

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

**El Colegio de Ciencias y Humanidades.
Contexto socio-político que explica su surgimiento.**

T E S I N A

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA.
QUE PRESENTA:**

NANCI M. MARTÍNEZ VARGAS

ASESORA: MTRA. IRENE SÁNCHEZ RAMOS

Ciudad Universitaria, noviembre de 2004.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

Agradezco a mis papás: La Nela y Manono.

A Gin, Cori, Elías, Aarón, Ruth, Marlene, Dudú, Chivis y al Tamboruchí.

A Clau, Tati, Mark, Riky, Ángel, Alan, Isra, Itzel, Yadis, Hugo.

A mi esposo Moisés, a mis hermanos de UBF.

A mis amigos del Colegio: Susy, Moi, Pepe, Andrés y Lulú.

“...Bienaventurados aquellos cuyas iniquidades son perdonadas,
Y cuyos pecados son cubiertos.”

La Epístola del Apóstol San Pablo a los Romanos C. 4 V. 7.

INDICE

INTRODUCCIÓN	¡Error! Marcador no definido.
1 CONTEXTO INTERNACIONAL	¡Error! Marcador no definido.
1.1 <i>Tendencias educativas</i>	¡Error! Marcador no definido.
2 MÉXICO	¡Error! Marcador no definido.
2.1 <i>La Urbanización</i>	¡Error! Marcador no definido.
2.2 <i>Movimientos Estudiantiles en las Ciudades</i>	¡Error! Marcador no definido.
2.3 <i>La Ciudad de México, la UNAM</i>	¡Error! Marcador no definido.
2.4 <i>1968</i>	¡Error! Marcador no definido.
3 LA REFORMA EDUCATIVA	¡Error! Marcador no definido.
3.1 <i>La Reforma Universitaria</i>	¡Error! Marcador no definido.
3.2 <i>El Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Profesional</i>	¡Error! Marcador no definido.
4 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	¡Error! Marcador no definido.
4.1 <i>El Plan de Estudios</i>	¡Error! Marcador no definido.
4.2 <i>La apertura de los planteles</i>	¡Error! Marcador no definido.
4.3 <i>Los Profesores</i>	¡Error! Marcador no definido.
4.3.1 <i>La Gaceta Amarilla</i>	¡Error! Marcador no definido.
4.3.2 <i>Las Academias</i>	¡Error! Marcador no definido.
4.3.3 <i>Las prácticas de campo</i>	¡Error! Marcador no definido.
4.3.4 <i>El ser, hacer y pensar de los profesores</i>	¡Error! Marcador no definido.
4.4 <i>Los Alumnos</i>	¡Error! Marcador no definido.
4.4.1 <i>Los activistas</i>	¡Error! Marcador no definido.
CONCLUSIONES	¡Error! Marcador no definido.

FUENTES DE INFORMACIÓN

¡Error! Marcador no definido.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México atiende a estudiantes en tres niveles educativos: bachillerato, licenciatura y posgrado. A nivel bachillerato tiene dos opciones educativas: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), estos dos subsistemas aparecen con casi cien años de diferencia, la ENP se fundó en 1868 y el CCH en 1971.

El surgimiento de ambos modelos educativos corresponde a dos momentos históricos diferentes. La ENP inicia al triunfo de la República -1867-, el presidente Benito Juárez clausura la enseñanza religiosa en el país inaugurándose la educación laica, en la cual la ENP se convierte en un ejemplo de ese proyecto.¹ Por su parte el CCH surge como una respuesta a la crisis económica, política y social vivida en el país hacia finales de la década de los sesenta del siglo XX, por la concentración de la riqueza en unas cuantas manos y por la violencia ejercida por el gobierno hacia los disidentes; teniendo como contexto internacional la crítica al sistema mundial que tenía como base la irracionalidad bélica de la segunda Guerra Mundial y vigente en aquel momento la llamada Guerra Fría.

La crítica al sistema mundial provocó no sólo la reflexión teórica de intelectuales y artistas, sino también la oposición de diversos grupos sociales que, de diferentes maneras expresaran su rechazo a la hegemonía económica, política y cultural impuesta por las potencias centrales. El eje que permitió converger a los diversos grupos opositores fue la crítica radical al orden social. Los intelectuales se manifestaron desde variadas disciplinas y en diferentes países principalmente dentro de las universidades, las cuales fueron un puente

¹ Durante el siglo XIX en México, la educación fue parte de los problemas políticos, económicos y sociales que vivía el país, no se tuvo consenso del proyecto educativo para esta nación, las dos principales corrientes llamadas usualmente *conservadores y liberales*, en cuanto llegaban al poder bloqueaban los planes educativos del otro bando. Finalmente con la restauración de la República, Benito Juárez formó la comisión para redactar la Ley de Instrucción Pública, que orientó y reglamentó la educación en México desde nivel primaria hasta nivel profesional, pasando por la preparatoria. Esta propuesta educativa tomó como base de su orientación académica el *positivismo*, propuesto por Gabino Barreda, quien tradujo el positivismo de Augusto Comte a la realidad mexicana. Barreda distinguió en la historia de México una etapa colonial, correspondiente al estado religioso; seguida de la independencia, el estado metafísico; visualizó el comienzo de un periodo positivo, esto es que México estaba en posibilidad de dar un cambio a la “Libertad, el orden y el progreso”.

importante entre el pensamiento crítico y la militancia política. Los jóvenes universitarios encabezaron movimientos estudiantiles que no se restringieron al ámbito académico, sino que relacionaron a éste con su entorno social y principalmente contra sus gobiernos.

México no fue ajeno a esta oleada de rebeldía social de fines de los años sesenta del siglo XX. Los problemas económicos del país derivaron en una serie de problemas políticos y sociales, que dieron pauta a las críticas abiertas al Estado, al autoritarismo. Los disidentes mexicanos expresaron su descontento de múltiples formas: huelgas, mítines, marchas, plantones. Y también fueron reprimidos de diferentes maneras. La máxima expresión de esta política de Estado se dio el 2 de octubre de 1968 en la plaza de las Tres Culturas en la ciudad de México, acontecimiento que ejemplifica, por un lado, el grado de violencia ejercido por el gobierno hacia los disidentes y, por otro muestra también la organización de los jóvenes estudiantes en defensa de sus convicciones.

La masacre en Tlatelolco inició un proceso de pérdida de credibilidad hacia el gobierno no sólo por la violencia ejercida contra los estudiantes y la persecución a los líderes estudiantiles, sino también por la “guerra sucia” que se desató en los años siguientes. Frente a la falta de legitimidad el gobierno no tardó en buscar la conciliación con sus críticos. El entonces presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) intentó mostrarse distinto a su antecesor Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) incorporando algunas de las demandas planteadas por los jóvenes, incluso destacados intelectuales formaron parte del equipo presidencial, que durante su gobierno impulsó la reforma política (uno de los logros más importantes del sistema), promovió también la reforma educativa, que surgió en respuesta a una serie de demandas políticas y sociales, y que apoyó a todos los niveles educativos.

En 1970 se presentó la coyuntura para apoyar económicamente a las instituciones educativas. La UNAM recibió los recursos que hicieron posible que el rector Pablo González Casanova iniciara una reforma en la estructura de la Universidad. Uno de los cambios más importantes tuvo que ver con la metodología de la enseñanza en los tres niveles que cubre la Universidad: bachillerato, licenciatura y posgrado.

Es en este contexto de cambios -tanto en el plano político nacional como en el académico universitario- surge la idea a principios de los años setenta de lo que sería el Colegio de

Ciencias Humanidades. El CCH tuvo en la base de su creación una perspectiva pedagógica y didáctica sumamente novedosa y se propuso hacer del proceso enseñanza-aprendizaje un espacio formador de estudiantes críticos y –contrariamente a la educación enciclopédica- con capacidad para razonar desde su propia realidad.

Diseñado como todo un sistema que vincularía a centros e institutos de investigación con escuelas, facultades y a las preparatorias –es decir, la investigación con la docencia- , el primer paso fue la aplicación de la propuesta en el nivel bachillerato. El CCH no desplazó a la Escuela Nacional Preparatoria, pero sí instauró una modalidad radicalmente distinta: no sólo en cuanto a planes de estudio, métodos didácticos y contenidos curriculares, sino también en lo que podríamos llamar la “cotidianeidad” en el espacio físico escolar e incluso en la relación profesor-alumno.

El CCH conformó su primera planta docente con jóvenes, muchos de los cuales habían participado en movimientos sociales y principalmente en el movimiento estudiantil de 1968. Esta característica –profesores jóvenes, abiertos al cambio, con experiencia organizativa y mente crítica- hizo del CCH un laboratorio donde convergieron sujetos demandantes de cambios sociales, que lucharon por hacer realidad sus ideales de democracia, igualdad y participación. La crítica, la reflexión y sobre todo el entusiasmo de los jóvenes profesores fue la base de la nueva escuela y con ese espíritu formaron a los también jóvenes estudiantes.

La propuesta de esta investigación fue no sólo destacar una concepción novedosa de educación, pionera en su tiempo, que se propuso formar jóvenes críticos, con conciencia de su realidad presente y con capacidad de asumir su responsabilidad social; sino también de alguna manera rescatar la historia de esa experiencia, su origen, su contexto, sus primeros años, pues buena parte de los actuales jóvenes estudiantes del CCH desconocen de dónde surge y cómo fue concebido el sistema de bachillerato al que pertenecen. Espero que esta investigación contribuya en ese sentido.

Las primeras preguntas de investigación giraron en torno a: ¿Qué elementos propiciaron el surgimiento de una concepción educativa como la del Colegio? y en este orden de ideas, ¿Qué aspectos del contexto nacional y universitario permitieron el éxito de su puesta en

práctica? Estas preguntas abrieron otras más: ¿Existe alguna relación con los vientos de movilización social y de protesta que hacia fines de los años sesentas del siglo pasado corrían prácticamente por todo el mundo? ¿Qué influencia tuvieron las nuevas ideas educativas de aquellos años? ¿La protesta juvenil en México, que encontró su clímax represivo el 2 de octubre de 1968, es un elemento importante para comprender la historia del Colegio?

Al iniciar esta investigación el objetivo fue conocer la historia del CCH desde la perspectiva de sus profesores fundadores, nos pareció importe conocer la visión de los profesores porque se conocían pocos documentos escritos y principalmente porque los profesores en muchos momentos hacían referencia al pasado del Colegio con un gran entusiasmo por haberlo formado y por las convicciones que en ellos había sembrado; así que esta investigación inició con ésta perspectiva, lo que resultaba urgente era el conocer que el Colegio estaba cumpliendo treinta años, lo cual significaba que el tiempo de jubilación de los profesores fundadores estaba cerca, por esto consideramos conveniente conocer vía entrevista la experiencia de los profesores fundadores de la innovadora institución. Para ello se realizaron cinco entrevistas a profesores fundadores y que continúan hasta la fecha en el Colegio, es decir que conocen la historia del Colegio, sin embargo al ir avanzando en la investigación nos encontramos con valiosos datos que permitían conocer el ambiente en el que surgió el Colegio, y por esto la investigación cada vez se proyectaba menos amplia y con mas interés en los inicios de esta institución.

Las entrevistas por otra parte resultaban valiosas por si mismas como testimonios donde se encuentran vivencias y experiencias que dan cuenta de una perspectiva desde quienes en la práctica cotidiana hicieron posible al Colegio, por esto se tomó la decisión de que resultaran dos trabajos diferentes: las entrevistas con el objetivo de publicarlas dentro del Colegio y este trabajo que ahora se presenta sólo toma fragmentos de dichas entrevistas. Las entrevistas fueron realizadas a cinco profesores del área histórico-social, porque se consideró que en esta área los profesores tendrían mayor identidad como sujetos históricos. Agradezco la colaboración de cada uno de los entrevistados: José Guzmán Rodríguez, Susana Huerta González, Carmen Villatoro Alvaradejo, Ana Ortiz Ángulo y Jorge Villamil Rivas.

Los inicios del Colegio es el momento de mayor dinamismo, de mayor entrega de parte de los profesores fundadores, y también de mayores esperanzas para hacer realidad un espacio de transformación social. Estos años corresponden a la administración del rector Pablo González Casanova -6 de mayo de 1970 al 7 de diciembre de 1972-, que consideramos fueron años decisivos en la autocrítica del sentido social de la Universidad, de la adaptación de la Universidad a los cambios sociales que exigían los nuevos tiempos. La salida del rector significó que se truncaran los proyectos iniciados. Axel Didriksson en un artículo titulado *La academia: el nuevo eje de la democratización universitaria*, señaló lo siguiente:

Los primeros pasos del *soberonato* fueron dados sobre todo contra la organización estudiantil o participación democrática. Fue entorpecido el proyecto de expansión de los CCH, se implantaron topes en el crecimiento de la matrícula en el bachillerato y en diversas carreras, se auspició a porros, se permitió la entrada de la policía al campus universitario, se fomentó la burocratización de la gestión académica, se incrementó el personal de confianza y se conformó un equipo de gobierno y un juego de alianzas que perdura, no sin sus fricciones, hasta nuestros días.²

Estamos de acuerdo con este autor en tanto que los cambios que se dieron en el CCH fueron definitivos y marcaron el inicio de otro periodo, por una parte por la crítica que se hace a la administración saliente, y sobre todo de defensa a todo lo que se pensó trastocado en el periodo del Rector González Casanova.

En la primera parte de este trabajo anotamos la situación internacional, allí planteamos ciertas ideas que nos parecen fundamentales para poder comprender el contexto internacional, damos espacio a las tendencias educativas que en los años sesenta hicieron clímax, nos pareció importante anotarlas porque consideramos que influyeron de cierta manera en la creación del CCH. En la segunda parte nos centramos en México, principalmente la ciudad de México y sus características en aquellos años. La tercera parte corresponde a la reforma educativa en México y particularmente la reforma universitaria dentro de la UNAM, centrada en la figura de Pablo González Casanova. Finalmente la última parte corresponde al origen del Colegio y también lo acontecido en los primeros años de haberlo fundado, esto último tuvo como objetivo comprobar como fue que las ideas de cambio social en momentos coyunturales tuvieron cierta materialización entre los jóvenes profesores, quienes lograron influir en los estudiantes cecehacheros, quienes no eran mentes en blanco, sino que con su experiencia lograron comprender y actuar de acuerdo a la reflexión que se daba en los salones de clases, en esta última parte se anotaron los fragmentos de las entrevistas realizadas a los profesores antes mencionados.

² En Zermeño Sergio (coordinador), *Universidad Nacional y democracia*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM y grupo editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 1990, p.133.

1 CONTEXTO INTERNACIONAL

Después de la Segunda Guerra Mundial se vivió un periodo de recuperación económica a nivel internacional, a tal punto que para la década de los cincuenta, la economía mundial había mejorado de manera evidente.¹ Sin embargo el malestar social estaba presente y tuvo diferentes manifestaciones de inconformidad e insatisfacción, que iban desde movilizaciones sociales hasta expresiones artísticas. Ejemplo de esto último fue el arte de la posguerra, el *pop art* que surgió como un rechazo a las convenciones artísticas y sociales, y cuyas imágenes reflejaban una sociedad consumista, individualista y enajenada. Latas de sopa, banderas, botellas de coca-cola, y otros objetos, manifestaban irreverencia e ironía ante los valores sociales impuestos. Otro ejemplo significativo fue el rock, que marcó una época, arraigó con mayor fuerza en Estados Unidos y Europa, en donde desencadenó no sólo movimientos musicales, sino artísticos y sociales en un sentido más amplio. La posguerra colocó a los jóvenes como los protagonistas: la nueva generación rechazó la herencia de sus antecesores y buscó nuevas maneras de ser, hacer y pensar.

En cuanto a los escritos de la posguerra, el común denominador fue la búsqueda de la libertad, la crítica al sistema mundial, a la irracionalidad bélica, a la hegemonía económica, política y cultural. Estas ideas estuvieron alimentando a los movimientos sociales que cobraron esplendor por aquellos años.

En Francia un grupo de jóvenes escritores conocidos como existencialistas, manifestaron su repudio a la guerra y su angustia por las condiciones sociales. Jean Paul Sastre, máximo exponente de esta corriente, escribió en 1946 *El existencialismo es un humanismo*, en él argumentó que la filosofía no era para la contemplación, sino un llamado a la acción. Con esto dio un salto a la politización y responsabilidad social, lo cual fue un detonador de diversos movimientos culturales que se dieron en los siguientes años.

En Alemania un grupo de intelectuales agrupados en lo que más tarde se llamó *Escuela de Frankfurt*, se sumó a la crítica del sistema capitalista y de la Guerra Fría. Herbert Marcuse,

¹ La Guerra Fría fue el principal motor de la expansión económica mundial, debido a la competencia entre los dos bloques, lo cual permitió el desarrollo de cierta tecnología, ejemplo de ello sería la carrera armamentista, entre los países más poderosos que fueron creando armas cada vez más destructivas.

uno de los símbolos de aquel momento, lanzó una serie de preguntas que cuestionaron la dirección que llevaba el mundo: “¿Cómo explicar que las sociedades en que se genera la más alta productividad se hayan alcanzado, al mismo tiempo, los más altos niveles de destructividad?” O bien, “¿La amenaza de una catástrofe atómica que pueda borrar a la raza humana no sirve también para proteger a las mismas fuerzas que perpetúan el peligro?” También se interrogaba: “¿Cómo puede la civilización engendrar la libertad si la no-libertad se ha convertido en parte integrante de la conciencia del hombre civilizado?”²

En su libro *Eros y Civilización*, Marcuse escribió que el sistema mundial (altamente represivo) podía mantenerse porque había un control ideológico en el que el consumo reproduce y justifica la dominación, y su eficacia reside en el aumento de la producción y paralelamente mayor acceso a los bienes materiales; esto a cambio de mantener el esfuerzo laboral, la fatiga y la destrucción. “El individuo paga sacrificando su tiempo, su conciencia, sus sueños; la civilización paga sacrificando sus promesas de libertad, de justicia y de paz para todos”.³

En su crítica al sistema mundial Marcuse mantenía asiduos lectores que llenaban auditorios en diferentes universidades del mundo: Berlín, Francia, Estados Unidos. Era leído y comentado con pasión por estudiantes y minorías como mujeres y “negros”, quienes se identificaron y reconocieron que Marcuse daba las claves para comprender ese momento histórico por cuanto criticaba a las sociedades industriales y mostraba la opresión y represión en que se vivía, al tiempo que descubría la visión unidimensional que trataban de imponer desde el poder. Para Marcuse, los mayores desafíos al orden establecido vendrían de los estudiantes y de grupos minoritarios, no de los trabajadores, pues éstos, desde su punto de vista, aceptaban las condiciones sociales impuestas. En general, la *Escuela de Frankfurt* cuestionó el proyecto de modernidad desde una severa crítica al “progreso”.

El psicoanalista Erich Fromm también criticaba aquel presente de guerra, veía que las armas nucleares amenazaban con la extinción del hombre sobre la tierra y se cuestionaba

² Marcuse Herbert, *El hombre unidimensional: ensayos sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, editorial Joaquín Mortiz, México, 1968, p.11

³ Marcuse Herbert, *Eros y civilización, una investigación filosófica sobre Freud*, editorial Joaquín Mortiz, México, 1965, p. 112.

cómo es que el hombre llegó a ser prisionero de su propia creación y a estar en grave peligro de destruirse a sí mismo. Fromm daba respuesta a esto diciendo:

Uno de los más graves síntomas actuales de nuestro sistema es el hecho de que la economía descansa en la producción de armas y en el principio del máximo consumo. Poseemos un sistema económico que funciona bien a condición de que produzcamos cosas que nos amenazan con la destrucción física, de que transformemos al individuo en un cabal consumidor pasivo para, en esta forma, terminar con él... ¿Hemos de producir gente enferma para tener una economía sana, o existe la posibilidad de emplear nuestros recursos materiales, nuestros inventos y nuestras computadoras al servicio de los fines del hombre?.⁴

También señaló que el hombre se había convertido en “Homo consumens, el consumidor total, cuya única finalidad es tener más y usar más. Esta sociedad produce muchas cosas inútiles... el hombre, en tanto mero diente de un engranaje de la máquina de producción, se vuelve una cosa y cesa de ser humano.”⁵ El hombre cautivo del consumo, no tiene mayor actividad que producir o consumir, y lo apuntó de la siguiente manera:

Y cuando no está produciendo, está consumiendo. Es el eterno “succionador” con la boca siempre abierta, ingiriendo, sin esfuerzo y sin disposición interna alguna a la acción, cuanto a la industria preventiva del aburrimiento (y productora de él) le impone –cigarros, licores, cine, televisión, deportes, conferencias-, con el sólo límite de lo que puede soportar.⁶

A esta actitud pasiva del hombre le llamó enajenación, donde la voluntad del individuo se desvanece ante los mecanismos de imposición. Según Fromm el hombre se encontraba ante un gran dilema: el aceptar la vida como era o tratar de cambiarla. El primer punto resultaba más cómodo, la segunda opción no era fácil.

Las universidades fueron los lugares privilegiados para que se conocieran, discutieran y analizaran estas ideas. Las universidades también fueron los centros de la crítica del poder. Así, el historiador inglés Eric Hobsbawm en su libro *Historia del siglo XX*, lanzó una pregunta con respecto a los estudiantes universitarios de aquellos años: “Por qué colectivos

⁴ Fromm Erich, *La revolución de la esperanza, hacia una tecnología humanizada*, editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1982. p. 14.

⁵ *Ibid* p. 47.

⁶ *Ibid* p. 48. Es importante mencionar que Fromm reconoció que estas ideas ya las había mencionado Marx en sus *Manuscritos económico filosóficos* “Dentro del sistema de la propiedad privada... Todo hombre especula con la creación de una nueva necesidad en otro para obligarlo a hacer un nuevo sacrificio, para colocarlo en una nueva dependencia y atraerlo a nuevo tipo de placer y, por tanto, a la ruina económica... con la masa de objetos, pues, crece también la esfera de entidades ajenas a las que está sometido el hombre. Todo nuevo producto es una potencialidad del engaño y robo mutuos. El hombre se vuelve cada vez mas pobre en cuanto a hombre...”

de jóvenes que estaban a las puertas de un futuro mejor que el de sus padres o, por lo menos, que el de muchos no estudiantes, se sentían atraídos –con raras excepciones- por el radicalismo político.”⁷ Es un cuestionamiento muy interesante, además de que Hobsbawm también escribió que este fenómeno era muy peculiar pues: “Antes de la segunda guerra mundial, la gran mayoría de los estudiantes de la Europa central o del oeste y de América del norte eran apolíticos o de derechas”⁸. Seguramente esos jóvenes se encontraron frente al dilema que señaló Fromm: aceptar la vida como era o tratar de cambiarla.

Durante la etapa de la Guerra Fría, frente a la abierta confrontación entre los bloques por la guerra de Vietnam, la revolución cubana y la descolonización del llamado Tercer Mundo, muchos jóvenes no pudieron permanecer indiferentes, les inquietaba lo que sucedía en el mundo, y criticaron aquel presente, lo que les llevó a querer incidir en el rumbo que tomaba la sociedad.

Las nuevas ideas arraigaron en gran parte de los jóvenes latinoamericanos, principalmente porque en América Latina se vivían tiempos violentos y justamente la crítica y la intención por cambiar al mundo prendieron en una juventud habitante de un continente donde varios países eran dominados por dictaduras militares, mismas que para sostenerse recurrieron a la violencia generalizada, siendo apoyados por los Estados Unidos, país cuyo poderío mundial era indiscutible⁹.

Los organismos internacionales creados para la paz, como la ONU, “coincidían” en muchas de las decisiones del gobierno estadounidense en apoyo abierto a la Doctrina Monroe.¹⁰ Sin

⁷ Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX, 1914-1991*, Editorial Crítica, Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1995, p. 302.

⁸ *Ibid.* pp 302-303.

⁹ “...en 1950 los Estados Unidos poseían por sí solos alrededor del 60 por 100 de las existencias de capital de todos los países capitalistas avanzados, generaban alrededor del 60 por 100 de toda la producción de los mismos, e incluso en el momento culminante de la edad de oro (1970) seguían teniendo más del 50 por 100 de las existencias de capital de todos esos países y casi la mitad de su producción total.” En Hobsbawm, *Op. Cit.*, p. 278.

¹⁰ Durante la Segunda Guerra Mundial se encontró una justificación para mantener vigente y con cierto consenso la doctrina Monroe. En 1945 los países americanos firmaron un convenio conocido como Tratado de Ayuda Mutua, el cual tuvo como objetivo formar un sólo frente ante cualquier intervención por un Estado no americano, lo que fue ratificado en el Tratado de Río de Janeiro en 1947, en el que se afirmaba que atacar a una sola nación americana equivalía a atacar a todas. La creación de la Organización de Estados Americanos en 1948 de alguna manera sostuvo la misma idea a través del panamericanismo. Después, de

embargo, muchos latinoamericanos se rebelaron ante estos propósitos, y grupos principalmente juveniles se sumaron a movimientos antiimperialistas. Desde 1959 Cuba se convirtió en un ejemplo al hacerle frente al imperialismo norteamericano. La intervención norteamericana a Bahía de Cochinos en 1961 resultó un fracaso, atrajo la atención de la izquierda latinoamericana y alentó la insurrección continental, tomando como bandera a varios personajes, entre ellos a Fidel Castro y a Ernesto *Che* Guevara. Este último se quedó en el imaginario colectivo como símbolo de rebeldía y cambio social principalmente entre los jóvenes, quienes imprimían su imagen en playeras, pancartas, paredes y volantes, junto con su lema: *Hasta la victoria siempre*.

Los movimientos juveniles latinoamericanos, principalmente los universitarios, convergieron en movilizaciones masivas, la principal de ellas fue el Cordobazo en Argentina en 1969, que terminó con el gobierno militar. La vía armada fue concebida por muchos como una opción de lucha frente a los problemas económicos, políticos y sociales, mostrándose en algunos momentos en un desafío al imperialismo norteamericano.

Fuera del continente latinoamericano la vía guerrillera inspiró a un “... número creciente de jóvenes rebeldes y revolucionarios o, simplemente, a los disidentes culturales del primer mundo.”¹¹ El Che se unió a las imágenes que recorrían el planeta junto con las de Mao, Marx, Lenin, Ho Chi Min, imágenes que reunían una suma de ideas, cuyo significado era difícil desconocer, principalmente entre los estudiantes universitarios.

forma unilateral, Estados Unidos intervino en varios países latinoamericanos. Argumentando el rechazo al comunismo en 1954 intervino en Guatemala derrocando al presidente Jacobo Arbenz Guzmán; siguió Cuba en 1961 con la invasión a Bahía de Cochinos; en República Dominicana apoyó a Joaquín Balaguer en 1965; también contribuyó al derrocamiento de Salvador Allende en Chile en 1973.

¹¹ Hobsbawm, *Op. Cit.* p. 441.

1.1 Tendencias educativas

En la coyuntura mundial donde se debatía en torno a un amplio abanico de aspectos –la bipolaridad, el autoritarismo, la condición humana en el capitalismo, la pobreza, la intolerancia, etcétera-, el problema de qué se enseña, cómo se enseña y con qué objetivos se enseña, no podía estar fuera del debate.

En este apartado nos enfocaremos en las ideas prevalecientes en el ámbito educativo que, a fines de los años sesenta y principios de los setentas del siglo XX, se unieron a la serie de manifestaciones juveniles.

Los jóvenes se cuestionaban cada vez más el estado de cosas en el mundo, por muchos lugares comenzaron a plantearse propuestas pedagógicas que traspasaron fronteras; se recuperaron experiencias educativas que en otro momento hubieran pasado desapercibidas, pero que en los años sesenta fueron reivindicadas, se pusieron en la mesa de discusión y se trataron de llevar a la práctica. Para los fines de esta investigación nos centraremos en las propuestas alternativas que se dieron en el ámbito educativo a fines de los años sesenta, principalmente en América Latina.

Una corriente muy importante de educación popular en América Latina, fue la iniciada por el brasileño Paulo Freire¹² quien vincula la educación con la libertad, y propuso con ello la transformación de la realidad social. El objetivo fue la liberación a través de una revolución sin violencia, mediante la educación. Identificó que la educación funcionaba como instrumento de la domesticación, cuyo propósito era desactivar el propio pensamiento, matar la creatividad y la capacidad crítica, a efectos de asegurar la continuidad del orden social opresor y sostener la posición de las elites dominantes. Para Freire, esto era posible mediante la imposición de “la cultura del silencio” a los oprimidos; ese silencio lleva a la

¹² Educador brasileño (1921-1997) desarrolló un sistema de aprendizaje original y controvertido que le dio fama internacional, lo cual le provocó ser encarcelado en 1964 acusado de ser revolucionario y, como consecuencia, se exilió en Chile, después en Estados Unidos. El sistema de Freire propone un proceso educativo basado en el entorno del estudiante, en asumir que los enseñantes deben entender la realidad en la que viven como parte de su actividad de aprendizaje. El famoso ejemplo que él mismo propuso: “Eva vio una uva”, que cualquier estudiante puede leer. Según Freire, el estudiante necesita, para conocer el sentido real de lo que lee, situar a Eva en su contexto social, descubrir quién produjo la uva y quién pudo beneficiarse de este trabajo.

apatía y a la indiferencia, luego de lo cual se puede dar la dominación, por omisión, de la colectividad. Para romper con esas relaciones de dominación Freire propuso la educación como instrumento de liberación, es decir la recuperación de la propia palabra por medio de la lectura, la escritura y la verbalización para, a través de esto, desarrollar la capacidad de comprender críticamente la realidad, aprender a ver el mundo no como realidad estática, sino dinámica, en proceso de cambio.

Para Freire los oprimidos son los protagonistas de la transformación a partir de tomar medidas contra las relaciones opresoras. En sus obras más conocidas: *Educación como Práctica de la Libertad* y *Pedagogía del Oprimido*. El foco de atención privilegiado es el individuo oprimido. Las obras de Freire traspasaron fronteras, lo cual puede explicarse porque abordaron el punto nodal de una época de cambios. Los jóvenes que buscaron alternativas al cambio social, encontraron muchas respuestas en los escritos de Freire, quien se manifestaba contra el autoritarismo y en pro de la libertad.

En los años sesenta y setenta se rescataron también otras propuestas pedagógicas, que fueron llamadas pedagogías antiautoritarias, entre las que destaca la de A. S. Neill¹³ y su escuela de *Summerhill*, quien consideró que los niños tienen infinidad de capacidades que han sido menguadas por la sociedad (incluyendo a las instituciones educativas). Para Neill educar personas libres fue educar en libertad, y para educar en libertad se requiere dejar de lado la división entre educadores y educandos, es preciso que todos los integrantes se sientan libres de poder hacer lo que consideren importante, para esto es ineludible un ambiente de respeto e igualdad, donde se valore el interés propio de cada persona. Es imprescindible destacar que esta experiencia educativa subraya la necesidad de que la educación no sólo se centre en la racionalidad, sino también en la afectividad y el amor, rechazando toda actitud de odio, miedo, indiferencia, apatía, intolerancia, violencia y confiando que el único aprendizaje significativo es aquel que se basa en el propio deseo por aprender. Entre sus obras importantes destacan tres: *Corazones, no sólo cabezas en la*

¹³ A. S. Neill nació en Escocia y fundó su escuela-hogar en Inglaterra en 1921. Esta escuela conocida como Summerhill tuvo su mayor auge y divulgación durante la década de 1960. La escuela-hogar tuvo como base la libertad de los niños, la asistencia libre a clases y la no obligatoriedad de los exámenes, por esta causa Summerhill ha causado muchas controversias. El método de esta escuela se basa en la capacidad de autorregulación de los niños, y en la autogestión comunitaria de la escuela. Según el ideario de Neill para educar personas libres es necesario educar en libertad.

escuela, Summerhill y Neill, piel de naranja. En ellas hace énfasis en las experiencias dentro de su propia escuela, donde muestra las virtudes de sus propuestas, para hacer niños más felices, a partir de que viven en libertad.

Dentro de la pedagogía antiautoritaria, destaca la participación de los estudiantes dentro del aula, la escuela y la sociedad. Sin duda hay una diversidad de propuestas con respecto a los cambios que debían de tener las instituciones educativas, que van desde la casi desaparición del profesor como responsable del grupo de alumnos, hasta la mera participación de los alumnos en cuestiones determinadas por él. Uno de los pedagogos más interesantes en la perspectiva de la pedagogía antiautoritaria fue Célestin Freinet,¹⁴ quien fundó una escuela innovadora, donde enfatizaba la libertad mediante la expresión oral y escrita, le dio gran importancia al uso de la imprenta porque significaba poner al servicio de los alumnos un medio para expresarse, de crear y divulgar su pensamiento.

Todas estas propuestas se concibieron como alternativas a la educación tradicional y fueron bien recibidas por algunos grupos sociales, en otros fueron criticadas porque implicaba cambios importantes en la manera de pensar las escuelas y el sentido de la educación.

Por su parte Louis Althusser sintetizó una fuerte crítica a la hegemonía cultural impuesta por el Estado para mantener el control social. Althusser concibió al Estado como un aparato represivo al servicio de las clases dominantes; para ejercer control cuenta con aparatos propiamente represivos: las cárceles, el gobierno, la policía, los Tribunales; y aparatos ideológicos que incluye a instituciones como la familia, la Iglesia, la escuela, las leyes, el sistema político, los medios de información. Althusser señaló que todo aparato ideológico del Estado se impone de forma sutil y ayuda a la reproducción de las relaciones de producción, es decir, de las relaciones de explotación capitalistas. Señaló que la burguesía se apoyaba en el aparato ideológico y principalmente en el aparato escolar, por lo que en este sentido la educación es alienante a fin de reproducir la ideología burguesa. La

¹⁴ Freinet Célestin, fundador de una escuela activa, basada en la libre expresión del niño. Sus técnicas se centraron en el uso de la imprenta, el texto libre, el periódico escolar, la correspondencia interescolar, los planes de trabajo, los viajes de intercambio, etc. Daba prioridad a la cooperación entre alumnos y maestros en la elaboración de los planes de trabajo. Publicó numerosos trabajos, entre ellos: *La técnica Freinet en la escuela moderna* (1964) y *La escuela del pueblo* (1969). Para el autor la escuela no debía ahogar la creatividad ni domesticar al individuo, para ello propuso aplicar a la enseñanza un "método experimental permanente" que permitiera, tanto a los niños como a los educadores "vivir y crear".

educación así, no sólo es ajena al individuo sino lo enajena y en este sentido es un instrumento del Estado:

La escuela recoge a los niños de todas las clases sociales les inculca durante años, diversas habilidades inmersas en la ideología dominante..., más o menos en sexto año una enorme masa de muchachos van a parar a la producción: Son los obreros o los campesinos pobres. Otra parte de la juventud escolar continúa y dale que dale, sigue un poco más adelante para quedarse a mitad del camino y rellenar los puestos de los pequeños y medios cuadros, empleados pequeños y medianos funcionarios, pequeños burgueses de todo tipo, una última parte llega hasta la cumbre, bien para caer en un semi-paro intelectual, bien para convertirse, además de intelectuales del trabajo colectivo, en agente de explotación (capitalista, manager), en agentes de la represión... Cada parte que se queda en el camino está suficientemente provista de la ideología adecuada a la función que debe desempeñar en la sociedad de clases...¹⁵

Los autores mencionados, coincidían en cambiar el sentido de la educación alienante, que la educación no se enfocara en la formación de los hombres únicamente para servir al

¹⁵ Althusser Louis, *Crítica de la ideología y el Estado*, Antigua casa editorial Cuervo, Argentina, 1977, p. 36.

1 MÉXICO

Con la Segunda Guerra Mundial se dieron las condiciones para el crecimiento de la industria mexicana, lo cual hizo que la economía se elevara a una tasa anual de más del 6 por ciento; a este periodo de rápido crecimiento se le ha llamado Milagro Mexicano. Para lograr estos niveles, el Estado protegió al sector empresarial, comercial y financiero, de tal forma que el gasto público por ayuda a este sector, llegó a representar costos muy altos. En apoyo a los empresarios el Estado construyó la infraestructura y proporcionó bienes y servicios procedentes de empresas paraestatales a precios subsidiados, estimuló el mercado interno a partir de promover el consumo de productos fabricados en el país.

Para mantener esta situación el gobierno mexicano recurrió cada vez más a los préstamos de bancos internacionales. Los impuestos recaudados no alcanzaban para subsidiar gastos tan altos a las cúpulas del poder económico, por esto se tomó la decisión de incrementar los precios al consumidor con lo cual los salarios reales descendieron y el ingreso de los empresarios se elevó rápidamente, dándose un desarrollo económico diferenciado, esto es, que sólo algunos sectores sociales se vieron beneficiados, lo cual provocó una polarización de la riqueza que propició inconformidad social y la organización de movimientos sociales. El gobierno apostó a que dichos movimientos estarían firmemente controlados por las oficialistas Confederación de Trabajadores de México (CTM), Confederación Nacional Obrero Popular (CNOP), Confederación Nacional Campesina (CNC), corporaciones creadas por el Partido Revolucionario Institucional y mediante las cuales controlaba a los sectores obreros, popular y campesinos respectivamente.

Esta situación no era sostenible. El malestar estaba presente y el equilibrio sobre el que había descansado la estructura del Estado Mexicano cada vez era más precario, al tiempo que se agudizaba la crisis del patrón de acumulación que había funcionado durante la posguerra. Así pues, diversos grupos se inconformaron de diferentes maneras. Los primeros –entre enero y febrero de 1959- fueron los trabajadores ferrocarrileros, quienes lo hicieron con gran impulso, encabezados por líderes que lograron influir en otros grupos.¹ En 1962

¹ En 1958, los ferrocarrileros exigían un aumento salarial, a espaldas de la mayoría se realizó una negociación entre la empresa y una minoría sindical. Un grupo cercano al Partido Comunista Mexicano (PCM) dirigido

siguieron los maestros afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (sección IX), los médicos en 1966, los estudiantes en 1966 y 1968. En cuanto a movimientos armados es importante anotar las acciones en Madera, pequeña ciudad en el estado de Chihuahua, años después un maestro rural Lucio Cabañas encabezó en el estado de Guerrero acciones guerrilleras, lo siguió otro maestro rural Genaro Vázquez.

El gobierno no tuvo la capacidad de resolver estos conflictos, la respuesta fue la violencia; el régimen a través de sus acciones pretendía conservar “la estabilidad social” a cualquier costo. En las cárceles había numerosos presos políticos (que fueron un factor decisivo de movimientos sociales), el ejército era utilizado como instrumento para reprimir las luchas campesinas y las huelgas obreras.

El sistema político mexicano centrado en el presidencialismo dejaba ver sus peores momentos al reprimir a cuantos se manifestaban en su contra², fue difícil discrepar y no tener algún tipo de persecución, lo cual valió para que los disidentes se identificaran entre sí. Los grupos sociales que se consideraron afines buscaron vincularse, ejemplo de esto: feministas y socialistas, estudiantes y filósofos, sociólogos y guerrilleros, roqueros y jipitecas. Los disidentes encontraron coincidencias, lo cual permitió acortar las distancias entre unos y otros, esto muestra lo convergente de los críticos del sistema y lo divergente y complejo de aquellos años.

1.1 La Urbanización

En la segunda mitad del siglo XX, la iniciativa privada se fortaleció e invirtió sus capitales en la banca, la industria y el comercio, ubicándose en las ciudades más prometedoras del país: México, Guadalajara y Monterrey las cuales alcanzaron mayor desarrollo. Por esto la migración a las ciudades se convirtió en algo habitual y característico de la década de los

por Demetrio Vallejo y Valentín Campa, encabezaron una lucha contra los líderes vinculados gobierno, hubo enfrentamiento entre las dos posturas y la policía intervino, para desalojar los locales sindicales y reprimir a los vallejistás, a quienes se les acusó de comunistas y de conspiración. A Vallejo se le acusó de traición a la patria.

² “...particularmente a partir de mediados de la década de los sesenta, cuando se empieza a registrar una serie de problemas de endeudamiento externo excesivo, desempleo, inversión y gasto insuficientes en los servicios públicos, que van a generar un descontento en las clases medias cada vez más acusado...” González Casanova Pablo, “El contexto político de la reforma universitaria, algunas consideraciones sobre el caso de México”, en *Deslinde, Cuadernos de Cultura Política Universitaria*, Núm. 18, Departamento de Humanidades, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM, 1972, p. 3.

cincuenta, los inmigrantes a menudo crearon extensos cinturones de miseria; en la periferia se incorporaron familias que se emplearon en el sector secundario, aunque la gran mayoría se incorporó al trabajo informal, convirtiéndose en vendedores ambulantes, albañiles, trabajadoras domésticas, jardineros, etcétera; y dejaron al sector primario en el abandono. Estos grupos vinieron a incrementar las demandas de una ciudad en crecimiento: educación, salud, vivienda, abasto y transporte.

En México como en otros países se consideró que la educación constituía una palanca para el progreso y un bien en sí mismo y, en este sentido a la educación se le consideró como una inversión de enorme rentabilidad, individual y social, los estudios superiores significaban ascenso social. La expansión y diversificación de oportunidades educativas aparece como un signo de la modernidad. Vivir en las ciudades tenía la ventaja de aprovechar los servicios urbanos y uno de los atractivos fue, precisamente, la posibilidad de estudiar. Aunque para muchos campesinos la ciudad fue dura y desafiante, el regreso a su lugar de origen significaba un retroceso de tal manera que, ante los vertiginosos cambios sucedidos, prefirieron seguir con la esperanza de alcanzar los servicios educativos de los que seguramente carecían en sus lugares de origen, porque efectivamente los servicios educativos crecían en las ciudades, mucho más que en la provincia.

La política educativa del gobierno de Ávila Camacho buscó transformar la educación rural, popular y socialista que impulsó el gobierno del General Lázaro Cárdenas. En 1945 se modificó el artículo 3° constitucional que establecía la educación socialista, lo cual significó disminuir los recursos de la educación rural, "... a las normales rurales e internados de primaria y secundaria y politécnicos se les redujo la matrícula y su presupuesto"³. El inicial proyecto educativo, favoreció a los sectores urbanos. También durante el sexenio del presidente Ávila Camacho el número de escuelas particulares en todos los niveles educativos se incrementó e igualmente su matrícula, lo cual significó en gran medida poner en manos de los particulares la educación para que el Estado pudiera justificar menores gastos en esta área. Por su parte la Iglesia católica fue uno de los sectores

³ García Cerros Mario, *Historia de la Universidad Autónoma de Guerrero, 1942-1971*, Universidad Autónoma de Guerrero, Instituto de Investigación Científica, Área Humanístico-Social, México, 1991, p. 30.

que pudo invertir en educación, con lo cual esta institución recuperó su participación en esta área.

En términos generales la inversión gubernamental en educación, a medida que se iba orientando a las ciudades, también iba disminuyendo. Así tenemos que del PIB: “La inversión pública de la administración de Cárdenas destinó el 12.6% a fomentar la instrucción popular; Ávila Camacho la disminuye al 10.2%, Miguel Alemán al 8.3%. De 1952 a 1958 Ruiz Cortines dedicó el 8.9% de la inversión pública al aspecto educativo en pleno apogeo financiero”.⁴

1.2 Movimientos Estudiantiles en las Ciudades

Durante toda la década de los sesenta los estudiantes de universidades públicas en el país se sumaron a las manifestaciones de otros grupos sociales que demandaban cuestiones muy concretas como libertad a los presos políticos, baja de las tarifas de transporte, desaparición de los porros, contra reformas universitarias, entre otras cosas; en términos generales contra el gobierno, contra las desigualdades sociales. Sus demandas se centraban en: libertad, democracia, justicia, una mayor participación de los estudiantes en sus escuelas y en la vida política del país de donde eran excluidos. Existía un creciente malestar de los jóvenes, al reflejar desconfianza en las instituciones políticas, comenzaron a cuestionar las acciones del gobierno.

Estratégicamente a la juventud se le asoció con rebeldía e inmoralidad y se propagó la idea del “rebelde sin causa”. Particularmente a los universitarios se les asociaba con el comunismo, y dado que los gobernantes en México se declaraban anticomunistas, tuvieron la justificación para atacarlos de diferentes formas. La Iglesia, el Estado y los empresarios se unieron para desacreditar cualquier manifestación artística o política que les pareciera comunista, socialista, o algo similar a esto. La campaña “¡Cristianismo sí, comunismo, no!”, se extendió por varias ciudades -principalmente: Puebla, Monterrey, Guadalajara y Morelia- donde dejaban paredes tapizadas de propaganda y volantes suficientes para cada uno de sus habitantes. En Puebla: “...se enfrentaron los empresarios locales, organizados en el Comité Cívico de la Iniciativa Privada (CCIP), contra los estudiantes a quienes acusaban

⁴ *Ibid*, p. 31.

de comunistas. La movilización de unos y otros provocó choques violentos en las calles, en este clima de confrontación, el gobierno federal envió al ejército...”⁵

Y fue precisamente en esta ciudad donde los jóvenes se organizaron con una visión más amplia acerca del movimiento estudiantil. Fue en Puebla donde se constituyó el Frente Nacional de Estudiantes Democráticos y fue sede de la primera Conferencia Nacional de Estudiantes Democráticos que reunió alumnos de diversas instituciones educativas de diferentes partes del país. Los movimientos estudiantiles surgidos en distintos estados de la República (Guerrero, Tabasco, Michoacán, Yucatán, Nuevo León), se cohesionaron no sólo por problemas en cada una de sus escuelas, sino que en el fondo había una fuerte crítica al gobierno en turno, el cual ejercía la violencia y el autoritarismo en general, con ello pretendían hacer callar a los disidentes, en ese momento el sector estudiantil cobró mayor fuerza para organizarse en la búsqueda de un sólo frente.

Desde 1960 había iniciado una gran oleada de movimientos estudiantiles: la Universidad Autónoma de Guerrero había conseguido su autonomía; en el mismo año, la Escuela Nacional de Maestros estalló en huelga; los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria se enfrentaron a un grupo de porros del Movimiento Universitario de Renovadora Orientación; al año siguiente estaban movilizados los estudiantes de Morelia, Tabasco, San Luis Potosí, Yucatán, Sonora, y para 1968 los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Las universidades públicas se convirtieron en terreno de discusión, organización y lucha contra el Estado. Fue en ellas donde se analizaron los problemas nacionales e internacionales. Y también se propusieron estrategias políticas ante las persecuciones, encarcelamientos y asesinatos de estudiantes, obreros y campesinos. Los trabajadores fueron la bandera de los estudiantes, pues éstos consideraban que los campesinos, y principalmente los obreros, eran la razón de los movimientos, en tanto la clase proletaria era la más perjudicada por la crisis económica, política y social que se vivía.

⁵ Loeza Soledad, *et. al.*, *Gran Historia de México Ilustrada, El Siglo XX Mexicano*, México, Editorial Planeta, CONACULTA, INAH, 2001, Tomo V, p. 249.

Por otra parte, se dio una vinculación importante entre los estudiantes universitarios a nivel nacional e internacional. Universitarios viajaron por el país informando acerca de los sucesos en sus escuelas y facultades, además estaban informados del acontecer a nivel internacional, lo que los identificaba con otros jóvenes permitiendo tener ideas compartidas del destino que deberían de llevar los movimientos estudiantiles.

1.3 La Ciudad de México, la UNAM

En 1952 se reubicó la Universidad Nacional al sur de la Ciudad de México. De sus edificios coloniales ubicados principalmente en el centro de la ciudad se mudó a un complejo arquitectónico que pasó a ser símbolo de modernidad y progreso. La Ciudad Universitaria se correspondía con una etapa de expansión económica, cuya visión era la de formar estudiantes que se incorporaran a un mercado en acelerado ascenso.

Hasta mediados de siglo veinte la UNAM atendía a un número reducido de alumnos que, una vez egresados, generalmente se integraron al organigrama de las secretarías de Estado o a las empresas en crecimiento. Según Ricardo Pozas “En las décadas anteriores a los sesenta, las individualidades universitarias eran los principales interlocutores privilegiados de los hombres de Estado.”⁶ En este sentido el mismo autor señala que los egresados universitarios fueron los grandes mandarines, los hombres que servían al Estado. La Universidad Nacional fue una Universidad que sólo atendía a un pequeño número de estudiantes, los cuales eran seleccionados entre una gran cantidad de aspirantes; el ingreso y permanencia generalmente se relacionaba con la situación económica de los estudiantes.

Las escuelas particulares de educación superior fueron bastante atractivas para los estudiantes de los más altos niveles económicos, aunque ninguna escuela particular podía competir con la infraestructura de la UNAM, así es que la Universidad Nacional era el centro de atención para quienes querían estudiar una carrera profesional. No obstante la existencia del Instituto Politécnico Nacional (IPN), es importante señalar que a este Instituto ingresaban estudiantes con mayor interés hacia las técnicas y las ciencias aplicadas, entre ellas las ingenierías.

⁶ Pozas Horcasitas Ricardo, coord. *Universidad Nacional y Sociedad*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades UNAM, y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 1990, p. 15.

Los jóvenes que solicitaban su ingreso a la UNAM y al IPN, se concentraban en el nivel de bachillerato, pues solamente se contaba con estas dos opciones en el ámbito de la educación pública y gratuita. La UNAM había mantenido por casi cien años el mismo número de planteles en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), sin embargo en los años sesenta cambia esta situación por la presión social y por las demandas hechas a la Universidad. Ante esas circunstancias en 1964 la UNAM inauguraba en la ciudad de México tres pomposos planteles⁷ pertenecientes a la ENP ubicados en Tacubaya, Coyoacán y La Viga; y en 1965 se integraron otros dos en Mixcoac y en Insurgentes Norte. Es importante mencionar que en el mismo año cambia el plan de estudios de la ENP, pues en aquellos momentos de cambio era imposible sostener la concepción positivista de la educación, iniciada un siglo atrás. La preparatoria era criticada por su enfoque, que pretendía que los alumnos conocieran de todo antes de iniciar sus estudios profesionales. De la reforma en su plan de estudios sólo mencionaremos que pasó de cinco años (tomando en cuenta que la ENP contabiliza los tres años de educación secundaria como parte integrante de su preparación propedéutica para iniciar una carrera universitaria) a seis años, lo que tiene un significado importante en la organización de sus asignaturas y en general en la visión de impartir educación a nivel bachillerato.

En 1966, un grupo de estudiantes se rebela contra las disposiciones de ingreso a la UNAM, iniciando una huelga cuya demanda principal era el otorgar mayores oportunidades a los aspirantes. En ese mismo año se autorizó el pase automático a las escuelas y facultades de la Universidad a los alumnos de la ENP. Aunque esto fue un gran avance –al dar mayor seguridad al estudiantado para continuar estudios a nivel profesional-, los jóvenes que no tenían la posibilidad de ingresar a la ENP consideraron se reducían sus posibilidades de ingreso a nivel licenciatura pues muchos de los espacios serían ocupados por los egresados de la ENP. Muchos aspirantes por tanto, seguían quedando fuera y sin expectativa de poder acceder a los servicios educativos.

Con el objetivo de resolver este problema, en 1967 un grupo de alumnos rechazados de la ENP se organizaron y formaron la Preparatoria Popular, ocupando las instalaciones de la

⁷ Con gimnasio, alberca, biblioteca, auditorio y cafetería. Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Dirección General de Obras, Caja 331.

Facultad de Filosofía y Letras, donde recibían clases de profesores que trabajaban voluntariamente, sin recibir ningún salario, con la convicción que era necesario aumentar la matrícula a nivel medio superior. A esta iniciativa autogestionaria se sumaron profesores universitarios y alumnos de nivel licenciatura para dar solución a este problema. En febrero de 1968 la UNAM la aceptó como escuela incorporada y la reinstaló en inmuebles desocupados de su propiedad, en la antigua Escuela de Comercio y Administración en la calle de Liverpool y la Escuela de Ciencias Químicas, en Tacuba.

1.4 1968

Mientras tanto, la movilización social iba en aumento. Para 1968 en la ciudad de México se dio un levantamiento social que fue un parteaguas en la historia contemporánea. Apuntaremos algunas de sus características. El 23 julio de 1968, en la Ciudadela, dos grupos de jóvenes se enfrentaron a golpes muy cerca de la vocacional número cinco perteneciente al Instituto Politécnico Nacional, ante lo cual los granaderos hicieron acto de presencia y atacaron a los estudiantes de la vocacional. Este cuerpo policial penetró injustificadamente en las instalaciones del IPN y la protesta se organizó de inmediato. Lo que había iniciado como una pelea callejera se convirtió en la gota que derramó el vaso, pues provocó el reclamo contra el autoritarismo y el uso de la violencia de parte del Estado. Tres días después -el 26 de julio- los estudiantes pretendieron manifestarse en el zócalo capitalino y nuevamente el gobierno ordenó a los cuerpos policíacos el enfrentamiento, pues la plaza de la Constitución era lugar prohibido para manifestaciones que no tuvieran el propósito de vitorear al presidente de la República. Los granaderos salieron al paso a los manifestantes, dispersando a los jóvenes de tal manera que la persecución llegó “casualmente” hasta el Hemiciclo a Juárez, donde se festejaba el aniversario del ataque al Cuartel Moncada (acontecimiento que marca el inicio de la revolución cubana). Allí se encontraban estudiantes y simpatizantes de izquierda que también fueron dispersados; por la noche la policía ocupó el local del Partido Comunista Mexicano y detuvo a sus dirigentes. Esto fue el inicio de una serie de enfrentamientos ya no solamente entre estudiantes y policías, sino también estos últimos y miembros distinguidos de la izquierda.

El IPN inició una huelga para protestar contra las acciones, un día después la policía ocupó sus instalaciones, y en un nuevo enfrentamiento con estudiantes, los militares dispararon

contra la puerta del edificio de la preparatoria en San Ildefonso, y tomaron preparatorias y vocacionales. Hubo muertos, numerosos heridos y detenidos. El primero de agosto, Javier Barros Sierra rector de la UNAM, junto con distinguidos universitarios encabezó una manifestación en protesta.

Estudiantes de diferentes escuelas a nivel profesional fundaron el Consejo Nacional de Huelga (que incluía principalmente estudiantes de la UNAM, IPN, Chapingo y la Normal Superior), quienes organizaron varias manifestaciones durante el mes de agosto y elaboraron un pliego petitorio, que incluía seis puntos:

1) Libertad a los presos políticos; 2) Destitución de los generales Luis Cueto Ramírez, Raúl Mendiola y del teniente coronel Armando Frías; 3) Extinción del cuerpo de granaderos, instrumento directo de represión y no creación de cuerpos semejantes; 4) Derogación de los Artículos 145 y 145 bis del Código Penal Federal (delito de disolución social), instrumentos jurídicos de agresión; 5) Indemnización a las familias de los muertos y a los heridos víctimas de las agresiones en los actos represivos iniciados el viernes 26 de julio; 6) Deslinde de las responsabilidades de los actos de represión y vandalismo realizados por las autoridades a través de los policías, los granaderos y el ejército.⁸

Sin embargo aunque se hayan presentado sólo seis puntos en el pliego petitorio, la lucha iba más allá de esas seis demandas; los dirigentes no lograron sintetizar una gran lista de peticiones, que quedaron impresas en volantes, paredes y sobre todo en la memoria de muchos de sus protagonistas.

El hostigamiento a los estudiantes fue en aumento. El 18 de septiembre “El ejército ocupó los edificios de Ciudad Universitaria con el argumento de que se habían apoderado de ellos grupos extra universitarios. No hubo resistencia a la acción, sin embargo fueron detenidas 500 personas.”⁹ Como respuesta los estudiantes realizaron mítines y marchas (entre ellas la manifestación del silencio a la que asistieron 250,000 personas), formaron brigadas para difundir información principalmente en mercados y lugares públicos. Se unieron otras instituciones de educación superior, entre ellas la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Chapingo, así como otros sectores de la sociedad que simpatizaban con las propuestas estudiantiles, principalmente por su crítica al gobierno.

⁸ Revueltas José, *México 68, Juventud y Revolución*, Editorial Era, número 15, Obras Completas, México, 1983, p. 60.

⁹ Loeza Soledad, *Op. Cit.* p. 252.

El 2 de octubre en un mitin en la plaza de Tlatelolco, el ejército masacró a cientos de manifestantes. El gobierno intentó contener el descontento social con la represión, asesinando no sólo estudiantes, sino también ciudadanos de otros sectores sociales que apoyaron al movimiento, muchos fueron encarcelados y otros desaparecidos. Días después en el estadio olímpico México 68, en Ciudad Universitaria, el presidente Gustavo Díaz Ordaz inauguró los Juegos Olímpicos, ante la indignación de un importante sector de la sociedad, sin embargo al gobierno sólo le preocupaba la imagen hacia el exterior.

El movimiento estudiantil que se expresó en 1968 marcó una etapa importante en la vida del país. Como en ninguna otra movilización social, la que encabezaron los estudiantes ese año manifestó el agotamiento de un modelo de desarrollo conocido como “Milagro Mexicano” y de un esquema político sustentado en la incorporación de los sectores sociales a los aparatos corporativos del Estado. El régimen no se pudo sostener más con las contradicciones y las desigualdades que había generado. La rebelión de miles de jóvenes, principalmente estudiantes y profesores universitarios, rompió con una tradición de estabilidad y crecimiento económico que marcó después de la masacre de Tlatelolco el inicio de una profunda crisis de legitimidad del Estado mexicano, con lo cual se determinaron algunas de las políticas que el Estado desarrollaría en el sexenio posterior.

Las protestas estudiantiles en México al igual que en diversas partes del mundo¹⁰ tuvieron singularidades, pero todas presentaron en mayor o menor medida ciertas analogías; la dimensión internacional de la revuelta ilustra el proceso de generalización de las ideas y de actitudes. El activismo estudiantil se manifestó con una gran capacidad imaginativa e innovadora y quedó expresada en los muros, en slogan y volantes¹¹ que circularon de mano en mano y permitieron la difusión de las ideas.

¹⁰ En Francia al igual que otros países se desató la protesta estudiantil, el llamado “Mayo francés” en 1968, surgió por una creciente inquietud entre estudiantes, quienes criticaron la incapacidad del anticuado sistema universitario; su discusión traspasó ese ámbito, e inspirados por las ideologías anarquista, trostkista y maoísta, manifestaron su oposición a la sociedad capitalista y al consumismo.

A este movimiento estudiantil se le ha considerado como detonante de otros movimientos juveniles en otras ciudades del mundo. Lo cierto es que las condiciones estaban dadas para que se dieran movimientos sociales en general y estudiantiles en particular. El movimiento francés marcó la pauta para que las fronteras políticas quedaran rebasadas; de esta manera los jóvenes vivieron la internacionalización de las tendencias.

¹¹ En el libro *Impresos sueltos del movimiento estudiantil mexicano, 1968*, el autor Luis Olivera presenta una serie de documentos impresos durante el movimiento estudiantil, recopiló 1046 volantes que circularon en la

El movimiento estudiantil mexicano de 1968 desencadenó, además de la crítica al Estado, una crítica a la educación en su conjunto: se cuestionó el papel del docente, el trabajo en el aula, y en general, la organización de la enseñanza-aprendizaje. Esto fue un motivo implícito del movimiento estudiantil, pero también fue una consecuencia: el cuestionamiento a la educación que, aunque no apareció en los seis puntos del pliego petitorio, fue y ha sido un punto principal en el que se han movido diversos movimientos estudiantiles a lo largo del siglo XX.

ciudad de México, desde finales del mes de julio al mes de diciembre de 1968. Estos volantes surgieron y se mantuvieron ante la falta de información fidedigna de lo acontecido, dieron la visión y los objetivos de los protagonistas, aunque no faltaron los impresos infiltrados que desde una perspectiva del poder también circularon y que sirvieron para confundir a la población.

1 LA REFORMA EDUCATIVA

A comienzos del gobierno de Luis Echeverría Álvarez se inicia también la reforma educativa, impulsada en gran medida por la presión social -cuya expresión evidente hemos señalado en páginas anteriores- y por la necesidad de conciliar al Estado con la sociedad, luego de la ruptura provocada por la violencia generalizada, particularmente contra los estudiantes, que caracterizó al gobierno de Gustavo Díaz Ordaz.

El presidente Echeverría al asumir la presidencia en diciembre de 1970, hace el anuncio de la reforma educativa: “Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia...” El Secretario de Educación, Víctor Bravo Ahuja, presentó los lineamientos, de los cuales sólo anotaremos los que comprendemos tiene vínculo con el CCH:

...se debe crear una pedagogía de acuerdo a las metas y objetivos. La metodología de la enseñanza debe ser motivo permanente de análisis y renovación. Será también integral en tanto estimula en forma proporcional y equilibrada, la investigación, la docencia, la tecnología y la administración.¹

Al iniciar el nuevo sexenio presidencial, Luis Echeverría² no sólo pretendió reorganizar el aparato estatal, bajo el signo de la llamada “apertura democrática”,³ sino también buscó

¹ Bartolucci Incico, Jorge E. y Rodríguez Gómez G., Roberto A. *El Colegio de Ciencias y Humanidades, Problemática institucional de una estrategia de adecuación universitaria*, tesis para obtener el título de licenciados en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1980, p. 58.

² Habiendo sido secretario de Gobernación durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, se tenía la certeza que continuaría con la misma política seguida por su antecesor. Sin embargo, y para desvincularse de esta imagen, Luis Echeverría Álvarez inició una política conocida como “reconciliación nacional”.

³ Al PRI le convenía mantener cierta estabilidad social, por tanto le interesaba el juego político en las elecciones; en 1964 se realizó una reforma que introdujo los ‘diputados de partido’ buscando garantizar a los partidos de oposición existentes al menos una representación minoritaria en el Congreso. La nueva legislación les aseguraba el acceso regular a una cuota de veinte escaños; en 1973 por medio de una nueva ley electoral se elevó el número de escaños para las minorías políticas a 25; en 1974 el gobierno realizó una reforma electoral que abrió oportunidades de representación a fuerzas políticas independientes. La reforma contemplaba la introducción de escaños de representación proporcional en la cámara de diputados. “El número y el método de asignar estos escaños fueron cambiando de acuerdo con los también cambiantes objetivos de los gobiernos del PRI y el equilibrio de las fuerzas en la oposición. En 1977 se realizó otra reforma que intentó promover la formación de nuevos partidos políticos pues el PAN se encontraba en problemas internos, y esta situación había dejado sin candidatos a la presidencia en la elección de 1976,

incorporar a los inconformes, especialmente a estudiantes e intelectuales, y en particular a los dirigentes estudiantiles del movimiento del 68. -Esta política sin embargo no excluía la represión, la cual también fue renovada como lo demuestran los sucesos del 10 de junio de 1971-. Echeverría logró la incorporación de cierta elite universitaria a la administración pública, y con esto consiguió cierto consenso social en algunos sectores sociales.

La reforma educativa tocó todos los niveles. En el nivel básico, la reforma se concretó en la reestructuración de programas y en la creación de nuevos libros de texto. A nivel secundaria la reforma también dio pie a un énfasis en la enseñanza tecnológica aplicada, con la implantación de las secundarias técnicas y el auge de institutos tecnológicos regionales, así como la creación carreras técnicas dentro de los propios bachilleratos propedéuticos. También se dio un apoyo significativo a los centros de educación media y superior.

En México, para la década de los setenta los ingresos que recibieron las universidades públicas fueron mucho mayores que en cualquier otro momento "... casi siete veces más recursos entre 1970 y 1975, en tanto que su inscripción se incrementó solamente en 122%"⁴.

La política gubernamental fue influida por concepciones desarrollistas, entre las cuales sobresalen el crecimiento y la modernización de la economía vinculada a la educación. En el sexenio de Luis Echeverría aumentó la inversión en el sector educativo, correspondiendo justamente a una tendencia internacional, ya que en todo el mundo aumentaba el número de escuelas y se ampliaba la matrícula, incluso en los países latinoamericanos no obstante sus muchos problemas políticos, económicos y sociales.

En México fueron aceptados varios proyectos. Dentro de la UNAM: el CCH, el Sistema de Universidad Abierta (SUA), la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP)⁵. Y

José López Portillo fue el único nominado». Entrecorillado eⁿ *Gran Historia de México ilustrada*, *Op Cit.* pp. 52-53.

⁴ Martínez Della Rocca, Salvador y Ordorika Sacristán Imanol, *UNAM: espejo del mejor México posible*, ediciones era, México, 1993, p. 10.

⁵ Se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en cinco diferentes campus: Cuautitlán 1974; Iztacala 1975; Acatlán 1975; Aragón 1976 y Zaragoza 1976.

fuera de la UNAM: la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Colegio de Bachilleres (CB), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). También se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) cuya función se centró en el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, principalmente en el nivel de posgrado. Muchos de los recursos que se invirtieron en educación superior fueron gastados en el CONACYT, el gobierno del presidente Echeverría y hasta 1982 el interés por los estudios de posgrado es, desde entonces, que la opción de los estudios de posgrado se han convertido en una suerte de especialización para el mejor desarrollo en el mercado de trabajo.

Con esto se esperaba calmar el descontento estudiantil, se pensó que el estudiantado podría ser un aliado en la nueva política económica. Esta medida le valió al gobierno establecer nuevamente un clima aparente de paz en el país, lo que contribuía a disminuir los efectos del movimiento de 1968 y principalmente trataba de devolver la confianza en el sistema político.

1.1 La Reforma Universitaria

Coincidiendo con la iniciativa de reforma en el plano educativo nacional, las instituciones de enseñanza superior agrupadas en la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), emprenden una reforma, cuyo fin fue “el establecimiento de un sistema nacional de educación superior, capaz de abarcar las diferentes modalidades que presenta esta esfera educativa mediante acuerdos comunes y formas de comunicación interinstitucionales.”⁶ Jorge Bartolucci y Roberto Rodríguez señalan que la ANUIES, sólo logró un relativo consenso en las reuniones organizadas para tal fin porque se discutía acerca de cómo mantener la autonomía de las instituciones representadas. Al no haber consenso las universidades se dieron a la tarea de realizar en su propio ámbito las pautas de la reforma.

En mayo de 1970 en la UNAM dio inicio el rectorado de Pablo González Casanova. En un momento de singulares complicaciones para la Universidad, la designación de este intelectual fue bien recibida por la comunidad universitaria. Su visión de conjunto sobre la

⁶ Bartolucci Incico Jorge E. *Op. Cit.* p. 31.

sociedad mexicana, sus escritos le colocaron en un sitio importante en el ámbito de las ciencias sociales. Su obra principal *La democracia en México*, tuvo gran trascendencia; en ese libro mostró su visión del país en aquel momento:

“México vive un capitalismo incipiente que no ha alcanzado a despuntar, pues lo obstaculizan diversos factores estructurales (...) una alta concentración del ingreso, un mercado interno estrecho, la transferencia de recursos del campo a la ciudad, las ataduras que impone un circuito económico internacional, dando origen a una situación de colonialismo interno...”⁷

Este análisis realizado en un momento de bonanza económica, aunque desconcertó a algunos, a otros les mostró lo efímero de aquel momento; así la gestión de González Casanova en la rectoría significó para la Universidad Nacional entrar a un proceso de profundo análisis de su situación y la posibilidad dar solución a sus problemas.

Cuando González Casanova ocupó la rectoría había pasado poco más de año y medio de la masacre en Tlatelolco, y aún se vivían las problemas derivados de esta situación: en las cárceles aún se mantenían en calidad de presos políticos muchos de los participantes y continuaban sin solución demandas estudiantiles como la democratización de la enseñanza, la participación de los jóvenes en la toma de decisiones de la Universidad, entre otras. González Casanova fue sensible a esta situación, por esto mencionó en su discurso de toma de protesta:

Todos queremos la democratización de la enseñanza, como apertura de los estudios superiores a números cada vez más grandes de estudiantes, y también como una participación mayor en la responsabilidad y las decisiones universitarias por parte de los profesores y de los estudiantes.⁸

En su discurso de toma de protesta como rector fue clara su postura en favor del respeto a las diferencias ideológicas, señalando: “En la Universidad de siempre ha habido y habrá el derecho a la lucha ideológica y a la organización de los seres pensantes de acuerdo con sus metas filosóficas, culturales, sociales.” En un apartado dirigido particularmente a los estudiantes apuntó: “... queremos que los estudiantes sepan que en esta casa se puede

⁷ Soto Rubio Eduardo, *Diversidad y Crisis de un proyecto de Universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova*, Cuadernos del Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México, 1994, p. 29.

⁸ Pablo González Casanova, *La Universidad y sus rectores*, Coordinación de Humanidades y Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México, 1983, p. 41.

disentir, porque ni por edades ni, sobre todo por ideologías, el hombre de hoy puede siempre asentir...” Asimismo mencionó que las diferencias debían de afrontarse mediante el uso de la razón, a través de discusiones sistemáticas, lógicas, serias y profundas.

Ya en funciones, el rector realizó una evaluación de la educación superior y consideró urgente una reforma universitaria, afirmando que la Universidad estaba inmersa en grandes problemas:

Los cuadros clásicos de la enseñanza universitaria y profesional se encuentran en una crisis mucho más profunda de lo que cabe imaginar... La ruptura de los cuadros clásicos de la enseñanza universitaria proviene de una situación internacional e interna, que con frecuencia escapa a las decisiones de las autoridades escolares. De hecho está ligada a la crisis de grandes sistemas sociales y políticos que las universidades deben estudiar, enjuiciar y transformarse a sí mismas.⁹

El párrafo anterior nos muestra la visión que tuvo González Casanova acerca de la trascendencia de las rupturas que se presentaban en esos momentos y que habían llevado a los cuadros clásicos de la enseñanza universitaria a una crisis profunda. Evaluó que los cambios venían por situaciones tanto internacionales como nacionales, y que se han tratado de sintetizar en las primeras partes de este trabajo. El rector señaló que estos cambios que llevaron a la crisis a las universidades estaban ligados a la crisis de los grandes sistemas sociales y políticos, los mismos que correspondía a las universidades estudiar. Ante este llamado del rector los universitarios no permanecieron indiferentes, sino todo lo contrario, se dieron a la tarea de analizar los grandes problemas sociales, políticos y económicos.

Al igual que otras universidades del país, la UNAM estaba en crisis y no respondía a las demandas de la sociedad, no obstante después de haberse realizado algunos cambios, estos fueron calificados por González Casanova de pequeñas innovaciones, cambios parciales e insignificantes para resolver por lo menos parcialmente los problemas más urgentes en los que se hallaba sumida la Universidad. En noviembre de 1970, el rector ante el Consejo Universitario señaló: “¿Acaso no todo o casi todo lo que se ha hecho en materia de reformas educacionales es sustancialmente conservador?”¹⁰ Con esto calificaba de

⁹ Palabras pronunciadas en la sesión del H. Consejo Universitario celebrado el 19 de noviembre de 1970. *Gaceta UNAM*, Tercera Época, Vol. I, núm. 32, 25 de noviembre de 1970, p. 1.

¹⁰ *Ibid.*

conservadora la educación que impartía la Universidad, y con estas críticas se pronunciaba a favor de los cambios profundos que necesitaba la educación en general y la Universidad en particular. Por esto proponía:

La reforma universitaria necesita empezar por cambiar el concepto mismo de la Universidad como tarea concreta, y por cambiarlo en todas sus funciones, sus relaciones, o características. De esta conceptualización radicalmente distinta que inquiera sobre las finalidades mismas de la institución y ponga en duda hasta sus más insignificantes procedimientos de trabajo y formas de adscribir o adquirir papeles y responsabilidades, se tendrá que pasar necesariamente a formular los perfiles de un cambio para el que tenemos que preparar no sólo nuestra imaginación sino nuestra voluntad, no sólo nuestra capacidad de actuar para resolver problemas especialmente novedosos, y que, de hecho, nos conducen incluso a eliminar el concepto mismo de escuela como forma ineludible de la enseñanza, del aprendizaje y de la investigación científica o humanística; porque la escuela tiene una historia de aislamiento considerable, y es posible que nos encontremos en el final de esa historia, y se presenten nuevas posibilidades de desarrollo educacional que no hemos analizado suficientemente.¹¹

Esta larga cita tiene el objetivo de presentar la visión del Dr. González Casanova con respecto a la reforma universitaria que, según su perspectiva, a partir de poner en duda todos los procedimientos de trabajo que tenía la UNAM, provocaría la reflexión del ser y el deber ser de la Universidad. Mediante el uso de la imaginación y la voluntad se tomarían las decisiones adecuadas para resolver problemas de manera novedosa, e inclusive podría llegarse a “eliminar el concepto mismo de escuela como forma ineludible de la enseñanza, del aprendizaje y de la investigación científica o humanística”. Según González Casanova, la escuela, pensada entre grandes paredes, sin el contacto con los hospitales, las fábricas, el campo, etcétera, podría estar llegando al final de su historia, y para esto era necesario presentar nuevas propuestas.

Para proponer los cambios dentro de la UNAM, el rector convocó a un amplio equipo de colaboradores para conformar el Consejo Nueva Universidad, el cual quedó integrado el 8 de junio de 1970, con el objetivo de “...estudiar e investigar nuevas opciones adicionales de formación universitaria, tanto en el nivel medio como superior, para responder a las

¹¹ *Ibid.* pp.49-50.

demandas dinámicas que exige el desarrollo del país, de las humanidades, de las ciencias y de la tecnología.”¹²

El Consejo quedó integrado por destacados universitarios, encabezados por el doctor Roger Díaz de Cossío, entonces coordinador de Ciencias de la UNAM. Díaz de Cossío, escribió un documento titulado *El futuro de nuestras universidades* donde señaló la importancia del entrenamiento práctico de los estudiantes a partir de vincular la teoría con la práctica. El Coordinador de ciencias escribió:

“Ninguna escuela de medicina le otorga un título de médico a un alumno, sin que antes dicho alumno haya trabajado como aprendiz junto a uno o varios médicos... Sería inconcebible alguien al que le diéramos título de médico sin que hubiera pasado años en materias clínicas de diversa índole. ¿Por qué no extendemos el mismo concepto a las demás actividades y profesiones?”¹³

En el mismo documento Díaz de Cossío menciona que un ingeniero en minas se entrenaría mejor si los últimos años de formación trabajara en una mina. De igual manera lo podría hacer un ingeniero civil, un veterinario, un pintor, o un músico. Subrayó: “Si los estudiantes trabajaran, en trabajos reales antes de obtener su título, serán después más útiles y estarán más adaptados, que si empiezan a trabajar después.” También mencionó que en otras partes del mundo “existen muchas universidades que reconocen el trabajo de los estudiantes en la industria como parte de la obtención de una licenciatura.” Se pensó en la importancia de la vinculación de las escuelas a los lugares donde los estudiantes pudieran poner en práctica sus conocimientos y así pudieran mejorar sus conocimientos. Díaz de Cossío además señaló: “En Inglaterra todas las licenciaturas son de tres años. ¿Por qué nosotros las tenemos de cinco?... Si logramos reducir nuestras licenciaturas a tres años, suprimiendo la información inútil, estéril, repetitiva, liberaríamos súbitamente un tercio de los recursos económicos y humanos que tenemos, ya sea para educar a más estudiantes o para mejorar la calidad del proceso, o para ambos.”¹⁴ La propuesta de reducir el tiempo de preparación de los estudiantes en las escuelas, tenía por objetivo no sólo bajar los costos

¹² Órganos asesores, Documento de trabajo provisional, junio de 1970, Archivo Histórico UNAM, Fondo Secretaría General Auxiliar, caja 232, expediente 1465.

¹³ Díaz de Cossío Roger, *El futuro de nuestras universidades*, Documento de trabajo provisional, septiembre de 1970, Archivo Histórico UNAM, Fondo Secretaría General Auxiliar, caja 232, expediente 1465, pp. 11-12.

¹⁴ *Ibid.* p. 14.

enviando a los estudiantes a los centros de trabajo, sino que se formaran en la práctica a fin de que su formación fuera más eficiente. Esta propuesta daba solución a algunos de los problemas que quería resolver la UNAM atender a un mayor número de estudiantes y vincular a sus egresados con la práctica, esto es, aprender en el campo de trabajo.

Dentro del marco de las evaluaciones, para proponer ajustes a la serie de problemas con los que se encontraba la Universidad Nacional, se hizo énfasis en la importancia de la vinculación de las disciplinas, pues se consideraba que no había comunicación de unas con otras:

...cada una de ellas (van) creciendo aisladamente y produciendo especialistas cada vez más estrechos... personas que sólo pueden comunicarse con aquellos de sus semejantes que tengan idéntico entrenamiento y punto de vista, y para los cuales es incomprendible lo que pasa a su alrededor, fuera de los confines estrechos de su entrenamiento... Los ingenieros saben poco de humanidades y ciencias sociales y entonces, como profesionales, están poco conscientes de las consecuencias de sus decisiones técnicas.¹⁵

La separación disciplinar significaba, y significa, una gran pérdida de oportunidades para el desarrollo integral del conocimiento con un sentido útil, esto es, con el objetivo último que tiene el conocimiento de mejorar las condiciones de vida de la humanidad. En el ámbito de la toma de decisiones, la arbitraria división del conocimiento en disciplinas donde debía existir una visión de conjunto lleva a la elaboración de propuestas aisladas y muchas veces equivocadas. Fue así que se propuso borrar las fronteras entre las ciencias y las humanidades a fin de ofrecer soluciones interdisciplinarias a los problemas de las diversas áreas del conocimiento.

En términos generales hemos descrito aquí el marco de críticas a lo que era la Universidad Nacional y las propuestas que se elaboraron. Estas implicaban ciertamente la inversión de dinero, pero sobre todo significaban cambios en la manera de pensar la Universidad y, en general, la educación. Tales cambios iban desde la transformación de la organización universitaria hasta la metodología de la enseñanza educativa en los tres niveles: educación media superior, licenciatura y posgrado.

¹⁵ *Ibid.* p. 7 y p. 10.

1.2 El Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Profesional

El Consejo Nueva Universidad (CNU), trabajó de junio a octubre de 1970; durante ese lapso se elaboraron dos proyectos principales: el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Profesional. El primero tendría como objetivo:

...responder a la demanda de educación de nivel profesional y al mismo tiempo formar especialistas que tengan una cultura científica básica que les permita dominar a la postre áreas interdisciplinarias en la solución de problemas, con los requerimientos actuales del desarrollo científico y del técnico en una misma persona; relacionar la enseñanza y la investigación, y establecer las bases para la preparación de investigadores y técnicos en áreas insuficientemente desarrolladas en el país.¹⁶

Por su parte la Escuela Nacional Profesional tenía como objetivo:

“...responder a la demanda de educación de los egresados de secundaria y, al mismo tiempo, propiciar una enseñanza técnica y una enseñanza básica o general (los egresados deberán dominar una disciplina artística o técnica que les permita trabajar y/o continuar sus estudios).”¹⁷

Las dos propuestas tenían el propósito de proyectarse a nivel nacional, iniciando en la ciudad de México. Paralelamente al proceso de discusión de ambas iniciativas, miembros del CNU visitaron diversos estados de la República para conocer las particulares necesidades. En San Luis Potosí, Tabasco, Zacatecas, entre otros estados se coincidía en que era necesario impulsar escuelas nuevas en diferentes niveles educativos, desde los técnicos hasta los de nivel licenciatura y posgrado.

Las reuniones del CNU fueron continuas y prolongadas para llevar a buen término cada una de las propuestas, de tal manera que en pocos meses se hicieron propuestas de planes y programas de estudios; también se llevaron a cabo reuniones con miembros de la iniciativa privada para que los alumnos pudieran incorporarse a las empresas privadas y poner en práctica sus conocimientos. De igual manera se tenía una larga lista de las dependencias de la UNAM para colaborar al desarrollo de los dos proyectos: Escuela Nacional de Música,

¹⁶ *Proyecto Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades*, 25 de agosto de 1970, Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Secretaría General Auxiliar, Caja 232, Expediente 1465.

¹⁷ *Proyecto Escuela Nacional Profesional*, 25 de agosto de 1970, Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Secretaría General Auxiliar, Caja 232, Expediente 1465.

Escuela Nacional de Artes Plásticas, Escuela Nacional de Trabajo Social, Facultad de Ingeniería, Facultad de Arquitectura, Facultad de Química, Facultad de Medicina, Facultad de Veterinaria, Escuela Nacional de Enfermería, entre otras. El propósito de integrar diferentes dependencias de la misma Universidad fue coadyuvar a la formación de los estudiantes en los dos proyectos propuestos.

El Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades tenía como meta a corto plazo (febrero de 1971), abrir 4 unidades de enseñanza para atender a 3200 alumnos en total, con 800 alumnos por plantel. Por su parte la Escuela Nacional Profesional tenía como meta inmediata atender en la Ciudad de México a 10,000 estudiantes de primer ingreso, también para febrero de 1971.¹⁸

El CNU trabajaba a pasos agigantados para poner en práctica las propuestas, pues se consideraba que se trastocaba tradiciones profundas dentro de la Universidad, y ya se veían grupos inconformes que consideraban que la Universidad no necesitaba de estos cambios. Para no causar confusión entre la comunidad universitaria y que esto derivara en problemas de índole político dentro y fuera de la Universidad, se tomaron medidas preventivas, así en un memorando fechado el 24 de septiembre de 1970, el CNU hace mención de las críticas que tenían los opositores al proyecto:

La Universidad está rompiendo con una tradición que a pesar de sus defectos ha sido valiosa.

La Universidad ha dejado de ser una comunidad de cultura para convertirse en una fábrica de profesionistas. Lo que importa es la cantidad y no la calidad.

La Universidad está al servicio del capital y del gobierno, ha perdido su autonomía y es un apéndice de los órganos del poder actual.

Propicia el caos puesto que está formando profesionistas ‘fungibles’ y desorientados que no encontrarán fácilmente una actividad permanente.¹⁹

La lista es mucho más larga, pero los cuatro puntos anteriores bastan para mostrar el ambiente imperante ante la novedad de los proyectos. El memorando tuvo como objetivo

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Memorando del 24 de septiembre de 1970, en Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Secretaría General Auxiliar, Caja 232, Expediente 1465, p. 4.

mantener discreción y de prevenirse con las respuestas adecuadas ante las críticas que se veían venir.

En la página Web del hoy Colegio de Ciencias y Humanidades se anuncia la ruptura que se dio con el proyecto Nueva Universidad:

En octubre de ese mismo año, después de hacerse manifiestas varias opiniones contra el proyecto de Nueva Universidad, las propias autoridades universitarias decidieron suspenderlo. Posteriormente, con la participación de los coordinadores de Ciencias y Humanidades, doctores Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño; de los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales, doctores Ricardo Guerra Tejeda, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y licenciado Víctor Flores Olea, respectivamente; y del director de la Escuela Nacional Preparatoria, licenciado Moisés Hurtado G., encabezados y dirigidos por González Casanova se elaboró un plan para crear un sistema innovador que sería "motor permanente de transformación" y que se denominó Colegio de Ciencias y Humanidades.²⁰

El CNU llegó a su término, no se conoce mayores detalles al respecto. En documentación del Archivo Histórico de la UNAM, sólo se encuentra un documento dirigido al Rector, fechado el 26 de octubre de 1970, por parte de un sector de los miembros del CNU donde manifestaron su inconformidad por el término del proyecto reconocieron que "...fueron razones extra-académicas las que crearon esta situación..."²¹

En 1989 la Secretaría Académica de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato y un grupo de profesores del CCH organizaron una serie de conferencias acerca del origen y desarrollo del Colegio. Participaron personalidades clave en la construcción del mismo, entre ellos Javier Palencia Gómez, quien comentó:

... el 15 de octubre fue dispersado el grupo académico del proyecto Nueva Universidad porque, se nos dijo literalmente, 'el proyecto resulta insatisfactorio y en varias partes deficiente', varios de los integrantes de ese grupo –tal vez en número 17 o 19- obtuvimos una brevísima entrevista con el entonces señor Rector... en esta entrevista asumimos que un proyecto académico requerido 45 días antes de la fecha que se le había dado, como límite, era probablemente deficiente en algunas de sus partes... pero asumimos también, y así lo

²⁰ <http://www.dgcch.unam.mx/historia.html>

²¹ Oficio al Dr. Pablo González Casanova, 26 de octubre de 1970, Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Secretaría General Auxiliar, Caja 41, expediente 196.

expresamos al Rector, que ningún proyecto académico resultaría satisfactorio ante el cálculo político.²²

La decisión de suspender los trabajos del CNU fue tomada abruptamente. Días antes se había reunido el Consejo, al parecer sin novedad, tal como lo registran sus minutas que están resguardadas en el Archivo Histórico de la UNAM. Fue sin duda una decisión política en la que se tomó en cuenta el peso de los grupos que se sentían incómodos -gremios como fue el caso de los médicos o los ingenieros que tenían una larga tradición dentro de la Universidad- por las críticas y las propuestas que se estaban realizando en la propia casa de estudios.

Es importante también apuntar lo señalado por Fernando Pérez Correa por la cercanía que tuvo con el Colegio, y por haber sido coordinador general²³ del CCH: "...el Colegio se creó como resultado de una decisión política, en definitiva, apoyada por la Secretaría de Educación Pública. El Ejecutivo Federal negoció, sin duda, ciertas características y condiciones propias de la época, y decidió apoyar la creación del Colegio con una extraordinaria ministración de recursos."²⁴ Esto hace suponer que se negoció el apoyo económico al proyecto, por cambios en las dos propuestas: el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Profesional. Todo indica que el cambio mayor fue, por un lado, en el sentido de que los proyectos dejaron de ser nacionales para concentrarse en el área metropolitana y, por otro, ambos proyectos se convirtieron en uno: el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Fue así que convergieron en aquel entonces dos elementos del contexto: primero, la necesidad de buscar una conciliación entre el gobierno y la Universidad cuya relación había quedado seriamente deteriorada tras los sucesos de 1968, cuestión que el nuevo presidente, Luis Echeverría Álvarez, se empeñó en resolver; y segundo, también la urgente necesidad de responder a la enorme demanda educativa de una ciudad en continuo crecimiento como lo era la capital del país. No podemos dejar de mencionar, por último, el papel fundamental

²² Palencia Gómez Javier, "Origen y contexto histórico del proyecto CCH", en *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Memorias CCH-UNAM*, México, 1990, p.p. 45-46.

²³ El Dr. Fernando Pérez Correa fue coordinador del Colegio de junio 25 de 1974 al 3 de enero de 1977.

²⁴ Pérez Correa Fernando, "Retos y Perspectivas", en *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Memorias CCH-UNAM*, México, 1990, p 62.

del entonces rector Pablo González Casanova quien con su alto prestigio académico fue capaz de persuadir los esfuerzos de universitarios de gran valía alrededor de un proyecto educativo novedoso.

1 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario, aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, sólo en el nivel del bachillerato. González Casanova inauguraba el inicio del CCH pronunciando las siguientes palabras:

Hoy la Universidad da un paso importante al considerar el proyecto que tiende a fortalecer el carácter de la Universidad, el Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora sólo habíamos planteado en forma parcial.

Unir a las distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.

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

Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a requerimientos de la propia Universidad del país.¹

El Colegio por tanto, pretendía ser la institución para fortalecer el carácter de la Universidad, esto quería decir, dar solución a algunos de los problemas que se mantenían en la UNAM. Los dos primeros puntos hacen referencia a la vinculación del Colegio con las escuelas, facultades, institutos y centros de investigación, así como con la Escuela Nacional Preparatoria, los cuales trabajarían de forma coordinada con el Colegio. En el punto tres, se consideró al Colegio como un órgano de innovación permanente dentro de la Universidad con capacidad de adaptarse a las nuevas exigencias, y producir los cambios necesarios dentro de la Universidad.

En el mismo discurso González Casanova anunciaba el Plan de estudios que lo caracterizó como una síntesis de una vieja experiencia pedagógica, que, entre otros puntos importantes combatía el enciclopedismo y hacia énfasis en la:

... cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción, en aprender a aprender y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Pero el Plan está igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura del

¹ *Gaceta UNAM*, Tercera Época, vol. II, Número extraordinario, 1º de febrero de 1971.

especialista; incluye especialidades del mundo contemporáneo que son de la mayor importancia, como la estadística y la cibernética.²

El aprender a aprender ha sido uno de los principios básicos de la filosofía del Colegio, que hasta hoy se mantienen vigentes. Este concepto ha tenido diferentes interpretaciones a lo largo de la vida del Colegio, la idea general converge en la apropiación por parte del educando de un conjunto de herramientas y metodologías que le permitan por sí mismo, acercarse e interesarse por el estudio. El concepto aprender a aprender se le ha vinculado con otras premisas, aprender a ser y aprender a hacer, la primera es promover en el educando la adquisición de actitudes y valores, de manera responsable e informada y criticando su entorno social; la segunda se refiere a desarrollar en el estudiante un conjunto de habilidades, destrezas y capacidades, González Casanova lo apuntó, como el aprender a dominar y a trabajar.

González Casanova escribió que los alumnos puedan adquirir “... una gran flexibilidad y puedan cambiar de vocación o de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias.”³ Parece importante apuntar lo anterior porque hace referencia a las propuestas del Consejo Nueva Universidad en cuanto a su propuesta de crear nuevas licenciaturas, maestrías y doctorados, en tanto que vieron la necesidad de flexibilizar la formación, así que también se había propuesto la combinación de licenciaturas, lo mismo que vincular las ciencias y las humanidades, como una prioridad urgente para resolver problemas reales, ante los cortes ficticios que se han hecho del conocimiento que lo hacen en algunos casos inoperante.

También González Casanova hizo referencia a la interdisciplina, como un punto nodal en la constitución del Colegio, se trató de alimentar de diferentes maneras, entre ellas la colaboración de las distintas facultades y escuelas que dieron origen al Colegio: Facultad de Filosofía y Letras, Química, Ciencias y Ciencias Políticas, y la Escuela Nacional Preparatoria. Así mismo la disposición de las clases, cuya organización pretendía un giro interdisciplinario.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

El entonces rector señaló que aunque el Consejo Universitario en ese momento sólo estaba aprobando la enseñanza de nivel medio superior, pudiera aceptar en ese mismo año nuevas opciones:

...en el orden profesional, en las licenciaturas; sobre todo algunas disciplinas que se presten a ello como las matemáticas aplicadas, las ciencias administrativas y las ciencias de la salud, profesiones de carácter típicamente interdisciplinario... Pero el esfuerzo del Colegio no puede quedar ahí, habrá de llegar a los estudios de posgrado y de investigación, coordinado por su cuenta, cuando así se lo encomiende la Universidad, o cooperando con la coordinación que las divisiones de estudios superiores y los institutos de investigación científica y humanística programen en el futuro, para el estudio de las áreas y problemas que requieren el concurso de varias disciplinas como la psicología, la psicología social y la psiquiatría, como la geografía y las ciencias de la tierra, como los problemas de desarrollo regional y como tantas más que sería difícil enumerar.⁴

Con el párrafo anterior se comprende que no se veía truncada la reforma universitaria en el nivel de licenciatura y posgrado, pues se esperaban cambios en el futuro, recuperando propuestas trabajadas por el CNU. También fue un hecho que se aceptó a nivel licenciatura la carrera de biomédicas, que se mantiene combinando la formación de médicos y de biólogos. Años después se crearon diversas especialidades, maestrías y doctorados, como parte de los objetivos y funciones de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado, que fue por más de veinte años parte integrante del CCH⁵.

En la última parte de su discurso, el rector de la UNAM mencionó el propósito final del CCH: "...educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y... enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística..."⁶ Esto se convirtió en eslogan para los profesores del Colegio, pues se consideró como principio y fin del Colegio, los profesores juzgaron que ellos encabezaban ese objetivo de educar más y mejor a los alumnos del CCH.

Para los profesores de Colegio la investigación resultó algo muy serio, pues se tuvo como una de las habilidades básicas a desarrollar en los alumnos de este subsistema, fue una de

⁴ *Ibid.*

⁵ EN 1997 Se cumplieron 21 años de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPyP) del Colegio de Ciencias y Humanidades. Hasta el semestre que termina (97-1) se inscribieron en proyectos académicos 4,221 alumnos, 2,023 en licenciatura, 482 en especialización, 2,749 en maestría y 787 en doctorado.

⁶ *Gaceta UNAM*, Tercera Época, vol. II, Número extraordinario, 1º de febrero de 1971.

las actividades prioritarias para que los estudiantes aprendieran a buscar información en libros, enciclopedias, periódicos, revistas, mediante entrevistas y encuestas, y también organizar información, comentarla, esto para la elaboración de trabajos escritos, con este objetivo se realizó un gran esfuerzo en los primeros años del Colegio. En este mismo sentido Víctor Flores Olea, entonces director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en entrevista destacó la importancia de la investigación, como uno de los propósitos que justificaban este bachillerato:

... lo importante no es el cúmulo de información sino el aprender a aprender; es decir el formar en conocimientos básicos a los jóvenes que les permitan buscar por si mismos y vivir, o experimentar en primera persona la experiencia de la investigación, del análisis y del descubrimiento científico. No pretendemos que en esos cursos se acumulen datos, fechas y hechos sino que al estudiante se le proporcionen criterios para interpretar datos, hechos y fechas aun cuando no se les haya mencionado específicamente en una sola clase.⁷

Lo importante no es atiborrar a los estudiantes de información, no se trataba de acumular, sino de formar con conocimientos básicos, para que los educandos pudieran acceder a la información y que pudieran apropiarse del conocimiento, que los conocimientos se adquiriera por propio interés, lo cual resultaría en aprendizaje significativo; esto es, se puso énfasis en el aprendizaje, más que en la enseñanza. En cuanto a la formación, señalaba entonces Flores Olea: que al estudiante se debiese proporcionar criterios para interpretar datos, hechos y fechas. Esto es como dice el proverbio chino, enseñar a un hombre a pescar, porque lo importante no es acumular la información sino saber donde encontrarla, saber como manejarla, saber interpretar datos, hechos y fechas en un proceso histórico, en cuanto a significados, en cuanto a solución de problemas.

Flores Olea destacó que los estudiantes son creadores de su cultura en cuanto a sujetos de aprendizaje, más que integrar a una persona en un contexto cultural dado, se pensó tratar a los estudiantes como sujetos creadores de cultura. Flores Olea también señaló las cuatro líneas fundamentales del Colegio, dos métodos: el método experimental (correspondiente a física, química y biología) y el método histórico-social; y dos lenguajes: las matemáticas y el español. Se justificaba diciendo:

⁷ Suplemento de la revista *Siempre!*, 17 de marzo de 1971.

Las matemáticas organizan formalmente el pensamiento, el método científico experimental ayuda a plantear problemas, a formular hipótesis y a buscar respuestas. El método histórico y social busca las causas y los efectos, de los hechos históricos y de los fenómenos políticos y sociales y el idioma enseña a expresar los conocimientos, enseñar a formular adecuadamente preguntas y respuestas y enseñar a establecer una comunicación lógica y centrada desde el punto de vista de la razón en una comunidad científica.⁸

Tomando como base estos planteamientos se diseñó el plan de estudios para el Colegio. En el siguiente apartado veremos la conformación del plan de estudios planeado.

1.1 El Plan de Estudios

El CCH quedó establecido para proporcionar educación media superior con una duración de tres años, divididos en seis semestres. Dos años de cursos obligatorios, lo que se le llamó materias básicas, que pretendía que los colegiales descubrieran por sí mismos los conocimientos. En el último año los alumnos seleccionarían sus cursos dentro de una gama amplia de posibilidades. Las clases estarían dispuestas de manera que se formaran en el área de las ciencias y de las humanidades, con un sentido interdisciplinario. El Colegio formaría alumnos para proseguir estudios de licenciatura, y de manera opcional brindaría la posibilidad de realizar estudios a nivel técnico, lo que se ha conocido como opciones técnicas⁹, que tuvo por objetivo que los alumnos estuvieran en posibilidad de incorporarse al mercado de trabajo.

Los cursos quedaron programados para que los alumnos asistieran a veinte horas de clase por semana, y si decidían alguna carrera técnica (a partir del tercer semestre), a cursarse en uno o dos semestres dependiendo de las exigencias de la carrera, aumentaba el número de horas de clases. Cada plantel atendió a los alumnos en cuatro turnos: el primer turno atendió de las siete a las once de la mañana; el segundo de las diez a las dos de la tarde; el tercero de las dos a las seis de la tarde y el último turno de las cinco a las nueve de la noche. Este último principalmente atendió a estudiantes trabajadores ya que les permitía

⁸ *Ibid.*

⁹ Las opciones técnicas fueron cursos que variaron de plantel a plantel que iban desde técnico bibliotecario, análisis clínicos, jardinería, administración del tiempo libre, etcétera, se tiene un registro de más de cien opciones técnicas realizadas en los diferentes planteles, se dio cierta especialización de estas actividades, el plantel Sur por ejemplo en colaboración con la Biblioteca Nacional otorga el curso de conservación de libros, donde los alumnos aprenden el cuidado de los libros mediante la encuadernación y los procesos químicos; así en cada uno de los planteles le pusieron atención a lo que consideraron adecuado o necesario.

cumplir con un horario de tiempo completo en una actividad económica, los otros turnos también tuvieron cierta flexibilidad. El asistir cuatro horas a clases diariamente, en algunos de los casos significó ser alumno de tiempo parcial, para otros significó que pudieran dedicar muchas horas para realizar lecturas, prácticas, entrevistas, trabajos de investigación, en general trabajos extra clase.

Las asignaturas fueron organizadas en cuatro áreas: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres de lectura y redacción. Los primeros cuatro semestres los alumnos cursaron materias obligatorias organizadas de la siguiente manera: matemáticas, de primero a cuarto semestre, matemáticas I, II, III y IV respectivamente, con cuatro horas a la semana en cada semestre. El área de ciencias experimentales, de primero a cuarto semestre, física I, química I, biología I y método experimental física-química-biología, respectivamente, con cinco horas de clase a la semana; esta área tuvo la peculiaridad de dividir cada grupo a la mitad, para ser atendido por dos profesores, en laboratorios separados, los cuales fueron atendidos por técnicos laboratoristas, que en algún sentido se desempeñaron como ayudantes del profesor, en cuanto a proveer al profesor de las sustancias necesarias para las prácticas de laboratorio, entre otras necesidades. El área histórico social, del primero al cuarto semestre, abarcaba tres horas de clase por semana y se organizaron de la siguiente manera: en el primer semestre historia universal moderna y contemporánea, para segundo y tercer semestre historia de México I y II, en el cuarto semestre, teoría de la historia. El área de talleres quedó dividido en dos cursos simultáneos: lectura y redacción, la sección de redacción se organizó en taller de redacción I y II, en los dos primeros semestres, en tercero y cuarto taller de redacción e investigación documental I y II, con tres horas de clase por semana; en la sección de lectura se integró en taller de lectura de clásicos universales, taller de lectura de clásicos españoles e hispanoamericanos, taller de lectura de autores modernos universales y en el cuarto semestre taller de lectura de autores modernos españoles e hispanoamericanos, con dos horas de clase por semana en cada curso.

En los últimos dos semestres, se diseñaron cursos optativos, los cuales fueron integrados en cinco bloques. El primero del área de matemáticas, los alumnos pudieron seleccionar: matemáticas V y VI, o lógica I y II, o estadística I y II. En la segunda opción del área de

ciencias experimentales: física II y III, o química II y III, o biología II y III. En la tercera opción del área histórico social: estética I y II o filosofía I y II o ética y conocimiento del hombre I y II. De la cuarta opción se encontraban: economía, ciencias políticas y sociales, derecho, administración, geografía, psicología, griego y latín, esta opción con tres horas de clase a la semana cada una de las dos asignaturas seleccionadas. En la quinta opción: ciencias de la salud, cibernética y computación, ciencias de la comunicación, diseño ambiental y taller de expresión gráfica, con dos horas de clase a la semana. Del primero, segundo, tercero y quinto bloque, se seleccionaba una asignatura, para el cuarto se elegían dos asignaturas. También el plan de estudios contemplaba como requisito acreditar un idioma (inglés o francés) sin valor en créditos.

Como podemos ver el plan de estudios dispuso de materias básicas, con el fin de proporcionar a los alumnos los criterios metodológicos en las ciencias y las humanidades, y la posibilidad de conocer distintas disciplinas. En el último año los cursos fueron seleccionados de acuerdo a los intereses de los alumnos, así que algunos alumnos seleccionaron cursos de acuerdo a la profesión a elegir, también se dio el caso de que cursaran algunas asignaturas, porque les parecieran más fáciles o desconocidas. A diferencia de la Escuela Nacional Preparatoria donde sus alumnos cursan en el último año las clases designadas al área correspondiente a la profesión que seguirían a nivel licenciatura, mientras que en el Colegio sus egresados, podían cursar cualquiera de las carreras profesionales, no dependiendo de las asignaturas que hayan seleccionado en el último año. La libre selección de las materias resultó interesante pues a los alumnos se les dio responsabilidad de decidir las materias a cursar, lo que los hizo pensarse como individuos mayores de edad, pues los colegiales tenían una amplia posibilidad para decidir entre un gran abanico de cursos.

1.2 La apertura de los planteles

Durante el tiempo que funcionó el CNU se habían evaluado espacios para el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Profesional, así que se tenían varias propuestas en Azcapotzalco, Culhuacán, Iztapalapa y Churubusco¹⁰. Cuando se

¹⁰ Archivo Histórico UNAM, Fondo Secretaría General Auxiliar, caja 232.

aceleró la aprobación del Colegio se realizaron donaciones de terrenos del Departamento del Distrito Federal los cuales fueron revisados para su autorización, entre otras cosas se analizó su extensión, las vías de acceso, y que estuvieran fuera del centro de la ciudad de México. La ENP había mantenido por varias décadas tres de sus planteles en el primer cuadro de la ciudad, y lo que se esperaba era justamente lo contrario, descentralizar para atender a sectores que vivían en la periferia de la ciudad, con esto también se conseguía atender a otros sectores sociales, obreros, hijos de campesinos, que se vinieron a integrar al crecimiento de la ciudad.

Los lugares que se aprobaron se encontraban en la periferia de la Ciudad de México: en Naucalpan de Juárez estado de México, en la delegación Azcapotzalco y en Vallejo en el Distrito Federal. Los espacios donde se construyeron los tres primeros planteles del Colegio fueron bastante amplios; el de Naucalpan con una superficie de 108 mil metros cuadrados; el de Azcapotzalco, con una superficie de 40 mil metros cuadrados; y el de Vallejo, en un terreno de 120 mil metros cuadrados.¹¹ Según el maestro José Guzmán fundador del Colegio en el plantel Oriente, la amplitud se debía a que esperaban compartir el espacio del bachillerato con las escuelas de estudios profesionales, que más tarde se concretaría en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP).

El plantel que quedó inscrito con el número uno, fue el plantel Azcapotzalco, este se ubica sobre la avenida Parque Vía (hoy Aquiles Sedán), en la ex hacienda El Rosario; el plantel número dos en la avenida de Los Remedios en Naucalpan de Juárez, estado de México y el número tres sobre la avenida de los Cien Metros, en la colonia Vallejo.

Para el 12 de abril de 1971, se inician las clases en los tres planteles, Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo. La premura con que iniciaron las actividades significó que se siguiese construyendo cuando ya habían iniciado las clases, así la primera generación de alumnos, profesores y trabajadores experimentaron problemas cotidianos, como el corte en el suministro eléctrico, lo que obligó a trabajar a la luz de las velas o encontrar vacas por los pasillos, como ocurrió en el plantel Azcapotzalco, donde el espacio al aire libre, posibilitó la pastura del ganado. Sin embargo estos problemas se fueron resolviendo, quedando

¹¹ Mayor información al respecto en *Gaceta UNAM*, 10 de marzo de 1971, Tercera Época, Vol. II, No. 7, México.

pendientes algunos como la construcción de canchas para realizar diversos deportes, la forestación de los predios, construcción de salas, auditorio, entre otras cosas.

Un año después, en 1972 se abrieron dos planteles más, uno en el oriente de la ciudad, en la delegación Iztapalapa y otro en el sur en paseos del Pedregal, en la delegación Coyoacán. Los dos planteles se sumaron a la apresurada carrera en la que se mantenían los tres planteles iniciales. Su diseño arquitectónico fue similar en los cinco planteles, pero diferente al diseño de los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria.

En cuanto a la arquitectura exterior: pequeños edificios (en promedio con 8 salones incluyendo laboratorios) esparcidos por el amplio espacio. Lo que supone fueran espacios compartidos para el esparcimiento y diversas actividades, implica también menor vigilancia, porque no hay un particular punto de vigilancia, sino que para tener una visualización completa se necesitan recorrer varios lugares. Esto cortaba la permanente idea de que el edificio escolar debía ser un aparato para vigilar y controlar desde un sólo punto.

En cuanto a la arquitectura interior el diseño fue innovador, a tal grado que fue tema para realizar tesis, en la biblioteca del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) se encuentra una tesis¹² que tomó como modelo al Colegio para proponer nuevos colegios en otras partes del país, resaltado el arreglo del mobiliario en los salones de clase que respondieran a la filosofía del Colegio, sobre todo preocupados en la participación de los alumnos, en la realización de los cursos-taller, y los trabajos en equipo. Así que el tipo de mobiliario y su arreglo fue de importancia básica, las mesas y sillas no estuvieron dispuestas para trabajar de forma individual, sino de manera colectiva, el que no fueran fijas al piso permitió el trabajo en diferentes modalidades. Los salones con dos pizarrones en dos de sus extremos facilitaron el movimiento del profesor y el de los expositores por toda el área, lo cual permitió que no se viera de forma unidireccional, sino en muchas direcciones, lo cual igualaba las condiciones de participación de los alumnos. Tampoco había escritorios individuales para los profesores, ellos podrían ocupar cualquier lugar entre los alumnos y de esta forma involucrarse directamente con ellos, lo cual significaba que no

¹² Viejo Zubicaray Carlos (Director del seminario), *Implementación del Colegio de Ciencias y Humanidades Autónomas económicamente*, tesis de licenciatura, para conseguir el título de licenciados en Administración de empresas, Facultad de Comercio y Administración, UNAM, México, 1971.

había jerarquías, sino que promovía el trato entre iguales. La plataforma donde se ubicaba antes el profesor fue desechada, esta que abarcaba la mirada del profesor sobre todos los alumnos para tener el control de las conductas y las acciones. El profesor debía de estar al mismo nivel que los estudiantes no por encima de ellos, sino con el propósito de trabajar entre compañeros.

1.3 Los Profesores

Fue de fundamental importancia la contratación de los primeros profesores, para reclutarlos se lanzó la convocatoria en la Facultad de Química, de Ciencias, de Filosofía y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, dirigida a estudiantes y egresados. Se organizaron una serie de conferencias impartidas por destacados catedráticos de diferentes Facultades de la UNAM. Se organizó un curso para los aspirantes a profesor, después del cual realizaron un examen para seleccionar así a la planta docente del CCH. La mayor parte de los profesores contratados fueron estudiantes de los últimos semestres y/o pasantes de alguna licenciatura, esto significó que la mayoría era joven. Esta característica se ajustó muy bien a los propósitos del Colegio, en tanto se intentó quitar las barreras entre los profesores y los alumnos, al pretender que los alumnos vieran a sus profesores como sus compañeros para tener la confianza de preguntar, discutir y analizar, en un ambiente de igualdad y participación.

Los nuevos docentes iniciaban con muchas expectativas para emprender con fuerza la nueva escuela. Al respecto la Doctora Ana Ortiz Ángulo, profesora fundadora del CCH Naucalpan, comentó en entrevista: “Muchos estudiantes reconocieron que el Colegio surgía de las demandas del 68, las cuales eran comprendidas en términos generales como democratización de la enseñanza y libertad de cátedra, lo que resultó muy atractiva para muchos que habíamos participado en el movimiento estudiantil.” Los estudiantes del 68 ahora profesores, traían una inmensidad de inquietudes querían realizar transformaciones sociales, revolucionar los valores, la política y, sobre todo, cambiar el sentido de la educación que esperaban fuera liberadora; en el nuevo Colegio se pretendían materializar esos anhelos de cambio.

El maestro José Guzmán profesor fundador del CCH Oriente comentó al respecto: “Las ideas de que la educación fuera popular, la educación al servicio de la sociedad, la universidad al servicio del pueblo, se pretendían llevar al aula”, y esto no sólo quedó en propuesta, pues muchos profesores estaban realmente convencidos de que este era su papel; su formación política les había forjado para responder a estas expectativas. Con esta visión iniciaban los profesores fundadores del Colegio, la certeza de participar en un programa innovador permitió que los profesores trabajaran con creatividad y entusiasmo.

1.3.1 La Gaceta Amarilla

Para que los profesores conocieran el papel que debían desempeñar, se publicó una guía, que se tituló: *Criterios de Eficiencia en la Labor de los Maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades*, a continuación anotamos la parte correspondiente a los profesores en atención a grupos de alumnos:

El maestro del Colegio de Ciencias y Humanidades es un guía y facilitador del aprendizaje de los alumnos. Su eficiencia está determinada por la medida en que:

Confíe en las potencialidades y en la capacidad para aprender de los alumnos.

En sus relaciones con los estudiantes impere el respeto mutuo.

Acepte al estudiante como persona.

Reconozca y acepte sus propias limitaciones.

Estime el aprendizaje como una empresa conjunta de maestros y alumnos.

Promueva las condiciones para liberar la motivación, el interés y la curiosidad de los alumnos.

Promueva la participación responsable de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Informe a los alumnos de las finalidades de su asignatura y de su aplicación en las diferentes profesiones.

Informe a los estudiantes de los objetivos de su materia y los ayude a adaptarlos a sus necesidades.

Facilite la confrontación del alumno con problemas reales que tengan significado para él.

Promueva soluciones creativas a los problemas.

Correlacione su materia con las otras asignaturas.

Promueva las condiciones para la adaptación al cambio.

Los alumnos conozcan desde un comienzo los criterios de evaluación.

Facilite la autoevaluación del aprendizaje.

Emplee la evaluación como un medio de informar a los alumnos de sus logros.

Provea oportunidades para que los alumnos trabajen a diferentes niveles y ritmos.¹³ Como podemos ver los 18 puntos antes inscritos tuvieron como objetivo el que los profesores adquirieran claridad en el quehacer cotidiano de su labor, de alguna manera sintetizan todo lo que se esperaba de los nuevos profesores, en los cuales podemos ver la influencia de las innovadoras tendencias pedagógicas; de igual manera observamos un discurso muy representativo de la época pues, fue un llamado a realizar cambios en donde la igualdad, la participación y la democracia tomaban un papel principal.

Si analizamos cada uno de los puntos anotados apreciaremos el ambiente que se buscó para el Colegio. Podemos percibir desde el primer punto: el profesor es un guía y facilitador del aprendizaje de los alumnos, esto es que guía y facilita el aprendizaje, significa que confía en las potencialidades y en la capacidad para aprender de los alumnos, considera que el aprendizaje involucra a maestros y alumnos. Al tomar en cuenta a los alumnos se abre una gama muy amplia de pluralidad, donde el profesor tenía por tarea promover las condiciones para liberar la motivación, el interés y la curiosidad de los alumnos. Aunado a lo anterior se intentó promover la participación responsable de los alumnos en el proceso de aprendizaje, esto hace referencia a las escuelas activas, que se han mencionado en el primer apartado de este trabajo.

Por otra parte, profesor se le solicitaba cumplir con ciertos requisitos ante los alumnos, tales como: informar los objetivos de su materia, comunicar la importancia de adaptar esos conocimientos a sus necesidades, el profesor deberá buscar que esos conocimientos tuvieran una aplicación práctica, con sus necesidades vigentes y con la profesión que estudiarían; también se pidió a los académicos que vincularan su clase con las otras asignaturas, esto es con un sentido de interdisciplina.

De igual manera se señaló a los alumnos conocer desde el inicio de clases los criterios de evaluación, donde se permitiera su participación en la autoevaluación del aprendizaje, en este sentido las experiencias iniciales resultaron muy peculiares, mientras que en otras instituciones la evaluación recaía sólo en los profesores, en el Colegio se les dio corresponsabilidad a los profesores y estudiantes. Con este nuevo método se trató de

¹³ *Guía del Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Departamento de Pedagogía y Psicología e Información de la Coordinación, UNAM, México, 1971.

modificar la conducta de los alumnos y profesores, permitiendo la confianza entre ambos, en muchos casos significó que en la primera clase los profesores plantearan esta situación a sus alumnos y decidieran juntos los criterios a evaluar, que en la mayoría de los casos significó mayor responsabilidad de parte del profesor y los alumnos.

En los inicios del CCH, la profesora María Sánchez Mendoza escribió con respecto a la evaluación:

“En los primeros años del Colegio se efectuaba una evaluación de cada alumno a nivel personal, una del grupo que emitía su opinión sobre el trabajo de cada compañero, otra del curso al finalizar cada semestre y una evaluación del maestro. Los alumnos emitían una evaluación sobre el trabajo del profesor... Estas evaluaciones alentaban el sentido de responsabilidad y el de compañerismo que privaron en esa época.”¹⁴

Es significativa esta cita, porque sintetiza de alguna manera los comentarios de muchos profesores fundadores con respecto a la evaluación realizada en los primeros años en el Colegio, también por mostrar claramente el cambio en los esquemas, el cambio en las relaciones entre profesores y alumnos, y también la corresponsabilidad en la evaluación, donde se involucraban los estudiantes y profesores, lo que implicó un mayor compromiso entre ambos. Esta manera de evaluar fue considerada como un acierto importante en el Colegio, aunque no fue posible sostenerlo por mucho tiempo, en primer lugar por la sobrecarga de trabajo, en segundo lugar estaría la baja en el salario real de los profesores, sus ingresos fueron perdiendo poder adquisitivo, y en tercer lugar podríamos anotar el menor tiempo para preparar sus clases, en tanto que los profesores fueron obteniendo mayores compromisos sociales, principalmente familiares y también por los cambios socio históricos que se dieron.

Es importante destacar que el documento *Criterios de Eficiencia en la Labor de los Maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades*, no fueron simples recomendaciones que quedaron guardadas en un archivero, sino fue un documento de consulta cotidiana. José de Jesús Bazán, profesor fundador y actual director general del CCH, escribió en 1989 que este y otros documentos, conocidos como *gaceta amarilla* (suplementos especiales publicados dentro de *gaceta UNAM*, en los primeros meses de haber iniciado el Colegio)

¹⁴ Sánchez Mendoza María Eugenia, “Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, *Cuadernos del Colegio*, num. 47, Revista trimestral del CCH, abril-junio de 1990, p. 136.

fueron textos básicos, calificándoles de “...canónico, es decir, regulador, porque contiene la descripción más completa y de carácter oficial más alto que exista del proyecto del Colegio.”¹⁵ Los profesores conocían la *gaceta amarilla* en la cual limitaban o ampliaban su ser profesor, las interpretaciones que se dieron de dichos escritos versaron entre una lectura política, otra pedagógica y curricular. Tales lecturas se vieron materializada en mayor medida en los primeros años del Colegio y a lo largo de su historia.

La llamada *gaceta amarilla* pretendía ayudar en la formación de los noveles profesores del Colegio, que en 1971 ya sumaban 525¹⁶. Coadyuvar en la formación de tal cantidad de profesores significó publicar junto con la *gaceta UNAM* información básica para el Colegio: objetivos, filosofía y su metodología, así como el papel de los profesores. La *gaceta amarilla* logró definir ciertas líneas a los profesores; hasta ahora muchos profesores fundadores reconocen a ésta como parte importante en la definición de su ser profesor.

Cuando iniciaron las clases en tres primeros planteles aun no se habían terminado de construir y aun faltaba por discutir la organización de las clases, por esto los profesores trabajaron en la operativización de cada una de los cursos, el maestro José Guzmán comentó al respecto: “los profesores fundadores trabajaron en los programas, las cuales se establecieron a través de muchas reuniones, realizadas los viernes, los sábados e inclusive los domingos. En cada uno de los planteles eran muy frecuentes las asambleas intensivas, donde se reflexionaba, analizaba, se discutía y acordaba.” Fue una práctica cotidiana entre los profesores el intercambio de ideas, así como la confrontación de opiniones que permitiera superar los problemas propios de una nueva institución y en formación, esto último porque tenían la convicción que no era algo concluido, sino que estaba en construcción. Por esto los profesores tuvieron una amplia participación en asambleas y equipos de trabajo, lo cual les dio a los docentes un sentido de pertenencia al Colegio.

Los profesores estaban convencidos que sólo estando organizados podrían participar en el rumbo que tomaría el Colegio, consideraron que todo lo que se hiciera, se debía de realizar con su participación, por esto su participación fue bastante activa, respondiendo a cada uno

¹⁵ José de Jesús Bazán Levy, “Interpretaciones del modelo educativo”, *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Memorias CCH-UNAM*, México, 1990, p. 89.

¹⁶ Información del Anuario Estadístico 1971, UNAM, México, 1975.

de los problemas presentados. Un ejemplo significativo fue cuando los profesores se dieron cuenta de la necesidad de un espacio para las actividades de cada una de las áreas, entonces se propusieron las academias, sin embargo

“... no fue fácil conseguir los espacios, fue una lucha que mantuvieron los profesores, pues las autoridades temían que los académicos se organizaran, y mediante una disputa que ganaron los profesores, se tomaron los espacios. Estos lugares llegaron a representar un ejercicio de libertad, acción de poder frente a la autoridad, también fue un espacio de formación de profesores”.¹⁷

1.3.2 Las Academias

Las academias es uno de los temas más controvertidos e importantes en la historia del Colegio. Surgieron en el año de 1972 concentrando toda la vida académica del Colegio.¹⁸ Las academias nacieron para resolver los problemas comunes de los profesores. Un grupo de profesores del plantel Oriente escribió un artículo donde mencionan el surgimiento de las academias: “Los profesores idearon integrarse en las academias, para defenderse de las decisiones lineales impuestas por las autoridades centrales. Por largos meses en estas academias se discutió en forma autogestiva la intencionalidad pedagógica y política que debería tener la enseñanza del Colegio...”¹⁹ La cita anterior muestra a los profesores con mayores expectativas de las consideradas por las autoridades, los profesores no se conformaron con dar clases e irse a sus casas, ellos quisieron incidir en la organización del Colegio, del cual se sentían parte. Los profesores se organizaron y tomaron en sus manos lo que consideraron importante discutir: la intencionalidad pedagógica y política de la enseñanza en el Colegio, lo que les dio pertenencia al Colegio y que defendieron convencidos y organizados desde las academias.

¹⁷ José Guzmán, entrevista.

¹⁸ Recio Zubieta Juan B. profesor del CCH Azcapotzalco, escribió “la vida activa de las academias fue demasiado corta ... surgida en 1972 llenaron toda la vida del Colegio y hasta 1975 que empiezan a declinar.” El proceso lo intenta explicar en su artículo: “¿Qué ha pasado con las Academias? Un intento de respuesta”, en *Cuadernos del Colegio*, Revista trimestral del CCH, UNAM, México, Nos. 16-18, julio 1982 – marzo 1983, p. 137.

¹⁹ Guzmán Rodríguez José, *Et. Al.*, “Vínculo profesor-alumno en el Area Histórico-Social del Plantel Oriente (Una propuesta)”, *Cuadernos del Colegio*, Revista trimestral del CCH, UNAM, México, num.47, abril-junio de 1990, p. 99.

Para poder conocer el funcionamiento de las academias apuntaremos el trabajo realizado por un grupo de académicas del CCH Vallejo, quienes escribieron un artículo titulado *Vida y Milagros de una Academia de Historia*, allí definieron a la academia como: un “... organismo colegiado, integrado por los profesores del área, cuyos objetivos eran elevar el nivel académico de ésta y del Colegio, así como promover la investigación, mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje, formular y actualizar programas de sus 12 materias, ofrecer consultorías a los estudiantes, organizar seminarios y cursos para profesores.”²⁰

En cuanto a la formación profesional de los profesores fue en las academias donde se formaron círculos de estudio, los profesores lo recuerdan como uno de los logros más importantes del Colegio como uno de los resultados más fructíferos con resultados inmediatos, a mediano y a largo plazo. La maestra Carmen Villatoro fundadora, del plantel Vallejo, opinó acerca de su experiencia en su plantel de adscripción:

En el CCH fue donde empezamos la carrera docente muchos compañeros. Cuando inicié me sentí muy desprotegida, pero el encuentro con los profesores, permitió un mejor desempeño, el trabajo con los colegas ayudó en nuestra formación. Ingresamos estudiantes y egresados de diferentes facultades, en el área de historia nos integramos profesores provenientes de diferentes carreras: ciencias políticas, sociología, economía, historia; había mucha efervescencia política, el marxismo estaba en su apogeo, también estábamos personas que de este tema poco sabíamos, había muchos profesores que tenían una preparación muy fuerte en el marxismo, pero un desconocimiento por la historia. Formamos círculos de estudio y empezamos a leer e investigar, en el grupo se aclaraban muchas dudas... estábamos aprendiendo muchas cosas, todo lo que sabía de historia me parecía una historia académica. En la Facultad de Filosofía y Letras había estudiado con grandes profesores: el maestro O’Gorman, pero esto no tenía mucho que ver con las pláticas entre los profesores.²¹

Lo interesante de este comentario es esa capacidad que tuvieron los profesores de compartir su experiencia, con el objetivo de mejorar el trabajo docente, así mismo llama la atención la apertura que se dio para iniciar la carrera académica mediante la vida colegiada. Las academias fueron los espacios por excelencia de formación de profesores. Es clara la maestra Villatoro cuando menciona que el haber estudiado con grandes personalidades no les había dado la experiencia para poder trabajar con los alumnos, sino que vieron la

²⁰ Galicia Carmen, *Et. Al.*, “Vida y Milagros de una Academia de Historia”, *Cuadernos del Colegio*, Revista trimestral del CCH, UNAM, México, num.47, abril-junio de 1990, p. 147.

²¹ Entrevista a la profesora Carmen Villatoro Alvaradejo.

necesidad de formar círculos de estudio, para aprender de manera significativa, el trabajo que exigían los contenidos de las asignaturas, así como el trabajo con los alumnos.

A las academias también se llevaron los problemas laborales de los profesores, y se buscaron los mecanismos para mejorar las condiciones de trabajo; otra de sus actividades principales fue denunciar la arbitrariedades cometidas de parte de autoridades, profesores y de grupos porriles.

Los profesores defendían un proyecto común, con el cual estaban comprometidos y por esto cotidianamente realizaban tareas más allá de las actividades para lo que fueron contratados; lo cual influyó para el cumplimiento de los objetivos académicos, como de los laborales y políticos. Así el trabajo de los profesores estuvo dividido entre atender grupos en el salón de clases y al trabajo en la organización y coordinación de diferentes actividades a desarrollar en el Colegio. Una de estas actividades fue el trabajo administrativo cuando los profesores asumieron que era un problema la asignación de grupos y la organización de los horarios, los propios profesores trabajaron cada semestre para la asignación de grupos y horarios. Cuando comenzó a crecer cada vez más el Colegio, los profesores fundadores se ocuparon de la recepción de los aspirantes a profesor, definieron los mecanismos de ingreso, así como los requisitos básicos de los candidatos.

1.3.3 Las prácticas de campo

Una de las preocupaciones fuertes de los profesores fue el enfoque que se debía de dar a los contenidos, se trabajó bajo la propuesta del Consejo Nueva Universidad cuando señalaron la importancia de acercar las escuelas a los centros de trabajo. Se coincidía en que la educación debía dar cuenta de la realidad y resolver problemas de la vida diaria, ante esta situación muchos profesores comenzaron a proponer prácticas de campo, a través de las cuales se incorporó la vinculación entre el conocimiento teórico y práctico, las salidas fuera de los planteles ofrecieron conocer de otra manera, visitar las fabricas, los mercados, las huelgas, el teatro, el mitin, fue algo muy común, pero también estuvieron presentes las visitas a las zonas arqueológicas, a la provincia, canales de televisión, estaciones de radio, etcétera. Fue una relación interesante en tanto que se vinculó lo académico, lo cultural y la vida cotidiana.

De estas actividades hay muchas experiencias conocidas. La profesora Piedad Solís del área histórico social del plantel Naucalpan comentó acerca de las salidas que realizó fueron principalmente a la provincia “Para que los alumnos conocieran la vida de los campesinos, es interesante descubrir su vida cotidiana, su alimentación, de allí se puede rastrear la historia de una comunidad. También fue atrayente que los alumnos descubrieran como se reflejaba la economía, la política, en la vida diaria de dichos grupos.”²² La doctora Ana Ortiz Angulo conocida por realizar excelentes prácticas de campo²³ mencionó que con sus alumnos visitó: Chiapas, Tabasco, Yucatán, estado de México, Puebla, Morelos, entre otros lugares; con el objetivo de acercar a los alumnos a otra cosmovisión. Estas actividades fueron muy variables, debido a que dependió de las diferentes áreas, y de la experiencia organizativa de los profesores y también de las posibilidades económicas y sociales de profesores y alumnos.

Al respecto, el profesor José Guzmán menciona que:

Los profesores realmente estaban contagiados de llevar adelante una enseñanza que no fuera en cuatro paredes, en ese momento se consideraba que el alumno debía aprender junto con el entorno, donde estaban los problemas sociales, políticos, la historia viva, no la historia que se recibe en la escuela primaria y secundaria, algo como que no hay cambios, que no hay transformaciones, que los acontecimientos están muertos y que no tienen ninguna relación con el presente. En ese momento el profesor tenía claridad de que los alumnos tomaran conciencia de su mundo en que estaba viviendo y que esa realidad estaba ligada a grandes problemas anteriores que no habían sido resueltos y de esta manera se hacía mucho hincapié que los problemas de la tierra, de vivienda, de la salud, de la educación, estos eran puntos centrales, se tenía como preocupación central que el alumno tomara conciencia.

²² La profesora Piedad Solís, fundadora del plantel Naucalpan, en entrevista compartió su experiencia como organizadora de prácticas de campo a la provincia, ella planeaba que los alumnos visitaran a los campesinos desde la siembra hasta la cosecha de sus productos. La idea era que los alumnos pudieran aprender algo significativo para la comprensión del mundo. Ella asistía con numerosos grupos de alumnos y por esto era necesario avisar a quienes visitarían, “los cuales siempre nos recibían de manera entusiasta, se ponían a las ordenes para contestar preguntas, también nos ofrecían comida y los alumnos tenían el compromiso de ayudar en las tareas que los campesinos estuvieran realizando, esto para que fuera de alguna manera reciproca por las facilidades que daban los campesinos a que los alumnos conocieran su vida, la ayuda que los alumnos dieran era parte complementaria de su trabajo escolar. Los campesinos al trabajar con los muchachos se sentían muy contentos, pues sabían que su trabajo era importante y que era interesante para otros; esto también ayudaba a disminuir el cansancio, y estas visitas se convertían en verdaderas fiestas.”

²³ La Dra. escribió un manual para realizar prácticas de campo, donde hace una serie de sugerencias para hacer eficiente las salidas a diferentes lugares de la República mexicana.

Dentro del Colegio el área que trabajó mejor en este sentido fue la academia de historia, la enseñanza de la historia ubica al alumno en la toma de conciencia de su realidad, los profesores del área mantuvieron un compromiso muy fuerte en este sentido, en la academia se formó un ambiente de discusión política, que se centraba en análisis de lo que pasaba en México y en el mundo; por esto muchos profesores se mantuvieron leyendo a diferentes autores, quienes les daban las claves para comprender y analizar lo que acontecía.

1.3.4 El ser, hacer y pensar de los profesores

Los profesores estaban al tanto de los cambios económicos, políticos y sociales que les había tocado vivir -la revolucionaria década de los sesenta-, el estallido de los movimientos estudiantiles en 1968, las intervenciones militares de Estados Unidos, la guerra de Vietnam, la crisis económica en el modelo de acumulación, el abstencionismo en las elecciones presidenciales de México en 1970, la organización de colonos en la formación de nuevos espacios para vivir en la periferia de las tres ciudades mas importantes del país, la insurgencia sindical despuntando. Los jóvenes profesores no permanecieron indiferentes ante esto, criticaron y también tuvieron la iniciativa de sugerir nuevas formas de pensar, sentir, disfrutar, querían imponer nuevos valores que no estuvieran basados en la explotación y la marginación.

La maestra Susana Huerta González profesora fundadora del plantel Azcapotzalco comentó al respecto:

La generación 68, de la que formaban parte los profesores del Colegio, tuvo algunos ‘padres ideológicos’ que influyeron sustancialmente, entre ellos Herbert Marcuse, Jean Paul Sartre, Paulo Freire, entre muchos otros, pues al ser una generación que buscaba el cambio en todo: estructuras económicas, superestructuras ideológico-políticas y que rechazábamos las creencias religiosas; de ahí que anduviéramos en busca de filosofías que alimentaran nuestras creencias, sueños, aspiraciones, ideales, utopías, etcétera... y para hacer ese cambio, requerían cultura, formación y educación comprometida, consciente, revolucionaria, el reto de esta empresa era muy grande. Por esto los teóricos fueron muy importantes.²⁴

Esto enriqueció a profesores y a alumnos, pues todas estas discusiones se llevaban al salón de clases. Las primeras generaciones de alumnos y profesores resultaron una experiencia

²⁴ Entrevista a la profesora Susana Huerta González.

muy peculiar por la toma de conciencia de lo que pasaba en el mundo y en el país. Esta toma de conciencia les llevó a muchos alumnos y profesores a que se ligaran a algunas actividades políticas, a movimientos sociales. En este sentido la maestra Huerta González comentó que los conocimientos teóricos se veían como un reto para llevarlos a la práctica:

Luchábamos, porque éramos marxistas y creíamos en una praxis comprometida con el cambio social, junto con los que considerábamos lo realizaría -el proletariado-. Esto es, nuestra conciencia era de compromiso con la clase explotada, marginada y con la revolución socialista o comunista o como quiera llamárseles, siempre y cuando fuera para beneficio de las mayorías.

Como podemos constatar las opiniones de la maestra Susana Huerta nos muestran el impacto que tuvo la época en el ser, hacer y pensar de los jóvenes de la década de los sesenta. Y los jóvenes profesores en el CCH lucharon por ser congruentes con su visión.

Al profesor Jorge Villamil, fundador del CCH Azcapotzalco se le preguntó acerca del impacto de la época en el salón de clases y contestó lo siguiente:

Las clases eran muy emotivas, se vinculaba al compromiso político, tenía el grave defecto que en algunos casos era proselitista, era una enseñanza muy sesgada, poco objetiva, era mas bien partidista, tenía la virtud de que era muy emotiva, muy viva, los estudiantes se comprometían y asumían causas y hacían trabajos de desarrollo, salían a conocer la realidad de país. Esto era una navaja de dos filos, por un lado se le quitaba objetividad a las clases, pero por otro lado las clases daban fuerza y convicción.

El profesor comienza señalando lo emotivo de las clases, sin duda que esta fue una característica importante, pues la mayoría de los profesores estaban comprometidos políticamente y esto les inyectaba razones para que los profesores se desbordaran en transmitir su experiencia aunque en algunos casos se buscó el proselitismo, y los alumnos terminaban siendo contagiados por las convicciones de sus profesores.

Como señaló Jorge Villamil algunos profesores no se sujetaron estrictamente a los programas de estudios, sino que se comprendió que la libertad de cátedra significaba que podían seleccionar diferentes contenidos a los propuestos, así que fue muy amplio el abanico de posibilidades que se dieron en cuanto a los contenidos de las materias, principalmente partían del análisis de aquel presente, se leían periódicos, revistas especializadas, panfletos. Por ejemplo en las clases de historia mundial se partía de Vietnam, Polonia, Cuba, la URSS y se vinculaban entonces con los temas a revisar.

Por otra parte debe reconocerse el trabajo colegiado realizado por los profesores, se consideró que no había material para trabajar de forma adecuada de acuerdo al modelo que estaban construyendo, se dieron a la tarea de recopilar información y así fueron realizando diferentes trabajos, entre ellos antologías y folletos; los profesores discutían colectivamente los objetivos, los programas, formas de evaluación, actividades extraclase y con esta base conformaban su material para trabajar con los alumnos. Las antologías fueron de las publicaciones más comunes, en el CCH Oriente un grupo de profesores del área histórico social trabajaron de manera colegiada y publicaron material que traspasaron las fronteras cececheras:

La primera antología fue la que se tituló: De Espartaco al Che y de Nerón a Nixon, participó toda la academia de historia, coordinaron Francisco González y Miguel Ángel Gallo, quienes convocaron para recopilar la información y comenzar a escribir una introducción en cada uno de los capítulos. Después se trabajó para historia de México, Del Árbol de la noche triste al cerro de las campanas. Después... comenzaron a trabajar en la antología 100 años de luchas de clases en México.²⁵

Sin duda que se hicieron otras muchísimas publicaciones, que hasta hoy se siguen diseñando, sólo anotamos algunas que nos parecen más significativas debido a que muestran el trabajo de los profesores, y cuyo objetivo era presentar a los alumnos los contenidos de las clases para que ellos los pudieran leer de manera individual y llegarlas a comentar en el salón de clases.

Siguiendo con la entrevista con el profesor Jorge Villamil señaló que:

Los CCH iniciaron en un ambiente de libertad, donde fructificaron las ideas revolucionarias. Si el CCH hubiera sido represivo, drástico, cerrado, reaccionario no se hubiera desarrollado el idealismo. Se combinaron las dos tendencias, los profesores con convicciones políticas muy fuertes y al mismo tiempo un ambiente de libertad que proporcionó la Universidad que hasta la fecha se debe de defender. La Universidad ha sido generosa, al dar trabajo y dejar en libertad a su comunidad para realizar actividades que en otros lados serían impensables. El idealismo de los profesores hubiera terminado si se hubiera llegado a la Secretaría de Educación Pública.

El Colegio mantuvo mayor libertad que otras instituciones, ejemplo de esto fue el no registro de asistencia, en un inicio esto funcionó como una manera de pensarse en libertad, sin embargo después se convirtió en una situación incontrolable, porque algunos profesores

²⁵ José Guzmán, entrevista.

ciertamente no les parecía un acto de libertad, sino que fue una actividad que les permitía dejar de asistir a su salón de clases y al plantel, sin embargo se confió en que el compromiso de los profesores supliera cualquier tipo de control administrativo.

Como un acto de libertad también se realizaron actividades políticas y culturales desarrolladas en los planteles. En cuanto a las actividades culturales es oportuno hacer referencia a la música, cuando surgió el Colegio, el rock estaba en su clímax en cuanto a géneros musicales, el rock significó por una parte inconformidad, indisciplina, rebeldía; se vinculó el rock a la juventud y a los cambios, sin embargo comenzó a ser criticado por haberse convertido en una industria cultural, así para algunos jóvenes de países dependientes económicamente, el rock significó imperialismo cultural o colonialismo mental o neocolonialismo, proveniente de Inglaterra y Estados Unidos, el rock era cantado principalmente en inglés, con el “lenguaje del imperio”. De esta manera se vinculó hegemonía cultural y hegemonía económica y militar lo que resultaba en una dependencia económica.

Como respuesta a esto, se intentó rescatar algunas raíces nacionales, en algunos casos se recurrió a lo étnico, surgieron algunos grupos que rescataron la música folklórica, lo cual implicó rebelarse contra la industria del rock. Esto se manifestó principalmente en medios universitarios donde era común escuchar o tocar música latinoamericana, lo cual significó protesta social, identificó a grupos de jóvenes que quisieron rescatar la cultura latinoamericana de las “tendencias imperiales”. Pronto esto derivó en lo que se le llamó: canto nuevo, nueva trova, música de protesta, música folclórica, que en algunos momentos fueron sinónimos, así se hicieron famosos cantantes como: Víctor Jara, Violeta Parra, el grupo los folcloristas, Silvio Rodríguez, Pablo Milanes, Facundo Cabral, Nacha Guevara, Gabino Palomares, Oscar Chávez, Mercedes Sosa, entre otros; los cuales si bien no se declararon enemigos del rock, si estaban contra la industria del rock, así que buscaron ser una alternativa ante esas tendencias.

Era común entre los profesores del Colegio escuchar este tipo de música, mientras que para los jóvenes estudiantes que se integraron al CCH significó un cambio en su experiencia musical, aunque no sólo fue esto, sino que este tipo de música les identificó como seres insumisos, subversivos ante una cultura musical que se imponía por la televisión, la radio y

las modas. En los primeros años del Colegio los alumnos integraron grupos musicales de este estilo, *el cóndor pasa*, *caminante no hay camino*, entre otros cantares fueron escuchados por los pasillos del Colegio.

Tratando de luchar contra lo hegemónico a nivel internacional, la comunidad del Colegio también se reunió para manifestar sus perspectivas, por lo que fue común organizar, mítines y marchas, por diversas causas, como por ejemplo la invasión de Estados Unidos a algún pueblo. Estas marchas se debían a la afinidad que tenía con los países donde se vivía la invasión militar, o por el control político, en América Latina esto fue un continuo, y fue también común el que se realizaran manifestaciones antiyankees, y no faltaban las mantas manifestando su antiamericanismo, que se podrían resumir en *Yankee go home!*. En cuanto a las críticas al gobierno nacional, se hicieron manifestaciones contra la violencia y el autoritarismo del gobierno, por la guerra sucia²⁶, por la política económica, por sus relaciones internacionales desventajosas. Así la participación de los profesores en este tipo de actividades fue común desde sus inicios.

De esta manera, consideramos que hemos expuesto las características de los profesores, por una parte el entusiasmo, la cooperación y el compromiso con la nueva institución, la identidad con el nuevo proyecto, y por otra parte también la rebeldía a todo lo impuesto, por su afán de crear e inventar, por el deseo manifiesto de participar, trabajar, ayudar, orientar y construir un innovador proyecto educativo, que vino a coincidir, y en muchos casos a realizarse como su proyecto de vida. Todo esto implicaba una lucha política hacia dentro de la propia Universidad, en sus planteles, pero también una crítica a la política económica nacional e internacional.

A este periodo inicial del Colegio se le ha conocido de colaboración y entusiasmo de los profesores por concretar un proyecto educativo, donde fuera posible una educación en igualdad, en democracia, en fraternidad. El profesor Ernesto García Palacios, del plantel Oriente, se refirió a los años iniciales de la siguiente manera: "...periodo que podíamos llamar romántico o idealista, en el que el entusiasmo suplía a la técnica, el trabajo a la

²⁶ Se le llamó guerra sucia o guerra de baja intensidad a la serie de desapariciones forzadas de disidentes al gobierno. Esta práctica fue realizada principalmente a principios de los años setenta; lo cual dio cohesión a los disidentes para luchar en un solo frente contra la política de muerte de los gobiernos priistas.

metodología, se ensayaba en lo académico y se aprendía en lo político, se ejercía la crítica y la autocrítica, se tenían errores pero también aciertos; en fin, son los años de la pasión y entrega.”²⁷

También en la página Web del Colegio se refiere a los inicios del Colegio como “Los años maravillosos”, para algunos la frase puede parecer sarcástica, pero para la mayor parte de los fundadores del Colegio se refieren a estos años de formación de sueños, de esperanzas, etcétera. Es en este periodo donde se sentaron las bases del Colegio, es cuando el Colegio toma sus características básicas, el contexto y los primeros años formaron las bases del CCH de hoy.

1.4 Los Alumnos

La demanda educativa a nivel medio superior se reflejó en el ingreso de la primera generación de alumnos del CCH, en Azcapotzalco ingresaron 5068 alumnos, en el plantel Naucalpan ingresaron 4507 y al plantel Vallejo ingresaron 5484, siendo la inscripción general al Colegio de 15,059 estudiantes²⁸. Cada plantel atendió al máximo, en los ocho edificios construidos hasta ese momento.

Los alumnos egresados de las escuelas secundarias contrastaban de alguna manera con el proyecto CCH, pues estaban acostumbrados a un tipo de educación, donde los profesores se presentaban como los que llenarían las cabezas vacías de los alumnos, quienes tendrían que repetir lo dicho por el profesor *así lo dijo el maestro*. Los chicos que se inscribieron al Colegio debieron de cambiar sus paradigmas, para algunos no fue fácil, pero el entusiasmo de los jóvenes profesores permitió que se fueran adaptando a la nueva escuela, los alumnos pudieron hacer entonces lo que se les tenía prohibido, se encontraron por ejemplo con algo tan simple como que no se les tomara asistencia en sus clases, así que tuvieron la posibilidad de entrar o no entrar a clases, sin ninguna consecuencia inmediata; los profesores confiaban en que los estudiantes pudieran asistir a clases por estar convencidos

²⁷ García Palacios Ernesto, “Esquema sinóptico del simposio”, *Cuadernos del Colegio*, Revista trimestral del CCH, UNAM, México, Nos. 16-18, julio 1982 – marzo 1983, p. 22.

²⁸ Anuario Estadístico 1971, UNAM, México, 1975.

de que era importante asistir, los alumnos podían decidir, se les dio esa responsabilidad, eran tratados como mayores de edad.

Los chicos se dieron cuenta de las mayores posibilidades que tenían con respecto a otras escuelas, por ejemplo el no tener asignaturas seriadas y el poder apuntarse al siguiente semestre habiendo o no aprobado materias, experimentado la diferencia, el Colegio corría muchos riesgos, como la reprobación, principalmente por deserción; a diferencia de otras escuelas, donde la reprobación se da cuando los alumnos llegaron al final del curso. La reprobación en el Colegio implicaba también un acto de experimentar la libertad, pues algunos alumnos decidían dejar los cursos por no estar de acuerdo con los profesores, o porque significaba una expresión de liberación.

El que los estudiantes dejaran de usar uniforme y que llegaran a un salón donde no se les dictara una clase fue un cambio enorme, había quien se complicaba porque el maestro no dictaba, y el tomar apuntes era responsabilidad de cada alumno. A los estudiantes se les pedía buscaran información en libros, periódicos, revistas, vía entrevista, observaciones, lo cual significaba que el profesor no mantenía el saber en él mismo. Así que entre temores y orgullo por pertenecer a la Universidad Nacional, los chicos descubrieron la fuerza de su energía individual y colectiva.

Los alumnos se descubrieron capaces de realizar diversas actividades, entre tantas vieron que podían participar en la política, consecuencia natural de sus cursos. La participación activa y responsable de los alumnos en la clase significó que los alumnos podían tener una participación en la vida y de eso pocos se habían dado cuenta, principalmente por el sistema educativo prevaleciente en las escuelas públicas donde los alumnos funcionaban como depositarios de los saberes de los profesores, y el “No corro, No empujo, No grito”²⁹, el No, No, No, se había metido hasta el inconciente y era parte del conciente de los alumnos.

²⁹ La frase “No corro, No empujo, No grito”, es común encontrarla en los muros de las escuelas primarias públicas, se ha utilizado como control a los alumnos dentro y fuera del salón de clases.

1.4.1 Los activistas

La doctora Ana Ortiz comenta que las actividades políticas fueron un punto muy importante entre los alumnos del Colegio y lo explica muy detalladamente con un ejemplo:

De las primeras actividades realizadas por los activistas fue su participación con chóferes de la línea de Huixquilucán, en el estado de México, los trabajadores les fueron a pedir ayuda porque los habían despedido. Los estudiantes inmediatamente se organizaron, tomaron el asunto en sus manos, se juntaron todos los que quisieron afiliarse con ellos, se fueron y secuestraron 20 camiones, los metieron al estacionamiento del plantel y les poncharon las llantas, se quedaron a cuidar los camiones día y noche, con esto lograron iniciar negociaciones con la empresa en las que estuvieron presentes José Bazán Levy, Gutiérrez Rentarí y otros, este encuentro se dio en Toluca, allí mismo lograron que recontrataran a los chóferes.

Estas actividades de relacionarse con movimientos sociales fue una práctica común³⁰ en alumnos y profesores del CCH, en la narración realizada por la doctora Ortiz, podemos ver que estando en una zona industrial, los estudiantes se identificaron con los problemas de los obreros. En otros planteles la comunidad estudiantil se involucró con otra problemática, por ejemplo en el plantel Oriente los alumnos estuvieron más ligados al campo, ellos o sus padres fueron de reciente migración -como mencionamos en el punto 2.1 titulado: La urbanización el crecimiento de las ciudades-. Los alumnos en el CCH Oriente se identificaron con los problemas de su entorno³¹ y pudieron incidir en la solución a algunos problemas sociales que les aquejaban. El maestro José Guzmán hace referencia al respecto:

El CCH Oriente fue siempre un semillero que mantuvo una relación estrecha con la sociedad, a tal grado que podía decirse que muchas actividades que se desarrollaron en ciudad Nezahualcoyotl, fue por la participación de alumnos y profesores del CCH, que trataban de resolver de alguna manera los problemas que surgían en esa comunidad, se fundaron escuelas para adultos que no sabían leer y escribir, también se dieron clases de primaria para niños que no habían alcanzado lugar en las escuelas oficiales, se formaron

³⁰ Lo de práctica común no me refiero que sea general en todos los alumnos, más bien que, aunque hayan sido minoría, se desplegaban por tantos lugares y actividades que su voz, sus panfletos y mantas llegaban a un gran sector de la comunidad a diferencia de la mayoría silenciosa.

³¹ Carrillo Morales, hace una descripción muy completa de las condiciones ambientales del plantel Oriente cuando éste abrió sus puertas: "...era un lugar desierto, con tolvaneras, lodo en tiempo de lluvias... había una especie de aislamiento porque a la salida teníamos que caminar como un kilómetro para abordar el autobús, entre varios nos protegíamos de los robos... había montones de tierra y algunos arbustos. Al oriente, canchas deportivas de tierra suelta, en donde algunos alumnos jugaban tochito y después de cada *tacleada* salían todos empanizados". Carrillo Morales José Antonio, *Tres años de lucha y una experiencia de autogobierno (aprovechamiento académico y contexto social en los alumnos de la primera generación del Colegio de Ciencias y Humanidades)*, tesis para obtener el título de licenciado en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1990. p. 9.

escuelas con otras características, que rompían con las maneras tradicionales de las escuelas primarias.³²

En estas actividades alumnos asociados en grupos políticos empezaron a trabajar, de tal manera que crecen tanto que no van a necesitar más de los profesores, ellos mismos van a ser autónomos en las organizaciones políticas. Los alumnos, tenían la experiencia de la lucha de clases, de la hegemonía cultural del Estado, de la enajenación, etcétera, cuando llegan al Colegio, las lecturas y los profesores, ayudan a que encuentren una vinculación entre la praxis y teoría. Fue recurrente las lecturas con un enfoque marxista, lo cual dio elementos teóricos, para que los alumnos buscaran incidir en su realidad.

Carrillo Morales, en su tesis de licenciatura realizó una serie de entrevistas a un grupo de ex-alumnos del plantel Oriente, en las cuales hace referencia a la participación de los alumnos de las generaciones 1972-1974 en actividades políticas que iban desde marchas, mítines y huelgas, era tal la asistencia que: "... había una constante paralización de actividades, esto porque la participación de los muchachos era amplia, el plantel se quedaba vacío en las marchas."³³

El Estado mexicano no veía con buenos ojos que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades se relacionaran con los obreros, con movimientos campesinos, en huelgas, el resultado de esto fue que el CCH, ya no creció, y se quedó en cinco planteles, entre los profesores muchos se ha dicho que se esperaba la construcción de más planteles del Colegio, sin embargo también es sabido que las practicas que tenían profesores y estudiantes, representó un riesgo, y al Colegio se le menguaron las posibilidades de crecimiento, es conocido el aumento de porros dentro de la institución que fue una práctica común de líderes políticos, vinculados con el Partido Revolucionario Institucional.

³² José Guzmán entrevista.

³³ Carrillo Morales, *Op. Cit.* p. 118.

CONCLUSIONES

Después de la II Guerra Mundial y durante la Guerra Fría a lo largo de las décadas de 1950 y 1960, el mundo vive grandes transformaciones económicas, políticas y sociales. La irracionalidad bélica y posbélica resultó en una crítica al sistema mundial, que se conjugó - a fines de los años sesenta- con el agotamiento del ciclo expansivo de la posguerra, deteriorando los cimientos del Estado de bienestar. La onda de crecimiento económico había favorecido un aumento demográfico, la concentración de la población en las ciudades y la ampliación de los servicios educativos.

Los servicios educativos se extendieron hasta el nivel universitario, concentrando cada vez más a un mayor número de estudiantes que ante la crisis mundial, fueron tomando conciencia social. La crítica al sistema mundial se concentró en las universidades, donde se dio una efervescencia intelectual e ideológica de propuestas renovadoras a las formas vigentes de gestión del poder, que adquirieron diversas maneras tanto en el Tercer Mundo mediante la crítica a la hegemonía económica, política y cultural de los países imperialistas; en las sociedades de consumo occidentales, criticando la guerra de Vietnam, los gastos en armamentos militares; lo que se reflejó en un profundo desencanto ante la sociedad y el deseo de escapar de los valores opresivos que inspiraron un activo movimiento de protesta social.

La crítica estaba presente en la vida cotidiana, por esto dentro de las propias universidades inició un proceso de autocrítica, en cuanto al sentido que tenían las universidades, en la función social de la educación. En la UNAM la autocrítica resultó en el proyecto Nueva Universidad que pretendió llevar a cabo cambios sustantivos en la educación, pero debido a condiciones políticas del momento el plan general se vio disminuido. El grupo de personas que se encargó de construir este proyecto tuvo tiempo reducido para integrarlo, aunque contó con personal calificado dirigido por el rector Pablo González Casanova. El modelo en general recogió las ideas básicas que la pedagogía y otras ramas del conocimiento en ese momento proponían como avanzada. Se deseaba dar un viraje importante a la enseñanza que predominaba en la Universidad tradicional, lo que resultó después de una larga discusión, en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

El Colegio quedó marcado por el contexto socio histórico en el que se proyectó y surgió, la comunidad que se incorporó a él fueron principalmente jóvenes disidentes que criticaban su entorno mundial y nacional al sistema político mexicano, la violencia, la cual en su mayoría enfrentaron, porque los profesores que se integraron a la nueva escuela, en gran medida habían participado en el movimiento estudiantil de 1968. Los nuevos profesores comprendieron que el Colegio era resultado de una búsqueda de una mejor educación, por esto se integraron a él con mucho entusiasmo para que pudiera realizarse una mejor educación donde pudieran ser posible la igualdad, la democracia, el respeto, la tolerancia, la participación, diferente al mundo que ellos criticaban, y por esto trabajaron con mucha entrega.

Fue una rápida decisión la que dio inicio al Colegio, por esto las clases comenzaron cuando aun no se terminaban de construir los planteles, esto trajo ventajas y desventajas, de la primera apuntaremos que fue benéfico en cuanto a que los profesores se identificaron como fundadores, lo que les dio un espíritu de colaboración para participar de muchas maneras y con mucho entusiasmo en la formación del Colegio. Pero por otra parte los profesores no contaron con mínimos para poder realizar su tarea, por ejemplo no había fotocopiadoras, biblioteca,¹ canchas deportivas, auditorios y menos cafeterías. Lo cual resultó en mayor trabajo para los profesores y en general para la comunidad del Colegio, quienes dieron muchísimo de su tiempo para acondicionar los espacios donde realizaron su trabajo.

Los cinco planteles del Colegio que integraron el CCH quedaron descentralizados –en la entonces periferia de la ciudad de México- lo que resultó en mayor atención a los jóvenes de zonas marginadas (a excepción del plantel Sur, que combina y atiende a grupos marginados y grupos de clases sociales medias), esto resultó en que los alumnos pudieran percibir y comprender a sus profesores cuyo discurso giraba en torno a la crítica al sistema mundial, con lo cual los alumnos pudieron identificar los problemas sociales, políticos y económicos en los que estaban inmersos. Una actitud congruente entre lo aprendido en el salón y la vida cotidiana originó en las primeras generaciones de alumnos y profesores una participación política. Los alumnos tomaron conciencia social lo cual les hizo que

¹ La página Web del CCH anuncia en “1979 Se inicia la dotación a los planteles de bibliotecas adecuadas a sus necesidades y a las reglas de aplicación del plan de estudios, aprobadas por el Consejo Universitario desde 1971.”

participaran activamente en movimientos sociales, no sólo fueron espectadores de lo que sucedía en su entorno, sino que fueron sujetos actuantes en el proceso que vivían.

El Colegio entonces significó en los estudiantes un cambio muy importante en su vida, las innovaciones que se dieron en el Colegio marcaron a algunas generaciones de estudiantes y de profesores. En sus inicios esta institución no tuvo el mismo impacto que cualquier otra escuela, tanto profesores como alumnos experimentaron el sentirse libres ante un sistema que les oprime, por tanto el Colegio resultó como un escape a lo que otras instituciones sociales no se permite.

Como se justificó en la introducción de este trabajo, esta investigación se circunscribe sólo en los inicios del Colegio, sin embargo parece inevitable hacer referencia a la actualidad. El Colegio ha tenido cambios muy significativos a través de sus más de treinta años de vida, estos se fueron dando de manera paulatina, podemos señalar algunos de los puntos más importantes. El primero, con la salida del rector González Casanova, la administración entrante menguó las innovaciones de su rectorado, disminuyendo los recursos para el Colegio, que comparativamente con la ENP fueron mucho menores, aunque se trabajara con casi al doble de alumnos que la ENP.²

En segundo lugar podríamos mencionar que la crisis económica de los años ochenta también fue determinante, la Universidad en general vio reducidos sus ingresos, y en particular los profesores del Colegio vieron disminuidos sus salarios reales, pues la mayor parte de los profesores han sido profesores de asignatura, lo que significa que el salario que se percibe esta en función del número de horas de clase que impartan, lo que implica que no hay seguridad en los ingresos (en cuanto a que varían de semestre en semestre). Los salarios bajos resultaron en que muchos profesores tuvieran que buscar alternativas para completar sus ingresos, lo que implicó menor atención a la docencia en el Colegio.

² Para argumentar lo señalado, con datos del Anuario Estadístico de la UNAM de 1987, la ENP atendió a 57 014, número de alumnos, mientras que el Colegio atendió a 88 934; en cuanto a personal docente el CCH contó con una planta de profesores de 1 969, mientras que la ENP contó con 2 200; lo mas significativo es la superficie e instalaciones construidas la ENP con 227 338 m² mientras que el Colegio contaba con 113 909 m²

En tercer lugar, la división entre los profesores cuando se consiguieron las plazas de carrera³, ya que estas diferenciaron a los profesores entre los de carrera y los de asignatura, entre los que ganaban bien y los que no; con anterioridad se habían otorgado unas plazas llamadas complementarias, para los profesores que no tenían título de licenciatura, estas fueron asignadas a un número menor de profesores en cada uno de los planteles.⁴ Cada una de estas categorías varían en cuanto a percepciones, algunos profesores pueden ganar desde 800 pesos mensuales, atendiendo un grupo -siendo profesor de asignatura sin estímulos- hasta 30 a 40 mil pesos -atendiendo también a un sólo grupo y justificando alguna actividad académica o administrativa-, en la categoría más alta. En cuanto a los “estímulos” están clasificados de acuerdo a un tabulador⁵ y son bastante diferenciados unos de otros, hay una queja continua de que se otorgan mejores “estímulos” a los profesores que mantienen mejores relaciones con las autoridades en turno. Todo lo cual ha provocado separación entre los profesores, inconformidad principalmente entre los que tienen menores ingresos, y en algunos casos bloqueo de proyectos que pudieran ayudar en la mejora de la docencia.

En cuarto lugar que es el punto más claro de cambios en el Colegio es la aprobación del Plan de Estudios Actualizado (PEA), aprobado por el Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades el 5 de julio de 1996, éste marcó una etapa en el CCH, el que se haya disminuido de cuatro a dos turnos, el aumento de horas en los cursos regulares implicó un viraje substancial en la perspectiva del Colegio. Para la evaluación del PEA es necesaria una investigación mas a fondo, los comentarios que pudiésemos verter serían un tanto aventurados y sin argumentación, por esto sólo mencionaremos que el cambio del plan de estudios significó pensar a los estudiantes y profesores con otras características a los del principio de la década de los setenta.

³ En “1978 se ratifican las primeras plazas de profesores de Carrera de enseñanza media superior”, en Cronología, página Web del Colegio.

⁴ Estos profesores una vez titulados pasan automáticamente a la categoría inmediata superior, a los profesores que les fueron asignadas estas plazas, se les paga cuarenta horas de clase y atienden veinte horas frente a grupo, se justifican otras veinte para realizar material didáctico para apoyo de sus cursos.

⁵ Es importante mencionar que la diferenciación de los “estímulos” hace que los docentes busquen las maneras de conseguir la más alta puntuación para lograr mejores ingresos lo que provoca que muchas veces se desatienda la docencia porque otras actividades tienen mayor puntuación, les da mayores ingresos y a la larga se transforma en un mejor currículum.

Estos cuatro puntos pueden servir para realizar una periodización de la historia del Colegio, sin embargo es mucho mas complejo el análisis de lo acontecido en el Colegio a lo largo de mas de treinta años, lo que implica un mayor detenimiento del acontecer y sobre todo de una mayor estudio de su importancia.

FUENTES DE INFORMACIÓN

“A propósito de la aprobación por el Consejo Universitario de la UNAM, del CCH”, en *Gaceta UNAM*, México, tercera época, Vol. II, núm. extraordinario, 1º de febrero de 1971.

A. S. Neill, *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975.

Althusser Louis, *Crítica de la ideología y el Estado*, Antigua casa editorial Cuervo, Argentina, 1977.

Anuario Estadístico 1971, UNAM, México, 1975.

Arana Federico, *Roqueros y folcloroides*, editorial Joaquín Mortiz, México, 1980.

Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Dirección General de Obras, Cajas 331-341.

Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Rectoría, Secretaría General Auxiliar, Caja 232, Expediente 1465, Proyecto CNCH, 1970.

Bartolucci Incico Jorge E. y Rodríguez Gómez G. Roberto A., *El Colegio de Ciencias y Humanidades, Problemática institucional de una estrategia de adecuación universitaria*, tesis para obtener el título de licenciado en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1980.

Carrillo Morales José Antonio, *Tres años de lucha y una experiencia de autogobierno (aprovechamiento académico y contexto social en los alumnos de la primera generación del Colegio de Ciencias y Humanidades)*, tesis para obtener el título de licenciado en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1990.

Cuadernos del Colegio, revista trimestral, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México.

Díaz de Cossío Roger, *El futuro de nuestras universidades*, Documento de trabajo provisional, septiembre de 1970.

“Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova”, *Documenta*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México, núm. 1º de junio de 1979.

“Exposición de Motivos del Proyecto de Creación del CCH”, *Gaceta UNAM*, Tercera época, Vol. II, Núm. Extraordinario, 1º de febrero de 1971.

Folleto: Por un 68 vivo y combativo, *Cronología de los principales acontecimientos del movimiento estudiantil popular*, CLETA, México, 1988.

- Freire Paul, *Educación como Práctica de la Libertad*, Siglo XXI editores, México, 1975.
- Freire Paul, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI editores, México, 1976.
- Fromm Erich, *La revolución de la esperanza, hacia una tecnología humanizada*, editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- Guía del Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Departamento de Pedagogía y Psicología e Información de la Coordinación, UNAM, México, 1971.
- García Cerros Mario, *Historia de la Universidad Autónoma de Guerrero, 1942-1971*, Universidad Autónoma de Guerrero, Instituto de Investigación Científica, Área Humanístico-Social, México, 1991.
- “González Casanova Pablo, el contexto político de la reforma universitaria, algunas consideraciones sobre el caso de México”, *Deslinde*, Cuadernos de Cultura Política Universitaria, Núm. 18, Departamento de Humanidades, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM, 1972.
- Guevara Niebla Gilberto, *La democracia en la calle, crónica del movimiento estudiantil mexicano*, editorial siglo XXI e Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1988.
- Hobsbawm Eric, *Historia del siglo XX (1914-1991)*, Editorial Crítica-Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1995.
- Loeza Soledad, *Et. Al., Gran Historia de México Ilustrada, El Siglo XX Mexicano*, Editorial Planeta, CONACULTA, INAH, Tomo V, México, 2001.
- Marcuse Herbert, *El hombre unidimensional: ensayos sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, editorial Joaquín Mortiz, México, 1968.
- Marcuse Herbert, *Eros y civilización*, editorial Joaquín Mortiz, México, 1965.
- Martínez Della Rocca, Salvador y Ordorika Sacristán Imanol, *UNAM: espejo del mejor México posible*, ediciones era, México, 1993.
- Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Memorias* CCH-UNAM, México, 1990.
- Olivera Luis, *Impresos sueltos del movimiento estudiantil mexicano, 1968*, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, UNAM, México, 1992.

Pozas Horcasitas Ricardo (coordinador), *Universidad Nacional y Sociedad*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades UNAM, y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 1990.

Sartre Jean Paul, *El existencialismo es un humanismo*, México.

Sartre Jean Paul, Instrucción ex-catedra y difusión de la crisis del saber universitario y el descontento estudiantil, *Deslinde*, Cuadernos de Cultura Política Universitaria, Núm. 1, Departamento de Humanidades, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM, 1972.

Soto Rubio Eduardo, *Diversidad y Crisis de un proyecto de Universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova*, Cuadernos del Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México, 1994.

Suplemento de la revista *Siempre!*, 17 de marzo de 1971.

Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, *Los fundadores del Colegio*, CCH-UNAM, México, 1991.

Villamil Rivas Jorge, *El movimiento estudiantil del 68*, editado por Claves Latinoamericanas, México, 1995.

Zermeño Sergio (coordinador), *Universidad Nacional y democracia*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM y grupo editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 1990.

Internet

“Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades” Disponible en:

<http://www.dgcch.unam.mx/historia.html>

“Presentación” Disponible en: <http://www.dgcch.unam.mx/presentacion.html>