808

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE DERECHO

SEMINARIO DE SOCIOLOGIA GENERAL Y JURIDICA

SOCIEDAD Y CURRICULUM EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.

FACULTAD DE DERECHO
SEMINARIO DE SOCIOLOGIA
EXAMENES PROFESIONALES

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

T E S I S

Que para obtener el título de

LICENCIADO EN DERECHO

P r e s e n t a

ROBERTO JAVIER SANTOS CANALES

Asesor: Lic. Marco Antonio Pérez De los Reyes

MEXICO, D. F. 1991.

UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE.

	INTRODUCCION.	1
1.	SOCIEDAD, UNIVERSIDAD Y COLEGIO.	7
1.1.	MARCO NORMATIVO INICIAL.	14
1.2.	LA FASE DE CONFORMACION NORMATIVA INSTITUCIONAL.	19
2.	SOCIOLOGIA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.	23
2.1.	LA ESTRUCTURA DE PODER EN ELCOLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM.	23
2.1.1.	LA ETAPA DEL CONSENSO.	27
2.1.2.	AUSENCIA DE LEGITIMIDAD FORMAL.	31
2.1.3.	LA FASE DE INSTITUCIONALIZACION.	32
2.1.4.	LA ESTRATIFICACION SOCIAL DEL COLEGIO.	34
2.1.5.	EL PERIODO DE CONFRONTACION.	36
2.1.6.	EL INTERINATO.	39
2.1.7.	EL PERIODO LLAMADO DE ENCUENTRO.	40
2.1.8.	SITUACION ACTUAL.	42
2.2.	LA PROBLEMATICA LABORAL DEL PERSONAL ACADEMICO.	45
2.2.1.	LA APARICION DEL SPAUNAM.	50
2.2.2.	POLITICA DEL SPAUNAM EN EL CCH.	53
2.2.3.	SITUACION LABORAL ACTUAL DEL PERSONAL ACADEMICO DEL CCH.	58
2.2.4.	ANALISIS.	59
3.	CARACTERISTICAS DEL TRABAJO ACADEMICO.	61
3.1.	LA CARRERA ACADEMICA.	65
4.	LA SOCIOLOGIA DEL ESPECTRO CURRRICULAR.	75
4.1.	TERRITORIO DE LA ENSEÑANZA.	76

4.2. LA ENSEÑANZA EN UN TERRITORIO DEMARCADO. 81
4.3. UN AMPLIO CAMPO DE DEBATE Y ENCUENTRO. 85
4.4. CURRICULUM E INSTITUCION. 88
4.5. EL CURRICULUM ESCOLAR ESPONTANEO. 92
4.6. METODOLOGIA EDUCATIVA, SISTEMAS DE EVALUACION, PRACTICAS DE INVESTIGACION Y DOCENCIA. 95
5. LA PROBLEMATICA CURRICULAR EN EL COLEGIO. 99
5.1. LA APARICION DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA. 99
5.2. ESTRUCTURA POR AREAS. 102
5.2.1. AREA HISTORICO-SOCIAL. 102
5.2.2. AREA DE MATEMATICAS. 108
5.2.3. AREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES. 110
5.2.4. AREA DE TALLERES. 113
5.2.5. ANALISIS Y ALTERNATIVAS PARA EL COLEGIO. 115
CONCLUSIONES. 120
ANEXO 126
NOTAS. 126
BIBLIOGRAFIA. 148

INTRODUCCION

El presente trabajo es fundamentalmente la exposición de una investigación empírica de los diversos elementos que intervinieron en la formación de una institución escolar bastante novedosa en el ámbito universitario como lo es el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Hay diversas formas de abordar el análisis de un fenómeno, uno de ellos es la muestra de argumentos de autoridad previamente establecidos que se ratifican en una nueva exposición; aunque es muy lucida y da inclusive prestigio hacerlo no deja de ser un trabajo de repetición. El otro camino consiste en recoger los materiales diarios y cotidianos que son producidos en el fenómeno a analizar para aventurarse a emitir un juicio general; este procedimiento es más difícil porque los argumentos de autoridad no siempre refuerzan las hipótesis que se emiten y los conocimientos que se descubren y el investigador se encuentra muchas de las veces desprotegido frente a los demás. Sin embargo dicho trabajo da mayor satisfacción a quien tiene vocación de investigación social. Muchos de los elementos que en este segundo método de investigación se utilizan se encuentran en los más variados espacios de visualización teórica y argumentaciones que no adquieren en el momento en que se emiten rango de verdad o conceptualización precisa.

Este segundo método es el más adecuado para estudiar los fenómenos del comportamiento humano en forma diacrónica es decir en el tiempo. Es el más adecuado para abordar los fenomenos sociales. Sin embargo, este método no significa el que

se desechen las herramientas teóricas sino al contrario que se enriquezcan.

Nosotros seguimos este camino de investigación en el que se recogen materiales escritos como son los elementos de orden normativo y legal que se despliegan en la formación de la Institucion educativa universitaria que es el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, pero también recogimos elementos de opinión orales, así como tratamos de dar una explicación a los comportamientos de los agentes sociales que intervienen en la institución.

Utilizamos, también el método histórico aunque con reservas. Es decir consideramos que la historia es una herramienta básica para el análisis de los fenómenos sociales pero de los datos que proporciona no se puede seguir un procedimiento deductivo, como muchos afirman. La historia es una disciplina que se enriquece con la aportaciones de otras áreas del conocimiento y de la indagación.

Igualmente sucede con el manejo de diferentes corrientes teóricas, el mejor camino es la colocarse en posiciones intermedias, es decir retomar de ellas aquellos elementos que pueden explicarnos algunos aspectos del fenómeno, pero en otros donde ya no es eficaz una teoría hay necesidad de recurrir a otra o en su defecto tratar de explicarse los fenómenos con los propios recursos de abstracción que los datos nos proporcionan. Por ejemplo, podemos pensar que las dos grandes orientaciones en el análisis sociológico serían las que se explican los fenómenos sociales como conflicto en las que se encuentran todas aquellas

aportaciones de los pensadores marxistas y la otra que sería la posición integracionista que es representada por las teorías de los sistemas sociales cuyo mejor exponente es Easton o las posiciones estructural-funcionalistas cuyo mejor representante es Parson; sería bastante cómodo afiliarse a cualquiera de las dos posiciones y de ahí realizar un trabajo deductivo. Sin embargo consideramos que en el conocimiento lo más perjudicial es el dogmatismo y pensamos que las dos posiciones no son excluyentes sino que hay campos que el estructural-funcionalismo ha abordado con precisión y que no lo han hecho las teorías del conflicto y en especial el marxismo, igualmente hay campos del análisis político y económico en que el marxismo ha logrado grandes avances.

Igualmente podríamos decir de otras áreas de análisis. Por ejemplo los trabajos de Michel Foucault sobre la relación entre el saber y el poder son bastante importantes y debemos tomar en cuenta muchas de sus advertencias, pero igualmente debemos hacerlo con los análisis de los pensadores existencialistas, o con los fenomenólogos o los filósofos neopositivistas, a todos ellos los une un gran propósito que es el acercarse a la verdad.

En el caso de nuestra investigación escogimos dos problemas centrales la formación de la estructura institucional y los comportamientos sociales por un lado y los elementos de carácter docente y de formación de la cultura pedagógica por otro.

El presente trabajo es sólo una aportación pequeña y no pretende investigar el universo completo de los fenómenos que se producen en este sistema educativo. Es un trabajo, también, modesto pues

los recursos utilizados fueron sacados de las expresiones más evidentes de los comportamientos sociales y los documentos más al alcance de todos. Sin embargo, hubo una intención expresa de no repetir argumentos de otros, sin causa justificada, sino tratar de indagar de la manera más original que nos fue posible.

Es un trabajo exploratorio, pues, sobre los elementos de orden social, jurídico y pedagógicos que intervienen en la formación de un proyecto educativo materializado en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El primer capítulo está dedicado a la relación que guarda el proyecto educativo con la sociedad mexicana y con el contexto universitario, retomando el aspecto que consideramos más importantes como es el de la cultura.

El segundo cápitulo lo dedicamos al análisis de las circunstancias endógenas que se jugaron en la formación de la institución, fundamentalmente en el ámbito político, así como en las relaciones laborales del personal docente.

En el capítulo tercero intentamos destacar las características del trabajo docente en sus manifestaciones particulares de la institución.

El cuarto capítulo lo dirigimos a analizar los diferentes aspectos que se ponen en juego en las instituciones educativas y en especial lo referido al problema del curriculum. Es fundamentalmente de análisis teórico sobre los problemas

filosóficos, sociológicos y políticos que intervienen en las instituciones educativas y en la enseñanza en general.

El quinto capítulo está referido al análisis de las características del proceso de enfrentamiento de los docentes con las propuestas del proyecto educativo original.

En las conclusiones de este capítulo y en el apartado último que dedicamos a las conclusiones generales señalamos lo que para nuestra opinión es el problema central de la institución que es la necesidad de una regularidad normativa y jurídica que permita que el proyecto pueda seguir avanzando con la participación de los actores sociales de la institución.

Quiero agradecer el gran apoyo recibido de mi compañera la profesora Lic. Irene Ana María García Pérez para culminar este trabajo que tuvimos durante algún tiempo en simple hipótesis. Agradecemos también el apoyo en la confrontación de algunas opiniones del Prof. Jorge González Rodarte. Agradecemos, también el apoyo en la capacitación del manejo de la computadora del Prof. Lic. Odilón González Huerta.

Por último, pero no menos importante, queremos agradecer el gran apoyo recibido por el profesor Lic. Marco Antonio Pérez De los Reyes y la gran confianza depositada en mí para el desarrollo del tema, así como expresar mi más alto reconocimiento a su gran capacidad de asesoramiento que lo coloca como uno de los más grandes docentes de nuestra Universidad.

1. SOCIEDAD, UNIVERSIDAD Y COLEGIO.

Gran parte de los objetivos planteados en el curriculum original del CCH resultaron una apertura singular en el aspecto programático de la educación en nuestro País. Elementos como aprender a aprender, desterrar el enciclopedismo, el equilibrio entre las ciencias y las humanidades, la estrecha vinculación entre la teoría y la práctica, enfatizar la importancia de los métodos científico natural y social, y privilegiar la formación sobre la información, eran aspectos profundamente novedosos en el mediocre panorama de la educación en el país.

Esta aportación sólo fue posible en el marco de una profunda conmoción social vivida, sobre todo en el ámbito educativo, en los años 68-71. El movimiento popular estudiantil del 68 propició profundas transformaciones en la vida política y social del país.

En el ámbito educativo nacional el Estado se enfrentó a la necesidad de adecuar las estructuras educativas a las expectativas de una creciente clase media, por un lado, y por otro a los requerimientos del aparato productivo.

Como señala Martha Robles, "los centros de educación del país no parecían satisfacer las necesidades académicas impuestas por la industrialización y la diversificación de servicios". (1) (*)
*(Las notas están al final del trabajo)

Tal situación impulsó la formulación de una reforma educativa de la cual empezó a hablarse en los últimos años del sexenio de Díaz Ordaz. Es sabido que en el informe presidencial del 1o. de septiembre de 1968, Díaz Ordaz dedicó un largo apartado para plantear una "solución educativa" al conflicto estudiantil. Desde ahí era clara la preocupación gubernamental por encontrar tanto las vías como los objetivos específicos que respondieran a las necesidades sociales ya planteadas, y sobre todo responder a la "falta de oportunidades para la juventud que producen un medio en constante intranquilidad del que frecuentemente se apodera el pesimismo y la intransigencia"(2).

En el régimen de Echeverría se empezaron a materializar propuestas de reorganización de la educación, centradas básicamente en la tendencia a darle una presencia relevante a la educación técnica en el terreno de la educación media superior.

Sin embargo, en la UNAM esta problemática adquirió otro matiz, señalado con mucha claridad por Roger Díaz de Cosío, que presidió entonces la comisión de "nueva universidad":

I. Ante la creciente demanda educativa, ampliar los sistemas educativos, sobre todo los de enseñanza superior.

II. Buscar "soluciones imaginativas y poco costosas para crecer y mejorar la calidad de la enseñanza".

III. En medio de grandes cambios hay que buscar la adaptabilidad pues "no se puede pensar que transmitiendo información muy detallada se resolverán los problemas del futuro".

IV. "No puede seguirse pensando en la ampliación indefinida (sic), base del modelo tradicional profesor-alumno reuniendo los grupos por disciplinas también tradicionales y arbitrarias."

V. Ante un futuro cambiante importa que los egresados universitarios sean adaptables y "sepan y puedan cambiar", que los estudiantes "sean capaces de aprender, y además, que sepan hacer algo concreto".

VI. Para lograr lo anterior se requiere "una buena preparación científica y humanística, y saber hacer algo". "La preparatoria no prepara a sus egresados para el mercado de trabajo inmediato, no saben hacer algo concreto, tienen sólo una serie de conocimientos básico y superficiales de muchos temas. Saben poco de humanidades y ciencias sociales".

VII. Los estudiantes deben poseer y aplicar "las metodologías y lenguajes con los que el hombre contemporáneo examina, analiza y transforma el mundo que lo rodea".

VII. Aprovechar a los estudiantes como profesores de otros estudiantes de menor escolaridad.

IX. En síntesis, "sistemas de aprendizaje más básicos y más breves, usando como recurso humano precioso al estudiante, como profesor y como aprendiz, y a todos los que ahora saben hacer algo como instructores de los aprendices mientras trabajan".(3)

Aquí están presentados algunos de los conceptos que más adelante tomarán forma en el curriculum original del CCH.

El curriculum del CCH tenía como eje central ubicar al estudiante frente a los temas básicos de la cultura haciendo a un lado "la información inútil, estéril y repetitiva"(4) trastocando la forma tradicional de la enseñanza y colocando en su lugar nuevos métodos basados en los principios de unidad entre ciencias y humanidades y dominio de los instrumentos metodológicos y del lenguaje que permitieran en el futuro insertar en la "vieja universidad un elemento renovador". Por eso el principio de aprender a aprender aparece como el elemento sintético y legitimador de la nueva visión. ¿ Por qué ? Porque permite afectar de fondo la relación tradicional maestro-alumno, es decir que los dos sujetos básicos se influyan mutuamente. No se trata sólo de tener maestros "nuevos", sino de generar "nuevos" estudiantes que impidan, en su caso, el retorno a la tradición conforme el paso del tiempo. Para ello se resalta el carácter activo del estudiante en contraste con el rol característicamente pasivo del estudiante en la educación formal. En concreto, ambos sujetos se inscribían en un proceso permanente de retroalimentación en el cual los papeles a desempeñar estaban profundamente cambiados y, sobre todo, dejaban en pie la acción educativa como proceso y no como algo terminado y la transformación del estudiante de objeto a sujeto, tanto dentro de la escuela como en la sociedad.

"El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender, a informarse , en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores."(5)

¿ Por qué el enciclopedismo aparecía como una de las deficiencias a corregir ? Porque la Revolución Mexicana afectó profundamente la educación primaria en su raíz, al combatir sobre todo la influencia clerical que era determinante antes de la revolución. La educación socialista, con su énfasis en la necesidad de una educación popular, transformadora de la sociedad y opuesta a toda injusticia social, fue la política impulsada por los gobiernos revolucionarios para modelar el proyecto que consolidaba la hegemonía de las nuevas clases en el poder.

Esto no sucedió en el ámbito universitario. Este fue el reducto de una pléyade de intelectuales destacados, de diverso corte ideológico, pero formados en lo fundamental en los marcos porfiristas y que fueron desplazados del nuevo bloque cultural. La universidad fue el centro de resistencia del conservadurismo. Hay que recordar que la Preparatoria fue creada a imagen y semejanza

de las escuelas positivistas francesas, en las cuales los principios de esta doctrina eran hegemónicos: la clasificación de las ciencias conforme a Comte; el respeto al principio de la "verdad científica absoluta"; la creencia en un progreso ininterrumpido en los marcos de la paz y la estabilidad. Todo ello era una garantía de la aceptación del principio vertical de autoridad que aseguraba la permanencia en el poder de las clases dominantes y de sus intelectuales orgánicos.

Es cierto que el Ateneo de la juventud fue una primera rebelión contra el positivismo ideológico, pero dejaba intocables los marcos institucionales de la Universidad y del régimen porfiriano. Sin embargo, esta corriente intelectual fue arrastrada por el torbellino revolucionario, muchas veces no comprendido por ella, y que alteraba profundamente su perspectiva histórica. El núcleo de estos intelectuales, vinculados a las clases medias porfiristas, se amurallaban en la universidad y desde ahí contemplaban con estupor la fiesta postrevolucionaria. En sus enfrentamientos con el Estado naciente contaban con el apoyo de un estudiantado proveniente de las antiguas clases medias que habían visto perdido privilegios y deteriorada su situación social. En la lucha vasconcelista y sus secuelas posteriores, en el caso de la universidad, el Estado negoció la autonomía de este enclave conservador. La lucha de Lombardo Toledano por implantar la educación socialista en la universidad no se resolvió en los términos académicos de la polémica con Antonio Caso, sino en el ostracismo forzado por la acción violenta de los estudiantes que se negaron a aceptar cualquier intromisión estatal.

De esta manera, mientras que en otros ámbitos de la educación se realizaban transformaciones sustanciales, la preparatoria

permanecía intocada girando en los principios enciclopédicos y positivistas. Esto fue así hasta la irrupción del Colegio de Ciencias y Humanidades. En un artículo memorable Pablo Latapí saludaba el nacimiento de esta nueva institución como el "réquiem al positivismo", resaltando el carácter profundamente renovador que alentaba sus fundamentos pedagógicos (6) Y así fue en efecto. Los nuevos postulados desterraban tajantemente la acumulación de asignaturas sin orden ni concierto, enfatizaban la unidad y multiplicidad del conocimiento anclada en la noción de interdisciplina, que no solamente afectaba a la división tradicional entre ciencias y humanidades, sino que la vinculaba estrechamente. Asimismo, reducía sustancialmente el peso de la información para acentuar la importancia del dominio de la metodología y los lenguajes como herramientas necesarias para el conocimiento.

1.1. MARCO NORMATIVO INICIAL.

El 26 de enero de 1971 es aprobado por el Consejo Universitario el Proyecto de creación del CCH, que se integra por los siguientes documentos que forman la estructura normativa inicial con la que fue formado el Colegio:

I.Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Exposición de motivos.(7)

II.Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato.(8)

III Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato.(9)

IV. Bases para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades para ser incorporados en el Estatuto General de la UNAM. Que fueron aprobados en sesión extraordinaria el 2 de marzo del mismo año como "Disposiciones que adicionan el Estatuto General de la UNAM relativas al Colegio de Ciencias Y humanidades".

Esta es la estructura jurídica mínima que permite insertar al CCH como una institución universitaria. En esos documentos se explica los factores que permitieron concebir el proyecto, las necesidades universitarias que intenta resolver así como la estructura curricular con la que se pone en marcha.

En ellos se expone la idea de crear múltiples unidades académicas tanto en el orden de la educación media como de la profesional. La idea era la de crear un sistema curricular alterno al existente en la Universidad que permitiera incorporar disciplinas nuevas conforme se fueran requirendo por las necesidades del País y durante el tiempo necesario; es decir una institución que sin muchos trámites diera ingreso a los avances científicos de una manera continua y renovadamente.

El proyecto era crear unidades académicas pequeñas que dieran cabida a estudiantes con alta capacidad y que permitiera a los docentes la intensificación de la enseñanza:

"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".(10)

Por diversos motivos el proyecto se inicia sólo con el establecimiento del nivel medio superior, las señaladas son:

"la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior y a la necesidad de nuestra Casa de Estudios de satisfacerla lo más amplia y eficazmente que le sea posible".(11).

De cualquier manera los objetivos que el Estatuto General de la UNAM le otorgó en su artículo 10 fueron los siguiente:

"El fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia y de investigación, disciplinarias e interdisciplinarias en que participen dos o más facultades e institutos de la Universidad, así como su realización a través de unidades académicas correspondientes al Colegio de Ciencias y Humanidades".(12)

En el artículo 55 se plantean los órganos del Colegio que son:

"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".(13)

A su vez los integrantes del comité directivo son señalados en el artículo 56 y son:

"a) El coordinador del Colegio;

b) 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".(14)

En esta etapa inicial hay que destacar que los dos elementos más importante son: el establecimiento de un curriculum novedoso y la creación de una estructura institucional flexible.

En cuanto a lo primero hay que señalar que hasta la fecha no se ha planteado ninguna propuesta alternativa, muy al contrario hay una especie de defensa permanente del proyecto original y en su caso hay análisis de las desviaciones que ha sufrido en su aplicación. Hay un profundo respeto por la propuesta original por casi todos los participantes del Colegio.

En cuanto a lo segundo, la estructura flexible que se propuso en lugar de ser un elemento favorable jugó en contra de la conformación de actitudes políticas de la sociedad civil y de la sociedad política del CCH, como lo veremos más adelante. Sólo señalaremos que la única instancia de decisión aparte de la figura del coordinador lo fue el consejo del Colegio. El consejo estaba integrado originalmente como lo señala el artículo 58 del Estatuto General de la UNAM por:

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

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

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

d) Por el director de la unidad académica o los directores de los planteles correspondientes.(15)

Sin embargo, salvo raras excepciones, el consejo del Colegio sólo se integraba originalmente por el coordinador, los directores de los planteles y por el director de la unidad académica del Ciclo de bachillerato.

Esto trajo como consecuencia la polarización permanente de la sociedad civil del CCH respecto de sus autoridades. Los primeros años del Colegio estuvieron determinados por estos factores en una eterna lucha que impedía en la práctica llevar una vida normal en los planteles y que además le dio el sello o imagen hacia el exterior.(16)

1.2. LA FASE DE CONFORMACION NORMATIVA INSTITUCIONAL.

Es en los años de 1977 en que el Colegio empezó a legislar sobre diferentes elementos de la vida del Colegio. Conjuntamente con el SPAUNAM se legisló sobre horarios de los profesores, como mencionaremos más adelante, así como se estableció el proyecto de profesionalización de la enseñanza.

Se crearon los consejos académicos como una institución novedosa en la UNAM.

En el caso de los horarios como veremos se legisló sobre las horas liberadas comprometiéndose a desaparecerlas definitivamente al accederse a becas de regularización o nombramientos de complementación académica

En el caso de los consejos académicos estos estarían integrados por:

"a) El Coordinador del Colegio o el representante que en su caso designe, quien fungirá como presidente.

b) Dos representantes de la Coordinación del Colegio, uno de los cuales fungirá como secretario.

c) Los directores de los planteles o en su caso, sus representantes.

d) Diez representantes de los profesores del área."(17)

Es decir se creaban cuatro consejos académicos: uno por el área de ciencias experimentales, otro por el área de matemáticas, uno más por el área de historia y por último uno por el área de talleres.

A pesar de que las funciones de los consejos eran puramente académicas y en especial evaluar los productos de la profesionalización de la enseñanza, se convirtieron, en ausencia de instancias parlamentarias, en organismos muy conflictuados pero al final dada la tarea de evaluación que cada vez fue mayor se normalizaron.

Otro de los elementos de legislación de esta segunda etapa lo fue los "Criterios de evaluación para la promoción de los profesores de asignatura de la unidad académica del Ciclo de Bachillerato" que después de una serie de pugnas fue aprobado en agosto de 1980.(18) En este ordenamiento se plantean los requisitos que se deben cumplir para que los profesores se pudieran promover de la categoría de profesor de asignatura "A" a la de asignatura "B".

En esta misma etapa se crea la Unidad Académica de los Ciclos de Profesional y Postgrado, cuyo reglamento fue aprobado por el Consejo Universitario el 27 de julio de 1976.

Hay que hacer notar que la Unidad de Profesional y Postgrado no ha cumplido con los objetivos que le asigna el artículo 10 del Estatuto General de la UNAM y no porque en el contexto del Colegio no se tengan intenciones de ello sino porque desde la

rectoría del Doctor Soberón, que no obstante fue cuando se creó esta Unidad, siempre se le ha dado un trato de excepción.

En sí en esta segunda etapa se crean todos los intructivos o modelos para las convocatorias para los concurso abiertos de oposición de todo tipo. Se establecen las comisiones dictaminadoras de acuerdo a la legislación universitaria .

Las características de la legislación del Colegio parece ser es la ausencia de una instancia parlamentaria que de legitimidad a los ordenamientos internos. En la práctica el consejo del Colegio ha fungido como organismo legislador pero, como veremos, en él no se encuentran representados ni profesores ni alumnos.

Como señalaremos esto ha sido una fuente continua de conflictos al no haber una identidad entre los marcos normativos del Colegio y sus integrantes. No es sino cuando escribo esto que se empieza a llevar un procedimiento por establecer un Consejo técnico para el Ciclo del Bachillerato, las características que pueda tener son totalmente impredecibles pues la última vez que se intentó hacerlo no se llegó a ningún acuerdo. En este caso es diferente porque hay un mandato del Congreso Universitario para que se legisle sobre ello.

Lo que si podemos señalar es que hay dos actitudes básicas por un lado un amplio sector de la comunidad que después de casi 20 años de no participar en la toma de decisiones del Colegio lo quiere hacer casi de forma absoluta y del otro una actitud del cuerpo directivo del Colegio tratando que la representación de la comunidad sea mínima aunque un poco mayor que la que la legislación universitaria señala para escuelas y facultades. Esto último es imposible de hacer un lado dado las magnitudes tan diferentes que hay del Colegio respecto de otras instituciones.

2. SOCIOLOGIA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

2.1. LA ESTRUCTURA DE PODER EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM.

El surgimiento del Colegio se caràcteriza por un lado por la presencia de un proyecto alternativo a la educación superior tradicional y en especial al tipo de educación media superior prevaleciente en ese entonces; por otro lado por la existencia de una situación caótica en general resultante de la ausencia de hegemonía de los sectores tradicionales, que en el caso de la izquierda es todavía más acentuada e inclusive en lugar de modificar los patrones tradicionales de la lucha por el poder es subordinada por estos, desconfiando de la capacidad creativa de las masas universitiarias. El proyecto CCH y en general la política de González Casanova despertó amplias sospechas en los organismos de izquierda que abruptamente abortaban día a día; el nivel de discusión política que aunque en su manera expresa pudiera ser clara, en el caso de la universidad era todo lo contrario. Así entonces el proyecto CCH enfrenta en sus inicios más que una lucha descarnada con el Estado una respuesta casi atroz de la izquierda. La incapacidad creativa de esta era evidente. Ante la ausencia de apoyo de los sectores de izquierda y progesistas hacia el CCH, este empezó a afrontar una política de confrontación más directa por parte del Estado. Los primeros síntomas fueron la cancelación de la ampliación del Colegio, el surgimiento del Colegio de Bachilleres y otras instituciones que reorganizaban el proyecto original del Estado tendiente a:

a) El control político de los sectores emergentes.

b) La orientación de la educación dirigida a la reproducción sostenida del capital.

El STUNAM y el SPAUNAM surgen en un marco de enfrentamiento de la izquierda internamente en lugar de una confrontación directa con el Estado. Esto se caracteriza por la política seguida por el SPAUNAM basada fundamentalmente en la pretensión de asegurarse la hegemonía al interior de la estructura de poder vigente en la UNAM, en lugar de impulsar la creación de una nueva estructura basada en la amplia participación de los miembros de la comunidad. La pugna en contra de la organización académica del Colegio y la progesiva pérdida de capacidad de negociación por parte de las comunidades organizadas ante el avance del sindicato fue una muestra dramática de cómo el enfrentamiento feroz entre diferentes sectores de la izquierda en la disputa de espacios de poder sin impugnar el contexto global en el que se daba la confrontación, jugó finalmente a favor de la imposición del esquema de las autoridades.

El surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades se da en las siguientes condiciones: por un lado una situación crítica en Universidad, consecuencia de las movilizaciones de 1966 y 1968, y por el otro una primitiva estructura política del proyecto de Pablo González Casanova, que dio vida institucional al CCH. En el primer caso el objetivo central de la base social del Colegio se pronunció por el logro de condiciones laborales y académicas semejantes a las del personal académico de las facultades de la UNAM. En el segundo caso el objetivo central de rectoría y de la coordinación

del Colegio, en especial, fue el de lograr consolidar una estructura administrativa y política a partir de la integración de los sectores (profesores y estudiantes) al único organismo parlamentario previsto en el proyecto inicial: el consejo del Colegio. Como veremos las diversas fases por las que atravieza el Colegio de Ciencias y Humanidades van a estar determinadas por los factores descritos.

¿ Por qué el objetivo central de las autoridades era el de apuntalar al Consejo del Colegio ?

En primer lugar hay que señalar que los organismos básicos del CCH eran los siguientes:

a) Coordinador General.

b) Consejo del Colegio.

c) Comité Directivo.

d) Junta de Directores.(19)

¿ Qué significa ésto ? Que el Coordinador se encontraba con una sola institución representativa para legitimar sus acciones: el Consejo del Colegio. Pero una institución en la cual prácticamente estaba como Simón en el desierto, porque además de no haber participación de profesores y estudiantes, los demás participantes

sólo lo hacían de una manera formal. Esto es, el Colegio en los hechos era una institución en la cual todas sus acciones carecían de legitimidad: la única vía para realizarla era el mantenimiento constante del consenso de una base social en permanente conflicto por llevar a cabo sus demandas.

2.1.1. LA ETAPA DEL CONSENSO.

Los primeros años del Colegio, son caracterizados por algunos como la etapa romántica del Colegio pues fue de acomodo de los agentes sociales de la institución, pero desde que toma posesión como coordinador el Dr. Fernando Pérez Correa, el 9 de julio de 1974 hasta la llegada a la coordinación del CCH del Lic. David Pantoja Morán el 3 de enero de 1977, se configura una etapa caracterizada por la siguiente situación: toda resolución del coordinador tenía que ser negociada con los sectores afectados; dejar de hacerlo implicaba perder legitimidad. Obviamente surgieron proyectos para integrar a los sectores al Consejo del Colegio, hasta llegar incluso, entre 1974 y 1975, a plantearse la participación de los trabajadores administrativos.(20) Estos proyectos fracasaron permanentemente. Los profesores encontraban en el sindicato un organismo de defensa de sus intereses laborales, los estudiantes a su vez se encontraban organizados en asambleas generales (consejos generales de representantes, grupos políticos, etc.) El Consejo del Colegio estaba considerado como una institución burocrática, como hasta hoy todavía se le considera.

Ante la imposibilidad de lograr su objetivo, las autoridades centraron todas sus baterías en llevar a cabo una nueva reglamentación del Colegio, en la cual se aprovecharían ciertas demandas delineadas por profesores y estudiantes para lograr su participación en instancias permanentes. Así surge en 1976 el Anteproyecto de Reglamentación del la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH, formulado por Fernando Pérez Correa, que planteaba las siguientes intancias de integración:

a) Consejo técnico.

b) Consejos académicos.

c) Consejos internos por plantel.

d) Jefaturas de sección por area-plantel.(21)

La respuesta hacia el anteproyecto fue negativa. El planteamiento de las autoridades, sin embargo, dejaba ver la posibilidad de aprovechar tal coyuntura para lograr impulsar una estructura verdaderamente democrática del Colegio que al contrario del anteproyecto se centrara en extender la autogestión que se había generado en organismos de base como las academias. La movilización de profesores y estudiantes echó abajo el anteproyecto; no obstante, no logró levantar una acción constante para sostener el proyecto alternativo.

Las autoridades aunque retiraron su proyecto, hicieron de él un elemento integrante de la futura estrategia política. Es decir, el anteproyecto se convertía en cada situación conflictiva en un elemento de negociación.

Hay que recalcar que la estrategia política del profesorado se centró fundamentalemente en el logro de mejoras laborales y académicas que posibilitaran homologar su situación con la del personal académico de la universidad en general. Las demandas consistían principalmente en:

a) Reducción de las horas-pizarrón sin disminuir el salario.

b) Reconocimiento y remuneración adecuada al trabajo de investigación paralelo al de docencia.

c) Estabilidad y definitividad en el empleo.

d) Posibilidad que en las actividades del Colegio se incluyera, además de la docencia, la investigación.

Estas demandas fueron delineando los siguientes proyectos:

a) Regularización.

b) Complementación.

c) Profesorado de Carrera de Enseñanza Media Superior.

Dichas demandas sirvieron como banderas fundamentales de las corrientes sindicales que participaban en el SPAUNAM.

Con la definición aceptada por el SPAUNAM de la diferencia entre lo académico y lo laboral, las autoridades recogen las demandas para integrarlas en lo que se dio en llamar la profesionalización de la enseñanza.

Las autoridades al ver fracasado su proyecto de fortalecer una instancia parlamentaria, que pudiera solidificar su poder político permanentemente hacia la sociedad civil de Colegio, trataron de utilizar las demandas magisteriales para iniciar un proceso de institucionalización paulatina, por etapas. Es decir, la consolidación de la maquinaria burocrática y política se iba a realizar no por la promoción dentro de etapas fijadas apriori, sino a partir de la movilización de la sociedad civil. Ahora las demandas del magisterio servirían para definir los momentos políticos para implantar el anteproyecto Pérez Correa, por partes.

Sin embargo, esta política no se implementa sino hasta la llegada a la coordinación del Colegio de David Pantoja Morán aparejado con el debilitamiento primero del SPAUNAM y después del nacido débil STUNAM.

2.1.2.. AUSENCIA DE LEGITIMIDAD FORMAL.

Cabe señalar, antes de proseguir con el proceso de institucionalización del Colegio, que hasta este momento todas las propuestas de las autoridades del CCH se presentan como carentes de fundamentación legal. ¿ Por qué ?

Pues porque el único organismo que institucionalmente pudiera legalizar las actividades, proyectos, reglamentos, etc., de la coordinación, nunca ha estado integrado de acuerdo al Estatuto General de la UNAM.(22) Todas las disposiciones, pues, han sido hasta la fecha impuestas de facto por la coordinación. La única fuente de legitimación a que pueden recurrir es la negociación con grupos políticos y sectores de los planteles del Colegio. Pero esta situación, en cualquier momento en que la capacidad de movilización y proyección política de la base social de los planteles se da, se convierte en un elemento revertible hacia las autoridades, en un elemento fundamentador de acres críticas hacia la estructura de poder.

2.1.3. LA FASE DE INSTITUCIONALIZACION.

Como decíamos anteriormente el proceso de institucionalización va a ser instrumentado por el Lic. David Pantoja Morán , que toma posesión el 3 de enero de 1977 : el Anteproyecto Pérez Correa va a convertirse en el testamento político de tal administración.

Los consejos académicos, el consejo técnico, las jefaturas de sección área-plantel son pensadas como instancias paralelas y en su caso supletorias del Consejo del Colegio, que pudieran servir, a su vez, como instancias intermedias y mediadoras dentro de la estructura de poder y que fungieran como fuentes de legitimación de la actividad política de la coordinación.

Cuando se empiezan a negociar por parte del sindicato los proyectos que integran la profesionalización de la enseñanza, las autoridades, a su vez, negocian o imponen los organismos que integran el proyecto de institucionalización del Colegio. David Pantoja se convierte en el más ardiente defensor de la profesionalización de la enseñanza. Es la carta principal de su argumentación política, pero una carta de dos caras.

Así, al aprobarse los instructivos para la asignación de becas de regularización del personal académico, los nombramientos de complementación académica y plazas de Profesor de Carrera de Enseñanza Media Superior, se imponen por consecuencia lógica del articulado de los acuerdos la creación de los consejos académicos y las jefaturas de sección. Al no haberse creado todavía el consejo técnico, el consejo del Colegio pasa a realizar las funciones de aquel. Los consejos académicos, las jefaturas de

sección y en algunos casos las comisiones dictaminadoras se convierten en organismos que pueden servir como punto de apoyo de la legitimación política del proyecto institucional.

Desde este momento las autoridades se sienten totalmente fortalecidas, su discurso político de centra en la discusión de lo legal y lo ilegal. Cada nueva propuesta de ellas es calificada de fundamentada en derecho, pero a su vez toda propuesta alternativa es descalificada en este nuevo discurso, a menos que se presente bajo la forma legaloide y burocratizante preestablecida y muchas de las veces sólo descifrable por las autoridades.

2.1.4. LA ESTRATIFICACION SOCIAL DEL COLEGIO.

Pero además de lo anterior, la profesionalizacion de la enseñanza como fue concebida institucionalmente da pie a otro proyecto: el de ahondar en la estratificación social de la base del Colegio, proyecto que va a terminar en esta etapa con el Protocolo de Promoción de Profesores.(23) Las consecuencias de las becas y nombramientos más las diferencias de categorías establecidas en el protocolo traen como consecuencia la división, en los hechos, de la sociedad civil del CCH. Ahora encontramos separado al personal académico en :

a) Ayudante de profesor (categoría que sólo se aplicó en algunos casos y temporalmente).

b) Profesor interino.

c) Profesor interino con beca de regularización.

d) Profesor de Asignatura "A".

e) Profesor de Asignatura "b".

f) Profesor de Asignatura "A", con nombramiento de complementación académica.

g) Profesor de Asignatura "B" con nombramiento de complementación académica.

h) Profesor de Carrera de Enseñanza Media Superior (PCEMS)

¿ Qué consecuencias trae esto ? Obviamente el objetivo de las autoridades era generar un ambiente que permitiera romper con el rígido esquema de cohesión social imperante en esos momentos y fomentar la mentalidad promocional y burocrática que permitiera identificar los intereses de las autoridades con los intereses individuales, tratando de bloquear a mediano plazo toda acción colectiva.

2.1.5. EL PERIODO DE CONFRONTACION.

Al salir Pantoja Morán asume la coordinación el Lic. Javier Palencia, (1983) que para muchos representaba el prototipo de la burocracia nativa del Colegio y consideraban que iba a ser uno de los actores centrales de cambio de la institución. Pero no fue así, la actitud de Palencia fue de un menosprecio total de la comunidad del Colegio parapetado en la idea de que gran parte de las acciones de los docentes del CCH ocultaban mezquinas ambiciones políticas. Las medidas tomadas por él personalmente fueron caracterizadas por un profundo autoritarismo y ausencia de proyecto académico y político. Las decisiones sobre nombramientos de directores de planteles se hicieron bajo el presupuesto básico de la subordinación plena a la autoridad del coordinador, y esto no hubiera sido totalmente erróneo si dicha autoridad académica y moral hubiera existido, pero en lugar de eso hubo una carencia manifiesta de opinión política y proposiciones orgánicas. A diferencia del periodo de David Pantoja en que la gaceta del CCH era un organismo de difusión de los problemas candentes del Colegio y de argumentaciones de alto nivel académico y político (independientemente de que se estuviera o no de acuerdo con ellas) en este periodo la gaceta del Colegio alcanzó sus niveles más burocratizantes y de enmudecimiento. Nunca encontramos por parte del coordinador alguna argumentación. La comunidad se acostumbró (no sin acumulación de grandes rencores) a los llamados "gacetazos" que eran "memorandums" y " oficios" en los que se expresaban actos de autoridad. LLegó a tal extremo dicha actitud que funcionarios del equipo del coordinador (que no podemos negar que los hubo sensibles e inteligentes) elaboraron un suplemento adicional de la gaceta, conocido como el ECI, en el cual se abrían pequeños espacios, aunque limitados, para entrevistas comentarios e ideas

relativas a la docencia por parte de los profesores escogidos de los planteles.

Fue el periodo de mayor enfrentamiento de la sociedad civil del Colegio hacia las autoridades, independientemente de que no tuvieran la espectacularidad que los tenidos anteriormente; se rescindieron a varios profesores del plantel sur de una manera absurda; los funcionarios de cualquier nivel se veían obligados a carecer de opinión y sólo a ejercer sus funciones de subordinación (que eran demarcadas en los famosos memorandums dictados a su secretaria y enviados a ellos bajo el nombre de "desde el escritorio del coordinador"). Estilo de gobierno oral, fundamentalmente - que contrasta con el estilo de gobierno literario de Pérez Correa y David Pantoja - estilo efímero por su poca trascendencia para el historiador.

Ese ambiente de hostilidad y de ausencia de participación hizo que los consejos académicos tuvieran una gran importancia. Si algo de proposición académica hubo en esta etapa fue en torno a ellos o emanados de ellos. Sobre la reorganización académica fue que aparecieron en 1984 los "Criterios Normativos para el Proyecto de Complementación Académica" que generaba la idea de la formación de seminarios por área-plantel, que posibilitaban la socialización del trabajo académico. Pero debido a ese clima de desconfianza imperante, sólo en algunos de los planteles de Colegio, con tradición de trabajo colegiado, se pudieron consolidar. Fue también en este periodo en que se logró homologar las condiciones de trabajo del personal académico del Bachillerato con el del personal académico global de la universidad.

Otro fenómeno a destacar en este período de la coordinación fue la creación de un sector que veía en ese estilo de gobernar (en el que más que imaginación y capacidad teórica se exigía adhesión y fidelidad) posibilidades de promoción social. La figura de cuadro político basado en el "silencio" fue generado en este proceso desafortunado del Colegio.

2.1.6. EL INTERINATO.

Ese fue el cuadro fatal que recibió el coordinador Darvelio Castaño, en el que además de lo señalado encontramos apetitos feroces de la burocracia nativa. A pesar de las buenas intenciones que pudiera haber tenido se encontró con una total ausencia de colaboración e ideas de comunidad. Eso fue lo que obligó al coordinador a pensar que el problema del Colegio era la total separación de su sociedad política respecto de la sociedad civil, por lo menos es lo que nos permite deducir a nosotros, pues fue, a pesar de lo corto de su periodo (1986-1987), cuando se intentó una mayor sensibilidad ante las aspiraciones democráticas de la comunidad como lo demostró al posibilitar la electividad de algunos funcionarios, como fue el caso del comité directivo del plantel oriente. Sin embargo, las heridas estaban muy frescas todavía. La dirección de la Unidad Académica del Bachillerato con su compacto grupo de funcionarios cortados al "estilo Palencia" impidieron cualquier proyecto de ampliación de la vida democrática del Colegio y fueron las pugnas internas del aparato administrativo lo que obligaron a renunciar en 1987 a Darvelio Castaño.

2.1.7. EL PERIODO LLAMADO DE ENCUENTRO.

Así recibe en 1987 el colegio el Ing.Alfonso López Tapia, actual coordinador, conocedor profundo de todos estos procesos, pues es integrante de la burocracia nativa, formando parte como de la familia principal. Muy por el contrario de lo que los signos y trayectoria de su participación pudieran haber predicho se plantea la necesidad de reconstrucción y reorganización de la vida académica. Para el asombro de muchos, no inicia su coordinación con "gacetazos", sino con planteamientos de proyecto y apertura a formulaciones académicas, profundizando los aciertos que ha tenido el Colegio. Si la Carrera académica y la aparición del profesorado de carrera fue lo que dio sentido a las recientes etapas de la vida de la comunidad, pues desde ahí se comienza: semanas de discusión académica anualmente, Encuentros de profesores, proyectos de organización curricular y lo insólito para muchos la participación en el Consejo del Colegio y la recuperación y ampliación del proyecto original de Pablo González Casanova, son algunos de los puntos que pregona el actual coordinador, en un ambiente de pluralismo que aun se muestra para algunos como algo difícil de creer. En contrapartida la actitud de este funcionario es fundamentalmente administrativa y en la selección de sus cuadros se nota cierto nepotismo; por otro lado es evidente que su forma de comportamiento es a través de grupos de adhesión conformando una estructura de organización muy parecida a organismos basados en lazos de fidelidad. Es decir, desde el punto de vista weberiano (24) no ha alcanzado la estatura de funcionario racional.

Lo que le ha tocado encabezar es la reglamentación del Consejo técnico del Ciclo del Bachillerato que ha pesar de que ha

manifestado que no iba a intervenir con ninguna propuesta es evidente que se ha apoyado una propuesta muy vieja en la burocracia nativa y se ha tenido la adhesión cerrada de funcionarios de los planteles y de personas con espíritu promocional y burocrático, y evidentemente la consulta que se hace a la comunidad contiene muchos elementos artificiales, pues de ninguna de las propuestas que se han hecho se nota que haya intenciones reales de la administración de someterlas al consenso. Este lastre de desconfiar de la comunidad y de tratar de imponerle medidas administrativas se debe al hecho de que los funcionarios del Colegio son por lo regular personas que en 20 años han estado totalmente alejados de las actividades sustanciales de la universidad y se han dedicado de tiempo completo a la vida corporativa.

2.1.8. SITUACION ACTUAL.

La estructura de poder actual, aunque no esté formalizada (25) de una manera total, se compone de la siguiente manera:

I). ORGANOS DE GOBIERNO.

A) Coordinador del Colegio.

B) Consejo del Colegio (que realiza en la práctica funciones de consejo técnico del Bachillerato).

C) Director de la UACB (Unidad académica del Ciclo de Bachillerato), figura administrativa sin reconocimiento en la legislación.

D) Director de la UACPyP (Unidad académica del Ciclo de Profesional y Postgrado).

E) Consejo técnico de la UACPyP.

F) Directores de cada plantel del Ciclo del Bachillerato.

II) ORGANOS DE CONSULTA.

a) Comité directivo.

b) Colegio de directores de la UACB.

c) Consejos académicos.

d) Junta de directores de la UACB y de la UACPyP.

Como es evidente en los únicos organismos en que el profesorado del Ciclo del Bachillerato participa es en los consejos académicos por área, que son órganos de consulta en los que desgraciadamente no se tiene capacidad de ejecución. Nos encontramos pues con la existencia de una situación de desventaja muy evidente entre los sectores que integran el Colegio: por un lado la estratificación social es cada día más creciente y por el otro no existe participación alguna de la comunidad en los órganos de gobierno de una manera real.

Dado que en la actual situación jurídica se sigue manteniendo como organismos de desición al consejo del Colegio y los consejos internos de los planteles así como está ausente la figura del consejo técnico del Ciclo del Bachillerato es evidente que para regularizar la vida institucional del colegio se requiere:

a) Reformar el Artículo 56 del Estatuto General de la Universidad, incorporando al consejo técnico del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

b) Reformas al Artículo 58 del mismo ordenamiento de tal manera que se amplíe la participación en el consejo del Colegio a representantes alumnos y profesores de ambos Ciclos.

d) Dar cumplimiento al Artículo 55 del mismo ordenamiento incorporando a la legislación del Colegio la figura de los consejos interno, con una participación orgánica de autoridades, profesores, estudiantes y trabajadores.

e) Dar cabida, por lo tanto, en la legislación del Colegio al Consejo técnico del Ciclo del Bachillerato que asegure una vida académica e institucional no expuesta a los caprichos de estilos de gobernar personales.

f) Revitalizar las funciones de planeación de los consejos académicos como organismos de discusión curricular regulares que aseguren el dinamismo de la vida académica de esta institución.

2.2. LA PROBLEMATICA LABORAL DEL PERSONAL ACADEMICO.

Las características de la problemática laboral en el CCH adquieren rasgos particulares por diferentes razones, entre las cuales podemos destacar las siguientes :

a) El CCH es una institución nueva que se encontrará inmersa en un proceso de organización permanente.

b) Las características del personal docente son diferentes respecto de las demás instituciones universitarias; no se enfrenta a una institución acabada sino que que participa en la delimitación y definición de ella en un proceso permanente de confrontación y modificación de actitudes frente a los proceso académicos.

c) El sindicalismo nunca fue una alternativa sólida en el Colegio respecto a la defensa y gestión laboral aunque en el terreno político si llegó (el SPAUNAM y el STUNAM) a tener cierto peso.

Dichas características convirtieron anteriormente al SPAUNAM y actualmente al STUNAM más que en organizaciones laborales, propiamente dichas, en organizaciones políticas que participaron en el proceso de conformación de las instituciones centrales de Colegio, en la lucha por el poder; de tal manera que actualmente el profesorado ve en el STUNAM una más de las organizaciones que lucha en la sociedad civil por alcanzar posiciones de dirección en el aparato burocrático.

Al surgir el Colegio los principales problemas que enfrentaba el profesorado eran los referidos a la arbitrariedad que privaba en los procesos de selección y asignación de grupos académicos. Al principio dicho proceso estaba casi totalmente en manos de las autoridades; las personas que ingresaban al Colegio lo hacía por recomendación u otros procesos semejantes.

La arbitrariedad en el sistema de planeación escolar era evidente, además de que muchos planteles no contaban con una administración sólida. La improvisación y unilateralidad en la conformación de horarios y la falta de solidés administrativa trae como consecuencia la conformación de grupos de interés entre los profesores que a su vez dan por resultado la formación de las academias. Dado que el plan de estudio estaba conformado por áreas de aprendizaje y no por asignaturas permitió que las áreas se convirtieran en organismos, surgiendo en todos los planteles la figura de las academias, las cuales en la práctica se convierten en instancias permanentes y células fundamentales de la estructura académica, administrativa y laboral.

A pesar de que con las academias se logra cierta racionalidad en el terreno académico y laboral la arbitrariedad en el terreno de la planeación escolar de hizo entonces más evidente por lo que las academias sustituyen en la práctica al aparato administrativo al:

a) Contratar maestros.

b) Asignar horarios.

c) Realizar exámenes extraordinarios.

d) Ejercer el control político del profesorado.

La situación de hegemonía de las academias fue un fenómeno totalmente generalizado en el Colegio. Los grupos de interés que se constituyen en ellas rápidamente van a buscar lograr ascender en el terreno administrativo y político; sus coordinadores, jefes de grupos políticos aspiran a pasar a otras áreas de la administración (la forma ideológica bajo la cual aparece dicha actitud en aquel momento era la "autogestión"). Muchos de los grupos, independientemente de los pronunciamientos que planteaban, buscaban ampliar su esfera de participación administrativa. Incluso existía en ellos una falsa concepción de que los problemas laborales y académicos se resolverían en el momento en que ellos llegaran a ocupar los cargos que detentaban las "autoridades incompetentes". Parte de la lucha política se presentaba bajo la forma artificial de lucha laboral de defensa colectiva.

Sin embargo, la inconsistencia administrativa iba cada vez más en aumento; la falta de coordinación entre la contratación de maestros y la demanda real de grupos fue evidente. Los profesores de base que tenían tiempo completo se encontraban al inicio del nuevo ciclo escolar con la situación de que habían desaparecido algunos grupos que tenían asignados. Así surgen las "horas liberadas", es decir, horas contratadas y pagadas pero sin ser atendidas por los profesores al no existir la demanda escolar suficiente para integrar y mantener los grupos anteriormente existentes.

El progresivo aumento en la cantidad de "horas liberadas" permitió que estas fueran concentradas y distribuidas por las academias a sus miembros "distinguidos" para dedicarlas al "trabajo" de apoyo a las áreas. Así, como las academias eran quienes contrataban y asignaban horarios dichas "horas liberadas" se convirtieron en el primer hecho de mejoría laboral del profesorado.

Dicho momento fue el apogeo de las academias. Sus asambleas eran permanentes y nutridas pues en ellas se discutía cómo se distribuían las "horas liberadas", cómo se distribuían los exámenes extaordinarios, qué grupos vacantes existían, quiénes iban a ser los próximos coordinadores de área, a quiénes la academia iba a sancionar (pues si bien las academias "premiaban" con horas liberadas y puestos administrativos, también "castigaban" por múltiples "delitos" a la pérdida de grupos)

De esta manera las academias se convirtieron en células de poder bastante poderosas. Desgraciadamente se produjeron y reprodujeron vicios antidemocráticos en su interior rápidamente. La formación de grupos de interés sólidos (cerrados) que desde esas fechas se han mantenido distribuían a su arbitrio los "premios" a sus jefes y los "castigos" a quienes trataban de opacar su poder. La historia de "luchas internas" y enfrentamientos hostiles datan de esa época. Sin embargo, algo que permitió en aquel momento que las academias no se autodestruyeran en medio del enfrentamiento interno fue la permanente lucha frente a las autoridades universitarias. La lucha por el poder en las escuelas subordinaba la lucha interna e incluso llegaba a agrupar a amplios sectores de las academias que de otra manera se rebelaban como hostiles y antagónicos entre sí.

El periodo de Pérez Correa al frente del Colegio se caracterizó por el constante enfrentamiento y negociación con las academias. En este periodo es que se empieza a perfilar el proyecto de reforma administrativa en el Colegio, que incluía, como dos elementos indisolubles, por un lado la modificación (en este caso la ampliación formal) de los órganos de participación académica, por el otro la profesionalización de la enseñanza , que en la práctica no era otra cosa que la subordinación de las academias al llamado Consejo del Colegio y a otras instancias (que después se materializaron en las jefaturas de sección por área-plantel, que fueron pensadas para sustituir el poder de las academias, y de los consejos académicos que también fueron ideados para que las resoluciones académicas fueran tomadas por un organismo centralizado) y en la promoción del personal académico, así como en la solución de las horas liberadas mediante su conversión en un burocrático sistema de becas y complementaciones que sin mejorar en nada la situación laboral del profesorado lo subordina a un complejo procedimiento escalafonario disfrazado de promoción académica.

2.2.1. LA APARICION DEL SPAUNAM.

Curiosamente quienes vinieron a resolver la arbitrariedad administrativa y académica no fueron al final de cuentas los funcionarios de la coordinación del Colegio, ni mucho menos un amplio proceso democrático (crítico) impulsado por las academias, sino la laboriosidad reformista de los integrantes del comité ejecutivo del SPAUNAM (vía la corriente hegemónica: el consejo sindical). Una de las primeras medidas del SPAUNAM fue negociar el proyecto de profesionalización de la enseñanza, que incluía la reducción paulatina de las horas liberadas, la conformación de normas para la asignación de horarios, las comisiones de horarios y toda la reglamentación de becas de regularización y de nombramientos de complementación académica, además del perfeccionamiento de los mecanismos de selección, admisión y promoción del personal académico , formación de comisiones dictaminadoras por academia,etc.

En la práctica esto implicaba "aparentemente" la sustitución de las academias por el sindicato, pues aquellas:

a) Dejaban de contratar profesores.

b) Dejaban de controlar la asignación de horarios.

c) Las horas liberadas no sólo dejaban de ser controladas por la academias sino que desaparecían paulatinamente por las vías de las becas de regularización y de los nombramientos de complementación académica.(26)

d) Se creaban nuevas instancias de decisión como las jefaturas de sección y los consejos académicos.

Esto trajo como consecuencia una respuesta violenta por parte de las academias más amafiadas (cohesionadas) contra el sindicato. En todas partes el grito era unánime: "se nos ha quitado la posibilidad de la autogestión (poder) " " las academias han sido mandadas al bote de la basura". Las autoridades también lo veían así. El nuevo discurso político del coordinador Pantoja Morán se basaba en el señalamiento permanente de que se había pasado a una nueva etapa: " las mafias enquistadas en las academias son como los gremios feudales que impiden el progreso y el desarrollo de nuevas instituciones; es necesario ampliar el nivel de participación de trabajadores, profesores y estudiantes que acabe de una vez por todas con el cáncer que significan los gremios feudales" señalaba repetidas veces. Y en efecto, la capacidad de negociación, el prestigio político y capacidad de liderazgo (caciqazgo) dentro de las academias se vieron paulatinamente deterioradas.

Pero como se afirmaba anteriormente esto sólo fue la apariencia, la forma de manifestarse un fenómeno más amplio que era la consolidación del poder de dirección de la coordinación del Colegio frente a las instancias que en la práctica mantenían una dualidad de poder. Pero dicha táctica también se iba a aplicar al SPAUNAM, pues este, aunque hubiera negociado la profesionalización de la enseñanza, lo que podía implicar un mayor control y decisión en el terreno laboral, también había negociado la "separación de lo laboral y lo académico" lo que cancelaba la viabilidad de que dicho proyecto estuviera bajo su dirección. Mientras el sindicato coadyuvaba a minar el poder de

las academias dicha circunstancia no se hace evidente pero cuando el poder de las academias se encuentra cancelado y el del sindicato se hace cada vez mayor la estrategia de la coordinación se encamina a minar también el poder del sindicato, fortaleciendo la capacidad de decisión de organismos como las comisiones dictaminadoras, las jefaturas de sección y los consejos académicos, pero ahora no como instancias autónomas sino subordinados totalmente a la estructura administrativa y jurídica del Consejo del Colegio.

2.2.2. POLITICA DEL SPAUNAM EN EL CCH.

Como lo decíamos anteriormente el SPAUNAM negocia de entrada la profesionalización de la enseñanza, o sea el conjunto de becas y nombramientos de complementación académica. Esto significaba la reducción de las horas liberadas bajo la expectativa de aumento salarial y "tiempo libre" para trabajo profesional fuera del tiempo de las horas-pizarrón. Los maestros que accedían a las becas y a los nombramientos de complementación académica deberían renunciar a las horas liberadas, con lo que el llamado "banco de horas" de las academias (total de horas atendidas por las áreas) disminuye como posible centro propulsor de nuevas luchas de reivindicación laboral por parte del SPAUNAM. Por otra parte con el surgimiento del SPAUNAM surgió también la figura del profesor "interino" que anteriormente no existía. Al pactarse las normas de selección, admisión y promoción del personal académico (27) gran parte de éste se convierte en interino pues no reunía los requisitos de dichas normas (hay que recordar que la mayoría de los profesores eran en ese tiempo estudiantes todavía, con el 50 o 75% de créditos) que exigían para la definitividad la pasantía.

La cancelación de las posibilidades de reducción de las horas-pizarrón por profesor (al desaparecer las horas liberadas y reducirse el banco de horas por academia) y la aparición de una amplia cantidad de profesores interinos fueron los principales problemas que enfrentó el SPAUNAM y que heredó el STUNAM.

¿Cuáles fueron las posibilidades del SPAUNAM de tomar la dirección de la gestión laboral frente al proyecto de las autoridades?

Era para muchos evidente que a pesar del mal manejo de las horas liberadas por los grupos caciquiles de las academias se hubieran convertido en el primer paquete de negociación laboral y permitido la reivindicación de las demandas laborales al posibilitar:

a) Contar con un paquete significativo de horas que pudieran convertirse en un factor de negociación de la reducción significativa de las horas-pizarrón.

b) La solución de las diferencias salariales debidas a la anarquía administrativa en la contratación.

Por otro lado el SPAUNAM no debió dejar de lado las demandas del profesorado como fueron las siguientes:

a) la no existencia de profesores interinos, mediante mecanismos de regularización de los profesores de la planta docente.

b) el control idóneo de los procesos de admisión y promoción académicos impidiendo en la práctica los "miniconcursos", fuente permanente de profesores interinos bajo el control político de los caciques de las academias que detentaban el poder de las Comisiones Dictaminadoras.

c) la vinculación del profesor del CCH a las actividades de preparación académica y actividad profesional de las facultades de la UNAM.

Esto hubiera representado la mayor significación del trabajo sindical en torno a la reivindicación laboral del profesorado. Pero en la práctica no fue así, el "stock" de horas liberadas en lugar de encausarse a la lucha por mejores condiciones de trabajo fue cancelado como un pacto de eficiencia administrativa del Consejo sindical, corriente hegemónica del sindicato, y de la coordinación del Colegio. La cantidad de profesores interinos nunca disminuyó sino que fue cada vez más en aumento, las diferencias salariales fueron cada vez más pronunciadas (lo cual no implicó aumentos salariales significativos de los profesores) al formalizarse diversas categorías de profesores que aunque no reducían sus horas-pizarrón ni aumentaban considerablemente sus salarios sí traían como consecuencia la falta de cohesión social y de solidaridad colectiva, dichas categorías de trabajo fueron:

-profesor interino de asignatura.

-profesor interino acuerdo 61.

-profesor ayudante (que como lo señalamos anteriormente se aplicó en pocos casos y en un tiempo muy corto).

-profesor definitivo de asignatura "A".

-profesor con beca de regularización.

-profesor con nombramiento de complementación académica.

-profesor Especial de Carrera de Enseñanza Media Superior.

y actualmente con la nueva legislación:

-profesor de asignatura "B".

-profesor de asignatura "B" con nombramiento de complementación académica.

-profesor Asociado "A".

-profesor Asociado "B".

-profesor Asociado "C".

-Profesor Titular "A".

-Profesor Titular "B".

-Profesor Titular "C".

Paradógica, como lo señalamos anteriormente, no va a ser el sindicato quien controle los procesos de promoción académica sino las Comisiones Dictaminadoras, los jefes de sección, los consejos académicos y el Consejo del Colegio. Es decir el sindicato no sólo ayudó a minar el poder de las academias sino que cavó su propia tumba.

Es por eso que el STUNAM no pudo mantener su trabajo sindical ante el profesorado del Colegio totalmente estratificado y carente de solidaridad ante la existencia de una nueva estructura laboral que implicó el fortalecimiento de nuevas intancia de gestión académica subordinadas al Consejo del Colegio.

Tampoco las AAPAUNAM pudieron hacer gran cosa para lograr la adhesión del personal académico a su organización.

2.2.3. SITUACION LABORAL ACTUAL DEL PERSONAL ACADEMICO DEL CCH.

Gran parte de los problemas laborales anteriormente señalados existen actualmente sin que las AAPAUNAM hayan hecho gran cosa por mejorarlas ni hayan tampoco colaborado a que empeoraran por una sencilla razón: los organismos de gestión laboral académica quedan fuera de las manos de las organizaciones sindicales para recaer ampliamente en los organismos e instancias académicas como son:

a) las academias (que aunque en la práctica hayan perdido poder se le reconoce por las autoridades funciones administrativas).

b) las Comisiones Dictaminadoras.

c) los consejos académicos.

d) las jefaturas de sección área-plantel.

Todos ellos, como hemos dicho anteriormente, bajo el arbitraje y subordinación del Consejo del Colegio en el cual no hay representación del profesorado mucho menos de alguna organización sindical.

2.2.4. ANALISIS.

Pensamos que la organización laboral sólo puede darse en el terreno de una reforma curricular que tome como elementos centrales las condiciones del trabajo del docente. Dicha organización laboral sólo es posible a través de una planeación académica que parta de diagnósticos que permitan plantear las condiciones y objetivos a alcanzar. Como diagnóstico inicial encontramos que es imposible realizar una reforma académica sin una reforma institucional que coloque como centro a los organismos colegiados existentes. Pero para ello se requiere dotarlos de la capacidad de gestión y recursos que los asuman como los actores de las actividades sustanciales y los objetivos del Colegio y la Universidad como son: la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. A su vez pueden ser generadores de los diagnósticos, diseño de programas y actividades que conforman la planeación.

Esto implica entender la planeación como la definición colegiada de políticas académicas de largo , mediano y corto plazo, con una infraestructura idónea que organice las actividades de acuerdo a programas de trabajo acordados en forma colectiva y autónoma en base a la cual se definan los procedimientos, eventos y formas de evaluación respecto de los objetivos planteados.

En síntesis lo laboral en una sociedad organizada y moderna tiene que ver con la reorganización académica e institucional y no se circunscribe solamente en los marcos de la reivindicación salarial como lo han intentado con tristes concecuencias las organizaciones sindicales, pues no sólo no han logrado una política salarial retributiva sino que han bloqueado en la práctica propuestas alternativas académicas.

3. CARACTERISTICAS DEL TRABAJO ACADEMICO.

Hemos visto una parte de las situaciones de corte político y social que se desplegaron en el Colegio pero otro factor importante evidentemente lo fue el trabajo en las aulas. Paralelamente a la gran intensidad de la vida social y política lo fue el quehacer de los docentes que ingresaron a la institución. Dado los años en que fue creado el Colegio, este pudo disponer de una planta de profesores bastante joven y además con una gran capacidad e intención para la innovación pedagógica. Uno de los factores que hay que destacar es que casi desde los inicios de la vida académica del Colegio se recurrió por parte de los docentes a nuevas formas de experiencia docente, una de ellas fue la modificación del tradicional uso de la cátedra por el trabajo grupal. Es decir se sustituye la exposición del maestro por la exposición de equipos de trabajos de alumnos que presentan a sus compañeros el resultado de la investigación. En los primeros años esto fue muy intensivo y también muy significativo para la labor docente. El tipo de alumno que era creado de esta manera evidentemente se distinguía de otros educados de la manera tradicional.

Los programas de enseñanza han sido permanentemente revisados por los profesores que consecuentemente con el estilo de trabajo de los alumnos también lo hacen de manera colectiva.

Se ha sustituido el uso de manuales por el empleo de materiales novedosos que son fotocopiados por la institución para uso de los alumnos; esto permite que los materiales casi al salir a la

publicidad en las facultades de la UNAM también sean utilizados en el CCH.

En muchas materias se recurre al uso de práticas de campo para analizar algunos temas. Se organizan permanentemente actividades extraclase para abordar diferentes temas.

Los maestros del Colegio han preparado antologías para uso permanente de los alumnos, algunos han redactado temas para mejor comprensión de ellos.

Una vida intensa en el terreno académico se generó en los primeros años del Colegio y le dio su característica de intitución moderna y novedosa.

También los planteles del Colegio se convirtieron en fuente permanente de exposición de diferentes temas y problemas de diferente índole, a ellos acuden artistas y conferencistas a divulgar el resultado de sus actividades; pero también acuden sindicatos, agrupaciones políticas, organizaciones campesinas a tratar de encontrar eco a sus planteamientos o problemas.

Podemos señalar casi sin temor a equivocarnos que la crítica a la pedagogía tradicional encontró arraigo en todos los planteles de la institución y se empezó a recurrir a nuevas tendencias en este terreno. Se ejerció y se sigue ejerciendo una crítica al autoritarismo pedagógico y a la falta de vinculación de las tareas de enseñanza con las de aprendizaje. El concepto enseñanza-aprendizaje como descriptivo de la labor académica tomó carta de naturalización

entre los docentes, la idea de experiencia significativa en la enseñanza-aprendizaje ha sido una de las preocupaciones fundamentales del profesorado.

Esta actitud encontró respaldo en algunas facultades de la Universidad y en algunos profesores que empezaron a elaborar materiales pensados para la enseñanza en este nuevo sistema. Además de que el Colegio se convirtió en uno de los centros de consumo cultural tal vez más grande de México, pues la cantidad de material novedoso que se usaba y se sigue usando en la labor académica es con mucho superior a la que se usa en otras instituciones.

Esta situación de efervecencia cultural es evidente que se debió a las características del profesorado y el contexto histórico en que ingresaron, pues la Universidad en los años setenta evidentemente que también estaba en un proceso de modernización dado el auge de la sociedad de masas en México. Pero el carácter innovador e intensivo del Colegio fue posible de ser mantenido por mucho tiempo por el hecho de que este era una institución de nueva creación a diferencia de las facultades de la UNAM que eran más antiguas y con mayores intereses e innercias que eran más difíciles de vencer. Pero en el Colegio ha sido permitida la innovación y la experimentación académica casi sin ninguna cortapisa institucional.

El tipo de alumno formado en este nuevo ambiente es muy diferente al de otras instituciones, pues es capaz de abordar diferentes temas con una seguridad impresionante, pero lo más importante fue que el lema de aprender a aprender ha obtenido resultados tangibles. Es evidente también que en algunos casos este tipo de alumno es estigmatizado en algunas facultades de la UNAM, pues es profundamente antiautoritario, pero en la mayoría de los casos también es adaptable lo que le permite no ser rechazado permanentemente.

3.1.LA CARRERA ACADEMICA.

Como lo hemos visto el llamado Proyecto de Profesionalización de la enseñanza constituye el proyecto académico general que ha configurado los rasgos académicos propios del Colegio de Ciencias y humanidades. La idea original del proyecto CCH era la de crear una nueva Institución sensible a un proceso de cambio e innovación en el terreno educativo. Sin embargo, no obstante la rica experiencia institucional acumulada tales expectativas no han sido alcanzadas. El contexto de surgimiento del Colegio es muy distinto al paso de los años, por esto los instrumentos que se utilicen en las diferentes etapas de formación institucional deben ser variados así como diferentes los mecanismos de evaluación según las áreas de la vida de la Institución.

El proceso de conformación del Proyecto de profesionalización de la enseñanza ha transitado por cuatro momentos significativos:

I. La creación de las primeras plazas de Profesor de Carrera de Enseñanza Media Superior (PCEMS) y los nombramientos de Profesor de Complementación académica(PCA),en 1976.

II. La aparición del Protocolo de promoción para profesores del CCH, en 1980.

II. La aparición de los criterios normativos para el Proyecto de Complementación académica en 1984.

III. En 1985, la aparición de los programas de superación y profesionalización académica siguientes:

a) Fortalecimiento de la Carrera Docente en la Enseñanza Media superior.

b) Programa de titulación.

c) El programa de formación y actualización.

En el primer momento o etapa se intentaba, por un lado, regularizar las condiciones profesionales de la planta docente y, por el otro, establecer un proceso de construcción curricular que el proyecto original y la elaboración de los primeros programas del Colegio habían dejado inconconclusos; se trataba de darle vida a uno de los principios del Colegio: la revisión periódica del plan de estudio. Por eso los primeros trabajos de los profesores que accedieron al proyecto de profesionalización de la enseñanza media superior eran fundamentalmente dirigidos a la elaboración de programas y guías para exámenes (por lo regular extraordinarios). La forma de elaboración y presentación era bastante rígida, utilizando formas de control (o planificación) de la "producción" a través de el conocido procedimiento de "rutas críticas". Cabe destacar que los profesores llevaron cursos para adiestrarse en el manejo de ruta crítica, que establecía tiempos y movimientos en la elaboración de la producción académica y la institución publicó un manual para ello (muchos profesores se convirtieron, de manera formal, en especialistas de ruta crítica, no obstante no todos ellos conocieron el carácter técnico y auxiliar para el diseño de actividades que ello

implica). Es importante señalar que en esta primera etapa, tal vez debido al grado de confrontación institucional en que se encontraban las academias, no hubo referencias importantes a la necesidad de significación social que deberían tener dichas actividades y sus productos; se hacía alusión, de una manera abstracta y general, a que deberían estar adecuados al plan general de área y a los principios generales del Colegio (28); sin embargo, no se buscaron mecanismos que aseguraran dar cumplimiento a lo anterior. Por otro lado las características propias de la contratación, que era anual, determinaban que el trabajo y las actividades se vieran como un todo acabado y no como un proceso.

Por eso, desde que se formaron los consejo académicos por área, el elemento evaluatorio (29) fue su principal actividad y, también, su principal problema. Lo primero que se hizo por ellos fue tratar de deslindar las actividades de evaluación que llevaban a cabo las comisiones dictaminadoras (pues se accedía a los nombramientos por concurso) con los de los consejos académicos. Las reglas de los consejos decían claramente que deberían llevar a cabo una evaluación académica (30) y por ello se entendió la evaluación individual de los productos del proyecto de profesionalización. No sólo se revisaban dichos productos uno por uno, sin tomar en cuenta las referencias de orden colectivo o general, sino que además se hacían en diversos momentos, debido a las diferentes fechas de entrega según la ruta crítica y principalmente por el hecho de que el consejo del Colegio ratificaba dictámenes de la comisión dictaminadora, referentes a los nombramientos, en diferentes tiempos. Es decir, si la ratificación era en septiembre, por ejemplo, la entrega del producto tendría que ser en septiembre del próximo año, si la ratificación era enero, marzo o junio tendría que entregarse el producto en

esos meses un año después. Al principio las reuniones de evaluación no eran tan complejas, pero como fueron accediendo mayor número de profesores al proyecto, los consejos tenían que reunirse para llevar a cabo la evaluación en diferentes momentos del año. Los problemas de orden legal y político sumieron a los Consejos en una dinámica fundamentalmente evaluatoria, inclusive de simple acreditación de los productos, solamente.

En el segundo momento o etapa los profesores le ponían más atención a la elaboración de otros materiales de apoyo a la docencia, principalmente, porque con la aparición del Protocolo de promoción de profesor de asignatura "b" se incluía un listado de actividades y de trabajos que habían que realizar para poder promoverse (31); y no sólo esto, sino que además se definía lo que el consejo del Colegio y sus órganos auxiliares deberían entender de cada una de ellas: qué es un ensayo, qué es un libro, una traducción, una antología, etcetera; la expectativa promocional trajo como concecuencia que aumentara considerablemente el número de profesores dentro del proyecto y que se incrementaran, asimismo, los problemas para los consejos. Por un lado el carácter evaluatorio de ellos era hegemónico y por el otro no había racionalidad en la planeación de sus reuniones: cada nuevo profesor o conjunto de profesores que accedía a los nombramientos determinaba arbitrariamente el número de sesiones de los consejos.

Tercer momento. Era evidente que los productos del "proyecto" ni se adecuaban a las necesidades institucionales globales, ni a las necesidades concretas de la docencia en el lugar que eran producidos. Es conocido como muchos de los trabajo eran archivados en las oficinas de las jefaturas de sección de los

planteles y, el caso de los programas de asignaturas realizados, ni los mismos autores los utilizaban mucho menos los demás profesores; se llegó al absurdo de que que algún profesor diseñaba un programa para una materia que nunca había impartido. La prueba palpable de la ineficiencia de dichos productos es que no se llevó a cabo a través de ellos el proceso de unificación de programas, que era de alguna manera un requerimiento institucional en ese momento. Tal vez se debía a que eran realizados artificial o formalmente, siguiendo técnicas no discutidas por la planta docente (principalmente las que pertenecían a la tecnología educativa). No sólo no se logró el objetivo institucional sino que se hizo más absurdo el espectro curricular. También aquí muchos profesores se especializaron en elaborar programas, aunque nunca se aplicaron.

Esta falta de significación de los productos, así como la arbitrariedad de las sesiones de los consejos académicos por área, trajo como resultado la elaboración afinada de nuevas normas para el diseño, entrega y evaluación de los productos , por parte del consejo del Colegio: por un lado se establecía la obligatoriedad de los seminarios académicos por área, materia y plantel para llevar a cabo el conocimiento, análisis, vinculación social, en fin, la socialización de los productos del "Proyecto", y ,por el otro, racionalizaba las reuniones de evaluación de los consejos académicos.

A pesar de lo afinado de la propuesta, tal vez porque era planteado como norma por parte del consejo del Colegio o porque coincidió con el momento de mayor crisis de las academias, el caso es que fue criticado como una medida "impositiva" y muy pocas academias tomaron el procedimiento y profundizaron en él. En

varios planteles y en muchas áreas se llevaba a cabo el seminario de una manera formal y no adquiría el carácter de socializador de la práctica académica. Se han dado casos en que el seminario consiste en una entrevista individual del profesor que está en el proyecto, con el jefe de sección, y , en el mejor de los casos este se acompaña de los consejeros académicos de su área.

Esta posibilidad de que el profesor confronte el grado se significación colectiva que puede tener su trabajo con los demás profesores de su materia y del área en general, y esta posibilidad de que los profesores en forma colegiada puedan incidir en proposiciones académicas y colaborar, inclusive con los profesores de Carrera en la elaboración y presentación de las actividades del proyecto, han sido desaprovechadas de una manera inexplicable por los profesores de las áreas.

Si dicho seminarios funcionaran, la actividad de acreditación que realizan los consejos académicos se reduciría de una manera considerable y se llevaría una verdadera labor de evaluación académica.

Cuarto momento. En este, dada la existencia de un número mayor de Profesores Especiales de Carrera de Enseñanza Media Superior (PCEMS), hizo que un conjunto de profesores plantearan que las plazas de carrera del CCH se homologaran con las condiciones y características del profesorado de Carrera , en general, que establecía el Estatuto del Personal Académico (EPA). Para unos dicha propuesta se planteaba como una medida "radical", para otros esta medida era viable e inclusive la categoría

de PCEMS existente podría sustituirse con la categoría de profesor Asociado, sin más trámites.

Por otro lado esto posibilitaba ampliar las expectativas promocionales de los profesores, lo cual permitía pensar que un funcionario inteligente del Colegio o algún Rector de la Universidad podría aprovechar dicha propuesta para reactivar la vida académica del Colegio, que a todas luces se encontraba en un punto crítico.

Y así, al iniciar su rectorado, el doctor Jorge Carpizo propuso ampliar el proyecto de profesorado de Carrera a los profesores de enseñanza media, así como el proyecto de fortalecimiento de la Carrera académica (que implicaba apoyos al proceso de formación de profesores y de titulación que les permitiera acceder a la Carrera)

Dichas medidas permitían pensar al profesor, que anteriormente se veía angustiado por la entrega de un producto, además de ejercer el trabajo de docente en condiciones adversas (grupos numerosos, ausencia de recursos institucionales, etcetera), ahora sólo tendría que entregar un informe de actividades. Por otro lado muchos de ellos sentían que no tenían porque ser sometidos a un proceso de evaluación (que para muchos era a veces político y no académico) anualmente.

Esta problemática, pues, es la más importante en esta última etapa; para analizarla hay que destacar algunos aspectos positivos respecto de las anteriores:

a) Significó un proceso de aprendizaje para los profesores de Carrera.

b) Se creó una forma de organización académica, única en la Universidad, que son los Consejos Académicos por área y los Seminarios de área.

Como se ha podido observar, el proyecto de la Carrera Académica ha traído como consecuencia , como lo explicamos en el capítulo anterior, la erosión de las estructuras colegiadas que los profesores tenían anteriormente. Sin embargo, en los diferentes momentos ha estado presente una institución novedosa en la UNAM: los consejos académicos. Estos se pensaron como órganos colegiados, que de manera institucional planificaran y promovieran el trabajo académico. Ahora bien estas funciones requieren necesariamente de una permanente evaluación. Pero en la dinámica del proceso se le dio a la palabra evaluación una connotación administrativa y burocrática, quedando escondida la función esencial: la académica. Lo importante ahora es reintegrarle al término su carácter académico que coincida a su vez con los principios de la institución.

En este sentido es importante señalar algunos de los elementos que permanecen en la conciencia de los profesores respecto de los trabajos de la carrera académica.

a) La palabra "producto" posee una fuerte carga ideológica. se encuentra relacionada con la idea, de carácter economicista, de que controlando el producto se controla el proceso. Sin embargo,

en este caso se trata de la producción de bienes de orden intelectual. En esta actividad el producto puede adquirir significación sólo al inscribirse en el conjunto de intereses y expectativas de la comunidad académica a la que se dirige.

b) La palabra "informe", también expresa formas de control. Pero una comunidad académica requiere, por supuesto, ciertos mecanismos que permitan captar el desenvolvimiento de la energía académica que se despliega en el operar cotidiano de sus integrantes: de esta manera puede existir la retroalimentación y proyectar su movimiento. Los profesores en su operar académico no deben tener más limitantes que los propios de los objetivos que una institución tiene y los propios de la imaginación y capacidad. Hay una multiplicidad de actividades que el profesor puede ensayar y experimentar tomando como base el compromiso que aceptó al ingresar a una institución educativa.

c) La palabra "evaluación" se encuentra relacionada con las dos anteriores. Sin embargo, está más intimamente ligada con la noción de carácter subjetivo e individual. Puede expresar mecanismos que en lugar de permitir la activación del trabajo académico lo inhiba. Por lo que se debe redimensionar este concepto de tal manera que la evaluación no únicamente signifique calificación, cantidad. Es importante que a este concepto se le adicione la participación de una comunidad o grupo. Evaluar consiste en la percepción del grado de significación que puede tener el proceso de investigación, docencia y difusión de la cultura, para una comunidad y sus instituciones.

Por lo anterior la función de los seminarios por área pueden consistir en esas redes o dispositivos que aseguren la socialización de la práctica académica, que permita que las funciones permanentes de discusión teórica y de actualización de los contenidos de la enseñanza sean labores que cotidianamente se realicen en el marco de un ambiente colegiado que posibilite trascender el simple trato con las expectativas del alumno y puedan generar ambientes en que lo académico sea un elemento de referencia permanente.

4. LA SOCIOLOGIA DEL ESPECTRO CURRICULAR.

El conocimiento o la observación de la configuración de la educación, de la enseñanza, aparece como un ámbito complejo en el que se entremezclan por un lado saberes de orden general que intentan dar una respuesta a grandes preguntas del hombre (filosofías) y por otro diferentes elaboraciones específicas de la problemática de colocar al hombre frente a la cultura y la sociedad desde edades muy tempranas. La noción misma de pedagogía hace alusión a una etapa de la conformación del individuo como sujeto. Por otro lado la especificidad del discurso educativo encuentra semejanzas inmensas con otras áreas de intervención social. El discurso educativo, pues, es la fusión de prácticas y saberes que tiene un desarrollo paralelo a otras estrategias de orden social. Por eso es necesario mostrar los diversos momentos por los que atravieza dicho discurso a través de una síntesis del devenir histórico.

4.1. TERRITORIO DE LA ENSEÑANZA.

El primer momento consiste en entender a la educación como el espacio de formación de los comportamientos cívicos (adquisición de normas y valores) y saberes profesionales y teóricos (grandes clasificaciones de la naturaleza), o sea, el aprendizaje, como un esquema formal y abstracto, que organiza en disciplinas y profesiones los contenidos de la enseñanza. Se comprende esto fácilmente en la noción de proyecto (paidela) desde los griegos hasta Owen (educación moral) transformado en las estrategias de estado nacional en Maquiavelo y de sociedad autorregulada en el liberalismo y socialismo.

Desde la época antigua, hasta finales del siglo XIX, el ámbito de intervención en la conformación de comportamientos, conductas, rituales, gestualidades, participación y comprensión de los elementos de orden social, dan por sentado un paradigma de sociedad y una forma de organización de sus instituciones básicas, que hacen necesario reflexionar sobre sus manifestaciones particulares.(32) Por eso, en la actividad de adiestramiento social, su principal expresión aparece bajo las grandes ideas de filósofos, políticos y religiosos.(33)

Eso también, dado el presupuesto de entidades naturales, dentro de los diferentes órdenes antiguo, medieval o moderno, como la familia , que quedan intocados por el desarrollo de los diferentes discursos que se conforman en ese periodo. La incipiente sociedad moderna en lugar de remoledar las nociones de dichas entidades, lo que hace es rearticularlas a través de la idea de destino expreso y manifiesto.(34) Por eso la intervención

discursiva no se introduce en las nociones de estructura y función, sino hasta su periodo tardío, que por muchos ha sido llamado "el fin de la modernidad"

Dentro de este marco podemos reconocer tres grandes estrategias que se despliegan en el terreno teórico y en el ambiente cultural europeo que es dominante, como podemos desprender de cualquier enfoque histórico que se utilice. Estos tres modelos culturales tienen que ver demasiado con la formación de organizaciones nacionales, es decir, con la configuración de características antropológicas o en cierto sentido étnicas:

a) Por un lado tenemos la estrategia racionalista articulada en nociones de inteligencia común a los hombres, metodologías y una visión de la realidad(35) como un proceso basado en el progreso del saber humano, entendido como discurso,(36) es decir, el conjunto de conocimientos del hombre determinan la forma en que se organizan las prácticas en todos los ámbitos de acción del hombre; el problema de la educación, de la enseñanza es dar cuenta permanente del grado de avance, las condiciones específicas del orden de la teoría, que sería algo así como la capacidad de visualización del orden del discurso. El sujeto de la educación adiestra fundamentalmente su capacidad racional y a través de esta se articula con su realidad, con la realidad de todos los entes objetivamente también racionales. La educación es entendida como adiestramiento para lograr convenciones, acuerdos de orden social. En otro terreno la estrategia racionalista da por persupuesto la modificación del hombre como expresión de la naturaleza, al hombre como ser cultural, la educación transforma al hombre de animal a ciudadano.(37)

b) La segunda estrategia, el empirismo, parte de que el presupuesto del hombre, lo que lo diferencia es su capacidad de acción, de construcción(38). La historia del hombre es fundamentalmente la historia de las construcciones (y destrucciones) que ha realizado. La educación está dirigida a la comprensión de las "cosas" para poder construirlas mejor. El hombre es fundamentalmente un fabricante: desde los objetos más sencillos hasta los más complejos de la teoría no obedecen a otro motivo que a la creación de cosas útiles. Por eso eso el pragmatismo o el utilitarismo son sus dos versiones más ejemplares. El pragmatismo es la versión de una sociedad emergente: los Estados Unidos, sobre esta idea de que los hombres al nacer y en toda su existencia guían sus diferentes reflexiones y comportamientos a través de lo que es viable, lo que puede ser objeto de acción. El utilitarismo es la versión economicista y moral del empirismo original. El conocimiento del hombre debe ser dirigido no sólo a la fabricación de objetos sino principalmente de aquellos que sean útiles, que puedan ser usados. La noción moral elimina o debe eliminar todas aquellas actividades del hombre que sean inútiles. "Si nuestros conceptos ordenadores, no satisfacen, inicialmente a nuestro sentido común, es muy poco probable que pudiera hacérseles mas atractivos incorporándolos a un vocabulario técnico", señala Easton (39)

En el racionalismo la educación tendía a la eliminación de lo irracional, en el empirismo de lo inútil. ¿ Cuál es la motivación antropológica que origina dicha tendencia en el hombre ? El interés. El conjunto de elementos pulsionales en el hombre son domeñados por la aparición de los intereses, que pueden cambiar de forma al modificarse el entorno de objetos fabricados colectivamente. La educación tiene por objeto conducir de una manera correcta (es decir, útil) los intereses de los jóvenes, de

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

tal manera que puedan generar un ambiente de convencionalidad adecuado y correcto. La tarea, pues, del educador se aparece entonces como una tarea sencilla: ayudar a fabricar los intereses de los futuros fabricantes.

c) La tercera estrategia sería la del criticismo germánico. En esta la concepción del hombre se realiza a través de la idea de finalidad. Tanto la capacidad creadora (fabricante) como científica (racional) se opera a partir de la explicación de ciertas intencionalidades. El conocimiento entonces consiste en lograr entender cómo la cultura se dirige a modificar permanentemente todos aquellos obstáculos que impiden en el hombre sus intenciones y el logro de sus finalidades. Esto permite entender la historia del hombre como la historia de su capacidad organizadora. Tanto en el terreno del hacer como en el del pensar el hombre tiene como finalidad central la noción de organización. Por eso el criticismo germánico desde Leibniz hasta Hegel o desde Marx hasta Habermas ha encontrado permanentemente afinidades con el pensamiento griego antiguo que concebía como valor fundamental el de sociabilidad entendida como armonía (organización matemática) y como arquitectónica (organización de los principios, de los cimientos de todo orden). Orden entre las palabras y las cosas a través de la disciplina es el paradigma pedagógico del criticismo germánico.

En resumen la visión del hombre para el racionalismo es la de un ser reflexivo, para el empirismo, práctico y para el criticismo organizador y disciplinado.

Estas tres orientaciones y estrategias van a aparecer mezcladas en diferentes dosis en todo tipo de discurso que verse sobre lo pedagógico en la modernidad

4.2. LA ENSEÑANZA EN UN TERRITORIO DEMARCADO.

El segundo momento de análisis consiste en reconocer que el aprendizaje está permeado y atravezado por articulaciones orgánicas en las que el acto de enseñanza y la producción del saber están determinados por la aparición de la idea de escuela.(40) Es el momento en el que se desplaza el interés por el aprendizaje y sus contenidos formales y especializados hacia la reflexión y despliegue de prácticas organizadas por la noción de curriculum, entendido como la estructura que subordina el aprendizaje a la función de intervención de la sociedad sobre sí misma: sea en la visión liberal de la escuela como empresa o en la visión estatista de sistema escolar.

Este momento coincide con la aparición de la sociedad de masas. La gran industrialización generada en el siglo XX trae como concecuencia que todas las prácticas sociales tengan que estar enmarcadas dentro de ambientes institucionales. El siglo XX se aparece como el siglo de las instituciones.

Las revoluciones de este siglo, salvo raras excepciones, fueron llevadas a cabo por instituciones revolucionarias (los partidos) y los resultados en todos los casos fue la generación de sociedades altamente burocráticas. Por otro lado también, el desarrollo de las sociedades capitalistas tradicionales obliga a generar complejos aparatos gubernamentales que tienden a controlar todos los ámbitos de la vida social. La misma noción de ámbito privado llega casi a desaparecer con dicho fenómeno. Las características regionales y comunales que persistían en el siglo XIX e inicios del

XX se ven poco a poco desdibujadas por la aparición de la urbe moderna. La gran industrialización somete a un proceso de homogenización asombroso todos los ambientes del hombre moderno.

El Estado interviene en todas las esferas de la vida social. El estado entendido en su forma clásica (hasta llegar a Gramsci) (41) como la forma de organización y ejercicio del poder (obviamente, poder público o poder privado, sociedad civil o sociedad política) atravieza la vida del hombre.(42)

Por eso la actividad educativa pierde poco a poco el carácter de iniciativa espontánea dejada al libre juego del desarrollo de las fuerzas sociales para ser sometida a una tarea de oganización política. Cualquiera que sea el espacio generador de la práctica, lo público o lo privado, el caso es que la educación aparece ahora bajo la noción de sistema, de organización escolar.(43) El nuevo discurso hegemónico es el del curriculum. Es decir la forma como se organizan y distribuyen las actividades de docencia a partir de los intereses de la institución escolar.

Es por eso que en Tyler el padre de la teoría curricular la primera pregunta que aparece será: ¿Cuáles son los objetivos de la escuela, cuál es la filosofía que anima la construcción de la institución escolar ? (44) Esta pregunta podría estar dirigida indistintamente al dueño de la escuela, a la sociedad anónima que la regentea o al sistema escolar público.

Este discurso que se centra en la planificación escolar es hegemónico a partir de la última postguerra. Y aparece en el nuevo polo hegemónico de la sociedad capitalista que es los Estados Unidos.(45) Todo un aparato conceptual y dispositivos prácticos son imaginados a partir de esta nueva situación: la actividad de enseñanza cualquiera que sea su forma se realiza en instituciones.

Este fervor planificador (46) obviamente tuvo una respuesta por parte de los docentes, de los profesionales. El gran avance de la especialización llevado a cabo a partir del mismo fenómeno de desarrollo industrial, encontró en el discurso curricular una intervención desmesurada en la esfera de acción del docente. Los tradicionales centros de enseñanza basados en el prestigio del intelectual, vieron en el discurso curricular un conocimiento espurio. Algunos, cuando la acción planificadora llegó a dichas instituciones salieron de ellas (es conocido como se crearon sociedades de hombres sabios paralelas a las escuelas). Pero esta actividad planificadora no tuvo obstáculos en la organización de multiplicidad de centros de enseñanza que eran creados por las necesidades de expansión industrial y demográfica. Muchos centros de enseñanza, principalmente en Estados Unidos, eran organizados a partir de férreos esquemas de planificación educativa. Es indudable que todas las escuelas en que la intervención del Estado era directa estaban organizadas a través de planes y programas creados por la organización escolar gubernamental.

En todos los países industrializados fueron creadas redes de escolarización (47) basados en la explicitación directa de los fines del sistema escolar.

Sin embargo a pesar de que la noción de curriculum era imperante, es evidente que éste se apoyaba de inicio en una forma de distribución del conocimiento que seguía basado en la asignatura, en la disciplina. Por otro lado era evidente, también, que el concepto de planificación escolar obedecía a intereses de orden social y político y no sólo a los de la función educativa en sentido estricto. Eso explica el surgimiento de una serie de posiciones que empiezan a cuestionar la noción de organización de los conocimientos a partir de las asignaturas y disciplinas y por otro de una serie de posiciones críticas de los intereses de reproducción social que son inmanentes a la actividad escolar.

"Entonces ante la complejidad y la incertidumbre en esos problemas, que no sólo afectan a la práctica científica inmediata (el investigador en su laboratorio), sino también al proceso social de producción de conocimientos, nos preguntamos: ¿ no podría el filósofo, por casualidad, decir algo que se asemeje a una respuesta a estos interrogantes pendientes ? Por ejemplo, sobre la alternativa teórica y política entre la libertad y la planificación en la investigación".(48)

4.3. UN AMPLIO CAMPO DE DEBATE Y ENCUENTRO.

El tercer momento de análisis al recobrar los dos anteriores transita de una actividad contestataria a otra en la que se intenta mostrar los elementos orgánicos e institucionales que inciden en la actividad del aprendizaje, entendido como acto de dinamismo que influye en todas las redes del comportamiento social, estructurando y desestructurando al ente pulsional : el individuo en sociedad.

Curriculum y teorías del aprendizaje se maridan en una intervención singular pero genérica de las intenciones sociales expresadas como proyectos. Lo genérico, por tanto, no significa absoluto o más allá de la referencia a lo histórico, entendido como el área de la acción y de la reflexión social en la cual lo conocido no tiene por que ser olvidado.(49)

En este momento coincide por un lado el intento de recuperación de la función pedagógica básica de la escuela que es el aprendizaje a través de formas alternas a la escuela tradicional, así como la crítica de la institución escolar entendida como sistema de reproducción social.(50)

El cuestionamiento de esa tecnología educativa que se aparece como ámbito neutral de racionalización (administración) del saber escolar se da a partir de diferentes niveles:

a) Por un lado, desde la sociología del curriculum que intenta desentrañar o realizar por así decirlo un sicoanális de la escuela y un análisis político de ella.(51)

b) Nuevas teorías del aprendizaje que tratan de colocar en el centro de la problemática al sujeto frente a la institución, es decir la aparición de la didáctica crítica.(52)

c) Nuevas formas de organización y distribución del conocimiento que intentan unir el reino de la necesidad con el de la libertad a partir de formas diferentes de ejercicio de las tareas de enseñanza-aprendizaje que permitan enmarcar el conocimiento especializado a partir de marcos más ampliados de ciencia y cultura , que los proporcionados por el saber escolar basado en la distribución a partir de las asignaturas, que son expresados en las teorías modulares.

d) Nuevas formas de intervención institucional a través de modelos alternos de vinculación alumno-profesor que ponen de manifiesto los intereses latentes existentes en la actividad del docente, así como los del alumno, formas de intervención que encuentran en la estrategia de grupos operativos su forma más inteligente.(53)

e) La anterior estrategia y otras se ubican en nuevos saberes de orden sicológico y antropológicos.

Es en estas estrategias donde se logra ubicar la espacialidad y temporalidad de las tareas de enseñanza-aprendizaje dentro de los marcos de estructura y funcionamiento de la realidad social.

Es así como la comprensión de la realidad escolar y de la genealogía del saber se ven inscritos en otros espacios de articulación de los discursos como son la familia, las relaciones de poder y en fin un marco más amplio de dispositivos que inciden en la regularización del comportamiento del hombre contemporáneo.(54)

4.4. CURRICULUM E INSTITUCION.

El curriculum establece los conocimientos que se intenta que el docente transmita, exija la administración escolar y reciba el alumno. El proceso de selección de dichos conocimientos, ordenados en asignaturas, áreas o simplemente clasificados por su denominación científica es el momento más importante en el ejercicio del poder de quienes intentan materializar una concepción de los que es útil (en el caso de los currículos pragmáticos), lo que es científico (en el caso de los currículos cultos) o lo que es importante para el mantenimiento de los valores esenciales de una sociedad (en el caso de aquellos currículos en que el elemento normativo-disciplinario o de legalidad está presente como hegemónico).

Dicho proceso, independientemente de la clase de curriculum que elabore, intenta predeterminar el tipo de individuo (alumno) que esté acorde con los objetivos de comportamiento dentro de las redes de interacción colectivas e interpersonales que son las instituciones educativas.

Quienes elaboran los currículos escolares piensan fundamentalmente en dos cosas: en la formación en el alumno de características específicas que le permitan representar funcionalmente determinados roles dentro del sistema de instituciones de una sociedad y que los agentes de la educación mantengan el mayor tiempo posible situaciones que hagan factible el sostenimiento de la institución escolar, como son la disciplina , la repetición de esquemas didácticos y la transmisión de conocimientos.

Al fijar una jerarquización de conocimientos válidos para la acreditación escolar, quienes elaboran el curriculum determinan lo que es la realidad en el presente y lo que será en el futuro, realidad que no viene a ser otra cosa que la arquitectura institucional establecida. Como diría Foucault, quien detenta el poder, establece compulsivamente lo que es la ley y lo que es la verdad (55); ley-verdad, verdad-ley que se convierte en lo único objetivo mientras otra fuerza no destruya legalidad y verdad.

Quienes participan del curriculum escolar lo hacen dentro de una institución reglamentada y preparan para participar en instituciones reglamentadas. Donde era más evidente dicha relación era en el curriculum de las instituciones medioevales. ¿ Qué tipo de conocimientos se enseñaban en el medievo ? Aquellos que fortalecían la institución hegemónica del feudalismo: la Iglesia. El conocimiento escolar preparaba a los alumnos para ejercer roles determinados en la institución eclesiástica. Además de reforzar los roles dentro de ella misma de los docentes y en sí mismo de la jerarquía eclesiástica. Lo mismo sucede en la actualidad, nada más que el número de las instituciones es mucho mayor.

Además de que la arquitectura institucional es más compleja que en el medievo, la estructura social es también más compleja, por ello mismo la institución escolar tiene que cumplir con varios objetivos:

a) La aceptación por parte de los agentes de la educación del orden institucional.

b) La aceptación de la jerarquización social existente.

c) La aceptación del rol específico que le toca jugar en el futuro al alumno y en el presente a los profesores y administración escolar.

Es decir, el curriculum escolar tiene que establecer:

-Que el conocimiento que se transmite es aquel que representa objetivamente la realidad.

- Que el énfasis que se ponga en algún tipo de conocimiento es indispensable para que el estudiante en lo presente y en lo futuro pueda ejercer algún rol específico dentro de la sociedad existente.

El curriculum, pues, establece cuáles son los conocimientos válidos y por ende descalifica los que no lo son.

Ese acto de poder que da origen al curriculum escolar, pretende, pues, que, al ordenar los conocimientos que se van a transmitir, ha consolidado sus objetivos manifiestos u ocultos de control social. Por ello mismo puede darse el lujo de permitir flexibilidad en los métodos pedagógicos e inclusive, algunas veces, en los sistemas de evaluación del aprendizaje. Es evidente, por ejemplo, en la educación norteamericana, que se permite desarrollar la reflexión pedagógica, la reflexión sobre la evaluación siempre que la estructura curricular permanezca intacta. Este principio anima la mayor parte del comportamiento de las principales universidades del mundo. No importa de qué manera se enseñe

matemática, la cuestión es que se enseñe. No importa cómo se enseñe historia lo importante es que se transmita la idea de que en el quehacer del hombre hay determinadas reglas que se han repetido desde las épocas más remotas hasta nuestros días,(56) lo mismo en China que en América. No importa de qué manera se enseña física, astronomía o geografía lo importante es que se haga fehaciente en dicho conocimiento el orden del universo; así, en los demás conocimientos válidos lo importante es la forma no el contenido.

Este círculo de reproducción cultural e institucional que se le asigna al curriculum y en sí a la escuela, se ve sin embargo puesto con frecuencia en entredicho por la realidad misma y por la práctica de los agentes que intervienen en la educación. Dicha realidad va haciendo que dichos agentes elaboren espontánemente otro tipo de curriculum que el planteado oficialmente por quienes lo diseñaron.

Este conjunto de práctica introducen nuevos tipos de conocimientos que muchas veces no logran alterar la jerarquía de conocimientos plantedos por el curriculum original, es decir, aunque introduzcan otros conocimientos, los conocimientos tradicionales u oficiales siguen detentando la hegemonía; sin embargo, en otros caso sí logran modificar la jerarquización cultural de dicho curriculum oficial. En ese momento nos encontramos ante un fenómeno novedoso: la dualidad curricular.

4.5. EL CURRICULUM ESCOLAR ESPONTANEO.

El curriculum que logra contradecir al curriculum oficial puede ser de tres tipos:

a) Regresivo. Aquel que construye un tipo de conocimientos anacrónicos y formula roles en los agentes de la educación que tienden a comportarse como aquella parte de la sociedad que vive encadenada al pasado.

b) Progresivo. Cuando los conocimientos generados por el curriculum tienden a formular cambios específicos en el orden institucional y del saber mismo. Esto a su vez pude ser simplemente la modificación de la jerarquía de los conocimientos o de las instituciones sociales o también la desestructuración de dicho orden institucional y cultural.

El primer caso da por resultado, cuando es profunda la modificación curricular, la creación de nuevas estructuras dentro del orden escolar; un caso muy ejemplar fue el movimiento norteamericano encabezado por W.James y J.Dewey que permite la formación de escuelas activas donde se pone más énfasis en el aspecto práctico de la educación (Aunque dicho movimiento correspondió a una etapa de innovación tecnológica y de avance industrial, no se podría comparar con el siguiente caso pues la modificación cultural e institucional no fue global).

En el segundo caso nos encontramos en un momento muy importante de innovación científica y social que puede coincidir

con cambios profundos en la sociedad misma. Un ejemplo claro de esto fue el caso de la Ilustración francesa que se encadenó con la gran revolución política y social de 1789.

c) Curriculum espontáneo de corte utópico. Aquel tipo de movimiento cultural en el cual se contradice el saber existente y el orden institucional y se refiere a un paradigama futuro de cultura y sociedad que no surge de la realidad misma, sino de la fantasía de los agentes de la educación. Este tipo de curriculum espontáneo la mayor de las veces es retomado por la institución misma e inclusive adoptado parcialmente por ella para descalificar propuestas curriculares de carácter progresivo. Otras veces se los mantiene como paradigmas pero se los descalifica en la práctica. También dichos movimientos curriculares espontáneos de carácter utópico pueden ser retomados en los inicios de reflexión curricular de una nueva sociedad o de una nueva institución escolar. Sin embargo, dichos movimientos no logran trastocar el orden institucional pues muchas veces logran coincidir con el curriculum espontáneo de orden regresivo.

No obstante lo anterior la relación rol, persona e institución se ve modificado en los tres tipos de currículos espontáneos.

¿ Por qué en lugar de curriculum espontáneo no utilizo la palabra reflexivo ? Porque en el caso del curriculum reflexivo no nos encontramos ante una innovación curricular en ninguno de los caso señalados (progresivo, regresivo o utópico), sino ante un caso de negociación clásica de los agentes de la educación , en que la relación rol, persona e institución no se ve afectada en su esencia, al contrario. Es el caso normal de funcionamiento de la

Institución escolar en la que se reproducen los patrones culturales e institucionales, pues cuando esto sucede se cae dentro de las normas de la institución, dentro de su legalidad y la fortalecen. Por lo anterior encontramos un inmenso apoyo a la investigación curricular por parte de las instituciones e inclusive dicha investigación es realizada fuera del ámbito escolar.

Siguiendo una famosa premisa de que el cambio de una sociedad sólo se puede dar cuando han madurado en ella las condiciones suficientes para enfrentarse a la construcción de la nueva sociedad (57), diríamos que el movimiento curricular reflexivo sólo es sólido cuando procede de un movimiento curricular espontáneo.

4.6. METODOLOGIA EDUCATIVA, SISTEMAS DE EVALUACION, PRACTICAS DE INVESTIGACION Y DOCENCIA.

Parece evidente que una modificación curricular obedece a condiciones que impone la realidad extraescolar; sin embargo, hay factores que inciden muy profundamente en los movimientos curriculares. Dichos factores son:

a) Las metodologías pedagógicas, es decir, todos aquellos factores que intervienen en la relación de los principales agentes de la educación, los maestros y alumnos, y permiten que las experiencias de aprendizaje que son realizadas dentro de los espacios educativos adquieran significación.

b) Los sistemas de evaluación de las experiencias de aprendizaje que son realizadas y que pueden trascender, también, los estereotipos o normas planteadas por la institución y revalorizar a las personas al enfrentarse a nuevas realidades.

c) Las actividades concretas de investigación y docencia que se van generando en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos tres factores son muy importantes (sino más importante que el movimiento curricular mismo) pues a través de ellos se pueden generar los elementos de consolidación institucional y cultural, como también destruir paulatinamente los prototipos planteados por el curriculum oficial. Es en la metodología educativa donde se

confrontan los diferentes conocimientos sociales y donde se va restructurando un nuevo orden cultural, cuando en ella se comprometen los agentes de la educación a lograr metas y objetivos sustanciales. Los métodos y estrategias educativas se convierten en el espacio donde se generan las confrontaciones institucionales y donde, también, se llevan a cabo las negociaciones y los elementos contractuales que posibilitan o impiden la reproducción curricular.

Los sistemas de evaluación escolar también cumplen un papel muy importante pues estos pueden ser la piedra de toque para el cuestionamiento de la educación y el saber. Cuando los roles de los agentes de la educación son rotos en los sistemas de evaluación (v.gr.la autogestión en el aula),(58) estamos ante la presencia de nuevas prácticas de investigación y docencia en el ámbito escolar.

Las prácticas de investigación y docencia son la culminación del antedicho movimiento espontáneo; es en ellas donde se consolida el sistema de control social y de reproducción cultural o donde se inicia una profunda inserción en la realidad social. Es en ellas donde se vincula hombre y sociedad.

Es por ello que la institución escolar fracasa a pesar de su rigor curricular, cuando no interviene directamente en la expresión política de dichos factores y lo hace precisamente cuando siente que se empieza cuestionar otro de los factores de la educación: la organización escolar. Me refiero a la forma de organización y ejercicio del poder dentro de la institución. Mientras no se toque la organización escolar, la institución-poder permite un gran

avance en la metodología, en los sistemas de evaluación y en las prácticas de docencia e investigación, pero como es aquí donde se puede generar el movimiento antiinstitucional, los agentes del poder tienden a desplazar su interés en el curriculum para ponerlo en ellos; dicho desinterés es ficticio, pues al poner énfasis en los métodos de enseñanza, en los sistemas de evaluación y en las práctica, su objetivo es fortalecer el curriculum; sin embargo, fenoménicamente aparecen aislados.

Por ello mismo la institución, para poder contrarrestar los movimientos espontáneos señalados en el inciso anterior, tiende a intervenir cada vez más rigurosamente en la fijación de nuevas tecnologías educativas e inclusive separa a algunos docentes de su terreno natural para el diseño de dichas tecnologías, bajo el señuelo de participación en el poder; lo mismo hace con los sistemas de evaluación y acreditación como con el diseño de prácticas de investigación y docencia.

Cuando ello sucede estamos ante un movimiento de contraataque institucional ante el movimiento de la realidad; es la fase en que la cúspide de la institución anteriormente parásita y ociosa formula otras herramientas de control de la actividad escolar: confecciona nuevas leyes, intenta implantar nuevas normas, elabora nuevas teorías pedagógicas y diseña nuevos procedimientos de investigación y docencia. Como en el conocimiento mismo la fuerza se hace poder, el poder se hace ley y la ley se hace verdad, conocimiento: el conocimiento se organiza, se distribuye a través del curriculum y la organización escolar.

Es en esta fase, pues, donde Estado y educación vuelven a maridarse, las instituciones a concatenarse para poder mantener y reproducir el papel que le asignan los grupos sociales que detentan el poder real de la sociedad.(59).

Pero es aquí donde las confrontaciones de los agentes sociales de la educación es más aguda (60) porque al inicio de la institución escolar, en la formulación de su curriculum, la realidad se presentaba como teoría, como abstracción y en este momento la realidad se sintetiza en un patente hecho: la escuela es una institución más del Estado y este es el ámbito donde se mantiene la relación entre gobernantes y gobernados (61).

5. LA PROBLEMATICA CURRICULAR EN EL COLEGIO.

5.1. LA APARICION DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA.

Los elementos anteriores deben estar presentes cuando se analiza un institución educativa como es el caso del CCH. Este se ve inmerso en un complejo marco de discusión académica en el que se tienen que poner en juego estrategias políticas y teóricas que permitan unir diferentes posiciones en un todo coherente.

"¿Cómo resolver el problema si, a más de los cambios en los métodos y formas para las grandes masas que quieren cultura superior, no contribuimos a preparar un número de profesores, y a renovar los conocimientos de los antiguos profesores con los nuevos datos científicos, humanísticos, políticos, de un siglo que ha entrado en el último tercio de su existencia y que varía con celeridad, en medio de crisis profundas ?" (62)

En el caso del Proyecto González Casanova que trae como resultado la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades se articulan diferentes principios que retoman los elementos contextuales subyacentes y los trascienden como son:

a) Aprender a aprender, que implica la permanente asociación e integración de los dos factores que intervienen en la educación

que son el docente y el alumno que permita trascender los marcos estrechos de la intervención ideológica. La intercambiabilidad de los roles que permitan que el alumno asuma como proyecto su propio aprendizaje.

b) Aprender a a hacer. Que implicaba que el alumno pudiera transitar del aprendizaje al trabajo y viceversa no de una manera traumática o accidental sino de una forma en que la inserción fuera decidida por el propio alumno y en el momento adecuado.

c) Los dos métodos. Que significa dotar a los estudiantes de dos herramientas necesarias que le permitan concebir la realidad como una unidad y no como un montón de datos imposibles de conectar entre sí. Estos dos métodos son el científico-experimental y el histórico social, que en el momento en que fue creado el Colegio significaban los dos métodos hegemónicos en la cultura universal.

d) los dos lenguajes. El español y el matemático. Dos lenguajes que permitan descifrar los fenómenos y poder conocerlos conceptualmente a través de dos alternativas de reflexión, esto implicaba adentrarse a las matemáticas no como una asignatura sino como un elemento esencial en la formación de la capacidad indagadora del estudiante.

e) el Plan de estudios por áreas y no por asignaturas. Esto implicó en la práctica una verdadera innovación que permitió ver el conocimiento no como un cúmulo de datos aislados y dirigidos a la capacidad o interés del alumno sino como una organización del

conocimiento de una manera interdisciplinaria y en su caso transdisciplinariamente. El plan de estudios del Colegio fue uno de los primeros que se integra a través de áreas del conocimiento y no de asignaturas. Después vendrían las experiencias de la UAM Xochimilco y otras más. Este tipo de plan de estudios permitía una gran flexibilidad para su revisión y actualización permanente.

La institución CCH fue pensada más que como una institución acabada como un proyecto que permitiera retroalimentar al sistema universitario. Es por eso que dio cabida a multiplicidad de concepciones y abordajes de la función educativa. Es por eso, también, que su estructura institucional no fue delineada de una manera absoluta o terminada sino como un espacio que permitiera sin grandes discuciones las alternativas más actualizadas de docencia e investigación.

"La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituye la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, deberá ser completado con esfuerzos sistemáticos que mejoren, a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evalución de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes."(63)

Es decir, "Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de relizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a cambios y requerimientos de la propia Universidad y el país".(64)

5.2. ESTRUCTURA POR AREAS.

5.2.1. AREA HISTORICO-SOCIAL.

Los profesores recientemente ingresados a el CCH rechazaron los programas originales y elaboraron otros. En esto influyó la actitud antiautoritaria que vendría a ser un sello característico del Colegio, pero también se expresó un enfoque relativamente novedoso. En los cursos de selección de profesores, ante los ojos asombrados de las autoridades universitarias, los estudiantes provenientes de la Facultad de Filosofía y Letras, particularmente los de la carrera de Historia, enfrentados ante un proceso de selección en el cual no se hacía énfasis en el manejo de información histórica aislada y desarticulada, sino el manejo de un método histórico - social, fueron ampliamente rebasados por los estudiantes y egresados de otras facultades en las que había tomado carta de naturalización el materialismo histórico. Quebró en esos momentos el esquema cultural tradicional, casi nunca renovado, de la Facultad de Filosofía y Letras y empezó a implantarse como visión hegemónica de la historia el materialismo histórico. Se trataba de un hecho singular que rompía el academicismo anticientífico que predominaba entre los estudiosos de la historia en la UNAM.

Evidentemente, no se afirma que todos los aspirantes provenientes de la carrera de historia fueran rechazados, se sostiene que fueron reveladas las limitaciones que había en esa área. Los que ingresaron tuvieron que enfrentarse a la imperiosa necesidad de dominar un método de análisis histórico. Casi todos se enfrentaron por primera vez al marxismo.

Pero ¿ cuál era la situación del marxismo en México, al inicio de los años 70 ? Este tema rebasa los marcos del presente análisis; sin embargo, reduciendo el ámbito al nivel de desarrollo de los estudios históricos, podemos decir que predominaba una visión sustentada en los manuales de las academias soviéticas, en el estudio parcial y poco comprendido de algunos textos de Marx y Engels y el manejo muy difundido de la obra de Stalin sobre el materialismo histórico. A partir de ahí se puede comprender el carácter limitado y estrecho de la nueva visión histórica que se apuntaba como hegemónica.

A esto contribuyó que el debate en el seno del marxismo no estaba plenamente desarrollado y la crítica a la historiografía soviética era reducida.

El entusiasmo con que se abrazó la nueva concepción hegemónica, el afán de actualizarse y profundizar en el estudio por parte de importantes nucleos de profesores, se fundó en que el método histórico, en su versión soviética, se adecuaba a las necesidades pedagógicas inmediatas. El materialismo histórico se presentaba con siguientes característica:

a) una visión globalizadora de la historia.

b) un enfoque científico de la evolución social.

c) una conceptualización que permitía abordar los hechos históricos y comprenderlos más allá del simple dato.

En contrapartida se pretendió, desde el inicio, que los estudiantes manejaran los nuevos conceptos y se retornó a explicar el conjunto de la evolución social, ahora a partir del esquema soviético de la sucesión lineal de los modos de producción. El resultado no podría ser otro que rechazar la propuesta oficial de los programas para sustituirlos por otros que ponían el acento en el dominio de conceptos y el conocimiento superficial de los modos de producción. El positivismo no había sido plenamente derrotado, regresaba por la puerta del academicismo soviético.

Estos primeros pasos determinaron la orientación de la enseñanza en el área histórico-social durante un buen número de años. Con el tiempo la irrupción de nuevas corrientes críticas propiciaron el cambio de los contenidos de algunos programas, pero el enfoque que comprendía la sucesión de los modos de producción y sus características continúan inquebrantables en el análisis histórico-social.

Casi todos los programas de estudio se hicieron demasiado extensos tratando de tener una visión globalizadora y acabada. Donde se hace más evidente el hecho es en la asignatura que se pensó que fuera la base de esta área: teoría de la historia. El programa une en forma confusa el estudio de los conceptos del materialismo histórico, en forma casi catequista, con un enfoque muy limitado de algunas otras corrientes del pensamiento histórico. El enfoque del programa es profundamente manlqueo y no se ha sido capaz de abordar el estudio de la historia a partir de sus problemas específicos y de las categoría propias de la historia como disciplina científica, y aquí sí confrontar las respuestas de las distintas corrientes ideológicas. De esta manera no se abordan las cuestiones de la periodización histórica, la causalidad, el

determinismo, la objetividad, etcetera, que deberían ser, probablemente, los tópicos principales del programa. A pesar de esto, el programa, que en su momento reflejaba la opinión mayoritaria, ha permanecido intocable por más de quince años. En la práctica se recurre a la conformación de un curriculum espontáneo como ya se señaló en el capítulo anterior.

Por lo que toca a los programas de quinto y sexto semestre, presentan deficiencias similares, hay tendencias al enciclopedismo, a presentar unilateralmente algunos tema, pero la situación se ve matizada por los siguientes hechos:

a) muchos temas "debieron" ser visto en las materias de historia.

b) las asignaturas son propedéuticas de las carreras a que van a ingresar los estudiantes.

Estos dos elementos redundan en la necesidad imperiosa de revisión periódica de los programas, aunque muchas veces se realiza desde un punto de vista pragmático. Ambos aspectos también tienen su carga negativa en muchos programas de quinto y sexto semestre, intentan "cubrir" lo que "no se vio en la historia", pretenden resumir el contenido de ciertas carreras universitarias en una especie de minicarrera; su estructura sigue casi siempre un mismo esquema:

a) Introducción

b) Objeto y método de..

c) La concepción materialista de....

e) Problemática actual.

Si bien la estructura anterior tiene una secuencia lógica, el problema reside en que no hay una relación interdisciplinaria entre las asignaturas de la misma área (mucho menos con las de otras áreas). En algunas materias se llega a sentir una gran desubicación en el área. La ausencia de revisión colectiva e interdisciplinaria de los programas y de una articulación adecuada provoca una repetición rutinaria de ciertos conceptos y hechos históricos, en detrimento del interés de los alumnos y de la conveniencia de profundizar en los aspectos propios de cada disciplina.

En esta área la seriación de las asignaturas es como sigue:

Primer semestre: teoría de la historia.

Segundo semestre: historia universal.

Tercer y cuarto semestre: historia de México.

Quinto y sexto semestre: Se debe escoger una a

seleccionar: filosofía, ética y estética.

Materias optativas, economía, derecho, ciencias políticas, geografía, administración.

5.2.2. AREA DE MATEMATICAS.

En esta área como se dijo se intenta transformar el aprendizaje de el conocimiento simbólico y racional de las matemáticas más que en la adquisición de simple información adicional en la cultura del estudiante, en el manejo cotidiano de un lenguaje que permita transferir los datos de la experiencia a una nueva forma y desciframiento de lo que el sentido común le proporciona, significa utilizar la abstracción de una manera cotidiana. Es decir comprender las matemáticas como una actividad teórica que sistematiza y organiza el conocimiento humano con una serie de signos semejantes a los del lenguaje nativo.

En esta concepción evidentemente encontramos plasmados una serie de tendencias teóricas que eran predominantes en el ambiente cultural de los años 70. No hay que olvidar que en la Facultad de filosofía se había ya transformado el estudio de la lógica pasando de la lógica formal a la lógica matemática y la lógica dialéctica. Gran parte de las discusiones teóricas en estos años eran protagonizadas por grandes matemáticos como el caso de Bertrand Russell o Wittgenstein. E inclusive muchos de los temas de las ciencias sociales eran abordados por matemáticos como era el caso de K.Popper. Por otro lado en la universidad adquirían más importancia lo que en esos momentos se llamaban las ciencias exactas.

Sin embargo, en el seno de las propias matemáticas se encontraba una serie de controversias teóricas acerca de la axiomatización, del proceso de formalización. A los que se enfrentó el docente que ingresó al Colegio.

Por otro lado también fue difícil para los docentes lograr que la enseñanza de las matemáticas estuviera al nivel de un lenguaje, acostumbrados a concebirlas como el supremo conocimiento.

Es indudable que muy pocos profesores profundizaron en esta concepción y cayeron en la práctica de enseñar las matemáticas como ellos la habían aprendido en el nivel medio superior. E inclusive esta área se convirtió en la más problemática para los alumnos en su acreditación.

Casi todas las asignaturas de esta área son seriadas lo que permite que todos los profesores del área puedan impartirlas.

5.2.3. AREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES

Esta área fue pensada como la fundamental en el aprendizaje de los alumnos dada la tendencia cientificista de los años 70, además de que la composición del equipo de trabajo que creó el proyecto original estaba compuesto en gran parte por profesores e investigadores que provenían de la Facultad de Ciencias.

Es el área en que las materias tienen más horas de estudio y en la cual se tienen más recursos instrumentales.

En esta área se imparten las materias de física, química, biología, psicología en los seis semestres del plan de estudios.

Sin embargo la materia que adquiere más importancia es la denominada método científico experimental y en la cual los profesores están más preocupados.

Esto se debe fundamentalmente a que el proyecto original señalaba que uno de los objetivos del plan de estudios era que el alumno dominara el método científico experimental.

Sin embargo, los profesores que accedieron al Colegio tenían una información especializada y muy poco conocimiento de los elementos metodológicos que estaban en debate en esta área. Aquí al igual que en el área de historia los maestros al ingresar tuvieron que indagar cuál era el método hegemónico en las ciencias naturales que les permitiera cumplir con los objetivos del

plan de estudios. Muchos de ello tuvieron que abrazar al marxismo de una forma apresurada y tratar de adecuarlo a sus especialidades. Así de un texto de Federico Engels "La dialéctica de la naturaleza" hicieron muchos de ellos la base sobre la cual empezaron a construir sus primeras elaboraciones; después siguieron los textos de Mario Bunge, siempre en busca de la construcción racional acabada que les pudiera dar seguridad y legitimidad a la enseñanza. En relidad el cuestionamiento de que la metodología de las ciencias naturales es algo que está en permanente cambio y que depende de las áreas de intervención del conocimiento la configuración de las alternativas metodológicas nunca ha sido planteado.

La actitud del profesorado es que existe un método científico infalible que en realidad se reduce a los pasos tradicionales que se siguen en cualquier investigación empírica.

Sin embargo esta gran preocupación del profesorado obligó a que las asignaturas se dividieran en clases teóricas y clases prácticas de tal manera que un grupo académico de las asignaturas de esta área se divide en dos desde el inicio. Lo cual trae como consecuencia que la población magisterial se duplique en esta área respecto a las demás.

En contrapartida a lo anterior existe una gran cantidad de profesores que han profundizado en los conocimientos de su especialidad y han convertido sus clases en verdaderos talleres que permiten que sus alumnos obtengan la calificación científica mínima que les permita aprovecharla para conocer los avances industriales y las condiciones de su medio ambiente. Así en

muchos de ellos el alumno aprende a fabricar perfumes, jabones, etc., y a utilizar los recursos energéticos con que dispone comunmente como son la energía solar el agua y el aire, por ejemplo, además de una serie de tareas que hacen que algunos alumnos se inclinen por las carreras de esta área, como son las que se imparten en la Facultad de ciencias.

Sin embargo, esto último se ve limitado dado que las condiciones favorables en cuestión de horarios que tienen estos profesores permite que sea la área en la que más profesores tienen diferentes trabajos fuera de la institución.

5.2.4. AREA DE TALLERES.

Esta área fue pensada originalmente como el espacio en que el estudiantado trabajaría en forma de grupos o talleres en la elaboración de sus primeros trabajos de investigación con rigor teórico. Espacio en el que el alumno podría pasar de la investigación temática a la creación literaria libre en plena comunicación con su compañeros y en una sana actitud de intercomunicación.

Es decir más que asignaturas, las materias del área deberían ser talleres, de tal manera que la tradicional tarea de exposición del profesor se convertía en la de coordinación de grupos de trabajo e impulsor de las tareas de comunicación y difusión del estudiante.

En la práctica no fue así, los talleres se convirtieron en asignaturas en que la labor de redacción y creatividad que estaba en los supuestos originales fue transmutada en el aprendizaje o recepción de una serie de información que convierte al alumno en un agente pasivo de la educación. Así vemos reproducidos los esquemas tradicionales de enseñanza de la historia de la literatura y el manejo de manuales de técnicas de redacción e investigación documental.

Así el alumno que tenga inclinaciones a la creatividad tiene que crear sus propios espacios extracurricularmente.

Una de las causas, tal vez, fundamentales de esa situación, se deba a que el alumno sólo lleva dos horas a la semana dichas

actividades, a diferencia de la cinco que lleva en el área de ciencias experimentales, por ejemplo.

Eso también ha obligado a que los profesores demanden la fusión de los talleres de lectura y redacción de tal manera que la actividad pueda generarse en cuatro horas a la semana.

Es indudable que el profesor con más carga de trabajo en el Colegio es el profesor de esta área , que si tiene tiempo completo tiene que atender 15 grupos académicos.

5.2.5. ANALISIS Y ALTERNATIVAS PARA EL COLEGIO.

El problema central en la estructura curricular del Colegio implica condiciones en que se generan las diferentes prácticas de orden académico. En el caso de la escuela moderna y por lo tanto también en el CCH encontramos una contradicción fundamental: El carácter masivo de la educación y la práctica de carácter individual del docente e investigador. En ambos casos ante las necesidades de carácter promocional, las vías de trabajo posible son por lo regular basadas en el esfuerzo individual, que genera competencias inútiles, trabajos de repetición de experiencias anteriores y que al confrontarlos con las necesidades de orden colectivo quedan desfasadas desde el momento de gestación. Por eso gran parte de los avances en el terreno curricular tienen una gran dosis de espontaneismo y sus resultados son la mayor de las veces fugaces.

Por eso una de los grandes problemas de la escuela moderna consiste en homologar el carácter colectivo de la educación con prácticas de trabajo global e interdisciplianrio en el terreno de la planificación académica y de la investigación.

En el caso del CCH encontramos que el proyecto curricular que le dio origen fue un gran esfuerzo colectivo generado en la Universidad y conformado por equipos de trabajo interdisciplinario integrados por las corrientes de avanzada en las diferentes disciplinas del conocimiento. A pesar de ello se encuentran algunos puntos débiles en la estructura de su curriculum.

A pesar que la institución se llama Colegio de Ciencias y Humanidades el peso fundamental en el curriculum recae en las ciencias y dentro de estas fundamentalmente a las ciencias naturales, que en el Colegio se agrupan en el área denominada ciencias experimentales. Lo anterior se puede ver fácilmente en la cantidad de horas destinadas a las diferentes áreas para cada asignatura:

AREA	HORAS
CIENCIAS EXPERIMENTALES	5
MATEMATICAS	4
HISTORICO- SOCIALES	3
TALLERES	2

Esto colocó desde el principio en una situación diferente a los profesores dependiendo de su área de conocimientos. Un profesor de tiempo completo en el CCH tiene condiciones diferentes dependiendo de lo anterior:

PROFESOR	GRUPOS ATENDIDOS
CIENCIAS EXPERIMENTALES	6
MATEMATICAS	7
HISTORIA	10
TALLERES	15

Es evidente que la cantidad de alumnos de los diferentes tipos de profesores difiere de acuerdo a los datos anteriores. Si tomamos

un promedio de 40 alumno por grupo tendríamos los siguientes datos por profesor:

PROFESOR	No.DE ALUMNOS.
CIENCIAS EXPERIMENTALES	240
MATEMATICAS	280
HISTORIA	400
TALLERES	600

A esto hay que aunar que en el caso de el área de ciencias experimentales los grupos se dividen sus clase en teóricas y prácticas con diferentes maestros lo cual modifica el dato planteado anteriormente a casi la mitad.

Esto nos presentaría de inmediato un dato muy importante que nos permitiría evaluar en cuáles áreas de la docencia se encuentran más dificultades en el proceso de formación del alumno. Si tomamos en cuenta que el proceso de adiestramiento fundamental en el manejo de las técnicas de investigación documental, el manejo del idioma del español así como el acercamiento a las principales manifestaciones de la cultura se llevan a cabo en el área de talleres por un profesor con 15 grupos académicos y con 600 alumnos, los resultados, independientemente de las buenas voluntades, no será muy halagador que digamos.

Así, encontramos una jerarquización muy arbitraria en el proceso de apropiación de los conocimientos en el CCH, que es evidente que debe ser motivo de reflexión.

A pesar de lo anterior debido fundamentalmente a recursos y cuestiones de formación de la plante docente no siempre corresponde el grado de intensidad de los conocimientos a dicha suposición de hegemonía de las ciencias. En diferentes reuniones de profesores de la UNAM, encontramos que un dato revelador fue que los niveles de permanencia y de eficiencia terminal son mayores en las áreas de ciencias sociales y humanidades.

¿ Cuál podría ser un diagnóstico inmediato de las causas que generan lo anterior ?

Las condiciones de trabajo a que se ven sometidos los profesores de las áreas de historia y de talleres hacen obligatorio el trabajo grupal tanto de maestros como de alumnos. Los diseños de los programas de trabajo tanto de las áreas, así como de las asignaturas, son por lo regular llevados a cabo por equipos de trabajo que de una manera espontánea realizan esfuerzos de reflexión interdisciplinaria.

Es importante señalar que cualquier reflexión sobre el curriculum en el CCH o intento de modificación curricular debe tener como base:

a) buscar un equilibrio e igualdad entre las diferentes áreas del conocimiento.

b) llevar a cabo una transformación partiendo del trabajo grupal e interdisciplinario.

Tomando como presupuesto dichas precondiciones podríamos abordar los siguientes problemas detectados por área:

I. En el caso de matemáticas el problema de la axiomatización, ligado al problema de la comprensión de ellas como lenguaje basado en la cuantificación.

II. En el área de ciencias experimentales rediscutir el problema del método científico experimental ligado con la problemática general del país y con la inmediata de los alumnos.

III. En el caso de historia el combate al enciclopedismo y al dogmatismo teórico.

IV. En el caso de talleres retomar la idea original del proyecto del CCH y generar verdaderos talleres de investigación y de producción cultural.

CONCLUSIONES.

1. El estado mexicano surgido de la revolución de 1910 fue bastante tolerante con la Universidad Nacional permitiendo que esta fuera el reducto de una pléyade de intelectuales de corte conservador. La Universidad durante bastante tiempo permaneció fuera de los debates que se llevaban en la sociedad mexicana desarrollando un profundo espíritu conservador en lo teórico y en lo pedagógico. Esto fue así hasta los años 60s y 70s en que por un lado el estado interviene de una manera drástica y por el otro surge un proyecto de modernización teórica y pedagógica como lo fue el Colegio de Ciencias y Humanidades.

2. El proyecto CCH significaba una puesta en entredicho de la cultura teórica predominante como lo fue el positivismo. El proyecto criticaba el carácter enciclópedico y la ausencia de colaboración en el terreno científico que se pregonó durante mucho tiempo. Al contrario el proyecto CCH planteaba como presupuestos la interdisciplina y la colaboración en el proceso de conocimientos del método histórico-social y el científico experimental.

3. El proyecto ponía en entredicho, también, la manera tradicional de los métodos de enseñanza basados en la cátedra y en la actitud pasiva del estudiante, al proponer como principios el "aprender a aprender" ,que significaba trastocar los roles tradicionales del maestro que enseña y el alumno que aprende para proponer la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje,de tal manera que el docente actuara como coordinador de ese proceso e inclusive en el mismo llevara a cabo,

también, una labor de aprendizaje. Por otro lado se formulaba la necesidad del manejo de dos lenguajes en el aprendizaje: el matemático y el español, que permitiera al alumno ir formando sus actitudes y vocaciones en un procedimiento más racional.

4. El proyecto significaba una alternativa de Universidad, pues estaba pensado como un ciclo que abarcara desde la enseñanza media superior hasta el postgrado. Por las circunstancias en que surgió el proyecto casi quedó en un proyecto de enseñanza media superior. Aun así ha sido un experiencia muy importante en la Universidad Nacional Autónoma de México.

5. El proyecto aunque sólido en el terreno académico fue bastante endeble al materializarse como institución pues no previó instancias de participación de los agentes sociales. Lo cual hizo que esta institución fuera una de las más conflictivas de la Universidad.

6. Ante esto la práctica académica se dio de manera espontánea, de tal manera que el curriculum escolar que es la forma en que se distribuyen los conocimientos y se organiza la actividad académica en una institución educativa rompió con el curriculum formal y se creó un curriculum espontáneo que adquirió tres modalidades básicas:

a) el curriculum espontáneo de corte progresista, que consistió en la incorporación de los avances teóricos a los programas de estudio que se impartían en el Colegio.

b) el curriculum espontáneo de corte regresivo ,que en muchos casos significó el regreso a la tradición e inclusive logró contravenir los principios del proyecto original al romper con los principios de aprender a aprender, (que significaba la modificación de los roles tradicionales maestro alumno al permitir e inclusive incentivar que el aprendizaje de los conocimientos fuera hecho por el alumno mismo), rompió con los principios de la interdisciplina al encerrarse en el conocimiento temático olvidándose de la interconexión que existe en las áreas científicas.

c) el curriculum espontáneo de corte utópico, que significó la vinculación del conocimiento a un paradigma de sociedad y realidad inexistentes.

7. Por otro lado el curriculum original colocó en una desigualdad a las áreas del conocimiento ,privilegiando al área científico experimental y las matemáticas y dejando como áreas de menor importancia a el área histórico-social y a las humanidades.

8. Por eso mismo se requiere una revisión del Plan de estudios del Colegio que tienda a buscar el equilibrio de las diferentes áreas del conocimiento.

9. La falta de profundidad normativa del Colegio también se reflejó en la ausencia de instancias de participación que aseguraran una vida normal de la institución. Una de las carencias del proyecto fue asegurar que la organización escolar del Colegio contara con una estructura orgánica que permitiera que los elementos de legalidad

internos de la institución fueran resueltos de una manera organizada.

10. Es indudable que además de lo que anteriormente hemos planteado para la problemática curricular uno de los principales problemas que impiden a la institución tener una vida un poco más modernizada y que impiden, también, que la comunidad participe en las labores de planeación académica y de revisión curricular permanente lo es la inexistencia de un organismo parlamentario, que permita formalizar e integrar en la legalidad universitaria los distintos aspectos de la vida académica del Colegio. Hasta la fecha el Colegio ha existido en una situación de excepción que ha implicado, entre otras cosas, la exclusión de docentes y estudiantes de las decisiones fundamentales que han orientado las acciones institucionales del CCH. Esto ha generado una progresiva centralización, en la que las únicas instancias capaces de tener concecuencias prácticas en el Colegio son aquellas que provienen de la administración centralizada. Esto ha tenido resultados sumamente negativos para la vida comunitaria del Colegio.

11. En primer lugar la permanente separación entre la administración y la comunidad ha provocado una excesiva sobrepolitización en el proceso de resolución de los problemas que en el Colegio se han padecido, ya que al no existir canales institucionales para el tratamiento de los conflictos, estos quedan sujetos siempre a un marco de correlación de fuerzas y negociación subterránea en donde necesariamente los intereses comunitarios se subordinan a los requrimientos coyunturales de las fuerzas políticas en pugna. Dicho de otra manera, al no existir un marco explícito para el acuerdo y el compromiso comunitario,

las "reglas del juego" son acordadas por los actores políticos con total independencia del conjunto afectado, razón por la cual la noción de comunidad sólo existe en las minorías organizadas dentro y fuera de la administración.

12. Consecuencia de lo anterior es el hecho de que el Colegio, a pesar de haber sido desde sus inicios y hasta la fecha un permanente laboratorio de experimentación e innovación pedagógica, no ha tenido la posibilidad de incorporar en sus programas institucionales la riqueza derivada de la amplia gama de actividades que caracteriza la vida académica, la cual transcurre en medio de la indiferencia institucional y pulverizada en un gran número de medidas aisladas y sin posibilidad de trascender al conjunto. La división entre administración y comunidad se traduce en la práctica en la separación entre políticos y académicos, en donde éstos son reducidos a una disciplina laboral rígida y repetitiva con nulo espacio para la imaginación y la iniciativa individual o colectiva. Así, en el Colegio la racionalidad política se ha impuesto sobre la racionalidad académica.

13. Por eso es necesario formalizar la existencia de un consejo técnico, que debe ser fundamentalmente una instancia parlamentaria, que en su funcionamiento asegure la confrontación y debate de elementos que puedan trascender la mera acción coyuntural y propiciar la conformación de programas a largo plazo:

a) El consejo técnico no puede ser únicamente un organismo que decida, también debe ser un organismo que eduque a la colectividad en procedimientos civilizados que aseguren una

auténtica y sana competencia académica de distintos proyectos cuyo criterio de validez se establezca en el campo de la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura, es decir las actividades que dan sentido a una institución educativa.

b) Debe ser también un modelo de racionalidad académica que influya en la modificación de hábitos arcaicos y unilaterales y en el saneamiento y fortalecimiento de una vida académica basada en prácticas colegiadas que aseguren que efectivamente el CCH sea, como en sus orígenes se planteó, ...la propia Universidad que se renueva.

14. Por lo anterior se debe de modificar el artículo 55 del Estatuto General de la Universidad para incorporar la figura de Consejo técnico para el Colegio. (ver Anexo)

15. Dada las magnitudes del Colegio y la existencia de diferentes Unidades Académicas y Planteles en diversos lugares de la zona metropolitana se debe de formalizar la figura de los consejos internos por Unidad académica o plantel con una amplia participación de profesores, estudiantes, trabajadores y autoridades que permita vincular las decisiones del organismo central, que sería el consejo técnico, con la puesta en marcha en cada comunidad. De tal manera que sea imposible generar ambientes de inseguridad e inconformidad en la vida académica del Colegio. En esto no hay necesidad de llevar a cabo reformas legales pues el artículo 55 del mismo ordenamiento lo prevee, lo que hay que hacer cuando se cree el consejo técnico es reglamentar el artículo señalado.

A N E X O.

El actual artículo 55 del Estatuto general de la Universidad dice:

"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.

d) Los directores y consejos internos de las unidades académicas o en su caso los planteles".

Deberá decir:

El Colegio de Ciencias y Humanidades a que se refiere el artículo 10 se integrará con los siguientes órganos:

a) El comité directivo.

b) El consejo del Colegio.

d) Los consejos técnicos de los ciclos de Bachillerato y de Profesional y postgrado.

e) Los directores y consejos internos de las unidades académicas o en su caso los planteles.

Para reglamentar este artículo en lo que concierne al consejo técnico del Ciclo Bachillerato proponemos el siguiente anteproyecto.

ANTEPROYECTO DE REGLAMENTO DEL CICLO BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

Artículo 1o. El 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 Unidades Académicas de este Ciclo 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 del Ciclo será el resultado de la combinación interdisciplinaria de diferentes especialidades. En sus transformaciones futuras deberá conservarse la cooperación entre diferentes dependencias académicas de la Universidad.

Artículo 3o. El Ciclo combinará el estudio académico con el adiestramiento práctico en la proporción y forma que lo determinen los reglamentos que se expidan en lo 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.

Artículo 5o. Los órganos del Ciclo serán:

a) El coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.

b) El comité directivo del Colegio.

c) El consejo del propio Colegio.

d) El director del Ciclo.

e) El consejo técnico del Ciclo.

f) Los directores de cada una de las Unidades Académicas del Ciclo.

g) Los consejos internos de las Unidades Académicas del Ciclo.

h) Las Academias de cada Unidad Académica del Ciclo.

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

Artículo 7o. El director del Ciclo será nombrado por el Rector previa consulta al consejo técnico del Ciclo, 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 Ciclo:

a) Proponer al Rector, a través del coordinador del Colegio, el nombramiento de los funcionarios académicos.

b) Someter al Rector la designación del personal administrativo.

c) Planear con el consejo técnico y los directores de las Unidades Académicas del Ciclo las actividades generales.

d) Organizar, dirigir y supervisar las actividades y programas académicos y administrativos del Ciclo siguiendo los lineamientos generales que establezcan el comité directivo y el consejo técnico del Ciclo.

e) Organizar, dirigir y supervisar las funciones de extensión universitaria, de difusión de la cultura y las ciencias, así como las funciones de promoción del arte y el deporte de acuerdo con los lineamientos que establezca el consejo técnico del Ciclo.

f) Someter al consejo técnico la estructura orgánica de la dirección de Ciclo o en su caso las modificaciones necesarias para su buen funcionamiento.

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

Artículo 9o. El consejo técnico del Ciclo estará integrado por:

a) El director del Ciclo.

b) Los directores de las Unidades Académicas.

c) Un profesor por cada una de las academias de las Unidades Académicas y sus respectivos suplentes.

d) Un profesor por cada uno de los departamentos del Ciclo (el departamento de Idiomas, el departamento de deportes y el departamento de Opciones Técnicas) y sus respectivos suplentes.

e) Dos alumnos por cada Unidad Academica del Ciclo y sus respectivos suplentes.

Artículo 10o. Los consejeros suplentes sólo tendrán voz y voto en en caso de que se haga efectiva la suplencia por la ausencia autorizada del propietario.

Artículo 11o. La elección de los consejeros representantes de los profesores y alumnos se hará mediante votación universal, libre y secreta de cada uno de los sectores.

Artículo 12o. Los consejeros representantes de los profesores durarán en su cargo cuatro años y no podrán ser reelectos para el periodo inmediato. Los consejero representantes de los alumnos durarán en su cargo dos años.

Artículo 13o. Para ser consejero representante de los profesores será necesario llenar los siguientes requisitos:

a) Ser mexicano por nacimiento.

b) Tener antiguedad docente mayor a cinco años en el Colegio.

c) Ser definitivo en alguna de las asignaturas que imparte en el momento de la elección.

d) No ocupar en la Universidad ningún puesto de confianza o estar comisionado por alguna autoridad en el momento de la elección ni durante el desempeño de su cargo de consejero.

e) No haber cometido faltas contra la disciplina universitaria que hubieren sido sancionadas.

Artículo 14o. Para ser consejero representante de los alumnos será necesario llenar los siguientes requisitos:

a) Ser mexicano por nacimiento.

b) Estar inscrito al menos en el segundo semestre del plan de estudios.

c) Haber obtenido en los semestres anteriores promedio de calificación no menor de ocho.

d) No haber cometido faltas contra la disciplina universitaria que hubieren sido sancionadas.

Artículo 15o. Son obligaciones y facultades del consejo técnico del Ciclo:

a) Estudiar y dictaminar sobre los proyectos o iniciativas que le sean sometidas, o las que surjan en su seno, y en su caso remitirlas para su aprobación al Consejo Universitario.

b) Formular los reglamentos e instructivos del Ciclo del Bachillerato del Colegio y someterlos a la consideración del Consejo Universitario.

c) Elaborar su reglamento de funcionamiento interno.

d) Estudiar, elaborar o modificar los planes y programas de estudio y someterlos al Consejo Universitario para su consideración y aprobación en lo general.

e) Aprobar o impugnar las listas de candidatos que para director del Ciclo del Bachillerato o para director de cada una de las Unidades Académicas de Ciclo le sean sometidos por los órganos competentes.

f) Hacer observaciones a las resoluciones del Consejo Universitario o del Rector que tengan carácter técnico o legislativo y afecten al Colegio en lo que concierne al Ciclo del Bachillerato.

g) Elaborar los reglamentos o instructivos especiales complementarios del Estatuto del Personal Académico conforme al carácter y fines del propio Colegio.

h) Determinar el establecimiento de las Comisiones Dictaminadoras.

i) Designar a dos de los miembros de las Comisiones Dictaminadoras de entre las listas que le sean sometidas por las academias.

j) Aprobar las convocatorias que para realizar concursos de oposición abiertos le sean sometidas por los directores de las Unidades Académicas del Ciclo.

k) Determinar en los concursos de oposición abiertos, a cuáles de las pruebas específicas que señala el artículo 74 del Estatuto del Personal Académico deberán someterse los aspirantes.

l) Designar, si lo considera conveniente, en los concursos de oposición para ingreso, un jurado calificador en los términos del artículo 87 del Estatuto del Personal Académico.

m) Ratificar o rechazar, según proceda, el dictamen de las Comisiones Dictaminadoras en los concursos de oposición abiertos o en los concursos cerrados o de promoción, así como establecer mediante instructivos acordes con el Estatuto del Personal Académico los requisitos que regulen los procesos de selección y promoción.

n) Determinar, mediante instructivos acordes con el Estatuto del Personal Académico, las normas referentes a la carrera

académica, el procedimiento para la selección y adscripción de los profesores de carrera, así como la distribución de las labores que deben realizar y las formas de coordinación, supervisión y evaluación de su desarrollo y resultados.

ñ) Determinar la equivalencia académica o lo que debe entenderse por estudios similares o conocimientos y experiencias equivalentes.

o) Fijar los criterios generales y los requisitos a que deben ceñirse los planes y programas de trabajo docente, de investigación y de complementación académica.

p) Aprobar los programas de estudio que les sean sometidos por las academias y los profesores.

q) Establecer las condiciones a que estará sujeto el otorgamiento de licencias y comisiones para el personal académico de acuerdo con lo dispuesto en el Estatuto del Personal Académico.

r) Determinar sobre el nombramiento de profesores extraordinarios.

s) Conocer y aprobar, en su caso, los planes de trabajo e informe anual del director del Ciclo, de los directores de las Unidades Académicas, así como de los otros órganos del Ciclo del Bachillerato.

t) Dictaminar sobre los asuntos de los técnicos de los departamentos de Psicopedagogía y de Bibliotecas del Ciclo.

u) Los demás que determinen los ordenamientos vigentes en la Universidad.

Artículo 16o. Las resoluciones que tome el consejo deberá intentarse se logren por consenso, de no ser así se tomarán por mayoría simple. Solo en caso de que alguna propuesta obtenga el 33% o más de los votos emitidos podrá ser sometida a una segunda y definitiva votación.

Artículo 17o. El director de cada una de las Unidades Académicas del Ciclo será nombrado por el Rector previa consulta al consejo técnico del Ciclo, 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 18o. Son facultades de los directores de las Unidades Académicas del Ciclo:

a) Proponer al Rector, a través del director del Ciclo, el nombramiento de los funcionarios académicos.

b) Proponer al Rector el nombramiento del personal académico de acuerdo al Estatuto general y del Estatuto del Personal Académico de la Universidad.

c) Someter al Rector la designación del personal administrativo.

d) Planear con el comité directivo y con el director del Ciclo las actividades de la Unidad Académica.

e) Organizar, dirigir y supervisar las actividades y programas académicos y administrativos de la Unidad Académica a su cargo siguiendo los lineamientos que establezca el consejo técnico del Ciclo.

f) Convocar y presidir el consejo interno de la Unidad Académica a su cargo.

g) Elaborar con el consejo interno los reglamentos interiores.

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

Artículo 19o. Los consejos internos, órganos consultivos de las Unidades Académicas, estarán integrados por el director de la Unidad Académica respectiva, tres representantes de los profesores, tres representantes de los alumnos y por tres representantes de los trabajadores administrativos, con sus respectivos suplentes.

Artículo 20o. En lo referente a la duración y procedimiento de la elección del los profesores, alumnos y trabajadores

administrativos ante el consejo interno se seguirá lo señalado por el reglamento interno de cada Unidad.

Artículo 21o. Corresponderá al consejo interno:

a) Cooperar al buen funcionamiento académico y administrativo de cada Unidad Académica del Ciclo.

b) Opinar sobre los problemas académicos y administrativos que se sean sometidos por el director la Unidad Académica respectiva.

Artículo 22o. La organización de las asignaturas del plan de estudios se hará por áreas del conocimiento. Las áreas serán las siguientes: área de Ciencias Experimentales, área de Matemática, área Histórico-Social y área de Talleres.

Artículo 23o. En cada una de las Unidades Académicas la impartición de las asignaturas de las áreas se hará a través de academias, existiendo por lo tanto cuatro academias por cada Unidad Académica : la academia de Ciencias Experimentales, la academia de Matemáticas, la academia Histórico-Social y la academia de Talleres.

Artículo 24o. Cada academia tendrá la organización y representantes que requiera de acuerdo con los lineamientos que se establezcan en el reglamento interior de cada Unidad Académica del Ciclo.

TRANSITORIOS.

Artículo Primero. El consejo técnico, mientras es nombrado el director del Ciclo del Bachillerato, será presidido por el coordinador del Colegio.

Artículo Segundo. Este reglamento entrará en vigor al día siguiente de su aprobación por el Consejo Universitario de la Universidad.

NOTAS.

1. Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México, Siglo XXI ,Editores, México 1981, p.216.

2. Flores de la Peña, Horacio, citado por Ochoa, Cuauhtémoc. "Sistema educativo y reforma educativa". Cuadernos Políticos, Ed.Era, México, núm.7, enero-marzo, 1976.

3. Díaz de Cosío, Roger. El futuro de las universidades mexicanas". Los problemas nacionales. UNAM, México, 1971. pp.187-199.

4. Díaz de Cosío, Roger. Op.cit. p.197.

5. González Casanova, Pablo, Gaceta UNAM, Tercera Epoca, Vol.II, numero extraordinario, 1o. de febrero de 1971.

6. Latapí, Pablo. "Réquiem al positivismo". Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972.(Una opción independiente). Centro de Estudios Educativos, A.C., 1973, pp.200-202.

7. Normas vigentes, editado por el CCH, México, D.F.,1982, p.9

8. Idem. p.47.

9. Idem. p.51.

10. Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Exposición de Motivos. en Normas vigentes editado por el CCH. p.9.

11. Idem, p.10.

12. Tomado de Normas Vigentes, p.21.

13. Idem, p.23.

14. Idem, loc.cit.

15. Idem, loc.cit.

16. Cfr. Bartolucci Incico, Jorge, Rodríguez G.,Roberto A.,El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria, ANUIES, México,D.F.,1983, p.p.91-92.

17. Reglas de funcionamiento de los consejos académicos por área. Artículo 6. tomado de Normas Vigentes, editado por el CCH. 1982.

18. Normas Vigentes, p.125.

19. Cfr.Estatuto General de la UNAM, Cap.VIII, Art.55.

20. Cfr.Gaceta CCH No.7 del 22 de agosto de 1974, No.9 del 5 de septiembre de 1974, No.10 del 26 de septiembre de 1974, No.13 del 17 de octubre de 1974, No.32 del 24 de abril de 1975.

21. Cfr. Gaceta CCH No.2.Extraordianario del 30 de agosto de 1976.

22. Tan es así lo anterior que, en un documento firmado por el coordinador David Pantoja Morán, titulado "A la comunidad del Colegio." y que apareció en la página 3 de la Gaceta CCH No.180 del 20 de abril de 1979 en relación al "Protocolo que contiene los criterios de promoción de los profesores de asignatura"., señala lo siguiente: "El consejo del Colegio de Ciencias y Humanidades, como cualquier consejo técnico de escuela y facultad, tiene las facultades a que se refiere el Art.49 del Estatuto General de la UNAM. De no ser esto así, ningún profesor de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato podría ser considerado definitivo, ya que fue este organismo el que ratificó los dictámenes de más de 1200 profesores evaluados por diversas comisiones dictaminadoras, otorgándoles la definitividad " (subrayado nuestro). Esto nos muestra que las autoridades del Colegio para legitimar sus acciones tienen que hacer mención, constantemente, que los organismos del Colegio son aceptados por todos.

23. Idem. p.113.

24. Weber,Max, Economía y sociedad, FCE, México 1983, p.1099.

25. Cfr. Proyecto de Estatuto General de la UNAM, publicado en Gaceta CCH, Año V, 3a.Epoca, No.3 Extraordinario, de fecha 1o. de agosto de 1979 y Gaceta UNAM No.46, Suplemento Especial, del 5 de julio de 1979.

26. "Los profesores que tengan horas liberadas deben atender dentro de las mismas a los grupos vacantes de su materia o afines (...) Sin embargo cuando el profesor esté desarrollando en forma adecuada un trabajo de apoyo a la docencia, importante para las necesidades del área (...) podrá escoger entre continuar con su trabajo o cubrir los grupos que sean compatibles con su horario" Criterios generales de la comisión mixta de horarios, Normas vigentes, p.59.

27. Normas vigentes, p.61.

28. Normas vigentes, editado por el CCH. p.162.

29. Idem.

30. Idem.

31. ibidem, p.p.120-125.

32. Cfr. Ferrater Mora, José, Diccionario de Filosofía, Editorial Atlante,S.A., México, D.F., 1941, p.143.

33. Cfr. Cassirer, Ernst, El mito del Estado, Fondo de Cultura Económica, México, D.F. 1972, p.340.

34. Cfr.Piaget, Jean, Psicología y Pedagogía,Ariel Quincenal, México 1978, p.p.25-26.

35. Cfr.Santos Canales, Roberto, Empirismo y racionalismo, en Ensayos filosóficos, editado por la Secretaría de Divulgación del CCH, México 1987.

36. Cfr.Foucault, Michel, Las palabras y las cosas, Siglo XXI Editores, México 1989, p.329.

37. Cfr.Kolakowski, Leszec, El racionalismo como ideología, Ariel Quincenal, Barcelona 1970, p.p.89-91.

38. Cfr.Santos Canales, Roberto. Op.cit.

39. Easton, David, Política moderna, Editorial Letras,S.A.,México,D.F.1968. p.130.

40. Cfr. Foucault, Michel, Vigilar y castigar, Siglo XXI Editores, México,D.F.,1989, p.180.

41. Cfr. Gramsci,Antonio, Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno, Juan Pablos Editor, México,D.F. 1975, p.p.40-43.

42. Cfr. Abendroth, Wolfan, Lenk, Kurt, Introducción a la Ciencia Política, Editorial Anagrama, Barcelona 1971, p.18.

43. Cfr.Alberti,A.,Bini,G., Autoritarismo y educación clasista, Ediciones Movimiento, México (sin fecha) p.147.

44. Tyler,Ralph, Principios básicos del Curriculum. Troquel.Buenos Aires 1970. p.38.

45. Cfr.Jones, Gavin, Crecimiento poblacional y planificación educativa en países en vías de desarrollo, Ediciones Gernica, México 1979, p.65.

46. Cfr. Touraine, Alain, Introducción a la Sociología, Ariel Quincenal, Barcelona 1978, p.p.170-172.

47. Cfr.Baudelot,Ch., Establet, R., La escuela capitalista, Siglo XXI Editores, México 1976, Cap.II.

48. Althusser, Louis, Curso de filosofía para científicos, Editorial Diez (sin referencia de edición) p.22.

49. Cfr, Bauleo, Armando, Ideología, grupo y familia, Folios Ediciones, México 1982, p.p.37-51.

50. Cfr. Freinet, Cèlestin, Por una escuela del pueblo, Editorial Laia, Barcelona 1981, p.29.

51. Cfr.Eggleston, John, Sociología del curriculum escolar. Troquel. Buenos Aires, 1980.

52. Pansza González, Margarita, Pérez Juárez, Esther Carolina y Morán Oviedo, Porfirio, Volumen II, Operatividad de la Didáctica, Editado por el Plantel Oriente del CCH.(sin fecha) pp.99-108.

53. Cfr. Pichon Rivière, Enrique, El proceso grupal, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1981, p.p.116-116.

54. Cfr. Bauleo, Armando, Op.cit. p.p.104-109.

55. Foucault, Michel, Historia de la sexualidad, 1.La voluntad de saber, Siglo XXI Editores, México 1982, p.120.

56. Cfr. Easton , David, Op.cit. p.10.

57. Marx, Carlos, Contribución a la crítica de la economía política, Ediciones Estudio, Buenos Aires 1973, p.9.

58. Cfr. Bauleo, Armando, Grupo operativo y psicología social, Imago, Montevideo p.14.

59. Bordieu,P. y Passeron,J.C. La reproducción. Laia, Barcelona, 1972. p.159.

60. Baudelot, Ch. y Establet,R., Op.cit. p.155.

61. Althusser, Louis, Ideología y aparatos ideológicos del estado, en La filosofía como arma de la revolución, Cuadernos de Pasado y Presente, México 1982, p.109.

62. González Casanova, Pablo, "Discurso de Protesta como rector". Publicado en Gaceta UNAM, Vol.XIX, No.5. de 15 de mayo de 1970.

63. González Casanova, Pablo, Pablo González Casanova., UNAM, México, 1983. p.60.

64. Idem, p.56.

BIBLIOGRAFIA.

Abendroth, Wolfang, Lenk, Kurt, Introducción a la ciencia política, Editorial Anagrama, Barcelona 1971.

Alberti, A., Bini, G., Autoritarismo y educación clasista,Ediciones Movimiento, México (sin fecha).

Althusser, Louis, Ideología y aparatos ideológicos del estado, en la Filosofía como arma de la revolución, Cuadernos de pasado y presente, México 1982.

Curso de filosofía para científicos, Editorial Diez.

Bartolucci Incico, Jorge, Rodríguez G.,Roberto A., El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria, ANUIES, México 1983,

Bauleo, Armando, Ideología, grupo y familia, Folios Ediciones, México 1982.

Contrainstitución y grupos, Editorial Fundamentos, Madrid 1977.

Psicología y sociología de grupo, Editorial Fundamentos, Madrid 1975.

Grupo operativo y psicología social, Imago, Montevideo.

Baudelot, Ch.,Establet, R., La escuela capitalista, Siglo XXI Editores, México 1976.

Bordieu, P. y Passeron, J.C.,La reproducción, Laia, Barcelona 1972.

Cassirer, Ernst, El mito del Estado, Fondo de Cultura Económica, México 1972.

Díaz de Cosío, Roger, El futuro de las universidades mexicanas. Los problemas nacionales, UNAM, México 1971.

Easton, David, Política Moderna, Editorial Letras, S.A.,México,D.F. 1968.

Eggleston, John, Sociología del currículo escolar, Troquel, Buenos Aires 1980.

Ferrater Mora, José, Diccionario de Filosofía, Editorial Atlante, S.A., México, D.F.,1941.

Foucault, Michel, Vigilar y castigar, Siglo XXI Editores, México, D.F.,1989.

Historia de la sexualidad, 1. La voluntad de saber, Siglo XXI Editores, México 1982.

Las palabras y las cosas, siglo XXI Editores, México 1989.

Freinet, Cèlestin, Por una escuela del pueblo, Editorial Laia, Barcelona 1981.

González Casanova, Pablo, Pablo González Casanova, UNAM, México 1983.

Gramsci, Antonio, Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno, Juan Pablos Editor, México, D.F. 1975.

Jones, Gavin, Crecimiento poblacional y planificación educativa en países en vías de desarrollo, Ediciones Gernica, México 1979.

Kolakowski, Leszec, El racionalismo como ideología, Ariel Quincenal, Barcelona 1970.

Latapí, Pablo, Requiem al positivismo. Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972.(Una opción independiente).Centro de estudios educativos A.C., México 1973.

Morán Oviedo, Porfirio, Pansza González, Margarita, Pérez Juárez, Esther Carolina, Volumen II. Operatividad de la didáctica, Editado por el Plantel Oriente del CCH. (sin fecha)

Normas Vigentes, Editado por el CCH. Mexico 1982.

Piaget, Jean, Psicología y pedagogía, Ariel Quincenal, México 1978.

Pichon-Rivière, Enrique, El proceso grupal, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1981.

Robles, Martha, Educacion y sociedad en la historia de México, Siglo XXI Editores, México 1981.

Santos Canales, Roberto, Empirismo y racionalismo, en Ensayos filosóficos, Editado por la Secretaría de Divulgación del CCH, México 1987.

Touraine, Alain, Introducción a la sociología, Ariel Quincenal, Barcelona 1978.

La sociedad post-industrial, Ariel Quincenal, Barcelona 1973.

Tyler, Ralph, Principios básicos del Currículo, Troquel, Buenos Aires 1970.

Weber, Max, Economía y sociedad, Fondo de Cultura Económica, México 1983.