



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Brauer Barba, María Dolores, Marroquin de la Rosa, Jorge Daniel,  
Villamil Rivas, Jorge Alberto (1992)**

**“TRADICIONES Y LEYENDAS”**

**en Perfiles Educativos, No. 55-56 pp. 22-32.**

## **TRADICIONES Y LEYENDAS**

Ma. Dolores BRAUER BARBA  
Jorge Daniel MARROQUÍN DE LA ROSA  
Jorge Alberto VILLAMIL RIVAS\*

*La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades causó gran expectación; estaba considerado como uno de los puntales de la "Nueva Universidad"; el CCH sería el instrumento de innovación de la UNAM; motor y canal del esfuerzo interdisciplinario, de la cooperación interinstitucional.*

*Algunas características diseñadas para el Colegio cristalizaron dando origen a tradiciones diversas; otras, desaparecieron. Su recuerdo fue mitificado: se ha tomado en leyenda. Este es un intento de analizar diversos aspectos del CCH frente a su origen, tratando de discriminar tradiciones y leyendas, queremos comprender lo que tenemos para precisar lo que debemos buscar.*

### **INTRODUCCIÓN**

**A** veinte años de haber sido puesto en marcha el proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades, es necesario abandonar la imagen ideal que la fuerza de su nacimiento le imprimió; no para dar por liquidada su concepción innovadora, o para considerar terminadas sus posibilidades de incidir en una transformación a fondo del bachillerato, y mucho menos para doblar banderas, sino para, desde una posición más realista y apegada a la verdadera situación del Colegio, la Universidad y el sistema educativo nacional, emprender una revisión concienzuda de sus logros, frustraciones, influencia actual y posible.

Convencidos de la correcta concepción que empujó en su momento al CCH, a ser efectivamente un potencial "motor" de la innovación universitaria, debemos admitir sin embargo, que una gran parte de la fuente original del proyecto y el proyecto mismo, fueron -deliberadamente o no-desnaturalizados y frenados, hasta llevar al mi, a veinte años de su nacimiento, a ser solamente una importante institución educativa del bachillerato, con enormes logros, grandes posibilidades, una estable y productiva labor y muchas virtudes más, pero ni remotamente para constituir el centro de la transformación educativa permanente que se llegó a pensar.

Muchas cosas han cambiado en las dos décadas que han transcurrido desde aquellos años, en que la turbulencia política incidía y emanaba, de manera fundamental, en la vida universitaria y del país, hasta los momentos actuales en que los centros escolares públicos de todos los niveles han pasado a constituirse en mera carga presupuestal. Empezando por la sustitución amañada y violenta del rector Pablo González Casanova, hasta la "modernización educativa" del régimen salinista, que en los hechos ha consistido en la reducción presupuestaria a la educación pública y el amplio apoyo, abierto o simulado, a la educación privada y las universidades en general; en particular nuestra máxima casa de estudios ha sido objeto no pocas veces de campañas de desprestigio y vulneración con consecuencias de suma gravedad para su desarrollo y proyección.

---

\* Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

El CCH, necesariamente, ha resentido estos cambios y sufrido sus consecuencias. Pasó a ser simplemente uno de los dos bachilleratos universitarios, y dejó de ser el trampolín de las transformaciones profundas de la Universidad y del sistema educativo.

A esta fecha no podemos seguir con la idea de que el CCH es el mismo o muy parecido al de 1971. Sin auto denigración, pero también sin autocomplacencia, cada vez es más urgente la revaloración y la revisión crítica no sólo del proyecto original en su significado teórico y en su potencialidad, sino en su realidad, sus verdaderas expresiones, resultados y proyección actuales. El CCH es, sí, un proyecto vigente, pero no es, porque no puede ser, el proyecto de 1971; mucha agua ha corrido bajo el puente y no sólo los actores han cambiado sino la circunstancia toda se ha transformado para bien y para mal. El CCH es una institución estable pero no es el motor revolucionario que se pensaba. Tal ideal está vivo pero sólo como recuerdo y propósito no logrado.

Hace veinte años queríamos cambiar el mundo educativo y para ello teníamos a nuestro alcance la iniciativa. Hoy, apenas alentamos al bachillerato universitario y estamos a la defensiva contra el avasallador impulso de las tendencias conservadoras que poco a poco, pero también a saltos, han venido imponiéndose en todo el país y por ende en todo el ámbito educativo y universitario.

Nos corresponde ahora desmitificar, en la medida de lo posible, nuestro panorama y nuestra visión de la Universidad y del Colegio. Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos, diría Neruda, y no nos queda más remedio que aceptarlo.

## **Innovación**

Sin duda, al referirnos al Colegio una de las afirmaciones más comunes es:

*El proyecto CCH sigue siendo vigente.*

Cuando tratamos de argumentar tal aseveración, las cosas empiezan a complicarse; surge la apología; en el mejor de los casos aceptamos que "tiene algunas fallas". Seguimos siendo una institución "innovadora", -decimos.

La figura "innovadora", para referirse a nuestra institución, surge desde la "Exposición de Motivos", del Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Bachillerato. Son los documentos constitutivos que precisaron lo que sería su contenido y que hoy, a veinte años, nos permiten valorarla importancia de su creación.

Los programas y proyectos, en función de su naturaleza específica y de sus fines precisos, podrían ser permanentes o transitorios. Es decir, originar nuevas instituciones a partir del esfuerzo coincidente de las instituciones ya existentes, o bien trabajos de cooperación que desaparecerían o se transformarían una vez alcanzadas las metas propuestas.

...El colegio sería precisamente el resultado de la iniciativa coincidente de varios planteles con el fin de impulsar nuevos caminos de la enseñanza y la investigación científica dentro de la institución.

El Colegio surge con el fin de canalizar proyectos y programas que buscan responder a nuevas necesidades. Para todas aquellas necesidades que requieren de la coincidencia de esfuerzos

de más de una escuela, facultad, instituto, centro, etcétera, se constituye el CCH. En forma regular y sistemática se estarían elaborando nuevos proyectos y programas que darían origen a nuevas unidades o determinarían la transformación de la existente. El Colegio de Ciencias y Humanidades era el instrumento de innovación de la nueva universidad.

Es muy común la identificación de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato con el Colegio. Tendemos mucho a olvidar que el CCH buscaba “hilvanar” el conjunto de las instituciones y que el bachillerato fue sólo uno de los acuerdos así surgidos.

Este proyecto se refiere a la creación de una institución de carácter permanente: el Colegio de Ciencias y Humanidades, que incluiría diversos niveles de enseñanza y centros de investigación...

Por supuesto, también el bachillerato debía atravesar por una revisión y transformación regular y sistemática. El artículo tercero de las Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios de la Unidad Académica del Bachillerato dice:

Permanentemente, el Colegio revisará y, en su caso, actualizará el plan de estudios. Los programas deberán ser publicados anualmente.

Entre los documentos básicos está el Plan de Estudios del Ciclo de Bachillerato que, como claramente establece el texto, debiera revisarse permanentemente y, en su caso, ser actualizado. Por supuesto, esto no ha sucedido en veinte años.

En ese orden de ideas es posible concebir una serie de proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y postgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria en los que participen especialistas y centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad. A través de estos programas y proyectos, la Universidad cumpliría, de manera cada vez más satisfactoria, sus objetivos de impartir enseñanza y fomentar la investigación científica, de acuerdo con las necesidades del propio desarrollo de las ciencias de la comunidad nacional.

El proyecto consideraba diversos niveles de enseñanza -de hecho todos, desde bachillerato hasta el doctorado-, siempre vigilando que las tareas se realicen de acuerdo con las necesidades del propio desarrollo de las ciencias y de la comunidad nacional, es decir, revisando y actualizando el respectivo plan de trabajo. El surgimiento del bachillerato era sólo la primera parte.

Esta iniciativa conjunta de cuatro facultades [ciencias, ciencias químicas, ciencias políticas y filosofía] cristaliza en un primer proyecto: la necesidad universitaria de originar nuevos tipos de especialidades y profesionistas que requiere el desarrollo científico, técnico y social del país. De ahí su importancia, aun cuando se trata sólo de un primer intento al que podrán y deberán seguir otros en el próximo futuro. Existen, además, otros proyectos que se refieren al nivel profesional en el mismo Colegio de Ciencias y Humanidades y que se presentarán en fecha próxima a la consideración del H. Consejo Universitario.

Los otros proyectos interdisciplinarios y masivos jamás llegaron, como sí lo hizo el bachillerato. A cambio del nivel de licenciatura del Colegio de Ciencias y Humanidades, el rector Guillermo Soberón promovería las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

Eran muchos esfuerzos más por venir, siempre cancelando lo caduco y organizando nuevas posibilidades de bachilleratos, licenciaturas, maestrías, doctorados y proyectos de investigación. El bachillerato del CCH era sólo el primero y, finalmente, el único.

...una de las características esenciales del Colegio deberían ser su flexibilidad y fácil adecuación a las

necesidades e iniciativas futuras de cooperación entre universitarios, y el generar y auspiciar constantemente iniciativas de cooperación e innovación. Estos objetivos deseables deberán ser cubiertos gradualmente a través de esfuerzos conjuntos de la más diversa índole.

Todo debía ser reconsiderado: la función de cada nivel; la aportación de las viejas dependencias (escuelas y facultades) a las nuevas carreras; las estructura en áreas y departamentos; quién se agrupaba con quién y para qué; la distribución de tiempo entre Ciencias y Humanidades; etcétera. Nada era eterno, fuera académico o administrativo. Poner en marcha un proyecto de innovación permanente exige contar con criterios de valoración y orientación, en tal sentido se indicaba:

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

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

Esto es, como parte del CCH debía conformarse en mecanismo (no especificado) de diagnóstico permanente, que permitiría a la nueva institución -de hecho, a la nueva Universidad- determinar las nuevas necesidades nacionales; las que habrían de ser motivo de nuevas adecuaciones a los currícula de los bachilleratos hasta de los doctorados.

Pero estos jamás surgieron. El mecanismo de diagnóstico social, el que elaboraría las nuevas propuestas de especialidades, carreras, maestrías y doctorados, nunca se pondría a funcionar. Las únicas innovaciones cotidianas, que llegan a tomar forma, son las que, en lo individual, impulsan los profesores en su salón. Los actuales órganos de dirección y administración ni siquiera se llegan a enterar. Haría falta un organismo fuertemente enraizado entre los profesores y sus inquietudes. Ya se adelantaba la idea:

...el Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades, los directores y los consejos internos de las unidades académicas de nueva creación, con el asesoramiento general y permanente de las facultades universitarias de la iniciativa, dirigirían estos centros de enseñanza en lo académico y administrativo.

Es evidente que, por muy pequeños que fueran los consejos internos, la representación que llevarían serían determinante. Sin duda, era un órgano totalmente distinto al actual Consejo del Colegio, con mayoría de autoridades y sólo un representante del personal académico -por cierto, electo para otra función-: el Consejero Universitario.

¿El proyecto sigue vigente? Por supuesto. La propuesta fue, y es, muy buena; pero no es en la que estamos trabajando. Aquella -la original- fue truncada, incluso, antes de egresar la primera generación del ciclo de bachillerato. Fue una embestida violenta del gobierno contra la nueva Universidad, la cual culminaría con la renuncia del rector Pablo González Casanova, la cancelación de los proyectos de licenciaturas, la Universidad Abierta. Varios años habrían de pasar para que, con el rectorado de Guillermo Soberón, se reiniciará el desarrollo de la Universidad.

La nueva Universidad jamás alcanzó a nacer. Por decisión del gobierno-tal vez, con la bendición del Nuncio papal- fue abortada.

Recuperar el proyecto original nos exige:

- a) Revisar en qué términos quedaron los ciclos de licenciatura y postgrado; precisar cuál puede ser 1 incidencia, en el resto de la Universidad, la estructura que le dio el régimen de Soberón.
- c) Decidir quiénes elaborarían las nuevas propuestas curriculares, que incluirían desde el bachillerato hasta el doctorado, así como la investigación y difusión de la cultura.
- d) Determinar cuál sería el organismo responsable de resolver tales propuestas.

Podríamos iniciar revisando y, seguramente modificando, nuestra estructura curricular y administrativa. En este momento, estamos quizá listos para hacer propuestas a toda la Universidad y, en verdad, recuperar uno de los principales patrimonios del proyecto CCH: su carácter innovador.

### **Educación propedéutica y terminal**

Al concebirse el bachillerato del CCH, una revolucionaria idea se concretaba en los proyectos que habrían de realizarse en la nueva institución; el Colegio de Ciencias y Humanidades tendría salidas laterales a la vez que constituiría un nivel propedéutico que permitiría al estudiante cursar, si así era su deseo, cualquier carrera universitaria.

Las llamadas "opciones técnicas" se establecerían como cursos simultáneos al lado de las asignaturas normales que integrarían el Plan de Estudios del Bachillerato, de modo que el estudiante que decidiera cursar su bachillerato y, a la vez, una de las opciones, tendría cursados, al finalizar su estancia, sus estudios de nivel medio superior que le abrirían las puertas de la profesión universitaria y una carrera técnica que le permitiría acceder con mayor facilidad al mercado de trabajo.

El proyecto modificaba, de raíz, la concepción de una escolaridad que no le ofrece al estudiante alternativa de trabajo sino hasta lo que se ha llamado justamente "el final del túnel"; al mismo tiempo educa en las disciplinas de una cultura universal básica indispensable para continuar en las aulas universitarias.

No tardaron en expresarse las dudas y las oposiciones frente a una propuesta educativa que evidentemente apuntaba a una nueva manera de entender las relaciones entre la universidad y la sociedad. Se orientaba a una capacitación que efectivamente ayudaría a resolver la necesidad de técnicos en un sistema económico -el capitalismo- severamente criticado, pero también se abrirían puertas al empleo de los jóvenes estudiantes. En todo caso, los fines de la formación de los estudiantes estaban sobre la mesa de discusión.

Con el correr del tiempo se impuso la tendencia a reducir al máximo el desarrollo de esta posibilidad. Poco a poco, se fue dejando sin sustento la intención de capacitar a los estudiantes en el interior de las aulas del bachillerato universitario, para un empleo técnico sin grado aunque simultáneo a la formación cultural profunda que constituye una de las funciones básicas del bachillerato. Las "opciones técnicas" se redujeron a meros atractivos adicionales de un CCH que olvidó cada vez más esta importante perspectiva de cambio educacional, hasta dejarla convertida en mero recuerdo de lo que pudo haber sido y no fue.

La oposición a un establecimiento sólido de las opciones no provino de un solo sector. Tirios y

troyanos obstaculizaron su implantación, ya sea con mandatos de autoridad que se convertían, por ejemplo, en laberintos burocráticos. La inscripción y el cursamiento de una opción eran una aventura administrativa o un enredo académico, o bien el profesorado y el estudiantado, influido por posiciones ideológicas -o ideologizadas- criticaron el tecnocratismo o la "universidad fábrica" hasta llegar al abandono y desdén -cuando no al ataque- que limitaron el acceso y desarrollo de esta alternativa.

En esos primeros años del CCH se difundían concepciones que consideraban a la Universidad como una fábrica en la que los burgueses buscaban crear una fuerza de trabajo calificada pero barata para enriquecerse a costa de los posibles técnicos que egresarían. Las opciones técnicas -se decía- eran una avanzada de la "tecnocracia" en la Universidad.

Muchos obstáculos, además de los mencionados, se impusieron y terminaron por congelar -por decirle de algún modo- las perspectivas que se habían abierto. En pocos años se habían convertido prácticamente en algo muy parecido a una farsa. El propósito de establecer una salida terminal, de hecho, no se realizó. Las pocas opciones que sobrevivieron constituyen hoy una débil alternativa que no logra consolidar una verdadera perspectiva de trabajo para el alumno que las toma.

Pero, si es verdad que a estas alturas no es imposible, sí es sumamente difícil reconstruir un proyecto particular tan prometedor como el de hace veinte años. También es cierto que ajustándose a la situación real de la universidad pública, de la UNAM, y del Colegio mismo, es factible asentar en el interior del bachillerato, un conjunto pequeño, pero potencialmente amplio, de opciones que, sin las altas pretensiones de antaño, sí puedan constituirse en una puerta que permita el paso a la construcción de algunas salidas terminales con un buen nivel de aceptación y funcionalidad. Opciones que no se disparen por las regiones del sueño y que se asienten en posibilidades reales de empleo para el estudiante y que le ofrezcan, también, nuevos ángulos para su formación académica. Pocas opciones pero bien pensadas y estructuradas darían, en un mediano plazo, un resultado suficiente para valorar su posible continuidad o su cancelación.

Obviamente, se requiere que su implantación sea reforzada con los talleres, laboratorios y equipo que constituyan, efectivamente, centros formativos. No puede brindarse una formación en computación, por ejemplo, sin computadoras. Y así por el estilo.

La formación propedéutica de alto nivel exige, como ya hemos anotado en otra parte, la revisión y actualización constante del plan de estudios, los programas y la vida académica. La actualización y el impulso a la vida académica es, no obstante, una meta, una aspiración y una preocupación que puede advertirse en casi toda la comunidad. Los problemas son la falta de un acuerdo colectivo y la poca claridad en los procedimientos para lograrlo. Sin embargo, aquí tenemos uno de los aspectos en donde la vigencia del proyecto CCH podría demostrarse con relativa facilidad.

## **Educación activa**

El proyecto académico del Colegio de Ciencias y Humanidades tenía varias características esenciales que lo definían. La primera se refería a la flexibilidad del plan de estudios, que permitirían adecuarlo al avance del conocimiento en las distintas ramas del saber. Otro aspecto se orientaría a que el alumno aprendiera a aprender, para lo cual se haría más énfasis, explícitamente, en formar más que informar al alumno y de dotarlo de estrategias de aprendizaje que le permitirían obtener la información requerida, diseñar experimentos y, en suma, dar nuevos enfoques a los problemas que se les planteara en una situación específica, de modo que pudieran obtener conclusiones y sintetizar resultados a partir de su actividad concreta. Así, se pondría énfasis en que el estudiante adquiriera el conocimiento de técnicas y métodos de trabajo acordes con su futuro desempeño social. Por supuesto, la formación del estudiante se sustentaría y complementaría con la adquisición de

conocimientos específicos, de carácter general, fundamental, que serían las bases para los estudios que realizaran a nivel de licenciatura.

El tercer aspecto sería el empleo de una metodología adecuada a las características citadas. Conviene destacar en este punto el nuevo papel que desempeñaría el alumno en el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que el estudiante se transformaría en un elemento activo, responsable de su propia formación, esto implicaría, naturalmente, que el profesor también asumiría responsabilidades diferentes de las del sistema tradicional y por ello actuaría, más bien, como coordinador o guía facilitador del aprendizaje del alumno.

Los aspectos mencionados en los párrafos anteriores son algunas de las características del bachillerato del CCH, referentes específicamente a una educación activa, contraria al llamado enciclopedismo.

Reflexionando acerca del modelo educativo del Colegio, un punto de partida sería analizar sus problemas y logros, y más que nada descifrar qué tanto de mito y qué tanto de realidad existe en este devenir.

El maestro idealista y crítico que pretendió ser el docente "ceceachero" no logró identificar plenamente y, menos aún, cristalizar la concepción de profesor enmarcada en los principios del Colegio, ya que, por un lado, la UNAM le otorgaba al CCH ciertas concesiones con carácter de experimentación o ensayo, pero requería maneras de hacer dentro de un marco institucional y, por otro lado, los profesores pretendían estar capacitados para ello, sin haber sido formados.

Ahora se ha perdido la espontaneidad, el entusiasmo y la entrega al Colegio; en cambio hemos ganado en experiencia y conocimiento en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Sin embargo, la realidad demuestra que los sistemas educativos se encuentran en conflicto permanente, principalmente en los centros de enseñanza media superior, los cuales enfrentan problemas de diversa índole, que surgen de las siguientes contradicciones señaladas por Mauricio Robert.

1. A la gran demanda de educación originada por el crecimiento demográfico, corresponde la manifiesta incapacidad de los sistemas educativos para satisfacerla.
2. A la búsqueda por relacionar los contenidos educativos con las realidades sociales y políticas, así como la aplicación de nuevos métodos y contenidos, se establecen programas estáticos, abstractos y formalistas.
3. El deseo de participación real en la toma de decisiones académicas y políticas por parte de maestros y alumnos, choca con un centralismo del poder de decisión académico política.
4. A la lucha por la autonomía e independencia por orientar las políticas académicas a la satisfacción de las necesidades populares, se contraponen el interés de la clase dominante por controlar los sistemas educativos y tenerlos a su servicio.

Las contradicciones anteriores, más las de tipo interno. propias del Colegio, así como las características institucionales y los modos de relación social instituidos por el sistema educativo, son interferencias que han frenado y limitado el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En los primeros años del Colegio, la juventud e inexperiencia de los maestros no les permitió reparar en los problemas, entre ellos el de la masificación de la enseñanza; si hoy comparamos esta característica con la intención de hacer una educación nueva, inclusive activa y crítica, salta a la vista

una contradicción evidente que, con los años, se ha ido acentuando y que es principio y causa de los conflictos que se viven en el Colegio.

La masificación de la enseñanza produce, entre otros efectos; la pérdida de control sobre el proceso de aprendizaje, con lo cual se pierde el sentido de la enseñanza. El docente ceceachero se ve constantemente obstaculizado en su práctica educativa, encontrándose la mayoría de las veces con grupos muy numerosos, heterogéneos, en cuanto al nivel de conocimientos de los alumnos, con programas que no corresponden a la realidad social.

Las causas antes expuestas explican el deslizamiento que ha ocurrido entre nosotros hacia la pedagogía verbal, rutinaria; los estudiantes se convierten simplemente en rostros sin nombre, los alumnos no recuerdan muchas veces el nombre del profesor, existiendo así una despersonalización de profesores y alumnos. El profesor no cumple su papel de modelo de identificación en el proceso de búsqueda de identidad iniciado en esta etapa de adolescencia, ni orienta adecuadamente la formación integral de los estudiantes, ni tan solo llega a evaluar y auto evaluar su práctica con miras a mejorarla.

En cuanto a los alumnos, con respecto a su responsabilidad y capacidad, que provienen de un sistema desfavorable al desarrollo de cualidades que postula el modelo del Colegio, son relativamente jóvenes, por lo que no han alcanzado la madurez que les permita adquirir estas actitudes, son individuos cuya anterior experiencia escolar está fincada en el autoritarismo, el verbalismo, la memorización y el formalismo, así como en grandes deficiencias en algunas áreas del conocimiento.

Aun partiendo del hecho de tener que aceptar lo anterior, habría también que aceptar que se carece de los recursos materiales indispensables para realizar el tipo de enseñanza señalado en el proyecto del Colegio. Los salones están diseñados para 40 alumnos y el número pactado por las autoridades es de 55 alumnos por grupo. No hay sillas ni mesas suficientes en cada salón. Los avances tecnológicos de apoyo a este tipo de educación están fuera de nuestro alcance. Muchos de los profesores atienden una gran cantidad de grupos sin tener tiempo para planear las clases.

Los resultados de estas limitaciones son la deserción escolar, los altos índices de reprobación, el ausentismo y el deterioro académico. Se ha regresado al sentido vertical descendente de la comunicación pedagógica.

Así, los mitos que se han formado en torno al maestro ceceachero, como facilitador de una educación activa, caen por su propio peso cuando los confrontamos con las realidades imperantes.

## **Interdisciplina**

### *Cooperación interinstitucional*

El surgimiento de nuevas necesidades nacionales científicas y docentes exige un mejor aprovechamiento de los recursos universitarios. Una perspectiva es la búsqueda permanente y sistemática de la colaboración entre las escuelas, facultades, institutos y centros instituciones que, hasta ahora, han venido desarrollándose según su propia dinámica. La "exposición de motivos" del Proyecto para la Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Bachillerato establece:

Uno de los objetivos esenciales de la Universidad, en el futuro inmediato, es el de intensificar la

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

Debía fomentarse y canalizarse la colaboración entre especialistas de la misma disciplina, así como de formaciones distintas, disciplinaria e interdisciplinaria. El texto agrega:

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

Esta sería una de las labores fundamentales del Colegio:

En rigor, una de las características esenciales del Colegio debería ser su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades e iniciativas futuras de cooperación entre universitarios, y el generar y auspiciar innovación. Estos objetivos deseables deberán ser cubiertos gradualmente a través de esfuerzos conjuntos de la más diversa índole.

Muchos proyectos a ser abordados conjuntamente debían de ser impulsados. Cada nuevo programa debía significar el surgimiento de nuevas unidades académicas del Colegio o la transformación de las ya existentes. Uno de los primeros resultados de este esfuerzo por buscar acuerdos interdisciplinarios fue el surgimiento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato.

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

El estudiante del ciclo de bachillerato del CCH debía acceder a lenguajes y métodos básicos; esto le daba sentido a la organización interdisciplinaria que se obtendría de la colaboración de las facultades madres.

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

La organización de plan de estudios de la UACB del Colegio permite al estudiante acceder a los lenguajes y métodos de diversas disciplinas, algunas de ellas seleccionadas por considerárseles básicas para la construcción de muchas otras. Esta formación básica e interdisciplinaria.

...contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo para seguir mejor distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno.

Esta formación interdisciplinaria que recibe el estudiante, en muchas ocasiones sin que su profesor sea consciente de ello, también se da en la Escuela Nacional Preparatoria; interdisciplinaria indeterminada la llama Leo Apostel. Lo que hacía diferente a la UACB del CCH es que sus planes evolucionarían con la colaboración permanente y sistemática de cuatro facultades. Sin embargo, esto no se dio.

La renuncia forzada del rector Pablo González Casanova selló la cancelación del proyecto "Nueva Universidad". Así, se anuló la promoción de la cooperación interinstitucional; se acabó la colaboración entre escuelas, facultades, institutos y centros, y con ello, se canceló la actividad interdisciplinaria.

No más proyectos, no más interdisciplina. En el propio Bachillerato del CCH la interacción entre las facultades no avanzó más allá de la propuesta inicial de 1971. Sin embargo, el Estatuto General de la UNAM establece, en su capítulo VIII, Del Colegio de Ciencias y Humanidades, artículo 56, funciones del Comité Directivo:

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

El espacio legal para reimpulsar la actividad interdisciplinaria, de colaboración interinstitucional, de búsqueda de respuestas a las nuevas necesidades de nuestro tiempo, no murió con el proyecto "Nueva Universidad". Posiblemente espera el despertar de las nuevas generaciones.

## **Educación democrática y de calidad**

Uno de los puntos más importantes del proyecto del CCH, social y políticamente hablando, fue sin la menor duda el referido al propósito de lograr una educación democrática y de calidad. El significado de esta aspiración tocaba el corazón de una vieja problemática y de una añeja demanda no sólo de los estudiantes y los profesores universitarios sino, incluso, del país mismo, como había quedado patente tres años atrás con las candentes movilizaciones de 1968. La democracia se había convertido ya en eje de preocupaciones, inspiración y meta nacional.

Para ese entonces, el rechazo masivo de aspirantes a ingresar a la preparatoria, era un creciente y explosivo problema que requería una solución de fondo: la oferta suficiente para cubrir la demanda. El sistema educativo mexicano, calificado por muchos como "antidemocrático" (con razones válidas en varios aspectos y exageradas en otros pero en todos los casos evidenciando fuertes problemas y la necesidad de abordarlos con decisión), tenía en el nivel medio superior uno de los embudos más notables: el alto egreso de la secundaria en la ciudad de México no correspondía a la absolutamente insuficiente oferta escolar de las nueve preparatorias de la UNAM y las siete escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional que, a la sazón, eran los únicos centros escolares que atendían el nivel medio superior. Eran los años que abrían la década de los setentas.

Desde otra perspectiva la calidad de la enseñanza se veía, desde las concepciones dominantes, como factible de lograr sólo si se frenaba la masificación. Ya la propia palabra "masificación" contenía (contiene) un cierto dejo despectivo que insinuaba una especie de abaratamiento humano incompatible con una formación de excelencia. En realidad, el problema en este nivel consistía en que miles de jóvenes tenían vetado el acceso a la educación superior desde el momento mismo en que eran rechazados antes de ingresar al ciclo del bachillerato.

El CCH aparece en este contexto con una perspectiva esencialmente innovadora. Pablo González Casanova dijo al asumir la Rectoría en 1970:

...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 tener miedo al desarrollo de la nación.

Consecuente con esto, en lugar de proponer nuevas formas de rechazo, el doctor González Casanova abrió un ambicioso proyecto que se inició con tres planteles del CCH en 1971, otros dos en 1972 y se expandiría aún más en lo sucesivo. El acceso a la educación en este nivel comenzaba a ser abierto, como corresponde a una verdadera concepción democrática. La universidad abierta y la descentralización de la UNAM hacia el resto del país formaban parte también de las metas y propósitos de la nueva universidad que se proponía construir el autor de *La democracia de México*.

Sin embargo, la contradicción entre calidad y cantidad se seguía considerando como un problema irresoluble. En el CCH se afrontó con decisión y se plantearon medidas originales para atender no sólo la demanda, sino también el contenido y calidad de la enseñanza. Ya hemos planteado algunas consideraciones acerca de la "educación activa" que es la expresión que sintetiza, a nuestro juicio, lo sustancial de la propuesta ceceachera en este punto.

El proyecto de construcción de una institución democrática no sólo comprendía la apertura de posibilidades educativas a jóvenes que antes carecían de opciones, y la renovación y actualización permanente de planes y programas. Suponía, también, una estructura académico-administrativa que posibilitara el acceso y la participación, amplios y representativos, de la comunidad en la toma de decisiones.

Revisar, a veinte años de distancia, la realidad y el desarrollo de este propósito, no puede reducirse al espacio limitado de este trabajo, sin embargo, podemos señalar en unas cuantas líneas que, en términos generales, la democracia en las instancias de conducción del Colegio ha sido sacrificada en aras de una supuesta efectividad en la dirección y la administración que, no obstante, no siempre dio los resultados que pudieron justificarla, y, por el contrario, muchas veces sólo produjeron un ambiente de des. politización, apatía, desinterés, resentimiento y oposición permanente, que más que ayudar fueron factores que contribuyeron a la congelación y desnaturalización del proyecto.

La representación de los profesores en 101 órganos de gobierno existentes, como el Consejo Universitario y el Consejo del Colegio, es absolutamente insuficiente en tanto que otros órganos, como lo serían el Consejo Técnico de la Unidad del Bachillerato y los Consejos Internos de cada plantel, jamás se constituyeron (a pesar de diversos intentos y sólo recientemente, con motivo del Segundo Encuentro de Profesores y del propio Congreso Universitario). Asimismo, el Congreso Universitario acordó el establecimiento de los colegios de profesores que permitirán la formalización y desarrollo de las actuales academias.

El Consejo Universitario cuenta con sólo un profesor representante y un alumno, con sus respectivos suplentes, para representar a la comunidad de -aproximadamente- 2 mil 500 profesores y 75 mil estudiantes del CCH. Estos mismos consejeros son, simultáneamente, los representantes ante el Consejo del Colegio de la misma comunidad. Esto significa que no existe, ni en el Consejo Universitario ni el Consejo del Colegio, una representación por plantel ni de profesores ni del alumnos, y que una sola persona y su suplente atienden la problemática que afecta a varias decenas de miles de jóvenes en el caso de estudiantes, a más de dos millares de profesores de cuatro áreas

y más de 25 materias -según se clasifiquen éstas- distribuidos en cinco zonas capital.

El propósito de democratizar al CA la Universidad ha sido bandera desde el principio. En el CCH se hereda el impulso a la participación que dejara el movimiento del 68. No solamente los estudiantes sino, con mucho, los profesores, han sido cabeza de las luchas que desde entonces han pretendido implantar formas democráticas de convivencia y conducción de la institución. Errores excesos aparte, en el Colegio nunca se ha abandonado esta aspiración y es quizás una de sus notas esenciales.

Debe reconocerse que los diferentes funcionarios de los planteles y de las instancias directivas tienen origen, en su inmensa mayoría, en la docencia ceceachera, lo que facilita las relaciones y posibilita una mayor comprensión de las metas y propósitos democratizadores, aunque, es claro, esto no constituye ninguna garantía al respecto y, no pocas veces, ha sido contraproducente.

La vigencia del proyecto CCH, en lo referido a la democracia, es una realidad en cuanto a las relaciones entre los profesores y sus hábitos colectivos. Con muchas deficiencias, pero también con muy valiosa concreción, los profesores acuden a formas democráticas para dirimir sus diferencias o participar con cierta efectividad en los asuntos colectivos. La insuficiencia o franca inexistencia de espacios (con excepción notable de las academias, de los consejos académicos y en cierto modo de las comisiones dictaminadoras) limitan la capacidad de decisión, o dificultan una expresión más rica y propositiva del sector docente, el más arraigado y conocedor de la problemática profunda y cotidiana del Colegio.

El CCH no es una institución democrática como se proyectó. Tampoco es una joya de la antidemocracia. Es apenas una muestra de la deficiencia e insuficiencia de la democracia universitaria que, a su vez, refleja en buena medida lo que sí es la antidemocracia del país. Es, por otra parte, un campo fértil para el cultivo de formas adecuadas de participación. Aquí no todo está perdido y, es más, mucho es posible de alcanzar. Hoy está en marcha una consulta para lograr el establecimiento de un Consejo Técnico adecuado al Colegio, éste será la puerta a los consejos internos que también podrán asumir planteamientos renovadores con el apoyo de la comunidad. No caerán del cielo los resultados favor esta perspectiva. Hoy como ayer esto significa nuevamente, una lucha más, pero una lucha con horizonte abierto.

## **Conclusiones**

"Innovador," "educación activa," interdisciplina," "democracia," etcétera, son lugar común en la "jerga" ceceachera; son parte fundamental de las tradiciones y leyendas que ha suscitado nuestra institución.

Por un momento, hemos querido detener el vértigo de nuestra actividad cotidiana y buscar la confrontación entre los "grandes paradigmas" del Colegio y la realidad que vivimos y padecemos. Es posible detectar diferencias de apreciación o enfoque; sin embargo, los resultados que aquí presentamos comienzan a cobrar importancia, no por lo que en sí mismos dicen, sino por el camino que muestran.

El proyecto CCH está vigente, eso es indiscutible. Pero la institución, a la que hemos dedicado buena parte de nuestras vidas y nuestros sueños, no es la propuesta por el entonces rector Pablo González Casanova, ni siquiera aceptando sus fallas. Sin embargo, lo más importante es que, al

reconocer la poca relación existente entre el CCH y el proyecto original, se nos abren grandes perspectivas; comenzamos a vislumbrar posibles caminos hacia la conversión de leyendas en tradiciones. La "Nueva Universidad" puede estar cerca del camino.

Hemos visto que, en la búsqueda de la innovación, tratando de adecuar nuestra actividad a la realidad social, recurrimos a formas alternativas de enseñanza para estimular el aprendizaje. Se han hecho también enormes esfuerzos por comprender y desarrollar la actividad interdisciplinaria, en suma, todavía animan los mismos ideales al espíritu ceceachero. La lucha individual, aislada, que desarrolla el profesor en su salón, con su materia y sus alumnos, puede ayudarle a reunir puntos en su desempeño individual, pero sin mayor incidencia en el currículum institucional.

Hemos sido capaces de dar respuesta oportuna y contundente a grandes problemas: destrucción ecológica; la guerra por el petróleo, las crisis económicas y muchos otros. Pero son actividades extracurriculares, organizadas por individuos de gran iniciativa y tenacidad. Por el contrario, el currículum, la actividad institucional, ha sido incapaz de modificarse para bien o para mal en 20 años.

El Colegio, a través de sus órganos respectivos, jamás ha podido proponer una evaluación de sus métodos de enseñanza; su organización para el trabajo; del apoyo estructural o administrativo; condiciones materiales; todo esto, con la intención de, asumir tareas de readecuación a nuevas necesidades de nuevos tiempos. ¿Es pertinente contar con grupos tan numerosos? ¿Los laboratorios cuentan con el material adecuado para estimular la participación colectiva? ¿Las materias que impartimos, son las que debemos impartir? ¿Es adecuado nuestro actual agrupamiento de materias en las áreas? ¿La distribución de tiempo entre áreas y materias es la óptima? ¿Podrían las facultades madres, u otras dependencias, ayudarnos a revisar y adecuar nuestras tareas?

Nos podemos plantear muchas preguntas y mecanismos de evaluación institucional, si la intención es entrar en un proceso de superación de nuestro trabajo. Por el contrario, si se trata de hacer coartadas para la negación de recursos suficientes, bastará con revisar la asistencia del personal y su evaluación individual. Estaremos esquivando el estudio del bosque, argumentando el estudio de los árboles.

Dar un paso más en la dirección de la Nueva Universidad nos exige revisar meticulosamente cada uno de los aspectos que constituyen su vida y razón, de ser: inserción social; estructura académica; estructura de apoyo; métodos de enseñanza; condiciones materiales de trabajo y estudio; caminos de superación individual y colectiva; formas de gobierno y financiamiento. Nada puede ser incuestionable. Esto nos obliga a diseñar los órganos y mecanismos para:

- a) Realizar un diagnóstico social permanente
- b) Elaborar las propuestas de adecuación académica y administrativa
- c) Discutir y decidir sobre tales propuestas.

## NOTAS

1. "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica de Bachillerato," en *Gaceta UNAM*, lo de febrero 1971.
2. "Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios," en *Gaceta UNAM. Ibid.*
3. "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades," en *Gaceta CCH*, junio 1979 (*Documenta*., núm. 1)
4. Pablo González Casanova, *Discurso de toma de posesión como rector de la UNAM*. Enero, 1970.
5. Mauricio Robert, *Los organismos colegiados del Colegio de Ciencias y Humanidades: Una aportación para la transformación de la UNAM*; tesina, Colegio de Pedagogía; Filosofía y Letras, 1977.
6. Leo Apostel, *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. México, ANUIES, 1975.
7. *Estatuto General de la UNAM*.