

El Colegio de Ciencias y Humanidades

UNA EXPERIENCIA
DE INNOVACION
UNIVERSITARIA

Jorge Bartolucci Incico
Roberto A. Rodríguez G.



BIBLIOTECA DE LA EDUCACION SUPERIOR

**El Colegio de Ciencias y Humanidades
(1971-1980)**

**Una Experiencia de Innovación
Universitaria**

EL COLEGIO DE CIENCIAS
Y HUMANIDADES
(1971-1980)

—
UNA EXPERIENCIA
DE INNOVACION
UNIVERSITARIA

Jorge Bartolucci Incico

Roberto A. Rodríguez Gómez Guerra



Asociación Nacional de Universidades
e Institutos de Enseñanza Superior

MEXICO 1983

Contenido

ACTA DEL JURADO CALIFICADOR	IX
INTRODUCCIÓN	XI

PRIMERA PARTE

1. Contexto político y educativo	3
El proyecto político del Estado (1970-1973)	4
La Reforma Educativa Nacional	14
La Reforma de la Educación Superior	23
Recapitulación	35
2. Referentes universitarios	39
Panorama de la Universidad hacia 1970	39
La rectoría de Pablo González Casanova (1970-1972)	60
3. La plataforma institucional	73
Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Exposición de motivos	75
Unidad académica del ciclo de bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios	79
Reglamento de la unidad académica del ciclo de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades	81
Disposiciones del estatuto general relativas al Colegio de Ciencias y Humanidades	84

Diseño de portada:
NORMA PATIÑO

© ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR
Insurgentes Sur 2133-3^{er} piso
01000 México, D. F.

SEGUNDA PARTE

4. La crisis institucional	91
El aspecto educativo	93
El aspecto docente	95
El aspecto orgánico	99
El aspecto político	110
5. Hacia la institucionalización	115
La reorganización institucional	115
La consolidación institucional	127

TERCERA PARTE

6. La demanda cualitativa	143
Introducción	143
Concepto	144
La población estudiantil universitaria (1960-1978)	145
El perfil del estudiante del CCH	150
Conclusión	167
7. Consideraciones finales	171
BIBLIOGRAFÍA	187

APÉNDICES

1. Cronología de acontecimientos relevantes para el Colegio de Ciencias y Humanidades. Del 26 de enero al 12 de abril de 1971. (Apéndice al Cap. 3)	197
2. Cronología de conflictos. 1974-1979. (Apéndice al Cap. 5)	202
3. Cronología de directores de los planteles de la unidad académica del ciclo de bachillerato del CCH. 1971-1980. (Apéndice al Cap. 5)	213
4. Distribución de las convocatorias para el programa de profesionalización de la enseñanza. (Apéndice al Cap. 5)	215
5. Cuadros sobre características socio-económicas de la población universitaria. (Apéndice al Cap. 6)	217

ACTA DEL JURADO CALIFICADOR

El día 6 de marzo de 1981, a las 10 a.m., en el local de la ANUIES, se reunió el jurado del concurso convocado por la propia institución sobre el tema "Naturaleza y fines de la educación superior", con el fin de deliberar y dictar su fallo acerca de los trabajos presentados.

Habiendo examinado todos los trabajos y discutido sus méritos y características, el jurado, por unanimidad, tomó los siguientes acuerdos:

1. Declarar desierto el primer premio, considerando que ninguno de los trabajos presentados reunía las características de excelencia exigidas, a juicio del jurado, por dicho premio.

2. Otorgar el segundo premio al trabajo titulado "El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980), una experiencia de innovación universitaria", presentado bajo los pseudónimos de Raúl Batters y Rodrigo Rangel. Abierto el sobre correspondiente, los autores de este trabajo resultaron ser los señores Jorge Ernesto Bartolucci Incico y Roberto Angel Rodríguez Gómez Guerra.

3. Otorgar el tercer premio al trabajo titulado "Naturaleza y Fines de la Educación Superior", presentado bajo el pseudónimo de Juan Estuardo. Abierto el sobre correspondiente, la autora de este trabajo resultó ser la señora Graciela Hierro de Matte.

El jurado recomienda a la ANUIES que el monto del primer premio se aplique al fomento de actividades de investigación sobre la educación superior.

México, D. F., 6 de marzo de 1981.

El Jurado:

Jaime Castrejón
Carlos Pallán Figueroa

Pablo Latapí
Alfonso Rangel Guerra

Luis Villoro

Introducción

EL OBJETIVO de este trabajo consiste en contribuir, desde un punto de vista sociológico, a la recuperación de la historia institucional del Colegio de Ciencias y Humanidades. El tema central es un estudio descriptivo del cual se desprenden algunas hipótesis con referencia a los aspectos más significativos que presenta su particular inserción en el contexto universitario. Para que el lector pueda ubicarlo en dicho contexto, describiremos brevemente la finalidad de dicha investigación con base en un enfoque que intenta situarse en una perspectiva estrictamente universitaria.

Desde el punto de vista sugerido, la construcción del objeto de nuestro estudio surge del análisis de la propia Universidad en una etapa de transición resultante de los ajustes necesarios, hechos como consecuencia de las transformaciones operadas en el seno de la sociedad mexicana. Así pues, se trata de un proceso que desde el inicio de la década de los setentas distingue a la Universidad por su iniciativa de buscar fórmulas que vayan de acuerdo con las nuevas condiciones del país, las cuales han sido puestas en evidencia por las limitaciones de un esquema académico e institucional que resulta inadecuado para comprender a una Universidad de masas.

Los fenómenos a que hacemos referencia son los siguientes: *a)* el proceso de crecimiento económico registrado en el país durante las últimas décadas que repercute en una modificación sustancial en las características de la demanda social hacia el aparato educativo; *b)* un alto crecimiento poblacional y, paralelamente, el continuo movimiento migratorio de los estados hacia la capital de la República y otras ciudades, lo cual ha determinado una enorme concentración urbana; *c)* una marcada centralización política, económica, social y cultural

en la ciudad de México; d) la superación mundial de los niveles científicos y tecnológicos en general, y en particular el proceso de industrialización del país junto a una ampliación de los servicios a cargo del Estado; e) las modificaciones resultantes en la composición de la sociedad mexicana, tanto por la creciente presencia de nuevos sectores como por la relativa consolidación de otros. Con todo esto se presentan nuevas demandas que se manifiestan en los niveles económicos, sociales y políticos.

Fernando Pérez Correa, en su trabajo "La Universidad, contradicciones y perspectivas",¹ sintetiza adecuadamente lo anterior, al escribir:

Cabe recordar que la Universidad Nacional Autónoma de México, después de una época de inestabilidad aguda, fue reestructurada en 1944 para responder mejor a sus tareas y a las condiciones del país. Apenas si es necesario insistir sobre el hecho de que la sociedad mexicana de entonces y la sociedad mexicana de-hoy, presentan trazos y magnitudes muy diferentes. Lo mismo, naturalmente, cabe decir respecto a la Universidad.

Entre 1944 y el presente, la población económicamente activa y el producto por persona crecen a más del doble.

El valor porcentual de las manufacturas, la construcción, la energía eléctrica y los servicios, en la composición del producto interno bruto, se incrementa considerablemente mientras decrece el valor relativo del sector agropecuario y de la minería. En la industria, la participación relativa de las manufacturas tradicionales disminuye, mientras el aporte de la química, la siderurgia y los productos metálicos aumenta. El acento es cada vez mayor en las manufacturas orientadas a los bienes de producción. Haciendo abstracción de los servicios, el sector agropecuario pierde el primer rango en favor de la industria en sus aportaciones al producto.

Los servicios tienen un crecimiento espectacular en términos de ocupación, ingreso y producto por persona ocupada. Puede afirmarse, en suma, que el desarrollo se ha traducido en un muy amplio proceso de diferenciación social y en un notable desarrollo de la división del trabajo. Ello equivale a afirmar que la fisonomía del mercado del trabajo ha cambiado profundamente.

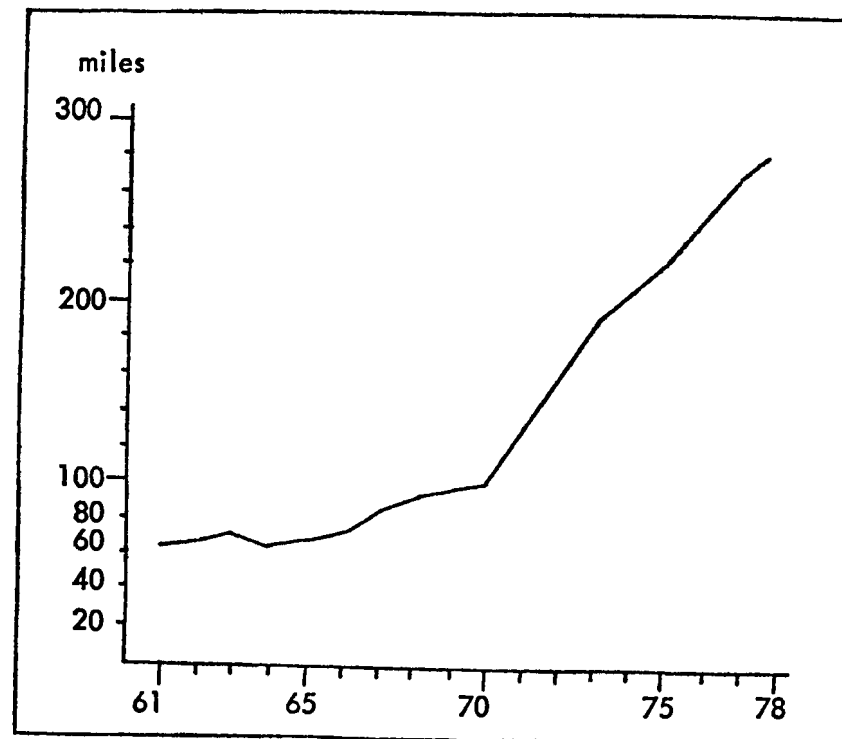
El aparato educativo y la Universidad en particular, han sido muy sensibles a estos cambios. Valga como ejemplo que en el periodo com-

¹ Pérez Correa, Fernando, "La Universidad: contradicciones y perspectivas", *Política en México (1970-1973)*, Centro de Estudios Internacionales, El Colegio de México, 1ª edición.

prendido entre 1961 y 1978, la Universidad ha aumentado su población escolar de 66 870 a 283 466 (véase cuadro 1), crecimiento relativo superior al registrado con respecto a la población nacional.

A su vez la institución se ve obligada, a raíz de este crecimiento y dada la ampliación de demandas, a diversificar y aumentar sus servicios, por lo que ha llegado a ofrecer cerca de sesenta licenciaturas y más de cien especialidades de posgrado, a lo que se suma la oferta de más de treinta modalidades relativas a la enseñanza técnica.²

CUADRO 1
CRECIMIENTO POBLACION UNAM
(miles de alumnos)



² Pérez Correa, Fernando, obra citada.

	<i>Bachillerato</i>	<i>Profesional</i>	<i>UNAM</i>
1961	23.1	43.7	66.8
1962	24.1	46.4	70.5
1963	26.7	47.3	74.0
1964	25.6	46.9	72.5
1965	25.3	48.4	73.8
1966	29.7	48.3	78.0
1967	35.8	50.9	86.8
1968	41.1	54.4	95.5
1969	40.1	59.5	99.6
1970	39.9	63.3	103.3
1971	59.0	79.3	138.3
1972	79.2	83.9	163.1
1973	104.6	94.0	198.6
1974	106.6	112.0	218.6
1975	112.4	119.0	231.4
1976	113.5	134.0	247.5
1977	124.4	142.0	266.4
1978	129.2	154.1	283.4

FUENTE: *Anuario Estadístico*. Secretaría General Administrativa; Dirección General de Servicios Auxiliares; Departamento de Estadística. UNAM. Diversas fechas.

Al mismo tiempo se observa un acelerado crecimiento cuantitativo y cualitativo en el plano de la producción científica universal. El introducirse al mundo de los conocimientos científicos representa el ingreso a un vasto, complejo y diverso panorama que exige cada día más y mejores estrategias para su manejo y desarrollo.

Ya en 1967, el entonces rector Barros Sierra se manifestó en la inauguración de cursos con la siguiente idea:

No sólo pensamos en integrar la personalidad de los educandos, sino también a la Universidad en sí misma: las humanidades con las ciencias; las escuelas, facultades o institutos entre sí; la investigación con la docencia.

Es obligado, además, hacer coexistir armónicamente la enseñanza de masas con las más altas manifestaciones de la cultura, mediante una adecuada organización, que no puede ser ya la de hace 30 años, ni tal problema se resuelve con la insularidad, con fueros y privilegios de los planteles y centros de investigación como algunos pretenden. Por esa vía sólo se puede llegar a la fragmentación de la Universidad,

a la pérdida de su unidad de estilo y a la regresión a un hermetismo general propio del medievo, pero inconcebible en una Universidad contemporánea, y más en una que tenga el carácter de nacional como la nuestra.

Más recientemente, en la Exposición de motivos del Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, se manifiesta que:

Uno de los objetivos esenciales de la Universidad en el futuro inmediato es el de intensificar la cooperación interdisciplinaria y disciplinaria 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 más estrecha e imaginativa.

Una vez demarcado el contexto que afecta directamente a la Universidad es posible afirmar que la encrucijada en que se encuentra la institución está definida por: *a)* los nuevos requerimientos de la universidad de masas; *b)* las dificultades del uso planificado y racional de los recursos universitarios frente al *c)* complejo avance del conocimiento científico, y *d)* la necesidad de reubicar a la Universidad frente a la sociedad y frente a sí misma.

Desde este punto de vista el proyecto CCH puede entenderse como una decisión universitaria de largo alcance tendiente a resolver la problemática expuesta. Según palabras de Pablo González Casanova, la Universidad debía constituir:

...la fuente de innovación más significativa y consciente de un país; de innovación deliberada, previsoramente que no espera a la ruptura, a la crisis para actuar, que previendo las 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.³

³ Declaraciones del rector Pablo González Casanova a propósito de la aprobación del CCH por el Consejo Universitario de la UNAM, *Gaceta UNAM*, Tercera época, vol. II, número extraordinario, 1º de febrero de 1971.

Hay que señalar que la creación del CCH equivaldría a la creación de un órgano de innovación universitaria, encaminado a forjar una nueva forma académica e institucional con capacidad suficiente para manipular de manera eficaz su nueva realidad.

En este marco, el análisis de los documentos que hacen referencia a la necesidad de introducir cambios en la estructura universitaria, nos llevan a proponer que el Colegio de Ciencias y Humanidades constituye una estrategia de adecuación universitaria que persigue el logro de las siguientes metas:

1. *Estrechar lazos entre educación y vida propiciando una integración del sujeto más acorde con las necesidades del país y de los propios individuos.*

La comprensión del mundo es uno de los fines esenciales de la educación, aunque como tal es generalmente manejado mediante la enunciación abstracta de principios universales o bien mediante un utilitarismo estrecho, sin adecuación a las inquietudes y problemáticas de quienes se enfrentan a una realidad cada vez más compleja y cambiante.

El Colegio de Ciencias y Humanidades intenta dar una solución en el sentido de propiciar una integración del individuo con la sociedad, desde la doble perspectiva de conocerse a sí mismo, evaluar sus potencialidades y asumir responsablemente la dirección de su propia vida para lograr el máximo desarrollo personal;⁴ y a capacitar al alumno para comprender y valorar su realidad historicosocial, aceptarse a sí mismo como parte integrante de esa realidad y asumir su responsabilidad como agente de cambio social para que participe inteligentemente en los grandes problemas de nuestro tiempo.

Paralelamente, el CCH hace hincapié en la necesidad de mostrar la interdependencia existente entre el conocimiento y la acción, ligando de manera estrecha la enseñanza de las ciencias con su aplicación; previendo para sus alumnos una igualitaria capacitación 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, con la posibilidad, ade-

⁴ Programa de autoaprendizaje, UNAM, CCH, pág. 4.

más, de complementar su cultura con otra técnica aplicada ya sea mientras sigue los cursos académicos del plan o una vez terminado el mismo.⁵

Finalmente, pretende la integración de un sistema de valores en una filosofía de vida, reservando para el alumno un rol fundamental en la transmisión de dichos valores.

Es así como los fines planteados por el Colegio parecen dirigirse a hallar la unidad existente entre la educación y la vida, asociándola a objetivos concretos y estableciendo una correlación con la sociedad para lograr una integración cuya característica fundamental sea el desenvolvimiento del individuo mediante su participación activa, cuya base más firme la constituya su conciencia de los problemas fundamentales de su medio y cuya proyección se oriente hacia el papel que le toca desempeñar en la resolución de los mismos.

El CCH orienta su función educadora hacia el logro de una mediación entre el sujeto y la sociedad, cuyas metas contemplan tres planos principales e indivisibles. Esto es, el plano cognoscitivo, el plano participativo y el plano proyectivo. El primero se refiere al conocimiento que ha de lograr el alumno de sí mismo y de la realidad en la que actúa. El plano participativo habla de una integración activa y consciente del sujeto. Finalmente, el plano proyectivo hace hincapié en la adopción de un sistema de valores y en el papel trasmisor que de dichos valores ha de desempeñar el alumno.

Plano cognoscitivo:

- Conocimiento de sí mismo.
- Conocimiento de la realidad.

Plano participativo:

- Integración activa y consciente.

Plano proyectivo:

- Adopción de un sistema de valores.
- Trasmisión del mismo.

⁵ *Gaceta UNAM*, vol. II, número extraordinario, 1º de febrero 1971.

2. Promover cambios en la estructura universitaria, para que ésta no sólo acompañe a los cambios que la han de afectar, sino que se adelante a ellos.

De la colección de textos que hacen referencia a los motivos para la creación del CCH, hemos aislado dos párrafos que definen claramente sus objetivos generales. El primero de ellos se refiere a la preparación de estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas, a nivel de bachillerato, de licenciatura, de maestría y de doctorado.⁶

El siguiente, sitúa al Colegio como el resultado de un esfuerzo de la Universidad "...para vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación, y de esta manera enriquecer las posibilidades de investigación científica, tecnológica y humanística, y coadyuvar a que México sea, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias".⁷

Tales enunciados se adecúan tanto a los objetivos generales de la Universidad como a las necesidades sociales que el cambio y el desarrollo nacional manifiestan.

Desde este punto de vista podemos afirmar, con seguridad, que los objetivos del CCH fueron formulados originalmente con la idea de atender, en forma integral, a una mayor demanda hacia el nivel medio superior y, al mismo tiempo, a la renovación gradual del ámbito institucional del cual surge, adecuando la Universidad a las nuevas exigencias que demanda el desarrollo del país.

En otras palabras, el proyecto CCH ha de entenderse —en cuanto a sus objetivos— como una respuesta a la Universidad (de masas) y a la vez, como producto de una Universidad que se renueva a sí misma. Con base en lo anterior, es de esperarse que las características esenciales del Colegio sean su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades e iniciativas futuras de cooperación entre universitarios, y el constante apoyo y generación de iniciativas de cooperación e innovación. Estos objetivos deseables deberán ser cubiertos gradualmente a través de esfuerzos conjuntos de la más diversa índole. Al mismo

⁶ *Gaceta UNAM*, "¿Qué es el Colegio de Ciencias y Humanidades?", página 24, 24 de noviembre de 1971.

⁷ *Gaceta UNAM*, "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", pág. 7, 1º de febrero de 1971.

tiempo, sienta las bases para una enseñanza interdisciplinaria que esté de acuerdo con las grandes exigencias del desarrollo social y científico, lo cual contribuirá a la formación polivalente del estudiante.⁸

3. Forjar una nueva manera de alcanzar y desarrollar el conocimiento científico.

En los dos incisos anteriores se han esbozado los fines educativos que sustenta el Colegio y a qué responden sus objetivos generales. En este sentido, se dijo que el CCH intenta realizar su función educativa —en calidad de mediador entre el sujeto y la sociedad— desde una posición que lo diferencia del resto del sistema educativo.

Por otra parte, se presentaron los objetivos generales de la institución como un resultado coherente de la misión que se asigna la Universidad en el seno del todo social.

La idea rectora parece estar basada en que el desarrollo alcanzado en la actualidad por el conocimiento y la cambiante y compleja realidad en que el hombre moderno se desenvuelve, hacen imposible todo intento de recuperación enciclopédica del saber humano. Las dimensiones de la ciencia y su complejidad hacen necesaria una estrategia que facilite el contacto del hombre con lo producido en ella. Esta premisa sería el punto central desde el cual se resuelven en forma sistemática los aspectos contenidos en los fines y objetivos generales de la institución y que dan forma al plan de estudios. Tal sistematización se funda inmediata y sustancialmente en el carácter interdisciplinario de la enseñanza en que se conjugarían las matemáticas y el español, y el método científico experimental con el historicosocial.

Este planteamiento coincide con el punto 6 del perfil del maestro del CCH, primera fase,⁹ que dice:

En una primera aproximación, se puede situar al Proyecto CCH, como una estrategia universitaria encaminada a lograr un principio de integración operativa entre las diferentes ramas del conocimiento.

En párrafos anteriores queda claro que los objetivos del CCH deben entenderse como una nueva forma de relacionar al alumno con

⁸ *Gaceta UNAM*, vol. II, número extraordinario, 1º de febrero de 1971, "Exposición de motivos del proyecto de creación del CCH."

⁹ Zorrilla, Juan, "Avance de la investigación el perfil del maestro", en: *Informes de Investigación y Documentos de Trabajo del Departamento de Investigación, 1976-1979*, primera parte, SEPLAN, noviembre de 1979.

el conocimiento, en la que aquél adquiere las herramientas necesarias para proseguir su búsqueda y contacto con el mundo científico.

El conocimiento y uso adecuado de dos lenguajes, el matemático y el español, el manejo de los métodos experimental e histórico, así como el conocimiento de un idioma extranjero, aunados a la concepción interdisciplinaria de la enseñanza, serían los medios más claros para alcanzar esta meta.¹⁰

En esta forma, el Colegio facilita al estudiante la comprensión de los medios por los cuales se adquiere el conocimiento científico, con el fin de que capte las profundas analogías existentes entre las distintas ramas del conocimiento humano, a través de vivencias.

Así, el ciclo de bachillerato hace hincapié en enseñar al alumno los métodos y técnicas para obtener información, así como en crearle el hábito de aplicar dichos métodos y técnicas a problemas concretos, y de acrecentar los conocimientos por interés propio.

En suma, se trata de que los alumnos adquirieran los métodos y técnicas para aprender a informarse, de que los apliquen a situaciones concretas en la toma de decisiones y soluciones de problemas, de que sientan la inquietud de acrecentar sus conocimientos, de que desarrollen el pensamiento reflexivo y de que adopten una actitud de apertura hacia nuevas experiencias y al proceso de cambio.

Paralelamente, entre los objetivos del CCH está la experimentación de métodos de enseñanza, así como la posibilidad de iniciar a los alumnos en el método de la investigación científica por medio del aprendizaje de determinados principios prácticos de investigación, es decir, del "estilo de la investigación".¹¹

4. Establecer una nueva forma de conexión de la institución con la sociedad.

Podemos distinguir cuatro concepciones de la relación educación-sociedad:¹²

¹⁰ Programa de autoaprendizaje, obra citada, pág. 4.

¹¹ Véase entrevista con el doctor Juan Manuel Lozano: "Nos interesa que adquieran el estilo de la investigación, más que una retahíla de conocimientos librescos. Adquirirán el sentido de cómo se hace la ciencia." En *Documenta*, número 1, junio de 1979, Colegio de Ciencias y Humanidades, págs. 43-44.

¹² Aquí nos basamos en la idea de Edgar Faure.

Faure, Edgar y otros, *Aprender a ser*, Alianza Editorial. Madrid, 1977.

La *posición idealista*, que considera que la educación existe en sí y para sí.

El *enfoque voluntarista*, que consiste en afirmar que la educación puede y debe transformar el mundo, independientemente de los cambios que se produzcan en las estructuras de la sociedad.

La del *determinismo mecanicista*, para el cual las formas y los destinos de la educación vienen regidos en forma directa, y más o menos sincrónica, por el juego de los factores ambientales.

Por último, *una posición que procede a la vez del determinismo, del idealismo y del voluntarismo*; sus defensores postulan, por una parte, que la educación reproduce necesariamente, o incluso agrava y perpetúa, los vicios de las sociedades que ellos denuncian, y que no existe remedio concebible para ella si no es una transformación radical de la sociedad; por otra parte (contradictoriamente) postulan que la educación puede ser la escena para una revolución interna anticipada, que será el preludio de la revolución social.

Pensamos, junto con Edgar Faure, que en efecto existe una correlación estrecha entre las transformaciones del ambiente socioeconómico y las estructuras y las formas de acción de la educación, y también que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia. Esta última, como disciplina, por el conocimiento que proporciona del ambiente donde se produce, puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y puede (si dirige sus esfuerzos a la formación de hombres completos, comprometidos conscientemente en el camino de su emancipación colectiva e individual) contribuir en gran manera a la transformación y a la humanización de las sociedades.

Este último enfoque parece ser el más ajustado a la orientación que se le da a la Universidad a partir de 1970, como un centro integrado socialmente, tanto en relación con su producto como con su comunidad. Pero todo lo anterior, para que adquiriera esa dimensión, requiere una concepción social nacional de la capacidad creativa;¹³ desde esa perspectiva, nos parece necesario empezar por reconocer que la vida cultural está integrada por todas las formas y niveles creativos que cotidianamente una nación desarrolla. Debemos llegar a concebir una muy amplia y compleja cadena donde se inserta cada hecho, la

¹³ Ruiz Contardo, Eduardo, "Algunas cuestiones generales sobre la institución académica". Mecnografiado. CELA, UNAM, 1977.

cual comienza en los rasgos históricos que advertimos en los usos y costumbres (colectivos e individuales, en el campo y en la ciudad) que practican nuestros pueblos y que permanentemente se enriquecen con la experiencia y las necesidades de su precaria subsistencia; se integran a esa cadena todas las formas artesanales de producción y las tecnologías con mayor o menor grado de complejidad, apareciendo en la cúspide del sistema las creaciones más sofisticadas de carácter artístico y científico. Todas estas instancias son verificables como hechos permanentes en cada sociedad, pero no adquieren su condición de integración si no son reconocidas como partes, necesarias y vitales, en el sistema total.

En esta forma, resulta lógico considerar al Colegio de Ciencias y Humanidades como una contribución significativa de la Universidad del planteamiento consciente de una nueva forma de ejercicio de su doble función —conciencia crítica y formadora de hombres aptos para el desempeño de las diversas ramas de actividad que requiere el país—, toda vez que se ve en la necesidad de definir su quehacer con referencia a la coyuntura por la que atraviesa el país en ese momento.

Una vez precisado el enfoque y definido el objeto de estudio, se delimitará el alcance del trabajo.

El objetivo de la primera parte consiste en situar la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades con respecto a determinados procesos que tuvieron lugar al inicio de la década de los setentas y que repercutieron en la configuración del ámbito político y educativo nacional y, en alguna medida, en el ámbito propio de la Universidad. Considerada esta situación, se intenta responder un par de interrogantes que nos parecen significativos para conseguir ubicar, en una perspectiva histórica, el momento de creación del Colegio:

1. ¿En qué realidad sociopolítica se inserta la creación del CCH?
2. ¿A qué requerimientos de la Universidad viene a dar respuesta?

Ciertamente, estas cuestiones requieren un análisis que visualice distintos planos históricos, toda vez que la primera se relaciona concretamente con la dimensión contingente o “factor de oportunidad” histórica que explica las condiciones de viabilidad presentes en el momento de creación del Colegio. El análisis de este plano histórico es posible a través de un “corte longitudinal” en el momento de creación del CCH, es decir, al inicio de la década de los setentas. En cam-

bio, el segundo interrogante precisa un “corte transversal” que profundice en la raigambre de los problemas universitarios manifiestos en el momento en que se implanta la nueva institución; es decir, se requiere un estudio de la problemática universitaria a la luz de aquellos factores que actúan —como proceso— en la configuración de un marco problemático que actúa como referencia de la singularidad que asume el proyecto CCH como estrategia propiamente universitaria.

Desde esta perspectiva, resulta conveniente centrarse en primer término en la delimitación del contexto político y educativo que enmarca el momento de creación del CCH para, posteriormente, emprender el análisis de la realidad universitaria en su especificidad. Como es posible apreciar, esta disección del objeto de estudio no se ciñe estrictamente a una hilación cronológica, sino que, por lo contrario, representa dos aproximaciones sucesivas cuya síntesis hace posible entender el imbricado nexo entre los elementos contextuales y los elementos genéticos o estructurales, síntesis que, a nuestro modo de ver, alcanza para comprender la significación histórica del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Como contexto político propiamente dicho, entendemos las connotaciones que asume el proyecto político del Estado para el sexenio 1970-1976; nos interesa resaltar en especial el clima general de apertura propiciado.

En efecto, la demostrada capacidad del Estado para ejercer el control político sin basarse predominantemente en la coerción, se ve cuestionada seriamente a fines de la década de los sesentas alcanzando su más patente expresión en los sucesos de octubre de 1968.

Por otra parte, a estas alturas se hace manifiesta la presencia de nuevas demandas sociales, mismas que el régimen no puede sino coartar en su intento por mantener la iniciativa en el sistema político mexicano.

Tales demandas pueden interpretarse como intentos por participar en la política nacional evadiendo canales que el sistema político mexicano ha tendido sobre la sociedad civil. En este sentido coincidimos parcialmente¹⁴ con la afirmación de Julio Labastida de que uno de

¹⁴ Se marca la coincidencia parcial debido a que Labastida relaciona el intento de los sectores sociales participantes en el conflicto, con las luchas obreras en el mismo sentido. Para nosotros, tales hechos sociales se conectan más que nada con la actitud de sectores sociales en expansión en el proceso de desarrollo económico precedente que tratan, a partir de ese momento, de obtener

los significados centrales del movimiento estudiantil de 1968 radicaría en la pretensión de convertirse en "pionero de la lucha por la conquista del derecho de los distintos grupos y clases sociales a organizarse sin la tutela estatal".

Siguiendo con el mismo razonamiento del citado autor, "el estilo político" autoritario de Díaz Ordaz, como explicación principal del aumento de la rigidez del sistema político, debe ser comprendido a la luz de varios factores que contribuyeron al reforzamiento del polo coercitivo del sistema político. Tales factores son:

- a) El temor de los sectores de la alta burguesía y gran parte de los sectores medios, ante la emergencia de nuevas fuerzas populares que presionan para una mayor participación política y económica.¹⁵
- b) Cambios al interior del aparato de Estado, fundamentalmente:
 - i) control de la cúpula por sectores que constituyen una fracción de la clase económicamente dominante; ii) incremento del peso del ejército debido a su creciente intervención en los conflictos sociales; iii) burocratización de los cuadros políticos medios.
- c) La lógica del desarrollo hace que éste aparezca como subordinado o dependiente de la estabilidad del sistema político mexicano.

Contrariamente a las acciones llevadas a cabo durante el sexenio de Díaz Ordaz, en el que se acentúa el polo coercitivo como mecanismo de control político, el nuevo ejecutivo postula un proyecto político tendiente a ampliar las bases de sustentación del Estado, privilegiando las formas consensuales del sistema.

la posibilidad de expresarse independientemente de los canales tradicionales. Es la opinión de quienes esto escriben, que el deterioro en el salario y la concentración del ingreso no son causa de los movimientos en cuestión. Más bien dichas demandas —salvo en esporádicas apariciones de sindicatos independientes— tienden a canalizarse por las estructuras corporativas aceptadas por el sistema político.

¹⁵ El autor sigue: "Se trata del mismo fenómeno, aunque con una importante diferencia de grado, del proceso de radicalización hacia la derecha que experimentaron estos mismos grupos sociales en otros países de América Latina, y que culminó con su apoyo a la instauración de dictaduras militares."

Cfr. Labastida, Julio, "Proceso político y dependencia en México", en *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, vol. XXXIX, núm. 1, ene.-mar. de 1977.

Ante las condiciones heredadas, entre las cuales se destacan las secuelas del 68, el nuevo gobierno intenta abrir el juego político de manera tal que las demandas expresadas puedan encauzarse, proponiéndose el restablecimiento del equilibrio de las fuerzas sociales sobre la capacidad del Estado de afirmar el polo consensual preservando su autonomía relativa. Esta idea puede ejemplificarse con las palabras de José Andrés de Oteiza, quien en calidad de coordinador general del Consejo Consultivo del IEPES, expresara:

En términos estrictos se habla mucho de que el Estado es el representante de la clase en el poder. Lo cual no es más que una abstracción. La clase en el poder, de hecho, es una suma de intereses, una resultante de fuerzas que convergen en un momento dado en un sistema y lo importante es la composición de esa llamada clase en el poder que, repito, no es más que la suma de otras clases, de otros intereses. Es una resultante de intereses en juego y en ese juego, el Estado adquiere una fuerza propia que no se enfrenta a un interés único, o representa a un interés único. Representa un juego de fuerzas y en consecuencia, adquiere una posibilidad de maniobra y de manejo de la situación en forma autónoma. Cuando no se depende de un solo mercado, sino de un conjunto de mercados; cuando no se depende de un solo patrón sino de un grupo de patrones, hay libertad de juego, hay grados de libertad de movimiento y en ese margen de maniobra es en el que el Estado se mueve para orientarnos.¹⁶

La política de Echeverría pareció indicar que en la medida en que se diversificara el espectro sociopolítico en relación con el Estado, éste tendría mayor capacidad para arbitrar sobre las partes. No es coartando las posibilidades de expresión sino dándoles el lugar que requieren, como el Estado podría llegar a controlar más eficazmente el sistema y a conservar la autonomía necesaria para lograrlo.

La proposición del trabajo de José Luis Reyna¹⁷ coincide con este enfoque:

Es posible pensar que cuando ocurre la toma de poder del nuevo gobierno en diciembre de 1970, se percibió con claridad la imposibilidad de mantener la estabilidad política y el desarrollo relativamente sostenido si no se reformulaban las tendencias respecto a la distribución del ingreso. La huella de 1968 estaba, además, muy fresca. Era necesario

¹⁶ *Excelsior*, 19 de enero de 1976.

¹⁷ "Control político, estabilidad y desarrollo en México." *Cuadernos del CES*, número 3, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

adoptar medidas que devolvieran, en algún grado, la legitimidad al sistema político. La alternativa escogida fue hacer menos rígido el sistema, permitir la opinión de un número mayor de grupos, aunque difícilmente podría afirmarse que el sistema se hiciera más receptivo a ciertas demandas reales. La alternativa escogida implicaba también adelantarse a la formulación de demandas.

El esquema propuesto por el gobierno, sintetizado en párrafos anteriores para precisar nuestro problema de estudio, será reconsiderado más adelante. Por el momento, sólo interesa presentar el panorama político que a nuestro juicio parece configurar cierta condición de apertura del sistema político, que presumiblemente actúa al interior de la Universidad como factor de oportunidad histórica de la implantación de un proyecto de reforma universitaria, cuya magnitud expresa la filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el plano de la organización educativa nacional, el proyecto del Estado se manifiesta a través de una reforma educativa. Como tendencias generales de este plan de reforma se pueden tipificar las siguientes: en primer lugar, una modificación de la organización curricular que hace mayor hincapié en áreas de conocimiento que en paquetes de asignaturas; también, la inclusión de procedimientos avanzados de programación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto la reforma se concretó en la reestructuración de programas y en la creación de nuevos libros de texto; hay que anotar asimismo un relativo cambio de enfoque en los contenidos educativos. Por otra parte, la reforma dio pie a un énfasis en la enseñanza tecnológica aplicada. Prueba de ello es la implantación de secundarias técnicas y el auge de Institutos Tecnológicos Regionales, así como la creación de salidas laterales en el nivel de la enseñanza media superior. Por último, cabe resaltar que la reforma implicó varias modificaciones en la estructura orgánica vigente, esto es, se realizaron varias reformas de corte legal, se crearon nuevas instancias de apoyo y fomento, etc.

Por otra parte, coincidiendo con la iniciativa de la reforma en el plano educativo nacional, las instituciones de enseñanza superior agrupadas en la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), emprenden por su parte lo que se denominó Reforma de la Educación Superior o también, Reforma Universitaria. El principal objetivo de la reforma universitaria radicaba en el establecimiento de un sistema nacional de educación superior, capaz de abarcar las diferentes modalidades que presenta esta esfe-

ra educativa mediante acuerdos comunes y formas de comunicación interinstitucionales.

Si bien se advierte un relativo consenso en las medidas concertadas en las reuniones organizadas para tal fin por la ANUIES, el objetivo inicial cede ante el recelo de una supuesta pérdida de la condición de autonomía de las instituciones representadas. De tal suerte, ocurre un fenómeno que puede ser calificado de dispersión de esfuerzos debido a que las universidades se pliegan a realizar en su propio ámbito las pautas de la reforma.

Este fenómeno ha sido comentado por Pablo Latapí¹⁸ y también por Jean Pierre Vielle,¹⁹ quienes señalan la dificultad de un principio de organización interinstitucional en un único sistema educativo, considerando sobre todo la impermeabilidad de los sistemas establecidos que resguardan el espacio ganado hasta el momento. Esta condición no sólo propicia el fenómeno de la "dispersión", sino que apunta también al efecto de "desplazamiento" del objeto de reforma. Hay que hacer notar que si bien inicialmente el fin de la reforma universitaria radica en transformar las estructuras institucionales tanto en el orden académico como en lo administrativo, se puede advertir al observar los cambios realizados que éstos se dirigen prioritariamente a la reforma del bachillerato y a la creación de nuevas instancias —como es el caso de los sistemas de universidad abierta— que no comprenden a la institución universitaria como tal.

La imbricación de todos estos elementos: clima de apertura general, reforma educativa y reforma universitaria, constituye el factor de oportunidad que explica a nuestro juicio la viabilidad del ambicioso proyecto CCH, pero que a la vez no nos proporciona elementos para juzgar el sentido singular que adopta tal proyecto como respuesta alternativa a la Universidad tradicional. Ello indica la necesidad de completar el panorama abordado con la inclusión de una referencia a la problemática universitaria presente al inicio de la década de los setentas, que es cuando el doctor Pablo González Casanova asume la rectoría de la UNAM y echa a andar el proyecto de creación del CCH. Siendo esto así se impone, por una parte, el análisis de los factores que conforman la problemática universitaria desde una perspectiva histórica, y por

¹⁸ Latapí, Pablo, *Comentarios a la reforma educativa*, Prospectiva Universitaria, A. C. México, 1976.

¹⁹ Vielle, Jean Pierre, "Planeación y reforma de la educación superior en México, 1970-1976". En: *Revista del CEE*, vol. VI, núm. 4, México, 1976.

otra, la referencia a la rectoría de González Casanova considerando los rasgos más destacados de tal administración.

Como factores que afectan el panorama universitario al final de los sesentas se pueden considerar los siguientes:

Un primer factor, el demográfico, indica el modo como se desarrolla en el tiempo la demanda cuantitativa de acceso a la institución universitaria y la presión que ejerce dicha demanda. El factor académico, por su cuenta, remite a la necesidad de una reforma que desde una perspectiva totalizadora resuelva tanto la necesidad de la Universidad de actualización académica, como las demandas sociales de la nueva Universidad de masas. Un último factor, el social, expresa la responsabilidad que asume la Universidad ante la sociedad de presentar una postura crítica y autocrítica. Responsabilidad esencialmente vigente luego de los sucesos del 68.

En efecto, la acción combinada de estos tres factores hacen que al inicio de la rectoría de González Casanova esté presente el desafío de una reforma de gran alcance que, a la vez que tiene que resolver el problema de la presión demográfica, debe abordar la cuestión de dotar a la Universidad Nacional de altos niveles de competencia académica.

En estas condiciones la rectoría de González Casanova emprende una reforma cuyos ejes están constituidos por el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades y el proyecto de Universidad Abierta.

Las características del CCH como estrategia de adecuación universitaria que da una respuesta totalizadora tanto a la cuestión demográfica como al elemento académico, han sido comentadas anteriormente. Sobre el proyecto de Universidad Abierta baste decir que se pensó inicialmente en dos fases o etapas sucesivas, la primera de las cuales llevó a experiencias de este orden en diversas facultades, y la segunda, más ambiciosa, sugería la extensión del servicio hacia centros de producción, para atender aquella población socialmente marginada de la cultura universitaria. La renuncia del rector, apenas dos años después de iniciada su gestión, contribuyó a una cierta relativización del proyecto el cual fue constituido expresamente en su primera etapa.

Vista la anterior perspectiva general, cobran sentido los planteamientos del Colegio de Ciencias y Humanidades en el momento de su creación. El plan del bachillerato expresa una respuesta imaginativa que intenta conciliar la educación de masas con una formación aca-

démica tal, que permita a sus estudiantes acceder al cambiante mundo del conocimiento con herramientas suficientes. El lema "educar más y mejor a un mayor número de mexicanos" manifiesta sucintamente el espíritu impreso a la nueva institución universitaria.

La segunda parte está dedicada al comportamiento de los sectores o instancias involucradas directamente en la consecución del proyecto, como son: las autoridades universitarias, las bases docentes y la población estudiantil.

Cuando se hace referencia al concepto de *institución*, debe tenerse en cuenta lo equívoco que resulta su uso. Para algunos, identificados en gran parte con la concepción más tradicional del derecho, la institución coincide con lo establecido (lo instituido). La permanencia en el tiempo y la repetición del estado, de hecho, sirven a su legitimación. Para otros, que se revelan contra las concepciones dominantes, el concepto de institución es acusado de máscara ideológica que encubre las reales relaciones sociales. Como claros ejemplos de esto, disponemos por una parte, de la orientación que da Parsons al concepto de institución refiriéndola más hacia la necesaria interiorización de normas por los individuos que a la capacidad instituyente de éstos; y por otra, la respuesta de Gurvitch, que invocando tal tendencia, denuncia en bloque todos los conceptos de institución.

Estas observaciones nos permiten afirmar que René Lourau²⁰ que el equívoco reside en el hecho de que tal concepto designa alternativamente lo instituido o lo instituyente, relativizando la posibilidad de que la institución pertenezca simultáneamente a ambas instancias. Al respecto, Lourau sugiere:

Ambas fases del concepto de institución recuerdan en algo las dos fases del signo de acuerdo con Saussure: significante y significado. Al igual que el signo, la institución no es unívoca, salvo en determinadas circunstancias en las que aparece como únicamente permisiva o como únicamente represiva. Por ejemplo: un sindicato no es solamente una burocracia represiva (salvo en el caso de sindicatos directamente controlados por el poder, como en algunos regímenes totalitarios), sino también una institución cuya negatividad respecto de las instituciones económicas y políticas se ejerce, al menos potencialmente, en forma de reivindicaciones o de movimientos de protesta. A la inversa, desde el punto de vista conservador, el sindicato nunca es (salvo en periodos

²⁰ Lourau, René, *El análisis institucional*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1970, pág. 143.

de huelga prolongada y de crisis social) un mero instrumento de reivindicación e impugnación; también es un organismo regulador del movimiento obrero, un medio para controlar indirectamente las iniciativas de la "base" obrera. Y por esa razón, el derecho sindical terminó siendo institucionalizado en la mayoría de los países industriales.

Identificados con la posición precedente, proponemos como definición tentativa de institucionalización del Colegio de Ciencias y Humanidades, el resultado de un proceso simultáneo, paralelo y diferenciado por parte de las fuerzas actuantes —las autoridades universitarias y bases magisteriales principalmente— cuya característica más significativa se encuentra en la lucha sostenida entre las partes, en virtud de las dificultades que presenta el doble propósito de creación— asimilación de un organismo de claro corte cuestionador respecto al orden educativo-institucional existente.

Esta situación orgánica nos remite a una cierta dinámica institucional, cuyo movimiento es producto de una energía social que produce una energía institucional, es decir, la conservación de lo instituido y, mediante el cuestionamiento de lo instituido, la capacidad instituyente.

En este sentido la historia institucional del CCH coincidiría con la problemática de crear los cauces necesarios para proyectar positivamente las fuerzas instituyentes llamadas a poner en práctica un proyecto de renovación universitaria, sin que ello significara anular su potencialidad creadora y, a su vez, el paso hacia una mayor racionalidad de estas últimas en relación con lo instituido. Lourau, siguiendo a Renard,²¹ señala que:

Lo específico de la totalidad institucional consiste en que la diferenciación propia de todo "organismo" no es funcional, es decir, no depende de una especie de división del trabajo social, determinada a su vez por una jerarquía de las "necesidades" sociales. Esta diferenciación es simbólica: en todo momento, una parte de la institución (un "órgano") representa la totalidad, actúa por ella, y también es regida por ella. Se comprende entonces que la "ley de las relaciones de los órganos institucionales entre ellos y con la institución" sea la ley de la isonomía, del intercambio absolutamente recíproco; si una parte de la institución —o el todo— se impusiera sobre otra, ya no habría institución, sino burocracia.

²¹ Renard, Georges, "La teoría de la institución", en *El análisis institucional*, obra citada, pág. 66.

Con base en este orden de ideas, consideramos que el proceso vivido por el CCH se inscribe en lo que Lourau identifica como *modo de acción institucional*,²² cuya definición involucra toda práctica cuyos efectos, si no intenciones o acompañamiento ideológico, se integran en el funcionamiento de lo instituido o lo refuerzan al tiempo que aparentemente se oponen a él: así, quedan incluidas las acciones "legales" como las toleradas según la coyuntura política general; igualmente si se trata del programa de una organización opositora o de la fundación de una asociación nueva bajo el signo del cambio.

En un plano más concreto relativo al CCH, este proceso (modo de acción) se daría según dos grandes etapas: la primera abarca desde abril de 1971 hasta junio de 1974; la segunda arranca en esa última fecha y llega hasta la actualidad, divididas en dos subetapas: junio 1974 a diciembre 1976, enero 1977 a octubre 1979. Para un primer nivel de análisis identificamos la etapa inicial como el momento de crisis y a partir de 1974 como el de reorganización y consolidación, respectivamente. A un nivel mayor de abstracción es posible identificar ambos momentos como un efecto de liberación de fuerzas universitarias al que siguió otro de control-proyección orgánica de las mismas; y ambos efectos, como partes antitéticas de la estrategia afirmada en la idea.

En este mismo orden, pero a un nivel diferente de actuación institucional, se encuentra la conducta de los alumnos bajo el concepto *demanda social*. Entendemos como tal un cierto tipo de exigencias, expectativas e intereses que, consciente o inconscientemente, mueven a los individuos a relacionarse —por la educación en general y por su experiencia concreta en particular— tendenciosamente, según las presiones directas-indirectas que el medio social ejerce sobre ellos. En otras palabras, se trata de una *determinada actitud ante la escuela*, según el tipo y grado de valores asignados a la educación por un conjunto de educandos. El análisis de este problema da contenido a la tercera parte del trabajo.

La introducción de este aspecto de la realidad se ve justificada en el hecho de que estudios realizados por el CCH sobre su población estudiantil, revelan una experiencia escolar y familiar sin duda dis-

²² Lourau propone el uso de ciertas nociones que si bien son "aún esquemáticas" y "poco probadas", giran alrededor de la idea de *modo de acción*, distinguiendo las siguientes: institucional; antiinstitucional; no institucional y contra-institucional.

cordante con el estilo manifiesto de la institución. A otro nivel, es notoria la configuración de un perfil social bastante homogéneo en términos de experiencia generacional, escolar, económica y cultural, lo que se traduce en una participación generalizada de normas culturales y valorativas tendientes a colocar a la Universidad como vehículo de afirmación social y al bachillerato como trámite necesario, acusando una virtual independencia de los objetivos fijados por la institución.

En este sentido, el CCH se ve involucrado en el complejo accionar de variables que traducidas en demandas interfieren el quehacer específico del Colegio en su papel de agente primordialmente educativo. Si bien tales variables no son enteramente susceptibles de control, requieren de una consideración institucional a fin de que la orientación proporcionada por la entidad no se vea desviada por la fuerza de dicha demanda.

Al terminar el análisis de esta variable, dedicamos un último apartado, titulado Consideraciones finales, a recapitular sobre las partes constitutivas del objeto de estudio, con el fin de asentar algunas proposiciones sobre lo que consideramos el marco problemático vigente en la hora actual del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Primera parte

Contexto político y educativo

No es difícil darse cuenta, por lo demás, de que vivimos en tiempos de gestación y de transición hacia una nueva época. El espíritu ha roto con el mundo anterior de su ser allí y de su representación y se dispone a hundir eso en el pasado, entregándose a la tarea de su propia transformación. El espíritu, ciertamente, no permanece nunca quieto, sino que se halla siempre en movimiento incesantemente progresivo. Pero, así como en el niño, tras un largo periodo de silenciosa nutrición, el primer aliento rompe bruscamente la gradualidad del proceso puramente acumulativo en un salto cualitativo y el niño nace, así también el espíritu que se forma va madurando lenta y silenciosamente hacia la nueva figura, va desprendiéndose de una partícula tras otra de la estructura de su mundo anterior y los estremecimientos de este mundo se anuncian solamente por medio de síntomas aislados; la frivolidad y el tedio que se apoderan de lo existente y el vago presentimiento de lo desconocido son los signos premonitorios de que algo otro se avecina. Estos paulatinos desprendimientos, que no alteran la fisonomía del todo, se ven bruscamente interrumpidos por la aurora que de pronto ilumina como un rayo la imagen del mundo nuevo.

Sin embargo, este mundo nuevo no presenta una realidad perfecta, como no la presenta tampoco el niño recién nacido, y es esencialmente importante no perder de vista esto. La primera aparición es tan solo su inmediatez o su concepto. Del mismo modo que no se construye un edificio cuando se ponen sus

cimientos, el concepto del todo a que se llega no es el todo mismo. No nos contentamos con que se nos enseñe una bellota cuando lo que queremos ver ante nosotros es un roble, con todo el vigor de su tronco, la expansión de sus ramas y la masa de su follaje.

G.W.F. Hegel,

Fenomenología del espíritu.

EL PROYECTO POLÍTICO DEL ESTADO (1970-1973)

LA SITUACIÓN NACIONAL al término de la década de los sesentas presenta síntomas de un estrechamiento del espacio necesario para la acción estatal, en función, sobre todo, del desgaste del modelo de desarrollo y de la irrupción en la escena política de sectores de la población no incluidos orgánicamente en la red corporativa estatal. En efecto, el Estado mostraba una significativa pérdida de control sobre las instancias decisivas del sistema político-económico nacional, lo que desembocaba en la ineficiencia del esquema de poder para generar consenso, exponiendo en cambio los rasgos más autoritarios del aparato gubernamental.¹

En ese momento dos factores concurren en lo que puede denominarse ruptura del equilibrio sobre el cual había descansado la estructura tradicional del Estado mexicano: en primer término, los atisbos de crisis del patrón de acumulación que había venido operando prácticamente desde la posguerra,² pero que evidencia sus limitaciones

¹ Véase Labastida Martín del Campo, Julio, "El régimen de Echeverría; perspectivas de cambio en la estrategia de desarrollo y en la estructura de poder", en *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, vol. XXXIV, núms. 3-4, 1972.

² Con esta afirmación se hace referencia a que el ritmo de crecimiento del PIB en el periodo 1940-1968 se sostiene en una tasa anual promedio del 6%, mientras que en 1969 registra un 5.7% y en 1971 un 3.4% (datos del Banco de México). No obstante, es inapropiado hablar, en sentido estricto, de un único plan de desarrollo para toda la etapa; habría que distinguir al menos: a) una etapa de crecimiento con inflación y devaluación (política de desarrollo "hacia adentro": ampliación del mercado interno, industrialización con sustitución de importaciones, etc.), en la etapa de 1940 a 1956; y, b) una fase de crecimiento con estabilidad de precios (con la participación en aumento de las inversiones extranjeras desde la década del 50), para el periodo de 1956 a 1970.

Para este punto, véase Ayala, José, José Blanco, Rolando Cordera, Guillermo Knockenhauer, Armando Labra, "La crisis económica: evolución y perspectiva"

precisamente en una coyuntura de crisis económica mundial;³ "el índice milagroso del Producto Nacional Bruto y del Producto Industrial, decrecen abruptamente, la inflación comienza a hacerse presente junto a un aumento en la desocupación y al deterioro de las exportaciones".⁴ Sucintamente, el panorama económico entre 1969 y 1971 puede ser descrito como efecto de la acción simultánea de un proceso de presiones inflacionarias hacia una economía estancada y en recesión.⁵

En segundo lugar, hay que hacer alusión al elemento político manifestado en el serio deterioro de la institución presidencial tras la represión al movimiento estudiantil de 1968 y aun antes, al movimiento de médicos en 1965. La crisis de prestigio y confianza en la autoridad del poder político se acompañó de una relativa pérdida de consenso ante los sectores medios del país.⁶

Numerosos observadores y analistas políticos han destacado estos elementos; como ejemplo veamos las siguientes afirmaciones:

(cap. II "El trasfondo histórico") en *México hoy*, Ed. Siglo XXI, México, 1979, páginas 36-47.

³ Véase Erwin Rodríguez, "Las proyecciones mexicanas de la crisis general del capitalismo (elementos para su estudio)", en *Estudios Políticos*, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, vol. II, núm. 8, oct.-dic. de 1976, páginas 17 y 18.

⁴ Judit Bokser, "La estabilidad en transición", en *Estudios Políticos*, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, vol. II, núm. 8, oct.-dic. de 1976, página 164.

⁵ Para una interpretación detallada de este fenómeno, véase Julio Labastida Martín del Campo, "Los grupos dominantes frente a las alternativas de cambio", en *El Perfil de México en 1980*, Ed. Siglo XXI e IIS-UNAM, México, 1972, páginas 143 y ss.

⁶ Un indicador de tal crisis de prestigio resulta de la comparación entre las votaciones para presidente de la República en los años 1964 y 1970, respectivamente. Según datos elaborados por Rodríguez Araujo:

	1964	1970	Diferencia
a) % de votos respecto al empadronamiento en la República.	67.20	64.32	-2.88
b) % de votación en favor del PRI (Rep. Mex.)	58.67	52.30	-6.37
(Promedio)	44.06	38.67	-5.39
(D. F.)			

Véase Rodríguez Araujo, Octavio, "Control político y las elecciones de 1976 en México", en *Estudios Políticos*, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, vol. II, núm. 7, jul.-sep. de 1976, págs. 14, 15 y 16.

1. "A mediados de la década de los sesentas, era bien claro que había operado con eficacia un fenómeno de despolitización caracterizado por una pérdida de interés de los individuos y los grupos por la cosa pública.

"Es en este periodo cuando algunos grupos de las clases medias (médicos, estudiantes, intelectuales), manifiestan su inconformidad ante las promesas incumplidas. Se empieza a desmitificar el milagro económico, transformándose en una cruda realidad de desempleo, subempleo, cerrazón de oportunidades «doradas»." ⁷ (Jorge Montaña.)

2. "En 1970 (el Estado mexicano) se encuentra ante la presencia de una crisis que denota tendencias de agudización. Los profundos desajustes existentes son «sentidos» a través de las disfuncionalidades observadas en los aparatos económicos, políticos e ideológicos del poder. Se ve, pues, el Estado compelido a actuar de nuevo como instrumento sobre la realidad encarada. Los estratos más altos del Estado, tanto del aparato gubernamental, como de la clase directamente vinculada al capital, se ven obligados a: a) reconocer y diagnosticar la crisis; b) delimitar soluciones —que se conforman en medio de continuas contradicciones sociales— a los obstáculos presentes en el proceso de capitalización y de reproducción de las requeridas condiciones políticas e ideológicas; c) adecuar el funcionamiento del aparato gubernamental, y del resto de los componentes estatales, a las exigencias planteadas por la implantación de las soluciones delineadas." ⁸ (Xavier Gamboa.)

3. "El corporativismo solo, sin el concurso de medidas populistas, cancelado el proyecto nacional de antaño, no podría preservar indefinidamente la base social de apoyo del régimen y su legitimidad, cuyo deterioro era visible ya, incluso para una mirada superficial. El estallido de 1968, el abstencionismo en las elecciones de 1970, la insurgencia sindical que lentamente despuntaba al comenzar la década

⁷ Montaña, Jorge. "Los partidos políticos, la legislación electoral y la participación política en el México actual", ponencia presentada en la Quinceava mesa redonda del ciclo La Universidad Nacional y los Problemas Nacionales, *Gaceta UNAM*, suplemento núm. 23, 6 de septiembre de 1979, págs. 8 y 9.

⁸ Gamboa V., Xavier. "Los determinantes de los cambios en los aparatos de poder del Estado nacional mexicano, y su reflejo en la estrategia de irrigación vigente de 1970 a 1976", en *Estudios Políticos*, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, vol. II, núm. 9, ene.-mar. de 1977, pág. 44.

da, las ocupaciones frecuentes de tierras, la organización de colonos en diversas ciudades del país, etc., señalaban otras tantas fisuras en el sistema político." ⁹ (Carlos Pereyra.)

Por otra parte, los síntomas de desgaste de la estructura estatal daban lugar a la implantación de un vasto plan de reformas tendientes a la recomposición del equilibrio alterado. Al régimen del presidente Echeverría le correspondió iniciar el proceso. ¹⁰

En seguida se verán algunos elementos del proyecto de la citada administración, que incluye la reorganización de la estructura económica, la apertura política y el logro de una mayor autonomía del Estado por sobre los conflictos sociales. Se hará énfasis, en exclusiva, sobre los términos en que fue formulado y algunos indicadores de su puesta en marcha, sin considerar propiamente el desarrollo de tal proyecto a lo largo del sexenio y sus posteriores implicaciones, habida cuenta de que se trata solamente de ubicar en un contexto específico el clima de apertura que caracterizó a ese momento, y que temporalmente puede ser situado hacia la primera mitad del sexenio 1970-1976.

Expansión de la acción estatal en la esfera económica ¹¹

Las medidas concretas formuladas por el gobierno interesaban distintos ámbitos del aparato productivo y del mercado, sin embargo,

⁹ Pereyra, Carlos, "¿Quién mató al comendador? Notas sobre Estado y Sociedad en México", en *Nexos*, núm. 13, enero de 1979, pág. 6.

¹⁰ Si bien, en virtud del tema de estudio es de interés resaltar los primeros años del sexenio de Echeverría en vista de un contexto general de apertura del sistema, ello no significa que el proceso de "recomposición del equilibrio" se haya logrado con pleno éxito (baste ver la profunda crisis económica luego del año 1974), ni tampoco que dicha opción se hubiese cerrado con el término del régimen. Esta última interpretación en especial llevaría a considerar el desarrollo del Estado Mexicano con apego estricto a los cambios presidenciales —"teoría del péndulo"— lo que desechamos de antemano. Desde el punto de vista de los autores la presente administración encara similares desafíos, si bien contempla a menudo otros medios, como es el caso de las reformas de corte administrativo y fiscal en vez de una acción económica directa. Sin embargo, es posible que, a un nivel de generalidad amplio, puedan establecerse líneas de correspondencia entre, por ejemplo la "apertura democrática" y los cambios a la ley electoral en el gobierno de Echeverría, y la "reforma política" con la formulación de la LFOPPE, tomando a ambas como medidas dirigidas a recobrar los cauces consensuales del sistema político.

¹¹ La política económica del régimen permite distinguir tres etapas distintas entre sí. La primera comprende todo el año de 1971 y se caracteriza por

es posible ubicar un objetivo fundamental en el cometido de expandir la injerencia estatal en el campo económico. En estos términos destaca el notable incremento de la inversión pública en áreas productivas así como la creación y fomento de empresas paraestatales. En el sexenio, el presupuesto del Estado creció 6 veces y las empresas del Estado, 8. De 1970 a 1975 las inversiones productivas del Estado se incrementan en un 240%.¹²

No menos importante resulta la política destinada a la creación de "polos de desarrollo" urbano-regionales;¹³ la política agraria (fomento a la capitalización del campo y actualización del reparto de tierras)¹⁴ y la diversificación del mercado externo. De esta manera, hasta 1973 se registra un crecimiento de la inversión bruta total junto con un aumento del consumo privado (en virtud de los aumentos al salario real registrados en 1972 y 1973 y el crecimiento relativo de la

una política de "estancamiento productivo" —atonía— con la pretensión de ajustar los mecanismos que estaban desbocando la inflación. La segunda etapa comprende los años de 1972, 1973 y principios de 1974 y se caracteriza por una importante expansión del aparato productivo y el reactivamiento del mercado con la acción destacada del Estado en la economía nacional. La tercera arranca en 1974 y culmina con la devaluación de la moneda en 1976; esta última etapa denota la crisis de la estrategia adoptada, que se manifiesta incapaz de desviar la tendencia que venía operando desde años atrás.

¹² Rosas, Javier y Silvia Dupont, "1976; hacia una aparente rectificación del régimen", en *Estudios Políticos*, UNAM, FCPS, vol. II, núm. 8, oct.-dic. de 1976, pág. 26.

¹³ Luis Unikel al respecto señala que en el periodo 1970-1973 se tomaron "medidas de acción directa o promocionales", entre la que cabe señalar a título de ejemplo: el programa de inversiones públicas para el desarrollo rural —PIDER— (1973); El Plan Nacional de nuevos centros de Población Ejidal (1971); el Programa para la Promoción de Conjuntos, Parques y Ciudades Industriales y Centros Comerciales (1971); Decretos de Descentralización Industrial del 23 de noviembre de 1971 y del 20 de julio de 1972; Ampliación del régimen de maquiladoras (1972); Complejo Siderúrgico Lázaro Cárdenas-Las Truchas (1971); Programa de Desarrollo Económico Fronterizo (1971); Comisiones Coordinadoras Para el Desarrollo Integral del Istmo de Tehuantepec (1972) y la Península de Baja California (1973); Comités Promotores del Desarrollo Socioeconómico de los Estados de la República —COPRODES— (1971-1975). Véase Luis Unikel, "El problema urbano-regional en México", Ponencia para la catorceava mesa redonda del ciclo la Universidad y los Problemas Nacionales, en *Gaceta UNAM*, suplemento núm. 20, 9 de agosto de 1979.

¹⁴ Véase Gamboa V., Xavier, "La «descampenización»: meta estatal en el agro (1970-1976)", en *Estudios Políticos*, UNAM, FCPS, vol. II, núm. 10, abr.-jun. de 1977, págs. 99 y ss.

tasa de empleo) lo cual llevó, hasta esa fecha, a lograr un alto ritmo de actividad económica.¹⁵

Ampliación de la base social del Estado

En este rubro se contemplan distintas líneas de acción políticas e ideológicas en pro del objetivo de recuperar el consenso dañado en el sexenio anterior, así como de lograr apoyos a las reformas planteadas. Dentro de tal proceso podemos distinguir las políticas dirigidas a los grupos no vinculados directamente a la red estatal, de las destinadas a los sectores organizados. Como ejemplo del primer caso, sobresale la llamada "apertura democrática", cuyas primeras acciones estuvieron destinadas a buscar el diálogo con los estudiantes y los intelectuales, a la vez que se dejaba en libertad a la mayoría de los detenidos del movimiento del 68. En este contexto, se enmarca por ejemplo la siguiente declaración:

Nos hemos propuesto imprimir una nueva dimensión a la democracia mexicana y ampliar la participación del pueblo en las decisiones políticas. Seguimos atentamente las manifestaciones de la opinión pública y mantenemos comunicación con todos los sectores sociales en las diversas regiones del país. El diálogo es el mejor camino para encontrar una respuesta adecuada a los problemas.¹⁶

Por otra parte, el Estado buscó la vinculación con grupos de intelectuales y profesionistas en proyectos concretos a través de organizaciones consultivas; "el caso más notable es la constitución del consejo consultivo del Instituto de Estudios Políticos y Sociales del PRI (IEPES) que integra a conocidos profesionales e intelectuales".¹⁷ En esta misma línea se inscribe, aunque de manera indirecta, la notable ampliación de la burocracia estatal y paraestatal¹⁸ y la formación

¹⁵ Véase Ayala, José y otros, "La crisis económica, evolución y perspectiva", obra citada, págs. 52-54.

¹⁶ Echeverría, Luis, *II Informe de Gobierno: Hechos e Ideas*, Ed. Organización Editorial Novaro, México, 1972, págs. 11-12.

¹⁷ Labastida M. del Campo, Julio, "Proceso político y dependencia en México (1970-1976)", en *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, IIS, vol. XXXIX, núm. 1, ene.-mar., 1977, pág. 209.

¹⁸ Véase Acevedo de Silva, María Guadalupe, "Crisis del desarrollismo y transformación del aparato estatal: México 1970-1975", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, UNAM, FCPS, núm. 82, oct.-dic. de 1975, págs. 133 a 163.

de nuevos cuadros de funcionarios altos y medios, en su mayoría jóvenes, y algunos provenientes de la misma generación que puso en entredicho la democracia estatal apenas unos años antes.

Como señala Manuel Camacho:

El problema de la representación se enfrentó mediante la cooptación de técnicos e intelectuales y una reducida cooptación de dirigentes políticos (...) La creación de empleos públicos sin precedente le creó una nueva clientela al sistema y le permitió absorber a una parte de las clases medias que estaban ya en proceso de proletarianización. Las considerables ampliaciones de subsidios a las universidades permitieron un mayor control y conformidad y una vía de acceso al sector beneficiado de las clases medias a sectores propensos a la inconformidad como el magisterio universitario.^{19, 20}

En el caso de los sectores organizados, la política estatal se concretó en un proyecto centralizador —renovación del corporativismo mexicano, según Juan Felipe Leal—²¹ de las principales organizaciones con base en “el apoyo a organizaciones como el Congreso del Trabajo, que integra a las centrales y sindicatos más poderosos del país, así como al agrupamiento de las principales organizaciones campesinas en el Consejo Permanente Agrario y en torno al llamado «Pacto de Ocampo» que los compromete a coordinar su acción”.²² Otro rasgo significativo del afán del Estado por lograr una mayor injerencia en las relaciones laborales lo constituye la fundación, en mayo de 1971, de la Comisión Nacional Tripartita (CNT), foro de discusión de la política laboral nacional.

Por un lado, el que “la política laboral echeverrista, junto con una política no flexible de revisiones salariales, intentó, a través de mecanismos institucionales y jurídicos, la defensa del nivel de vida obrero”,²³ por otro lado, la creación de organismos de beneficio social

¹⁹ Camacho, Manuel, “Los nudos históricos del sistema mexicano”, en *Foro Internacional*, Colegio de México, núm. 68, abr.-jun. de 1977, pág. 637.

²⁰ Para el tema de la cooptación de intelectuales en el régimen de Echeverría, ver: Suárez-Iñiguez, Enrique, “El dilema de los intelectuales”, en *Estudios Políticos*, UNAM, FCPS, vol. 11, núm. 8, 1976, págs. 49 a 77.

²¹ Leal, Juan Felipe, “Intento de renovación del corporativismo mexicano”, en *La cultura en México* (revista *Siempre!*), nov. 14, 1973.

²² Labastida M. del Campo, Julio, “Proceso político y dependencia en México” en *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, IIS, vol. XXXIX, núm. 1, enero-mar. de 1977, pág. 209.

²³ Molina, Daniel, “La política laboral y el movimiento obrero” en *Cuadernos Políticos*, Ed. ERA, núm. 12, abr.-jun. de 1977, pág. 73.

como el Instituto Nacional de la Vivienda (mayo de 1972), el INFO-NAVIT (junio de 1972), el INDECO (marzo de 1971), el FONACOT, el Comité Nacional Mixto de Protección al Salario, el Instituto Nacional de Protección al Consumidor, etc., hicieron posible que en la etapa de 1970-1973 la cantidad de huelgas y conflictos laborales se mantuviese a un nivel estable y numéricamente insignificante.²⁴ La política exterior por su cuenta, forma parte del proyecto de ampliación y diversificación de la acción estatal. De esta suerte, se observan algunos cambios en el modo de operar del Estado respecto a las relaciones internacionales. En primer lugar encontramos la intención de diversificar el mercado externo (algunos autores le denominaron “diversificación de la dependencia”) fomentando el intercambio con potencias como Japón, Francia, Alemania y el bloque socialista. En segundo término hay que citar el intento por aumentar el poder de negociación frente a Estados Unidos:

“En esta dirección se inscriben los ataques en dos de los más importantes instrumentos de la política de Estados Unidos en América Latina: la OEA y el Pacto de Asistencia Militar Recíproco de Río de Janeiro. Las medidas anteriores se prolongan en los esfuerzos por incorporar a Cuba en el juego político latinoamericano, así como el rechazo desde una postura nacionalista a la injerencia directa de Estados Unidos en la política interna de los países de la región. También

²⁴ El número de huelgas estalladas en empresas de jurisdicción federal en el sexenio fue de:

septiembre de 1970 a agosto de 1971	36 huelgas
septiembre de 1971 a agosto de 1972	36 huelgas
septiembre de 1972 a agosto de 1973	57 huelgas
septiembre de 1973 a agosto de 1974	452 huelgas
septiembre de 1974 a agosto de 1975	104 huelgas
septiembre de 1975 a agosto de 1976	102 huelgas

y de conflictos:

1970-1971	1,271 conflictos
1971-1972	1,192 conflictos
1972-1973	1,074 conflictos
1973-1974	6,578 conflictos
1975-1976	7,655 conflictos

Fuente: Junta Federal de Conciliación y Arbitraje/Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Véase Trejo Delabre, Raúl, “El movimiento obrero: situación y perspectivas”, en *México Hoy*, Ed. Siglo XXI, México, 1979, págs. 133 y 134.

tiene interés señalar el apoyo que ha tenido por parte de México una política de integración económica regional que intenta excluir a Estados Unidos e integrar a Cuba, como el caso del SELA y del Convenio Naviero del Caribe.”²⁵ Esta postura del gobierno de Echeverría tuvo su expresión en las relaciones diplomáticas, en un proceso que incluye el apoyo dado a la Unidad Popular Chilena, la apertura de relaciones con China, etc., y que culmina con la formulación de la “Carta de Deberes y Derechos Económicos de los Estados” en pro de un nuevo orden internacional. También cabe resaltar la presencia de México en diversos foros internacionales con una posición “tercermundista”²⁶ y los constantes viajes al extranjero por parte del ejecutivo.

Atención a la demanda social de la educación y política científico-tecnológica

La reorientación del modelo de desarrollo en la búsqueda de una mayor autonomía y la necesidad de dar satisfacción a las demandas sociales, se reflejaron en la política educativa del régimen, el cual desde 1970 se propuso realizar una reforma educativa de gran alcance, cuyos objetivos implicaban:

- a) la *actualización* de los métodos, técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje;
- b) la *extensión* de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada, mediante la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados;
- c) *flexibilidad* del sistema educativo para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad de tipos y modalidades del aprendizaje.²⁷

Todo ello corrió en forma paralela con la serie de valores manejados con tanto énfasis en la época: anticolonialismo; autonomía tecnológica, científica y económica; expresión de la propia cultura y

²⁵ Labastida M. del Campo, Julio, “Proceso político y dependencia en México”, obra citada, pág. 206.

²⁶ Entre ellas, destaca la intervención del presidente ante la III UNCTAD (Santiago de Chile, abril de 1972), donde se presentó la iniciativa para la elaboración de la Carta.

²⁷ Robles, Martha, “Ajustes educativos en la sociedad actual”, en *Estudios Políticos*, UNAM, FCPS, vol. II, núm. 8, oct.-dic. de 1977, pág. 36.

tercermundismo. “La población debía integrarse en un proceso de *concientización* sobre los problemas del país, favorecer un cambio de mentalidad por la depuración de las técnicas de enseñanza y canalizar, a través de las instituciones gubernamentales, acciones diversas para equilibrar el sistema social. (...) Educar, para el régimen de Echeverría, consistió inicialmente en habilitar a la población a la participación masiva en las actividades económica y cultural y superar las condiciones del subdesarrollo (...) mediante una estrategia educativa de tendencia nacionalista.”²⁸

La reforma educativa planteada hizo necesaria la reforma a la Ley Federal de Educación (1973), así como la creación de un buen número de instituciones de enseñanza de todos los niveles y modalidades.

De esta suerte en 1976, según datos de la SEP, el 26.7% de la población nacional está siendo atendida por el sistema, contra el 22.7% en 1970.²⁹ Más adelante nos detendremos a analizar los contenidos y acciones de la reforma educativa de 1970; por ahora sólo es preciso destacar la ubicación de ésta en el proyecto político ideológico del régimen, sobre todo en el sentido en que tanto la expansión cuantitativa de la oferta escolar y los valores contenidos en el planteamiento de la reforma, pueden ser explicados en vista del proyecto legitimador del sistema. En palabras de Latapí:

Los efectos reales de la expansión educativa van siendo consistentes con un ajuste de los apoyos, demandas y beneficios, que se han traducido en una recuperación del equilibrio del sistema político... La “apertura” echeverrista, traducida en el campo educativo a una filosofía que proclama la formación de una conciencia crítica, el respeto a la disidencia, el pluralismo ideológico y la libertad de expresión, ha actuado como elemento legitimador del régimen, y como válvula de escape para los sectores más insatisfechos, principalmente los intelectuales y los estudiantes.³⁰

En efecto, en la estrategia de poder del Estado, le corresponde a la educación un papel destacado, sobre todo si se tiene en cuenta que

²⁸ *Ibíd.*, pág. 34.

²⁹ Víctor Bravo Ahúja, *La obra educativa*, Secretaría de Educación Pública, México, 1976.

³⁰ Latapí, Pablo, “La educación como moneda política”, en *Excelsior*, 10-V-75. Véase *Comentarios a la reforma educativa*, Ed. Prospectiva Universitaria, A. C. México, 1976, págs. 51 y 52.

el reciente conflicto estudiantil había exteriorizado serias deficiencias del esquema de dominación y que, como apunta uno de los líderes del movimiento del 68:

El 1º de septiembre de 1968 Díaz Ordaz señaló que el conflicto era un conflicto educativo y que el Estado replantearía una nueva política educativa.³¹

Por otra parte, durante el sexenio 1970-1976 se hizo énfasis en la necesidad de crear medios para la promoción tecnológica autónoma del país. A resultas de esta preocupación, se crea en 1971, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con el cometido de coordinar la política de ciencia y tecnología, esto es:

- a) cubrir las áreas de investigación y desarrollo que previamente estuvieran sustancialmente o enteramente desatendidas;
- b) procurar una mayor vinculación entre las actividades de investigación y desarrollo y la de los sectores educativos, productivo y científico tecnológico, y
- c) suministrar servicios de apoyo, tanto para el desenvolvimiento de las actividades productivas, como las de la ciencia y la tecnología.³²

LA REFORMA EDUCATIVA NACIONAL

En el apartado anterior, caracterizamos la política estatal de principios de la década de los setentas, en función de aquella estrategia que incluye una mayor influencia del Estado en la esfera económica y la apertura del sistema en términos políticos e ideológicos. Tal estrategia implicó, para el ámbito de la educación, la llamada entonces "reforma educativa" que, en términos generales, se propuso ampliar la oferta educacional, así como actualizar los métodos y sistemas de enseñanza. En seguida intentaremos puntualizar los principales rasgos

³¹ Martínez della Rocca, Salvador, "Movimiento hacia el presente", en *Revista de la Universidad de México*, UNAM, vol. XXXIII, núms. 4 y 5, diciembre de 1978, enero de 1979, "A diez años del 68", pág. 42.

³² "Centros de investigación promovidos por el CONACYT", México, Ed. CONACYT, *Serie Documentos*, 1976, pág. 17. Véase Robles, Martha, "Ajustes educativos en la sociedad actual", obra citada, pág. 46.

de la reforma, haciendo hincapié en su relación con las características del proyecto político general formulado por el régimen en cuestión.

El 1º de septiembre de 1968, el presidente Díaz Ordaz al mencionar los hechos del movimiento estudiantil, invoca la necesidad de una reforma educativa y adelanta algunos de sus lineamientos.

Examinemos ahora, brevemente, el verdadero fondo del problema: la urgencia de una reforma educacional...

La concepción general en que se apoya la educación mexicana sólo responde, en parte, a los apremios de nuestro tiempo y no ha logrado aplicarla cabalmente...

Se requiere seleccionar los conocimientos necesarios y proporcionarlos al educando coordinadamente, adoptar métodos pedagógicos modernos...

Eliminar obsoletos programas demasiado minuciosos y sustituirlos por otros de menos cantidad, de más calidad...

Debemos enseñar a pensar, a entender, a actuar, a tolerar, y lo que es muy importante, enseñar a aprender.³³

Por su parte, el licenciado Echeverría al asumir la presidencia de la República, en diciembre de 1970, hace el anuncio de una reforma educativa a iniciarse:

Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia... La reforma que iniciaremos... surgirá de cada aula y estará fundada en la veracidad y en el diálogo...

Ningún pueblo puede desenvolverse en plenitud, atendido exclusivamente a los conocimientos ajenos, ni decidir su futuro por sí mismo mientras factores externos sean capaces de frenar o distorsionar, en cualquier momento, su proceso de desarrollo. Cobra así nueva vigencia un antiguo principio, según el cual, se es libre por el saber.³⁴

Sin embargo, no fue sino hasta finalizando 1971 que el Secretario de Educación, Víctor Bravo Ahúja, presentó a la opinión pública los

³³ Díaz Ordaz, Gustavo, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias el 1º de septiembre de 1968, en *México a través de los informes presidenciales*, T. I, mensajes políticos, Secretaría de la Presidencia, México, 1976, págs. 447, 448 y 449.

³⁴ Echeverría Álvarez, Luis, al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1º de diciembre de 1970, en *México a través de los informes presidenciales*, T. I, mensajes políticos, Secretaría de la Presidencia, México, 1976, págs. 480 y 481.

lineamientos que había de seguir la reforma. Al respecto Pablo Latapí comentaba: "a tres años de anunciada parece, pues, que la reforma educativa empieza a concretarse, y es motivo de complacencia que se ponga fin al periodo en que se hablaba de este tema sin tener un punto concreto de referencia".³⁵ En el mismo artículo, el escritor compendia los lineamientos fundamentales de la reforma: reconocimiento a la no-viabilidad de las actuales formas de educación, centradas en la enseñanza escolar; necesidad de someter a experimentación y evaluación las medidas propuestas; explicitación del criterio de mayor justicia social en el desarrollo educativo; explicitación de la necesidad de disminuir las disparidades regionales en la riqueza educativa y necesidad de diferenciar los contenidos educativos conforme a peculiaridades regionales; descentralización administrativa de la educación; orientación general para establecer métodos activos que desarrollen la creatividad, el espíritu crítico y la participación.³⁶

Sobre los objetivos de la reforma educativa también podemos citar el siguiente texto del entonces Secretario de Educación Pública:

La educación, para ser integral (...) debe reunir las siguientes características:

- a) Debe centrarse en la problemática nacional, convenientemente enmarcada en la internacional...
- b) Debe llegar a toda la población.
- c) ...debe tener una estructura integral; debe ser permeable. Es decir, todos los niveles deben estar articulados de tal modo que permitan el progreso vertical del estudiante hacia los estudios posteriores y, al mismo tiempo, debe darle, en cada nivel, una formación integral que le permita incorporarse eficazmente a la vida económicamente activa...
- d) ...todos los alumnos deben tener la misma formación básica (...) con objeto de que exista una base cultural homogénea.

³⁵ Latapí, Pablo, "Balance previo a la reforma educativa", en *Excelsior*, 28-XII-71. Véase *Mitos y verdades de la Educación Mexicana/1971-1972*. Ed. CEE, México, 1973, pág. 43.

Nota: El autor hace referencia al discurso pronunciado por el C. Secretario de Educación Pública en el Museo Nacional de Antropología, al darse a conocer a la opinión pública los trabajos realizados por la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, el 26 de agosto de 1971. Véase en Secretaría de Educación Pública, *Informe de labores, del 1º de septiembre de 1970 al 31 de agosto de 1971*, tomo II (anexos), SEP, México, 1971, págs. 106-115.

³⁶ Latapí, Pablo, "Balance previo a la reforma educativa", obra citada, página 44.

- e) En relación con la estructura programática, los estudios deben articularse dentro de grandes áreas que den, al mismo tiempo, flexibilidad (...) y uniformidad.
- f) Debe tomarse en cuenta la zona y el estrato cultural (...) En el caso particular de las zonas marginadas, es urgente dar a la educación formal y a la extraescolar una aceleración inteligente que permita —en el menor tiempo posible— sacar a estas zonas del atraso en que se encuentran.
- g) Debe atender el grave problema de la deserción...
- h) Es necesario que se cuide la situación y preparación del magisterio...
- i) ...se debe crear una pedagogía de acuerdo a las metas y objetivos. La metodología de la enseñanza debe ser motivo permanente de análisis y renovación.
- j) Será también integral en tanto estimula en forma proporcional y equilibrada, la investigación, la docencia, la tecnología y la administración.³⁷

De esta suerte, el planteamiento general de la reforma educativa implicaba acciones en los diversos órdenes que comprende la organización del sistema educativo:

Atención a la demanda social de la educación. Ello traía consigo, por una parte, la ampliación de los servicios educativos en el sentido tradicional, es decir, la creación de centros de enseñanza tanto urbanos como rurales, con especial atención a las áreas marginadas, pero también, por otra parte, requería la captación de la demanda de grupos excluidos del sistema escolarizado; así, se plantearon escuelas especiales para adultos, sistemas extraescolares y abiertos y organismos de capacitación técnica para obreros y campesinos. Tal objetivo precisó asimismo de la formación magisterial y el aumento de plazas a profesores en las áreas requeridas; la implantación de criterios de flexibilidad para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los estudiantes (permeabilidad de sistemas, equivalencias de créditos, etc.), y salidas terminales en diversos niveles del sistema educativo.

Actualización de métodos y sistemas de enseñanza. Esto es, programación por objetivos de aprendizaje, mecanismos de evaluación constante, énfasis en el autoaprendizaje, fomento a la actitud activa,

³⁷ Bravo Ahúja, Víctor, *La problemática de México en el marco internacional*. SepSetentas, SEP, núm. 161, México, 1974, págs. 10, 11 y 12.

crítica y participativa por parte del estudiante y de disposición al diálogo por parte de los maestros, etc.

Reorientación de los contenidos educativos, enfatizando el carácter social de la educación; la educación como factor para la transformación social y el alumno como sujeto del cambio, además, explicitación del papel de la educación como promotora de la movilidad social; perspectiva de la problemática regional.

Reorganización administrativa, y descentralización institucional; creación de organismos de apoyo a las disposiciones de la reforma; actividades de investigación y planeación en el campo educativo.

En el plano organizativo institucional, la reforma se plasmó en la creación de instituciones de apoyo técnico (cuyo ejemplo más claro es el CEMPAE, 1971) y de fomento (como el CONAFE, 1971); por otra parte, a través de ajustes a la organización educativa centralizada en la Secretaría de Educación Pública. De estos últimos destaca: la desaparición de la Subsecretaría General y las modificaciones de las Subsecretarías de Enseñanza Técnica y Superior (para comprender también a la Enseñanza Media), y de Asuntos Culturales (para denominarla de Cultura Popular y Educación Extraescolar), y la fusión de las Subsecretarías de Educación Primaria y Normal y Coordinación Educativa.³⁸

En el terreno legislativo, por su parte, hay que mencionar algunas de las leyes, decretos y acuerdos concertados con motivo de la reforma:³⁹

- Ley Federal del Patrimonio Cultural de la Nación (1970).
- Ley que crea el Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (1970).
- Decreto que crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (1971).
- Decreto que crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (1971).

³⁸ Véase Secretaría de Educación Pública. *Cuatro años de labor educativa, 1970-1974*, SEP, México, 1975.

³⁹ Véase Bravo Ahúja, Víctor, *La obra educativa*, Secretaría de Educación Pública, México, 1976.

- Reformas a la Ley Reglamentaria de los artículos 4º y 5º constitucionales sobre el ejercicio de las profesiones (1973).
- Decreto que crea el Colegio de Bachilleres (1973).
- Ley Orgánica de la Universidad Metropolitana (1973).
- Ley Federal de Educación (1973).
- Ley que crea el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica (1975).
- Ley Nacional de Educación de Adultos (1975).

Además de algunas reformas que atañen a la organización interna de la SEP:⁴⁰

- Acuerdos que modifican la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública y establecen la organización y competencia de las Subsecretarías (1971).
- Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la SEP.
- Reglamento interior de la SEP (1973).

Un momento crucial del proceso de reforma educativa lo constituye precisamente la creación de la Ley Federal de Educación, pues en ella se configuran de modo explícito los principales puntos programáticos y ámbitos que atañe tal medida. Por ello, vale la pena detenernos en revisar este documento.

En efecto, el 29 de noviembre de 1973, se publicó en el *Diario Oficial*, el decreto de la Ley Federal de Educación,⁴¹ que abrogaba la anterior Ley Orgánica de la Educación Pública, reglamentaria de los artículos 3º; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, expedida el 31 de diciembre de 1941 y vigente desde entonces.⁴²

Entre las modalidades que incluye la nueva Ley Federal cabe destacar aquellas que más se relacionan con los propósitos de la reforma educativa.

En primer lugar, expresa el cometido de ampliación de oportunidades educativas (artículos 6 y 48). Asimismo, se incorpora la moda-

⁴⁰ Bravo Ahúja, Víctor, obra citada.

⁴¹ *Diario Oficial*, órgano del gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, tomo CCCXXI, núm. 20, 29 de noviembre de 1973.

⁴² Véase *Documentos sobre la Ley Federal de Educación*, México, SEP, 1974, 76 págs.

lidad de enseñanza extraescolar como parte del sistema educativo nacional (artículo 15).

En cuanto a la "flexibilidad" que se requiere para el sistema, propone establecer un sistema nacional de créditos que facilite el tránsito de una modalidad o tipo educativo a otro (artículo 25), de un sistema federal de certificación de conocimientos (artículo 66), e inclusive de un sistema internacional recíproco de validez oficial de estudios (artículo 67).

Se incluye también la concepción del carácter formativo y terminal de la enseñanza, particularmente en la instrucción media —secundaria y bachillerato— y propone la introducción de modalidades terminales en el ciclo superior antes de la terminación de la licenciatura (artículos 6, 17 y 18).

Por su parte, en esta ley queda expresado el papel activo que le corresponde cumplir al educando, y la función del educador en el proceso de enseñanza como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo (artículos 20, 21 y 45).

Otro aspecto importante de la ley es el que compete a las modalidades de orden administrativo y técnico que implica la reforma; se incluyen entre otros, los temas de la planificación y la descentralización administrativa (artículos 26, 28 y 29).

En los artículos 24 y 25 se contempla el tema de la actualización de los sistemas y métodos de enseñanza, la evaluación y la formulación de objetivos específicos de enseñanza.

Un tema central en el texto es aquel que denota la relación entre educación y sociedad: se expresan las nociones de la educación como factor para el cambio social y como vía para acceder a mejores posiciones en la pirámide social (artículos 2, 5, 10, 22, 24).

Sin lugar a dudas, puede afirmarse que la Ley Federal de Educación sintetiza los propósitos de la Reforma Educativa Nacional. Cabe entonces, pasar a la revisión de algunas de las medidas implantadas con base en este ideario.

Además de los cambios producidos en el plano orgánico-institucional y legislativo, y de la creación de nuevas instituciones que ampliarán la oferta educativa, especialmente en el ámbito extraescolar (primaria acelerada, secundaria abierta y preparatoria abierta experimental), la reforma educativa repercutió en el sistema escolar tradicional, introduciendo innovaciones tanto en la estructura como en la

orientación de la enseñanza. Entre las más significativas figuran las siguientes:⁴³

Educación primaria. En la reestructuración de la enseñanza en el nivel primario, se consideraron los siguientes principios rectores: educación permanente, actitud científica, conciencia histórica, relatividad del conocimiento y énfasis en el aprendizaje. Con esta perspectiva, la columna vertebral de la reforma consistió en la organización de la enseñanza para este ciclo con base en cuatro áreas: ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y matemáticas; y una quinta área que agrupa las actividades artísticas, físicas y prácticas. Tal organización preserva, sin embargo, el sistema de seis años de instrucción.

Como fruto de este proceso, se ordena la revisión del libro de texto gratuito, a través precisamente de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito con la colaboración de los órganos consultivos de la Secretaría de Educación Pública, de tal suerte que, a partir del año escolar correspondiente a 1973, se ponen en funcionamiento los nuevos libros de texto.

La idea de incorporar desde el nivel primario la organización de la enseñanza conforme a una división por áreas de conocimiento, guarda estrecha relación con el objetivo según el cual el ciclo primario ha de ser parte de un sistema más amplio, que incluye la enseñanza preescolar y el ciclo de educación secundaria. Ya desde entonces se pensaba en la posibilidad de considerar como obligatorio un ciclo escolar de 10 años (un año preescolar, seis de primaria y 3 de secundaria).

Educación secundaria. La secundaria tradicional, también denominada general, se diversifica con la inclusión en el sistema de las siguientes modalidades: telesecundaria, sistema experimental y secundarias técnicas. A esta última modalidad se destina una gran cantidad de recursos, lo que lleva a crear a nivel regional un importante número de secundarias con carácter técnico: secundarias técnicas agropecuarias (desde 1971); secundarias técnicas del mar o pesqueras

⁴³ Véase Secretaría de Educación Pública, *Cuatro años de labor educativa*; Bravo Ahúja, Víctor, *La obra educativa*, obra citada; y, Secretaría de Educación Pública, *Aportaciones al estudio de los problemas de la educación*, SEP, México, 1971, tomo I, "Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa— documento final" y tomo VI, "Resolución de Oaxtepec, Declaración de Villahermosa, INIC."

(desde 1972) y secundarias técnicas industriales (desde 1973). En cuanto a la modalidad tradicional, la reforma consistió fundamentalmente en la revisión de planes y programas de estudio.

Educación media superior y superior. Es este nivel, las medidas que se destacan son, para la educación media superior, la transformación de las Escuelas Vocacionales del Instituto Politécnico Nacional, en las que la duración del ciclo escolar era de dos años, en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) y la creación de Centros de Estudios Técnico Agropecuarios en el ámbito regional. Por otra parte, hay que hacer mención a la creación del Colegio de Bachilleres en 1973, cuyo radio de acción comprende tanto la ciudad de México como diversas zonas de la provincia. En ambas instituciones se trata de alcanzar el objetivo de constituir en la educación media superior un ciclo a la vez propedéutico para estudios superiores y terminal en sí mismo. Hay que añadir que el caso del Colegio de Bachilleres representa la intención de crear un organismo descentralizado del Estado que imparta enseñanza media superior con características afines a las instituciones propias de la UNAM y en particular al Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el terreno de la educación superior la reforma está representada sobre todo con el impulso dado a los Institutos Tecnológicos Regionales en toda la República, y la consiguiente revisión de sus planes y programas, así como la creación, también en 1973, de la Universidad Autónoma Metropolitana, en la que se introducen significativas innovaciones; tal vez la más importante atañe a su organización que estipula la separación funcional del organismo en unidades universitarias, las cuales a su vez contienen divisiones por áreas de conocimiento (física, matemáticas e ingeniería; biología y ciencias de la salud y, por último, ciencias sociales y humanidades) y departamentos para disciplinas específicas o conjuntos homogéneos de estas últimas.

Por otra parte, el hecho de que numerosas universidades del país —la Universidad Nacional entre ellas— compartan la condición de autonomía, hizo que la reforma de la educación superior (llamada también reforma universitaria) se diese bajo condiciones propias y con características singulares. Resulta conveniente entonces referir el proceso de reforma universitaria a su ámbito particular; por ello dedicaremos el siguiente apartado al análisis de los acuerdos y declaraciones que tuvieron lugar en el contexto de las reuniones de la Asociación

Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior entre 1970 y 1973 con el propósito de definir operativamente los cauces que habría de seguir la reforma en las universidades del país.

LA REFORMA DE LA EDUCACION SUPERIOR

Al coincidir con la estrategia del Estado en favor de una reforma de la educación en el país, las instituciones de enseñanza superior suscritas a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) establecen, a partir de 1970, una serie de acuerdos que marcan la pauta que ha de seguir la Reforma Universitaria. "Estos acuerdos constituyen lo que podría llamarse el «modelo ANUIES» de Reforma de la Educación Superior."⁴⁴

Los acuerdos a que nos referimos surgieron de las reuniones de la Asociación en el periodo 1970-1973, a saber:

- Hermosillo (XII Asamblea General de la ANUIES, abril de 1970)
- Villahermosa (XIII Asamblea General de la ANUIES, abril de 1971)
- Toluca (Asamblea Extraordinaria de la ANUIES, agosto de 1971)
- Tepic (XIV Asamblea General de la ANUIES, octubre de 1972)

Como antecedentes inmediatos de los trabajos de la ANUIES orientados hacia la Reforma Universitaria hay que citar:

- a) El proceso interno de la Asociación que se orientaba a considerar los problemas de la planeación. En 1969, en la reunión de Jalapa, los rectores acordaron la necesidad de llevar a cabo un estudio sobre el estado de la educación superior, con vistas a la organización de recursos institucionales para canalizar óptimamente los ingresos y subsidios de cada centro edu-

⁴⁴ Latapi, Pablo, "¿A dónde van nuestras universidades?", *Excelsior*, 31-V-75.

cativo. Este estudio dio pie al trabajo denominado "Diagnóstico preliminar de la Educación Superior en México."⁴⁵

b) El anuncio de la Reforma Educativa hecho por el régimen.

*La asamblea de Hermosillo*⁴⁶

Producto de las discusiones en esta reunión, en que se analizó el "Diagnóstico preliminar de la educación en México", resultó aprobada la creación de un Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior (dependiente de la propia ANUIES) y fue suscrito un documento conjunto titulado "Objetivos de la Educación Superior", en el que se establece la orientación que ha de seguir la enseñanza en ese nivel, declarando la vinculación que debe existir entre la educación y el desarrollo nacional, lo que se extiende tanto para la investigación como para la difusión cultural. En esta perspectiva, se formuló que la educación superior, a través de su función docente, debe:

- Orientar la enseñanza hacia la creatividad, la capacidad de autoaprendizaje, el sentido crítico, la organización y la disciplina en el trabajo, así como fomentar el sentido de responsabilidad personal y social (objetivo teórico I).
- Adecuar la educación a las necesidades del desarrollo del país (objetivo teórico II).
- Proporcionar al alumno la información de mayor calidad y actualidad (objetivo teórico III).
- Ampliar, en lo posible, las oportunidades de educación superior (objetivo teórico IV).

Por su parte, la función de investigación de las instituciones de educación superior debe entenderse como:

- Vinculada a la resolución de los problemas del país, sin caer en el utilitarismo (objetivo teórico V).

⁴⁵ Véase Castrejón Díez, Jaime, *La Educación Superior en México*, Secretaría de Educación Pública, México, 1976, pág. 52.

⁴⁶ Véase Castrejón Díez, Jaime, *La Educación Superior en México*, obra citada, págs. 53 y ss.

La difusión cultural

- Debe contribuir a la elevación del nivel estructural, técnico y cívico de la población a través de sus actividades extra-académicas (objetivo teórico VI).

Por último, se adjudica a las universidades, en virtud de su función crítica, el objetivo de:

- Actuar como núcleo de análisis científico de la problemática del país.

Al estimar como problema de primer orden el perfeccionamiento del sistema de enseñanza en el orden cualitativo, se sugirió, en esta misma Asamblea, la creación de un programa nacional de formación magisterial, y de centros de documentación y de didáctica.

*La asamblea de Villahermosa*⁴⁷

Sin duda alguna, esta reunión constituyó un momento definitivo en el proceso de reforma a la educación superior, especialmente en función de dos aspectos: en primer lugar por la declaración que expresa la vinculación de los trabajos de la Asociación con los planteamientos de la reforma educativa anunciada por el Estado:

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

En segundo lugar, porque en esta asamblea se definen programáticamente las medidas a tomar para cumplir con uno de los objetivos medulares de la reforma planteada por la ANUIES, es decir, la

⁴⁷ Véase "Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior", en Secretaría de Educación Pública, *Informe de Labores del 1º de septiembre de 1970 al 31 de agosto de 1971*, tomo II (anexos), SEP, México, 1972, págs. 120-128 (anexo 24).

creación de un sistema nacional de enseñanza en el nivel superior. Al respecto, se acuerdan las siguientes medidas:

- Establecer un sistema de créditos académicos comunes y equivalencias a fin de propiciar la movilidad de profesores y estudiantes de una institución a otra (Acuerdos, punto 1).
- Establecer un sistema nacional de exámenes y crear un centro nacional para la producción de material didáctico (Acuerdos, punto 4).
- Sin menoscabo del propósito de construir un sistema nacional de enseñanza, estudiar las variaciones regionales, sectoriales e institucionales, así como preservar la autonomía universitaria (Acuerdos, punto 6).
- Impulsar a nivel nacional los estudios de posgrado y propiciar la cooperación interinstitucional en términos de programas conjuntos para la investigación y los estudios de posgrado (Acuerdos, punto 10).

Además de este objetivo general, fueron suscritos acuerdos en el sentido de relacionar la enseñanza en su perspectiva académica con el aprendizaje práctico.

- Salidas laterales antes del término del ciclo (Acuerdos, puntos 3, 8 y 9).
- Fomentar la enseñanza teórico-práctica (Acuerdos, punto 5).

Por otra parte, cabe hacer alusión a la intervención del entonces rector de la UNAM, doctor Pablo González Casanova, porque, a la vez que enuncia las proposiciones de la Universidad Nacional hacia la reforma de la educación superior, da a conocer algunas pautas aplicadas en la reforma de la propia institución.⁴⁸ Después de una síntesis de las condiciones en que se desarrolla en ese momento la educación superior, en la que se hace referencia a la incapacidad de la universidad actual para responder a los requerimientos del

⁴⁸ XIII Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, "Palabras del Rector de la UNAM sobre la reforma universitaria", *Gaceta UNAM*, vol. III, núm. 25, C. U., 21 de abril de 1971. Texto reproducido en *El Colegio de Ciencias y Humanidades en la Gaceta UNAM 1971-1972*, CCH, Plantel Naucalpan, diciembre 1977, págs. 25 a 32.

desarrollo y al constante avance científico tecnológico, el rector propone que sean planteados los siguientes problemas, tratando de precisar las soluciones idóneas:

1. Fijar lo que el estudiante debe aprender en cada ciclo... y las formas en que puede aprender.
2. Producir el material didáctico que permita a todo estudiante alcanzar los objetivos de aprendizaje...
3. Producir guías de estudio en que se señalen distintas pautas o planes de aprendizaje que el estudiante puede lograr (según trabajo, se dedique de tiempo completo al estudio, etc.).
4. Producir las pruebas y autopruebas de aprendizaje y evaluación del sistema educativo...
5. Disminuir... los ciclos de aprendizaje si los objetivos de aprendizaje se pueden alcanzar en menos tiempo...
6. Pasar a la enseñanza media el aprendizaje de formas de trabajo "liberal" y técnico... a la licenciatura el aprendizaje de trabajos técnicos, aplicados, clínicos y de investigación...
7. Establecer un sistema nacional de créditos.
8. Establecer un sistema nacional de enseñanza en que las fábricas, hospitales, etc., cooperen... con las escuelas en la educación para el trabajo...
9. Establecer y financiar un sistema nacional de exámenes...
10. Modificar la enseñanza del bachillerato a fin de que el bachiller domine el lenguaje nacional, las matemáticas, las ciencias naturales e históricas y sepa aprender a aprender, a informarse sobre lo que no ha aprendido, a dominar una o varias técnicas al nivel de auxiliar...
11. Modificar la Ley Orgánica de la Educación para permitir que funcione este sistema, haciendo que la reforma sea realmente integral al integrar a la misma el sistema de producción y servicios...
12. Modificar la Ley Orgánica de la Educación a fin de coordinar y programar, a nivel nacional, los objetivos de aprendizaje, investigación y difusión... de establecer el sistema nacional de créditos... y la cooperación (interinstitucional).
13. Mantener expresamente en la Ley Orgánica la autonomía de las universidades.
14. Modificar la Ley Orgánica de la Educación para establecer el servicio social educacional y la institución del alumno-profesor...

15. ...asignar una mayor cantidad de recursos... a los profesores que elaboran material didáctico, y a los que trabajen en un sistema nacional de pruebas... de evaluación.

16. Modificar la estructura de los estudios de posgrado, haciendo que las (instituciones)... colaboren en la formación de investigadores mediante un sistema más racional y productivo.

Como es posible advertir en la lectura de los puntos anteriores, se proponen medidas que atañen virtualmente a la totalidad de la institución en sus diferentes niveles (educación media superior, licenciatura y posgrado); sin embargo, en la propuesta relacionada con la reforma del bachillerato (punto 10) observamos una mayor claridad para enunciar en qué consiste el "cambio estructural". En el texto de los Acuerdos de la Asamblea se encuentra, prácticamente en los mismos términos, la proposición de modificar la estructura del bachillerato.

El nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo, en el sentido genérico 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. (Acuerdos, punto 8.)

*La asamblea de Toluca*⁴⁹

Entre los temas destacados de la Asamblea extraordinaria de la ANUIES, llevada a cabo en Toluca los días 27 y 28 de agosto de 1971 —con objeto de evaluar los avances de la reforma desde la reunión de Villahermosa—, cabe mencionar el anuncio oficial de la creación del CCH en el marco de la reforma emprendida en la UNAM; "Entre las reformas más importantes —se informó— se encuentran la experiencia en materia de enseñanza media y superior del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, que han adoptado más de 50 escuelas del país, y otras simi-

⁴⁹ Véase "La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca", Secretaría de Educación Pública, México, 1971, págs. 39-42.

lares, como la Universidad Autónoma del Estado de México."⁵⁰ El Rector de la UNAM, al definir el carácter del Colegio de Ciencias y Humanidades, expresó lo siguiente:

La reforma académica implica la necesidad de dotar a todos los estudiantes de una cultura común en ciencias y en humanidades que, independientemente de las profesiones a que se dediquen, los capacite para comprender los problemas de la naturaleza y la sociedad, y profundizar en su conocimiento. Esta cultura básica deberá también permitir a cualquier profesionista o especialista una gran flexibilidad para actualizar sus conocimientos o cambiar de profesión y especialidad, en un mundo como el que habitamos, en que muchas de las profesiones existentes van a desaparecer o a modificarse y en donde van a surgir otras muchas que todavía no existen; tal es el propósito del Colegio de Ciencias y Humanidades en lo que se refiere a las materias académicas del bachillerato, y objetivos similares deberán buscarse al nivel de la licenciatura.⁵¹

Por su parte, la Secretaría de la ANUIES, "presentó un modelo alternativo con objetivos y estructura parecidos, adaptable a distintos tipos de instituciones, con énfasis en las enseñanzas tecnológicas y administrativas. En vista de la importancia de estos nuevos lineamientos de la enseñanza media y superior y de sus ricas posibilidades para la educación humanística, científica y tecnológica, se acordó realizar una reunión nacional a la mayor brevedad".⁵²

Además, en esta reunión se ratificaron diversos acuerdos destinados a profundizar las reformas planteadas en la Asamblea de Villahermosa:

1. Implantación de un Programa Nacional de Formación de Profesores y Actualización de Conocimientos.
2. Establecer un proceso permanente de evaluación y comunicación de resultados a nivel institucional y estimular reuniones de trabajo tendientes a la presentación de resultados interdisciplinarios.

⁵⁰ "La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca", obra citada, pág. 39.

⁵¹ "Conceptos del Rector de la UNAM sobre reforma universitaria", *Gaceta UNAM*, Tercera época, vol. III, núm. 2. C. U., 27 de agosto de 1971. Texto en *El Colegio de Ciencias y Humanidades en la Gaceta, UNAM, 1971-1972*, obra citada, pág. 32.

⁵² "La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca", obra citada, pág. 40.

3. Elaborar, *a)* un manual de indicadores básicos para la evaluación de sistemas universitarios a nivel interinstitucional; *b)* una guía para la elaboración de proyectos académicos; *c)* una guía para la evaluación de proyectos académicos; *d)* un boletín mensual informativo.

4. Elaborar un proyecto para la creación de un Centro Nacional de Exámenes y Certificación, con objeto de llevar a cabo lo acordado en Villahermosa sobre la universalización de créditos.

5. Fomentar en las instituciones la producción de material didáctico elaborado por estudiantes, destinados a la enseñanza primaria y secundaria y contemplar otras formas de participación de los estudiantes en la enseñanza de los demás.

6. Utilizar plenamente la capacidad instalada de las instituciones y elaborar proyectos de cooperación educacional en empresas públicas y privadas.

7. Estimular los proyectos para el establecimiento de sistemas universitarios abiertos.

*La asamblea de Tepic*⁵⁸

En esta Asamblea se tomaron varios acuerdos con la idea de poner en operación los planteamientos generales vigentes a partir de las anteriores reuniones; sumariamente:

- Implantación del sistema de cursos semestrales.
- Establecimiento de salidas laterales en los varios niveles académicos.
- Nuevos procedimientos para la titulación.
- Definición del número de créditos (mínimos y máximos) en los diferentes ciclos y grados escolares, así como equivalencias de créditos, etc.
- Adopción de una nueva estructura académica caracterizada por:
a) la realización de actividades de aprendizaje en las áreas de actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares; *b)* la división de las actividades de aprendizaje en un núcleo básico o propedéutico y un núcleo de actividades

⁵⁸ Véase "Acuerdos de Tepic" y "Declaración de Tepic", en *Revista de la Educación Superior*, vol. I, núm. 4, oct.-dic. de 1972, págs. 50-55 y 56-57.

selectivas o especializadas; *c)* realización de actividades de capacitación para el trabajo en relación con actividades escolares; *d)* actividades paraescolares en los campos cívico, artístico y deportivo.

- Facilitar la integración de las diferentes modalidades del ciclo superior de la enseñanza media a través de comisiones estatales para realizar funciones de coordinación de actividades académicas, planeación y concentración de la información.
- Recursos para el servicio social.
- Proposición de una nueva ley de profesiones.
- Posibilidades de obtener créditos por vías extraescolares a través de la nueva ley de educación.

En esta misma reunión, los rectores y directores de las universidades e institutos de enseñanza superior emitieron un documento en el que a la vez que se enfatiza el hecho de la reforma, se subraya el imperativo de la autonomía:

- I. Sin excepción, todas las instituciones de educación superior de la República están en un proceso de reforma con el propósito de cumplir plenamente las funciones que tienen asignadas y aprovechar los crecientes recursos que la nación pone en sus manos.
- II. Esta reforma es consustancial a la pervivencia de las instituciones. La continuaremos aun cuando entrañe conflicto con quienes se oponen al cambio racional. Estamos convencidos de que con ella se fortalecerá el desenvolvimiento social de la nación.
- III. La autonomía universitaria es imprescindible en el cumplimiento de los fines de la educación superior. Aun en aquellas Casas de Estudio en que la autonomía no forma parte de su estructura jurídica, consideramos inviolable la independencia académica y la libertad de cátedra e investigación que la sustentan.

La reforma de la educación superior, tal y como señalamos al principio, se expresa en la serie de acuerdos formulados en las reuniones de la ANUIES durante el periodo 1970-1973. De la lectura de los acuerdos es posible inferir que las tres primeras asambleas reseñadas —Hermosillo, Toluca y Villahermosa, respectivamente—, presentan un carácter ante todo enunciativo de los problemas a que se enfrenta la educación superior en nuestro tiempo, y también propositivo de medidas de orden general para abordar tales problemas. Los acuerdos

de la cuarta reunión —Tepic— adoptan, en cambio, la condición de medidas de corte instrumental para el logro de la reforma. El balance de lo acordado en las reuniones nos puede permitir interpretar las líneas generales que resultan del proceso.

Jean-Pierre Vielle señala correctamente: "En términos generales, y como transfondo presente en los tres documentos (el autor se refiere a los acuerdos de Toluca, Villahermosa y Tepic), se afirma la necesidad y el propósito de llevar a cabo una *reforma integral* (que afecte al conjunto de las estructuras académicas, administrativas, económicas y sociales); *democrática* (que distribuya las oportunidades educativas); *dialógica* (fundamentada en un diálogo continuo y racional), y concebida como un proceso de cambio permanente para:

- a) Adecuar mejor el sistema de educación superior a las necesidades sociales de educación, y al progreso científico y tecnológico.
- b) Vincularlo mejor al cambio de estructuras en general para un desarrollo más justo."⁵⁴

Para lograr tales objetivos, se propuso la creación de un sistema nacional de la educación superior, mismo que daría cuerpo a la implantación de soluciones de corte interinstitucional e innovaciones a nivel nacional: sistema nacional de créditos; formación magisterial, producción de materiales didácticos; unificación de criterios en la elaboración de programas y mecanismos de evaluación; centro nacional de exámenes; programas conjuntos de investigación; definición de objetivos de aprendizaje tanto para el nivel medio superior como para el nivel superior, etc.

Conforme se suceden las reuniones, el objetivo inicial —el sistema nacional de educación superior— va dejando lugar a un énfasis en las medidas propuestas, de tal modo que al término de dicho proceso, lo que pervive son precisamente éstas últimas, quedando cada institución —por separado— comprometida a llevarlas a cabo en su propio ámbito. Latapí advierte tal fenómeno cuando escribe en 1975: "No es muy clara la relación que se ha venido estableciendo entre la SEP, la ANUIES y las universidades, con miras a movilizar a éstas...

⁵⁴ Vielle, Jean-Pierre, "Planeación y Reforma de la Educación Superior en México, 1970-1976", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VI, número 4, México, 1976, pág. 13.

hacia su reforma, es obvio que hay que evitar los dos extremos. Por una parte, la gran mayoría de las universidades, dejadas a sí mismas, serían incapaces de realizar una reforma académica seria y, más todavía, de llegar a integrarse en un verdadero sistema universitario nacional. Por otra parte, es muy peligroso que el Estado adopte, aunque sea disimuladamente, funciones directivas en la reforma interna de las universidades..."⁵⁵

Lo que ocurre más bien es que, por un lado, en nombre de la autonomía, las universidades se pliegan sobre sí para llevar adelante su propia reforma, desarrollando —de manera desconcentrada— varios de los lineamientos expresados en las asambleas, como es el caso de la revisión o reestructuración de los planes de estudio, el replanteamiento sobre nuevas bases del bachillerato, etc. Por otra parte, la ANUIES emprende el cometido de concretar varias de las resoluciones que implican, por ejemplo, la producción de material didáctico,⁵⁶ así como de coordinar el programa nacional de formación de profesores.⁵⁷

Al fenómeno apuntado de dispersión de esfuerzos, le acompaña otro de gran importancia, representado por un "desplazamiento" de la reforma, la cual estaba dirigida a la educación superior en su conjunto, hacia la transformación de la educación media superior, es decir, el ciclo de bachillerato se hace receptor de las principales pautas de la reforma, como es el carácter propedéutico y terminal de la educación, la reestructuración curricular, la reorientación social del aprendizaje, etc. Un ejemplo de este orden de ideas es el siguiente: "La reforma educativa, que emprendió el conjunto de las universidades reunidas en el seno de la ANUIES, cayó pues en un proceso de erosión creciente. Las medidas que tomó el bloque (o parte del bloque) de las instituciones no reflejaron a la postre más que superfi-

⁵⁵ Latapí, Pablo, "¿Hacia dónde van nuestras universidades?", obra citada.

⁵⁶ Es el caso de la publicación de las series "Manuales de Didáctica"; "Cuadernos de Metodología de la Enseñanza Superior", "Temas Básicos" y "Biblioteca de la Educación Superior", así como el "Programa de desarrollo del Ciclo Superior de la Enseñanza Media" que cuenta con la publicación de los programas de asignatura y los materiales específicos de enseñanza para las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Experimentales y Ciencias Histórico-Sociales.

⁵⁷ Ver: *Programa Nacional de Formación de Profesores; Fundamentación y Plan de Estudios*. ANUIES (10-EC), Sistema de Formación Continua, Doc. de Trabajo. México, s/f.

cialmente el potencial renovador contenido en los principios enunciados desde sus inicios (...). Más significativo todavía fue el desplazamiento del enfoque inicial (...) hacia la educación media superior (preparatoria). Tal desplazamiento fue muy característico en materia de la reforma de programas.

"En sí, la revisión del enfoque de las profesiones (...) y la modificación correspondiente de programas y planes de estudio, parecen ser componentes esenciales de una reforma profunda de tipo cualitativo. Sin embargo, en virtud de la libertad académica imperante y de la concentración de poder imperante en las facultades tradicionales, era casi imposible que los rectores reunidos tomaran decisiones a nivel de conjunto, relativas a planes y programas, sin antes generar en sus respectivas instituciones un movimiento interno de revisión de las mismas... En estas circunstancias, resultaba más fácil emprender la reforma del 'contenido' de la enseñanza superior a nivel de la Preparatoria..."⁵⁸

Siguiendo esta argumentación, hay que añadir que la reforma de fondo de la educación superior, no afecta inmediatamente a la estructura universitaria como tal, sino que se crean instituciones nuevas; tomando como ejemplo el caso de la UNAM, al nivel de bachillerato se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades, en la educación media superior; la Universidad Abierta, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales y la Unidad Profesional y de Posgrado del CCH, en el nivel superior. Paralelamente, fueron conservadas la Escuela Nacional Preparatoria y las facultades tradicionales de la UNAM concentradas en la Ciudad Universitaria.

Es posible entonces definir, por parte de las universidades, dos líneas que adopta el proceso hacia 1973: primero, la *dispersión* de esfuerzos; segundo el *desplazamiento* hacia sistemas de nueva creación. Esta doble condición propicia un espacio para que el Estado reasuma la iniciativa de la reforma.

Desde la perspectiva de Vielle: "Al no poder influir significativamente en la reforma educativa de las universidades existentes, el régimen apoyó de manera decisiva la creación de nuevos sistemas paralelos y de nuevas instituciones."⁵⁹ Ejemplos: la multiplicación de

⁵⁸ Vielle, Jean-Pierre, "Planeación y Reforma de la Educación Superior en México, 1970-1976", obra citada, pág. 16.

⁵⁹ Vielle, Jean-Pierre, "Planeación y Reforma de la Educación Superior en México, 1970-1976", obra citada, pág. 18.

los Institutos Tecnológicos Regionales, la creación del Colegio de Bachilleres y de la Universidad Autónoma Metropolitana, a los que ya hemos hecho referencia más atrás.

Este último fenómeno ocurre de la siguiente manera: "Durante la reunión celebrada el 26 de mayo de 1973, se aprobó el documento titulado 'Estudio sobre la demanda de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país, y proposiciones para su solución', el cual se presentó a la consideración del C. Presidente de la República el día 28 del mismo mes. Como consecuencia de dicho estudio y a iniciativa del Gobierno Federal, que hizo suyas las recomendaciones de los rectores y directores, fueron creados el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana como instituciones que coadyuvaran a prestar la debida atención a la demanda educativa de la zona metropolitana del Valle de México, mediante la adopción de estructuras flexibles que propician la diversificación, la renovación y la desconcentración de la enseñanza."⁶⁰

RECAPITULACIÓN

Sintetizando, el proyecto político del Estado para el sexenio 1970-1976, repercute en varios planos de la realidad nacional. En la esfera económica, implica la proyección del aparato estatal en las áreas productivas a todos los niveles, proyección que deriva a una más clara presencia del orden gubernamental en la economía del país.

En la esfera sociopolítica, el proyecto se define en principio a través de modificaciones sustantivas de la expresión ideológica del discurso político, enfatizando la cuestión de la apertura política del régimen en favor del diálogo y la crítica; se trata de sustituir la imagen de un Estado que había mostrado su cara más represiva, por la de un Estado fruto del consenso.

Esta política incluye el diálogo con estudiantes e intelectuales, un inicial respaldo a la actividad sindical independiente y, también, un

⁶⁰ "Declaración de Veracruz, suscrita por la ANUIES en la XV Asamblea General, el 14 de marzo de 1974", en *Revista de la Educación Superior*, volumen III, núm. 1, ene.-mar. de 1974, pág. 79.

Nota: Véase también: "Decreto que crea el Colegio de Bachilleres" y "Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana", en *Revista de la Educación Superior*, vol. II, núm. 4, oct.-dic. de 1973, págs. 78-86 y 87-98.

cierto rejuvenecimiento de los métodos de cooptación y control tradicionales. Por otra parte, tales condiciones generan un clima propicio a reformas, que son inicialmente promovidas por el Estado a través de sus agencias, pero que se extienden a otras instancias no directamente vinculadas con el Estado. Es —al parecer— el caso de la Reforma Educativa Nacional y de la Reforma Universitaria, que surgen precisamente en medio del clima de apertura, coincidiendo en diversos tópicos e influyéndose mutuamente.

La reforma educativa oficial expresa una serie de soluciones concretas orientadas no tanto a una transformación radical del sistema educativo vigente, como a la modernización de las estructuras tradicionales. Esta intención se manifiesta en medidas tales como la actualización de los métodos de enseñanza; la inclusión de distintas modalidades encaminadas a la creación de ciclos terminales y salidas laterales principalmente de orden técnico; la racionalización y descentralización de los recursos institucionales; la orientación del currículo a partir de áreas básicas del conocimiento; y, finalmente, la reorientación valorativo-ideológica de los contenidos educativos. La línea que conecta estos planteamientos con el proyecto político del Estado, puede buscarse en la intención del régimen en lograr una amplia base de apoyo legítimo vía la atención de ciertas demandas estratégicas. En este caso, la demanda educativa.

Las instituciones de enseñanza superior, a su vez, recogen la intención de reforma e inician un proceso de búsqueda conjunta de soluciones tendientes a la creación de un sistema de educación superior; paulatinamente el objetivo inicial va perdiendo fuerza, hasta únicamente quedar en el nivel de las proposiciones específicas, las universidades se ven compelidas a llevar adelante las líneas de reforma en sus propias unidades.

Al considerar esta perspectiva, resulta pertinente adelantar la cuestión de cómo se ubica la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en este contexto general. En primer lugar hay que tener muy en cuenta que la gestación y creación del CCH precede temporalmente al proceso de reforma educativa. Más aún es posible afirmar que los planteamientos del CCH operan en calidad de paradigma de varias de las soluciones pensadas para la reforma educativa. El CCH, así, representa la contribución fundamental de la UNAM al proceso.

Por lo anterior, es necesario ubicar el contexto general referido, como aquel "factor de oportunidad" que propicia condiciones favora-

bles para la implantación de un proyecto de la envergadura y la novedad que caracterizan al Colegio de Ciencias y Humanidades; en otras palabras, la UNAM encuentra en el clima de apertura que signa al nuevo régimen la correlación de fuerzas propicia para sugerir un nuevo orden institucional tendiente a la transformación de la propia estructura universitaria. Por lo mismo, el contexto apuntado no agota en modo alguno las posibilidades de explicación cualitativa de la singularidad del CCH. Al parecer, para comprender en su total extensión el significado de la creación del Colegio, será necesario el análisis general de la problemática universitaria en el momento en que tiene lugar la iniciativa mencionada; en otras palabras, resulta preciso rastrear los referentes universitarios a los que el Colegio viene a dar respuesta.

2

Referentes universitarios

PANORAMA DE LA UNIVERSIDAD HACIA 1970

EL RECTORADO DEL doctor Pablo González Casanova¹ se ubica en un momento de singular relevancia en la vida universitaria. Distintos factores coinciden para que la Universidad al inicio de la década de los setenta tenga que reflexionar acerca de su lugar en el ámbito social global y promover reformas tendientes a adecuarse a la compleja realidad que la circunscribe.

A lo largo del capítulo anterior, se procuró delinear el marco general —político y educativo— en el cual consideramos que se insertó la acción de la Universidad en vista de un proceso de reforma de la institución. A propósito se han expuesto dos aproximaciones: en primer lugar, el marco que representa el proyecto político del Estado para el sexenio 1970-1976; en segundo lugar, la reforma educativa nacional en general y la reforma de la educación superior particularmente. Si bien —como ya también se ha expresado— estos contextos perfilan un espacio coyuntural relativamente propicio para las reformas emprendidas durante la gestión del rector González Casanova, consideramos que es importante analizar ahora los problemas a los que se enfrentaba la UNAM hacia 1970, para entender la presen-

¹ El 2 de mayo de 1970 "tomó posesión de la Rectoría el destacado sociólogo doctor Pablo González Casanova... En el mes de octubre, el 25, la huelga administrativa paralizó las actividades de la Universidad. El rector, en medio de una situación violenta, renunció a su importante cargo el 17 de noviembre de 1972". García Stahl, Consuelo, *Síntesis Histórica de la Universidad de México*, UNAM, México, 1978 (2ª edición corregida y aumentada), pág. 239.

cia del CCH como una respuesta concreta a la propia problemática universitaria. Con esta intención hemos aislado tres factores con base en los cuales nos parece que pueden interpretarse los rasgos más significativos de dicha problemática. Tales factores son:

Factor demográfico

Al hacer alusión a este factor nos referimos expresamente al fenómeno del crecimiento de la población estudiantil de la Universidad, tanto en el nivel profesional y de posgrado como en la enseñanza preparatoria.

Las siguientes estadísticas bastan para describir tal fenómeno:²

CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD.
POR QUINQUENIOS (MILES DE ALUMNOS)

Año	Población total	Facultades y escuelas	Preparatoria	Tasa media anual de crecimiento
1924 ^a	9.6	7.2	2.2	
1925	11.1	8.3	2.8	
1930	9.5	8.0	1.5	3.1
1935	10.1	6.6	3.4	1.1
1940	17.1	12.6	4.4	11.0
1945	23.3	17.4	5.8	6.4
1950	24.0	18.0	6.0	1.3
1955 ^b	37.0	25.0	12.0	8.3
1960	58.5	39.1	19.3	9.5
1965	74.9	48.4	25.3	3.4
1970	106.7	66.2	39.9	8.4

FUENTE: *Anuarios de la UNAM*, UNAM, México, distintas fechas y Diego Valadés, *La Universidad Nacional Autónoma de México*, UNAM, México, pág. 123, cuadro.

^a 1924 es el primer año de que se tienen datos.

^b En 1954 se inicia el traslado de estudiantes a C. U. (5 000 alumnos).

² En materia de estadísticas de la Universidad, se consultaron las siguientes obras: "Historia estadística de la Universidad, 1910-1967", de González Cosío,

Resulta evidente el alto ritmo de crecimiento de la población universitaria, sobre todo a partir de la década de los años cincuenta en que se incrementa sensiblemente la tasa media anual de crecimiento, alcanzando perfiles prácticamente verticales.

No en vano la presión demográfica ha sido advertida por las autoridades universitarias, desde hace dos décadas, siendo cada vez un motivo mayor de preocupación en los planes de desarrollo institucional. Para ilustrar lo anterior seleccionamos los siguientes textos:

- Hoy, la Ciudad Universitaria es propiedad plena de la Universidad y nadie la cree ya una utopía. Pero ha venido surgiendo también un problema cuyas características nos preocupan hondamente: el crecimiento explosivo de la población universitaria, que aunque corresponde a un fenómeno mundial, en México tiene características especiales y ha sido motivo de estudios por parte de la Comisión de Planeación Universitaria, creada para tal efecto. Esperamos proponer soluciones concretas, pero adelantamos la atención que debe darse a las instituciones hermanas de provincia, que por fortuna usted, señor Presidente, ha visto con tanta claridad y simpatía. (Nabor Carrillo, rector de la UNAM, 1959.)³
- Los avances impresionantes de la ciencia y la tecnología modernas, su penetración en la vida diaria, hacen que cada día se presenten mayores demandas de preparación superior de parte de los jóvenes; el progreso social de los países abre cada día nuevos sectores de la población a la posibilidad de obtener preparación universitaria. Esta demanda es universal y las instituciones de enseñanza superior se enfrentan a un problema de muy difícil solución: la presión demográfica estudiantil es mayor que las capacidades docentes de las universidades. La gigantesca Ciudad Universitaria de México se ha vuelto insuficiente en el transcurso de unos cuantos años... (Efrén C. del Pozo, Secretario General de la UNAM, 1960).⁴
- Tenemos frente a nosotros problemas capaces de empañar el optimismo. El mayor de ellos, el que está en la raíz misma de los otros, es el de la sobrepoblación escolar. Treinta y cinco mil alumnos que se

Arturo, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1968; "Informe de la Dirección General de Administración, Departamento de Estadística", UNAM, México 1975; y los Anuarios de la UNAM de los años 1958, 1965 y 1970.

³ Carrillo, Nabor, "Discurso al inicio de cursos del año 1959", véase Jesús Silva Herzog, *Una historia de la universidad de México y sus problemas*, Siglo XXI, México, 1974, págs. 132 y 133.

⁴ C. del Pozo, Efrén, "Los problemas de la Universidad frente a los problemas de la juventud", conferencia pronunciada en la Sala Manuel M. Ponce el 29 de agosto de 1970. Véase Jesús Silva Herzog, obra citada, págs. 136 y 137.

aprietan dentro de las aulas y los laboratorios de esta Ciudad Universitaria y veinticinco mil que se están preparando afuera, en nuestras Escuelas Preparatorias, para venir mañana. Ese torrente humano de sesenta mil jóvenes que se vierte sobre la Universidad, lo compromete todo, lo ahoga todo. Si no encontramos la fórmula, mañana serán ochenta mil, serán cien mil. Bien está que como mexicanos no podamos dolernos sino, al contrario, regocijarnos de este aumento en el número de los que alcanzan grados superiores de la educación; pero como universitarios, como educadores, no podemos menos que mirar con dura preocupación, casi con espanto, la plétora que nos ahoga y que amenaza transformar la educación individual en una educación de masas, impersonal, tecnificada, antihumana. (Ignacio Chávez, Rector de la UNAM, 1961.)⁵

• La Universidad tiene ya ochenta mil alumnos, las solicitudes de ingreso aumentan y no hemos realizado una planeación de nuestro porvenir fundada en el conocimiento de las demandas del mercado de trabajo y en la determinación de la parte del esfuerzo educativo que nos correspondería. A partir de esos datos diseñaríamos la pirámide educacional de arriba hacia abajo, y sabríamos cuántas aulas para cada carrera, cuántos maestros para cada asignatura y qué recursos financieros necesitaríamos para cada uno de los años futuros. (Javier Barros Sierra, Rector de la UNAM, 1970.)⁶

La Universidad hasta ese momento había venido dando respuesta a la creciente demanda por medio de una política de ampliación física paralela.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, en que el ritmo de crecimiento era aún mayor, la creación de nuevos planteles se sucede en muy breves intervalos temporales. Así, en 1951 se inaugura el plantel número 4, el plantel 5 en 1953, el 6 en 1959, el 7 en 1960 y los planteles 8 y 9 en 1964.

No obstante las políticas de ampliación, para 1970 la demanda rebasaba ampliamente las posibilidades de cupo, en especial en el caso de la Escuela Nacional Preparatoria. Como se puede apreciar en el siguiente cuadro, la demanda viene duplicando la capacidad instalada.

⁵ Chávez, Ignacio, "Discurso en la toma de posesión del cargo de Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México", febrero de 1961. Véase Jesús Silva Herzog, obra citada, págs. 142 y 143.

⁶ Barros Sierra, Javier, "Palabras a los Universitarios", citado por Leonel Pereznieto Castro, *Algunas consideraciones acerca de la reforma universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México*, UNAM, México, 1976, página 40.

ATENCIÓN A LA DEMANDA DE PRIMER INGRESO EN EL NIVEL
SEGUNDO CICLO DE BACHILLERATO

Año	Demanda	Primer ingreso ENP
1969	18 493	12 678
1970	25 300	12 591

FUENTE: Cuauhtémoc Valdés Olmedo, *Consideraciones sobre el crecimiento de la población escolar*, UNAM, México, 1979, pág. 49, tabla 6.

Las relaciones entre el desarrollo nacional y el crecimiento demográfico de la Universidad, han sido frecuentemente conjugadas al indicar la causa de este último fenómeno; el tema ha sido abordado en múltiples ocasiones por lo que no se insistirá demasiado en ello; sólo se citarán, entonces, algunos elementos que lo definen en términos generales.

En primer lugar, se ha adjudicado el crecimiento de la población de la Universidad a los fenómenos de migración y desarrollo industrial del país:

El crecimiento poblacional y la migración de los estados hacia la capital ha dado por resultado una demanda creciente de solicitantes para ingresar a la institución, lo cual ha implicado un crecimiento acelerado que ha llevado a la masificación de la universidad. . .

. . . La industrialización del país ha ocasionado cambios cualitativos y cuantitativos en la demanda de profesionales y en los requerimientos para el desarrollo de tecnología.⁷

Otro ejemplo:

Es la dinámica misma del desarrollo económico del país, lo que explica en mucho, a partir de 1930, el periodo de crecimiento y expansión de la Universidad. Son las nuevas necesidades científico-técnicas del país las que dan a la Universidad un papel específico y clave en la educación superior.⁸

En un plano más concreto, se relaciona el alto ritmo de crecimiento de la institución con las políticas educativas del Estado, de amplia-

⁷ Soberón Acevedo, Guillermo y Daniel Ruiz Fernández, *La Universidad y el Cambio Social*, Difusión Cultural, UNAM, México, 1978, pág. 9.

⁸ Informe de la Dirección General de Administración, Departamento de Estadística, UNAM, México, 1975, pág. 12.

ción de la oferta educativa en los ciclos primario y secundario: "Debido al crecimiento demográfico, la enseñanza primaria y el ciclo básico de la enseñanza media (secundaria) fueron grandemente ampliados en las tres últimas décadas. Esta situación condicionó, a su vez, una mayor solicitud en los ciclos de enseñanza media superior (bachillerato) y superior."⁹

Un aspecto medular de la cuestión consiste en saber si el crecimiento cuantitativo de la población estudiantil se acompaña de cambios cualitativos en la composición social del alumnado.

Dirimir empíricamente este problema nos llevó a una revisión detallada de los registros estadísticos de la UNAM en las fuentes que han sido citadas antes.

Consideramos como indicadores aquellos datos que refieren el nivel socioeconómico de la población escolar: ocupación del padre e ingreso familiar mensual; y los que se relacionan con el nivel socio-cultural, específicamente, la escolaridad alcanzada por los padres de los alumnos.

El resultado del estudio permitió definir algunas tendencias que expresan ciertas modificaciones en el universo escolar, en el sentido en que cada vez más sujetos provenientes de los estratos medios de la sociedad acceden a la esfera de la educación superior. Estos resultados son analizados y expuestos en capítulos posteriores.¹⁰

Sin embargo, la información estudiada no registra estos datos sino a partir de los años sesenta. El hecho nos enfrenta con un problema metodológico complejo, que es el de tener que acudir a indicadores macrosociales para formular consistentemente la hipótesis inicial.

Desde tal perspectiva, habría que probar la concomitancia entre el desarrollo del proceso de división del trabajo y diversificación social, por una parte, y el proceso educativo por otra. Fernando Pérez Correa, ejemplifica esta relación a la luz de tres perspectivas básicas:

1. La educación ha significado desarrollo...
2. El proceso de desarrollo ha reclamado un incremento sustancial en los servicios educativos y ha tendido a especializarlos...
3. Hay una correlación entre educación e ingreso...¹¹

⁹ "Superación Académica y Proyección Social", Secretaría de la Rectoría, UNAM, México, 1976, págs. 13-14.

¹⁰ Ver, *infra*. Tercera parte, cap. 6.

¹¹ Pérez Correa, Fernando, "La universidad: contradicciones y perspectivas", obra citada.

La anterior idea sugiere la presencia de una relativa correspondencia entre las necesidades del aparato productivo por mayores niveles de especialización, y las demandas del sector social, fruto del proceso industrial-urbano (las clases medias y el proletariado, fundamentalmente). Dichas demandas ubican la educación superior como canal de movilidad por excelencia. El crecimiento de la Universidad, siguiendo esta idea, resulta del acceso progresivo de jóvenes originarios de los sectores aludidos, con la mediación que opera a través de las políticas estatales de ampliación de servicios educativos a todos los niveles.

La hipótesis así abordada tendría que mostrar un momento de quiebre en el crecimiento continuo de la población universitaria, coincidente con el periodo en que el proceso industrial urbano se ha consolidado, es decir, después de la década de los cuarenta.

De cualquier forma, quisiéramos dejar abierta la cuestión a reserva de investigar con detalle las relaciones entre el crecimiento cuantitativo y las modificaciones en la estructura del alumnado en la historia contemporánea de la Universidad. Por ahora debemos concretar dos proposiciones que delimitan el factor demográfico.

1. Que para el año de 1970 el crecimiento ha alcanzado ya un nivel alarmante; simplemente de 1960 a 1970 la población preparatoria ha crecido en más de un 100% y la inscrita en facultades en más del 50%.

2. Que tal crecimiento expresa probablemente cambios sustantivos en la composición social del conjunto estudiantil.

Factor académico

En este punto nos interesa resaltar algunos elementos del problema académico vivido por la Universidad en el momento en que se inicia el rectorado del doctor Pablo González Casanova.

Por factores o problemas académicos entendemos aquellos derivados de las relaciones entre el desarrollo del conocimiento científico, humanístico y técnico en el ámbito de un proceso social dado, y la capacidad de la Universidad para comunicar y promover eficazmente dicho conocimiento en ejercicio de las funciones que le son propias: docencia, investigación y difusión cultural.

Desde una perspectiva global, estas relaciones implican, para la Universidad, el requisito de actualización constante de sus estructuras académicas, lo cual constituye un proceso que en su complejidad define la práctica de una política académica determinada.

En los años sesentas se abre una controversia en la que se cuestiona la capacidad de la universidad tradicional para satisfacer el desafío que representa el ir a la par con el desarrollo contemporáneo del conocimiento. Se habla en ese momento de una crisis de la universidad. Darcy Ribeiro, por ejemplo, plantea la cuestión en los siguientes términos: "En las naciones históricamente atrasadas los síntomas de esta crisis coyuntural comparecen como efectos reflejos, entre los cuales sobresale el de desafiar a sus universidades —que fracasaron en absorber, aplicar y difundir el saber humano alcanzado en las últimas décadas— a realizar la tarea casi impracticable de autosuperar sus deficiencias para dominar un saber nuevo que se amplía cada vez más, o ver aumentar progresivamente su desfase histórico con relación a las naciones avanzadas."¹²

En la Universidad Nacional Autónoma de México, la percepción de tal crisis hace eco en la necesidad de una reforma académica integral. De este modo, con el rector doctor Ignacio Chávez se inicia un proceso de revisión crítica de los diversos órdenes que componen la estructura académica tradicional. A continuación pasaremos una breve revista de las innovaciones promovidas tanto por el rector Chávez como por su sucesor, ingeniero Javier Barros Sierra, para de este modo establecer algunos hitos sobre el estado de la cuestión académica en el momento que llega a la rectoría el rector doctor Pablo González Casanova.

El 10 de julio de 1962, en una conferencia sustentada en la Universidad de Toluca,¹³ el entonces rector de la UNAM doctor Ignacio Chávez, hacía hincapié en el deber de la Universidad de mantener el conocimiento en una constante renovación, apuntando precisamente a un necesario cambio de concepción de la enseñanza tradicional:

¹² Ribeiro, Darcy, "Política de desarrollo autónomo de la Universidad Latinoamericana", en *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, IIS, vol. XXX, número 3, jul.-sep. de 1968, pág. 621.

¹³ Chávez, Ignacio, "La actitud de los estudiantes universitarios frente al país". Conferencia sustentada en la Universidad de Toluca, el 10 de julio de 1962. Versión grabada, publicado en *Gaceta CCH*. Año V, núm. 200, enero 11 de 1980.

Nuestras universidades, hasta hoy, casi todas habían limitado su actividad a... formar profesionistas, ... Se habían limitado a eso por mil razones: pobreza de medios, defectos de tradición, concepto de enseñanza que nos legaron los hombres del pasado...

Hoy todos convienen en que al mismo tiempo que enseñar, la Universidad debe crear la ciencia, mantenerla en una perpetua renovación; de otro modo las doctrinas que inculca, que son los instrumentos de que dota al estudiante, serán un arma que con frecuencia se les caiga, por inútil, de las manos...

De eso se desprende también que el estudiante universitario debe preocuparse no sólo por recibir la ciencia, por acumular el conocimiento, sino que debe prepararse intelectualmente, con disciplina mental, para la búsqueda; no debe sólo adquirir el saber sino conocer cómo se forja ese saber...

Por eso es tan importante que el estudiante de la Universidad no sólo se limite a estudiar y a aprender, a acumular conocimientos como un receptáculo, sino a aprender el modo como esos conocimientos se renuevan; eso es prepararse para la búsqueda de mañana...

De hecho, en la gestión del rector Chávez se realizaron diversos proyectos encaminados a la elevación del nivel académico de la Universidad, comprendiendo principalmente las siguientes líneas de acción: la reforma de planes y programas de estudio en el nivel profesional; la formación y actualización del cuerpo magisterial mediante, por una parte, el programa de becas al extranjero y por otra la política de capacitación pedagógica; la regularización de los maestros e investigadores tendiente a la institucionalización del profesorado de carrera; y la reforma del bachillerato, por la que se aumentaron los estudios preparatorios de dos a tres años.¹⁴

Por su trascendencia, conviene ampliar lo relativo a la reforma del bachillerato. En efecto, el bachillerato era concebido con apego estricto a su función propedéutica de los estudios profesionales. Hacia la primera mitad de la década de los cincuenta,¹⁵ se comienza, sin

¹⁴ Véase García Stahl, Consuelo, *Síntesis Histórica de la Universidad de México*, obra citada, pág. 215; y Francisco Larroyo, *Historia Comparada de la Educación en México*, Ed. Porrúa, México, 1964, págs. 482 y 483.

¹⁵ En la *Gaceta de la Universidad* del 6 de junio de 1955 se informaba: "Hace dos años, un grupo de eminentes personalidades universitarias, distinguidas en diversos ramos del saber, se avocaron al estudio del bachillerato y rindieron un informe con sus conclusiones, en las que proponían un bachillerato único flexible de dos años de estudios, en sustitución del vigente. A raíz de eso, una comisión de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, por recomendación del Consejo Técnico de dicha Escuela, hizo otro estudio que se

del cuerpo de vigilancia; y otras solicitudes relacionadas con la participación estudiantil en las instancias formales de la Universidad.

A nuestro entender, el movimiento de 1966 pone de manifiesto la caducidad de aquella estrategia universitaria que en el afán de lograr un elevado nivel académico,¹⁹ imponía un sistema de filtros a la población que aspiraba a la educación superior. Ello explicaría el muy sensible decremento de la tasa anual de crecimiento de la población universitaria en la etapa del rector Chávez (ver cuadro pág. 85).

El 6 de junio de 1966, asume la rectoría el ingeniero Javier Barros Sierra. Desde el inicio de su gestión recupera con clara conciencia los problemas manifiestos en la crisis del 66 y perfila una política alternativa. En su discurso de toma de posesión, habla de la necesidad de conjugar la superación académica con el acceso más amplio de estudiantes a la Universidad:

... debe entenderse bien que la Universidad, como mexicana, así aspire cual debe hacerlo a una constante superación de su calidad académica, no puede ser privilegiado claustro de perfecciones, en una palabra, lo que importa es que esta casa de estudios sea representativa de lo nacional; pero a la vez progresista en el más alto grado.²⁰

De inmediato, el rector Barros Sierra hizo solucionar dos de las demandas del CEU: el pase automático de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria a las escuelas y facultades de la UNAM y la supresión del cuerpo de vigilancia. Además, el nuevo rector se propuso "emprender lo más a fondo posible, pero sin precipitación ni improvisaciones, una reforma académica y administrativa, que ya era urgente".²¹

Básicamente, la reforma académica del ingeniero Barros Sierra consistía en: a) revisión y reforma de los planes y programas vigentes.

¹⁹ Silva Herzog, Jesús, por ejemplo, califica la rectoría de Chávez en las siguientes palabras: "De Universidad de tercera o cuarta categoría pasamos a Universidad de segunda, acercándonos a las de primer rango. Mejoró la disciplina, mejoraron los planes de estudio y programa; en fin, se elevó el nivel académico." En: Jesús Silva Herzog, *Una Historia de la Universidad de México y sus Problemas*, obra citada, pág. 143.

²⁰ Barros Sierra, Javier, "Discurso de toma de posesión" en *Gaceta de la Universidad* del 6 de junio de 1966. Véase Consuelo García Stahl, *Síntesis Histórica de la Universidad de México*, obra citada, página 217.

²¹ García Cantú, Gastón, *Javier Barros Sierra 1968*, obra citada, págs. 40-41.

Las facultades que iniciaron su reforma en este rubro fueron las de Arquitectura, Economía, Química e Ingeniería.²² Pereznieto, en su obra sobre la reforma universitaria de la UNAM, consigna que la revisión de planes y programas se vio entorpecida tanto por la indiferencia del estudiantado y de algunas autoridades, como por la huelga de 1968,²³ b) El cambio del sistema de cursos anuales por semestrales. El rector explica el por qué de este cambio, al decir "... se optó por el sistema de semestres... porque se estimó que era mucho más productivo trabajar en periodos cortos e intensos que en periodos largos. Esta ha sido una experiencia no sólo de nuestro país, sino de muchos, de manera que se optó por ese sistema semestral que fue acogido con verdadero entusiasmo en todas las escuelas y facultades."²⁴ c) La equivalencia de cursos optativos seguidos en otras facultades, escuelas, o centros distintos de la facultad de origen. Esta experiencia, con miras a sentar las bases de una posibilidad interdisciplinaria, se sustentaba en el argumento de "humanizar a los científicos y tecnificar a los humanistas". Tal objetivo —al decir de Juan Zorrilla— tiene, como tal, una honrosa genealogía,²⁵ que se remonta probablemente a la era de la fundación de la Universidad, en 1910, y que se desarrolla con la propia vida de la institución.

Por otra parte, cabe señalar que la estructura y los planes de la Escuela Nacional Preparatoria no fueron objeto de modificación alguna; la razón esgrimida en este punto descansa sobre el hecho de la proximidad de la reforma del bachillerato llevada a cabo en la gestión del rector Chávez. Barros Sierra expresó:

²² Pereznieto, Leonel, *Algunas consideraciones acerca de la reforma universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México*, obra citada, página 36.

²³ *Ibidem*.

²⁴ García Cantú, Gastón, *Javier Barros Sierra 1968*, obra citada, págs. 49-50.

²⁵ Zorrilla, Juan F., "Avance de la investigación el Perfil del Maestro", en: *Informes de Investigación y Documentos de Trabajo del Departamento de Investigación, 1976-1979*, primera parte, SEPLAN, noviembre de 1979.

La cita completa señala: "El propósito de relacionar entre sí las diferentes disciplinas tiene como tal, una honrosa genealogía. Alfonso Reyes ya apuntaba en 1945 que «la conciliación entre la Economía y las Humanidades contenta ciertamente nuestros viejos anhelos platónicos... y hasta nos convida a soñar en un mundo mejor, donde llegue a resolverse la antinomia occidental entre la vida práctica y la vida del espíritu... Todo empeño por partir artificialmente la unidad fundamental del ser humano tiene consecuencias funestas»."

De hecho, esta Escuela era en la única que la administración anterior había promovido una reforma importante; como ésta se había puesto en vigor apenas en 1964, es decir, poco más de dos años antes de nuestra llegada a la Universidad, parecía demasiado precipitado emprender una nueva reforma, pese a que el plan de estudios y los programas de las materias, sobre todo, tienen manifiestamente defectos.²⁶

En calidad de acciones académicas relacionadas con el plan de reformas referido, es oportuno mencionar la creación de nuevos Centros de Extensión Universitaria: el Centro de Didáctica (1968), destinado a promover la formación, capacitación y actualización del magisterio; el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (1966); El Centro de Iniciación Musical (1968); y El Centro de Estudios Cinematográficos (1970), finalmente.²⁷ Sería una grave omisión al hablar del periodo de Barros Sierra, no aludir al movimiento estudiantil de 1968; sin embargo, es menester constatar que, de hecho, entre el movimiento y el proceso de reforma universitaria existen sólo nexos indirectos. Ello es manifiesto en varias declaraciones de los líderes del mismo. Por ejemplo, Gilberto Guevara Niebla, destacado dirigente estudiantil en 1968, afirma categóricamente:

El programa del Movimiento de 1968 excluía toda reivindicación relativa a la educación o al orden universitario...
El Movimiento de 68, pues, no pasó por la crítica de la Escuela, no obstante que hubo iniciativas en su interior para dirigir las acciones políticas hacia la transformación del orden universitario...²⁸

Las ideas de transformación a las que se refiere el texto anterior, fueron probablemente las expresadas por la Coalición de Profesores de Enseñanza Media y Superior Prolibertades Democráticas, que ciertamente asumía una postura crítica de la educación tradicional.²⁹

²⁶ García Cantú, Gastón, *Javier Barros Sierra 1968*, obra citada, pág. 49.

²⁷ Véase Pereznieto Castro, Leonel, *Algunas consideraciones acerca de la reforma universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México*, obra citada, págs. 40-41.

²⁸ Guevara Niebla, Gilberto, "El 68 y la Universidad", en *Revista de la Universidad de México*, vol. XXXIII, núms. 4 y 5, dic. 78-ene. 79 ("A diez años del 68"), pág. 1.

²⁹ El 4 de septiembre de 1968, en respuesta a la postura presidencial frente al movimiento —que hacía notar que las causas del conflicto estaban enraizadas en la necesidad de una reforma de índole educativa—, la Coalición expresó:

También hay que recordar las tesis de autogestión,³⁰ favorablemente acogidas en las facultades de Arquitectura y Economía, las que iniciaron experiencias de autogobierno y cogobierno, respectivamente.

Retomando ahora el tema de este apartado, podemos esbozar algunas consideraciones.

- a) De hecho, la cuestión académica ha sido por antonomasia un problema capital en las universidades. En el caso de la Universidad Nacional —en su condición de instituto líder de la educación superior en el país— tal preocupación se ha debido reconocer en cada momento de su desarrollo. Pero en las últimas décadas, la reflexión sobre la función académica de la institución ha tenido que considerar nuevos elementos: el explosivo crecimiento de población potencialmente escolarizable en los niveles medio superior y superior; el rápido desarrollo científicotécnico y la consiguiente ampliación de la llamada "brecha tecnológica" entre países autosuficientes y sociedades dependientes en esa materia; la difícil reproducción de cuadros académicos en circunstancias de acelerada transición a cuenta de los elementos antes apuntados, etc. A la luz del riesgo de una inoperancia histórica, se coloca en primer orden el imperativo de ajuste y actualización académica, es decir, el tema de la reforma ocupa el puesto de privilegio.
- b) En esas circunstancias, la Universidad de los sesentas inicia un proceso de reforma. El rector Ignacio Chávez pone en marcha varias innovaciones, entre las que destaca, por sus alcances, la reforma integral del bachillerato. Sin embargo, el modelo de universidad presente en la administración del Dr. Chávez

"De ninguna manera es aceptable que el origen profundo del conflicto sean las fallas del sistema educacional... Reformas sólo al sistema administrativo y reformas educativas abstractas son estériles.

"Una de las mayores enseñanzas de este movimiento, es el convencimiento profundo de que la educación que pretendemos impartir y la educación que exhiben las nuevas generaciones debe basarse en la confrontación sistemática con la realidad, en el análisis de los principios, y en su permanente aplicación a la realidad misma para transformarla." Publicado en *Gaceta*, Boletín Informativo del CNH, núm. 7, 13 de septiembre de 1968, pág. 8, en: Ramírez, Ramón, *El movimiento estudiantil de México*. Ed. ERA, México, 1969, tomo II, documentos, pág. 234.

³⁰ Véase Revueltas, José, *México 68, Juventud y Revolución*, Ed. ERA, México, 1978.

dependía del acceso selectivo de la población estudiantil, con el objetivo de lograr sobresalientes niveles de competencia académica; tal modelo hace crisis precisamente en el momento en que la presión estudiantil, en demanda de mayores oportunidades de acceso a la Universidad y sus esferas de gobierno, lo rebasa.

- c) Las reformas del rector Barros Sierra están más bien encaminadas hacia la racionalización de los recursos universitarios, teniendo en perspectiva el dato de una población en constante crecimiento. La transformación de los cursos anuales en semestrales, opera, en este contexto, como una idea de administración eficiente del tiempo de estudio. Es claro que el resto de las iniciativas —reforma de los programas e implantación de prácticas interdisciplinarias— se ven interrumpidas por los acontecimientos desatados en el periodo que va de julio a diciembre de 1968.
- d) Hacia 1970 quedan pues, planteados varios hitos que representan un desafío para la gestión del Dr. González Casanova en la rectoría de la UNAM: realizar la reforma de los contenidos, concretar y profundizar experiencias interdisciplinarias y, lo que es fundamental, conjugar el ideal de competencia académica con el imperativo de atender a un numeroso contingente estudiantil.

Factor social

Tratar de comprender la intrincada complejidad de las relaciones universidad-sociedad, nos muestra un vasto horizonte en el que pronto se perfilan dos opciones.

La primera nos encamina a revisar con detenimiento la historia de la Universidad —en lo que va de 1910 a la fecha— para discernir la forma en que se dan tales relaciones en diferentes momentos, habida cuenta del propio devenir nacional. La segunda opción obliga a reflexionar en torno a las funciones desempeñadas por la institución en virtud del todo social que la contiene. Habría así que evaluar la eficacia de la Universidad como proveedora de cuadros profesional-

mente aptos en las múltiples esferas de la división del trabajo, y también como, siguiendo a Zea, “conciencia de su sociedad”.³¹

El análisis adecuado de una y otra opción, desborda la intención y la extensión que nos hemos propuesto dar al punto que nos ocupa. Siendo el objetivo de éste y los anteriores apartados el de señalar la condición de algunos problemas típicamente universitarios, según su estado a la llegada del rector Pablo González Casanova, se referirán concretamente, los movimientos estudiantiles de 1966 y 68 —sin por ello apartar del todo los enfoques sugeridos antes—, con el propósito de interpretar el influjo de dichos movimientos en la redefinición de relaciones entre sociedad y universidad al cierre de la década de los sesentas.

En el apartado anterior hicimos alusión al elemento “académico” presente en el movimiento estudiantil de 1966; dicha caracterización remarcaba el que la impugnación de los estudiantes al orden universitario tuviese como blanco de crítica la caducidad de la estructura institucional vigente, de sus órganos de gobierno e incluso del propio sistema académico. Sin duda éste es un nivel del problema, no obstante, debemos analizar ahora lo que consideramos el nivel determinante, o sea, el sustrato social de dicho movimiento y sus demandas particulares.

Una interpretación acertada de las motivaciones sociales del conflicto de mayo de 66, la proporciona el profesor Hoyo al indicar que:

En efecto, no podemos pasar por alto que el canal de movilidad social de las clases medias ha sido tradicionalmente la Universidad... (por ello) el crecimiento de la clase media y las aspiraciones de privilegiados núcleos de trabajadores que también buscan la superación social a través de la Universidad, han planteado fuertes presiones sobre la institución, incapaz de atender la avalancha de demandas de acceso a ella... De aquí que las presiones sobre la administración Chavista fueran en aumento hasta estallar durante la huelga de 1966.³²

La presión por parte de las clases medias en busca de mejores oportunidades educacionales puede entenderse, en primera instancia,

³¹ Véase Zea, Leopoldo, “La Universidad aquí y ahora”, en *Deslinde*, revista de la Facultad de Filosofía y Letras, núm. 4, may.-ago. de 1969, págs. 3-10. También, Javier Palencia, *La Universidad Latinoamericana como conciencia*. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1978.

³² Hoyo, José Luis, “Estado, Sociedad y Universidad, el caso de México”, en *Deslinde*, UNAM, núm. 38 (15-VI-1973), págs. 4 y 5.

como resultado de la consolidación del sector a partir del desarrollo industrial urbano del país (y más aún de la ciudad de México) registrado en las últimas décadas. Un indicador lo revela el crecimiento relativo de la clase media en México.

CUADRO DE LA CLASE MEDIA

Año	República Mexicana		Clase media	
	Total	%	Total	%
1900	13 607 234	100	1 123 680	8.3
1950	25 791 017	100	4 002 596	15.5
1960	34 625 334	100	5 920 755	17.1

FUENTE: Clases y Estratos Sociales en México.
Arturo González Cosío. *Cincuenta años de Revolución*.
IX Censo General de Población.

Sin embargo, nos parece que el significado del descontento estudiantil expresado en el movimiento del 66 puede profundizarse al explorar una doble dimensión problemática; esto es, considerando, por una parte, la organización educativa nacional y el lugar que a ella le toca ocupar en la UNAM, y por otra, teniendo en cuenta el peso que ejerce un mercado laboral que impone barreras ocupacionales cada vez más altas a los aspirantes menos calificados.

De hecho, el sistema educativo mexicano puede verse —en lo fundamental— como una formación piramidal en cuya cúspide localizamos a la Universidad. El tránsito hacia la consecución de una calificación profesional ha debido prever como estación de llegada la institución universitaria. Además, la inflexibilidad de los subsistemas educativos dota de límites muy estrechos a las posibilidades de flujo, minimizando la operatividad de éstos como modalidades terminales en sí.

Por ello, al ampliarse la base de la estructura, a consecuencia de una política oficial de escolarización masiva, la punta de la pirámide sufre serias consecuencias. En palabras de Pérez Correa: “La política selectiva (de la UNAM) no fue apoyada por la oferta de vías alternativas de educación y de ocupación. En la Universidad empezaron

a expresarse así tensiones que coincidieron con presiones generadas en el exterior... en la propia sociedad mexicana.”³³

Las expectativas de movilidad social por medio de la escolarización en los niveles superiores del sistema educativo, representa desde esta perspectiva, el elemento cualitativo implícito. Sin embargo, hay que entender también el factor que atañe al sistema de oportunidades de empleo. Una aproximación a esa problemática es la siguiente: “Para la clase media rápidamente emergente... el logro de niveles más altos de escolaridad en el tiempo significa una mayor probabilidad de movilidad ocupacional dentro de la esfera del trabajo intelectual, pero es además un requisito necesario para asegurar la reproducción social intergeneracional, dada la continua devaluación de las credenciales educativas en el mercado de trabajo. Este fenómeno se expresa en términos de un ‘umbral’ educativo cada vez más alto, necesario para la trasmisión de la posición socioeconómica de una generación a otra, y que, por consiguiente, genera un rápido aumento de la demanda de esta gran clase media por mayores oportunidades educativas.”³⁴

En otras palabras, al concurrir en la estructura social procesos que transforman la base misma de la estratificación, las instituciones educativas, en particular la Universidad, resultan receptoras inmediatas de las expectativas de movilidad. Al no modificarse la política de admisión de la UNAM —en parte debido a la carencia de recursos presupuestarios, y en parte siguiendo un modelo de acceso restringido con miras a la depuración académica—, esta última se ve impedida para dar una respuesta satisfactoria a las demandas planteadas; tal contradicción subyace en el significado del movimiento estudiantil que llegó a rebasar las formas tradicionales de negociación y culminó en la suspensión de actividades en la Universidad.

A la luz de tales elementos resulta del todo coherente que el rector, Ing. Javier Barros Sierra, haya satisfecho en primer término la solicitud de modificar las condiciones de admisión a los egresados de

³³ Pérez Correa, Fernando, “La Universidad, Contradicciones y Perspectivas”, obra citada.

³⁴ Gómez, Víctor Manuel, “Crisis, interpretación y prospectiva del desarrollo educativo en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 4, cuarto trimestre de 1979, pág. 79.

Este problema es profundizado por Aldo Solari en “Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Chile, núm. 1, 1970.

la Escuela Nacional Preparatoria, implantando la política de pase reglamentado, comúnmente conocida como "pase automático".

Si el movimiento estudiantil de 1966 es fundamentalmente una impugnación al orden universitario, en 1968, por el contrario, la crítica de los estudiantes apunta a denunciar el autoritarismo del Estado. En el momento crítico del proceso, la Universidad como tal es llevada al punto de deber esgrimir la defensa de su autonomía frente a las presiones de un aparato gubernamental que, desbordando de antemano todo cauce institucional, se muestra abiertamente represor.

No queremos abundar aquí en el relato de lo acaecido entre julio y diciembre del 68; en primer lugar porque la bibliografía que hay en disposición trata con suficiencia el tema; también porque en la segunda parte de la tesis retomamos con mayor extensión varios de los problemas derivados del movimiento, y en tercer lugar, porque únicamente queremos destacar aquellas características que son, a nuestro juicio, relevantes para comprender la importancia de aquél en el perfil que muestra la Universidad después de 1968.

Un primer rasgo sobresaliente, radica en el carácter masivo del movimiento. Ciertamente, el movimiento estudiantil involucró a la Universidad en su totalidad; contó con la participación activa de nutridos contingentes estudiantiles y magisteriales, además del concurso de las autoridades universitarias que a él se sumaron. Fuera del espacio propio de la Universidad, se extendió hasta abarcar a la mayoría de las instituciones de enseñanza superior de la ciudad de México y del interior de la República.³⁵ En suma, el movimiento consiguió amalgamar alrededor de ciertas demandas específicas un amplio espectro de concepciones y proyectos.

³⁵ Ramírez, Ramón, en su obra *El Movimiento Estudiantil de México: julio-diciembre de 1968*, Ed. ERA, México 1969, comenta: "como núcleo básico han participado... los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, aproximadamente 90 000; del Instituto Politécnico Nacional —70 000— de las Escuelas Normales y de la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo; en total, cerca de 200 000.

A éstos deben agregarse los alumnos provenientes de la Universidad Iberoamericana y de otros centros de estudios superiores no dependientes del gobierno; los de las Universidades de Veracruz, Sinaloa, Puebla y Tabasco, habiendo a la luz corrientes de apoyo y gran simpatía en el resto de las Universidades del país, entre ellas las de Morelia, Guadalajara, Nuevo León y Morelos... (esto) hace que el movimiento estudiantil haya rebasado todos los límites previsibles y abarcado prácticamente a la casi totalidad de los estudiantes del país (págs. 23-24).

La composición del Consejo Nacional de Huelga, órgano central del movimiento, revela y reproduce dicho carácter masivo: "En la cima el CNH está compuesto por 150 miembros apoyados a su vez por el Comité Central, el cual consta de 600 miembros. En el Comité Central están representadas varias instituciones de educación superior de México... En la base están los Comités de Lucha de cada institución que integran el Comité Central."³⁶

De esta suerte, cabría la afirmación según la cual el movimiento expresa el descontento de una generación de estudiantes frente a un orden político y social a todas luces autoritario. No obstante, no puede dejarse a un lado que el movimiento llegó a otros ámbitos sociales. El doctor Villoro lo constata cuando refiere que "si el movimiento tuvo una repercusión tan grande fue justamente porque los estudiantes supieron expresar frustraciones y anhelos reprimidos de una amplia clase media urbana; no en los cinco puntos del Comité de Huelga... detrás de ellos estaba la indignación ante la corrupción, la mentira, las palabras huecas; la exigencia de participación, de libertad auténtica; el anhelo confuso de encontrarse de nuevo con el pueblo... todo el mundo sintió y comprendió el mensaje libertario del movimiento, por eso la clase media y aun algunos obreros lo siguieron".³⁷

El movimiento, de ser expresión de la crítica de los estudiantes ante el sistema, llega a enarbolar inconformidades semejantes de otros sectores de la población.

Con este panorama, consideramos que la participación en un movimiento de tal envergadura, brindó a los estudiantes la posibilidad de advertir, a través de su propia vivencia, un mundo de problemas que antes les estuvo vedado por las propias limitaciones del claustro universitario. Pero además la crisis del 68, al desarrollarse como un enfrentamiento de la Universidad y el Estado, y proyectarse más allá de esta antinomia simple, "no hace sino subrayar la importancia que tiene el que la Universidad sirva de conciencia crítica de la Nación. Ante el marcado autoritarismo que muestra el Estado... El señalamiento crítico fundamentalmente universitario, de un desarrollo deficiente y un Estado autoritario apuntalan el significado de una crítica

³⁶ Hernández, Salvador, *El PRI y el Movimiento Estudiantil de 1968*, Ed. El Caballito, México, 1971, pág. 89.

³⁷ Villoro, Luis, "1968: Signo de Revolución, señal de lo que viviremos", en *Revista de la Universidad de México*, vol. XXXIII, núms. 4 y 5, dic. 1978-enero de 1979 ("A diez años del 68"), pág. 33.

a la sociedad mexicana (crítica), que llega a convertirse en sinónimo de Universidad...".³⁸

La acción simultánea de los factores apuntados, prefiguran un momento de suma complejidad en la historia universitaria: el imperativo de acoger la gran demanda escolar; la necesidad de profundizar una reforma educativa; el compromiso crítico que asume la Universidad ante la sociedad, exigen una respuesta imaginativa y totalizadora.

Este cuadro es la referencia inmediata del proyecto de reforma propuesto por el rector Pablo González Casanova. Proyecto que encuentra condiciones de viabilidad en el espacio abierto por una nueva política gubernamental.

Corresponde a continuación detallar las líneas esenciales que propone, a modo de solución a dicha problemática, la rectoría de González Casanova, destacando entre ellas la que se refiere al proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

LA RECTORÍA DE PABLO GONZÁLEZ CASANOVA (1970-1972)

El doctor Pablo González Casanova tomó posesión del cargo de Rector de la UNAM el 2 de mayo de 1970. Entre sus antecedentes se cuenta el haber ocupado la dirección de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales durante dos periodos consecutivos: 1957-1961 y 1961-1965; y también el de haber fungido posteriormente como Director del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (1966-1970).

Su obra escrita testimonia una permanente inquietud por los problemas sociales y políticos del país, y más aún, de América Latina.³⁹

El propio González Casanova ha definido, sin dejar lugar a dudas, la orientación esencial de su pensamiento, diciendo:

Hace muchos años he sostenido ideas progresistas y democráticas, y he manifestado en mi obra y en mi vida una crítica sistemática al

³⁸ Zorrilla, Juan F., "Avance de la Investigación: El perfil del maestro", obra citada.

³⁹ Véanse, por ejemplo: *La Democracia en México* (ERA, 1965); *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales* (UNAM, 1967); *Sociología de la explotación* (Siglo XXI, 1969); *Imperialismo y liberación, una introducción a la historia contemporánea de América Latina* (Siglo XXI, 1978).

sistema capitalista, y una exaltación cada vez más firme de la solución socialista. Lejos de abandonar esas ideas, con el transcurso del tiempo, de mis estudios y experiencias, las he profundizado y difundido, como es público y notorio.⁴⁰

Por su parte, la reflexión sobre los problemas educativos es una constante en el pensamiento de González Casanova. Su producción teórica en este renglón, y su actuación como funcionario universitario, han dejado huella de una clara y arraigada vocación transformadora de los órdenes establecidos en el territorio de la educación superior.

Quisiéramos aquí abrir un paréntesis —antes de llegar al punto de su plan como rector— para incluir algunos extractos y citas del doctor González Casanova en los que, a nuestro modo de ver, se manifiestan de manera germinal, al menos, varias de sus concepciones luego plasmadas en el ideario del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En 1953, en el Cuarto Congreso Nacional de Sociología, tocó al doctor González Casanova tratar el tema que tituló: "El Problema del Método en la Reforma de la Enseñanza Media".⁴¹ Cabe recordar que el asunto era en esas fechas motivo de controversia y objeto de múltiples proyectos, de los cuales finalmente se obtuvo la reforma integral del bachillerato en época del rector Chávez. La contribución de González Casanova se sitúa precisamente en medio de tal debate.

La tesis sustentada en la ponencia viene precedida de un riguroso análisis de la evolución histórica de la Preparatoria. Al argumentar la necesidad de reformar este nivel de enseñanza, llega a plantear la disyuntiva entre una solución definitiva que abarcara la totalidad del ciclo de segunda enseñanza, y una solución de emergencia dirigida expresamente a los años de la Escuela Preparatoria. Considerando como más viable la segunda alternativa, dadas las condiciones imperantes, se ciñe entonces a la exposición de las principales deficiencias del sistema de enseñanza vigente, y a la vez sugiere para tomarse en cuenta, varias pautas de solución:

⁴⁰ González Casanova, Pablo, "Carta al Consejo Editorial", revista *Cuadernos Políticos*, ERA, núm. 10, oct.-dic. de 1976, pág. 94. La carta está fechada 26-VIII-76.

⁴¹ González Casanova, Pablo, "El Problema del Método en la Reforma de la Enseñanza Media", ponencia presentada ante el Cuarto Congreso Nacional de Sociología, México, 1953, en: *Estudios Sociológicos (Sociología de la Educación)*, UNAM-IIS, vol. XVI, núm. 1, 1953, págs. 125-140.

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 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 se estudiarán todos, absolutamente todos los problemas científicos o humanísticos...

...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,* 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, podremos 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...

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 problemas esenciales, para evitar que sigamos entregando a los alumnos catálogos y directorios de filosofía, de literatura, de ciencias. Por lo pronto me voy a limitar a enunciar de nuevo, algo que es de todos conocido —pero que a menudo parece olvidado—: se desea de un bachiller que sepa pensar, escribir y calcular, y que posea en principio una cultura científica y humanística. Pero no sólo, sino que se desea abrirle posibilidades, horizontes: que sepa para qué sirven el pensar, y el escribir, y el calcular, y las ciencias, y las humanidades. Se desea romper varias resistencias que tiene el semiculto 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... Ahora bien, para lograr tales fines, es menester concentrar la atención de los alumnos en el menor número de materias que sea posible, concen-

* Esta idea no contraría 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 principalmente en la elección de seminario o laboratorio. (Nota en el texto.)

trar 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...

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, ... 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 (1953).

Durante la gestión del doctor González Casanova en la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, tuvieron efecto importantes transformaciones que dieron en definitiva una nueva fisonomía a ese centro de estudios.

Entre las innovaciones más significativas podemos contar: la formulación de un nuevo plan de estudios (1958); la creación de prácticas de observación y de trabajo de campo (1960); la formación, a nivel piloto, de grupos de estudio dirigidos (1961); el cambio de cursos anuales a cursos semestrales (1963-1964), etc.⁴²

La exposición de motivos del entonces nuevo plan de estudios,⁴³ nos brinda la valiosa oportunidad de ver concretada una de las ideas medulares del planteamiento educativo de González Casanova, es decir, el argumento según el cual la cultura del especialista debe a

⁴² Véase "Informe sobre las principales actividades de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, desarrolladas a partir del mes de marzo en 1957", en *Ciencias Políticas y Sociales*, Revista de la ENCPyS, año IX, oct.-dic. de 1963, págs. 645-657. También, Israel Galán B., "El Colegio de Ciencias y Humanidades y la rectoría de Pablo González Casanova." Ponencia en el Encuentro de Enseñanza en el CCH, junio 1977, pág. 1.

⁴³ "Nuevo Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, Exposición de Motivos", en *Ciencias Políticas y Sociales*, edición citada, año V, núm. 15, ene.-mar. de 1959, págs. 70-71.

su vez estar sólidamente cimentada en una "cultura elemental" en cuyo núcleo se localiza el factor común de diversas disciplinas: el método.

Así, el plan de estudios considerado buscaba equilibrar la "integración de las ciencias sociales" con la "formación especializada":

En forma de mera sistematización y para lograr a la vez integración y especialización, se dividieron las materias a enseñar en tres categorías:

1º Enseñanza del método.

2º Enseñanza de técnicas.

3º Enseñanza de aplicación del método y las técnicas a los distintos campos de investigación.

1º La enseñanza del método, en la que como quedó dicho, se halla incluida la proyección funcional de la cultura general en su aspecto histórico y sistemático, tiende a la integración de las Ciencias Sociales, y cubre todas las posibles especialidades...

2º En la enseñanza de las técnicas, se inicia la división por especialidades...

3º Lo que verdaderamente distingue al especialista, sin embargo, son los campos de trabajo, que se multiplican indefinidamente. En consecuencia, el problema pedagógico consiste en enseñar a aplicar los métodos y las técnicas de investigación a los campos de trabajo que, convencionalmente, corresponden a cada una de las especialidades, adiestrando al estudiante en el uso del método y la técnica en la investigación de problemas concretos.

De este modo, la integración de la Ciencia Social y la formación del especialista, se hace posible, enseñando la aplicación del método y la técnica, a los problemas concretos de los campos de trabajo (1959).

Esta preocupación por armonizar los términos de "cultura general" y especialización, entendiéndose por la primera no un acervo enciclopédico de conocimientos, sino la expresión del "método y los problemas esenciales" de diversas materias, y por la segunda, básicamente, formación profesional, se conjuga con la necesidad de imbuir en los estudiantes una formación cívica y política que opere en calidad de salvaguarda de la "enajenación del especialista" y como forma de concientización sobre los problemas sociales inmediatos.

De tal concepción nos hablan los siguientes textos:

1969:

La profundidad de la crisis que vivimos, lejos de eliminar la necesidad de transmitir los viejos procedimientos y recursos técnicos que permiten la especialización a un alto nivel, los hace hoy imprescindibles.

Ciertamente a ellos, cada vez más, se hace necesario añadir un replanteamiento del humanismo en el contexto de la sociedad contemporánea y una educación política, que reconociendo los peligros de la enajenación del especialista, no renuncie a la especialización como formación profesional y forma de precisar los conocimientos científicos, sino la complemente con una apertura también profunda y precisa a los problemas del hombre.⁴⁴

1970:

Es necesario replantear en torno a las instituciones educativas, el problema del "enciclopedismo y la especialización" y de la "orientación por el fracaso" para sustituirlos en forma óptima por una orientación institucional basada en las aptitudes de los alumnos, sus conocimientos, y las necesidades de mano de obra calificada y profesional, combinados con la posibilidad, también estructural, de formar hombres con cultura general y conocimientos cívicos y políticos, sobre la base de una reforma de las estructuras y las instituciones del sistema nacional y educacional.⁴⁵

El seis de mayo de 1970, el doctor Pablo González Casanova, investido ya con las atribuciones de rector de la UNAM, pronunció su discurso de toma de posesión.⁴⁶ El texto tiene el cometido de mencionar los problemas que vive la Universidad, y a la vez proponer líneas de acción.

De este modo, se refiere primeramente a la necesidad de que en la Universidad se hallen presentes "altos niveles técnicos, científicos, humanísticos y de organización". Esta, dice, debe ser una responsabilidad de todos los universitarios, pero además, "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?...".

Una vez planteado el problema anterior, refiere una cuestión capital para la institución; la necesidad de democratizar la enseñanza superior: "Todos queremos la democratización de la enseñanza, como apertura de los estudios superiores a números cada vez más grandes

⁴⁴ González Casanova, Pablo, Prólogo al libro de Fernando Prieto, *Diálogos y Mensajes*, UNAM, Fac. de Ciencias, 1969, pág. 5.

⁴⁵ González Casanova, Pablo, "Aspectos sociales de la Planificación en la Educación Superior", en *Revista ADUM*, ene.-mar. de 1970, págs. 5-6.

⁴⁶ González Casanova, Pablo, "Discurso de toma de posesión", Cd. Universitaria, 6 de mayo de 1970, en *Excelsior*, 7/V/70 ("Vamos a respetar y exigir respeto", dice el nuevo Rector).

de estudiantes, y también como una participación mayor en la responsabilidad y las decisiones universitarias por parte de los profesores y los estudiantes..." Completa esta panorámica al hablar —poco más adelante— de la creciente demanda estudiantil: "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..."

Ante ese cuadro, formula las alternativas que habría que considerar y a la vez, relaciona los múltiples factores que intervienen en la posibilidad de dar una solución totalizadora:

¿Y para alcanzar estos 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 alto nivel?

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...

¿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 creciente 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?

Resulta claro que el rector recupera en sus planteamientos la necesidad de dar una respuesta cabal a los problemas que habían llevado a la Universidad a vivir momentos de crisis. Pero la cuestión estribaba no únicamente en diagnosticar la problemática institucional sino en acometer una respuesta factible, la cual desde luego tomó visos de reforma universitaria.

Breve fue el lapso en que González Casanova tuvo la oportunidad de poner en marcha su ideal de transformación de la Universidad. Como es sabido, en noviembre de 1972, apenas dos años después de iniciado su mandato, tuvo que renunciar al cargo máximo de la insti-

tución. No obstante, aquel ideal de transformación quedó plasmado en un par de proyectos de gran alcance que se pensó eran capaces de modificar radicalmente la estructura tradicional de la UNAM y por ende de solucionar sus problemas más acuciantes. Nos referimos al Colegio de Ciencias y Humanidades y al Sistema de Universidad Abierta.

En lo que sigue, vamos a referir el proceso de gestación de dichos organismos y brevemente, el rumbo por el que se encaminaron.

Volviendo al año de 1970, cabe señalar que con el fin de llevar a cabo diseños y proyectos viables a la reforma, se establece una comisión especial, encabezada por distinguidas personalidades de la UNAM bajo la presidencia de Roger Díaz de Cossío, y con la colaboración de varios grupos de trabajo, en los que participaron aproximadamente 80 personas, comprometidas con el quehacer universitario y además con una perspectiva crítica de la institución.⁴⁷ Esta comisión recibe el nombre de Consejo de la Nueva Universidad.

Es realmente escasa la documentación disponible para conocer las actividades del Consejo de la Nueva Universidad; no obstante, el siguiente testimonio del Lic. Javier Palencia, quien participó activamente en el proyecto, puede servir de luz para conocer este importante antecedente del Colegio:

En la segunda mitad de 1970, un grupo de universitarios fue invitado a desarrollar lo que serían los proyectos correspondientes a la Nueva Universidad en México. Personalmente me fue dado formar parte de ese grupo y dar los primeros pasos de lo que sería antecedente innegable del Actual Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades... Se señalaba entonces la necesidad de generar un plan de estudios —y los programas correspondientes a todas las materias— tal que permitiera a los alumnos más que una capacitación inmediatista, el desarrollo de su capacidad de conocer la realidad, el dominio de los métodos fundamentales para desarrollar el conocimiento físico y el histórico, el dominio del lenguaje hablado y el de las matemáticas. Razones concretas de economía y política sugerían la necesidad de que la cantidad de horas que el alumno pasara en las aulas se redujera y que se redujera también la cantidad de materias que habían de configurar el currículo... Aquel proyecto quedó archivado.⁴⁸

⁴⁷ Véase Ochoa, Cuauhtémoc, "La Reforma Educativa en la UNAM (1971-1974)", en la revista *Cuadernos Políticos*, ERA, núm. 10, oct.-dic. de 1976.

⁴⁸ Palencia, Javier, *La universidad latinoamericana como conciencia*, tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1978, págs. 168-169.

Otro testimonio documental, correspondiente al primer coordinador del CCH, Ing. Alfonso Bernal Sahagún, explica las razones de la cancelación de este proyecto en su instancia original: "Después de aparecer varios ataques en la prensa contra el llamado proyecto de la 'Nueva Universidad', el Consejo Universitario tomó cartas en el asunto de la Coordinación de Ciencias; la Coordinación de Humanidades; del grupo y decidió recoger los materiales producidos y suprimir la labor del grupo de los distinguidos universitarios a quienes se había confiado el estudio."⁴⁹ Recordemos que todo ello acontece en el mes de octubre de 1970.

Posteriormente, la responsabilidad fue confiada al trabajo conjunto de la Coordinación de Ciencias; la Coordinación de Humanidades; las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, de Ciencias, de Ciencias Químicas y de Filosofía y Letras, así como la Escuela Nacional Preparatoria.⁵⁰ De ahí surgió el proyecto definitivo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

De la estructura y postulados del Colegio de Ciencias y Humanidades nos ocuparemos en el siguiente capítulo. Por ahora, con el fin de completar la referencia de la reforma encaminada por González Casanova, dedicaremos estas últimas páginas a la exposición del segundo gran proyecto de dicha reforma: El Sistema Universidad Abierta (SUA).

El 25 de febrero de 1972 fue aprobado por el Consejo Universitario el Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. En su artículo 1º, se precisan las grandes líneas de este proyecto:

El sistema Universidad Abierta de la UNAM está destinado a extender la educación universitaria a grandes sectores de población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios. Será un sistema de libre opción tanto para las facultades, escuelas y el Colegio de Ciencias y Humanidades como para los estudiantes; se impartirán los mismos estudios y se exigirán los mismos créditos, certificados, títulos y grados al nivel correspondiente.⁵¹

⁴⁹ Bernal Sahagún, Alfonso, Manuscritos sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades, Archivo General de la Secretaría de Planeación del CCH.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM (1972), en Leonel Pereznielo, *Algunas consideraciones acerca de la reforma universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México*, obra citada, anexos, pág. 94.

El planteamiento original de la idea de Universidad Abierta, consistía en llevar los estudios universitarios a todos aquellos ámbitos que siempre estuvieron al margen de la cultura superior. Por medio de tal fórmula, sería dado a la Universidad: a) ir a los centros de producción de bienes y servicios; b) fomentar la creación de casas de cultura y centros de estudio en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los ejidos, los sindicatos, etc.; c) descentralizar sus tareas y establecer una cooperación efectiva entre otras universidades e institutos de enseñanza superior de la República y de América Latina, y d) satisfacer la creciente demanda de educación superior, estableciendo las bases prácticas y la organización necesaria para que una población que en las condiciones actuales no puede hacer estudios universitarios, los realice en los propios centros de trabajo, de producción, de servicios, en las ciudades y en el campo, sin calendarios ni horarios rígidos.⁵²

Según puede apreciarse en el párrafo anterior, tomado de la exposición de motivos del citado Estatuto, el proyecto se dirige hacia la ampliación y diversificación vertical de las oportunidades de enseñanza superior, más que una ampliación de estas oportunidades para los sectores tradicionalmente demandantes.

La argumentación se arraiga en una concepción sociológica del rector, según la cual: "Si la hipótesis es que va a haber desarrollo, la necesidad de técnicos y profesionales es obvia, y tendrá que ser superior al crecimiento general de la fuerza de trabajo (...) es mejor cometer un error por excedente que por deficiente en la formación de profesionales y técnicos, pues el excedente aumentará las normas de calidad del mercado de trabajo en un país, y los trabajadores altamente calificados se esforzarán con más éxito por crear sus empleos que los no calificados."⁵³

El proyecto preveía la ampliación y diversificación (social) de la oferta educativa, mediante la consecución de dos etapas sucesivas.⁵⁴

La primera consiste en que el SUA opere como un sistema de apoyo al sistema tradicional de enseñanza, dirigido especialmente a

⁵² Exposición de Motivos del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM (1972), en: José Enrique González Ruiz, "La Universidad Abierta (el caso de México)", *Deslinde*, núm. 58, UNAM, 15/X/74, pág. 11.

⁵³ González Casanova, Pablo, "Algunos Prejuicios antiguos de la Educación Superior", en *Gaceta UNAM*, número extraordinario, 26-II-72.

⁵⁴ Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, obra citada.

quienes quedan fuera —por diversas razones— del sistema normal. La idea de esta primera etapa era la de ensayar con grupos restringidos las modalidades centrales del sistema, a través de un programa de autoaprendizaje regido por diversas escuelas y facultades y por el CCH. Se formarían grupos de 50 alumnos como máximo dirigidos por un coordinador y apoyados por medio de un paquete didáctico, elaborado con base en unidades de aprendizaje.

Esta primera etapa dio inicio con la realización a nivel experimental del programa en un grupo de 300 alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. El Sistema Abierto en el CCH operó bajo la modalidad de Programa de Autoaprendizaje, y aunque aportó una experiencia importante de esta nueva modalidad, su radio de acción estuvo limitado a la preparación de un número mínimo de estudiantes.

En efecto, en mayo de 1972 el sistema dio inicio con la inscripción de 303 alumnos en primer semestre.⁵⁵ El segundo semestre dio inicio hasta abril de 1973 en virtud de la huelga de trabajadores que paralizó varios meses las actividades en la UNAM; en dicho semestre se inscribieron 151 alumnos.⁵⁶ En 1974 egresaron 10 alumnos obteniendo el grado correspondiente.⁵⁷ En 1975 egresaron 37 alumnos más.⁵⁸ Para el año de 1976 “se continuaron los trabajos para que los alumnos inscritos desde 1972 concluyeran su ciclo de bachillerato”. El programa de autoaprendizaje se completó con la elaboración de paquetes didácticos, instructivos, programas, preparación de asesores, etc. Sin embargo, después de la culminación de esta experiencia, el proyecto no ha vuelto a reanudarse en calidad de alternativa para cursar el ciclo de bachillerato.

Por otra parte, el SUA ha sido implantado —en su primera etapa— en varias unidades universitarias como Psicología, Medicina, Odontología, Ciencias Políticas y Sociales, Filosofía, etc.⁵⁹

⁵⁵ González Ruiz, José Enrique, “La Universidad Abierta (El caso de México)”, obra citada, pág. 23.

⁵⁶ Universidad Nacional Autónoma de México, *Informe 1973 y 1974*, UNAM, 1976, págs. 268 y 269.

⁵⁷ Universidad Nacional Autónoma de México, *Informe 1975*, UNAM, 1976, pág. 381.

⁵⁸ Universidad Nacional Autónoma de México, *Informe 1976*, UNAM, 1977, pág. 413.

⁵⁹ Para una información actualizada, véase Universidad Nacional Autónoma de México, *Informe 1978* (Coordinación del Sistema Universidad Abierta), páginas 100-101.

Para una segunda etapa se pensó en llevar a los centros de trabajo y servicio —entes públicos y privados, sindicatos, ejidos, etc.—, esta nueva modalidad de enseñanza universitaria. Para el efecto, se crearían instituciones denominadas “casas de cultura”, es decir, “las instituciones o edificios que destinen al Sistema Universidad Abierta y que puedan contar con sala de conferencias, biblioteca y sala de lectura, laboratorios, talleres, salones de clase para seminarios y mesas redondas, así como cubículos para profesores y oficinas administrativas, etc.”.⁶⁰ Esta segunda etapa no se ha visto aún plenamente concretada.

⁶⁰ Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, Art. 19, obra citada.

3

La plataforma institucional

EN EL PRESENTE capítulo nos proponemos delimitar la plataforma institucional en la que descansa la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El 26 de enero de 1971 es aprobado por el Consejo Universitario el proyecto de creación del CCH, que contiene los siguientes documentos constitutivos del marco formal previsto para la institución.¹

1. Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Exposición de motivos. (Aprobado por el Consejo Universitario en la sesión ordinaria del día 26 de enero de 1971.)

2. Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. (Aprobado por el Consejo Universitario en la sesión ordinaria del día 26 de enero de 1971.)

3. Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (Aprobado por el Consejo Universitario en la sesión ordinaria del día 26 de enero de 1971).

4. 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.

¹ Véase Colegio de Ciencias y Humanidades. Coordinación y Secretaría General, *Normas vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, comp. Joaquín Mundo, UNAM, 1978, 143 págs. Originalmente, estos documentos fueron publicados en la Gaceta UNAM del 1º de febrero de 1971, vol. II, número extraordinario.

Posteriormente, el 2 de marzo del mismo año, el Consejo Universitario, reunido en sesión extraordinaria, aprobó la siguiente disposición relativa al Colegio:

Disposiciones que adicionan el Estatuto General de la UNAM relativas al Colegio de Ciencias y Humanidades. (Aprobadas por el Consejo Universitario en la sesión extraordinaria del día 2 de marzo de 1971.)

Tal cuerpo normativo² constituye para nosotros el marco referencial más adecuado para el análisis de las características, principios y fines del Colegio de Ciencias y Humanidades, tal y como fue proyectado. Es cierto que los textos anteriores no agotan el acervo de documentos-fuente del CCH, sobre todo porque con motivo de su creación, tuvo lugar una serie de declaraciones, entrevistas, conferencias, etc.,³ que podrían muy bien servir de luz para mostrar un cuadro más completo de la singularidad de esta nueva institución. Sin embargo, es importante tener presente la diferencia cualitativa que existe entre ambos grupos de documentos, así como las implicaciones metodológicas de tal diferencia. Los primeros, por ser disposiciones formales, expresan las líneas generales asignadas al proyecto, de manera prácticamente unívoca, lo cual significa una relativa facilidad para su interpretación. Los segundos, dado su carácter naturalmente subjetivo (que hace enfatizar algunos ángulos del proyecto, relegando otros) y el hecho de estar investidos de las formas retóricas propias de esa clase de discurso, obligan a llevar a cabo un ejercicio complejo de análisis de contenido, que ciertamente supera nuestra intención. Por ello, consideraremos básicamente lo expresado en los preceptos formales citados más arriba, reservándonos el uso de los planteamientos

² Considerando el concepto de norma en su acepción sociológica, según la cual, "norma o norma social es un término general empleado para referirse a cualquiera y a todos los productos de la interacción social que son compartidos por los participantes y que regulan su conducta individual" (Wittaker, J., 1965), los documentos citados, además de constituir el principio jurídico de la institución, actúan como el principal referente "normativo" de la actuación de los partícipes del desarrollo del CCH.

³ La publicación *Documenta* del CCH, editada por el Centro de Documentación Académica, presenta en su primer número una colección bastante completa de este tipo de documentos, es decir, entrevistas, declaraciones, etc., además de publicar los documentos formales del Colegio y otros textos relativos al CCH. Véase *Documenta*, Colegio de Ciencias y Humanidades, núm. 1, junio de 1979, 104 págs.

del segundo grupo documental para ampliar o ilustrar aquellos puntos que aparezcan como insuficientemente explícitos.

PROYECTO PARA LA CREACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. EXPOSICIÓN DE MOTIVOS⁴

Este documento comienza por explicar la ubicación del proyecto de creación del CCH con respecto a una nueva estrategia universitaria dirigida a promover experiencias interdisciplinarias e interinstitucionales con el fin de adecuar la Universidad a las exigencias "del actual desarrollo del conocimiento científico y humanístico". De este modo:

Es posible concebir una serie de proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria... 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.

...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.

Por supuesto que las ideas anteriores sugieren la existencia de todo un sistema (bachillerato-profesional-posgrado) en coherencia con la posibilidad de implantar dichas formas interdisciplinarias para la enseñanza y la investigación, sin embargo:

...Este proyecto se refiere específicamente a la creación de nuevas Unidades Académicas en el Ciclo del Bachillerato. (...) 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...

Aunque, por otra parte, esta prioridad no elimina las posibilidades de continuar el esfuerzo hasta el nivel superior: "Existen, además, otros proyectos que se refieren a la creación del nivel profesional en el mismo Colegio de Ciencias y Humanidades..."

⁴ *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. II (número extraordinario), Ciudad Universitaria, 1º de febrero de 1971, págs. 2-3.

Expresado de este modo, el CCH, en su nivel bachillerato, cumpliría la función de sentar las bases de una concepción alternativa a la idea tradicional de enseñanza universitaria fundada en la coexistencia de distintas disciplinas y especialidades incompatibles entre sí.

Una vez aclarado este punto, se señalan en el documento las características fundamentales del ciclo de bachillerato del Colegio.

En primer lugar, la *formación polivalente*:

...capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales...

También, la *formación básica* a través del estudio de algunas disciplinas fundamentales:

—el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español— (que) le proporcionarán una educación básica que le permitirá aprovechar las alternativas profesionales o académicas clásicas y modernas.

El carácter a la vez *propedéutico* y *terminal* de este orden de enseñanza:

...se persigue que, en esta etapa, el estudiante adquiera también el necesario adiestramiento para realizar ciertas actividades de carácter técnico y profesional que no exigen la licenciatura...

Tales características, determinan a su vez la diferenciación del Ciclo de Bachillerato del CCH con respecto a la enseñanza impartida en la Escuela Nacional Preparatoria:

La primera diferencia se refiere a los planes de estudio... (que) 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.

Una tercera diferencia entre los dos sistemas, está dada por el origen de la planta docente. En el caso del CCH se esperaría contar con:

...personal... 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.

Con esta participación tanto de docentes de la ENP como de "profesores-estudiantes" de la UNAM, se persigue un doble objetivo, en primer término:

...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.

Por otra parte, la idea de incluir profesores de la ENP, se considera como,

una valiosa ocasión para que la Escuela Nacional Preparatoria se vincule estrechamente con las actividades universitarias de nivel superior y de investigación científica.

Es importante tener en cuenta la idea anterior, porque a través de ella se remarca la intención de volcar en el proyecto CCH las expectativas que corresponden a la transformación de la Universidad. En otro texto se expresa lo anterior con mayor claridad:

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 anteriormente estuvieron separadas.
- 2º Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación.
- 3º Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad...⁵

Llegado a este punto, quisiéramos recapitular sucintamente lo que nos parece medular del análisis del documento anterior en lo que respecta a la definición del Colegio de Ciencias y Humanidades.

- i) El CCH representa la estrategia de renovación universitaria concretada en un proyecto específico.⁶ Lo que también signi-

⁵ González Casanova, Pablo, "Se creó El Colegio de Ciencias y Humanidades" (declaraciones del Rector). *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. II (número extraordinario), obra citada, pág. 1.

⁶ En la siguiente frase puede sintetizarse el sentido que se da a dicha estrategia: "La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituye la

fica que se deposita en una nueva institución la responsabilidad de transformar la estructura vigente.⁷

- ii) Los ejes principales del proyecto, en su nivel de bachillerato, están dados por:
 - a) *La formación básica.* Es decir, la capacitación en el manejo de métodos y lenguajes considerados como los cimientos del conocimiento científico y humanístico.⁸
 - b) *La enseñanza interdisciplinaria.* Referida también al conocimiento de métodos y lenguajes que son comunes a diversas disciplinas. Esta nueva modalidad se ve como posible toda vez que en el proyecto concurren cuatro facultades (Filosofía, Ciencias, Química y Ciencias Políticas) con diferentes enfoques.⁹
 - c) *El carácter propedéutico y terminal* de la institución, esto es, la alternativa que se presenta al estudiante de ingresar a estudios profesionales, o acceder, capacitado técnicamente, al mundo del trabajo.
 - d) Como resultado de todo lo anterior, *la formación polivalente.*

creación de un *motor permanente de innovación* de la enseñanza universitaria y nacional..." (subrayado por los autores). Pablo González Casanova, *ibídem*.

⁷ La razón argüida para transformar la Universidad mediante la creación de una nueva instancia en la estructura universitaria y no mediante la reformulación radical de la misma, está expresada en los siguientes términos: "La flexibilidad académica que permite esta institución, le libran de todos los nexos y tradiciones antiguas, así como de los intereses establecidos, dándole una amplia libertad a la Universidad para crear nuevas unidades de enseñanza y de investigación, sin sufrir la lentitud y la infiltración de autoridades que tienen la tendencia a oponerse a los cambios." Pablo González Casanova, "La réforme de l'Université au Mexique", *Bolletín de l'Association Internationale des Universités*, 1971, pág. 197. Cit. Leonel Pereznieta, obra citada, pág. 43.

⁸ En otro texto, González Casanova abunda: "...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". En "Entrevista con el ex rector de la UNAM Pablo González Casanova, difundida por Radio Universidad el 26 de febrero de 1971", *Revista NOVAS*, Colegio de Ciencias y Humanidades, núm. 1, agosto 1974, pág. 17.

⁹ Una solución de continuidad de la enseñanza interdisciplinaria en el Colegio, está dada en principio por la proposición de que en nuevos proyectos y reformas a la estructura del Colegio, se continúe la participación colegiada de este tipo de instancias. Por otra parte, dicha participación se complementa con la institución del "profesor-estudiante", ya que éste puede llevar al ciclo de bachillerato los más avanzados problemas y metodologías de las diversas disciplinas.

El documento finaliza expresando la necesidad que hay de que el CCH cuente en un futuro próximo con una base jurídica y autoridades propias:

...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.

UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO. REGLAS Y CRITERIOS DE APLICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS¹⁰

La importancia de este documento está dada en que en él encontramos de nuevo expresadas las características propias del ciclo de bachillerato del CCH, sólo que en un nivel de especificidad más concreto. Por ello, del contenido del documento es posible inferir con una mayor precisión las expectativas formativas de la institución y el modelo educativo que propone con respecto a la población a la que está destinado.

En primer término, se subraya el carácter a la vez propedéutico y terminal del Colegio:

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 a nivel de licenciatura.

...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 signe los cursos académicos del plan, ya una vez terminado el mismo.

Sobre las características de la enseñanza y las finalidades del Colegio con respecto a la formación de los estudiantes, encontramos una amplia referencia de la que vale la pena destacar los siguientes elementos.

Expectativas generales

Se buscará que al final de su formación *sepa aprender, sepa informarse y estudiar* sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los

¹⁰ *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. II, obra citada, págs. 4-5.

libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.¹¹ (logrará adquirir) dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social... capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos... conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos... capacidad para informarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros... (y tendrá) posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés...

Metodología de la enseñanza

Además de las características expresadas en el punto anterior, se encuentran en el documento algunos pormenores relacionados con la metodología de la enseñanza que se pretende implantar en el bachillerato del colegio; se dice:

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 usar no sólo libros de texto convencionales o programados, sino antologías de lecturas (de matemáticas, física, química, literatura, etc.)... En los laboratorios se hará que los estudiantes construyan algunos de los aparatos de observación y que les den uso, sin que se limiten a utilizar los ya construidos, así como que discutan textos sobre la respectiva materia en forma de mesas redondas...

Un poco más adelante, se hace mención, con algún detalle, de la metodología propia de los talleres de redacción y de lectura:

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

¹¹ Este es un tópico fundamental. En diversas ocasiones se hace oponer al llamado "enciclopedismo" de la formación tradicional, una nueva pedagogía basada en el enunciado "aprender a aprender". Por ejemplo, en las declaraciones del rector sobre la creación del Colegio (obra citada) señala: "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..."

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.

Como es fácil apreciar a primera vista, el nivel de generalidad en el que se enuncia la metodología de la enseñanza, va desde la amplitud con que se aluden los principios generales hasta niveles muy específicos cuando se trata de definir las características de algunas áreas o materias. No obstante, este nivel de concreción no se aplica a la totalidad de las materias del plan; por el contrario, se perciben lagunas en la operación del modelo educativo, en tanto que no se aclaran las características concretas de cada área y materia.

REGLAMENTO DE LA UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES¹²

Este documento sienta las bases jurídicas propias del ciclo de bachillerato del Colegio. Su importancia radica en que constituye la norma positiva específica para la institución, y por lo tanto el principal referente jurídico para la vida futura del Ciclo de Bachillerato del CCH.

¹² *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. II, obra citada, págs. 6 y 8.

Los primeros dos capítulos versan sobre las funciones de la Unidad Académica del ciclo de bachillerato en su relación con la Universidad:

Artículo 1º 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 del 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.

Artículo 2º 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.

Los artículos 3º y 4º se refieren al doble carácter propedéutico y terminal asignado a esta Unidad Académica:

Artículo 3º 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.

Artículo 4º 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.

Los artículos siguientes, hasta llegar al 11º con que finaliza el reglamento, definen la organización formal prevista para la Unidad Académica del ciclo de bachillerato del CCH, sus órganos y las funciones de éstos:

Artículo 5º 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.
- e) El consejo interno de los mismos.

Artículo 6º 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 Quí-

mica, de la Escuela Nacional Preparatoria y los que en el futuro participen.

Artículo 7º 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 39 del Estatuto General de la Universidad en sus fracciones I, II y IV.

Artículo 8º 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 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.

Artículo 9º 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.

Artículo 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.

Artículo 11. Corresponderá 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.

A partir de un análisis somero de las disposiciones contenidas en el reglamento, quisiéramos hacer destacar la siguiente observación:

Resulta evidente el nivel de generalidad con el que están enunciadas algunas disposiciones, requiriendo el apoyo de legislaciones específicas para algunos puntos, y propiciando también el establecimiento de usos y costumbres por las vías de hecho, en otros.

Por ejemplo, en el artículo 2º se señala que "en sus transformaciones futuras (de planes de estudio, métodos de enseñanza y organización) deberá conservarse la cooperación entre distintas dependencias académicas de la Universidad", pero no se indican los procedimientos o conductos previstos para implantar tales transformaciones, como tampoco los modos de comunicación inter-escolares indispensables para ello. El artículo 3º habla de que, "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", quedando, como se ve, pendiente una legislación particular sobre uno de los puntos medulares del Colegio.

Otro caso es aquél en que se deja sin especificar clara y precisamente las funciones y atribuciones de uno de los órganos del Colegio, como es su comité directivo, dejando abierta también la posibilidad de ampliar este órgano, pero sin aclarar en lo mínimo el procedimiento. La misma omisión se aprecia en lo relativo a las funciones del coordinador del Colegio.

DISPOSICIONES DEL ESTATUTO GENERAL RELATIVAS AL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES¹³

Este documento se refiere en primer lugar al sitio que le toca ocupar al Colegio de Ciencias y Humanidades en la estructura académica de la UNAM. Al respecto se señala:

Artículo 10. 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.

El resto de las disposiciones hablan de los órganos del Colegio de Ciencias y Humanidades, su estructura, funciones y atribuciones. También se hace alusión a las modificaciones que resulta preciso incluir en el Estatuto General de la UNAM en virtud de las disposiciones de la nueva institución; particularmente, la inclusión en el concepto de

¹³ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Normas Vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, obra citada, págs. 9-10.

Autoridades Universitarias de los directivos de las unidades académicas del CCH, y la representatividad de los consejeros del Colegio en el Consejo Universitario.

Al efecto de definir los órganos del CCH se indica:

El Colegio de Ciencias y Humanidades a que se refiere el artículo 10 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.

En el final del documento se precisa la estructura y funciones de cada uno de estos órganos:

Se precisa la composición del Comité Directivo:

- 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.

Y las funciones que le toca cumplir a dicho órgano:

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

Con respecto a las atribuciones del coordinador, el artículo correspondiente se destaca por su parquedad e insuficiencia:

Artículo 61. 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 confieren los reglamentos.

Una vez completada la referencia al marco formal del proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, nivel bachillerato, quisiéramos recapitular, a través de algunas proposiciones sintéticas, para delimitar la plataforma institucional en la que descansa el momento de creación del Colegio y sobre la cual se origina la proyección de sus fuerzas.

1. Con respecto al paradigma académico que propone esta nueva institución educativa, aparecen suficientemente claros los fines o expectativas generales en cuanto a la formación que se pretende alcanzar en los alumnos. Los rubros de formación básica, interdisciplinaria y polivalente, propedéutica y terminal, demarcan consistentemente la singularidad del CCH en materia educativa. Sin embargo, en el nivel concreto que representa la operacionalización del plan de estudios, tal claridad inicial se desdibuja, toda vez que no aparecen suficientemente precisos tanto los contenidos, como los objetivos específicos y, consiguientemente, los medios instrumentales para alcanzarlos.

2. Otro tanto sucede con la base legal en que se sustenta la plataforma institucional del Colegio. La parquedad y el amplio nivel de generalidad con que son enunciados los preceptos del marco formal del CCH, hacen que la normatividad prevista para la institución no alcance a precisar con suficiencia responsabilidades y atribuciones específicas; radios de acción claramente delineados; cauces operativos para futuras iniciativas, etc. Asimismo, es mucho lo que se deja a la acción futura de legislaciones *ad-hoc* y a la constitución de usos particulares según el desarrollo próximo de la vida institucional del Colegio.

3. Estos dos elementos: la vaguedad del nivel operativo en lo que respecta al planteamiento educativo del Colegio y la parquedad de la base jurídica, dotan a la plataforma institucional de una doble característica que es importante tener en cuenta; por un lado, se presenta como un marco institucional difuso de referencia para la actuación de la comunidad constituida por autoridades, profesores y estudiantes, así como para las interacciones entre ellos; pero, por otro lado, aparece como un marco suficientemente flexible en el cual insertar acciones de orden creativo e innovador.

Por último, cabe comentar el acelerado ritmo impuesto a la organización de los medios necesarios para el inicio de actividades del

Colegio. En efecto, en el breve lapso que media entre el 26 de enero de 1971, fecha en la cual el Consejo Universitario aprobó la creación del CCH, y el 12 de abril del mismo año que es cuando se inician actividades en tres planteles, hubo —entre otras cosas— que erigir la planta física que había de albergar a 15 000 alumnos de primer ingreso, que contratar y capacitar, aproximadamente, a 300 profesores y contratar a otros tantos empleados; que seleccionar y nombrar a los cuerpos directivos; por fin, que difundir ampliamente las ideas generales que inspiraran la creación de esta nueva institución universitaria.¹⁴

¹⁴ Véase el apéndice 1.

Segunda parte

4

La crisis institucional

Así las determinaciones que existían anteriormente por sí mismas (en el camino hacia la verdad) como lo subjetivo y lo objetivo, o bien como el pensamiento y el ser, o el concepto y la realidad —de acuerdo con la consideración con la que pudiesen ser determinadas— se encuentran ahora en su verdad, es decir, en su unidad degradadas a la situación de formas.

G. W. F. Hegel,
Ciencia de la lógica

EN ESTE APARTADO se intenta integrar el panorama que distinguió a la nueva experiencia educativa en sus primeros años de vida. En nuestra consideración, el momento de la creación propiamente dicha y los años inmediatos ulteriores, periodo que comprende desde principios de 1971 hasta mediados de 1974, constituyen una sola etapa. Aun cuando a simple vista pueda entenderse que la lógica fundamental en la propuesta instituida en el CCH, haya sido desvirtuada en la aplicación, ello no basta para deslindar ambos momentos al punto de situar el primero en término de *idea correcta* y reservar para el subsiguiente el lugar de una *mala aplicación* de esa idea. Desde esta posición se concluye que en buena medida, ambos momentos se explican recíprocamente.

Las condiciones en que surgió el proyecto referido y la lógica que le da fundamento a sus documentos constitutivos, junto a los sucesos registrados a lo largo de la mitad de la existencia del CCH, conforman, desde este punto de vista, una misma totalidad.

En virtud de que en capítulos anteriores se han expuesto con detalle las condiciones externas e internas de la Universidad y la estra-

tegia de la rectoría de Pablo González Casanova, durante la cual se crea el CCH, atenderemos el estudio del periodo 1971-1974, limitándonos a explicar el convulsionado ambiente que se registró en dicha etapa.

Es un hecho conocido que el Colegio de Ciencias y Humanidades presentó desde el inicio una imagen conflictiva y un clima de permanente controversia. Al respecto, un documento de la Coordinación fechado el 18 de junio de 1974,¹ indica:

La Unidad del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades tiene un número de problemas, cuya trascendencia sobrepasa el nivel de la problemática común de las instituciones de enseñanza media superior, teniendo en cuenta, además, que es el sistema de enseñanza media superior de mayor magnitud en el país.

Los fenómenos que alude la cita, que acompañaron al creciente desarrollo de la institución, son: las frecuentes movilizaciones estudiantiles en cada plantel, así como en dos o más de ellos simultáneamente; la continua inconformidad del personal docente, como el caso de negarse a aplicar los programas presentados por la Coordinación y los directores de los planteles; las huelgas y toma de instalaciones; las renunciaciones de autoridades y el marcado radicalismo que asumieron las posiciones políticas de maestros y alumnos.

Los avances alcanzados en el campo de esta investigación permiten puntualizar algunos aspectos, que si bien no proporcionan² una explicación definitiva de esta faceta del Colegio de Ciencias y Humanidades, sí facilitan la comprensión de su particular proceso.

A continuación se presentan tales aspectos, que han sido aislados con fines simplemente analíticos, según el orden siguiente: educativo, docente, orgánico y político.

¹ Archivo general de la Secretaría de Planeación del CCH, s.n.

² El inconveniente más grave que enfrentaron los autores fue el no disponer del suficiente material documental de la época, situación que requirió de la entrevista, la interrogación y la anotación de opiniones y comentarios, como métodos constantes de registro de información. Con ello fue posible complementar la investigación documental y configurar un cuadro de situación que, aun con las limitaciones del caso, permitió continuar el trabajo.

EL ASPECTO EDUCATIVO

En capítulos anteriores se aprecia la claridad con que se plantean los problemas que enfrenta la Universidad en la década de 1970. Asimismo, destacan los propósitos del CCH como posible alternativa de solución a dichos problemas. En otros términos, puede decirse que se proporciona una acertada visión del problema universitario y un serio intento de solucionarlo. La idea que guía la creación del CCH, habla ampliamente de ello; lo que no llega a resolverse satisfactoriamente es la operacionalización de esa idea que sirviera para poner en práctica procedimientos más o menos unívocos que encaminaran, también de forma más o menos homogénea, el logro de los fines propuestos por el CCH. La falta de ello provocó una lectura dispareja y falseada de los objetivos. La comunidad del CCH encontraba en sus documentos constitutivos, más que un postulado al cual ceñirse, un punto de mira que lo conminaba a abrir brecha en un terreno inexplorado e incierto. Ocurre así, el despliegue de ideas-fuerza que representaban, parcialmente, diversos modelos pedagógicos,³ cuyo punto de unión más cercano era la convicción por ejercer una acción renovadora en materia educativa.

La Gaceta Amarilla⁴ pasó generalmente, a ocupar el lugar de carta fundamental, sobre la que se apoyaba el consenso mayor, sin que ello redundara en idénticas condiciones en cuanto a las formas más unívocamente idóneas para alcanzar lo allí expuesto. Una de las soluciones propuestas para salvar la brecha entre las ideas generales que animaban la creación del Colegio y la operacionalización concreta de tales ideas, fue la de relacionar a la institución con el Centro de Didáctica de la UNAM, depositando en la misma persona ambas responsabilidades directivas.

El ingeniero Bernal Sahagún, primer Coordinador del Colegio y Director del Centro de Didáctica, es muy claro cuando escribe:

Al aceptar la responsabilidad de coordinar el Colegio, pretendí separarme de la Dirección del Centro de Didáctica que tenía unos cuantos

³ Hablamos de modelo pedagógico no en sentido estricto, sino de la idea con que cada maestro o grupo de maestros entendían cierta forma de poner en práctica la filosofía general del proyecto inspirado por los creadores del CCH.

⁴ Gaceta UNAM, número extraordinario. Tercera época, vol. II, 1-2-71.

meses de ocupar; sin embargo, el señor Rector me pidió que continuara simultáneamente al frente del Centro, porque el Colegio debería ser, según sus propias palabras, "el laboratorio del Centro y éste a su vez, debería encargarse de la preparación de los profesores, según la nueva metodología que el Colegio exige".⁵

Es evidente que esto no se logró, al conjugarse varios factores que anularon el intento. En primer lugar, el Centro de Didáctica no disponía de los recursos⁶ materiales y humanos que requería un plan de formación de profesores al nivel que cuantitativa y cualitativamente demandaba el nuevo proyecto. En segundo término los profesores mostraron una reticente disposición ante los materiales elaborados en esa institución. Finalmente, la renuncia del doctor Bernal cortó la relación establecida entre ambas dependencias universitarias.

Por otra parte, la idea sustentada careció de una mayor elaboración teórica que permitiese resolver, a este nivel, cuáles eran los déficits que se intentaba solucionar y cuáles eran las ventajas que presentaba la alternativa propuesta.

En este contexto, el tan cuestionado enciclopedismo resultaba resumido en la simple definición de acumulación de conocimientos, mientras que lo nuevo era resaltado como formativo. En lo metodológico se opone lo dinámico a lo formal y se asignan nuevos roles a los componentes del binomio del proceso enseñanza-aprendizaje, enfatizando el carácter de guía y orientador y la participación como conductas principales del maestro y del alumno, respectivamente.

La definición más exhaustiva del enciclopedismo como modelo educativo clásico, resaltar sus virtudes y deficiencias junto a su ubicación en la historia de la educación y el papel que le tocó jugar en la evolución del conocimiento científico, fue ignorado por la simplificación. La operacionalización del modelo alternativo a niveles mayores de

⁵ Bernal Sahagún, Alfonso, *Manuscritos sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Archivo General de la Secretaría de Planeación del CCH.

⁶ *Ibidem*.

"El Centro de Didáctica en ese entonces, contaba en total con cuatro responsables de secciones, dos mecanógrafas y un auxiliar de intendencia. Ninguno de ellos era especialista en Didáctica o Pedagogía, pero su competencia y laboriosidad, les habían permitido realizar una meritoria acción en bien del mejoramiento profesional de los profesores de la UNAM mediante la organización de diversos eventos y cursos."

"Con ese relativamente escaso personal, se procedió a diseñar, redactar y editar cinco Manuales y una Guía del Asesor, además de todo el material didáctico complementario, para la impartición de cursos a profesores."

especificación necesario para un buen manejo y control del proyecto, fue reemplazado por el voluntarismo.

Esto propició que quienes debían cumplir con su función docente llegaran a adoptar visiones y tratamientos estereotipados que coadyuvaron a la deformación del proyecto, así como a la simplificación utópica del mismo. Se cayó en lugares comunes del tipo de confundir *actitud crítica* con el manejo de posiciones ideológicas opuestas a las predominantes en la escuela tradicional; el tratarse de *tú* y el *cuatismo* entre maestros y alumnos fueron tomados como procedimientos útiles para reducir la distancia clásica entre educadores y educandos; las improvisaciones didácticas y pedagógicas, el trabajo en equipo, desprovisto de verdadero control en su desenvolvimiento individual y colectivo, se insertaron en la memoria institucional como formas propias del método de la enseñanza activa.

Sobre esto se escribió:

el método activo de enseñanza que se utiliza en el CCH, por ser una nueva forma de enfocar el problema educativo, está atravesando por una serie de dificultades que tiene todo lo que se inicia. Pero además, su aplicación no es sencilla, sino que requiere de una preparación especial en el profesor y de una participación consciente del alumno.⁷

En síntesis, la claridad manifiesta en la idea con que se nutre el CCH se ve debilitada ante la imposibilidad de ser definida a niveles menores de abstracción que la hicieran más accesible en su aplicación. Posteriormente, al intentar fortalecer lo que era una evidencia insoslayable, se pusieron de manifiesto las dificultades para formar la cantidad y tipo de maestros aptos al proyecto. Paralelamente el manejo teórico del problema, en sus diferentes componentes, lo que se quería superar y lo alternativo, resultó insuficientemente tratado.

En los siguientes puntos podrá observarse la interacción y el resultado de este primer aspecto con los subsecuentes.

EL ASPECTO DOCENTE

En relación a este punto, a cuatro años de creado el Colegio, se afirmaba que el principal problema lo constituía el hecho de que gran

⁷ Doc. Junio 18 de 1974, obra citada.

démicos del Colegio o influya como elemento propiciador de una involución educativa.

En lo siguiente es necesario señalar las posibles determinaciones que llevaron a los resultados expuestos. A nuestro juicio existen dos razones principales: una provocada por el tipo de demanda estudiantil y otra por razones propias de la estrategia trazada. El elevado número de alumnos que ingresaban al Colegio exigía una contratación masiva de maestros y, lógicamente, debían buscarse en los cuadros más jóvenes de la Universidad, donde la oferta tuviera una mejor receptividad. Por otra parte, al sostener la idea de que el nuevo proyecto significaba una estrategia para reconstruir la Universidad sobre nuevas bases, resulta lógico suponer que debería buscarse personal universitario no lo suficientemente ligado a compromisos establecidos con el *statu quo* el cual tendía a modificarse. De otra manera, el proyecto quedaría supeditado a constantes negociaciones con las fuentes de poder tradicionales y a las consecuentes mediaciones.

Comúnmente se suele establecer que la composición del cuerpo docente del CCH, se debe a la necesidad de dar oportunidad a sectores destacados en el movimiento estudiantil de 1968 y, así, restaurar la deteriorada relación autoridad-bases. Aunque esto pudiera ser parcialmente cierto, consideramos que no basta para explicar el fenómeno. El movimiento de 1968 afectó a la Universidad como institución y no solamente a los estudiantes y maestros que tuvieron una acción más directa (activismo). Este punto de vista coincide con el planteamiento de Juan Zorrilla¹⁴ cuando afirma que la Universidad asume una posición política a pesar de sí misma, en función de que un grupo gubernamental —como lo identifica Barros Sierra— recoge como ataque partidista, las demandas que hace la comunidad universitaria.¹⁵

En consecuencia, se puede concluir que argumentos como el que cuestionamos, parcializan la problemática, restringiéndola al interior de la Universidad, como si la restauración sugerida se limitara exclusivamente a una relación autoridad-bases, sin considerar que el principal problema lo constituía la posición de la Universidad frente a la sociedad y el Estado.

¹⁴ Zorrilla Alcalá, Juan Fidel, obra citada.

¹⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades, Coordinación, *Normas Vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, Comp. Prof. Joaquín Mundo. 1978. 143 págs.

Dadas las anteriores consideraciones pensamos que independientemente de voluntades que puedan haber tenido cierta intención en el proceso de selección del profesorado, el caso más objetivo responde a la necesidad de la propia estrategia que obligaba a incluir entre sus cuadros a quienes no tuvieran relaciones muy estrechas con las estructuras del poder universitario de ese momento.

Con este material humano relativamente libre de las fuerzas operantes en los medios universitarios, se intentaría llevar adelante una empresa que reubicara a la Universidad renovándola desde dentro. Frente a la posibilidad de optar entre un personal experimentado, pero por lo mismo condicionado, y un personal sin experiencia probada, pero con expectativas de renovado cambio, un proyecto como el del CCH, debió decidirse por el segundo. La necesidad de imponer el proyecto referido restaba posibilidades de reunir a los cuadros universitarios ubicados en el primero de los tipos, dado que se encaraban acciones que probablemente llegarían a lesionar intereses válidos en la política universitaria.

En síntesis, las características generales de los cuadros docentes aludidos responden a los de un sector universitario que, como generación, tuvo una experiencia estrechamente vinculada a los críticos años anteriores y cuyos compromisos con el *status quo* vigente eran poco importantes, por lo que las raíces con la institución eran igualmente débiles.

EL ASPECTO ORGÁNICO

Las condiciones descritas en los dos puntos anteriores, producen huellas muy hondas que dan al Colegio un perfil muy especial; resulta por consiguiente, hartamente difícil la aplicación de un esquema institucional que tenga la capacidad de contener las peculiaridades en juego.

Desde esta perspectiva, la historia del CCH en general, y de sus primeros tres años y medio de vida, considerados en este caso, puede considerarse como la historia de la búsqueda de un esquema institucional apto a sus características y funciones.

El 2 de marzo de 1971, en sesión extraordinaria del Consejo Universitario se adicionaron al Estatuto General de la Universidad los

artículos relativos al Colegio de Ciencias y Humanidades, entre los que se acordó la integración de los órganos que regirían la institución:

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

Obviamente, tal disposición coincidía plenamente con el espíritu impreso en los artículos adicionales, mismos que informaban sobre las autoridades universitarias y la representación de facultades y escuelas ante el Consejo Universitario. Los sucesos posteriores evidenciarían cierta fragilidad institucional, dado que la forma jurídica no respondía a la problemática que se produciría inmediatamente.

La estructura legal¹⁶ de la institución, sus órganos de autoridad y las formas de participación colegiada fueron sistemáticamente cuestionadas por sus bases.

En abril de 1971 se presenta el primer problema político en el plantel Azcapotzalco;¹⁷ para septiembre de 1972, un movimiento preparado por profesores y alumnos del plantel Naucalpan, en unión de profesores del plantel Sur, descalifica al personal directivo de este último y le impide regresar al plantel. En febrero de 1973 renuncia el doctor Bernal Sahagún a la Coordinación del Colegio, le sucede en la gestión el ingeniero Manuel Pérez Rocha.

En el transcurso de junio y julio del mismo año, los directores de los planteles Vallejo, Azcapotzalco y Oriente, son destituidos por la decisión de las asambleas de profesores.

¹⁶ Una opinión sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades. Obra citada. "La estructura legal del Colegio es insuficiente para abarcar toda su problemática, pues ninguno de sus órganos tiene reglamentadas sus funciones, de modo que llegado el caso, no es fácil saber cuáles son los límites de sus respectivos campos de competencia. Este factor negativo se ha dejado sentir en una cuestión por demás importante: no tener una determinada antigüedad en la UNAM para poder ser director de un plantel del CCH, cuando para ser director auxiliar de un plantel de la ENP se deben tener cuando menos 5 años de labores docentes. Sin un marco legal, funcionan no sólo las instituciones a que se ha hecho referencia (la Ayundantía del Secretario General y la Comisión de Apoyo), sino también la Junta de Directores y la Comisión Académica. En un lapso de 8 meses en el CCH, ni una sola vez fueron convocados el Consejo ni el Comité Directivo."

¹⁷ Sahagún, Alfonso Bernal, *Manuscritos sobre el CCH*. Obra citada.

En forma paralela fue creándose un fenómeno que podría definirse como "feudalización"¹⁸ de los planteles, situación que dificultaba aún más la capacidad de manejo y control institucional.

En otro plano se observan ciertas deformaciones orgánicas y funcionales que propician la anarquía desatada. En primer lugar, está el raquitismo orgánico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, lo que a su vez obliga al Coordinador¹⁹ a actuar como órgano ejecutivo, exponiéndolo constantemente a atender las demandas que parten de las organizaciones magisteriales y estudiantiles de dicha Unidad. En segundo lugar, la postura de mediadores en que quedan los directores de los planteles los sitúa entre dos frentes: las autoridades universitarias y el sector docente-estudiantil. Esto produce dos posiciones: el cargo se convierte en una tarea sumamente vulnerable y, por ende, tiene grandes dificultades para legitimarse como autoridad.

El multicitado documento aclara:

Los directores de los Planteles, a pesar de las amplias facultades que les otorga el Reglamento de la Unidad, prácticamente se ven imposibilitados para desarrollar sus funciones estatutarias (por ejemplo: la selección de los aspirantes que se proponen al Rector), debido a que su situación dentro de la organización universitaria es *sui generis*. Son nombrados por las autoridades universitarias, pero se encuentran ante la amenaza constante de ser bloqueados en sus respectivos planteles por las organizaciones magisteriales, viéndose obligados a ceder el ejercicio material de algunas de las funciones que formalmente les corresponden. Los directores de los planteles desarrollan la delicada e

¹⁸ Sobre el punto, el documento *Una opinión sobre el estado actual del Colegio de Ciencias y Humanidades*, apunta: "Frecuentemente es utilizada la frase de que 'La Coordinación no coordina.' Esto se debe a que se ha fomentado un cierto sentimiento de 'autonomía' de los planteles; en una ocasión se presentó una persona al plantel Oriente, a tratar un problema de drogadicción, se impugnó en una asamblea su presencia, aduciendo que representaba 'un intento de las autoridades de la Universidad de inmiscuirse en los asuntos internos del plantel'."

Asimismo, este fenómeno de feudalización o de autonomía de los planteles se manifestaba claramente en la designación que se usaba en escritos y documentos de la época para definir al Colegio como: Los CCH.

¹⁹ *Una opinión sobre el estado actual del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Obra citada.

"El coordinador, quien de acuerdo con los artículos relativos del Estatuto General no tiene facultades específicas con respecto de la ejecución de los planteles y proyectos de las unidades, ha sido forzado a actuar como el órgano ejecutivo de la Unidad, por la omisión de la regulación de Director de la Unidad, en el Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, donde no se incluyó, a pesar de que su creación está prevista en el Estatuto General."

importante función de ser el conducto para las demandas que los grupos organizados de la docencia general transmiten a las autoridades, son también la vía de comunicación de las recomendaciones y lineamientos generales que las autoridades universitarias proponen para el Colegio de Ciencias y Humanidades e incluso, en algunas ocasiones actúan como mediadores o amigables componedores entre la institución y los grupos magisteriales.

Las organizaciones magisteriales ejercen su presión directamente sobre los directores de planteles, con tal intensidad que algunas veces han tenido que modificar sus puntos de vista con respecto a la problemática general del Colegio, por ello, en términos generales son un excelente indicador de las situaciones concretas de la administración, en cada uno de los planteles, y han sido de particular utilidad para manifestar su opinión sobre las posibilidades de proceder a la implantación de las medidas de índole general que corresponde señalar a las autoridades universitarias.

Paralelamente a la estructura orgánica elegida para el funcionamiento del Colegio,²⁰ los profesores contratados para impartir las diversas asignaturas de una misma área formaron sus propias agrupaciones, originalmente llamadas "Colegios" o "Academias" de profesores. Sobre el origen de las Academias, Israel Galán²¹ escribe: "A la altura del segundo semestre de 1971 y ante diversos estímulos (el trabajo extra de los maestros, las dificultades dentro del plantel Azcapotzalco, ciertos movimientos más amplios en la Universidad, etc.), se fue viendo la conveniencia de darle cierta estructuración estable a lo que era un patrón de conducta general... Surgieron, más o menos por ese tiempo, las academias de Historia de Azcapotzalco y Naucalpan, la de Talleres y Matemáticas de Naucalpan, el Colegio de Maestros de Historia de Vallejo." Por otra parte, se asegura, que los profesores del bachillerato del CCH se organizaron en "Academias de Áreas" por razones del "desarrollo de su actividad profesional" y lo hicieron "de manera natural".²²

²⁰ Galán, Israel, *Ciencia, Desarrollo Industrial y Educación*. México, 1977.

"Los planteles funcionarían con el personal docente, un cuerpo administrativo compuesto por un Director, un Secretario General, tres Secretarios Auxiliares, cuatro Jefes de Área y diversos Jefes de Departamento. El órgano consultivo de cada plantel del bachillerato del CCH sería el Consejo Interno, el cual debía estar integrado por tres representantes alumnos, con sus respectivos suplentes. En sus diversas unidades académicas el Colegio debía elegir un representante profesor y un representante alumno al Consejo Universitario."

²¹ Galán, Israel. Obra citada.

²² Galán, Israel. Obra citada.

Aun cuando en principio no había homogeneidad sobre su estructura y funciones, las Academias eran concebidas como asociaciones, cuya finalidad manifiesta era académica, aunque extendían su acción sobre los ámbitos político y gremial.²³

Estos hechos, en gran medida atípicos para la Universidad, son en realidad resultado de la dinámica gestada por la forma distintiva que envolvió la puesta en marcha del proyecto, misma que contuvo desde sus inicios las expectativas de un sector generacional universitario relativamente homogéneo.

Tanto por el contenido de los objetivos que postulaba el CCH, mismos que enfatizaban la necesidad de un cambio académico y de modificación de las estructuras universitarias, como por las características del personal reclutado, cuya experiencia universitaria se había realizado en los periodos más críticos de ésta y cuyos lazos y compromisos universitarios radicaban más en la convicción de transformar a la institución que con relaciones con las estructuras de poder, dieron lugar a confusiones que llevaron a entender el nuevo proyecto, no como una estrategia de la Universidad, sino como una política alternativa a la misma. Dicho de otra manera, el carácter renovador del proyecto, junto con la disposición general de casi todos los docentes del Colegio, dio pie a que, desde el principio, se intentara llevar a cabo tal empresa universitaria entendiéndola como una tarea independiente de las formas de autoridad establecidas.

Pero de ser cierto esto, cabe preguntarse por los factores que producen tal comportamiento y que conducen al CCH a un estado de crisis casi permanente.

El breve repaso de algunos documentos elaborados en la época representa un buen punto de partida para la obtención de indicadores que ayuden a resolver este problema. Básicamente extraeremos el tipo de demandas sustentadas por el sector y las ideas generales subyacentes en los discursos que enmarcan dichas demandas.

Veamos algunos párrafos del Primer Manifiesto de las Comisiones de Enlace, producido por la Comisión redactora de las Comisiones de Enlace en los cinco planteles del CCH, editado en el Plantel Sur el 23 de septiembre de 1972:

²³ Galán, Israel, obra citada. Historia de Azcapotzalco se entendía o se autodefinía como la Asamblea de los maestros de Historia del plantel y su finalidad era además de académica, política y gremial.

Víctor Flores Olea²⁷ afirma:

como corolario del crecimiento y la urbanización, vale la pena señalar un hecho masivo: la emergencia de nuevas clases medias que representan una "novedad", por su número y cualidades, en la historia social de México. La polarización tradicional del país entre la élite dirigente y la gran masa de asalariados se corrige hoy por una capa intermedia de profesionistas, técnicos, pequeños comerciantes e industriales, empleados de las empresas privadas y burócratas del Estado, del comercio y de los servicios, intelectuales y estudiantes, etc., con requerimientos y exigencias de nuevo tipo. Sus valores y paradigmas son otros que los "tradicionales", diferentes a los que corresponden a una sociedad agraria. La industrialización, ampliación de los medios informativos y los nuevos patrones de consumo traen consigo una verdadera revolución coperniqueana, por lo que hace a los habitantes de los centros de desarrollo.

Por otra parte, la articulación del Estado con los elementos del sistema se produce siguiendo cánones tradicionales. Vale decir que el Estado consigna como componentes de la estructura política nacional a las fuerzas que originaron y desarrollaron el actual campo de fuerzas políticas, tales como las económicas, las sindicales, las partidarias y militares, sin llegar a prever las demandas que en considerable aumento surgirían del nuevo sector.

Desde este punto de vista coincidimos con lo que Flores Olea identifica como inexistencia de canales adecuados de participación y expresión política de las clases medias urbanas en ascenso.

Ahora bien, el hecho de que dichas clases, dentro de las cuales los universitarios ocupan un lugar significativo, sean en gran parte producto de otros grupos sociales protagonistas del proceso que crearon las condiciones propicias a su aparición social, implica una consecuente toma de distancia respecto de aquéllos. Sus expectativas son otras, también lo son sus necesidades. La visión que tienen de la sociedad y su valoración de la problemática nacional son enfoques propios de la posición que ocupan. Su grado de compromiso con lo establecido es relativo; por lo tanto, su relación con el sistema político resultará artificial e incomprensiva. El alto grado de desinformación y su inexperiencia política tiende a reemplazarse por una inflexible toma de posición frente al mundo social, a la par que exigen ocupar

²⁷ Flores Olea, Víctor, "Poder, legitimidad y política en México". En *El Perfil de México en 1980*. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. Siglo XXI. 1972.

un lugar decisivo en un sistema político que apenas se dispone a pensar cómo asimilarlos.²⁸ La política es concebida como idea radical, de cambio total de lo existente. Valga como ejemplo una cita del trabajo de Ramón Ramírez a raíz del movimiento estudiantil de 1968:

En México la situación no ofrece tan favorables posibilidades. El movimiento político de la clase obrera expresado a través del Partido Comunista, aunque ideológicamente fuerte, es débil aún, numérica y orgánicamente.

Los restantes partidos, Acción Nacional y Popular Socialista, son, en general, movimientos o agrupaciones ligados a los intereses de la oligarquía en el poder aunque aparezcan como opositores y críticos de la misma.

El partido oficial es el hacedor de presidentes, gobernadores, senadores y diputados, presidentes municipales y hasta de líderes sindicales. Basta decir que "desde el 1929 en que se fundó el partido del gobierno, éste no ha perdido nunca una elección presidencial, una elección de gobernador, una elección de senador.

El movimiento sindical no goza de la libertad necesaria para desenvolverse. Es un apéndice más del gobierno. Los llamados líderes sindicales son prácticamente funcionarios del aparato gubernamental.

También se deben mencionar algunas de las características singulares del sistema político mexicano. En primer lugar, aquella que José Luis Reyna²⁹ le asigna a la estructura mexicana de poder, al proponer que dicha estructura tiene la "facultad" de seleccionar aquellas demandas que puede absorber y de suprimir las que son incompatibles con ella.

Ello significa que la regulación y mediatización de demandas del andamiaje diseñado por el sistema para acceder a la participación política, constituyen la base del control político en México.

En segundo lugar, la relativa elasticidad del sistema político mexicano que le facilita un amplio margen de operación para la absorción

²⁸ Desde otra perspectiva, el artículo de Flores Olea, obra citada, atribuye el origen de los desajustes apuntados a la contradicción entre un sistema político que no responde adecuadamente a las necesidades de la sociedad cada vez más diversificada y un sistema económico que ha promovido mejores niveles de vida, el ascenso social y la profesionalización de núcleos importantes, y que no se satisface ya con las relaciones de poder que surgieron en nuestra etapa preindustrial, desde finales de la década de los veinte y principios de los treinta.

²⁹ Reyna, José Luis, "Control político, estabilidad y desarrollo en México. Centro de Estudios Sociológicos." El Colegio de México. *Cuadernos del CES* número 3.

de nuevos elementos mediante una diversidad de instrumentos que del mismo modo que sirven para la participación política de los incorporados, funcionan como eficaces mecanismos de control.

Al respecto, José Luis Reyna³⁰ dice:

Se podría insinuar que en el momento mismo que surge una demanda que puede hacer peligrar la estabilidad del sistema, en ese mismo momento se neutraliza o bien se articula al sistema, canalizándola para su fortalecimiento, con el fin de que el Estado proyecte una imagen por medio de la cual aparenta satisfacer "las necesidades de la base". En una palabra, la estructura de poder ha sido muy efectiva para hacer viable la expansión económica —"el milagro mexicano" como algunos autores la han denominado— que ha experimentado el país. La estructura mexicana de poder tiene la "facultad" de seleccionar aquellas demandas que puede absorber, y de suprimir aquellas que son incompatibles con ella.

James D. Cockroft analiza también este punto, aun cuando restringe su campo de estudio —se refiere constantemente al PRI— creemos que su aporte resulta valioso para esclarecer el problema abordado en esta parte del trabajo. En su estudio sobre control y cooptación en la política mexicana³¹ apunta:

Creemos que la dirección del PRI intenta sistemáticamente lograr que los disidentes presten, al menos, un apoyo restringido y parcial al partido y que el PRI desea escucharlos y hacerles ciertas concesiones, a cambio de ese apoyo limitado. Este mecanismo de control ha recibido el nombre de cooptación. «Se llama cooptación al proceso de absorción de nuevos elementos en la dirección o en los círculos de decisión política de una organización, como medio de evitar amenazas a su existencia o su estabilidad.» En el caso mexicano, la intención del PRI, evidentemente, es evitar amenazas a la estabilidad del sistema político y los grupos disidentes cooptados se creen seguros de obtener cierta influencia, pero la medida en que logran influencia real, esto es, obtienen la ejecución de partes de sus programas, es difícil de determinar.

Esta palpable realidad aunada a la mecánica traslación que supone la inmediata identificación de la Universidad con el aparato estatal,³²

³⁰ Reyna, José Luis, obra citada.

³¹ André Gunder Frank, James D. Cockroft, Dale Johnson: *Economía Política del Subdesarrollo en América Latina*. Biblioteca El pensamiento crítico. Ediciones Signos. Septiembre 1970. Buenos Aires.

³² Educación y Democracia. México, D. F., octubre de 1971. Comisión Coordinadora del Colegio de Profesores. Plantel Naucalpan:

de la que sería un mero apéndice, bastó para que los universitarios del CCH tuvieran un comportamiento signado por una tenaz resistencia a participar mediante su incorporación en cualquier tipo de instancia que pudiera significar algún grado de compromiso con el sistema oficial.

Dicho en otros términos, la hipótesis sustentada aquí sugiere que la negación de los profesores (y alumnos) a ser cooptados por procedimientos tradicionales de reclutamiento del sistema, constituye uno de los factores centrales que determinan el crítico proceso de institucionalización del CCH.

En este sentido, las dificultades de la institución para hallar fórmulas organizativas dotadas de relativo consenso y funcionalidad, se explica por la decidida voluntad de sus cuadros académicos a organizarse independientemente de las reglas de juego establecidas; por lo tanto, el temor manifiesto hacia el poder central en manos de una minoría³³ puede entenderse como el temor a ser asimilados por un

"El Colegio de Ciencias y Humanidades, como la UNAM y las instituciones en general, forma parte de la sociedad mexicana y en su seno se reflejan de manera peculiar el estado de cosas imperante en el país. La sociedad mexicana se caracteriza hoy por un estado creciente de antidemocracia; la gran mayoría de la población está marginada de las decisiones políticas y económicas que afectan su existencia social y cotidiana. Esta situación de antidemocracia se manifiesta en la UNAM y en el Colegio de Ciencias y Humanidades; sin embargo, la firme decisión de lucha de estudiantes y maestros en el pasado, y las exigencias peculiares de los centros de enseñanza superior, permiten a sus miembros crear y consolidar un verdadero sistema democrático, siempre y cuando se garantice la participación organizada de las mayorías en la ejecución de sus decisiones.

"Desde que el CCH empezó a funcionar, nos percatamos del peligro que corría de desarrollarse dentro de las viejas estructuras de dominación y poder que rigen la mayoría de los planteles universitarios.

"Cuando se observa la tendencia a tomar decisiones en los centros de autoridad tradicionales (Coordinación General, Dirección del Plantel, etc.), sin la participación mayoritaria de maestros y alumnos, nos encontramos ante la institucionalización progresiva de la antidemocracia que caracteriza a todos los centros universitarios."

³³ "Los organismos colegiados de los CCH." *Revista del CEE*, vol. VII, número 4, 1977, pág. 104:

"En la mayoría de las instituciones educativas predomina un centralismo que impone las decisiones sobre el trabajo académico y docente. Las decisiones se toman desde 'arriba' de la estructura piramidal del sistema educativo. De esta manera los profesores pasan a ser 'útiles', pequeños engranajes que permiten el funcionamiento del aparato educativo, transmisores de la ideología de las clases dominantes."

sistema que dispone de una probada capacidad para incorporar elementos disidentes.

EL ASPECTO POLÍTICO

Hemos de definir a la Universidad como una forma de institucionalidad³⁴ muy particular de la superestructura ideológica de la sociedad. Se inserta, por consiguiente, en la función general de toda superestructura social reproduciendo ciertas normas y patrones de la misma. Pero lo hace de acuerdo a formas que tradicionalmente surgen desde su interior, en virtud del grado de autonomía respecto de las instituciones del poder político.

Sin embargo, en razón de su propio quehacer, constituye una caja de resonancia de lo externo. Es una institución que al mismo tiempo que resulta sumamente sensible y permeable al contexto externo, precisa de una cierta neutralidad institucional para cumplir sus funciones.

Esta ambigua posición es lo que da cierto margen a quienes tienen la responsabilidad de dirigir la institución, para darle algún signo particular a la Universidad en cuanto al tipo de orientación.

A pesar de lo dicho, vale recordar, citando a Eduardo Ruiz, que "... la Universidad es un producto de la sociedad a la cual pertenece, por consiguiente, para cada momento se darán características específicas en su interrelación con el contexto social de referencia. Dicho de otra manera, la Universidad responde en cada momento a un determinado estadio del desarrollo económico, social y político, el cual generará demandas específicas a la institución académica y las caracte-

"Educación y democracia". México, D. F., octubre de 1971. Comisión Coordinadora del Colegio de Profesores. Plantel Naucalpan.

Mientras los centros de enseñanza se mantengan en manos de una minoría que los utiliza para la satisfacción de sus intereses de clase o personales, mientras las decisiones que afectan a toda la comunidad universitaria y a la sociedad en general estén en manos de esta minoría, no existen posibilidades reales de superar esta crisis.

Por *democracia* entendemos la participación de las mayorías en la toma de las decisiones que afectan su existencia social y cotidiana y la organización de estas mayorías para la ejecución de sus propias decisiones.

³⁴ Ruiz C., Eduardo, "Algunas cuestiones generales sobre la institución académica." Mecanografiado. CELA, 1978.

terísticas de ella estarán marcadas por los rasgos esenciales de las mismas".³⁵

En el marco de estos postulados entendemos que el proceso iniciado por el Colegio de Ciencias y Humanidades no fue tan prolijo como la situación lo requería. La elección de tan legítimos objetivos y su firme defensa no bastó para desequilibrar la correlación de fuerzas existente y formar un nuevo bloque de poder universitario. Lo que en realidad sucedió, por una parte, fue que los máximos responsables del proyecto se movieron como si de hecho este bloque se hubiera conformado, y por otra, que las bases docentes y estudiantiles se comportaran como islas revolucionarias, desvirtuando no sólo la posible funcionalidad de la nueva estrategia, sino cayendo en actitudes que llevaron a una apresurada y nefasta polarización de fuerzas.

Las condiciones de apertura política en las que se desarrolló el proyecto CCH hicieron creer que él mismo tenía una viabilidad en sí mismo —dada la justeza de sus postulados— dejando de lado el punto de la correlación de fuerzas. La existencia de una coyuntura política —favorable al desarrollo de iniciativas auspiciadas por la gestión de Luis Echeverría— hizo juzgar a las autoridades universitarias de ese momento, que contaban con un espacio político propio, condición necesaria para iniciar una innovación universitaria de tales magnitudes.

Al decir espacio político propio, nos referimos a un conjunto de elementos humanos, programáticos y operativos, que en determinadas circunstancias se encuentran capacitados para ejercer la realización de un proyecto que tiende a afectar intereses disímiles. En este sentido, es obvio que el marco de alianzas representado en la unión de escuelas y facultades madres resultó un tanto formal; los planteamientos universitarios del proyecto presentan una coherencia y una claridad admirables, pero son desvirtuados por la imprecisión de los objetivos a grados menores de generalidad y abstracción; la capacidad operativa, sería tal vez el mayor capital con que contaba el Colegio, aun cuando el accionar de los factores referidos dificulta en mucho su desenvolvimiento.

De esta forma, a las supuestas actitudes negativas de quienes estaban en contra del proyecto se le unió la conducta radical de las bases,

³⁵ Ruiz Contardo, Eduardo, obra citada.

al mismo tiempo que las fuerzas que habían impulsado a aquél carecían de poder para equilibrar el proceso. Patético ejemplo de esta inoperancia política en la que quedó encerrado el propio Pablo González Casanova y con él, la idea expresada en el CCH, es precisamente la forma en que se produce su alejamiento de la Rectoría.

En efecto, resulta sintomática la impasible conducta de la comunidad universitaria que permanece indiferente frente al hecho de que “un grupito de majaderos” —usando las mismas palabras de Silva Herzog—³⁶ lo echaran de sus oficinas de la Rectoría y durante algún tiempo se adueñaron de Ciudad Universitaria.

Si bien debemos tener en cuenta que pudo haber sido exclusiva voluntad del Rector entender que autonomía era, en mucho, igual a extraterritorialidad y se negara a apoyarse en otras fuerzas ajenas a las universitarias, no es menos cierto que, como afirma Silva Herzog,³⁷ “creyó contar en cualquier momento difícil con la izquierda universitaria de profesores y alumnos que, en los momentos cruciales le fallaron y lo dejaron solo...”.

La historia de la primera época del Colegio, concluye bajo la supervisión de Enrique González Casanova en condición de Ayudante del Secretario General de la UNAM para los asuntos del Colegio de Ciencias y Humanidades, funciones que desempeñó entre julio de 1973 y junio de 1974, fecha en que se nombra al doctor Fernando Pérez Correa como nuevo Coordinador.

Los materiales que versan sobre la gestión de Enrique González Casanova son muy escasos como para hacerse un panorama de las actividades desarrolladas. No obstante, puede afirmarse que su actuación fija un punto de mediación entre la crítica etapa anterior y el proceso de reorganización institucional subsiguiente, sentando las bases de una relación más orgánica entre el CCH y la estructura universitaria como tal.

En primera instancia, esta nueva relación propicia formas de interacción armónicas con los grupos magisteriales, dentro del marco institucional y favorece el mutuo respeto, condición necesaria para hacer posible la subordinación de las diferencias al cumplimiento de las funciones universitarias. En este sentido, la siguiente cita ilustra

³⁶ Silva Herzog, Jesús, *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*. Siglo XXI, México, 1974, págs. 183 y 184.

³⁷ *Ibidem*.

los prolegómenos de un nuevo cauce por el cual dirigir la problemática del Colegio:

Por ello, resulta recomendable que, sin abandonar la imparcialidad que en todo momento debe mantener la UNAM, se tome en consideración el punto de vista que los grupos magisteriales expresan a través de sus líderes naturales y se respeten los usos y costumbres que se han establecido dentro del Colegio, en tanto que no sean violatorios de las normas que rigen a la UNAM. Por último, debe tomarse en consideración que cada uno de los planteles tienen problemas concretos, además de los generales, por lo que deberán tratarse con un enfoque diferente.³⁸

Asimismo, la regularización permitiría la distensión de las relaciones entre la institución y el personal académico del Colegio, haciendo que su vinculación con la Universidad se sustente en un clima de mayor confianza y ecuanimidad: “Objetivando la naturaleza de las relaciones que guardan entre ellos y sus asociaciones gremiales, para hacer posible la racionalización de las mismas y, consecuentemente, sustituir la adhesión irracional que actualmente los vincula.”³⁹

Respecto de la estructura orgánica, el establecimiento de un Director de Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, de órganos colegiados dentro de la misma unidad y el formal funcionamiento de un Colegio de directores de los planteles, aparece como una necesidad.

En el aspecto académico, donde el exceso de horas de cátedra era motivo de inquietud entre los profesores del bachillerato, se percibe como solución: “aprovechar la coyuntura que se presente a raíz de la disminución de alumnos en la promoción que ingresó este año al primer semestre del Ciclo de Bachillerato del CCH, lo que puede permitir que aquellos a los que no se les asigne grupos, puedan colaborar en la elaboración de material didáctico, sistemas de evaluación o asistir a los alumnos a través de asesorías o tutorías.”⁴⁰

Bajo este mismo rubro se inscribe la indicación de reestructurar las opciones técnicas.

En síntesis, al parecer en ese momento la Universidad había tomado conciencia que la problemática general del Colegio no se resolvería

³⁸ Doc. 18 de junio de 1974, obra citada.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*.

con los instrumentos que se estaban empleando, pues éstos serían precisamente los que la habían permitido, y tal vez hasta propiciado.⁴¹

Si los aspectos presentados hasta aquí hablan más de lo que se expuso al proyecto en cuestión que de la preservación del mismo, la historia posterior será el resultado de un serio intento de reorganizar institucionalmente el proyecto, aun asumiendo como costo la posibilidad de dejar momentáneamente de lado lo que se daría en llamar “los viejos principios del Colegio”.

⁴¹ Documento: “Una opinión sobre el estado actual del Colegio de Ciencias y Humanidades”, obra citada.

5

Hacia la institucionalización

LA REORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

HACIA 1974, EL CCH arribaba a una posición cualitativamente distinta respecto al significado que adquiriría para la Universidad Nacional Autónoma de México. Si como se afirma en los primeros capítulos de este trabajo, el nuevo proyecto estaba encaminado a convertirse en paradigma de solución a los problemas que vivía la Universidad, a estas alturas los términos se encontraban prácticamente invertidos. La situación problemática estaba representada por el Colegio, y su solución debía partir de las estructuras universitarias.

En efecto, la empresa llamada a ser *guía previsor* y *fuerza de innovación consciente*, instrumento apto para superar la encrucijada en que se encontraba la Universidad, se mostraba ahora como un problema en sí mismo, así como el punto crítico de la institución que le había conferido la jerarquía de alternativa válida para su destino.

De los aspectos anteriormente tratados, se hace hincapié en el político, en virtud de ser éste, el de mayor capacidad explicativa para comprender la posición del Colegio respecto a la realidad universitaria.

La inexistencia de un bloque de fuerzas comprometidas realmente con el proyecto, impidió que la problemática desencadenada por la nueva institución encontrara cauces de solución en un ámbito mayor al del propio Colegio.

Es posible afirmar, dado el caso que la unión de escuelas y facultades, principal base política del proyecto, hubiese sido a otro nivel que formal, pudo haberse perfilado otra vía por medio de la cual

estas dependencias universitarias se hicieran cargo de las dificultades que entrañaba la inserción del nuevo proyecto en el seno de la UNAM. Sin embargo, no existió tal posibilidad y resulta inútil detenerse a reconstruir situaciones hipotéticas. Consideramos que el cuadro vigente en ese momento lo conformaba el crítico estado interno de la experiencia CCH y una firme disposición de las autoridades universitarias de encontrar una solución funcional a la nueva dependencia.

Para reforzar estas ideas, cabe recordar que para ese tiempo la Universidad inició el proceso de descentralización con la apertura de las ENEPs, lo que evidencia que el proceso de cambios y transformaciones no se detiene, sino que adquiere nuevas formas institucionales. La siguiente cita coincide en el mismo sentido.

A primera vista y desde una óptica interna se puede caer en la tentación de explicar este fenómeno como resultado de un proyecto trunco, pero si remontamos el análisis a nivel de la Universidad, es fácil observar que la misma no se priva de poner en marcha los programas de extensión y adecuación universitaria a las nuevas necesidades concebidas en el proyecto CCH. En este aspecto las ENEPs son ejemplo elocuente. Su estructura departamental y el carácter interdisciplinario de sus planes de estudio, contienen en sí la esencia de los fines promovidos en el momento de la creación del CCH.

A la luz de nuestras consideraciones —que por otra parte no buscan sino una ubicación del CCH en el marco de la UNAM, con el solo objeto de delimitar su accionar específico— preferimos pensar en un “desgarramiento del proyecto” que en la posibilidad de un “proyecto truncado”. Ante la necesidad de dar respuesta a la creciente demanda y al avance científico tecnológico del país, la Universidad se plantea la urgencia de crear nuevos órganos que, a la par que resuelven su crecimiento cuantitativo sirvan también a su propia transformación institucional.

Desde el punto de vista adoptado por la investigación, el problema radica no tanto en el espíritu impreso al proyecto sino en la separación (desgarramiento) orgánica del mismo, que trae como consecuencia que los objetivos hacia el nuevo arquetipo del universitario se dispersen en radios de acción diferentes.¹

En síntesis, el crítico estado que manifestaba el Colegio de Ciencias y Humanidades requería de un fuerte apoyo institucional que conclu-

¹ Bartolucci, Jorge, “Perfil socioescolar de la generación 1977-1979 a tercer semestre del Ciclo de Bachillerato del CCH”. En *Informes de Investigación y Documentos de Trabajo 1976-1979*, tomo I, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría de Planeación, 1979. Fotocopiado.

yera con firmeza el proceso de descomposición orgánica que se desarrollaba con precipitación.

Este fundamento institucional hubiera sido resultado de un apoyo real de las facultades y escuelas, lo cual habría dado lugar a un traslado de la problemática del Colegio hacia estas dependencias; sin embargo, habrían aportado su experiencia y solidez institucional en beneficio de ciertas alternativas factibles. La inexistencia de esta posibilidad, creó una situación de conflicto entre el CCH y las autoridades universitarias, incitándolas a intervenir en el asunto, lo cual trajo como consecuencia la subordinación funcional de esa parte a la totalidad institucional.

En este sentido, la etapa que se inicia en junio de 1974 se inscribe en una estrategia encaminada a dar una respuesta institucional sólida al Colegio, con base en una política cuyas medidas más significativas persiguen el encauzamiento orgánico de las fuerzas liberadas por ese proyecto, asumiendo el hecho de considerar al CCH en un proceso *endógeno*.

Ahora bien, así como se propusieron cuatro dimensiones o aspectos cuya gravitación llevó al Colegio a la crisis, cabe preguntarse acerca de aquellos que puedan haber coincidido en el proceso de reorganización posterior, en el sentido anteriormente indicado. Sugerimos para el caso que: a) la iniciativa política adoptada por las nuevas autoridades; b) la gestación de canales de participación político-sindicales de mayor congruencia orgánica, y c) el firme respaldo al proceso por parte de la Rectoría, constituyen los elementos que convergen durante el periodo, diseñando condiciones propicias para superar, en primer lugar, el colapso institucional donde estaba inmerso; la descomposición orgánica en segundo término, y por último, para ocupar determinado espacio en la estructura de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La iniciativa política de las autoridades

Al considerar válidos los aspectos educativo, docente, orgánico y político, como indicadores analíticos de este estudio, cabe indicar que, como resultado de la política inaugurada por las autoridades recién ingresadas, los tres últimos poseen considerable importancia sobre el primero.

En efecto, el carácter polémico que conlleva el discurso innovador del CCH, con base en su espíritu transformador, facilitaba que detrás de las diversas fundamentaciones, puntos de vista y toma de posiciones interiores de la comunidad universitaria involucrada en ese proyecto, se implicaran intereses de diferente índole, tales como gremiales, políticos, ideológicos y personales.

Percibir esta simbiótica relación y su posterior diferenciación en puntos específicos para el subsiguiente tratamiento de las demandas correspondientes, puede decirse que fue el punto central de la nueva política en este aspecto. Como consecuencia, hubo de pagarse el costo que implicaba elevar la cuestión educativa a nivel de lo incuestionable y fuera de toda negociación, a fin de que no existiera posibilidad alguna que interviniese como mediadora encubridora de intereses más fáciles de atender en su particularidad.

Indudablemente, esta realidad repercutiría en la comunidad docente² al punto de registrarse actitudes de apatía, desilusión o pérdida de entusiasmo en general, al tomar conciencia de que la dinámica institucional se orientaba a la solución de situaciones laborales, así como en la participación en las instancias orgánicas que se gestaban en el proceso de interacción negociada con las autoridades. Por su parte, lo estrictamente educativo quedaba reservado a las actividades docentes en los planteles y, sobre todo, en el salón de clases.

Algunos párrafos extractados del discurso oficial clarifican lo expuesto hasta aquí.

El 9 de junio de 1974, en su discurso de toma de posesión, el Coordinador afirmaba lo siguiente:

Los problemas a que nos enfrentamos son múltiples. En esta etapa del desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, por instrucciones del señor Rector *debemos apoyar decididamente la mejor realización de los trabajos en la Unidad del Bachillerato, e iniciar nuestras tareas en otras unidades.*

Carecemos de algunos *instrumentos normativos* para orientar nuestras acciones, nuestros *sistemas de organización* son imprecisos y deficientes, nuestros medios de comunicación son insuficientes. Sobre todas las cosas, el personal académico del Colegio nos pide y merece una *situación de certidumbre*, los medios para cumplir con eficiencia sus labores,

² Véase notas de campo y entrevistas. Archivo de campo del Departamento de Investigación. Secretaría de Planeación.

los canales para participar en las decisiones fundamentales de la institución.³

En términos generales puede observarse cómo se privilegia, al interior del complejo panorama heredado, el ángulo político reivindicativo.

Dos postulados aparentan ser los componentes más destacados de la estrategia empleada:

- La reglamentación jurídica a partir de la legislación universitaria, pero aplicada con tal flexibilidad que permitiera asimilar la experiencia vivida por la institución.
- La formación de un tablero político útil a un estado de negociación permanente.

Como ejemplo más significativo de esta política, se presenta a continuación el Acuerdo 61 aprobado por el Consejo del Colegio el 8 de septiembre de 1976, con base en él se definen los criterios generales para la regularización académica del cuerpo docente de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato y contempla las siguientes situaciones:

- a) Profesor con título superior al de bachiller.
- b) Profesor con todos los créditos necesarios para obtener título superior al de bachiller.
- c) Profesor con el 75% de los créditos de una licenciatura como mínimo.
- d) Profesor con el 40% de los créditos de una licenciatura como mínimo.

Este acuerdo resultó de vital trascendencia ya que al mismo tiempo, resolvería la inestable condición laboral del profesorado y funcionaría como primer vínculo de negociación que provocaría subsecuentes negociaciones; tal es el caso de la creación de comisiones dictaminadoras, premisa necesaria para hacer posible la obtención de la definitividad.

El informe del Coordinador citado anteriormente, revela la presencia de los postulados de su política. Cuando toca el punto en cuestión, dice:

³ *Gaceta CCH*, Núm. 1, 9 de junio de 1974 (las cursivas son de los autores de esta obra).

Quisiera referirme, en segundo término al esfuerzo de institucionalización que hemos vivido. La prensa nacional ha venido publicando las convocatorias que invitan a los mejores candidatos a participar en el cumplimiento de nuestras responsabilidades docentes. Jurados calificadores, comisiones dictaminadoras, el Consejo del Colegio, se han visto comprometidos en un prolongado trabajo de selección, de regularización, de profesionalización de nuestro profesorado. El Acuerdo 61 de 1974 del Consejo Universitario, la integración de más de veinte comisiones dictaminadoras, el examen de cerca de 500 más en trámite; con el otorgamiento de los primeros nombramientos de complementación académica y el avance del programa de regularización. Se cumple así un importante anhelo de la Universidad y de los profesores de la institución: el establecimiento de la certidumbre, compatible con la calidad; la observancia del derecho entendido como instrumento de convivencia y no arma de conflicto; la participación, entendida como asunción libre de la responsabilidad y no como palabra vertida desde el anonimato. *La selección del profesorado, su promoción, se rigen en el CCH por las normas estatutarias de la Universidad, por cierto, enriquecidas, nutridas por valiosas experiencias originadas en el Colegio.*

La afirmación de este camino no resultó espontánea. Abusos recíprocos, recíprocas desviaciones, generaban al mismo tiempo recelo, desconfianza y sólidos intereses opuestos a la comprensión. Hemos debido todos deponer pasiones e intereses; acaso la comunidad ha tenido que dispensarse ciertas presencias. Lo importante es que los intereses de la Universidad nos han llevado a todos a soluciones orgánicas, sean éstas académicas o sociales.⁴

Surgimiento del sindicato

Una consideración especial en este apartado merece el papel que cumplió el sindicato de profesores, al ofrecer una instancia válida como

⁴ *Gaceta CCH* Núm. 91, septiembre 2, 1976. El informe del Secretario General abunda al respecto: "Se revisó cuidadosamente, por encargo del Consejo del Colegio, expediente por expediente de cada profesor dictaminado en los diversos concursos de oposición, y se verificó si el dictamen estaba de acuerdo a los lineamientos legales previstos. Gracias a estas tareas se han dictaminado 593 profesores; han sido regularizados en su situación académica 523 profesores. Ya se revisaron 772 expedientes y sólo falta que el Consejo del Colegio ratifique los dictámenes. Por otra parte, en este mismo carácter, se manejó todo lo correspondiente a la integración relativa a las Comisiones Dictaminadoras que funcionan en el Colegio de Ciencias y Humanidades, haciéndose notar que actualmente se encuentran debidamente integradas las 24 Comisiones Dictaminadoras pertenecientes a las diversas áreas, Departamentos o Unidades del Colegio de Ciencias y Humanidades." (El tipo cursivo es de los autores de esta obra.)

interlocutor de la base docente.⁵ En efecto, hacia mediados de 1975, se observa una creciente presencia del SPAUNAM en las negociaciones sobre cuestiones laborales en general, desplazando, en una gran medida, a las academias u organizaciones de menor peso (véase apéndice, págs. 298-309).

Posteriormente, en julio de 1976, la *Gaceta CCH* número 86 informaba del desarrollo de las pláticas entre la Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sindicato del Personal Académico, tendientes a la solución de los problemas académico-administrativos pendientes, a la asignación de horarios para el año lectivo 1976-1977 y al inicio de los trabajos de complementación y regularización académicas.

Durante estas pláticas, se concertaron dos acuerdos, cuya importancia cabe subrayar: el primero se refiere al establecimiento de una comisión de planteamiento de problemas gremiales, que inició sus trabajos con el propósito de canalizar hacia las autoridades universitarias correspondientes, diversos problemas de pagos, descuentos, etc. La comisión fijó las reglas para el planteamiento escrito, ante las autoridades del plantel, a nombre propio o con la representación de la asociación a la que perteneciera el interesado, de los asuntos administrativos pendientes de solución. Por otro lado, las autoridades del Colegio y el Sindicato del Personal Académico se reunieron en varias ocasiones, con el propósito de plantear problemas no resueltos ante los conductos normales a nivel de plantel. También se discutió una propuesta que sería presentada a la atención del Consejo del Colegio, para la asignación de horarios a los profesores de la Unidad Académica del Bachillerato del CCH. Por último, se acordó continuar pláticas relativas al proyecto de complementación y regularización académicas.⁶

Al llegar a este punto habrá que reflexionar un poco para complementar nuestra visión sobre los factores que intervienen en la etapa de institucionalización. Para una primera aproximación, recurrimos

⁵ Sirva como ejemplo de la importancia conferida, la acusación pública que el Coordinador hiciera al Encargado de la Dirección del Plantel Oriente al ser separado de su cargo. "Al respecto, cabe señalar una visible ineficiencia en su gestión y un trato descortés e irrespetuoso, con un sector de la Universidad sin cuya colaboración no podríamos atender las responsabilidades que nos han sido confiadas." *Gaceta CCH* núm. 21, 12 de diciembre 1974.

⁶ *Gaceta CCH* núm. 90, 26 de agosto de 1976.

a los conceptos tratados por Juan Zorrilla en su investigación sobre el perfil del docente del CCH.⁷

En la primera parte de su trabajo presenta los objetivos y metas explicitadas en los documentos originales del Colegio y abstrae los fines y valores que, a su juicio, pesan sobre el docente y generan diversos tipos de expectativas, ordenándolos según cinco factores:

- I. El factor universitario o la manera como el CCH se sitúa respecto a una tarea formativa.
- II. El factor social o la manera como el CCH responde a una problemática social —el desarrollo de la sociedad— en términos generales, y a una problemática universitaria —el desarrollo del conocimiento— en términos particulares.
- III. El factor profesional del docente o el desempeño de acciones y funciones encaminadas a lograr la formación de alumnos a través del manejo de los contenidos de una materia y/o de los métodos, técnicas y recursos pedagógicos más apropiados para impulsar dicha formación.
- IV. El factor humanista o la capacidad de inducir y reafirmar una perspectiva tal, que permita al alumno poder situarse positivamente con respecto al acervo de exploraciones sobre el conocimiento del hombre.
- V. El factor cognoscitivo o la apreciación de las dificultades que presenta el quehacer científico.

De acuerdo con el planteo precedente, el éxito del CCH radicaría en el manejo balanceado de los factores apuntados. A diferencia de ello, desde el inicio de las labores educativas en el Colegio, se manifestó una marcada tendencia a resumir el resto de los factores, en aquel que hace hincapié en el aspecto social. En este sentido, las expectativas docentes se expresaban claramente en el rol que les asignaba una función transformadora, que en aquellos que versaban sobre su rol profesional, humanista o universitario.

⁷ Zorrilla Juan. "Avance de la investigación: El perfil del Maestro del CCH"; en *Informes de investigación y documentos de trabajo del Departamento de Investigación, 1976-1979*. Primera parte. SEPLAN. Noviembre, 1979.

Es así como las expectativas creadas por la adopción de los valores sustentados por el CCH, aparecían inmersas en una totalidad que no lograba delimitar campos de problemas y encontraba su síntesis en lo que podrían denominarse quijotescas aspiraciones de transformación social, a partir del espacio creado por la nueva experiencia educativa.

Con otro enfoque, este fenómeno es similar al señalado en el punto de *aspecto orgánico* de la primera etapa del Colegio. El hecho de cerrarse frente al sistema institucional vigente y recluirse en el rol de agente transformador que le asigna el factor social sustentado en los valores del CCH, resultan dos aspectos de una misma posición del docente, respecto de su experiencia universitaria y social.

A *posteriori*, el mismo proceso que vive la Universidad y el país en general hacen que se perciban nuevos horizontes y propicien ciertos cambios de orientación en las posiciones tratadas anteriormente. El hermetismo empieza a ceder; nuevas perspectivas parecen visualizarse. El factor social dejará lugar a que se expresen por sí mismo, lo gremial, lo político, lo universitario y en menor grado lo profesional o académico.

El surgimiento del sindicato, desde este punto de vista, vendría a encauzar el espíritu gremial latente en medios docentes, encubiertos por la organización en academias. Aun cuando existe resistencia entre las mismas academias y hasta al interior de algunas de ellas, que ven, en las nuevas alternativas, lesionado su cerrado poder, nada impidió que el proyecto lograra imponerse.

Javier Palencia⁸ supone que tal triunfo se debe a que "El profesor del CCH, con una carga hipotética de trabajo notablemente superior a la de sus colegas universitarios o aun a la de los profesores de la ENP, que en los primeros años entregó muchas horas extra a la creación del mismo Colegio, adquiere un nuevo nivel de 'conciencia': *Se percibe explotado y es la base natural para los principios del sindicato.*" *

La misma fuente observa la importancia del SPAUNAM para la organización de los profesores del Colegio:

"Ya con anterioridad se había establecido en la Universidad el sindicato de trabajadores y empleados manuales. A mediados de 1974,

⁸ Javier Palencia. Tesis de licenciatura: *La universidad latinoamericana como conciencia*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 1978.

* El tipo cursivo pertenece a los autores de esta obra.

después de largo tiempo de preparación orientada por diversas tendencias, se establece el sindicato de Personal Académico de la UNAM. Para el 15 de junio de 1975, poco más del 92% de los profesores del CCH, están afiliados al mismo y son más del 50% del total de afiliados.”⁹

En síntesis, la política de regularización de la situación laboral de los maestros tratada anteriormente, constituye un punto de apertura para la negociación sobre demandas más específicas, estableciendo un tópico de interacción entre maestros y autoridades sobre bases más concretas. Por su parte, la aparición del SPAUNAM facilita la expresión y la atención de intereses gremiales contando con organizaciones de mayor consistencia y fortaleza orgánica.

A un mayor nivel de abstracción, podríamos explicarnos los resultados de la política reorganizadora por los efectos de la iniciativa política de las autoridades, en un momento del proceso en el cual se experimentan cambios importantes en las posiciones que guardan los maestros frente a la institución y la sociedad.

Respaldo de la rectoría al proceso de reorganización

Como indicadores fehacientes en este punto, hay que considerar la operacionalización de dos instancias fundamentales en la estructura organizativa del Colegio de Ciencias y Humanidades: la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato y la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y Posgrado, ambas previstas desde el origen del Colegio, pero sólo a partir de esta nueva etapa toman cuerpo e inician las funciones que las han de caracterizar. Así pues, el fortalecimiento de estas instituciones puede ser visto como un refuerzo de la estructura universitaria al proceso de reorganización encarado en este momento.

- i) El fortalecimiento de la DUACB y el apoyo a las Direcciones de los Planteles.

El 13 de noviembre de 1974, el Rector nombra al primer Director de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, M. en C. Héctor Domínguez, asimismo, se inicia una reestructuración de los departamentos de Opciones Técnicas, Idiomas,

⁹ Idem.

Autoaprendizaje y Actividades Deportivas y Recreativas; a la vez se buscó optimizar los servicios de apoyo a los planteles, esto es, sistematización de la información y administración de recursos presupuestarios. En suma, se trata de una política racional de consolidación administrativa de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, a través del fortalecimiento de su dirección.

Por otra parte, los planteles continuaron con el esquema de organización originario, pero con el patente apoyo a las respectivas Direcciones. Es importante destacar que con marcada sutileza política, a la par que se respetaba la independencia de los mismos, se logró impulsar un mayor compromiso colectivo.¹⁰ Un indicador relevante es la estabilidad lograda¹¹ por las personas que cumplían dichos cargos. Salvo el caso del Plantel Oriente, afectado por una constante crisis que obliga a darle un tratamiento diferencial,¹² el resto de los planteles logra consolidar la relativa estabilidad y consenso que propician un proceso de legitimación de la autoridad. Al mismo tiempo se observa un aumento gradual de personal proveniente del profesorado del Colegio en los niveles de decisión.

- ii) La UACPyP

En cuanto a la seguridad de desarrollo vertical del Colegio, se publicó el proyecto de la Unidad de los Ciclos de Estudios Profesionales y de Posgrado, lo que marca una nueva etapa en el esfuerzo de estructuración orgánica.

En su informe de actividades¹³ el doctor Pérez Correa al respecto señalaba lo siguiente:

Dicho proyecto y el de un nuevo reglamento de la Unidad de Estudios Superiores representan ya logros importantes. En efecto, desde agosto

¹⁰ Este compromiso se plasmó virtualmente en las Juntas de Directores, instancia que llegó a ser decisiva en la marcha del proceso.

¹¹ Véase apéndice.

¹² El 31 de enero de 1975 se crea la Comisión de Apoyo al Plantel Oriente, integrada por 10 profesores y 14 alumnos, por el plantel y 13 representantes de la administración de la Universidad. Aunque dicha Comisión se dedicó inicialmente a la resolución de problemas administrativos, paulatinamente sentó las bases necesarias para lograr una posterior institucionalización del plantel: el nombramiento de un Director en funciones hasta la actualidad.

¹³ Publicado en la *Gaceta CCH* del 1º de julio de 1976.

de 1974, por acuerdo del Comité Directivo y del Consejo del Colegio, una Comisión, presidida por el licenciado David Pantoja, Secretario General del Colegio, inició un largo proceso de auscultación, que pasó por discusiones públicas en los planteles, dos congresos de trabajo y múltiples sesiones del Comité Directivo, las más de las veces presididas por el Rector, encargada de preparar el proyecto en cuestión.

No temo equivocarme al afirmar que dichos proyectos formalizan las relaciones sociales vigentes, las encauzan y las estructuran. Lo que es más importante, evidencian la amplitud de la Ley Orgánica, su vigencia, la efectividad de los procedimientos universitarios en la concertación de voluntades y en el planteamiento y solución de diferencias.

Para ese momento la UACPyP contaba con una licenciatura en Investigación Biomédica Básica; tres maestrías: Estadística e Investigación de Operaciones, Ciencias de la Computación e Investigación Biomédica y un doctorado en Investigación Biomédica.

En ambos casos destaca la manifestación de una política de racionalización de los recursos y funciones de la institución, de tal modo que, aun a costa de restringir las potencialidades originales del Colegio, se contribuye a —delimitando su radio de acción particular— encauzar el proceso de institucionalización emprendido. En ello incide en forma determinante el esfuerzo de dotar al Colegio de una legislación apropiada a su experiencia. Muy pronto se sienten los resultados del proceso de reorganización: un primer efecto se expresa en la consistencia que va adquiriendo la relación entre la estructura formal universitaria y la problemática del Colegio. De hecho, el CCH deja de representar en la UNAM el papel de foco de conflicto e inestabilidad permanentes, colocándose en mejor posición para manejar, con superior autonomía, los problemas de su ámbito; con la ventaja adicional que representa el acotamiento de los canales aptos para la definición de cuestiones de índole académica, gremial o política.

Un segundo efecto de la reorganización se cumple en la delimitación del nexo que guardarán las facultades responsables del proyecto de creación del CCH y el propio Colegio en cuanto institución. Si para la Unidad del Bachillerato dicho nexo se diluye por la presencia de la Rectoría en la reorganización, para el caso de la UACPyP, adquiere una nueva vigencia en función de la creación de proyectos colegiados que, no obstante su magnitud, conforman una alternativa en los estudios profesionales y de posgrado de la UNAM, e implantan una experiencia interinstitucional sin precedente.

Es así como se ubica con precisión el lugar que ocupa el Colegio de Ciencias y Humanidades en la estructura universitaria. Por una parte, el ciclo de bachillerato, que viene a representar una alternativa paralela a la Escuela Nacional Preparatoria en el nivel medio superior; por otra, el ciclo profesional y de posgrado que brinda una solución de continuidad al proyecto CCH asegurando su proyección vertical. Resulta importante asentar, por último, que tal reforzamiento vertical conlleva una importante limitación, pues instaura proyectos de licenciatura, maestría y doctorado en un ámbito institucional en el que tanto las facultades tradicionales como las ENEPs de reciente creación, cubren una extensa gama de posibilidades profesionales, lo que de uno u otro modo acorta el espacio potencial del innovador proyecto.

LA CONSOLIDACIÓN INSTITUCIONAL

Los logros de la política reorganizadora en los aspectos señalados, da por cumplida la primera parte de nuestra definición sobre el proceso de institucionalización del CCH en el seno de la UNAM;¹⁴ es decir, el de *crear cauces para la participación orgánica de un considerable número de fuerzas universitarias liberadas por el proyecto.*

A partir de enero de 1977, el Colegio inicia un nuevo desafío que consiste en situar a las autoridades frente a la responsabilidad de orientar y dirigir la potencialidad de tales fuerzas en un sentido determinado; en otras palabras, *decidir hacia dónde proyectar la recompuesta vitalidad institucional.*

El análisis de esta etapa del Colegio exige revalorizar los aspectos abstraídos de la realidad institucional (orgánico, político, docente y educativo), a la luz de la dimensión en que ahora se manifiestan.

De esta suerte, si anteriormente se concibe lo político y lo orgánico de acuerdo a la compleja dinámica que se da entre los componentes de la institución (relación autoridades-bases), en un contexto en el cual la estabilidad institucional se ve afectada por la inexistencia de un marco político de alianzas sólido, consideraremos para esta fase dichos elementos bajo el aspecto de una nueva política, que, sentando sus bases en la tónica de institucionalización emprendida durante la ges-

¹⁴ Véase *supra*, "Introducción".

ción anterior, presenta como alternativa política una mayor capacidad de iniciativa y control sobre la problemática del CCH.

Esta superación de la capacidad de iniciativa parece ser la condición medular que define el rumbo de los aspectos político y orgánico, siendo también el presupuesto para una reconsideración del resto de los aspectos, vale decir, de lo educativo y lo docente. En un segundo momento del análisis se explicará —en el contexto anteriormente apuntado— el signo que caracteriza a la política académica de la institución en años recientes.

La consolidación de los aspectos orgánico y político

Con el cambio de Coordinador ocurrido el 3 de enero de 1977, la política inmediata anterior no sólo se mantiene sino que se profundiza. La Coordinación, a la par que mantiene el control sobre la situación general, avanza en la toma de iniciativas.

La anterior administración había heredado una situación que la obligó a hacerse cargo de problemas que traían consigo deformaciones, fruto de la crítica etapa inicial; por consiguiente, el margen de iniciativa que tuvo su política se limitó, por la fuerza de los hechos, a presentar “las reglas de juego” con fundamento en las cuales se atenderían, principalmente, los reclamos de las bases, así como la puesta en práctica de medidas impulsadas desde la Coordinación y las Unidades Académicas. En cambio, el nuevo periodo parte de una situación de equilibrio que le era favorable para desenvolverse y desarrollar una política que significaba un paso adelante con respecto al estado previo. A nuestro juicio, la Coordinación pasa a operar en condiciones que significan una mejor posición con respecto al cuadro de correlación de fuerzas precedente.

Un buen indicador para fundamentar este punto de vista es el estudio de las posiciones tomadas por las partes en las situaciones conflictivas que conmovieron al Colegio. A continuación presentamos al lector algunos resultados extraídos de una síntesis cronológica de los conflictos registrados¹⁵ entre junio de 1974 y octubre de 1979, en los que se consignan: el asunto en cuestión, las partes que intervienen y los resultados finales (véase apéndice).

¹⁵ El estudio cronológico fue hecho con base en los ejemplares de la *Gaceta CCH*, órgano informativo del Colegio.

La lectura de los hechos obliga a hacer algunas consideraciones. En primer lugar, hay que destacar el relativo cambio en la orientación de los conflictos. En efecto, mientras en el periodo 1974-1976 la toma de instalaciones, los paros de actividades y las acciones violentas se presentan reiteradamente¹⁶ a partir de 1977 decaen en forma notable.¹⁷

En segundo lugar, durante la etapa reorganizadora, la gestación de conflictos está relacionada, la mayoría de las veces, con demandas de profesores que exigen la intervención de las autoridades. En contraposición, los sucesos posteriores son provocados, generalmente, por iniciativas vertidas desde las instancias superiores.

Por último, una consecuencia de las anteriores consideraciones: la problemática del último periodo tiene como naturaleza fundamental el tratar cuestiones netamente actuales o a lo sumo originadas en la gestión anterior, a diferencia de la administración Pérez Correa que debió atender asuntos cuya raíz conflictiva había germinado a lo largo de todo el proceso inicial.

Para concluir con este punto se debe subrayar la relativa normalidad con que se efectuó la sucesión de Directores en los planteles del Bachillerato, incluyendo Oriente, el cual, finalmente, ingresó en la órbita de la institucionalización de acuerdo con el criterio de auscultación que caracterizó al resto de los nombramientos. Asimismo, la incisiva preocupación por normar la conducta institucional, mediante una reglamentación a veces minuciosa que lo distingue dentro del ámbito universitario. En este sentido, las disposiciones, que de manera muy general, se incluyeron en el Estatuto General de la Universidad para regular su existencia,¹⁸ fueron sistemáticamente reforzados a fin de dotar a la institución de un conjunto de reglas positivas que superaran los difíciles momentos donde privaron las vías de hecho. Así, se

¹⁶ Entre junio de 1974 y diciembre de 1976 se registraron, con distinta intensidad, 6 paros de actividades; 2 amenazas de paro; 3 hechos de violencia; 3 situaciones irregulares (destitución de profesores por las academias y grupos de rechazados).

¹⁷ A partir de 1977 se sucede un hecho de violencia: el asesinato del profesor Peralta Reyes de Azcapotzalco y el fracaso de la implantación del control de asistencia de maestros, ante la total negativa de los mismos. Un paro parcial de actividades.

¹⁸ Pantoja Morán, David. Prólogo al documento: *Normas Vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, comp. Joaquín Mundo, UNAM, 1978, 143 págs.

sumaron a las normas originales, el Acuerdo núm. 61, aprobado por el Consejo Universitario el 5 de septiembre de 1974; los Reglamentos de Opciones Técnicas (1974) y de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y Posgrado (septiembre 1976), e instructivos sobre el Profesorado de Enseñanza Media Superior (julio 1976).

Siguiendo dicha tendencia, desde el año de 1977, se incrementó a más del doble el número de normas que regularían la vida interna del Colegio, entre las cuales destacan:

- Reglamento de los Consejos Internos de los Proyectos Académicos de los Ciclos Profesional y de Posgrado (febrero 1977).
- Reglas para cubrir grupos vacantes en los planteles de la Unidad (marzo 1977).
- Reglas de funcionamiento de los Consejos Académicos por Área (mayo 1977).
- Reglas para la supervisión del trabajo académico de apoyo a la docencia (octubre 1977).
- Reglas Suplementarias que adecúan las convocatorias de Complementación Académica (octubre 1977).

La recuperación del aspecto educativo

En relación a este punto es necesaria una distinción respecto a lo que acontece en las dos unidades académicas, en virtud de las determinantes que inciden sobre cada una de ellas en particular.

Unidad del ciclo de bachillerato

Para el caso, la dinámica general responde a la necesidad de encaminar las fuerzas institucionales sobre la vía del reencuentro con el aspecto educativo, relegado hasta ese momento por las razones expuestas. Todo parece indicar que dicho reencuentro giraría en torno a la elaboración de parámetros institucionales, que actuasen como referencias de carácter más objetivo y que serían presentadas a un nivel menor de abstracción del que ofrecen los postulados originales del Colegio.

La decisión adoptada por las autoridades a ese respecto asume una perspectiva de *recuperación crítica* de la historia del Colegio en tanto

y cuanto experiencia educativa, mediante una política que pone marcado énfasis al aspecto académico, disponiendo para su control de todos los instrumentos orgánicos establecidos.

La cita que sigue ilustra lo mencionado:

Las determinantes históricas, culturales y sociales han jugado un papel importante, es cierto, para que no se alcance la completa formulación de esa alternativa educativa que se ha quedado a nivel de utopía inalcanzable y de ahí el ingenuo deseo de algunos de recuperar los "viejos principios del Colegio".

Sin embargo, hoy ya tenemos una experiencia vivida, memoria histórica que impedirá repetir errores; gracias a una intensa y callada labor sabemos mejor qué estamos haciendo y cómo somos, y estamos mejor armados para modificar la realidad, ahí donde nos haya desviado de las metas que inicialmente se propuso con su creación nuestra institución.

Estamos, en consecuencia, dispuestos y en condiciones para transitar con éxito de la simplicidad de la utopía a la complejidad de la Historia.¹⁹

Las palabras enunciadas en los párrafos finales de la ponencia del Colegio al Congreso de Docencia organizado por la UNAM, poseen referentes empíricos en las acciones llevadas a cabo a nivel bachillerato durante los últimos años de la vida institucional entre las que se destacan las siguientes:

En primer plano aparece el Proyecto de Profesionalización de la Enseñanza que materializa una necesidad que se presentaba desde los inicios del Colegio, al punto de estar contemplada en los criterios de aplicación de su plan de estudios.²⁰ Es en el mes de abril de 1975 cuando el Rector de la UNAM designa una Comisión para elaborar en los términos del Estatuto del Personal Académico (artículo 5), los instructivos aplicables a la Enseñanza Media Superior.²¹ Durante 1976 se convoca a la comunidad a emitir opinión sobre el proyecto en

¹⁹ Pantoja Morán, David. Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la Educación Media Superior. Congreso de Docencia Universitaria y Coloquio Internacional de Docencia. Octubre 1979. UNAM.

²⁰ Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios aprobados por el Consejo Universitario el 1º de febrero de 1971.

²¹ Prof. Muñoz Muñoz, Rubén. "Proyecto de profesionalización de la enseñanza. El caso de Ciencias Experimentales." Primera parte, cronología. Comisión Docente de Ciencias Experimentales, Plantel Oriente. Fotocopiado.

cuestión y, finalmente, el 27 de julio de ese año, el Consejo Universitario aprueba el instructivo correspondiente.

En suma, se puso a disposición de los profesores del Colegio, 30 plazas de profesor de carrera de enseñanza media superior y 570 plazas que se distribuyen entre proyectos de complementación y proyectos de regularización académicas.²²

La forma que presenta este proyecto puede ser entendido como un nivel primario de recuperación de la experiencia de los maestros en su desenvolvimiento docente, ya que el hecho de concursar por una de las plazas dispuestas, requiere de la elaboración de trabajos cuyo contenido se identifique con cuestiones relativas a fenómenos del propio Colegio.²³

En otro plano, la formación del personal docente, en el marco de la política de superación académica que promueve la Rectoría de la UNAM, es asumida con decisión, aun cuando es difícil evaluar la repercusión real de los cursos dictados en la elevación del nivel académico, los mismos cumplen una función de motivación para con los maestros y, por otra parte, coadyuvan a ampliar el horizonte de problemas y soluciones ligadas al aspecto educativo. Dicho en otras palabras, los cursos abrirían una perspectiva en torno a la presentación de diferentes visiones y estrategias de solución a los problemas que ellos afrontan diariamente, en un medio tan hermético como el del CCH, el hecho resulta sumamente útil.²⁴

²² En el apéndice 4 se puede observar su distribución por área-plantel, así como por rubro de proyectos, contando hasta el mes de febrero de 1979. De las convocatorias publicadas han sido aprobadas por las diversas instancias la asignación de 2 plazas de profesor de carrera de enseñanza media superior; 107 plazas de complementación académica y 71 plazas de regularización académica (véase apéndice).

²³ Con relación a la difundida versión de que este proyecto no ha tenido la acogida esperada, no emitimos opinión en virtud de que fundamentar una respuesta al problema requiere de un trabajo de campo que los autores no han podido desarrollar. Sin embargo, en el tratamiento de otras cuestiones surgió el tema, lo cual permite dejar sentado, por el momento, que entre otras razones, de índole económica, reinaría en el ambiente magisterial otra idea de profesionalización con parámetros más cercanos a la disponibilidad de tiempo para la preparación de clases y atención a los grupos, por ejemplo.

²⁴ En 1978 se ofrecieron 70 cursos en los rubros de actualización de contenidos programáticos, formación pedagógica y metodología de las áreas del plan de estudios del bachillerato; gracias al esfuerzo coordinado de diferentes dependencias de la Universidad fue posible ofrecer, en promedio, una oportunidad a cada uno de los 1 845 profesores en servicio.

Finalmente, la relevancia que adquiere la problemática académica se sintetiza en el proceso de homogeneización de los programas del plan de estudios del bachillerato, tendiente al diseño de documentos de carácter oficial no obligatorio.

En torno a este proyecto se ha reunido a los funcionarios que de manera específica, dedican su tiempo a cuestiones académicas dentro de la UACB y conforman, al mismo tiempo, en el Seminario Académico, un foro de expresión de diversas concepciones, tendencias y corrientes que coexisten dentro de la institución. De esto resulta un foro académico bastante²⁵ representativo del personal docente del Colegio.

Como antecedentes más inmediatos se encuentran las compilaciones de programas efectuadas por la Secretaría Académica de DUACB en 1975 y 1979. Tomando como base tales documentos y, en especial el último, el Seminario Académico se haría cargo de las reformulaciones convenientes para la elaboración de cuatro documentos:

1. Orientaciones básicas por área y materia.
2. Programas básicos.
3. Planes de estudio.
4. Programas indicativos.

Después de este punto se enviarían a los Consejos Académicos por Área para su formulación y aprobación. De esta manera, quedaría concluido el ciclo que involucra a importantes sectores de la comunidad académica del Colegio. Sin embargo, es oportuno establecer un par de consideraciones. En primer lugar, este hecho adquiere un significado considerable al promover la discusión sobre cuestiones como: formación básica y especialización, situación que si bien dista de

Además, a lo largo del año 79 se complementó este programa con 4 cursos sobre metodología; 12 cursos de actualización de conocimientos; 5 ciclos de 6 cursos de formación pedagógica básica y 4 cursos de capacitación para monitores. Se encuentra en elaboración el curso sobre ambientación e integración de nuevos profesores y se trabaja en el diseño de un paquete de cursos sobre formación pedagógica intermedia y programas diversos para la capacitación de cuadros directivos.

Acciones de Superación Académica de la Junta de Directores. Informe de 1978. Plan para 1979. Colegio de Ciencias y Humanidades.

²⁵ Señalamos lo relativo de su representatividad en función de que en los planteles subsiste la división que los maestros hacen entre "autoridades y bases".

polemizar sobre objetivos, principios y postulados del Colegio parece "hacer palpar a la institución" como en sus mejores tiempos.²⁶ En segundo lugar, debe entenderse que la situación creada no implica un comportamiento homogéneo de toda la población docente, es factible percibir que la división autoridades-bases respeta, en gran medida, la disposición diferenciada de los maestros que defienden su autonomía grupal o personal respecto de aquellos involucrados en el proceso de recuperación orgánica de la experiencia vivida, lo que se traduce en un doble esfuerzo institucional con los riesgos que implica. Primero, congrega a los funcionarios en la labor planteada, es decir, conseguir el primer nivel de legitimación de la iniciativa. Segundo, materializar la iniciativa en el cuerpo de profesores —segundo nivel de legitimación—, mismo que implica mayores dificultades, por lo que es de preverse algún retardo en el cumplimiento de los plazos previstos.

La investigación aplicada

Con énfasis similar al otorgado a las principales líneas de acción hasta aquí mencionadas, la Coordinación propicia la práctica de investigación aplicada a la planeación institucional. La labor iniciada en este plano a fines de 1976 es firmemente apoyada manteniendo como idea fundamental la necesidad de dar respuesta al interrogante de "cómo somos y dónde estamos", desde la perspectiva de sustentar el trabajo de recuperación crítica, mediante el soporte que constituye el conocimiento científico.

El Coordinador David Pantoja Morán hace referencia explícita a tal intención²⁷ en la introducción de la ponencia presentada en el Congreso de Docencia de la UNAM, al afirmar: "(...), desde hace años, la directiva del Colegio se ha afanado intensamente en apoyar y proponer investigaciones sobre la realidad de lo que es hoy por hoy este centro universitario"; en las conclusiones subraya: "(...) gracias a una intensa y callada labor sabemos mejor qué estamos ha-

²⁶ Notas de campo. Archivo del Departamento de Investigación. Secretaría de Planeación del CCH.

²⁷ David Pantoja Morán. Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a Educación Media Superior. Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades. 1979.

ciendo y cómo somos, y estamos mejor armados para modificar la realidad".

En este contexto, al interior de la Secretaría de Planeación:

se vio la conveniencia de separar del Departamento de Maestros y el de Alumnos lo que fuera investigación y crear entonces el Departamento de Investigación que junto con la Unidad de Sistemas y el Centro de Información y Documentación Académica de reciente creación fundamentan las acciones de apoyo académico que, al ser realizadas y evaluadas por los departamentos de Maestros y Alumnos, retroalimentan y enriquecen a su vez la información, los bancos de datos y la investigación.²⁸

Ello permitió recuperar los trabajos de investigación previos, precisar algunas áreas de investigación y diseñar sus respectivas estrategias.

La investigación sobre alumnos se dividió en cuatro etapas y tuvo como primer objetivo, encontrar el tipo y origen de las aspiraciones con que el estudiante llega a la institución; asimismo el papel de las mismas en su integración al Colegio. El supuesto que guía la investigación en la primera etapa es que esta integración dependerá del grado en que el CCH pueda cumplir con las aspiraciones sociales e intelectuales de quienes ingresan a él. En otras palabras, se trata de conocer el universo de captación social del cual la institución se nutre. La segunda etapa consistió en conocer algunos aspectos ligados a la relación que se establece entre la institución, en su propósito de dotar a sus alumnos de una educación particular y diferenciada y las conductas, actitudes y valores de sus educandos, con el objeto de aislar aquellos problemas que actúen como indicadores para conseguir una mayor operacionalización de la propuesta educativa del CCH, en general, y del rol del alumno, en particular. La tercera etapa estudia las formas del comportamiento académico del alumno, para cumplir las exigencias que le permiten egresar del Colegio en el marco de un cierto tipo y grado de influencias recibidas del entorno social, tales como nivel socioeconómico, cultural y familiar, que intervienen en la conducta socioescolar del educando. El objetivo de la etapa final es encontrar la relación que existe entre la formación recibida en el

²⁸ Encuentro de Unidades de Planeación. Dirección General de Planeación, UNAM. Objetivos, organización, funciones y actividades de la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Noviembre de 1979.

Colegio y el comportamiento escolar de sus egresados durante su carrera profesional.

En el área docente, la primera fase de la investigación se centra en dos aspectos:

- a) ¿Qué se espera del docente del ciclo bachillerato para el Colegio de Ciencias y Humanidades?, y
- b) ¿Quién es, desde esta perspectiva, el docente del CCH?

Con el fin de responder estas preguntas y acercarse a la comprensión de estos problemas, en un primer tiempo se han considerado los fines que persigue el proyecto CCH como una forma directa de aproximación al marco valorativo que hace referencia a lo que se espera del docente, dejando para una segunda fase el problema que representa entender sociológicamente las limitaciones que encuentran los docentes para responder a lo que se espera de ellos como profesores.

En forma paralela a las investigaciones mencionadas, se realiza un proyecto que articula resultados de los perfiles del alumno y del docente, al analizar ciertos efectos de la aplicación del modelo educativo del CCH sobre una población con características socioculturales determinadas.

Por otra parte, el trabajo llevado a cabo por la Unidad de Sistemas de la SEPLAN coadyuva a mejorar los niveles de información sobre el Colegio. Valga como ejemplo el censo de recursos docentes iniciado en 1979, que permitió conocer, registrar y actualizar un banco de datos sobre escolaridad de los docentes; carga académica; cursos de formación docente impartidos o tomados; experiencia académica; trabajos realizados sobre el Colegio; trabajos de apoyo a la docencia; dirección de tesis; *status* académico, cargos académicos, administrativos, etc.

La creación del Centro de Documentación Académica responde también a esta necesidad. Sus objetivos son: recopilar, registrar, clasificar, poner a disposición y analizar en casos particulares, todo el material bibliográfico, hemerográfico o documental que produce el Colegio de Ciencias y Humanidades en sus dos Unidades, la Académica del Bachillerato y la de los Ciclos Profesionales y de Posgrado.²⁹

²⁹ (...) de acuerdo a datos obtenidos de uno de los informes anuales del señor Rector Guillermo Soberón Acevedo, el Colegio de Ciencias y Humanida-

Por último, la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato se dedicó a la obtención de información concerniente al aprovechamiento escolar, tomando como indicador la eficiencia terminal por generación, desde la que ingresó en 1971 hasta la que egresó en 1979.

Unidad de estudios profesionales y de posgrado

El curso endógeno del proceso de institucionalización propiciado desde la etapa reorganizadora, principalmente en el ciclo de bachillerato, y la cobertura del espacio disponible a nivel superior por parte de las facultades que tradicionalmente atienden sus áreas respectivas, sumado a la creación de las ENEPs, trae como consecuencia un doble problema, que cabe mencionar aquí. Por una parte, la visible dificultad para establecer vínculos reales entre la Unidad del Bachillerato y la de Estudios Profesionales y, por otra, las limitaciones del propio crecimiento de esta última.

Todo parece indicar que los esfuerzos por superar los problemas apuntados, han dado más frutos en la expansión vertical del Colegio, que la vinculación con el nivel bachillerato, pese a algunos intentos, entre los que destaca el proyecto de maestría en matemáticas, tendiente a coadyuvar en la atención del área más problemática del bachillerato. Esta afirmación responde al hecho de que la UACPyP logra hacerse un espacio en un nivel que la distingue por excepcionales condiciones de trabajo y nivel académico, ocupando un sitio destacado en los estudios de posgrado. Ello se traduce en la puesta en marcha de nuevos proyectos que significan un crecimiento del 160 por ciento con respecto a los que se impartían hasta diciembre de 1976, según puede apreciarse en el siguiente cuadro:

des es la institución que produce mayor tiraje de tipo académico; en 1977 este tiraje fue de 23 millones de hojas. Al inicio de las actividades del CIDA, un cálculo estimaba que cada plantel del bachillerato del CCH producía por año, mil quinientos documentos de carácter académico, lo cual da una cifra superior a los sesenta mil documentos elaborados en la corta vida del Colegio, sólo en el área de bachillerato. La Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado ha producido, en sus tres años de existencia, más de mil documentos.

Véase Encuentro de Unidades de Planeación. Dirección General de Planeación. UNAM. Objetivos, organización, funciones y actividades de la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Noviembre de 1979.

PROYECTOS APROBADOS ³⁰ DURANTE LOS PERIODOS

1971-1974				1974-1977				1977-1980			
Esp.	Lic.	M.	Dr.	Esp.	Lic.	M.	Dr.	Esp.	Lic.	M.	Dr.
		×			×	×	×	×		×	×
						×		×		×	×
										×	×
Total de proyectos 1				Total de proyectos 2				Total de proyectos 8			

En cuanto a la calidad del crecimiento vertical del Colegio, la Unidad ha llegado a garantizar niveles de formación que bien podrían calificarse de excelentes. Para fundamentar tal señalamiento basta la presentación de algunos indicadores, por ejemplo, la naturaleza de sus planes de estudio. Sobre esto se menciona en el citado documento que para alcanzar los objetivos generales planteados para cada uno de los proyectos académicos, los planes y programas de estudio en general contemplan diversas actividades académicas y metodológicas.

Dentro de las actividades curriculares que se realizan cabe destacar: cursos teóricos, cursos experimentales, trabajos de investigación, seminarios de investigación y de tópicos específicos, talleres, residencias en el campo y cruceros oceanográficos.

También se afirma que la realización de dichas actividades, que vinculan la docencia con la investigación, han sido posibles dada la

³⁰ La experiencia de proyectos académicos interdisciplinarios de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. Autores: M. en C. Héctor Domínguez Álvarez, LAE. Ramiro González Treviño, Fís. Miguel Angel Limón Márquez, Act. Ramón Villaurrutia Ayala. Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.

Aun cuando las labores de diseño y desarrollo de los nuevos proyectos de enseñanza en los niveles de licenciatura y posgrado se iniciaron paralelamente a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, la estructuración formal de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado se realizó en 1976.

Los proyectos aprobados son: Maestría en Ciencias de la Computación; Especialización, Maestría y Doctorado en Ciencias del Mar; Maestría y Doctorado en Ciencias Fisiológicas; Maestría en Lingüística Aplicada; Especialización en Comportamiento Organizacional y Maestría en Docencia Económica.

infraestructura existente en la dependencia sede en la cual se imparte cada proyecto, como son laboratorios, servicios e instalaciones en general (Estaciones de Investigaciones Marinas en Mazatlán y Ciudad del Carmen del Centro de Ciencias del Mar y Limnología, por ejemplo).

La presentación en congresos y publicación en revistas especializadas parece ser otro indicador significativo. Hasta el momento se han presentado 36 trabajos en congresos y se han publicado 51 trabajos de investigación en diversas revistas científicas nacionales y extranjeras.

Por su parte, la planta básica de profesores que participan actualmente en los diversos proyectos académicos, está constituida por un total de 73 profesores, distribuidos de la siguiente forma:

Maestría en Ciencias de la Computación	Especialización, Maestría y Doctorado en Ciencias del Mar	Maestría en Estadística e Investigación de Operaciones	Licenciatura, Maestría y Doctorado en Investigación Biomédica Básica	Total
21	18	8	26	73

El nivel académico de esta planta es la siguiente: el 56.2% tiene el doctorado; el 26% alcanzó la Maestría y el 17.8% son licenciados con estudios de nivel posgrado.

La antigüedad promedio en investigación es aproximadamente de 6 años y el 76.8% del profesorado tiene una antigüedad mayor a 3 años. De los 73 docentes que componen la planta básica, 69 son investigadores de tiempo completo en la UNAM.

Respecto a la eficiencia terminal se indica que existe un total de 121 egresados, de los cuales, 28 han obtenido su correspondiente graduación.

En síntesis, la postura adoptada por las autoridades en cuanto a la dirección que debía tomar el Colegio de Ciencias y Humanidades, definida bajo el concepto de *recuperación crítica* del aspecto educativo, implica la apertura de un proceso tendiente a maximizar los recursos institucionales, canalizando la potencialidad presente en una considerable cantidad de sectores preocupados por dar forma a los

enunciados básicos del Colegio. Por otra parte, el crecimiento vertical del Colegio sigue desarrollándose en los límites señalados, existe un marcado divorcio entre las unidades académicas, desde el punto de vista de las posibilidades potenciales que pudieran significar el diseño de una integración retroalimentaria de la problemática educativa que, sin lugar a dudas, aportaría a la formación universitaria de miles de estudiantes.

Sin embargo, la actual morfología del Colegio habla inequívocamente de un bachillerato masivo sin instancias propias, capaces de contener el flujo de egresados que cursan estudios profesionales. En otros términos, se hace evidente la estructura macrocefálica de un organismo impedido en canalizar sus potencialidades internas, mediante vías y recursos que sostengan idénticos principios.³¹ Vale decir que el CCH, queda obligado a los fines y valores que lo caracterizan y constreñido a la capacidad de logro que de por sí tiene el ciclo del bachillerato.³²

Tercera parte

³¹ Bartolucci, Jorge. "Perfil socioescolar de la generación 1977-1979 a tercer semestre del Ciclo de Bachillerato del CCH." En *Informes de Investigación y Documentos de Trabajo 1976-1979*, tomo I, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría de Planeación, 1979. Fotocopiado.

³² Idem.

La demanda cualitativa

INTRODUCCIÓN

EN LA SEGUNDA parte de este trabajo hemos visto el penoso camino por el que ha transitado el Colegio para convertir en realidad, en proceso de institucionalización, aquel ideario original que lo conminaba a convertirse en paradigma alternativo a la enseñanza tradicional en el nivel medio superior. Para explicar este desarrollo, se ha expuesto la configuración de los aspectos político, orgánico, educativo y docente que de alguna manera nos parecen útiles para delimitar el elemento institucional en el estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Ahora bien, una vez tratado lo relativo al desarrollo institucional del CCH, consideramos adecuado introducir, en esta tercera parte, un elemento que ocupa un lugar preponderante en la historia del Colegio: el alumnado. La razón por la cual se incluye esta variable, radica en el hecho de que las investigaciones realizadas en el CCH sobre el tema aportan, entre otros, datos que ponen en relevancia ciertas características de la población estudiantil que muy probablemente actúan como presión externa, tendiente a situar al bachillerato del CCH desde una perspectiva tradicional. Si bien, en el transcurso de los semestres correspondientes al ciclo escolar, dichos sujetos presentan cierto grado de permeabilidad y el sistema imperante gana consenso, el grado de compromiso asumido por los alumnos respecto al papel que la institución les asigna es relativo y desigual. Este comportamiento tiene su punto de partida, según fundamentaciones de los trabajos consultados para el caso, en una valoración social hacia la educación, al propiciar concepciones que la ubican como un medio cuyo objetivo final, la Universidad, aparece como la última etapa hacia el logro de posiciones más ventajosas en la sociedad. Para tratar el punto relativo

al alumnado, o demanda cualitativa de la institución, partimos de explicitar el concepto que manejamos al hablar de demanda cualitativa, para posteriormente detenernos a revisar la evolución de la población estudiantil universitaria en los últimos 20 años, lo cual sitúa —como contexto— la demanda típica a nivel general; por último, se expone y analiza el perfil del estudiante del Colegio.

CONCEPTO

Una primera aproximación, se refiere a su connotación más amplia, entendiendo por ella, el aspecto de la demanda social hacia la educación en relación al tipo de exigencias y expectativas conectadas confusamente con los intereses individuales, como con la presión que el medio ejerce sobre las personas o grupos a través de entrelazados mecanismos económicos, ideológicos, sociales y políticos. En esta misma línea, la educación en general y sus niveles superiores particularmente, se presentan como uno de los tipos más usados como posibilidad de acceso e integración al sistema social, actuando conforme a ello como canal de ascenso o bien de movilidad.

Por su parte, la institución educativa se hace cargo de tal demanda a fin de brindarle cabida y respuesta adecuada, según postulados y principios emergentes de una evaluación y disposición que dan cuenta de una cierta intencionalidad con que ha de cumplir con su misión educadora. Es así como surgen los objetivos generales hacia los cuales orienta su modelo educativo, fruto de la lectura realizada del contexto histórico social y de su activo interés por ejercer un determinado papel en el mismo. En el caso del CCH, el tema ha sido extensamente tratado en los capítulos iniciales de este trabajo; a continuación se manejan datos concernientes a un grado mayor de especificidad de la demanda cualitativa hacia la educación con respecto a la Universidad y el CCH.

El objetivo de este capítulo consiste en presentar algunas características de la población que ingresa a la institución, en calidad de materia prima sobre la que trabaja y en tanto constituye el universo de captación del cual se nutre.

Desde esta posición se retoma el sentido sociológico de concebir a la educación no sólo como un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como problemática de orden social.

En la introducción de *El perfil del alumno de primer ingreso al CCH*¹ se fundamenta dicha posición:

(...) la educación aparece como un proceso mediante el cual la sociedad se hace cargo del entrenamiento de las nuevas generaciones, a la vez que inculca en ellas un conjunto de valores y normas de comportamiento que sustentan el orden establecido. Tiene, pues, una doble función: dotar a los individuos de una serie de capacidades y herramientas que faciliten su desenvolvimiento cognoscitivo, y a la vez, socializarlos para desempeñarse dentro de un marco determinado. A la par institución de integración social y de fomento de la capacidad crítica de sus destinatarios, toda acción educativa actúa dentro de esta contradicción. Nuestra investigación tiene su punto de partida justamente en esta contradicción. Los alumnos que estudiamos acuden al CCH con una doble intención: incrementar su acervo de conocimientos y capacidades intelectuales por un lado, y por el otro, lograr el cumplimiento de ciertas aspiraciones, producto de los valores que han aprendido a lo largo de su experiencia social y escolar. De esta manera, su integración exitosa a un novedoso sistema educativo que intenta sustituir a la enseñanza tradicional, estará en relación directa con la capacidad de ésta para satisfacer sus expectativas y esperanzas. En la medida en que una institución escolar sea capaz de auxiliar en el cumplimiento de las aspiraciones de sus miembros, podrá también contribuir a su desarrollo intelectual. Estas aspiraciones son producto de la interrelación compleja de múltiples factores sociales y psicológicos, desde los más elementales como la edad y el sexo de un individuo, hasta la influencia del grupo social al que pertenece y el estímulo proporcionado por éste, así como su experiencia escolar previa.

Una vez planteado el marco conceptual del problema, y antes de pasar al manejo del fenómeno según sus connotaciones más actuales, se presentan algunos datos relativos a la población estudiantil universitaria en las dos últimas décadas.

LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA (1960-1978)

En primer lugar, debemos destacar el notable incremento en la matrícula a todos los niveles de educación formal del país. Según Ju-

¹ Acosta, Mariclaire; Bartolucci, Jorge: *El perfil del alumno de primer ingreso al CCH*. Primer informe de la investigación. Proyecto 1.1. Secretaría de Planeación del CCH. Fotocopiado.

lio Labastida² el sistema educativo nacional tuvo en el sexenio iniciado en 1970 una fuerte expansión. Los incrementos de la matrícula fueron de 37.8% en educación preescolar; 35.7% en educación primaria; 75.7% en media básica; 130% en media-superior; 113.2% en normal y 106.1% en la superior. Sin embargo, la política educativa estuvo orientada sobre todo a fortalecer la educación superior; la primaria, que tenía en 1975 el 78.9% de la matrícula, obtuvo el 46.4% del presupuesto y la preparatoria que representaba el 4% de la inscripción, el 16% del presupuesto, mientras que la educación superior que representaba sólo 3% de la matrícula, alcanzó el 18.1% de los recursos.

Por otra parte, en 1970 los subsidios federales representaban el 23.5% de los ingresos de las instituciones públicas de educación superior y en 1976, el 52.4%. El crecimiento de la matrícula en el conjunto de las instituciones de enseñanza superior durante el sexenio fue considerable.

A nivel de licenciatura aumentó de 256 752 a 545 182 alumnos, y de bachillerato de 278 404 a 607 058. Los alumnos de primer ingreso y el número de egresados se duplicaron, pasando de 81 256 a 162 662 los primeros y de 27 793 a 52 185 los segundos. En el sexenio estudiado las escuelas aumentan de 400 a 646. El número de carreras profesionales casi se duplica, de 113 a 206. Los profesores de tiempo completo en el nivel de licenciatura, aumentan de 2 339 a 4 093, en tanto que el profesorado general de 26 485 a 47 832. El número de alumnos de posgrado se triplicó, elevándose de 6 461 a 18 944. Además, las universidades públicas tuvieron casi 7 veces más recursos entre 1970 y 1975, mientras que su inscripción aumentó únicamente el 122%. Las universidades de provincia en 1971 tuvieron 106 millones de pesos y en 1976 recibieron 1 500 millones.

A continuación se describe el comportamiento de diversos factores de índole económica, educativa, política y social que han repercutido en esta expansión del sistema educativo.

En primer término se destaca el crecimiento de la población y el correspondiente rejuvenecimiento de la misma. Según J. Cuauhtémoc Valdés, la tasa media anual de crecimiento pasó de 1.72% en el

² Labastida, Julio. Ponencia sobre Evolución y perspectivas del sistema político mexicano. En el ciclo de mesas redondas "La universidad y los problemas del país." *Gaceta UNAM* núm. 29, 22 de noviembre de 1979.

periodo 1930-1940 a 2.72 entre 1940 y 1950; a 3.13 entre 1950 y 1960 y a 3.43 en la década de 1960 a 1970.

En 1940, la proporción de jóvenes y niños menores de quince años representaba el 41.2% del total de habitantes y la menor de 20 constituía el 51.4%; en el censo de 1970 esos indicadores mostraban valores de 46.2% y 56.7%, respectivamente.³

Por otra parte, el desarrollo económico nacional propició una elevación en el nivel de ingreso familiar, permitiendo el acceso y permanencia de alumnos provenientes de sectores sociales antes excluidos del sistema educativo.

En este sentido, la instauración del Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria ha significado un notable incremento, para los últimos años, en la demanda de estudios medios-superiores y profesionales. En diciembre de 1958 el doctor Jaime Torres Bodet ocupa por segunda vez el cargo de ministro de Educación. Francisco Larroyo se ocupa de este momento en su obra *Historia Comparada de la Educación en México*, explicando su nombramiento ante el estado de decadencia en que se hallaba la vida educativa en México.

(...) La estadística educativa delata hacia esta época, una situación lamentable. De cada 1 000 niños, dice un informe oficial, que logran ingresar en el primer grado de la primaria, sólo uno llega a obtener el título profesional (cuando para adquirir dicho título se requieren 16 años de estudios). En el curso de los 6 primeros grados que abarca la primera enseñanza, se quedan en el camino nada menos que 866. Hasta el umbral de la segunda enseñanza sólo llegan 59; pero de ellos desertan 32 al través de los tres grados escolares de la educación secundaria, prevocacional y especial, que sumados a los anteriores alcanzan ya la cifra de 973. Al bachillerato, a la educación vocacional y al ciclo profesional de la enseñanza normal primaria sólo llegan 9, de los que todavía desertan 3 en los dos o tres grados escolares de que consta este tramo, con lo que el total de la deserción se eleva ya a 944. Y, finalmente, a la educación superior sólo ingresan 6; pero de ellos todavía desertan 5 al través de los grados escolares en que se dividen las carreras universitarias y técnicas superiores.

El nuevo ministro encara el problema y, mediante el establecimiento de la Comisión para Formular un Plan destinado a Resolver

³ Valdés Olmedo, J. Cuauhtémoc. "Consideraciones sobre el crecimiento de población escolar." *Cuadernos de Planeación Universitaria*. UNAM, 1979.

el Problema de la Educación Primaria, formula un proyecto, puesto en práctica desde 1960 al que se le llama Plan de Once Años. En forma paralela se editaron 17 millones de libros y cuadernos de trabajo, en 1961 fueron 20 millones más, en todos los casos su distribución fue gratuita.

Al término de 1961, había aumentado en un millón de niños la inscripción en las escuelas primarias. El número de alumnos de las escuelas normales aumenta considerablemente (11 884) y se da fuerte impulso a la educación extraescolar: funcionan 11 000 centros de alfabetización y 78 misiones culturales; en zonas indígenas existen 3 900 escuelas que atienden a 318 000 alumnos.⁴

A lo anterior, debe sumarse el hecho de que se establece una marcada relación entre grado escolar y oportunidades de empleo, lo que guía a los individuos a exigir mayores oportunidades educativas, situación que hace variar cada vez más en este sentido, el valor social de la educación.

También cabe señalar la marcada tendencia hacia los estudios de tipo propedéutico, dado que el nivel de expectativas finales consiste en la obtención de un título de profesionista, lo que aumenta considerablemente la matrícula del nivel bachillerato, en particular.

Estos hechos motivaron a los organismos estatales a adoptar políticas educativas que tendieron a la máxima satisfacción de la demanda posible. Así por ejemplo, a nivel bachillerato la población estudiantil aumenta de 279 000 en 1970-1971 a 779 000 en 1978-1979.⁵

Finalmente es importante hacer notar la desigual distribución de servicios educativos, sobre todo en sus niveles bachillerato y profesional, recayendo en algunas instituciones y, en especial la UNAM, la responsabilidad de dar atención a un número de alumnos cada vez mayor. Sirva como muestra el aumento registrado en la matrícula del bachillerato, que pasó de 23 101 en 1961 a 129 296 en 1978.

Ya en la introducción de este trabajo se afirma la estrecha relación entre las transformaciones socioeconómicas del país y su repercusión en el aparato educativo que se sensibilizaba no solamente ante la expansión cuantitativa, sino ante significativos cambios en el tipo

⁴ Larroyo, Francisco. *Historia Comparada de la Educación en México*. Editorial Porrúa, S. A., México, 1967.

⁵ Valdés Olmedo, J. Cuauhtémoc. "Consideraciones sobre el crecimiento de población escolar." *Cuadernos de Planeación Universitaria*. UNAM, 1979 página 7.

de demandas de orden cualitativo. Esto quiere decir que la Universidad recibe cada vez más individuos que representan expectativas y valores de los nuevos sectores sociales que gravitan en el México moderno; por lo tanto su composición será más heterogénea, al mismo tiempo que recibe contingentes cuyo ingreso a este nivel educativo constituye una mayor presencia de nuevos universos sociales, culturales, políticos y económicos. Tomemos por ejemplo las tablas de distribución total de la población universitaria, según el número de salarios mínimos que representa su ingreso familiar mensual en el término de una década: mientras que para 1966 el conjunto comprendido en el nivel de más de cinco salarios comprendía el 54.06%, diez años más tarde, este mismo conjunto se reduce al 15.12, lo que equivale a pensar en la existencia de cambios importantes en la composición económica de los estudiantes universitarios, a la par que se hace palpable la presencia de grupos de menores ingresos a la misma (véase cuadro 1).*

Si desdoblamos esta misma tabla, según se trate de niveles profesionales o del bachillerato, notaremos que el conjunto de más de cinco salarios se reduce para el año 1975 a un 10% del bachillerato contra un 20% en el nivel profesional (véanse cuadros 2 y 3).

Aunque no tan claramente, pero en la misma tendencia, se perfilan los datos relativos al nivel escolar alcanzado por los padres de los alumnos que han cursado o cursan estudios universitarios desde 1968 a 1978. Para esta década se observan dos fenómenos paralelos: uno indica una considerable disminución en los sectores de población cuyos padres tienen algún estudio superior al de bachiller; mientras en 1968 el porcentaje significó el 21.2 de la población global, en 1978 éste bajó al 10.1. El otro, relativo al CCH en particular, que para el mismo rubro representa la población de menores antecedentes universitarios con respecto del resto de instituciones de la UNAM, igualmente se repite la misma tendencia al considerar a los padres que tienen estudios mayores que secundaria. (Ver cuadro 4.)

Similar panorama encontramos en la información sobre ocupación de los padres que sostienen a los alumnos. Pese a que el manejo de las fuentes resultó difícil, dado que los anuarios estadísticos de la UNAM consultados desde 1961 en adelante se regían con categorías disímiles que impedían una visión homogénea del tema, fue factible

* Los cuadros se localizan en el apéndice núm. 5.

agrupar de manera muy general la información y obtener resultados tales como que el rubro de obreros se incrementa, durante el periodo comprendido entre 1964-1976, en un 3.9% considerando la población global de los niveles profesional y bachillerato; en el caso de este último el incremento es mayor, alcanzando el 5.1% (véase cuadro 5).

EL PERFIL DEL ESTUDIANTE DEL CCH

A continuación se trata en forma exclusiva, lo que acontece en el CCH, respecto del universo escolar al que brinda sus servicios educativos. Para ello nos basamos en los datos obtenidos por la investigación *El perfil del alumno del CCH*,⁶ estudio sobre la generación 1977-1979 a través de un seguimiento de la trayectoria escolar de la misma.

Los datos generales de la población de primer ingreso estudiada⁷ indican que las dos terceras partes corresponden a individuos del sexo masculino, existe pues una relación de dos hombres por cada mujer, siendo éste un hecho común en los distintos niveles educativos del país.

Al cotejar esta información con los datos generales de inscripción a la UNAM, se observa la repetición del fenómeno, aunque también se observa una tendencia a disminuir la población femenina en el nivel profesional y posgrado. La mayor parte de la población registra una edad situada en el intervalo 14 a 16 años, lo que evidencia una trayectoria escolar regular previa; el promedio obtenido al cumplir el ciclo medio básico correspondió a calificaciones buenas o muy buenas. Esto no quiere decir que necesariamente sean buenos estudiantes; sin embargo, puede haberles proporcionado la autoimagen de éxito escolar, con el agregado de que objetivamente componen el conjunto de individuos que han logrado sortear con fortuna los obstáculos que conforman los mecanismos de retención de toda pirámide educativa. Con base en este criterio es posible afirmar que se trata, en una gran medida, de los mejores alumnos egresados del nivel medio básico.

⁶ La investigación aludida se realiza en el Departamento de Investigación de la Secretaría de Planeación de la Coordinación del CCH y consta de 4 etapas, dos de las cuales se han terminado; la tercera se encuentra en redacción y la última se está llevando a cabo.

⁷ Acosta, Mariclaire; Bartolucci, Jorge: *El perfil del alumno de primer ingreso al CCH*, obra citada.

DATOS GENERALES (%)

	Sexo	Edad		Promedio	
Masculino	64.49	— 15 años	5.84	7 — 7.5	14.0
		15 — 16 años	52.47	7.6 — 8.5	51.0
Femenino	32.18	17 — 19 años	26.12	8.6 — 9.5	22.0
		20 — 21 años	3.37	9.6 — 10	3.0
No contestó	3.33	22 — 25 años	4.63	No contestó	10.0
		25 — 30 años	0.91		
		+ 30 años	0.22		
		No contestó	6.44		

En otro cuestionario⁸ aplicado a la misma generación, el 79.5% de los encuestados declaró haber nacido en el Distrito Federal o Zona Metropolitana. El resto proviene del interior de la República.

Al revisar los cuadros relativos al lugar de nacimiento de los padres, así como los que se refieren al tiempo de residencia en el Distrito Federal por parte de la familia del encuestado, se encontraron resultados muy interesantes.

En primer lugar, se puede apreciar que no hay de hecho diferencia en cuanto al lugar de nacimiento del padre y la madre. En segundo término, llama la atención que al comparar estos datos con los del lugar de nacimiento de los alumnos, aparecen en proporción inversa, lo que habla efectivamente de una poderosa corriente migratoria, mas no en años recientes.

Respecto del fenómeno migratorio, habría que anotar lo siguiente. En principio podemos hablar de movimientos simultáneos sin que necesariamente se trate de familias previamente constituidas. En segundo lugar, habría que indicar que la corriente migratoria más significativa coincide con una de las principales etapas del desarrollo industrial-urbano de la ciudad de México.

LUGAR DE NACIMIENTO DE LOS PADRES (%)

	Padre	Madre
1. Distrito Federal y Zona Metropolitana	35	34.7
2. Provincia	65	63.4

⁸ Bartolucci, Jorge: "El perfil socioescolar de la generación 77-79 a tercer semestre del Ciclo de Bachillerato del CCH", en *Informes de investigación y documentos de trabajo del Departamento de Investigaciones*. 1976-1979. Primera parte, SEPLAN, CCH. Noviembre de 1979.

AÑOS VIVIDOS EN EL D. F. POR LOS PADRES (%)

	Padre	Madre
1. Menos de 10 años	4.0	4.7
2. De 10 a 19 años	11.6	12.8
3. De 20 a 24 años	9.0	11.7
4. De 25 a 29 años	9.3	12.0
5. De 30 a 34 años	12.3	11.7
6. De 35 a 39 años	9.1	13.1
7. De 40 a 45 años	16.2	12.2
8. Más de 45 años	15.5	9.2
9. No sé o no recuerdo	12.8	12.6

En cuanto al nivel socioeconómico de las familias de los alumnos disponemos de los siguientes indicadores:

En la tabla ocupacional relativa al empleo paterno, destacan las actividades correspondientes al área de servicios. En efecto, el porcentaje en este renglón alcanza el 62%. En segundo término, tenemos las ocupaciones comprendidas en el sector productivo con un porcentaje del 30%, aproximadamente; por último, sólo unos cuantos casos se ubican en el sector primario (2.4%). El porcentaje restante se compone de actividades insuficientemente especificadas.

Para completar esta primera aproximación, veamos la tabla de ocupaciones:

OCUPACIÓN DEL PADRE

Ocupación	f	%
Empresario, industrial	22	1.2
Directivo, ejecutivo (privado)	50	2.8
Funcionario estatal	12	0.7
Profesionista	125	6.9
Técnico especializado	114	6.3
Agricultor, ganadero	23	1.3
Comerciante	283	15.7
Militar o policía (grado oficial)	17	0.9
Militar o policía (grado subalterno)	9	0.5
Profesor universitario	4	0.2
Profesor normalista, educadora	13	0.7

Contratista	36	2.0
Supervisor	54	3.0
Agente de ventas	49	2.7
Conductor de vehículos	107	5.9
Enfermera, trabajadora social	0	0.0
Empleado comercial	89	4.9
Empleado de oficina	118	6.6
Secretaria	2	0.1
Empleado federal	210	11.7
Artista	17	0.9
Obrero de la producción	239	13.3
Obrero de la construcción	83	4.6
Trabajador agrícola	19	1.1
Intendente, mozo	15	0.8
Operario, artesano	39	2.2
Otros	23	1.3
Pensionados, jubilados	28	1.6

El ingreso familiar mensual se distribuye, según los datos proporcionados por los alumnos encuestados, tal como lo muestra el siguiente cuadro:

	(%)
— 1 000 a 3 000	10.1
3 001 a 5 000	18.0
5 000 a 10 000	33.6
10 000 a 15 000	18.8
15 000 a + 20 000	19.3

Estos ingresos son obtenidos en el 45% de los hogares gracias al aporte del padre, de la madre o de algún otro miembro de la familia, constituyendo en todos los casos la única entrada, mientras que en el 51% de los casos, el ingreso familiar se integra con la colaboración de varios miembros de la familia.

Otro indicador se refiere al tiempo que han permanecido en su ocupación actual, las personas que contribuyen al sostenimiento del hogar. Los resultados han sido agrupados en la investigación consultada, en tres categorías sintéticas: a) el 17% de los padres tienen una antigüedad de 1 a 6 años en su actual ocupación; b) el 17.5% declaró una antigüedad de 7 a 15 años y c) el 55.5% dijo tener una antigüedad de más de 16 años, incluyendo un 10.5% que declaró más de 30 años.

En el caso de la madre aparecen ligeras variaciones; aumenta considerablemente el porcentaje ubicado en los intervalos inferiores, siendo el de 7 a 10 años el de mayor cantidad de casos con un 21.6%, para descender bruscamente en los intervalos mayores a 10 años.

TIEMPO EN LA OCUPACIÓN DE LOS PADRES (%)

	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
1. Menores de 1 año	1.8	5.1
2. De 1 a 2 años	4.2	11.0
3. De 3 a 4 años	4.6	12.7
4. De 4 a 6 años	6.5	9.3
5. De 7 a 10 años	13.9	21.6
6. De 11 a 15 años	13.6	13.8
7. De 16 a 20 años	20.6	10.8
8. De 21 a más de 30 años	24.4	10.8
9. Más de 30 años	10.5	4.9

Los resultados relativos a las prestaciones sociales de que son objeto las familias de los encuestados, en lo que a niveles de cobertura social se refiere, son manejados como sigue:

- a) De cobertura amplia, que incluye a la totalidad de la familia y a los casos en los que aquellos miembros que trabajan están asegurados. En éste se localiza el 60.6%.
- b) De cobertura reducida (el padre trabaja y no está asegurado; algunos trabajan y no lo están), 29.4%.
- c) Sin cobertura, en los casos en que ningún miembro de la familia dispone de protección social (9.2%).

NIVELES DE COBERTURA SOCIAL

<i>Quiénes tienen IMSS, ISSSTE, etc.</i>	<i>%</i>
Toda la familia	12.6
a) Los miembros que trabajan están asegurados	48.9
El padre trabaja pero no está asegurado	11.0
b) Algunos miembros de la familia trabajan y no están asegurados	18.4
c) Ninguno en la familia está asegurado	9.2

Según la información registrada, el nivel de cobertura amplia está integrado por la casi totalidad de quienes se desempeñan en el sector de los servicios, sean éstos privados o públicos, por ejemplo, funcionarios, militares, empleados, conductores, supervisores, etc. Con un porcentaje que oscila entre el 50% y el 60% se suman ocupaciones tales como profesionista, técnico, empresario, profesor, obrero, intendente, etc. Las ocupaciones en menor porcentaje para este primer nivel fueron: agricultor, comerciante, contratista, trabajador agrícola y artesano.

El nivel de cobertura reducida, se integra por supuesto con los porcentajes recíprocos de las ocupaciones arriba mencionadas.

Por último, el nivel que supone la ausencia de cobertura social, cuenta con un porcentaje muy escaso de comerciantes, artesanos, profesionistas y otros.

Con respecto a los alumnos que desempeñan alguna actividad remunerada representan aproximadamente el 20% de población bajo estudio. Las ocupaciones que alcanzan porcentajes más relevantes son las siguientes: empleado comercial (12.1%); empleado de oficina (11.2%); empleado federal (8.7%); secretaria (7.4%); obrero de la producción (15.2%).

Uno de los indicadores más relevantes en relación a cuál es el aporte al gasto familiar por parte del alumno, es el grado de su contribución económica en el mismo. El 53.2% de aquellos alumnos que perciben un salario afirmó aportar en forma complementaria al ingreso mensual familiar. El 33.2% afirmó que el salario percibido es destinado a gastos personales. En último término se hallan aquellos alumnos cuya remuneración significa el monto más importante de su ingreso familiar (18.1%), o bien el único que conforma dicho ingreso (5.5%).

Si bien los alumnos que trabajan afirmaron en su mayoría que están empleados en función de algún grado de necesidad económica y, por su parte, quienes no lo hacen argumentaron precisamente la ausencia de una presión de índole económica, la edad de los alumnos parece ser un elemento decisivo para su ingreso al mercado laboral. Si se observa el siguiente cuadro, notaremos la tendencia al aumento en la proporción de alumnos que trabajan a medida que se encuentran en los intervalos de mayor edad. Del mismo modo, encontramos idéntica relación entre la edad y las horas que dedican a su ocupación.

ALUMNOS QUE TRABAJAN SEGÚN EDAD Y HORAS QUE DESTINAN
A SU OCUPACIÓN (PORCENTAJES POR INTERVALO DE EDAD)

Edad	Menos de 16 años (55 casos)	16 a 18 años (1 801 casos)	19 a 21 años (395 casos)	Más de 21 años (136 casos)
Alumnos que no trabajan	91.0	85.1	56.9	24.3
Alumnos que trabajan	9.0	14.9	43.1	75.7
Horas de trabajo:				
— 4 horas	1.8	1.4	4.5	0.7
De 4 a 6 horas	5.4	4.8	9.1	3.6
De 6 a 8 horas	1.8	6.3	22.8	52.9
+ de 8 horas	0.0	0.3	4.5	16.1
Horario indeterminado	0.0	0.6	1.2	1.4
No contestó	0.0	1.0	0.7	0.7

Retomando lo anterior hacemos explícita una de las hipótesis formuladas en la investigación sobre *El perfil del alumno de primer ingreso al CCH*,⁹ al indicar que el nivel socioeconómico alcanzado por las familias de los estudiantes del Colegio, actúa en cierta medida como base de lanzamiento para su proyección en estratos sociales más altos, lo que en otros términos implica la presencia de una relativa movilidad social de los hijos con respecto a sus padres.

Los indicadores manejados en el perfil socioescolar de la misma generación, parecen corroborar la validez de esta idea, sobre todo si valoramos el escaso número de alumnos que se ven en la necesidad de trabajar para contribuir al sostenimiento económico de su familia, y que por lo tanto, al encontrarse sin esta responsabilidad, logran condiciones más favorables para el desempeño de su actividad escolar. La siguiente cita ilustra esta consideración:¹⁰

Por otra parte, nos parece que este fenómeno se explica en virtud de que la estructura económica de los hogares de los encuestados, se encuentra fincado sobre bases firmemente asentadas, esto es, estamos en

⁹ Acosta, Mariclaire; Bartolucci, Jorge: *El perfil del alumno de primer ingreso al CCH*. Obra citada.

¹⁰ Bartolucci, Jorge: *El perfil socioescolar de la generación 77-79 a tercer semestre del Ciclo de Bachillerato del CCH*.

presencia de familias en las que el nivel socioeconómico conlleva una firme estabilidad en el empleo por parte de quienes lo sustentan. Los datos captados por la encuesta en lo que hace a antigüedad en el empleo y cobertura social para la familia del encuestado, nos permiten dejar sentada esta anotación. En torno a la misma cuestión resulta particularmente relevante el hecho de que las categorías ocupacionales en torno a las cuales se agrupan la mayor parte de los empleos de los padres, son precisamente aquellas que definen las principales áreas de la actividad productiva y los servicios.

Para completar este cuadro, resta añadir que según los datos registrados por este estudio, el ingreso promedio se ubica en el intervalo de \$ 7 000.00 a \$ 10 000.00, tratándose por consiguiente de ingresos superiores al ingreso medio de los habitantes de la ciudad de México; y que el nivel socioeconómico de dichas familias puede ser logrado bien por el sueldo de uno de sus miembros, bien mediante el concurso de varios de ellos.

Respecto de la estratificación social relativa a los sectores aludidos, el texto citado¹¹ señala que resulta notoria la ausencia en el Colegio de los sectores de la alta burguesía mexicana. Se contaría, sí, con algún número que puede incluirse bajo el concepto de burguesía pero que trataría más bien de aquellos sectores comúnmente considerados como clase media alta, tal es el caso de los hijos de empresarios y ejecutivos de empresas privadas, funcionarios estatales, posiblemente algunos casos de profesionistas, agricultores/ganaderos y algunos comerciantes. La presencia en el Colegio de alumnos que provienen de la clase obrera cubre un porcentaje considerable: el 23.5% se ubica dentro de esta categoría.

El amplio sector que conforman las clases medias, parece ser el de mayores proporciones, agrupando a empleados de oficina y comercio, además de los que tienen actividades relacionadas con el comercio y las ventas; a profesionistas, técnicos, y profesores en general. Asimismo, sobresale particularmente la relativa capacidad del Estado mexicano en lo que a fuentes de empleo se refiere, con el consiguiente dato de un considerable porcentaje de empleados federales.

Finalmente se consigna un porcentaje menor de aquellos que oscilan entre la desocupación y la subocupación que se constituiría con

¹¹ Idem.

algunos obreros no calificados y empleados menores, el grupo más bajo en la escala de estratificación social.

Además de los datos de nivel socioeconómico, resulta importante conocer las características del grupo familiar de nuestra población. Para ello es preciso constatar, en primer lugar, el alto porcentaje de familias compuestas por el padre, la madre y al menos cuatro hijos, incluyendo al encuestado, cifra que alcanza el 49.3%; junto a este grupo se ubican también familias de similar composición a las que se suman parientes, en un porcentaje del 10.8%, lo que agregado al anterior nos da un total del 60% en lo que podemos definir como familias grandes. El 40% restante se distribuye en familias con un menor número de miembros.

Una segunda observación concierne al grado de integración formal de las familias de los encuestados: más del 80% indicó que su familia se integra mediante la presencia de ambos padres, sus hermanos e inclusive con parientes que conviven bajo un mismo techo, el porcentaje restante habla de hogares que pudieran haber sufrido algún

COMPOSICIÓN DE LA FAMILIA

Grupo		%	% Grupo
	1. Esposa/esposo	0.4	
	2. Matrimonio e hijos	1.2	
	3. Familia pequeña completa	14.6	
I.	4. Familia grande completa	49.3	81.3
	5. Padre, madre y él	1.0	
	6. Familia grande con parientes	10.8	
	7. Familia pequeña con parientes	4.0	
	8. Familia pequeña incompleta (falta el padre)	3.7	
	9. Familia pequeña incompleta (falta la madre)	0.6	
II.	10. Familia grande incompleta (falta el padre)	5.3	10.9
	11. Familia grande incompleta (falta la madre)	1.3	
	12. Padre y él	0.1	
III.	13. Madre y él	0.5	0.6
	14. Ninguno	0.3	
	15. Hermanos únicamente	3.0	
IV.	16. Vive con parientes	2.9	1.1
	17. Otros	0.9	

accidente en su estructura, como es el caso de aquellas familias truncadas por la ausencia de alguno de los padres. En vista de tales datos, se puede afirmar la presencia de hogares con una sólida estructura familiar; sin embargo, el carácter de la información no permite conocer el grado real de consolidación interna de estas familias, por lo que no hay que desechar la posibilidad de que, en algunos casos al menos, existen problemas y alteraciones no manifiestas a nivel formal.

La evaluación del grado de autonomía personal de los alumnos de primer ingreso reviste en este caso particular interés, en virtud de las características del bachillerato del CCH, el cual tiende a desarrollar su acción sobre la base de libertad responsable de sus miembros. En este sentido, el análisis de los resultados de las encuestas aplicadas reveló que la gran mayoría de los alumnos vive con sus padres, depende económicamente de ellos y están sujetos a las normas impuestas por la familia, siendo muy bajo el número de individuos que podrían ser calificados como autónomos en cada uno de estos órdenes.

La siguiente cita ilustra lo anterior:¹²

Todo parece indicar que nuestra población participa plenamente de la norma cultural propia de los sectores medios a los que pertenece, donde la cohesión familiar y la obediencia a la figura de autoridad son valores centrales en su proceso de socialización. De ser así, cabe considerar, en vista de la corta edad de los sujetos, que el hecho de no haber salido aún de la influencia familiar tenga efectos determinantes en su proceso evolutivo al enfrentarse con la poderosa influencia socializadora de una institución escolar, como es el Colegio de Ciencia y Humanidades, que enfatiza aspectos conductuales extraños a su experiencia anterior conectándolos, incluso con la realidad social de una forma totalmente diferente.

Aunado a este análisis hay que considerar la experiencia escolar previa de los alumnos que ingresan al Colegio.

En primer término, es importante subrayar el hecho de que la población escolar de que se nutre la institución procede en su gran mayoría del sistema escolar oficial del nivel medio básico, de ellos nos habla el 77% que procede de escuelas oficiales contra un 5.32% de escuelas particulares. Resulta pues una relativa homogeneidad en los alumnos en cuanto a su formación escolar en un sistema en que

¹² Acosta, Mariclaire; Bartolucci, Jorge: *El perfil del alumno de primer ingreso al CCH*. Obra citada.

se destaca la acumulación lineal del conocimiento, tendiente a considerar a la enseñanza enciclopedista como ideal, por un lado, y la atención excesiva al formalismo por el otro.¹³

En segundo lugar, el cuestionario suministrado a los alumnos de primer ingreso, reafirma la existencia de una marcada tendencia a considerar al nivel medio superior como paso preliminar hacia la obtención de un título universitario:

Es un hecho conocido que la enseñanza formal en México, se orienta, en su mayor parte, hacia la obtención de un título universitario. Los estudios superiores representan la culminación del esfuerzo educativo, y a pesar de los múltiples intentos para abrir salidas laterales, tanto el curriculum, como los valores sociales culturales que éste refleja, siguen dicha tendencia.¹⁴

Así por ejemplo, cuando se les preguntó cuántas instituciones educativas conocían, a las que podían acudir como egresados del ciclo medio básico, resultó que las dos terceras partes de los alumnos conocen, a pesar de haber recibido orientación vocacional, sólo las escuelas preparatorias, mientras que las normales, de capacitación técnica y subprofesional son identificadas apenas por un mínimo porcentaje.

¹³ Acosta, Mariclaire; Bartolucci, Jorge: *El perfil del alumno de primer ingreso al CCH*, obra citada.

Los autores agregan:

Dicha filosofía está tan arraigada en el sistema escolar, que los intentos de reforma educativa llevados a cabo en los últimos años apenas han logrado modificar superficialmente las prácticas tradicionales. Tan es así, que la enseñanza se ha convertido, como consecuencia de este empeño reformista, en una curiosa amalgama en la que conviven métodos antiguos con elementos "modernos". Los alumnos se encuentran sujetos a un régimen basado tanto en la cátedra verbal, la disciplina, el formalismo y la competencia individual, como en el uso de métodos encaminados a un tipo de aprendizaje más activo. La incorporación por decreto de estas reformas ha traído como consecuencia la superposición de lo nuevo con lo establecido, dato observado claramente en la encuesta. Resulta que más de la mitad de los alumnos opinaron que, para la obtención de buenas calificaciones, es menester cumplir al pie de la letra con las indicaciones de sus maestros, mientras que un número considerable rechazó, decididamente, el formalismo en la presentación de trabajos escolares como requisito indispensable para lograr el éxito escolar. Otra contradicción a destacar sería la preferencia manifestada por ellos hacia el método de investigación y exposición en clase como forma ideal de aprendizaje, contra su incapacidad de manejar las herramientas básicas para lograrlo, como son el manejo bibliográfico y la colaboración en equipo. Finalmente, todo indica que la figura del maestro como proveedor de información sigue siendo el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁴ Idem.

En congruencia con lo anterior, al requerir de los encuestados una respuesta que permitiese evaluar su actitud ante el ingreso al CCH, casi las dos terceras partes de los alumnos manifestaron su satisfacción por haber sido aceptados en el Colegio; ahora bien, al revisar el cuadro que expresa una serie de razones de esta satisfacción, se observa que tal actitud no era motivada tanto por la modalidad específica de la enseñanza impartida en la institución, sino más bien porque el ingreso a la misma supone la posibilidad de seguir su camino hacia la Universidad. Sólo un pequeño porcentaje declaró su preferencia por el CCH en virtud de su sistema particular de enseñanza.

Actitud frente a su ingreso al CCH		Razones	
	%		%
Satisfecho	72.5	No contestó	10.7
Indiferente	3.8	Porque fue admitido	
Contrariedad	4.9	UNAM	35.4
Insatisfecho	11.4	Razones no especificadas	22.3
No contestó	7.3	Interés especial CCH	11.8
		Por comodidad (Turno/ Plantel)	4.0
		Por incomodidad	3.8
		Tener preferencia ENP	10.3
		Desconfianza al sistema	1.4
		No sabe	0.3

Considerando las variables estudiadas, los autores se refieren así al fenómeno:¹⁵

En realidad, esto no debe sorprendernos dadas sus características socio-culturales. ¿Por qué habrían de distinguir en el CCH elementos diferentes a los de su trayectoria escolar? Dicho en otros términos, si la educación es vista por todos —familia, maestros, autoridades escolares, amigos— como un medio de superación (económico y social), ¿cómo esperar que, a la mitad del camino recorrido, se pueda valorar a ésta de otra manera?

En cuanto al nivel de conocimientos generales de la población ingresada, son de particular importancia los resultados de un estudio

¹⁵ Idem.

estadístico¹⁶ hecho con base en un reporte de calificaciones obtenidas en el concurso de selección al ciclo de bachillerato de la UNAM. Dicho estudio se realizó sobre una submuestra aleatoria de alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, generación 1977-1979. En la introducción se precisa que este trabajo consistió básicamente en el cálculo de las medidas de tendencia central y de dispersión con el propósito de realizar una aproximación matemática de la cual inferir los datos más relevantes, fundamentalmente: la calificación promedio que corresponde al total de alumnos que presentaron el concurso o "media aritmética"; la calificación en torno a la cual se agrupan el mayor número de exámenes o "modo"; la calificación que se sitúa exactamente a la mitad del total de casos o exámenes, también llamada "mediana". Finalmente, se calculó una medida de promedio cuadrático o "desviación estándar" que indica la variación de los datos respecto a la media aritmética.

A continuación se presentan dos de los cuadros más relevantes, en los que es posible observar que el promedio de calificaciones en los

	<i>f</i>	%	
0 — 1.5	0	0.00	
1.6 — 2.9	0	0.00	
3.0 — 4.5	177	62.32	$\bar{X} = 4.41$
4.6 — 5.9	89	31.34	<i>Md</i> = 4.20
6.0 — 7.5	17	5.99	<i>Mo</i> = 3.78
7.6 — 8.9	1	0.35	= 0.93
9.0 — 10	0	0.00	
Total	284	100	

¹⁶ García Ruiz, Edna A., "Análisis estadístico de un reporte de calificaciones del concurso de selección al bachillerato de la UNAM, presentado por los alumnos de los cinco planteles del CCH. Generación 1977-1979." Secretaría de Planeación, 8 de marzo de 1978. En *Informe de Investigación y Documentos de Trabajo del Departamento de Investigación, 1976-1979*. Primera parte. Secretaría de Planeación. Noviembre de 1979.

exámenes de admisión, tiende a situarse en el intervalo 4 a 5 puntos, aunque es notable que el 62.32% de los alumnos de la muestra alcance apenas una calificación situada entre 3 y 4.5 puntos. De tomarse como límite convencional la calificación de 6, apenas el 6% sobrepasan esta frontera, lo que habla del bajo nivel de conocimientos con que los estudiantes del nivel medio básico ingresan a la Universidad.

Siguiendo esta dirección, en la investigación *El perfil socioescolar de la generación 1977-1979 a tercer semestre del ciclo de bachillerato*, se analizaron las relaciones padres/hijos teniendo ambos como referencia el aspecto educativo cuyos resultados nos parece interesante destacar en este trabajo.

En la encuesta aplicada a los alumnos de esa generación, se incluyó una serie de dispositivos que giraban en torno a los siguientes indicadores:

- a) La valoración de los padres hacia el estudio y el grado de exigencia correspondiente;
- b) El control sobre la conducta escolar de sus hijos;
- c) El compromiso asumido por los hijos para continuar sus estudios y las razones declaradas para ello, y finalmente,
- d) El promedio escolar obtenido por los hijos contando hasta el tercer semestre del ciclo de bachillerato.

En relación al inciso a), se observa la existencia de una alta valoración de los padres hacia el estudio de sus hijos. Así pues, el 96.0% de los encuestados manifestaron sentir algún grado de exigencia para sus estudios; el extremo inferior se ubicó en aquella opción de las seis propuestas en el instrumento que hace referencia a los padres que les gustaría que sus hijos hicieran una carrera, aunque no es lo más importante para ellos, con un 7.7%. El límite superior con un 11.4% habla de aquellos padres que le hacen notar a sus hijos lo indispensable que es el estudio. Entre estos dos extremos se ubicó un pequeño porcentaje de padres que valorizan a la educación por el hecho de proporcionar una mayor cultura, mientras que el grueso de la población manifestó que sus padres desean que se superen a través del estudio, ya que ellos no tuvieron oportunidad de hacerlo, con un porcentaje de 71.1%. Es así como queda un irrelevante porcentaje de aquellos alumnos que no sienten exigencia alguna, o bien que sus padres se oponen a sus estudios y los incitan a abandonarlos para

que se dediquen a trabajar, esto significa un porcentaje del 2.9% y 1.0%, respectivamente.

Con respecto al segundo inciso en el estudio se afirma que, al aislar de aquellos motivos por los cuales los alumnos fueron reprendidos severamente, los que se refieren a problemas escolares, constituyen apenas un 17.3%.

Por otra parte, cuando se preguntó a los encuestados "por quién (es) te sientes más comprometido para continuar tus estudios", se obtuvieron los siguientes resultados: más del 60% asumían tener un compromiso con sus padres o familia directa; el resto consideró que dicho compromiso era consigo mismo (25.7%) o con "otros".

Finalmente, la tabla de promedios registrada según la información proporcionada por los alumnos arrojó resultados no muy favorables, situándose en el nivel S la calificación modal.

De todo esto se concluye que si bien es evidente la correspondencia que se establece entre la alta valoración y la exigencia de los padres con respecto al estudio de sus hijos, y el compromiso asumido por éstos en tanto y cuanto que dichas aspiraciones familiares actúan como factor motivacional para estudiar, el grado de preocupación sobre el logro escolar de los mismos no parece corresponder en la misma dimensión.

Al respecto se refiere el citado documento:

Resulta sorprendente que tal grado de exigencias por parte de los padres no sea complementado con una actitud más estricta hacia las bajas calificaciones que exhiben sus hijos cuando resultaría lógico suponer, dada la edad de los alumnos y el hecho de que sus estudios ocupan el centro de sus vidas, la existencia de una relación más directa entre la eficiencia escolar y el tipo de preocupaciones que los padres sienten para con sus hijos. Esta incoherencia tiende a desaparecer al ubicar este fenómeno dentro del contexto de uno de los postulados básicos de nuestra investigación. Con ello nos referimos al hecho de que nos encontramos frente a un sector de población que, desde una relativa estabilidad social, presiona sobre el aparato educativo a fin de que sus hijos se reafirmen socialmente alcanzando posiciones más altas que aseguren proyectivamente la consolidación del sector referido.

Algunos datos sobre qué tipo de estímulos brindan los padres a sus hijos, son muy reveladores en este sentido. De 1 683 casos que contestaron la pregunta, el 74.9% manifestó recibir estímulos del tipo: "me instan a salir adelante" o "me ayudan moralmente", "me alientan", etcétera. Si estos datos los comparamos meramente con los referidos al promedio, podríamos pensar que la solidaridad de los padres para con

sus hijos es bastante alta, en lo que toca a las dificultades con que se encuentra el estudiante de nivel medio superior para lograr sus propósitos.

Para completar esta idea es interesante contrastar el que, por una parte, cerca del 50% de los alumnos afirmaron recurrir a sus padres en situaciones en que necesitaban algún tipo de ayuda para resolver problemas de la vida cotidiana; y el que, por otra, solamente el 8.1% lo hiciera cuando se enfrentan a cuestiones de índole escolar, como puede verse en el siguiente cuadro:

Seguridad y apoyo		Apoyo escolar	
	%		%
1. En mis padres	17.0	Autoridades escolares	1.6
2. En mi madre	13.6	Maestros	9.0
3. En mi padre	3.0	Padres	8.1
4. En mis hermanos	8.2	Hermanos	8.7
5. En mi familia	9.6	Compañeros/amigos	38.1
6. En mi esposa (o)	1.0	Novia/o	1.1
7. En mi novia (o)	3.7	Yo mismo	16.4
8. En una amiga (o)	9.4	Con nadie	6.5
9. En los amigos	7.1	Algún pariente	1.7
10. En personas ajenas a la familia	1.1	Otros	14.4
11. En el sacerdote	0.0		
12. En nadie	11.2		
13. Otros	14.9		

Consideramos que una vía de explicación probable se puede encontrar en el hecho de que los padres, al no contar con una preparación académica equiparable al nivel escolar que han alcanzado sus hijos —de acuerdo a los resultados de la investigación *El perfil del alumno de primer ingreso al CCH*— se enfrentan a una barrera real que no pueden sortear sino en los términos que ya se han apuntado, es decir, brindando un apoyo de tipo subjetivo, en el que el nivel de exigencia se resume en las expectativas sociales. En este sentido vale la pena tener en cuenta los niveles de escolaridad alcanzados por los padres. El cuadro que presentamos a continuación revela un 54.6%

y un 65.8% de quienes estudiaron a lo sumo primaria completa para el padre y la madre, respectivamente.

NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES (%)

Nivel	Padre	Madre
Sin estudios	2.0	3.8
Primaria incompleta	18.1	22.4
Primaria completa	34.5	39.6
Secundaria	12.9	10.6
Bachillerato	6.1	2.7
Carrera técnica	2.9	7.8
Profesional	9.2	3.1
Posgrado	0.1	0.0
No contestó	14.1	10.9

FUENTE: Primer informe de la investigación *Perfil del alumno de primer ingreso al CCH*.

Otro dato que quisiéramos consignar es aquel que habla de la decisión masiva de la población estudiada, de cursar estudios de licenciatura una vez terminado su bachillerato. El 87.4% afirmó esta decisión reforzando el polo propedéutico del plan de estudios del CCH. La demanda correspondiente hace concentrar al 51.7% de quienes contestaron la pregunta en siete carreras que tradicionalmente han dado pie a las llamadas profesiones liberales: administración 6.0%; ingeniero civil 4.0%; médico cirujano dentista 6.5%; médico veterinario zootecnista 9.7%; médico cirujano 14.3%; psicólogo 6.9%; derecho 9.3%.

Probablemente la clave que explique el reducido número de licenciaturas en que se concentra el interés de la mayoría de los alumnos, se encuentre precisamente en el papel que la ideología juega en este aspecto. En efecto, la imagen social de aquellas licenciaturas con mayor demanda, se encuentra en estrecha relación con el prestigio que supone su práctica; con los altos ingresos que tradicionalmente brinda, y sobre todo, con la garantía que da el arraigamiento de las citadas profesiones en la sociedad.

Por otra parte, el 48.9% de los alumnos manifestó cierto interés por cursar alguna de las opciones técnicas; sin embargo, a

juzgar por los argumentos con que justifican dicho interés, parece que la demanda potencial se circunscribe sobre todo a los alumnos que perciben la condición terminal de las opciones con fines ocupacionales (grupo 1), mientras que el resto conceptúan a las opciones al interior de un proyecto más amplio que coloca a los estudios profesionales como la meta final. El siguiente cuadro ilustra la hipótesis sugerida.

INTERÉS POR LAS OPCIONES TÉCNICAS

	% A.J.
1. Sí, porque pueden ayudar llegado el caso	9.5
Sí, porque así tendría más posibilidades de empleo	7.2
	18.7
2. Sí, porque se complementa con la carrera que pienso seguir	11.2
Sí, porque es un conocimiento extra	12.6
	23.8
3. Sí, porque son interesantes	2.5
4. No, no tengo tiempo	19.4
No, el horario de clases lo impide	2.2
	21.6
5. No me interesan	14.1
6. No estoy informado al respecto	6.4
7. Otras	13.0

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, a continuación se transcriben algunos párrafos de las consideraciones finales de los informes de investigación consultados.

El perfil que emergió de la encuesta a los alumnos de primer ingreso:

(...) Muestra a una población de nivel socioeconómico medio con una configuración cultural que sugiere un reciente ingreso a la clase media

urbana, y con aspiraciones y ambiciones más altas que las posibilidades efectivas de lograrlas. Por otra parte, el estudio de la vida familiar de esta población indica que se trata de individuos que han aprendido desde pequeños, que la sumisión a la autoridad con la consecuente falta de autonomía personal, son conductas indispensables para desenvolverse en sociedad. Su experiencia escolar ha fortalecido estas pautas, dotándolos además, de un instrumental cognoscitivo fincado en el verbalismo, la memorización y el formalismo como valores en sí, habilidades adquiridas mediante la presencia del maestro como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje...

(...) En otros términos, nos encontramos con que el Colegio recibe alumnos con una formación afectiva y cultural discordante con la filosofía educativa que lo sustenta. Estos saben de la existencia del CCH pero desconocen sus modalidades concretas, percibiéndolo como una vía de acceso a la Universidad y no como un sistema de enseñanza tendiente a estimular su creatividad. Si a esto aunamos la configuración psicológica de los alumnos, refractaria a las exigencias de libertad y responsabilidad necesarias para la formación polivalente pretendida por la institución, no podemos más que afirmar que esta población de primer ingreso se encuentra en una situación de enorme desventaja para poder aprovechar los beneficios que se le ofrecen...

Por su parte, el informe de investigación del perfil socio-escolar de la generación estudiada agrega:

La población que recibe y atiende el Colegio de Ciencias y Humanidades proviene de sectores bien definidos que tienden a concentrarse mayoritariamente en la clase media urbana; estrato de amplio espectro compuesto por empleados; comerciantes; obreros calificados; técnicos; burócratas, etc. Una característica fundamental del sector aludido, tiene que ver con el proceso histórico social vivido por el país y es aquella que la define como una población de reciente configuración en cuanto tal. Que, por lo tanto, no ha tenido acceso a las esferas de la educación —en comparación con el nivel logrado en el presente—, lo que hace que las generaciones actuales no posean una tradición universitaria que actúe como referencia de su situación actual. En todo caso, la referencia es la relativa consolidación lograda por su familia y las dificultades que le depara su propia integración a la sociedad. A su vez, los padres se proyectan generacionalmente depositando en los hijos la reafirmación social que implica la penetración en el ámbito universitario. De ahí que se conciba a la educación como un medio cuyo objetivo final, la Universidad, aparece como el último tramo de un túnel hacia el logro de posiciones más ventajosas. Nos encontramos pues en presencia de una alta estimación respecto de la educación fundada en expectativas sociales, antes que en la valoración de ésta concebida como formación cultural. Este fenómeno conlleva el que las expectativas ha-

cia ésta se manifiesten subjetivamente bajo las formas de presión y exigencia sobre el aparato educativo, lo que implica que los hijos de las familias ubicadas dentro de esta población, sean inducidos hacia el logro de aquellos niveles de enseñanza que mejor los doten de capacidades para su desenvolvimiento en la estructura social, así como que se vean (de acuerdo a la relación familia/problemática escolar) permanentemente apoyados en su desempeño a lo largo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva, la adquisición de un título profesional es vista como la meta culminante en la que se cifran no sólo las mejores esperanzas de nuestros alumnos, sino también la de los sectores sociales de los cuales provienen.

Las anteriores consideraciones nos brindan una perspectiva para considerar las expectativas de los alumnos respecto del Colegio, como un factor de presión que actúa sobre el planteamiento educativo básico del CCH.

Estas expectativas, proyectadas generacionalmente, hacen que el Colegio sea percibido únicamente en su función propedéutica, deformándose así, el equilibrio postulado por el carácter preparatorio y terminal que ofrece el CCH.

7

Consideraciones finales

Algunas proposiciones derivadas de la investigación

CON ESTE TÍTULO se inician las consideraciones finales de este trabajo, sin que ello signifique el arribo a conclusiones categóricas. Dos razones motivan a adoptar tal decisión. La primera compete a los alcances del propio trabajo, ya que se trata de la primera parte de una investigación mayor, y mal haríamos precipitando conclusiones forzosas. La segunda razón se sustenta en el hecho de entender al Colegio de Ciencias y Humanidades como experiencia educativa no concluida y, por tanto, abierta a un proceso cuyos alcances no pueden ser calculados apriorísticamente.

En tal caso, lo que nos proponemos es hacer un alto en el punto al que llegamos en nuestra exposición, para efectuar una recapitulación derivando algunas proposiciones sintéticas.

A partir de la década de los setentas se observa en la esfera sociopolítica nacional, la definición de un proyecto que toma sus primeras formas a través de cambios sustantivos en la expresión ideológica del discurso político, enfatizando la cuestión de apertura política del régimen iniciado en 1970. En esta línea se buscó el diálogo y el apoyo de sectores que tradicionalmente sostuvieron una posición crítica frente al gobierno, tales como los estudiantes e intelectuales. Por su parte, este contexto dio oportunidad a ciertas expresiones independientes del sindicalismo y se ensayaron nuevas modalidades en los métodos de cooptación tradicionales, tendientes a fortalecer el polo consensual del sistema político mexicano.

La política exterior no quedó al margen del esquema político fijado y se destacó por iniciativas que colocaron a México, en el sitial de los líderes del conjunto de países que sufren las consecuencias más desfavorables del sistema mundial de interdependencia que gobierna las actuales relaciones internacionales.

Bajo el clima político imperante, parecieron germinar ideas propicias a reformas que fueron promovidas por el Estado, pero que paralelamente, o bien con anticipación, se fueron dando en otras instancias autónomas respecto de aquél. Es al parecer, el caso de la Reforma Educativa Nacional y de la Reforma Universitaria, que surgen en medio de la apertura, coincidiendo en diversos tópicos e influyéndose mutuamente.

En lo que concierne a la Reforma Universitaria, aun cuando se trató de llegar a acuerdos que establecieran un nuevo nivel orgánico-institucional, antesala de la creación de un sistema nacional de educación superior, tales esfuerzos se vieron empañados por el celo de autonomía de las universidades. En síntesis lo que ocurrió fue que en nombre de la autonomía, las universidades se plegaron sobre sí para llevar adelante su propia reforma.

El fenómeno de *dispersión* de esfuerzos se acompañó de un *desplazamiento* del objeto de la reforma. De la reforma, nivel superior se pasó a la reestructuración del bachillerato en orden a pautas tales como: carácter terminal y propedéutico de la enseñanza, transformación del currículo, reorientación social del aprendizaje, etc. También hay que señalar como parte de dicho desplazamiento, que en vez de tocarse la estructura universitaria como tal, se procedió a la creación de nuevos sistemas. En la UNAM ello se ejemplifica con el caso del CCH, del Sistema Universidad Abierta, e incluso con la creación en 1974 de las ENEPs.

En un plano más específico —la Universidad Nacional— se destacaron factores que precedían al momento reformista y que aparece en la historia universitaria a nivel de los principales componentes de la problemática, mayormente expresada a partir de 1970 por las autoridades de la alta casa de estudios.

Nos referimos a los siguientes:

- Factor demográfico: se refiere al fenómeno de crecimiento de la población estudiantil en todos sus niveles educacionales.

- Factor académico: o los aspectos derivados de las relaciones entre el desarrollo del conocimiento científico, humanístico y técnico en el ámbito de un proceso social dado, y la capacidad de la Universidad para comunicar y promover eficazmente dicho conocimiento en ejercicio de las funciones que le son propias: docencia, investigación y difusión de la cultura.
- Factor social: hace referencia al compromiso asumido por la institución universitaria, de fungir como conciencia crítica de la sociedad. Este compromiso cobra especial relevancia y se coloca en un plano destacado en virtud del papel protagonista que le tocó cumplir a la Universidad como tal en el conflicto de 1968.

Una primera proposición se desprende de las consideraciones anteriores:

1. Alrededor del grado de importancia asignado a estos factores, se circunscribe la oportunidad histórica de poner en marcha un proyecto que culmine materialmente en la creación de un órgano de innovación universitaria, encaminado a forjar una estrategia académica e institucional con capacidad suficiente para manipular eficazmente la nueva realidad.

Dicho órgano nace bajo el nombre de Colegio de Ciencias y Humanidades y sus pautas programáticas se orientan hacia los siguientes fines:

- Estrechar lazos entre educación y vida, propiciando una integración más acorde del sujeto con las necesidades del país y de los propios individuos.
- Promover cambios en la estructura universitaria, adelantándose a las transformaciones sociales que indefectiblemente la han de afectar.
- Forjar una nueva manera de alcanzar y desarrollar el conocimiento científico.
- Establecer una nueva forma de conexión entre Universidad-Sociedad.

Su filosofía educativa está encaminada hacia objetivos que persiguen el desarrollo integral del educando, su realización en el campo individual y el desempeño satisfactorio como miembro de la sociedad. Ello supone que la educación debe centrar sus intereses en el aspecto formativo y no en la mera transmisión de conocimientos. El plan de estudios del Colegio contempla la preparación de jóvenes en las humanidades, las ciencias y las técnicas, tanto a nivel bachillerato, de licenciatura y de posgrado, atendiendo a un doble carácter de propedéutico y terminal. Su metodología gira alrededor de la filosofía de la enseñanza activa, la cual asigna al alumno un papel protagónico en la búsqueda del conocimiento y sitúa al maestro como guía y orientador hacia tal fin, en el marco de una enseñanza interdisciplinaria.

De ello se desprende un par de proposiciones:

2. La lógica impresa al Colegio de Ciencias y Humanidades responde, como *intencionalidad manifiesta*, a lo que sin duda podría calificarse como la expresión más acabada del espíritu de reforma imperante en los medios educativos.

3. El marco contextual universitario del que surge el CCH, configura una corriente de expectativas hacia la nueva experiencia educativa que le transfería la responsabilidad de realizar un nuevo *paradigma educativo*.

Patente contraste muestran los prolegómenos de creación del CCH, al arribar al punto preciso del inicio de sus funciones, apreciándose como panorama:

- Un plan de estudios estructurado de tal modo que contiene una extensa gama de posibilidades a partir de los principios fundamentales del Colegio: formación básica y especialización; carácter propedéutico y terminal; formación interdisciplinaria como alternativa al tradicional enciclopedismo.

- Un modelo educativo en el que sólo está planteado qué debe resolver, a qué necesidades debió responder, pero insuficientemente precisado en relación a contenidos específicos y formas instrumentales concretas.
- Una planta docente motivada e ingeniosa, consciente de su rol transformador, pero capacitada con premura en los aspectos metodológicos e instrumentales de la nueva enseñanza.
- Una estructura normativa flexible, que da pie a criterios e interpretaciones diversas.
- Un alumnado formado con tan disímil modelo que no encuentra un punto de referencia concreto en el cual ubicar su actuación.

Cumplidos los primeros años de su vida, cuatro aspectos diferentes interaccionan inaugurando una etapa de crítica estabilidad:

- El aspecto educativo, o la insatisfactoria solución operacional de su modelo, en cuanto a su definición en menores niveles de abstracción y la insuficiente elaboración teórica de la idea constitutiva.
- El aspecto docente, o las características generales de los cuadros docentes llamados a poner en práctica el proyecto, quienes como sector universitario y social bastante homogéneo, habían tenido una experiencia estrechamente vinculada a los críticos años anteriores de la Universidad y cuyos lazos de compromiso con el *status quo* vigente eran muy delgados, lo que hacía que las raíces con la institución fueran igualmente débiles.
- El aspecto orgánico entendido como las derivaciones de la relación de maestros y alumnos entre el sistema político nacional y su propia experiencia en ese campo, que hicieron que el intento de llevar adelante una empresa auténticamente universitaria, pudiera devenir en una empresa independiente de las formas de autoridad establecidas por la Universidad.
- El aspecto político, marco de los otros tres, que destaca la importancia del hecho de no lograr una modificación sustancial en la correlación de fuerzas universitarias como premisa para una eficaz dirección controlada del proceso desatado.

A este nivel cabe anotar una nueva proposición:

4. El marco institucional resulta así desbordado por el libre desenvolvimiento de los factores enunciados, como resultado de la expansión centrífuga de sus fuerzas, de tal manera que el desarrollo del Colegio se ve sobrecargado por el multifacético accionar, producto de las diversas percepciones que los miembros de su comunidad tenían del espacio abierto. Ello conduce hacia un colapso institucional tanto a nivel interno como en el externo en relación con la Universidad.

La etapa subsiguiente se caracterizó por una inquebrantable decisión de apuntalar institucionalmente el proyecto innovador, entendiendo que la dispersión de fuerzas no sólo impedía acercarse a los fines que se perseguían, sino que ponían en peligro el control de la Universidad sobre la nueva dependencia.

Ciertamente, el proyecto llamado a inaugurar un paradigma de solución a la encrucijada en que se hallaba la Universidad, presenta su aspecto más conflictivo, así como el punto crítico de la institución que le había conferido la jerarquía de alternativa válida para su evolución. De tal suerte, el Colegio de Ciencias y Humanidades requería de un fuerte apoyo institucional, que cortara con firmeza el proceso de descomposición orgánica que venía dándose con precipitación.

Tal apoyo institucional no llegó a darse con base en el respaldo de las "facultades madres", en virtud de lo señalado anteriormente en el aspecto político, lo que situó al CCH frente a frente con las autoridades universitarias, sucediéndose la subordinación funcional de esa parte a la totalidad institucional. Por otro lado, la diversidad de intereses que existían al interior de la UACB, velados en el discursivo manejo de las posibilidades que ofrecía la lectura del innovador proyecto, llevó a las autoridades a privilegiar el ángulo político reivindicativo, a fin de cerrar posibilidades a que lo educativo jugase como mediador de intereses más fáciles de atender en su particularidad.

Dos postulados básicos fueron los pilares de la nueva política:

- El ejercicio de una reglamentación jurídica a partir de la legislación universitaria, pero aplicada con la flexibilidad necesaria para asimilar la experiencia vivida por la institución.
- La formación de un tablero político que sirviera a un estado de negociación permanente con miras a tratar las diferencias con base en la concertación de intereses y el diálogo.

La decidida aplicación de estos postulados, llevaron a encauzar orgánicamente las fuerzas liberadas en el transcurso de la primera etapa. El fortalecimiento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, el aseguramiento del crecimiento vertical del Colegio, la solución global a la irregular situación académica del personal docente y la creación de instancias auxiliares de la Coordinación, dieron al término de poco más de dos años, una nueva fisonomía institucional al Colegio.

Paralelamente, la comunidad parece asimilar la vertiginosa experiencia de sus primeros años en el contexto demarcado por el proceso universitario, particularmente. Las frustraciones y errores llaman a la reflexión, el interés por una mayor racionalidad empieza a ganar terreno frente a la conducta compulsiva. Las nuevas perspectivas, aún borrosas, abren lentamente el hermetismo original que resumió los planos profesional, académico, gremial, político bajo el rol social que asumían los maestros del CCH. Valga como ejemplo el lugar que ocupó al SPAUNAM, al viabilizar las expresiones que tuvieron cabida en el orden gremial.

De lo anterior se desprende que, los resultados observados al finalizar 1976, parecen responder a causas fundadas en la iniciativa política de las autoridades universitarias, en un momento del proceso en el que se experimentan cambios significativos en las posiciones que guardan los maestros frente a la Universidad y a la sociedad, en un marco de firme apoyo por parte de la Rectoría.

Un primer efecto del proceso de reorganización se refiere a la consistencia que va adquiriendo la relación entre la estructura formal universitaria y la problemática del Colegio. Un segundo efecto se cumple en la delimitación del nexo que guardará el CCH con el resto de las dependencias universitarias. Mientras para la Unidad del Bachillerato dicho nexo tiende a desdibujarse, para el caso de la Unidad de Estudios Profesionales, adquiere una nueva vigencia.

Es así como llega a ubicarse con precisión el lugar que ocupa el CCH en la estructura universitaria. Por una parte, el ciclo de bachillerato, que viene a representar una alternativa que ofrece la Universidad a sus alumnos de nivel medio superior; por otra, el ciclo profesional y de posgrado, consolidados sus proyectos colegiados, implantan una alternativa sin precedente, aun considerando las limitaciones que implica iniciarse en un área con un amplio espacio cubierto por las facultades y las ENEPs de reciente creación.

Con base en tales resultados, que no son otros, según nuestra definición sobre el proceso de institucionalización, que el haber creado cauces orgánicos para la participación de un considerable número de fuerzas universitarias liberadas por el proyecto, se abre en el Colegio a partir de 1977 un nuevo desafío que consiste en situar a las autoridades, frente a la responsabilidad de tomar decisiones respecto de hacia dónde proyectar la recompuesta vitalidad institucional.

Por esta razón los aspectos político y orgánico se redimensionan, en el sentido de aparecer ahora como factor determinante de una mayor capacidad de iniciativa y control, de parte de las autoridades del Colegio para manejar su problemática. Esta nueva alternativa, que sienta sus bases en el proceso institucional encauzado por la administración anterior, incide a su vez en los aspectos docente y educativo, es decir, en la política académica de la institución.

La consolidación de los aspectos orgánico y político

En este punto se constata, en primer término, un cuadro que sitúa a la coordinación en mejores posiciones con respecto al estado de la correlación de fuerzas preexistente. El relativo cambio en la orientación de los conflictos consignados oportunamente refuerza esta idea.

En segundo término, sobresale la relativa normalidad con que se efectuaron las sucesiones de directores de los planteles del bachillerato, incluyendo el de Oriente, toda vez que se realiza mediante el criterio de auscultación que rige los procedimientos normales de nombramientos a ese nivel.

Por último, una particular preocupación por normar la conducta institucional, mediante la reglamentación detallada de los procedimientos internos lo distingue en el ámbito universitario.

La recuperación del aspecto educativo

La Unidad del Ciclo de Bachillerato

La decisión adoptada por las autoridades, asume al respecto una perspectiva de recuperación crítica de la historia del Colegio en tanto y cuanto experiencia educativa, mediante una política centrada en la elaboración de parámetros de referencia institucionales de carácter más objetivo, y cuya presentación se exprese a niveles menores de abstracción del que ofrecen los postulados originales.

En esta perspectiva pueden ubicarse las siguientes dimensiones complementarias:

- a) el Proyecto de Profesionalización de la Enseñanza y el Plan de Formación de Profesores;
- b) el proceso de unificación de los programas del Plan de Estudios del bachillerato;
- c) la investigación aplicada.

La Unidad de Estudios Profesionales y de Posgrado

El curso endógeno que toma la dinámica del ciclo del bachillerato y la falta de espacio a nivel profesional, dada la apropiación que tradicionalmente ejercen las facultades sobre sus áreas respectivas, ponen en evidencia un doble problema:

- a) una visible dificultad para el establecimiento de vínculos fructíferos entre las dos Unidades Académicas del Colegio;
- b) las limitaciones del propio crecimiento de la UACPyP.

Tal parece que, en los intentos de superación realizados de dicha problemática, el tema correspondiente a la expansión vertical del Colegio es el de mayores logros. Ello es atribuible al hecho de que la Unidad Superior logra hacerse de un espacio en el nivel de estudios de posgrado, distinguiéndose, principalmente, por sus excepcionales condiciones de trabajo y su elevado nivel académico.

Finalmente, la Coordinación se encargó de propiciar y alentar el ejercicio de reflexión sistemática, respecto de los problemas actuales del CCH, preferentemente académicos, cuestión que por otra parte se explicitó en todos los foros disponibles, tanto internos como externos en los que se pusieron de manifiesto consistentes muestras de vitalidad institucional.

Cabe aquí, anotar otra proposición:

5. Cumplido prácticamente el noveno año de vida, el CCH logra establecer una relación sólida, articulada y estable con la UNAM, constituyéndose tal vez en el polo de experimentación más dinámico de ella y desempeñando un destacado papel como conciencia reflexiva en torno a la problemática académica universitaria.

Por su parte, las características de la población que ingresa al CCH, en tanto constituye un cierto universo de captación del cual se nutre, cobra una clara relevancia y constituye una variable necesaria para completar el análisis de la institución.

De este modo, se estudió en primer término, el comportamiento de la población universitaria en las últimas décadas, considerando la evolución de dos indicadores: el nivel socioeconómico y el grado de escolaridad alcanzado por los padres. Al incluir en el estudio los datos concernientes a la población del CCH, pudo observarse que si bien en el Colegio se reproduce la tendencia general de acceso a la Universidad de cada vez más alumnos originarios de los sectores medios de población, dicha tendencia se presenta con rasgos más acentuados.

En segundo término, se analizaron varios aspectos relativos a las características del estudiante del Colegio. De este análisis se pudieron desprender algunas conclusiones que en síntesis indican que, por una parte, las expectativas sociales proyectadas de los padres a los alumnos, y por otra, la cultura familiar y la experiencia escolar previa, hacen que el Colegio reciba una población estudiantil en principio discordante con la filosofía educativa que lo sustenta.

Así por ejemplo, nos encontramos en presencia de una alta estimación respecto de la educación, pero fundada en expectativas sociales

antes que en la valoración de ésta concebida como formación cultural. En suma:

6. Las características de la población, de acuerdo a sus demandas, se comportan como un factor de presión sobre el modelo educativo del Colegio. En esta interacción, si bien se advierte una cierta permeabilidad y un alto grado de consenso en torno al estilo de enseñanza propio del Colegio, también es posible observar una tendencia a la relativización de los principios básicos del modelo en atención a las expectativas y exigencias sociales de la demanda.

En concordancia con lo dicho, los siguientes párrafos se dedican a las últimas proposiciones, situando los factores referenciales expuestos como puntos de demarcación de la problemática futura del CCH.

En este sentido, hablaremos de la posición determinada que guarda la institución respecto de: a) la idea expresada en el proyecto, que le asigna una intencionalidad particular a su existencia; b) de los resultados obtenidos en el plano institucional, y c) de su interacción con el tipo de demanda representado por sus alumnos.

Es posible considerar cada una de estas referencias al interior de tres bipolaridades, cuyos límites demarcan el campo de problemas en el que se insertarán probablemente las futuras líneas de acción del Colegio.

7. En primer término, nos referimos a las expectativas creadas en torno al diseño y realización de un nuevo paradigma académico, que abriese camino para resolver las dificultades visualizadas por la Universidad en este orden. Los postulados iniciales del CCH, así como su historia, constituyen el punto de partida básico para una toma de posición institucional al respecto. En este sentido, el CCH estará sujeto al accionar de dos polos de atracción. De un lado el *momentum* o *impulso* que generan las ideas originales sobre su comunidad, y del otro, la *presión de los hechos* registrados en su experiencia histórica.

8. Por otra parte, los resultados logrados en el orden institucional dejan abiertas nuevas perspectivas en cuanto a las pautas que han de regir su ulterior vida interna. Sugerimos que en este plano, la manipulación de los recursos materiales y la orientación de su capital humano se hallarían expuestos a una dinámica que giraría en torno a la *optimización funcional del sistema*, por un lado, y a la *definición del paradigma educativo*, por el otro.

9. En su interacción con la población estudiantil, se acentúa la polarización existente entre el *carácter formativo y terminal* del plan de estudios, contra la *percepción propedéutica* que del mismo tienen sus destinatarios. Las preocupaciones manifiestas en la estructura del plan de estudios a ese respecto parecen resultar insuficientes para dar una solución de mayor consistencia. De allí que la institución pueda verse comprometida en lo sucesivo en el proceso de evaluación crítica de aquél.

Al parecer, la probabilidad de resolver con éxito el marco problemático descrito, guarda una estrecha relación con la capacidad de mantener y superar el grado de institucionalización logrado hasta el momento. Efectivamente, la consolidación institucional alcanzada, luego de haber dado respuesta a los problemas que hicieron vivir momentos críticos al Colegio y de, en consecuencia, haber fijado cauces alternativos a tales problemas, dotan a la institución de una capacidad para poder privilegiar el plano académico en el centro de sus preocupaciones.

Más aún, si mantenemos el supuesto de que la problemática que llevó a la Universidad a crear el órgano de innovación que representa el CCH sigue teniendo una poderosa vigencia, toda vez que la dicotomía universidad de masas/altos niveles académicos se conserva como un problema de primera magnitud, tendremos que considerar en una doble dimensión la actual preocupación académica del Colegio: en primer lugar, dado que el CCH ha ampliado el espacio necesario para discernir su problemática académica; en segundo, dado que la Uni-

versidad preserva y actualiza el desafío de avanzar académicamente atendiendo a una población masiva.

Desde esta doble perspectiva, podríamos concluir con la siguiente afirmación:

10. El CCH se halla a punto de concluir un ciclo que lo lleva a ponerse de nueva cuenta frente a sí, pero contando con un nivel de capacidades cuyo mayor capital radica en el hecho de estar en posibilidad, de canalizar los intereses creativos manifiestos en su comunidad, a través de dispositivos institucionales adecuados, en el marco que brinda la experiencia vivida, registrada en su memoria histórica. Una articulación racional de esos elementos, habría de ser, sin duda, sólido punto de partida enriquecido y maduro para la búsqueda, la reflexión, el estudio y la experimentación controlada que coadyuven al arribo de formulaciones sistemáticas de alternativas, cuya validez instrumental actúe como referencia para la solución de los problemas de índole académica que exige la Universidad.

Bibliografía

- ACEVEDO, María Guadalupe, "Crisis del desarrollismo y transformación del aparato estatal: México, 1970-1976", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, número 82, oct.-dic., 1975.
- ACOSTA, Mariclaire y Jorge BARTOLUCCI, "El Perfil del Alumno de Primer Ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades", en *Informes de Investigación y Documentos de Trabajo del Departamento de Investigación, 1976-1979*, primera parte, Secretaría de Planeación del CCH, 1979, fotocopiado.
- ALARCÓN, Alicia, *El Consejo Universitario, sesiones de 1924 a 1977*, UNAM, México, 1979.
- ALBA, Francisco, *La población de México: evolución y dilemas*, El Colegio de México, México, 1977.
- ANUIES, "Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior", en Secretaría de Educación Pública, *Informe de Labores del 1º de septiembre de 1970 al 31 de agosto de 1971*, tomo II (anexos), SEP, México, 1972.
- , "Los Acuerdos de Toluca", en Secretaría de Educación Pública, *Informe de Labores del 1º de septiembre de 1970 al 31 de agosto de 1971*, tomo II (anexos), SEP, México, 1972.
- , "Acuerdos de Tepic", "Declaración de Tepic", en *Revista de la Educación Superior*, vol. I, núm. 4, oct.-dic., 1972.
- , "Declaración de Veracruz", en *Revista de la Educación Superior*, volumen III, núm. 1, ene.-mar., 1974.
- AYALA, José; José BLANCO; Rolando CORDERA; Guillermo KNOCKENHAUER; Armando LABRA, "La crisis económica: evolución y perspectiva",

- en *México, hoy* (Pablo González Casanova y Enrique Florescano, coordinadores). Editorial Siglo XXI, México, 1979.
- BARTOLUCCI, Jorge, "El Perfil socio-escolar de la generación 1977-1979 a tercer semestre del ciclo de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades", en *Informes de Investigación y Documentos de Trabajo del Departamento de Investigación, 1976-1979*, primera parte, Secretaría de Planeación del CCH, 1979, fotocopiado.
- BERNAL SAHAGÚN, Alfonso, "Manuscritos sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades." Inédito, Archivo de la Secretaría de Planeación del CCH.
- BOKSER, Judit, "La estabilidad en transición", en *Estudios Políticos*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, vol. II, núm. 8, oct.-dic., 1976.
- BRAVO AHÚJA, Víctor, *La problemática de México en el marco internacional*, SepSetentas, núm. 161, México, 1974.
- , *La Obra Educativa*, Secretaría de Educación Pública, México, 1976.
- CAMACHO, Manuel, "Los nudos históricos del sistema mexicano", en *Foro Internacional*, Colegio de México, núm. 68, abr.-jun., 1977.
- CAREAGA, Gabriel, *Los intelectuales y la política en México*, Editorial Ex-temporáneos, México, 1974.
- CARRANCÁ, Raúl, *La universidad mexicana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1969.
- CASTREJÓN DÍEZ, Jaime, *La educación superior en México*, Secretaría de Educación Pública, México, 1976.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, Plantel Naucalpan, Dirección, *El Colegio de Ciencias y Humanidades en la Gaceta UNAM, 1971-1972*, CCH, 1977.
- , "Informe sobre el cumplimiento de superación académica propuesto por la Junta de Directores de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades." Inédito, Archivo de la Secretaría de Planeación del CCH, febrero de 1978.
- , "Acciones de Superación Académica de la Junta de Directores. Informe de 1978. Plan de trabajo para 1979." Inédito. Archivo de la Secretaría de Planeación del CCH.

- , Coordinación y Secretaría General, *Normas Vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, comp. Joaquín Mundo, UNAM, 1978.
- , Secretaría de Planeación. "Objetivos, organización, funciones y actividades de la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades", noviembre de 1979.
- , Centro de Documentación Académica, *Documenta*, núm. 1, junio de 1979.
- COMISIÓN COORDINADORA DEL COLEGIO DE PROFESORES, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, "Colegio de Ciencias y Humanidades, Educación y Democracia", octubre de 1971, mimeo.
- CHÁVEZ, Ignacio, "La actitud de los estudiantes universitarios frente al país", en *GACETA CCH*, año V, núms. 200 y 201, enero de 1980.
- CHÁVEZ, Ignacio; FRANCISCO LARROYO y Arturo BRISEÑO, "Reforma del Bachillerato", en *GACETA CCH*, año V, núms. 208 y 209, marzo, 1980.
- DÍAZ ORDAZ, Gustavo, "Informe del 1º de septiembre de 1968", en *México a través de los informes presidenciales*, t. I, mensajes políticos, Secretaría de la Presidencia, México, 1976.
- DURAND PONTE, Víctor Manuel, "Notas para el análisis de la Universidad", en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, vol. XXXVI, núm. 2, abr.-jun., 1974.
- ECHEVERRÍA, Luis, *II Informe de Gobierno: Hechos e ideas*. Organización Editorial Novaro, México, 1972.
- , "Discursos al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1º de diciembre de 1970", en *México a través de los informes presidenciales*, t. I, mensajes políticos, Secretaría de la Presidencia, México, 1976.
- ESTRADA, Gerardo, "Los movimientos estudiantiles en la UNAM", en *Deslinde*, UNAM, núm. 52, 1974.
- FAURE, Edgar; Felipe HERRERA; Abdul-Razzak KADDOURA, *et. al.*, *Aprender a ser*, Alianza Editorial, Madrid, 1977.
- FLORES OLEA, Víctor, "Poder, legitimidad y política en México", en *El Perfil de México en 1980*, Siglo XXI editores, México, 1972.
- GALÁN, Israel, *Ciencia, desarrollo industrial y educación*. Tesis profesional, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 1977.

———, "El Colegio de Ciencias y Humanidades y la rectoría de Pablo González Casanova", ponencia presentada en el Encuentro de Enseñanza del CCH, junio de 1977, fotocopiado.

GAMBOA, Xavier, "Los determinantes de los cambios en los aparatos de poder del Estado nacional mexicano, y su reflejo en la estrategia de irrigación vigente de 1970 a 1976", en *Estudios Políticos*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, vol. II, núm. 9, ene.-mar., 1977.

———, "La descampanización: meta estatal en el agro (1970-1976)", en *Estudios Políticos*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, volumen II, núm. 10, abr.-jun., 1977.

GARCÍA, Edna, "Análisis estadístico de un reporte de calificaciones del curso de selección al bachillerato de la UNAM, presentado por los alumnos de los cinco planteles del CCH. Generación 1977-1979", en *Informes y Documentos de Trabajo del Departamento de Investigación, 1976-1979*, primera parte, Secretaría de Planeación del CCH, 1979, fotocopiado.

GARCÍA CANTÚ, Gastón, *Javier Barros Sierra, 1968*. Siglo XXI editores, México, 1972.

GARCÍA STAHL, Consuelo, *Síntesis histórica de la Universidad de México*, UNAM, 1978.

GÓMEZ, Víctor Manuel, "Crisis, interpretación y prospectiva del desarrollo educativo en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 4, cuarto trimestre de 1979.

GONZÁLEZ CASANOVA, Henrique, "La Universidad: Presente y Futuro", en *Deslinde*, UNAM, núm. 15, 1972.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, "El Problema del Método en la Reforma de la Enseñanza Media", ponencia presentada ante el Cuarto Congreso Nacional de Sociología, en *Estudios Sociológicos. Sociología de la Educación*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, vol. XVI, número 1, 1953.

———, Prólogo al libro *Diálogos y Mensajes* de Fernando Prieto, UNAM, Facultad de Ciencias, México, 1969, págs. 3-6.

———, "Aspectos sociales de la planificación superior", en *Revista ADUM*, ene.-mar., 1970.

———, "Discurso de toma de posesión", en *Excelsior*, 7/V/70.

———, "Algunos prejuicios antiguos de la educación superior", en *Gaceta UNAM*, núm. extraordinario, 26-II-72.

———, "El contexto político de la Reforma Universitaria", en *Deslinde*, UNAM, núm. 18, 1972.

———, "Entrevista con el exrector de la UNAM Pablo González Casanova, difundida por Radio Universidad el 26 de febrero de 1971", en *Revista NOVAS*, CCH, núm. 1, agosto, 1974.

———, "Carta al Consejo Editorial", en revista *Cuadernos Políticos*, ERA, núm. 10, oct.-dic., 1976.

GONZÁLEZ COSÍO, Arturo, *Historia estadística de la Universidad*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México, 1968.

———, *México: cuatro ensayos de sociología política*, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México, 1972.

———, *Clases medias y movilidad social en México*, Editorial Extemporáneos, México, 1976.

GONZÁLEZ RUIZ, José Enrique, "La Universidad Abierta (El caso de México)", en *Deslinde*, UNAM, núm. 58, octubre, 1974.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto, "El 68 y la Universidad", en *Revista de la Universidad de México*, vol. XXXIII, núms. 4-5, dic., 78-ene., 79 ("A diez años del 68").

HERNÁNDEZ, Salvador, *El PRI y el movimiento estudiantil de 1968*, Ediciones El Caballito, México, 1971.

HERNÁNDEZ, Susana; Rafael GUTIÉRREZ; Jorge MARTÍNEZ y Lucía LEÓN, "El Colegio de Ciencias y Humanidades", Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, 1973, fotocopiado.

Hoyo, José Luis, "Estado, Sociedad y Universidad. El Caso de México", en *Deslinde*, UNAM, núm. 38, 1973.

HUERTA IBARRA, José y Bertha HEREDIA DE HUERTA, "Análisis y resultado del trabajo de especificación de objetivos realizado con el Colegio de Ciencias y Humanidades". Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, 1971-72, fotocopiado.

LABASTIDA, Julio, "Los grupos dominantes frente a las alternativas de cambio", en *El perfil de México en 1980*, Siglo XXI editores, México, 1972.

- , "El régimen de Echeverría; perspectivas de cambio en la estrategia de desarrollo y en la estructura de poder", en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, vol. XXXIV, núms. 3-4, 1972.
- , "Proceso político y dependencia en México", en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, vol. XXXIX, núm. 1, ene.-mar., 1977.
- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, Editorial Porrúa, S. A., México, 1964.
- LATAPÍ, Pablo, *Mitos y Verdades de la Educación Mexicana/1971-1972. (Una opinión independiente)*, Centro de Estudios Educativos, México, 1973.
- , *Comentarios a la Reforma Educativa*, Prospectiva Universitaria, A. C., México, 1976.
- LEAL, Juan Felipe, "Intento de renovación del corporativismo mexicano", en revista *Siempre!* (suplemento: La Cultura en México), 14 de noviembre de 1973.
- LOURAU, René, *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1970.
- LOURAU, René; Michel BERNARD; Pierre EVRARD, et. al., *Análisis institucional y socioanálisis*, Editorial Nueva Imagen, México, 1973.
- MARTÍNEZ, Salvador, "Movimiento hacia el presente", en *Revista de la Universidad de México*, UNAM, vol. XXXIII, núms. 4 y 5, diciembre de 1978-enero de 1979 ("A diez años del 68").
- MENDIETA Y NÚÑEZ, Lucio, "Ensayo sociológico sobre la Universidad", en *Primer Censo Nacional Universitario*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México, 1953.
- MONTAÑO, Jorge, "Los partidos políticos, la legislación electoral y la participación política en el México actual", ponencia presentada en la quinceava mesa redonda del ciclo La Universidad Nacional y los Problemas Nacionales, *Gaceta UNAM*, suplemento núm. 23, 6 de septiembre de 1979.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. III, tercer trimestre, México, 1973.

- OCHOA, Cuauhtémoc, "La Reforma Educativa en la UNAM (1971-1974)", en revista *Cuadernos Políticos*, ERA, núm. 10, oct.-dic., 1976.
- PALENCIA, Javier, *La universidad latinoamericana como conciencia*, Tesis profesional, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1978.
- PANTOJA, David, *Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la Educación Media Superior*, Colegio de Ciencias y Humanidades, Coordinación, México, octubre, 1979.
- PEREYRA, Carlos, "¿Quién mató al comendador? Notas sobre Estado y Sociedad en México", en *Nexos*, núm. 13, enero, 1979.
- PÉREZ CORREA, Fernando, "La Universidad: contradicciones y perspectivas", en *Foro Internacional*, El Colegio de México, vol. XIV, núm. 3 (55), segundo trimestre, 1974.
- PEREZNIETO, Leonel, *Algunas consideraciones acerca de la reforma universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México*, UNAM, México, 1976.
- PRECIADO CECEÑA, Javier, "El Colegio de Ciencias y Humanidades y la enseñanza del Inglés", Tesis profesional, México, 1976.
- QUESADA CASTILLO, Rocío, "El apoyo educativo y la superación académica en la UNAM", en *Perfiles Educativos*, abr.-may.-jun., 1979.
- RABY, David L., *Educación y revolución social en México*, SepSetentas, número 141, México, 1974.
- RAMÍREZ, Ramón, *El movimiento estudiantil de México. Julio-diciembre de 1968*, Ediciones Era, México, 1969, 2 t.
- REVUELTAS, José, *México 68: Juventud y Revolución*, Ediciones Era, México, 1978.
- REYNA, José Luis, "Control político y desarrollo en México", en *Cuadernos del CES*, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, número 3, 1973.
- RIBEIRO, Darcy, "Política de desarrollo autónomo de la universidad latinoamericana", en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, vol. XXX, núm. 3, jul.-sep., 1968.
- ROBERT DÍAZ, Mauricio, "Los organismos colegiados de los Colegios de Ciencias y Humanidades: Una aportación para la transformación aca-

démica de la UNAM", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, volumen VII, núm. 4, 1977.

ROBLES, Martha, "Ajustes educativos en la sociedad actual", en *Estudios Políticos*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, vol. II, número 8, oct.-dic., 1976.

RODRÍGUEZ ARAUJO, Octavio, "Control político y las elecciones de 1976 en México", en *Estudios Políticos*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, vol. II, núm. 7, jul.-sep., 1976.

RODRÍGUEZ, Erwin, "Las proyecciones mexicanas de la crisis general del capitalismo (elementos para su estudio)", en *Estudios Políticos*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, vol. II, núm. 8, oct.-dic., 1976.

ROSAS, Javier; Silvia DUPONT, "1976: hacia una aparente rectificación del régimen", en *Estudios Políticos*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, vol. II, núm. 8, oct.-dic., 1976.

RUIZ CONTARDO, Eduardo, "Algunas cuestiones generales sobre la institución académica", Centro de Estudios Latinoamericanos, FCPyS, 1978, mecanografiado.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Aportaciones al estudio de los problemas de la educación*, SEP, México, 1971.

———, *Informe de labores del 1º de septiembre de 1970 al 31 de agosto de 1971*, SEP, México, 1971.

———, *3 años de Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional 1970/71 a 1972/73*, SEP, México, 1974.

———, *Documentos sobre la Ley Federal de Educación*, SEP, México, 1974.

———, *Cuatro años de labor educativa, 1970-1974*, SEP, México, 1975.

SILVA HERZOG, Jesús, *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, Siglo XXI editores, México, 1978.

SIN NOMBRE, Documento: "Una opinión sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades." Inédito, Archivo de la Secretaría de Planeación del CCH. Sin fecha.

SOBERÓN, Guillermo; Daniel RUIZ F., *La Universidad y el cambio social*. Texto Humanidades/6, Difusión Cultural, Departamento de Humanidades, UNAM, 1978.

SUÁREZ-ÍÑIGUEZ, Enrique, "El dilema de los intelectuales", en *Estudios Políticos*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, vol. II, número 8, oct.-dic., 1976.

TREJO DELABRE, Raúl, "El movimiento obrero: situación y perspectivas", en *México, hoy* (Pablo González Casanova y Enrique Florescano, coordinadores), Siglo XXI editores, México, 1979.

UNAM, *Informe de la Dirección General de Administración*, Departamento de Estadística, UNAM, México, 1975.

———, *Superación Académica y Proyección Social*, UNAM, Secretaría de la Rectoría, México, 1976.

———, *Informe 1978*, UNAM, México, 1979.

UNIKEL, Luis, "El problema urbano-regional en México", ponencia para la catorceava mesa redonda del ciclo La Universidad y los Problemas Nacionales, en *Gaceta UNAM*, suplemento núm. 20, 9 de agosto de 1979.

VALADÉS, Diego, *La Universidad Nacional Autónoma de México*, UNAM, México, 1978.

VALDÉS, Cuauhtémoc, "Consideraciones sobre el crecimiento de la población escolar", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, UNAM, 1979.

VIELLE, Jean Pierre, "Planeación y reforma de la educación superior en México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VI, núm. 4, México, 1976.

VILLEGAS, Abelardo, "La ideología del movimiento estudiantil en México", en *Deslinde*, UNAM, núm. 29, 1973.

VILLORO, Luis, "El régimen legal y la idea de la Universidad", en *Deslinde*, UNAM, núm. 2, 1972.

———, "1968: Signo de revolución, señal de lo que viviremos", en *Revista de la Universidad de México*, vol. XXXIII, núms. 4-5, dic., 78-enero, 79 ("A diez años del 68").

ZEA, Leopoldo, "La Universidad aquí y ahora", en *Deslinde*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, núm. 4, may.-ago., 1969.

ZORRILLA, Juan F., "Avance de la investigación El Perfil del Maestro del CCH", en *Informes de investigación y documentos de trabajo del Departamento de Investigación, 1976-1979*, primera parte, Secretaría de Planeación del CCH, noviembre, 1979, fotocopiado.

Apéndices

1. CRONOLOGÍA DE ACONTECIMIENTOS RELEVANTES PARA EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DEL 26 DE ENERO AL 12 DE ABRIL DE 1971. (Apéndice al capítulo 3.)

26 DE ENERO

El Consejo Universitario aprueba la creación del Colegio. La votación se llevó de la siguiente manera: "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aprobado por unanimidad. Reglamento de la Unidad Académica del ciclo de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aprobado por unanimidad, quedando pendiente de nueva redacción el artículo primero transitorio. Proyecto de plan de estudios y reglas de aplicación de la Unidad Académica del ciclo de bachillerato. Aprobado. Aplausos."¹

"Sólo hubo tres oradores pero ninguno impugnó la creación del citado Colegio. El proyecto fue leído por el químico Manuel Madrazo Garimendi, secretario general de la UNAM. Después de que Madrazo Garimendi leía cada artículo —primero se aprobó el documento en lo general— el rector preguntaba si alguien quería hacer uso de la palabra... Concurrieron los directores de Escuelas, Facultades e Institutos de investigación. A cada uno de ellos les fue entregada la documentación que contenía el proyecto."²

27 DE ENERO

Conferencia de prensa del rector, Pablo González Casanova, para informar la creación del CCH. "En la mesa principal de la conferencia

¹ Alicia Alarcón, *El Consejo Universitario, sesiones de 1924 a 1977*, UNAM, México, 1979, págs. 405-406.

² *Excelsior*, 27/1/71.

estuvieron: el rector, González Casanova; químico Manuel Madrazo Garimendi, secretario general; licenciado Enrique Velasco Ibarra, director general de Información y Difusión; licenciado Moisés Hurtado González, director de la Escuela Nacional Preparatoria; licenciado Víctor Flores Olea, director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; doctor Ricardo Guerra, director de la Facultad de Filosofía; doctor Juan Manuel Lozano Mejía, director de la Facultad de Ciencias y doctor Francisco Herrán Ramos, director de la Facultad de Química." En la Conferencia se explicaron las principales características del Colegio de Ciencias y Humanidades.³

ENERO

Dio inicio la construcción de instalaciones del bachillerato del CCH. Los locales se ubican en Parque de los Remedios, Azcapotzalco y Santa Magdalena de las Salinas. Se estima que costarán, sin equipo, catorce millones de pesos. Cada edificio tendrá cupo para 1 500 alumnos en cada turno. Habrá cincuenta alumnos en cada grupo. La obra quedó a cargo de la Dirección General de Proyectos, Obras y Conservación de la UNAM, que prometió terminarla a fines de marzo próximo.⁴

1º DE FEBRERO

Se publican en un número extraordinario de la *Gaceta UNAM* (Tercera época, vol. II), los siguientes documentos sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades:

- "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades" (declaraciones del rector con motivo de la aprobación de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades).
- Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Exposición de Motivos.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios.
- Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Bases para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades a reserva de que sean incorporadas como artículos del Estatuto General.
- Lista tentativa de las posibles áreas que puede abarcar la formación de técnicos auxiliares en el nivel de bachillerato del Colegio de

³ *Excelsior*, 28/1/71.

⁴ *Ibidem*.

Ciencias y Humanidades y que deberán en definitiva aprobarse o adicionarse posteriormente por el Consejo del Colegio.⁵

14 DE FEBRERO

Se publica en los principales diarios capitalinos un desplegado que anuncia la fecha de inscripción para los alumnos de primer ingreso al CCH. Se incluye en este desplegado el reglamento para la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato; las Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios de la UACB y el cuadro de materias del Ciclo de Bachillerato.⁶

15 DE FEBRERO

Se inician los primeros cursos de selección de profesores para el Colegio convocados por el Centro de Didáctica de la UNAM.⁷

22 DE FEBRERO

"Las actividades conducentes a la preparación de aspirantes a profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, se lanzaron el día 22 de febrero, luego de dos pláticas previas dadas a todos los solicitantes en el salón de actos de la Facultad de Ingeniería. La fase inicial de estos cursos... tenía la duración de dos horas diarias por espacio de tres semanas consecutivas comprendidas del 22 de febrero al 12 de marzo."

Para esta primera fase fueron admitidos aproximadamente 720 aspirantes, de 2 000 solicitudes que fueron recibidas después de la convocatoria. Estos cursos tenían la doble finalidad de seleccionar a los aspirantes más calificados, y de prepararlos para la docencia de acuerdo con los principios del CCH.⁸

26 DE FEBRERO

Difusión por radio (Radio Universidad) de una entrevista al rector de la UNAM, Pablo González Casanova, en la que explica las finalidades y propósitos del Colegio.⁹

⁵ *Gaceta UNAM*, Tercera época, vol. II, número extraordinario.

⁶ *Excelsior*, 14/II/71.

⁷ Alfonso Bernal Sahagún, "Manuscritos sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades". Inédito. Archivo de la Secretaría de Planeación del CCH.

⁸ Cfr. J. Javier Preciado Ceceña, "El Colegio de Ciencias y Humanidades y la enseñanza del inglés". Tesis profesional, Cd. Universitaria, 1976, págs. 23 y siguientes.

⁹ Véase *NOVAS*, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades, núm. 1, agosto de 1974, págs. 17-21.

FEBRERO

Se contrata la preparación de antologías para los diversos cursos con destacados centros y profesores universitarios.¹⁰

2 DE MARZO

Aprueba el Consejo Universitario, en sesión extraordinaria, las "Disposiciones que adicionan el Estatuto General de la UNAM relativas al CCH."¹¹

16 DE MARZO

Se nombran los directores de los Planteles de Naucalpan y Azcapotzalco.¹² Fís. Ignacio Renero Ambrós, e Ing. Manuel Guerra Tejada, respectivamente.

26 DE MARZO

Se nombra el Encargado de la Dirección de Vallejo.¹³ Lic. Vitelio García Maldonado.

2 Y 3 DE ABRIL

Se lleva a cabo una serie de conferencias a cargo de los miembros del comité directivo del Colegio: licenciado Víctor Flores Olea y doctores Ricardo Guerra, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán, y los coordinadores de Ciencias y Humanidades de la UNAM, doctores Guillermo Soberón Acevedo y Rubén Bonifaz Nuño, además de Henrike González Casanova, presidente de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM. Las prácticas son dirigidas a los profesores que han sido seleccionados para impartir clases en el Colegio; su objetivo es el de disipar dudas y reafirmar los objetivos y métodos de enseñanza.¹⁴

¹⁰ Alfonso Bernal Sahagún. *Op. cit.*

¹¹ Véase *Normas vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, Coordinación y Secretaría General del CCH, 1978. (Comp. Lic. Joaquín Mundo), páginas 9-10.

¹² Alfonso Bernal Sahagún, *op. cit.*

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ Véase *Documenta*, Colegio de Ciencias y Humanidades, CIDA, núm. 1, junio de 1979.

12 DE ABRIL

Se inician las clases para 15 000 alumnos con 300 profesores y 300 empleados en los tres planteles de 24 aulas y una sección administrativa cada uno. Ese mismo día se inician las prácticas de física a pesar de no contar aún con laboratorios instalados.¹⁵

¹⁵ Alfonso Bernal Sahagún, *op. cit.*

2. CRONOLOGÍA DE CONFLICTOS. 1974-1979. (Apéndice al capítulo 5.)

1974

Junio

- 28 La comisión de academias del Plantel Oriente solicita a la Coordinación solución al problema de la Dirección, a los de regularización académica y aumentos presupuestales. La Coordinación responde que las necesidades planteadas sean puntualizadas por escrito, así como los planes que se piensa llevar a cabo, expresa el propósito de reestructuración de las academias y de integración pronta de las comisiones dictaminadoras. Indica los requisitos para al regularización.

(Gaceta CCH N° 2, 16 de julio de 1974)

Julio

- 14 Toma de laboratorios por un grupo de trabajadores del Plantel Oriente. La Coordinación solicita (al STEUNAM) la devolución de los locales, asimismo ofrece la reclasificación de 20 personas de auxiliar de intendencia "G" a laboratorista "G", previo curso de capacitación en la Facultad de Ciencias.

(Gaceta CCH N° 3, 25 de julio de 1974)

- 18 La Academia de Ciencias Experimentales del Plantel Oriente solicita a la Coordinación la regularización del pago de algunos profesores y amenaza con un paro. La Coordinación invita a reconsiderar esta última medida.

(Gaceta CCH N° 3, 25 de julio de 1974)

- 22 Un grupo de profesores de Opciones Técnicas que trabajan en la UACB a nombre de la Academia de Ciencias Experimentales del Plantel Oriente, denuncia ante la Coordinación

202

varios atropellos del M. en C. Héctor Domínguez, Titular de la Dependencia, quien en otro escrito justifica su posición.

(Gaceta CCH N° 4, 1° de agosto de 1974)

Septiembre

- 28 Un grupo de profesores del Plantel Vallejo, solicita a la Coordinación que el curso propedéutico a profesores sea equivalente al concurso de selección. La Coordinación deniega la petición por improcedente.

(Gaceta CCH N° 11, 3 de octubre de 1974)

Octubre

- 16 Las Academias presentan a la Coordinación la destitución de algunos profesores. La Coordinación responde que no se admite que las asambleas de Academias sustituyan órganos de decisión universitarios.

(Gaceta CCH N° 15, 31 de octubre de 1974)

Noviembre

- 30 Un grupo de alumnos y maestros del Plantel Oriente solicita a la Coordinación: 1) La entrega del excedente del presupuesto 1974; 2) La aceptación íntegra del presupuesto 1975; 3) Que haya partida para asesorías; 4) Ayudantías pagadas; 5) Becas económicas a estudiantes; 6) Cursos para alumnos rechazados; 7) Ampliación del personal administrativo; 8) Material de trabajo; 9) Información detallada del destino de egresados del Plantel en 1975.

(Gaceta CCH N° 17, 14 de noviembre de 1974)

- 14 Las comisiones de rechazados —todos los planteles— exigen a la Coordinación un curso de regularización en favor de aspirantes irregulares. La Coordinación se niega al procedimiento, pero conmina a la búsqueda de soluciones concertadas.

(Gaceta N° 18, 21 de noviembre de 1974)

1975

Febrero

- 6 Un grupo de alumnos del Colegio, solicita al Secretario General de la UNAM (Sergio Domínguez Vargas) un nuevo

203

periodo de exámenes extraordinarios. La solicitud (signada por los Directores, el Coordinador y el Director de la UACB, el 10 de febrero), es rechazada.

(Gaceta N° 27, 13 de febrero de 1975)

Marzo

- 13 Suspensión de labores en algunas Academias.
(Gaceta N° 29, 3 de abril de 1975)

Abril

En vista de la suspensión de actividades en el Plantel Vallejo (durante varias semanas) de la cual se responsabiliza a la sección Vallejo del SPAUNAM, al Consejo de Coordinación de la Academia del Área Histórico Social y al Núcleo Coordinador del Área de Matemáticas (todos Plantel Vallejo), la Coordinación consignó ante el Tribunal Universitario una relación de hechos y responsables. El tribunal dictó sentencia contra el grupo de profesores responsables (destituciones y suspensiones).

(Gaceta N° 35, 5 de junio de 1975)

Mayo

- 2 El SPAUNAM entabla pláticas con la Coordinación para los asuntos de selección de profesores, comisiones dictaminadoras y la creación del padrón del personal docente.
(Gaceta N° 34, 8 de mayo de 1975)

Junio

- 2 Renuncia del profesor Solórzano (Academia de Histórico Social) del Plantel Vallejo.
(Gaceta N° 35, 5 de junio de 1975)

Julio

En virtud de la suspensión de actividades docentes en los últimos días del mes pasado, propone la UACB un alargamiento del semestre (clases en vacaciones).

(Gaceta N° 38, 3 de julio de 1975)

- 23 Acuerdo del SPAUNAM con la Coordinación: Se instalan las Comisiones Mixtas del padrón para asuntos laborales.

(Gaceta N° 41, 24 de julio de 1975)

- 17 El SPAUNAM y la Coordinación hacen un llamado a las Academias de todos los planteles para integrar las Comisiones Dictaminadoras.

(Gaceta N° 41, 24 de julio de 1975)

- 25 Ante el problema de irregulares del Plantel Sur, la Coordinación accede a aplicar 750 exámenes —extemporáneos— para regularizar su situación.

(Gaceta N° 41, 24 de julio de 1975)

La Comisión Mixta del padrón (SPAUNAM/Coordinación) redactó una cédula de información para recabar datos de profesores.

(Gaceta N° 42, 31 de julio de 1975)

Agosto

No se realizaron las reuniones de la Comisión Mixta del padrón a efecto de desahogar los asuntos laborales del Colegio.

(Gaceta N° 46, 4 de septiembre de 1975)

Septiembre

Suspensión del Congreso de Educadores (organizado en el Plantel Sur por la Secretaría de Servicios Escolares para llevarse a cabo en el mes de octubre) en vista de que no se presentaron el número de ponencias previstas.

(Gaceta N° 49, 25 de septiembre de 1975)

Octubre

- 8 Ante las constantes demandas de grupos de irregulares del Plantel Oriente, la Coordinación hace un llamado a la suspensión de esta situación que considera ilegal. (Posteriormente, el 15 de octubre, las autoridades reiteran tal postura luego de una conversación con los interesados.)

(Gaceta N° 51, 9 de octubre de 1975)

- 6 El SPAUNAM exige a la Coordinación que se publiquen convocatorias (Comisiones Dictaminadoras) en todos los planteles y en todas las áreas. A la fecha, se han convocado a 8 áreas, restando 16.

(Gaceta N° 54, 30 de octubre de 1975)

Noviembre

Se entregan instalaciones de la Dirección del Plantel Sur que habían sido tomadas por el CGR (Alumnos) del Plantel.

(Gaceta N° 57, 20 de noviembre de 1975)

Directivos del Plantel Azcapotzalco conminan a trabajadores y empleados del Plantel a respetar el convenio colectivo firmado con la UNAM.

(Gaceta N° 58, 27 de noviembre de 1975)

Maestros del Plantel Vallejo advierten que de no concretarse la regularización laboral de todos los profesores, se suspenderán los exámenes extraordinarios especiales de ese periodo.

(Gaceta N° 59, 4 de diciembre de 1975)

Diciembre

- 9 Paro de actividades en el CCH. El CGR (Alumnos) clausura oficinas de la Coordinación en protesta por la falta de definición sobre horarios de 5° semestre. El 10 de diciembre las autoridades solicitan las instalaciones. Se expulsa del CCH a un alumno (Enrique Bravo García) por conducto de la UACB. La Coordinación manifiesta el propósito de mejorar sus horarios.

(Gaceta N° 60, 11 de diciembre de 1975)

1976

Enero

- 28 Se registran actos de violencia entre grupos de alumnos en el Plantel Naucalpan (porros). La Dirección del plantel expulsa al alumno José Luis González García.

(Gaceta N° 66, 7 de febrero de 1976)

206

Enero/Febrero

Conflicto entre la Comisión de Academias del Plantel Sur y la Coordinación del CCH.

(Gaceta N° 66, 7 de febrero de 1976)

Julio

Respuesta violenta a la visita del Rector en el Plantel Oriente. En este conflicto se involucran profesores y alumnos. El Director de la Comisión de Apoyo se disculpa ante el Rector. Hay declaraciones de la Coordinación, del Rector, así como de la Dirección del Plantel.

(Gaceta N° 83, 8 de julio de 1976)

- 2 "Grupos populares" de los Planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo y Oriente solicitan la incorporación de alumnos irregulares, aunque esta petición es denegada, se da satisfacción a algunos puntos incluidos en el pliego petitorio.

(Gaceta N° 85, 22 de julio de 1976)

NOTA: Uno de los documentos señala que en 1972 en Azcapotzalco, 1973 en Oriente y 1974 en Naucalpan, sí "se logró la incondicional entrada de rechazados".

Julio

- 27 En una misiva, a propósito de un comunicado enviado a las Academias con anterioridad, el SPAUNAM declara que sus únicos interlocutores válidos en materia laboral son las autoridades.

(Gaceta N° 86, 29 de julio de 1976)

- 26 El SPAUNAM entabla pláticas con la Coordinación sobre el tema de complementación y regularización académicas.

(Gaceta N° 86, 29 de julio de 1976)

Agosto

Continúan las pláticas del SPAUNAM y la Coordinación sobre complementación y regularización.

(Gaceta N° 90, 26 de agosto de 1976)

207

Un grupo de profesores del área de talleres del plantel Vallejo y de la Academia de Matemáticas del Plantel Sur, solicitan al Consejo Universitario (en abril y junio respectivamente) la desintegración de la Comisión Dictaminadora del Área de Talleres (Vallejo) y el cambio de integrantes de la Dictaminadora de la Academia de Matemáticas (Sur). El Consejo declara no tener facultades en ese respecto.

(Gaceta N° 91, 2 de septiembre de 1976)

Octubre

Por gestiones del SPAUNAM y la Coordinación se integran las Comisiones de Horarios.

(Gaceta N° 96, 14 de octubre de 1976)

1977

Marzo

1º En respuesta a la solicitud de las cuatro áreas del plantel Azcapotzalco para que se amplíe la fecha para considerar los proyectos PCEMS, PCA y PRA, la Coordinación manifiesta su preocupación por la prórroga (de 3 semanas) solicitada.

(Gaceta N° 108, 3 de marzo de 1977)

Mayo

12 Asesinato de Alfonso Peralta Reyes en el Plantel Azcapotzalco. (Repudio a ese acto de violencia por parte de todos los sectores del Colegio.)

(Gaceta N° 117, 3 de junio de 1977)

Conflicto entre los jefes de sección del Plantel Sur y la Dirección del mismo plantel.

(Gaceta N° 117, 3 de junio de 1977)

Junio/Julio

Huelga del STUNAM.

Junio

La Coordinación anuncia descuentos salariales a los participantes en la huelga sindical del 16 al 25 de junio.

208

Robo en el laboratorio 13 del Plantel Oriente.

(Gaceta N° 118, 10 de junio de 1977)

Julio

La Coordinación comunica a la comunidad del Plantel Vallejo la forma (legal) de elección del nuevo Director, rechazando los mecanismos electivos sugeridos por algunos grupos del Plantel.

(Gaceta N° 120, 22 de julio de 1977)

Agosto

Profesores del Colegio (todos los planteles) demandan a la Coordinación que se discuta sobre los Consejos Académicos por área. La Coordinación responde que ello es improcedente porque esa instancia ya ha sido aprobada.

(Gaceta N° 126, 2 de septiembre de 1977)

Septiembre/
Octubre

Conflicto entre profesores del Colegio y la Coordinación sobre los Consejos Académicos (varias declaraciones de las partes). La Coordinación sostiene lo antes planteado.

(Gaceta N° 129, 28 de octubre de 1977)

Noviembre

8 Conflicto entre el Área de Talleres del Plantel Oriente y la Coordinación sobre las formas de presentación para el concurso de complementación académica.

(Gaceta N° 130, 11 de noviembre de 1977)

1978

Enero

Llamado de la Coordinación a la comunidad del CCH para concretar los proyectos PCEMS, PCA y PRA.

(Gaceta N° 136, 13 de enero de 1978)

Apoyo de varios maestros del Plantel Azcapotzalco al programa de profesionalización.

(Gaceta N° 138, 27 de enero de 1978)

209

Abril/Mayo

Comunicado del Coordinador a la comunidad del CCH convocando a una "reflexión crítica y serena para un accionar organizado, responsable y militante".

(*Gaceta* N° 146, 21 de abril de 1978)

La Comisión de Apoyo del Plantel Oriente denuncia actos de agresión entre grupos antagónicos en el Plantel.

(*Gaceta* N° 148, 5 de mayo de 1978)

*Agosto/
Septiembre*

Conflicto entre profesores y alumnos del Plantel y la Coordinación a propósito de la elección de Director. La Coordinación se pronuncia exponiendo el proceso de auscultación que viene teniendo efecto.

(*Gaceta* N° 162, 8 de septiembre de 1978)

Noviembre

Comunicado del Coordinador a propósito del nombramiento de Director del Plantel Oriente. Se menciona también la solución que se va dando al problema de horarios en dicho Plantel.

(*Gaceta* N° 166, 17 de noviembre de 1978)

*Noviembre/
Diciembre*

Grupos de profesores y alumnos del Plantel Oriente llevan a cabo un "referendum" a modo de réplica al nombramiento de Director en el Plantel. La Coordinación contesta manifestando la invalidez de la réplica. (8 de diciembre.)

(*Gaceta* N° 168, 8 de diciembre de 1978)

Diciembre

- 5 Conflicto entre un grupo de profesores del área de talleres del Plantel Azcapotzalco y la Dirección del plantel a propósito de la publicación de un folleto de un profesor.

(*Gaceta* N° 168, 8 de diciembre de 1978)

1979

Enero

La Coordinación inicia una campaña en favor de disminuir el ausentismo docente.

(*Gaceta* N° 171, 19 de enero de 1979)

Marzo

- 2 La Coordinación y la Secretaría de Divulgación publican el protocolo de criterios de promoción de profesores de asignatura.

(*Gaceta* N° 177, 2 de marzo de 1979)

*Febrero/
Marzo*

En virtud de numerosas protestas y objeciones al "protocolo", la Coordinación convoca a la discusión del documento.

(*Gaceta* N° 178, 9 de marzo de 1979)

Abril

Se intensifica la campaña contra el ausentismo docente.

Diferentes sectores del CCH (Academia, sindicato, profesores) se manifiestan contra el protocolo. La Coordinación aclara puntos y manifiesta que el debate sigue abierto.

(*Gaceta* N° 180, 20 de abril de 1979)

La Coordinación anuncia la apertura del proceso de auscultación para la elección de Director del Plantel Naucalpan.

(*Gaceta* N° 180, 20 de abril de 1979)

Un grupo de profesores del Colegio se manifiesta a propósito del protocolo y de la campaña contra el ausentismo. La Coordinación responde aclarando su posición ante esos problemas.

(*Gaceta* N° 181, 27 de abril de 1979)

Mayo/Junio

Profesores y el STEUNAM continúan manifestándose contra el protocolo. La Coordinación reitera sus planteamientos.

(Gaceta N° 184, 8 de junio de 1979)

Julio

- 17 Paro de actividades en el Plantel Sur y marcha de profesores y alumnos sobre la Coordinación en protesta por la iniciativa de las autoridades de instituir el control de asistencia a maestros del Ciclo de Bachillerato.

La iniciativa de control de asistencia quedó sin efecto.

- 19 El 17 de julio un grupo de profesores y de representantes del STUNAM se manifestó en las instalaciones de la Coordinación solicitando que se abrogue el instrumento legal que contiene los criterios de promoción del personal académico. Las autoridades se manifestaron en el sentido de que no se hará ninguna negociación en sentido bilateral.

(Gaceta N° 190, 20 de julio de 1979)

3. CRONOLOGÍA DE DIRECTORES DE LOS PLANTELES DE LA UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO DEL CCH. 1971-1980. (Apéndice al capítulo 5.)

Plantel Azcapotzalco

marzo 71	— agosto 73	Ing. Manuel Guerra Tejada
agosto 73	— agosto 76	Ing. Alfonso López Tapia (Secretario General del Plantel encargado de la Dirección)
enero 77	— mayo 80	Ing. Ignacio Rodríguez Robles
mayo 80	—	Mat. Juan Recio Zubieta

Plantel Naucalpan

marzo 71	— abril 75	Fís. Ignacio Renero Ambros
mayo 75	— mayo 79	Dr. José de Jesús Bazán Levy
mayo 79	—	Dr. José de Jesús Bazán Levy

Plantel Vallejo

marzo 71	— julio 71	Lic. José Vitelio García Maldonado (Secretario General del Plantel encargado de la Dirección)
julio 71	— junio 73	Lic. José Vitelio García Maldonado
agosto 73	— julio 77	Fís. Rafael Velázquez Campos
julio 77	—	Lic. Jorge González Teyssier

Plantel Oriente

marzo 72	— diciembre 72	Lic. Héctor Hernández Shauer
febrero 73	— agosto 73	Ing. Jorge Sierra Caravantes

agosto 73	— marzo 74	Lic. Jorge A. Flores Rivera (Secretario Auxiliar de Servicios Escolares del Plantel)
abril 74	— junio 74	L.A.E. Fernando Pérez Razgado (Jefe de la Unidad Administrativa del Plantel)
junio 74	— julio 74	Lic. Eduardo López Betancourt (Director de Actividades Socio-culturales de la UNAM comisionado para los asuntos administrativos del Plantel)
julio 74	— diciembre 74	M. en C. Javier Cepeda Flores (Secretario de Servicios Escolares de la Coordinación encargado de la Dirección del Plantel)
diciembre 74	— enero 75	Prof. Israel Galán Baños (Encargado de la Dirección)
enero 75	— diciembre 75	M. en C. Héctor Domínguez Álvarez (en funciones de Presidente de la Comisión de Apoyo al Plantel)
enero 76	— enero 78	C.P. Rodolfo Coeto Mota (Presidente de la Comisión de Apoyo al Plantel)
enero 78	— agosto 78	Ing. Juan López y Gamiño (Presidente de la Comisión de Apoyo al Plantel)
agosto 78	— septiembre 78	Lic. Ramón Díaz de León Espino (Presidente de la Comisión de Apoyo al Plantel)
septiembre 78	—	Lic. Ramón Díaz de León Espino

Plantel Sur

marzo 72	— septiembre 72	Lic. Aída Flores de Gómez P.
octubre 72	— enero 73	Quím. Guillermo Barraza Ortega (Secretario General del Plantel Vallejo comisionado para asuntos administrativos del Plantel)
febrero 73	— febrero 77	Quím. Guillermo Barraza Ortega
febrero 77	—	Q.F.B. Consuelo Ortiz de Thomé

4. DISTRIBUCIÓN DE LAS CONVOCATORIAS PARA EL PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA. (Apéndice al capítulo 5.)

Distribución de las Convocatorias para Concursos de Complementación Académica

Area	Plantel	Azcapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur	Total
Ciencias Experimentales		23	0	44	19	0	86
Talleres		22	30	5	18	14	89
Histórico Social		22	40	23	0	22	107
Matemáticas		19	18	22	6	15	80
Total		86	88	94	43	51	362

Por rubro:

Programas	105
Evaluación	50
Apoyo	84
Posgrado	13
Puentes interdisciplinarios	1
Apoyo académico	1
Apoyo prerrequisitos	2
Superación académica	1
Banco de datos	2
Sin especificar	101 *

* En este caso el término "sin especificar" significa que en las respectivas convocatorias no se aclaraba a qué tipo de proyectos en particular se refería,

Total PCA (CCH) : 362 nombramientos.

Datos extraídos de la Gaceta CCH.
Números comprendidos entre 14 de
enero de 1976 y 17 de febrero
de 1979.

*Distribución de las Convocatorias para Becas de Regularización
Académica*

Por planteles:

Azacapotzalco	29
Naucalpan	26
Vallejo	38
Oriente	45
Sur	34

Total PRA (CCH) :

172 becas

*Distribución de las Convocatorias para Concurso de Profesor
de Carrera de Enseñanza Media Superior*

Por planteles:

Azacapotzalco	0
Naucalpan	0
Vallejo	2
Oriente	2
Sur	2

Por área:

Experimentales	0
Talleres	4
H. Social	1
Matemáticas	1

Total PCEMS (CCH) :

6 plazas.

pero en la mayoría de los casos los trabajos realizados se circunscribieron en los
rubros indicados en la tabla.

5. CUADROS SOBRE CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS
DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA. (Apéndice al capítulo 6.)

CUADRO 1

UNAM. DISTRIBUCIÓN TOTAL DE LA POBLACIÓN SEGÚN EL NÚMERO DE SALARIOS MÍNIMOS QUE REPRESENTA SU
INGRESO FAMILIAR MENSUAL

(Valores porcentuales)

Número de salarios mínimos	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
1	5.45	3.57	8.30	5.88	5.46	7.42	5.85	5.50	16.85	11.74
2	7.01	4.94	13.91	11.03	15.00	15.49	21.39	22.08	28.94	27.41
3	11.16	12.96	17.00	16.51	18.36	18.95	19.18	18.06	15.74	22.91
4	12.18	12.88	14.53	15.00	15.55	14.05	17.56	15.90	9.94	13.83
5	10.14	11.61	11.31	12.42	14.76	13.16	9.15	8.89	9.31	8.99
más de 5 salarios	54.06	52.24	34.95	39.16	30.87	30.93	26.87	29.57	19.22	15.12

FUENTE: Valdés, Cuauhtémoc, "Consideraciones sobre el crecimiento de la población escolar", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, UNAM, 1979.

CUADRO 2

UNAM. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLAR DE ESTUDIOS PROFESIONALES SEGÚN EL NÚMERO DE SALARIOS MÍNIMOS QUE REPRESENTA SU INGRESO FAMILIAR MENSUAL

(Valores porcentuales)

Número de salarios mínimos	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
1	5.73	2.56	5.17	3.93	3.53	4.97	4.01	4.04	13.22	8.36
2	6.39	4.86	10.67	8.46	12.23	11.98	16.82	16.73	26.53	28.64
3	8.87	10.54	16.04	15.56	16.60	17.00	17.96	16.09	13.79	22.41
4	10.06	11.66	14.63	14.97	16.05	14.73	18.69	15.49	10.73	15.06
5	9.36	11.65	12.30	13.19	15.50	14.04	9.91	10.02	10.50	10.49
más de 5 salarios	59.59	58.73	41.19	43.89	36.09	37.28	32.61	37.63	25.23	20.04

FUENTE: Valdés, Cuauhtémoc, "Consideraciones sobre el crecimiento de la población escolar", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, UNAM, 1979.

CUADRO 3

UNAM. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE BACHILLERATO SEGÚN EL NÚMERO DE SALARIOS MÍNIMOS QUE REPRESENTA SU INGRESO FAMILIAR MENSUAL

(Valores porcentuales)

Número de salarios mínimos	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
1	5.05	4.81	12.42	8.77	8.52	10.72	7.94	6.81	20.70	15.13
2	7.90	9.05	18.18	14.80	19.40	20.20	26.54	26.86	31.43	31.20
3	14.34	15.93	18.25	17.84	21.15	21.58	20.55	19.82	17.79	23.41
4	15.15	14.38	14.40	15.05	14.73	13.14	16.35	16.27	9.11	12.59
5	11.24	11.55	10.00	11.45	13.59	11.89	8.29	7.88	8.07	7.50
más de 5 salarios	46.32	44.28	26.75	32.09	22.61	22.47	20.33	22.36	12.90	10.17

FUENTE: Valdés, Cuauhtémoc, "Consideraciones sobre el crecimiento de la población escolar", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, UNAM, 1979.

CUADRO 4
ESCOLARIDAD DEL PADRE

	1968		1971			1975				1978			
	F	P	F	P	CCH	F	P	CCH	ENEP	F	P	CCH	ENEP
+ Bachillerato	23.0	19.5	27.2	19.6	15.0	23.7	13.2	11.9	15.3	15.0	9.1	6.7	9.9
I. Prof. Completo Prof. Incompleto Técnico con Bachillerato													
+ Secundaria	8.1	3.8	11.4	8.0	6.4	11.0	7.7	8.3	9.0	13.1	9.2	8.1	11.0
II. Bachillerato completo e incompleto Vocacional Maestro normalista Técnico con secundaria	31.1	23.3	38.6	27.6	21.4	34.7	20.9	20.2	24.3	28.1	18.3	14.8	20.9
+ Primaria	21.6	17.2	23.6	13.7	22.1	21.0	17.4	19.6	20.4	17.9	16.9	18.7	18.6
III. Comercial Secundaria completa Secundaria incompleta	52.7	40.5	62.2	41.3	43.5	55.7	38.3	39.8	44.7	46.0	35.2	33.5	39.5
IV. Primaria completa Primaria incompleta No estudió	44.5	57.6	34.9	47.0	51.4	44.0	61.5	60.0	54.8	42.2	48.8	50.2	47.2
No sabe													

FUENTE: Anuario 1972-1973.

Tomamos por enseñanza media incompleta: + primaria
Tomamos por enseñanza media completa: + secundaria

CUADRO 5

OCUPACIÓN DEL PADRE O DE LA PERSONA QUE SOSTIENE AL ALUMNO

	1964			1976				
	UNAM	F y Esc.	ENP	UNAM	F y Esc.	ENP	CCH	ENEP
Obreros	12.8 7 710	9.5 3 568	18.4 4 142	16.7 39 841	11.2 11 351	19.4 10 315	23.5 14 181	16.9 3 994
Empleados	40.0 24 071	38.0 14 241	43.6 9 830	34.8 83 059	34.2 34 680	35.6 18 915	35.3 21 324	34.4 8 140
Comerciante	21.5 12 952	22.8 8 580	19.4 4 372	23.4 55 927	24.8 25 161	22.1 11 761	21.8 13 143	24.8 5 862
Funcionario Empresario	3.13 1 879	3.8 1 445	1.9 434	4.3 10 303	6.5 6 548	2.7 1 442	2.1 1 265	4.4 1 048
Profesionista Técnico	15.2 9 112	17.9 6 721	10.6 2 391	13.5 32 325	14.3 14 471	14.3 7 584	12.7 7 687	10.9 2 583
Otros	7.3 4 374	8.0 3 000	6.1 1 374	7.2 17 298	9.2 9 245	5.9 3 155	4.6 2 775	8.6 2 023
Totales	100.0 60 098	37 555	22 543	238 753	101 556	53 172	60 375	23 650

FUENTE: Anuarios de la UNAM.

SE ACABÓ DE IMPRIMIR ESTA OBRA
EL DÍA 20 DE ENERO DE 1983, EN LOS TALLERES DE

UNIÓN GRÁFICA, S. A.
Av. Año de Juárez, 177, Granjas San Antonio
México 13, D. F.

LA EDICIÓN CONSTA DE 1,000 EJEMPLARES
MÁS SOBANTES PARA REPOSICIÓN.