



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ARAGÓN

El CCH: Un proyecto “reformado”.

La transformación del Colegio de Ciencias y Humanidades a partir de la
modificación del plan y programas de estudio en 1996.

Reportaje

Trabajo periodístico que para obtener el título de licenciatura en periodismo y
comunicación colectiva

PRESENTA:

RAMIREZ OLIVEROS OLIVA IVONNE

Asesora: Lic. Ma. Del Socorro de la Guerra Martínez

Estado de México, 18 de agosto del 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos y dedicatorias:

A mi padre:

Amigo solidario de toda la vida que con su ejemplo y sabiduría ha dirigido mi camino hacia la honestidad y la congruencia. Gracias por tu fuerza, tu consejo y tu apoyo. Eres grande, eres padre, eres único.

A mi madre:

Eterna compañera, buena y cariñosa que con su inteligencia, trabajo y humildad ha sido soporte de toda nuestra familia. Gracias porque a través de ti he aprendido todo lo bueno que esta vida tiene.

A Uziel, Federico y Emiliano:

Que con su existencia han llenado mi vida de luz y alegría y que con todo su amor y ternura día a día me enseñan a vivir intensamente. Gracias por ser mis hijos. Los amo.

A Bar:

Compañero, amigo y cómplice de esta aventura que es la vida juntos. Gracias por tu amor, tu apoyo y solidaridad.

A Federico, Luis y Guillermo:

Queridos hermanos y ejemplos de responsabilidad, trabajo y constancia, que con su apoyo y respaldo a lo largo de toda mi vida han representado una gran influencia tanto en lo personal como en lo profesional. Gracias.

A Mari, Lili, Susi y Mimi:

Hermanas y compañeras de mi infancia y juventud. Amigas incondicionales y cómplices de sueños, anhelos y esperanzas. Gracias por su compañía, su amor y todas las experiencias hermosas que hemos compartido. Este trabajo también es de ustedes.

A Irenita

Mujer, hija, madre, esposa y abuela excepcional, estés donde estés, recibe este humilde reconocimiento.

A Federik, Itzel, Julio, Ottmar, Tonatiuh, Luis Javier, Mitzy, Marlitt, Noel, Ichi, Lilian, Lizbeth, Roberto, Mairim y Gael:

Mis sobrinos que con su inmensa alegría constituyen el mejor testimonio de que estamos unidos, de que somos familia y de que nos amamos.

A Eli y Juan Carlos:

Principales incitadores de mi conciencia cecehachera. Gracias por su consejo, su ayuda incondicional y la confianza depositada en mí, pero sobre todo, gracias por su amistad.

A Socorro de la Guerra:

Comprometida, solidaria y amiga. Es bueno conocer gente inteligente. Gracias por no permitir que este camino lo recorriera sola.

A todos mis maestros y compañeros de la universidad. Pero sobre todo, a cada uno de mis alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, que me han dado la oportunidad de desarrollarme profesionalmente y ejercer mi carrera con respeto y dignidad. Para ellos, va todo mi reconocimiento.

La cultura no es un atributo exclusivo de la burguesía.
Los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos
a los que se les ha negado el derecho de expresarse y
por ello son sometidos a vivir en una "cultura del silencio".

Paulo Freire

INDICE

EL CCH: UN PROYECTO “REFORMADO”	1
1. El sueño y la democratización de la enseñanza en la UNAM	4
1.1 Contexto Histórico de la UNAM (1970 – 1972)	6
1.2 La primera piedra	12
2. México y la UNAM: Crisis compartida (1986 – 1996)	25
2.1 Hacia el neoliberalismo del país	31
2.2 Fortaleza y debilidad en la UNAM	36
2.2.1 Crisis financiera en la UNAM	38
2.2.2. Crisis académica en la UNAM.	40
2.3. El CEU a 10 años. (1986 – 1996).	43
3. EL CCH: Un proyecto que requiere reformas	48
3.1. El Proyecto Educativo del Estado (1988-2000)	51
3.2. Reducción de matrícula en el CCH	55
3.3 Los rechazados en busca de un lugar prohibido	59
3.4 El CCH defiende su proyecto original.	74
4. El CCH: Conejillo de indias	88
4.1 Los pros y contras del nuevo plan y programas de estudio	92
4.2 Las cifras no mienten: Resultados del nuevo plan y programas de estudio (1996-2002).....	99
Bibliografía	108
Anexos	112

EL CCH: UN PROYECTO “REFORMADO”

Eran las siete de la mañana de un lunes nublado; el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente, abría sus puertas para recibir a la generación 1987. En la explanada principal se encontraban reunidas muchas caras nuevas, inquietas, sorprendidas y, por qué no decirlo, hasta asustadas. Yo entre ellas, miraba de un lado a otro sin saber hacia dónde debía dirigirme y, sin darme cuenta, caminé sin dirección fija, hasta encontrarme con un grupo de jóvenes que se saludaban con cierta familiaridad; tímidamente me acerqué a ellos y con voz baja les pregunté por el edificio “D”, salón 6. Estos jóvenes al ver mi mano temblorosa que sostenía la carta donde se me informaba que había sido aceptada en el bachillerato de la UNAM, cordialmente me indicaron el camino y se despidieron diciendo “¡Bienvenida a la vanguardia, compañera universitaria!”. Debo reconocer que en ese momento aquellas palabras no significaron nada, incluso ni las entendí. Realmente, la estancia por tres años en el CCH Oriente fue la que me explicó el verdadero sentido de aquel recibimiento.

Así, a partir de ese momento inició mi vida como universitaria, papel que asumo y, aunque ahora me encuentro del otro lado del aula –impartiendo la materia de Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental en el Colegio de Ciencias y Humanidades– no deja de preocuparme el hecho de que a partir de 1996, ese grupo de caras nuevas fue menor y la oportunidad de ingresar al bachillerato de la UNAM, fuese coartado por anteponer intereses de unos cuantos.

Me preocupa extremadamente el problema de la disminución de matrícula que acompañó a la modificación del plan y programas de estudio en el ciclo escolar 96- 97, porque de pronto viene a mi mente la idea de no haber sido aceptada en el CCH y realmente no encuentro opción viable que me permita suplir todo lo adquirido en el colegio y, no sólo refiriéndome al aspecto académico y cultural, sino también a mi madurez integral.

Por otro lado, estoy firmemente convencida que la transformación del Colegio que trajo consigo la modificación del plan y programas de estudio, exige una investigación seria y comprometida, que debo realizar no sólo como periodista (profesión que debo a esta institución) sino, además, como estudiante y profesora universitaria. Asimismo, creo que esta modificación es trascendental, no sólo para la UNAM, sino también para la sociedad en su conjunto; por lo que me surgió la necesidad profesional de poner en práctica los conocimientos adquiridos en esta Universidad y, al mismo tiempo, cumplir con un compromiso que tengo pendiente desde hace algunos años con esta máxima casa de estudios.

En respuesta a lo antes expuesto, el reportaje surge como una magnífica opción para conocer, analizar e investigar este tema de manera profunda, extensa y detallada. Considerando que dicho género periodístico es uno de los más apasionantes y completos de todos aquellos que tuve la oportunidad de trabajar durante mi etapa como estudiante en la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva, en la Facultad de Estudios Superiores, Aragón, y que mejor que sea un reportaje de la UNAM y para la UNAM, mi trabajo de titulación.

Después de muchos años, en que mis ideas y mis inquietudes se encontraban sólo dando vueltas en mi cabeza, por fin tomaron cuerpo y forma en este trabajo en el que, debo confesar, a veces me ganaba la pasión y el coraje como maestra universitaria y en particular *ceceachera*, tenía que ceñirme nuevamente al papel de periodista cosa que sí costó un poco de trabajo, sin embargo, considero que este reportaje cumplió con las expectativas planeadas, en él trato de documentar el origen, la importancia y la transformación que el Colegio de Ciencias y Humanidades ha tenido que sufrir como institución universitaria, pero, sobre todo, como actor político dentro de la sociedad mexicana a largo de sus 38 años de existencia. En este trabajo se han reunido los materiales que dan cuenta de lo ocurrido en el periodo que va de 1971 al 2000. Se trata de ensayos, notas, entrevistas, reportajes crónicas periodísticas, publicados en periódicos como: *La Jornada*, *el Uno Más Uno*, *El Excelsior*, o en la revista *Proceso*, *Milenio*, en *Gacetas del CCH* y la UNAM, así como entrevistas propias que al pretender buscar una visión más integral fueron realizadas a ciertos protagonistas de la vida del colegio que sí aceptaron concederlas ya que algunos profesores y autoridades del Colegio se negaron a otorgarlas en varias ocasiones y a una minuciosa revisión de fuentes bibliográficas, todo esto organizados de tal manera que el lector encuentre un puente directo de interpretación y seguimiento de los diferentes momentos y coyunturas experimentadas en la vida del Colegio.

1. El sueño y la democratización de la enseñanza en la UNAM

Hace más de un cuarto de siglo, la situación en la Universidad Nacional Autónoma de México era muy diferente a la actual. En aquellos tiempos, la UNAM pretendía otorgarle un lugar en educación media superior a todo aquel que lo solicitara, para ello se puso en marcha un proyecto progresista de educación --El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)-- que aparte de satisfacer la demanda, pretendía enseñar una cultura básica y despertar la conciencia del estudiante.

El creador del CCH, Pablo González Casanova, no improvisó sus ideas para las reformas del bachillerato, al contrario las maduró por varios lustros. Lo fundamental estaba expresado en su artículo publicado en 1953.¹ En él combate la educación tradicional: memorística, teórica y cargada de materias que sufría el bachillerato de ese tiempo.

En tal documento defiende la educación integral, en sus palabras: "Toda educación verdaderamente democrática es hacer por igual técnicos que sean humanistas y humanistas que sean técnicos".² También consideraba la falsa idea que tenían los estudiantes al contemplar a la educación media superior como simple requisito para ingresar a una carrera que mejoraría su nivel de vida y, por lo tanto, se conformaban sólo con "pasar" las materias, lo que se debía a la mercantilización de la vida moderna, pero también al sistema escolar que desde su opinión resulta cortado, trunco, que carece de esencia, en el que el alumno no advierte nunca el propósito de un método científico técnico, o de una cultura humanística, y por el contrario es agobiado por muchas presiones: demasiadas materias y tareas dificultadas por la falta de recursos materiales.

¹ González Casanova, Pablo. "El problema del método en la reforma de la enseñanza media", *Gaceta UNAM*, 1953

² *Ibid*, p.52

También, critica la gran cantidad de alumnos que un maestro atendía, lo que evitaba se establecieran verdaderas relaciones interpersonales. Así, tanto el alumno como el maestro, sin ninguna motivación académica, caen en el burocratismo de "pasar" las materias a como diera lugar.

Refiriéndose a los maestros expresa: "se pierde el fin de la vida, y lo único que se conserva es el empleo (subrayado del texto original). ...En tal situación, no se jerarquizan las materias, ni se les da coherencia en un fin común ni se revisan los métodos de enseñanza, toda crítica se reduce a lo opinable, a lo anecdótico y al sentido común... El sistema educativo vigente es el principal enemigo de la cultura nacional"³.

Para resolver lo planteado arriba, propone que el bachillerato sea un sistema de cinco o seis años donde se eviten los recargamientos, repeticiones, malestares e ineficacias. Pero como ve difícil este cambio, enfoca su atención en el bachillerato de tres años. En éste se debe dar al alumno una cultura general en donde no se enseñe todo sino lo esencial, lo que conlleva menos materias, a prácticas con ejercicios concretos, a que las materias se relacionen con el ambiente del alumno y que haya un balance entre ciencias y humanidades.

Este análisis de la problemática del bachillerato y sus propuestas para corregir estos males fueron muy similares a las que después aplicaría al bachillerato del CCH, aunque con una notable excepción, en 1953 abogaba por una selección de alumnos basada en un conocimiento psicopedagógico que eliminara a los incapaces pobres o ricos, para evitar el dispendio de recursos, la deserción y la heterogeneidad en los grupos. Mientras que en sus escritos de 1971 en donde justificaba la aparición del CCH, desconfía de una selección hecha por sólo un examen, y toma ya en cuenta la selección social que sufren los marginados, por lo que podemos decir que prácticamente rechaza la selección de alumnos y piensa que la educación está para democratizar más a la sociedad y no para incrementar las injusticias.

³ Ibid, p. 54

1.1 Contexto histórico de la UNAM (1970 – 1972)

Para entender mejor el contexto político y social en el que se originó el proyecto del CCH, es conveniente entender los tres tipos de universidad que han convivido y luchado dentro de la UNAM en sus últimos tiempos. La caracterización está basada en el artículo *"El Estado y las fuerzas democráticas: la lucha por la reforma universitaria"* de Carlos Ornelas Navarro.

En este texto, el autor plantea tres proyectos diferentes de universidad, el primero es, el modernista, el segundo, el demócrata y en tercer lugar como contrincante común la universidad tradicional, la cual, mira hacia el pasado. Estos tres proyectos se encuentran en una lucha constante y permanente.

La universidad tradicional o napoleónica, el enemigo común del Estado y de la izquierda se basa en un positivismo antiguo que organiza su currícula. Escuelas, facultades y materias se encuentran aisladas. Las humanidades son de corte liberal. La administración es centralizada y paternalista. Se centra en la docencia y relega la investigación que está apartada de la economía. En ella la difusión de la cultura es elitista y esporádica. Se resiste al cambio y cree que las profesiones son para la gente decente. No sirve para los tiempos actuales pues no prepara técnicos ni profesionistas que sirvan a las demandas políticas, técnicas o económicas. Una cuestión que no contempla Ornelas es que su relación de enseñanza-aprendizaje es autoritaria, memorística y sin ningún fin inmediato e integrador de los conocimientos recibidos.

Por su parte, el proyecto modernista, se basa en la racionalidad y eficiencia para cumplir con los requerimientos de la economía capitalista internacional. Aspira a que sus egresados sepan manejar la tecnología avanzada y que nuevas carreras tengan relación con el desarrollo industrial tecnológico y de servicios. Las humanidades son vistas desde este mismo enfoque.

La política de matrícula es muy selectiva y basada en méritos, se usan exámenes "neutrales" sin hacer caso de la injusticia social que sufren los aspirantes. Se insiste en cobrar cuotas. Cada sector universitario tiene una función asignada que no debe rebasar. Se fomenta la despolitización y las jerarquías burocráticas. Se apoya la investigación que directamente aumente la productividad; se pretende relacionar la universidad con la industria. Su difusión cultural es elitista. Este proyecto es enarbolado por el Estado y favorece el status quo.

Finalmente, según el autor, el proyecto universitario demócrata, es un movimiento más político que técnico, pone énfasis en las ciencias sociales sin descuidar las científicas y tecnológicas y establece que todas ellas deben tener conexión con las necesidades de las grandes mayorías. No cree en las cuotas ni en los exámenes de selección. Piensa que la comunidad universitaria debe participar en su gobierno y que la investigación debe resolver problemas específicos de las grandes masas o elevar su conciencia social. La expresión cultural intenta establecer un puente entre la comunidad universitaria y las clases populares.

Estos modelos confluyen dentro de la universidad y es ahí donde conforman sus bases sociales que a su vez forman parte de los diferentes proyectos de nación.

Pero por otro lado y una vez expuestos estos modelos es necesario hacer un poco de historia recordando que la UNAM mantuvo un conflicto en 1965 con el gobierno de Díaz Ordaz. Por esas fechas, la Universidad contaba con 80 mil alumnos, el espacio físico era insuficiente para ellos; comienza la masificación. Y para solucionarlo, se requería de mayor subsidio federal, por lo contrario es disminuido, ya que para el gobierno la educación superior no es prioritaria. Ante la masificación el rectorado de Ignacio Chávez intenta una reforma de la "excelencia académica" donde se instaura un examen de selección en el que son evaluados incluso los egresados de las preparatorias de la UNAM.

Con Barros Sierra se concede el pase reglamentado "automático" consistente en que los alumnos de las prepas que concluyeran su bachillerato con promedio de 6 o más tenían un lugar asegurado en la licenciatura que ellos desearan.

Esta situación se agrava después del 68, pues el movimiento tuvo en la comunidad universitaria - alumnos, maestros y, en el caso de La UNAM, autoridades- su principal sostén. En represalia el gobierno intentó sustituir el financiamiento federal a fines del 68 con un sistema de becas a las que Barros Sierra se opuso terminantemente, ya que equivaldría a aceptar un control ideológico y mermar la autonomía y la independencia universitaria.

Muestra también del distanciamiento del gobierno y la UNAM es el surgimiento de grupos de choque que enfrentaban a los comités de lucha y el hostigamiento contra las autoridades universitarias, además de que en 1970 se revoca la libertad condicional que ya tenían algunos de los presos políticos del 68 sin contar que a todos se les dictó sentencia condenatoria. Ante ello Echeverría como sagaz político, antes que agravar la tensión, intentó ganarse a las universidades, dándoles más financiamiento y un mayor margen de libertad en lo que él consideraba como una meta común: la modernización de la educación en México.⁴

En el movimiento democrático del 68 confluyeron diferentes sectores que se unieron ante la democracia y el cese al autoritarismo del gobierno de Díaz Ordaz. En este sentido se encontraban tanto corrientes intransigentes como conciliadoras ante el Estado. Después de la sangrienta represión sufrida por el movimiento y "la apertura democrática de Echeverría" los conciliadores con el Estado, en su fracción de universitarios e intelectuales fueron los principales beneficiados del movimiento. Así los que en su visión política creían en un Estado fuerte que podía ser democratizado en cierta medida desde dentro -entre los que se encontraba Pablo González Casanova- fueron favorecidos para que tomaran el mando del gobierno de la UNAM con la tarea de reformarla.

⁴ Soto Rubio, Eduardo. *Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova*, p.17

Por otro lado, los intransigentes, sobre todo jóvenes de la izquierda radical que no querían tratos con el gobierno de Echeverría y que veían a la UNAM como una institución que podía ser utilizada como un ariete en contra del sistema, tachaban a los primeros de reformistas, pro-gobiernistas, mediatizadores. Aparte de estos dos sectores caracterizados se encontraba la gran masa de estudiantes que con idealismo apoyó el movimiento del 68 pero que salió de él atemorizada y que ante las autoridades universitarias sentían rechazo y ante los radicales temor y desconfianza. También se encontraban los estudiantes y profesores de derecha que agasapadamente apoyaron la desunión de los primeros tres sectores.

Pero también se encontraban los trabajadores administrativos que a finales del 72 lucharían por el reconocimiento oficial de su sindicato. Tales eran las principales fuerzas políticas que luchaban entre sí dentro de la Universidad.⁵

Frente al objetivo de reformar a fondo a la UNAM, a las otras universidades y tal vez al sistema educativo nacional, Pablo González Casanova necesitaba de una base social que fuera su aliada para vencer a la derecha que defendía una universidad tradicional, con una educación memorística. Así Pablo González Casanova buscó el apoyo de las bases estudiantiles, para ello, tramitó una amnistía para los líderes del 68, hizo declaraciones públicas repudiando los hechos del 10 de junio del 71, apoyó a los estudiantes de la Universidad de Nuevo León en su lucha contra una Ley Orgánica autoritaria, no se opuso al autogobierno de arquitectura, el cogobierno en economía, en medicina e incluso a las academias del CCH. Además, declaró que los estudiantes deberían participar en el gobierno universitario con verdadera representatividad y que no sólo prometía paridad sino mayoría, cuestión que no llegó a concretarse, pues debemos considerar que intentaba atraerse a la base estudiantil y hacer a un lado a los radicales.

⁵ Cfr. Ochoa, Cuauhtémoc. *La reforma educativa en la UNAM (1970- 1974)* , p.123-167 y Álvarez Mendiola, Germán *El movimiento estudiantil en la UNAM (II): González Casanova y la izquierda universitaria*, p.57-95

Otra acción encaminada a granjearse a los jóvenes fue la creación del bachillerato del CCH que en los dos primeros años significaron más de mil nuevos empleos para egresados o estudiantes universitarios.

Ante esta situación Pablo González Casanova intenta aplicar una reforma profunda a la universidad tanto en sus contenidos y métodos como en sus fines. Casi de manera inmediata a su designación como rector, en el segundo semestre de 1970 crea un comité, de la nueva universidad con más de 80 miembros. Después de varias reuniones durante los meses de julio a octubre. Seguidas de diversas presiones surgidas de la universidad tradicional el proyecto aborta.⁶

Pablo González Casanova crea el CCH como una salida inteligente para darle la vuelta a los reparos y el burocratismo de la universidad tradicional y para tener libertad de llevar a cabo sus reformas; crea una universidad paralela que tendría su bachillerato sus escuelas profesionales y de posgrado. Dejaba tal cual, por el momento a la vieja universidad, pero lo que se creara desde ahí, con los grandes ingresos que le aseguraba el gobierno de Echeverría seguiría sus ideas de reforma. Lo primero que impulsó del Colegio de Ciencias y Humanidades fue la creación de su bachillerato, los diferentes hechos que se sucedieron le impidieron concretar todo el proyecto.⁷

Mientras que Pablo González Casanova enmarcaba a la reforma universitaria dentro del camino de la democracia, para la izquierda estudiantil eran sólo maniobras de la burguesía del Estado para eliminar el movimiento estudiantil universitario. Pensaban que la ampliación de la educación universitaria serviría para generar mano de obra calificada con orientación tecnocrática y consumista. Aún cuando ciertos grupos, como el de la revista *Punto Crítico* creían que la izquierda debía hacer proyectos concretos de educación universitaria, siguieron sin apoyar a la reforma del rector. Así se pensó que el CCH era un proyecto tecnocrático; que respondía a la necesidad de una enseñanza masiva a bajo costo.

⁶ Cfr. González Casanova, Pablo “*Carta al consejo editorial*” y Álvarez Mendiola, Germán. *El movimiento estudiantil en la UNAM (III) y las luchas por el gobierno*, p.15 -127

⁷ Cfr. Miravete Novelo y Martínez Peláez, *De la nueva universidad a la universidad nueva* p.12-67

La declaración del rector de incorporar estudiantes y profesores a las decisiones del gobierno de la UNAM se quedó sólo en eso, porque el rector desconfiaba de los comités de lucha. Su desconfianza ante la izquierda radical se basaba en pensar que el radicalismo revolucionario verbal y extremo, los pequeños grupos vanguardistas minoritario que impulsaban manifestaciones provocadoras, el “asambleismo” estéril y dirigido y el cogobierno con ideas vagas a la vez que impedía la organización de la mayoría de los estudiantes, le hacían el juego a la derecha, pues le daban pie para que tacharan a los universitarios como incapaces de gobernarse a sí mismos, abriendo camino a la represión. Lo que él deseaba, y no veía, era que los estudiantes tuvieran representatividad dentro de sus organizaciones.⁸

La derecha universitaria aprovechó lo anterior y lo agudizó por medio de actos de provocación. Así el enfrentamiento entre el grupo de porros llamado "Pancho Villa" con el comité de lucha de derecho culminó el 13 de junio de 1972, cuando dos porros del mencionado grupo fueron muertos. Las cosas empezaron cuando algunos miembros del grupo "Pancho Villa" impidieron poner propaganda en su propia facultad a estudiantes de ingeniería. Los de derecho decidieron hacerles un juicio estudiantil y fueron por ellos a la dirección donde se refugiaban. En el transcurso del juicio ocurrieron las muertes. Después el mismo comité de derecho liderado por Castro Bustos y Mario Falcón tomó rectoría el 31 de julio del 72 para presionar a las autoridades de que se incorporara a los normalistas sin examen de admisión. La toma duró un mes.⁹

Ambos hechos fueron condenados por las autoridades y por amplios sectores estudiantiles. El mismo rector lo señaló como provocaciones que se aprovechaban de su decisión de no utilizar la violencia para resolver los problemas universitarios. Por último, los trabajadores administrativos se fueron a la huelga el 25 de octubre del 72 exigiendo un contrato colectivo, el rector se niega a ello al argumentar que eso iría en contra de la autonomía universitaria pues dejaba en manos del gobierno federal decidir en los problemas laborales universitarios.

⁸ González Casanova, *Carta al consejo editorial*, p.100

⁹ Álvarez Mendiola, Germán, *El movimiento estudiantil en la UNAM (IV). El camino a la descomposición*, p.35-38

En estas circunstancias el rector renuncia con la intención de presionar a los trabajadores a que acepten un convenio de trabajo. Al no resolverse el conflicto, su renuncia es aceptada el 6 de diciembre de 1972. Aunque hay que señalar que durante toda la huelga por órdenes del rector se les siguió pagando a los trabajadores su salario completo.

1.2 La primera piedra

Ante la creación del proyecto del CCH, el doctor Pablo González Casanova enmarca una serie de motivos que lo justifica. En la declaración que el rector hace el 26 de enero de 1971 a través de *La Gaceta Universitaria* dice que el Colegio va a resolver cuando menos los siguientes problemas: primero, enlazar a diferentes facultades y escuelas que estaban desunidas, en segundo lugar, vincular a las prepas con las facultades y el posgrado como con los institutos de investigación y finalmente, crear una estructura estable de renovación de la universidad para adaptarse a los nuevos descubrimientos sin necesidad de modificar la estructura global de la universidad.¹⁰

Como en su ensayo de 1953, el plan de estudios del bachillerato del CCH (primer paso del proyecto del Colegio) también está en contra del enciclopedismo, es decir, de las muchas materias inútiles, y sólo se basa en los conocimientos esenciales: el español y las matemáticas, los dos lenguajes; dos métodos, el histórico-social y el científico-experimental. Justifica su creación mencionando que sólo el 2% de los estudiantes del país eran de educación universitaria cifra menor a la de otros países subdesarrollados e indica que ese mismo año se abrirían nuevas carreras como licenciatura de matemáticas aplicadas y Ciencias de la salud, además de posgrado e investigación.

¹⁰ González Casanova, Pablo, *Gaceta Universitaria*, “Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades”, p. 57

El Colegio era por lo tanto un intento para modernizar a la UNAM con una visión democrata y progresista, adaptable a los nuevos requerimientos del conocimiento de la ciencia para "educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y para enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística, cada vez más desarrollada si se quiere ser una nación independiente y soberana con menos injusticias y carencias"¹¹ y da a entender que las preparatorias no estaban capacitadas para los nuevos tiempos. Sería "un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio de las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo"¹². Además se dan a conocer que las facultades madres para la creación del bachillerato son: Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias Políticas y Sociales.

En otra parte del documento expone los motivos y pide la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria para evitar las fronteras artificiales en el conocimiento, tanto en el bachillerato, licenciatura, posgrado e investigación para enfrentar el desarrollo científico y humanista. El Colegio sería flexible, los proyectos podrían ser permanentes y transitorios, tendría varios centros de investigación y su primer proyecto permanente sería su bachillerato.

Durante esta etapa, se propició la formación de profesores en diferentes aspectos que abarcaron una gama de saberes científicos e informativos, el desarrollo de habilidades, de valores, de propuestas conceptuales y teóricas sobre la enseñanza, del docente y su función: sobre los alumnos y su papel en los procesos educativos; acerca de las prácticas educativas y los saberes técnicos. Se logró un avance en el conocimiento de los procesos educativos que iban adquiriendo las personas encargadas de organizar y desarrollar los programas de formación de profesores. En este proceso, se creó el Centro de Didáctica de la UNAM que después se convertiría en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. El CISE de la UNAM logró abrir un campo de conocimiento y experiencia en los procesos de formación de profesores. Experiencias que influyeron para la postura sobre formación de profesores del CISE.

¹¹ Ibid, p. 61

¹² Ibid, p. 69

El modelo del CCH buscaba más bien el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores para el aprendizaje de dos métodos y de dos lenguajes: el método científico y el histórico y el lenguaje de la matemática y el del castellano. Su fundamento estaba en los tres postulados considerados por la UNESCO y expresados en el informe coordinado por Edgar Faure: Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, aunque daba prioridad al primero. El plan de estudios no estaba integrado por asignaturas sino por tres áreas del conocimiento que se debían abordar con un enfoque interdisciplinario: las ciencias experimentales que integraban los fenómenos y problemas de la física, la química y la biología; las ciencias histórico-sociales, que abordaban los fenómenos y problemas de la historia, la filosofía y la sociología y la matemática en donde se abordaban los problemas de cálculo, geometría y matemáticas. También el plan de estudios integraba los talleres de Lectura y Redacción en los cuales se desarrollaban las habilidades y destrezas para la búsqueda y análisis de la información proveniente de cualquier medio escrito, oral, audiovisual asimismo para desarrollar los procesos de comunicación oral y escrita y para realizar actividades de grupos y de equipo.

Además, su enseñanza se basaba en la aplicación concreta de la teoría aprendida, por lo tanto sus alumnos no trabajarían con libros de texto sino con antologías que le dieran una idea viva de cada una de las asignaturas que cursasen. Además de ir a las fuentes, de estudiar directamente la literatura, la filosofía, la historia y la política con los grandes autores. De investigar en los talleres de redacción y en las materias de ciencias experimentales. En suma que "al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre motivos que aún ignora".¹³

¹³ Ibid, p. 64

En el mismo documento se dan las reglas y criterios de aplicación del plan de estudios. Se expresa que el estudiante que haya terminado el ciclo, estará capacitado para iniciar sus estudios de licenciatura sin que la institución le dé una cultura enciclopédica sino los métodos y técnicas útiles para solucionar situaciones específicas y de aprender cosas nuevas. Se comunica que el alumno podrá desempeñar trabajos técnicos tanto en la industria como en los servicios. Los cuales podrá estudiar simultáneamente con el programa académico o a su término. También se expresa la conveniencia de que el Colegio revise y actualice su plan de estudios. Y por último, en la sección del reglamento se menciona que el número de planteles se subordinará a los requerimientos de la demanda educativa y al estado financiero de la universidad.

Junto con el aspecto técnico de justificación ya visto, el rector hizo una defensa política-académica del proyecto en su documento titulado "*Algunos prejuicios antiguos sobre la educación superior*".¹⁴ En él critica a los que creen que la educación media superior y superior deba ser para una élite o para los capaces, también critica a aquellos que piensan que la calidad de la educación decrece conforme se imparte a un mayor número de gente y rechaza a los que consideran que la educación no se debe dar más allá de las posibilidades de empleo o de los que piensan que la educación no debe ser gratuita.

En resumidas cuentas González Casanova nos muestra que aquellos que defienden los prejuicios anteriores fomentan la injusticia social pues al apoyar la educación selectiva lo que hacen es defender la desigualdad social cubriéndola ideológicamente con los prejuicios.

El contexto histórico en el que se dio origen al Colegio de Ciencias y Humanidades así como el pensamiento pedagógico de su creador, tratados en párrafos anteriores, fueron la base teórica de dicho proyecto, sin embargo, es importante hacer una retrospectiva sobre lo que fue el CCH en la realidad.

¹⁴ *Gaceta UNAM*, Tercera Época, vol. II, núm. 22, 14 de abril de 1976, p. 1-3

Podríamos decir que las fallas en el origen del CCH fueron la improvisación material y de profesorado, la falta de programas de asignatura, el fracaso de las opciones técnicas, además, se generó una organización institucional autoritaria y, en su planeación no participó la comunidad universitaria. Así para el inicio de clases el 2 de abril de 1971 en los planteles de Naucalpan, Vallejo y Azcapotzalco únicamente estaban listos los edificios para las clases y las funciones administrativas, faltaban los laboratorios y las bibliotecas y en Naucalpan no existía transporte. Tampoco se había dado una información eficaz, pues muchos estudiantes dudaban que el CCH perteneciera a la UNAM y tuviera pase automático.

Por lo que respecta a la planta docente, la mayoría eran pasantes y habían tenido una educación tradicional, fueron preparados en un curso de sólo dos semanas basándose en conferencias dadas por maestros de las diferentes facultades madres esto en el primer año, en el segundo y el tercero también se les enjuiciaba su capacidad al dar clases a alumnos donde eran evaluados por profesores de planta y por los mismos alumnos.¹⁵ Se les daba las bases pedagógicas del proyecto, su metodología, su disciplina, la manera de evaluar y el papel del maestro en un folleto llamado precisamente guía del maestro.

Así la totalidad no estudiaron para ser maestros del nuevo tipo del bachillerato, pero lo más terrible era que muchos de ellos desconocían contenidos y metodología de algunas de las nuevas materias. El ejemplo más notorio está en el taller de redacción en que los maestros al no saber qué contenidos impartir acordes con la materia, dieron lo que ellos habían estudiado: gramática estructural, oratoria, creación literaria en el mejor de los casos y en el peor lo que se les ocurriera. A pesar de que el plan de estudios presentaba líneas generales a la actividad docente se tenían graves problemas para organizar los contenidos y metodología de cada asignatura, pues éstos no pasaban de algunas menciones en el plan de estudios. En suma no existían programas.

¹⁵ Ver anexo I

También los motivos que hicieron que las opciones técnicas no prosperaran fueron diversos. Por un lado, los estudiantes y los maestros veían con temor esas opciones laterales porque priorizaban lo propedéutico despreciando la capacitación técnica, en cuestión de infraestructura no se llegaron a acuerdos con las industrias que facilitarían talleres y laboratorios. Por último, las autoridades tuvieron miedo de una unión de estudiantes-trabajadores.¹⁶

Su estructura de poder fue muy autoritaria de inicio. Se crearon puestos en la estructura del colegio pensando en la universidad paralela que se intentaba hacer, al sólo funcionar el bachillerato, muchos puestos eran innecesarios realmente, pero que fueron utilizados después como barreras burocráticas para controlar, negociar y reprimir a estudiantes y maestros. Entre esos puestos se encontraba la coordinación y el consejo del colegio. También a los directores de cada plantel el rector los designaba de manera directa, cosa que hasta la fecha se lleva a cabo.

Las organizaciones estudiantiles se quejaron de no ser tomados en cuenta en la creación del proyecto del CCH, pues el rector creó una comisión de jóvenes académicos para afinar sus ideas. A pesar de los discursos del rector no se les dio una plena participación a los estudiantes ni al grueso de los profesores en el proyecto.

En el marco de sus virtudes se encuentra una motivación excelente en sus profesores, favorecida por sus rasgos comunes, jóvenes de 20 a 30 años que habían estudiado en la UNAM, que participaron en el movimiento del 68, pertenecientes a una clase media con pocos antecedentes académicos, todos nuevos en la institución, con un buen salario que les permitía trabajar sólo en la institución y tener tiempo para sus intereses académicos y políticos. Todo esto motivó que se organizara en las academias -agrupación de maestros por materias afines- y participaran en la contratación de nuevos profesores, en la administración de horarios, en juntas para resolver problemas académicos administrativos y políticos.

¹⁶ Cfr, Palencia Fernando J, Antítesis: *EL CCH: La práctica corrige a la teoría*, p. 6 -89

Muchos de ellos se involucraron en luchas sociales de obreros y colonos e influían para que sus alumnos apoyaran huelgas, plantones y marchas. Por ejemplo los estudiantes del CCH participaron con contingentes en la marcha del 10 de junio de 1971. Tanto maestros como estudiantes estuvieron presentes en la lucha de los trabajadores universitarios en el 72-73 y en el 75,77, apoyaron al SUTERM, a las preparatorias populares. El CCH Oriente se unió a las luchas de los colonos de Netzahualcóyotl y el campamento "2 de octubre" en Iztacalco mientras que el CCH Naucalpan apoyaba las huelgas obreras de Lido y Panam. Los planteles se abrieron para dar acceso a los auditorios, a los aparatos de impresión, a los integrantes de las luchas populares. También se expresaba a través de diferentes actos su simpatía hacia los movimientos revolucionarios de América Latina.¹⁷

La organización de alumnos y profesores acabaron con el porrismo en sus planteles y además se logró el ingreso a la UNAM de miles de rechazados en los años 74, 75 y 76. Había un clima de libertad política que tanto en forma oral como por escrito cualquier miembro de la comunidad podía expresar su concepción política sin ser reprimidos por ello. También en la labor académica se intentaron varias estrategias educativas. Se buscó desterrar el método expositivo de cátedra y se giró hacia el seminario en áreas humanísticas y el laboratorio en las científicas. El maestro no era una autoridad indiscutida. Se intentaba que el alumno participara y se comprometiera en su educación.

Uno podría pensar que el bachillerato del CCH fue un fracaso académico en sus primeros años pero no fue así. Sus índices de egresados y el desempeño de estos en las facultades no demeritaban en comparación con los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y siempre había sido superior con la del Colegio de Bachilleres. Además de que era mucho más barato que las dos opciones anteriores. Lo que nos lleva a la reflexión es que el sistema educativo en conjunto es el que se encontraba mal.¹⁸

¹⁷ Cfr. Torres F, Miguel, *El Colegio de Ciencias y Humanidades ¿Vazquización de la UNAM o universalización de la Academia Vázquez?* P. 45 -123

¹⁸ Cfr. Miravete Novelo, Nancy y Martínez Peláez, Manuel *De la nueva universidad a la universidad nueva.* p.54- 76

Por otro lado, el compromiso de muchos profesores y alumnos *ceceacheros* en las luchas sociales sobre todo dentro de la UNAM e incluso dentro del mismo CCH, así en los primeros años éstos motivaron la caída de cuatro de los cinco directores de los diferentes planteles del Colegio, del coordinador y del secretario general. De esta forma, tanto profesores como alumnos y también trabajadores, participaron en las luchas por el sindicalismo; para detener el plan Carpizo en el 86-87; para detener el intento de aumento de cuotas del 92; apoyaron a los excluidos en el 95 y se opusieron al cambio del plan de estudios en el mismo año.

Esta característica determinó el distanciamiento con las autoridades universitarias y pasó a ser el principal opositor de los que apoyan el proyecto modernizador de la UNAM, defendiendo el modelo democrata, Y lo que a nuestros ojos ha sido su principal cualidad. Ello le dio el cariz particular al Colegio de apoyar las luchas sociales, rasgo que con la transformación fue demeritándose hasta desaparecer.

Así, después de 37 años en activo, con la mirada cansada, con el cúmulo de experiencias de tanto tiempo entre las aulas observo el ir y venir por su laboratorio a la profesora Otilia Valdés Galicia, jovial, cariñosa, inteligente, fundadora del Colegio quien con nostalgia recuerda aquellos primeros años en los que sólo el deseo, la juventud y el entusiasmo eran requisitos necesarios para dar clase en los incipientes colegios.

Maestra, compártenos un poco aquellos primeros años del CCH, ¿Cómo fue tu primera experiencia en el aula?

Para mi fue muy emocionante, en 1971 me encontraba dando clases en la preparatoria y ya había leído algo sobre la educación y sobre la necesidad de un cambio radical. Por eso, cuando entré en 1972 al CCH Sur me emocionó mucho todo lo que planteaba González Casanova: una nueva forma de educación, una nueva manera de educar, un plan de estudios con muy pocas materias y con mucho trabajo colectivo con los muchachos, que eso les dejaba mucho más que un maestro hablando dos horas frente a un pizarrón.

Luego me contagié del ambiente que existía en el CCH, un ambiente “muy padre”, gente muy joven, con muchas ganas de veras de cambiar la educación, cambiar el sentido, hacer más responsables a los alumnos de su propia educación y bueno el lema del Colegio era: “aprender a aprender”, es decir darles sólo las bases para que ellos arrancaran. Fue un momento histórico muy importante.

¿Cómo te enteraste de esta nueva propuesta educativa?

La preparatoria no me estaba gustando mucho. Yo era laboratorista, es decir no tenía una plaza de profesor, por lo que batallaba mucho para tener grupos, ahí el jefe de clases tenía la política de que a las mujeres casadas no les daba horas, porque según él tenían resuelto su problema económico.

Así que fui a ver a un tío que tenía un puesto en la facultad de ciencias para ver si me ayudaba a entrar a la facultad de química y me dijo: “yo sí puedo ayudarte pero que te parece si te esperas porque se va abrir el Colegio de Ciencias y Humanidades donde hay otra filosofía en educación y “Don Pablo” –porque era admirador de González Casanova- plantea esto” y ya me platicó todo y entonces dije. Yo quiero, pero cuando iniciaron los cursos en los primeros planteles: Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo yo estaba a punto de dar a luz por lo que no pude tomar el curso de física, pero yo tenía tantas ganas de entrar que tomé el de química e incluso el de biología, aunque después me enteré que no podía dar ninguna de las dos materias, por lo que fue hasta el año siguiente cuando se abrieron los planteles Oriente y Sur cuando tomé el curso de física. Era un curso “muy padre” de formación donde nosotros teníamos que trabajar duro, había un maestro de la materia y un pedagogo con los que tuvimos varias sesiones nos hablaban del colegio, de la materia e incluso hacíamos mucho trabajo aportábamos ideas sobre cómo debería darse la clase, lo que hoy llamaríamos “estrategias didácticas”. De acuerdo a la calificación del curso, se podían ir pidiendo grupos. Fue un ambiente muy bueno, de mucho trabajo, de muchas ganas de sacar la escuela adelante.

¿Qué te ofrecían laboralmente hablando?

En el aspecto económico, no nos iba tan mal, el salario no era tan malo pero no éramos trabajadores de la UNAM. Estábamos a contrato, ya después de varios años pasamos a ser parte de la planta docente de la universidad. En cuanto a lo académico, nos ofrecieron una nueva propuesta académica, un buen horario y en el área de experimentales una gran ventaja fue la división de grupos. En la prepa, los grupos eran muy grandes y yo no tenía ni grupos fijos y como ya lo mencioné ni siquiera mi nombramiento era de profesora sino de laboratorista.

En el CCH no nos obligaban a tomar cursos de preparación de clases nosotros nos preparábamos por el simple gusto de hacerlo, por iniciativa propia nos reuníamos para tomar eso que se llamó después taller de Recuperación de la Experiencia Docente. Hicimos mucho trabajo con los maestros de nuevo ingreso, elaboramos cuestionarios, cursos, todo un plan para aceptar a los nuevos profesores y nunca nadie nos dijo háganlo todo fue por iniciativa propia.

¿En qué condiciones se encontraba el colegio en cuanto a infraestructura?

Sólo eran unos cuantos edificios para los dos primeros semestres, lo demás era terreno baldío. No recuerdo exactamente, pero eran como ocho edificios porque también había varios laboratorios y en ese mismo terreno fueron construyendo los demás edificios, para el siguiente año ya había ocho más para los alumnos de tercero y cuarto semestre, se metió mucho dinero, la universidad tuvo de donde sacarlo o a quien pedirle prestado.

A tu parecer, ¿qué ventajas traía en los estudiantes esta nueva propuesta educativa?

Los hacía más responsables en su educación, participaban y aprendían más. A mí me parece que el aprendizaje no fue solamente en el aspecto académico, sino que fue en muchos sentidos, tu podías ver a un niño que cuando llegó al colegio apenas balbuceaba y al cabo de dos o tres años ya podía dar un discurso en la explanada para sus compañeros. Fue mucho el aprendizaje en contacto con la vida.

Cuando daba clases en al prepa me di cuenta que a los alumnos no les interesaba aprender, la escuela les parecía aburrida, fea, como un castigo, cuando leí a Freire se me quedó grabada una frase “que el alumno aprenda a decir sus propias palabras, que no repita lo que dicen otros” y el colegio cumplía con esto, al egresar de él alumnos competitivos, sobre todo su formación era más sólida a lo mejor no tenían muchos conocimientos en el aspecto académico, pero yo creo era más valioso lo que se llevaban. Yo por eso sigo haciendo prácticas de campo, fomentando en ellos –los alumnos- la toma de decisiones sobre su evaluación, haciéndolos partícipes de un grupo.

¿Tendrás alguna anécdota de aquellos tiempos que simbolicen el espíritu y los principios que le dieron origen al colegio?

En una ocasión, llegaron los porros al CCH Sur e hicieron algunos desmanes, en ese momento la dirección quiso tomar las riendas del plantel y esto aunado con algunas otras experiencias mostraba su intolerancia. Fue entonces que los maestros les quitamos la dirección de la asamblea y entre todos, maestros, alumnos y trabajadores tomamos decisiones en una asamblea que nunca había yo visto, con tal fuerza y determinación que las autoridades universitarias tuvieron que aceptar la destitución del cuerpo directivo del plantel sur y reconocer una nueva dirección formada dentro de la vida del colegio. Lo que nos permitió trabajar mejor por un tiempo.

También, en los primeros años, nos dieron una conferencia sobre cómo salían los muchachos en sus exámenes de ingreso a las diferentes facultades, nos decían que los alumnos de prepa respondían todas las preguntas aunque estuvieran mal y los del CCH, cuando no sabían algo, no lo contestaban, es decir, eran mucho más honestos y eso me parece muy importante.¹⁹

Sin embargo y contra la adversidad, el proyecto CCH floreció y rindió frutos gracias al esfuerzo conjunto de profesores y estudiantes, el Colegio enfrentó y superó diversos retos a lo largo de 25 años entre los que destacan:

- Disminución del presupuesto.
- Imposición en la asignación de las autoridades.
- Selección del personal docente en las academias locales.
- Multiplicidad de programas para cada asignatura.
- Efervescencia política y participación de la comunidad.
- Vinculación de la escuela con la comunidad y las casas de cultura.
- Mantener la asistencia de los profesores en el aula sin registro ni controles.
- Libertad de cátedra y de investigación.
- Salvaguardar los principios del CCH "aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer".
- La autonomía de las academias o áreas para la toma de decisiones.
- Tener como máxima autoridad en las academias a la Asamblea de Profesores.
- Impulsar en los alumnos la formación sobre la información.
- Desarrollar en los alumnos la actividad crítica y propositiva
- Pluralidad y variedad en el manejo de los libros de texto.
- Bachillerato de fuentes de consulta no de un solo libro de texto.
- Evitar el enciclopedismo.

¹⁹ Fragmento de la entrevista realizada a la profesora Otilia Valdés Galicia, fundadora del CCH – Naucalpan del área de Ciencias experimentales

- Impulsar la interdisciplina.
- Educar más y mejor al mayor número de mexicanos.
- Fomentar la investigación como respuesta o solución a problemas concretos.
- Conservar la educación académica y laboral dentro del Sindicato.
- Sostener la discusión amplia como estrategia para fortalecer el modelo educativo.
- Bachillerato propedéutico y terminal.
- Opciones técnicas.
- Sobrevivir con la legislación de excepción que rigió al CCH.
- Carecer de Consejo Técnico, Consejo Interno, Consejo del Bachillerato.
- Brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para acceder a la cultura general.
- Enfrentar las campañas de desprestigio sobre su calidad académica.
- Mantener la vinculación del Bachillerato del CCH con la unidad académica profesional y de posgrado.

El modelo educativo superó muchos de estos retos con la participación de los profesores pero sobre todo, fue el trabajo, la iniciativa y la capacidad organizativa de los estudiantes la que promovió el triunfo de muchos de estos retos, otros se fueron diluyendo hasta casi desaparecer de la memoria colectiva y muchos más fueron cancelados por la autoridad. Así la lucha por conservar el Colegio en su esencia, se perdió.

2. México y la UNAM: Crisis compartida (1986 – 1996)

Indudablemente, el hacer un estudio sobre la Universidad Nacional Autónoma de México equivale a relacionarla con el contexto social, económico y político del país, de no hacerlo así resultaría un grave error y un trabajo estéril. Ya que la UNAM ha sido a través del tiempo motor vital para el desarrollo de México y aunque funja como un organismo autónomo, nadie puede negar la estrecha relación que guarda con el Estado, debido a esta íntima relación es comprensible la crisis y el desarrollo que la UNAM y el país han tenido en común.

Durante el gobierno de Luis Echeverría con el afán de "resarcir la herida del 68 y de recuperar la legitimidad perdida" durante este sexenio se destinaron fuertes partidas presupuestales a la UNAM, definiendo al movimiento de 1968 como "una crisis de conciencia". Esta política de reconquista de las universidades es retomada durante buena parte del sexenio de José López Portillo. El *boom* petrolero y una política de creciente endeudamiento permitieron al Estado continuar destinando importantes partidas presupuestales a los centros de educación superior.²⁰

Es así que durante estos dos sexenios (1970-1982) la UNAM gozó de las políticas de "reconciliación y legitimidad" que al Estado le convenía aplicar en ese momento hacia los sectores populares por lo cual las universidades pudieron crecer y hacer uso pleno de su autonomía. Sin embargo, este panorama cambió drásticamente durante el sexenio de Miguel de la Madrid.

²⁰ Martínez della Rocca, Salvador, *UNAM, espejo del mejor México posible*, p. 10

A partir de diciembre de 1982, con el fin del auge petrolero y ante la explosión abierta de la crisis económica, la tasa de desempleo se había duplicado, alcanzando niveles del 8% y prevalecía una tendencia creciente al deterioro del mercado laboral.

El sector agrícola sufrió una contracción que obligaba a importar más de 8 mil toneladas de alimentos para 1983. El sector industrial registró una caída de más del 7% en el último trimestre de 1982. Un importante número de empresas no podía seguir operando por falta de capital y divisas. La inflación alcanzó niveles por lo menos del 90% y se estaba acelerando a una velocidad inusitada. La disponibilidad de recursos por ahorro interno y externo se redujo a un 20% y el peso relativo a la deuda externa era ya desproporcionado; 40 centavos por cada peso gastado.²¹

Para abatir estas cifras, el gobierno de Miguel de la Madrid presentó un proyecto de política económica sumamente restringido y antipopular, dicho proyecto no exentó el rubro de la educación, cuya partida presupuestal sufre una caída estrepitosa durante este sexenio (1982-1988). Esta restricción presupuestal trajo consigo una profunda crisis educativa que aún no ha podido ser superada.

Es así como mientras que en 1970-1982 los presupuestos para la educación fluctuaron entre un 3.3% y un 3.7% del producto interno bruto, para 1988 solamente representaba el 2.4% de este rubro. Con este panorama económico y social del país en los primeros años de mandato de De la Madrid ya se podía vislumbrar el tratamiento que se le iba a aplicar a la UNAM.

²¹ Ibid, p. 14

Para emprender el camino de la "modernización educativa" que pretendía frenar el crecimiento de la educación media y superior. Ésta sería interpretada de nuevo bajo la lógica de la restricción de la creciente demanda y la reorientación de la misma, según esto, el exceso y la masificación afectaban indefectiblemente la calidad educativa lo cual tendría que corregirse de inmediato, así, con este argumento se justificaba los aumentos en las cuotas y el pago de servicios en los diferentes centros educativos.²²

Sin embargo, en esta situación existe una contradicción, ya que por un lado el gobierno hablaba de un proyecto educativo que fomentaría el desarrollo de la enseñanza media y superior, y por otra parte, la reducción presupuestal (debido a la crisis financiera del país) que la UNAM sufriría junto con los sectores más desprotegidos de la nación.

Pero no fue sino hasta 1986 cuando estas cuestiones generan gran discusión y polémica en todos los sectores. El 16 de abril de ese año, el entonces rector de la UNAM Dr. Jorge Carpizo da a conocer un documento titulado "*Fortaleza y debilidad de la UNAM*", en este informe se muestra una serie de problemas que la institución enfrentaba en ese momento, sin embargo no es este diagnóstico lo que genera la movilización estudiantil sino que fueron las medidas que, posterior a dicho documento se presentaron ante el Consejo Universitario para solucionar todos los males que le aquejaban a la Universidad desde su perspectiva. Fue así como la UNAM atravesó el sexenio de Miguel de la Madrid que junto con el país sufrieron restricciones económicas, huelgas, movilizaciones, terremotos y hasta un mundial de fútbol.

En 1987 se inician las promesas de campaña inherentes a la política mexicana y en donde Carlos Salinas de Gortari, entonces candidato del PRI a la presidencia de la república, tenía que enfrentar un grave problema: la evidente pérdida de legitimidad del Estado mexicano.

²² Cfr. Didrikson, Axel, *Política educativa y movimiento universitario 1983/1988*, p. 77

Después de pasar con Miguel de la Madrid una política totalmente antipopular y con ciertos fenómenos (el caso concreto, los sismos del 85) que agudizaron la crisis económica la cual recayó en los sectores más desprotegidos. El pueblo mexicano ya no creía en el todopoderoso PRI, para solucionar sus problemas. Ante esto, el gobierno tenía que crear una imagen de campaña y discursos convincentes que lograran hacer mella en la quebrantada voluntad del pueblo mexicano al momento de elegir a su nuevo gobernante, debido a todo esto: el 12 de mayo de 1988, en Chalco, Estado de México, el candidato del PRI presentó públicamente una especie de proclama nacional. Se suponía que ésta delineaba los criterios, las características y los compromisos fundamentales de la nueva y moderna política de bienestar social y educativo que para superar los problemas nacionales, se llevara a la práctica durante su ejercicio presidencial.

En dicho discurso, Salinas de Gortari hablaba así de la educación superior:

La educación y la investigación científica constituyen un capítulo fundamental del reto educativo que enfrentamos. Las universidades, se ha escrito son semillero de dirigentes y de orientaciones fundamentales y deben atender percepciones plurales y las necesidades actuales y futuras. La educación a nivel licenciatura y también, de posgrado deben actualizarse y adecuarse al contexto del rápido cambio científico y tecnológico y a las demandas selectivas que nuestra nación está generando. La formación de cuadros superiores debe ser tal que responda a la revolución del conocimiento. Ello es vital en el campo de la ciencia, la técnica, la producción y la conducción del Estado por eso el principio de autonomía es también principio de responsabilidad social de las universidades. Me comprometo a estimular y fortalecer la nobleza y vitalidad de la ejemplar materia magisterial; a buscar formas que disminuyan disparidades educativas entre regiones geográficas y grupos sociales (...) Elevaremos el porcentaje del gasto educativo respecto al Producto Interno Bruto.²³

²³ Fragmentos del discurso pronunciado por el Lic. Carlos Salinas de Gortari, candidato del PRI a la presidencia de la república el 12 de mayo de 1988 en Chalco, Edo. de México.

Sin embargo, un año después, en 1989, siendo ya presidente --bajo unas elecciones presidenciales totalmente ilegítimas y fraudulentas-- Carlos Salinas de Gortari presenta en la ciudad de Monterrey su Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 en donde abandona todo lo que unos meses antes en Chalco defendiera aguerridamente. "No obstante que en otros discursos de campaña el Lic. Salinas de Gortari llegó a precisar que destinaría el 8% del PIB para educación."²⁴

Evidentemente nunca se destinó la partida presupuestal prometida al rubro de la educación, ya que en 1990 el presupuesto para la UNAM era tan sólo de "5519 millones es decir, de 1981 a 1990 el presupuesto total de la UNAM disminuyó en términos reales en un 39.37% ya que en 1981 su presupuesto era de 9103 millones de pesos."²⁵

Con esto podemos observar la caída financiera que la UNAM atravesó durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), sin mencionar por supuesto la crisis académica ante la exposición del programa para la modernización educativa 1989-1994 la cual también se tuvo que aplicar en la UNAM, ya que dicho programa incluía a la educación media y la superior en donde: el nivel de las metas para el periodo de gobierno y la ambigüedad de la planeación se hacía patente. Así por ejemplo: se propone "hacer un plan para el desarrollo de la educación tecnológica para 1990"; "consolidar" los mecanismos de planeación y evaluación, "revisar y modernizar" los programas y sistemas de enseñanza, "determinar" el incremento anual de la matrícula, "estimular" la actualización de los planes de estudio; "instalar comisiones y consejos"; "poner en operación mecanismos", etc., eran metas vagas para propósitos insospechados.

²⁴ Martínez della Rocca, Salvador, op.cit, p. 68

²⁵ Ibid, p.73

Sin embargo, y a pesar de los constantes golpes que la UNAM recibió durante el sexenio de Miguel de la Madrid y de Carlos Salinas de Gortari, continúa resistiendo el actual periodo presidencial que al igual que los anteriores se caracteriza por una severa crisis, pero ahora no sólo económica sino también, política y social lo que agudiza, aún más, el problema a nivel nacional y en donde la Máxima Casa de Estudios juega un papel muy importante en el aspecto: intelectual, económico, político y social de la nación.

Con la llegada de Ernesto Zedillo Ponce de León a la presidencia de la república en 1994, ya se podía observar la tormenta que el país atravesaría. Para esas fechas en el sureste de México había un movimiento guerrillero armado (El Ejército Zapatista de Liberación Nacional); dos asesinatos políticos que esclarecer; un Tratado de Libre Comercio que vigilar; una severa pérdida de legitimidad del gobierno mexicano y un pueblo que exigía respuestas y soluciones. Pero no fue sino unos cuantos días después de la toma del poder de Zedillo, en enero del 95, cuando se presentó una severa crisis económica en México; el peso perdió valor frente al dólar, la salida de capitales extranjeros ante la inestabilidad social, política y económica del país; la corrupción y los malos manejos durante el sexenio pasado, provocaron una situación crítica que se tenía que atacar. Y una vez más, era el pueblo mexicano quien debería pagar el precio que dicha crisis exigía. Ante esta situación era obvio que la educación y la UNAM no quedarían fuera de todos estos problemas que giraban a su alrededor. Sin embargo, ahora existe una variante. Las autoridades gubernamentales ven en este rubro un peldaño para lograr la “modernización y tecnificación” que el país ha emprendido. Es decir una política tecnócrata y neoliberal iniciada con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

Así en la educación técnica y terminal se les otorgó un gran apoyo mientras que en las otras opciones propedéuticas, como el bachillerato de la UNAM, se les exhorta al cambio de planes y programas de estudio para los cuáles y sólo para ellos sí se otorgó presupuesto.

2.1 Hacia el neoliberalismo del país

Antes de hablar de la política neoliberal educativa que se ha seguido en México, básicamente durante la última década, debemos detenernos un poco a reflexionar en qué, consiste el neoliberalismo en planos generales. El neoliberalismo mexicano se concibe como el desenlace del proyecto modernizador de la Revolución mexicana que sentó las condiciones materiales y sociales para la reproducción ampliada del capital, e invirtió las energías colectivas de la nación en la construcción y desarrollo tardíos en México de un capitalismo lo más moderno que se pudiera,²⁶ la lógica neoliberal busca redefinir el papel del Estado restringiendo notablemente sus intervenciones en el terreno productivo con el fin de racionalizar y abaratar su gestión y por supuesto para ampliar la red de acumulación de los empresarios sin importar demasiado que sean nacionales o extranjeros, tratando de fortalecer el peso de ambos en la formación y decisión de las políticas y acciones estatales.

Como se puede observar, el neoliberalismo en una política meramente económica, donde todas las actividades políticas, sociales y económicas del país se rigen bajo el principio de productividad pero sólo con ganancias para un grupo reducido, el que posee los medios y poder económico, donde las masas no son las beneficiadas.

²⁶ Guevara Niebla, Gilberto, *La crisis de la educación superior en México*, p. 38

Bajo esta lógica normativa, la educación no quedó exenta de dicho principio y ahora se dirige hacia la formación de la fuerza de trabajo para el sector productivo en un proceso en el que la tendencia es la creciente proletarización del trabajo intelectual y en el que la ciencia se convierte cada vez más en fuerza productiva.²⁷ Esto es fácil de entender ya que hasta hace una década, la Universidad se había mantenido separada del sector productivo dedicándose a la tarea liberal de la formación de intelectuales ligados a las tareas de integración orgánica de la sociedad sus funciones en países como México se había centrado en la reproducción y producción ideológica y recientemente a servir como medio de movilidad social.²⁸ Si consideramos que el proyecto neoliberal defiende únicamente intereses de los grandes empresarios, ya sean nacionales o extranjeros y en las universidades se generan individuos conscientes de su realidad y en donde la manipulación, así como su explotación se dificulta, no nos parece extraño que los planes y planteamientos fundamentales para la educación superior provengan de los grandes representantes del poder económico capitalista mundial, antes de pasar por un análisis sociológico o pedagógico, dichos planes pasan por un estudio meramente económico.

Tampoco nos sorprende que en los últimos diez años hayan sido de racionalización de la educación superior expresada en el objetivo de vincular la educación a la productividad económica. Han sido los personeros del gran capital quienes aplicando la lógica de la obtención de ganancias han llevado a la educación superior a un desarrollo que hoy sólo puede ser entendido desde la óptica de la racionalización económica capitalista fundados en una visión de la derecha neoliberal y neoconservadora, esos proyectos han tenido un contenido y objetivos elitizantes, tecnocráticos y privatizantes y sus medidas se han aplicado mediante una política autoritaria de corte eficientista-productivista.²⁹

²⁷ Ibid, p. 76

²⁸ Didrikson, op.cit., 157

²⁹ Ibid, p. 234

Existen pruebas contundentes para afirmar que en la Universidad se están llevando a cabo severas medidas tendientes a “modernizar”, bajo un proyecto neoliberal, toda la estructura educativa. La privatización responde a un proceso económico desintegrador, fragmentado y fuertemente individualizado que se da en la reestructuración capitalista actual y es un profundo proceso de individualización burgués.

La privatización de la educación superior es muchísimo más que cuotas o matrícula, comprende estos aspectos pero abarca otros más trascendentales para el proyecto privatizador de la sociedad a largo plazo, “privatización es el cambio de los contenidos de planes y programas de estudio hacia los requerimientos del mercado, es la vinculación del sector productivo, tanto de la docencia como de la investigación, es promover los valores de individualismo y del “espíritu emprendedor” en los estudiantes, es orientar el concepto de autonomía hacia el autofinanciamiento y la participación de empresarios en los órganos de gobierno.”³⁰ Se considera que esta privatización es la que está avanzando en nuestra Máxima Casa de Estudios.

Para lograr este tipo de privatización en las universidades, el gobierno junto con empresarios, lanzó toda una campaña política-ideológica en contra de las instituciones de educación superior públicas y a favor de las privadas; en la que las instituciones públicas son satanizadas o puestas como formadoras de “desempleados ” o de agitadores y las privadas aparecen como las formadoras de profesionales de calidad aceptable para el mercado de trabajo. También surgieron de pronto estudios, investigaciones y recomendaciones como el de la ANUIES en 1990, o el texto de Tood y Gago titulado *Visión de la universidad mexicana 1990*.

³⁰ Sierra de, María Teresa, (Coord.) ,*Cambio estructural y modernización educativa*, p.111

Ambos encaminados a la "modernización educativa" y en donde además de la privatización también enmarcan la productividad, la excelencia, la racionalidad y la democracia. Todos estos conceptos vistos, desde luego, bajo sus propias concepciones y contextualizados todos dentro de la política neoliberal y tecnócrata.

Así, como lo señala Ernesto Barona Cárdenas en su ensayo "*La universidad en la disyuntiva: Neoliberalismo o democracia*", la productividad es deseable como medio para incrementar la riqueza social e individual, se convierte, para el proyecto neoliberal en forma de superexplotación. En la educación se traduce en obsesión eficientista y en desprecio por la formación humanística y artística. Esa obsesiva búsqueda de productividad tiene como apoyo el eficientismo del burócrata universitario a quien sólo interesa "el óptimo logro de objetivos", saber quién los fijó, cómo y para qué es irrelevante para ellos. Su lógica trabaja bajo esta dinámica. Cada quien sabe qué hacer y debe hacerlo bien, "que los estudiantes, estudien, que los profesores, enseñen y que los investigadores, investiguen. En cuanto a excelencia académica, para el grupo neoliberal, es sinónimo de competitividad y se traduce en productividad académica de élite. Lo competitivo es superior o al menos semejante, que aquello con lo que compite. Lo competitivo remite a la competencia y triunfo del más apto".

La racionalización de la matrícula, de la academia, de la normatividad; racionalización que se hace planeación educativa, diagnóstico *ad hoc* y evaluación institucional, que se convierte en supuesta austeridad y en control de estudiantes, de profesores, de investigadores, de administrativos que nos llevan a pensar acerca de quiénes son los racionalizadores y porqué están dejando en sus manos el futuro de la Universidad.

Para los neoliberales, la democracia es concebida, bajo la premisa de que en la Universidad, algunos somos permanentes y otros transitorios; que los jóvenes deben hacer política moderna, es decir fuera de la Universidad; los "modernizadores de la educación" se aprestan a concluir que el voto en la universidad debe de ser ponderado, despojándonos así de nuestros derechos democráticos más elementales y haciéndonos creer que algunos trabajan más que otros y por lo tanto están más comprometidos; que de la ciencia no debe hablar quien no la conozca, por decirlo así, y por lo tanto no somos capaces de ejercer una participación democrática-igualitaria. Bajo esta lógica es vital comprender que "el que sabe, sabe" y que la sabiduría también pesa en el voto.

En cuanto a la autonomía, Barona Cárdenas afirma que se propone redefinirla no sólo en los universitarios sino también en todos aquellos que la financien. Por ejemplo: el Fondo Monetario Internacional pronto tendrá que ocupar un lugar en el Consejo Universitario.

Por último mencionaremos otra cuestión inoperante ya, para el modelo neoliberal y que se encuentra actualmente en tela de juicio es el principio de la libertad de cátedra y de investigación, ésta debe ser "orientada" hacia los mejores fines de la sociedad, sin que se nos indique aún quién y cómo serán determinados esos fines.³¹

El modelo para nuestras universidades no es nuevo ni se desconoce su origen. Se ha denominado desde hace varios años, el modelo neoliberal para la educación media superior y superior; también conocido como proceso de *privatización* de las universidades públicas. Este proceso no quiere decir que se vayan a vender las universidades tal como ha ocurrido con cientos de empresas que han pasado a manos privadas. Significa que, como las universidades privadas, deben *elitizarse* a como dé lugar, mediante varios mecanismos suficientemente claros.

³¹ Cfr. Barona Cárdenas, Ernesto, *La universidad en la disyuntiva: neoliberalismo o democracia* p.105-118

Los mecanismos más conocidos de este modelo-proceso son (juntos): 1) que sólo los más capaces estudien; 2) que los estudiantes (en realidad los padres o tutores) paguen por su educación; 3) que los planes de estudio correspondan a las necesidades de la economía y, por lo mismo, del mercado de fuerza de trabajo en función de los intereses empresariales (sin importar si son nacionales o extranjeros).³²

Es así que con esta expectativa, se está dirigiendo toda una política nacional en donde la Universidad Nacional es la punta de lanza para echar andar este proyecto, tal y como se estudiará en el próximo apartado.

2.2 Fortaleza y debilidad en la UNAM

En el primer capítulo de esta investigación, se mencionaron varias fuerzas políticas que se encontraban en franca lucha por el poder en la UNAM durante el rectorado de Pablo González Casanova. Estas fuerzas eran la de los: modernistas, los demócratas y los tradicionalistas o conservadores. Siendo González Casanova, parte de la fuerza demócrata, no hubo mayor problema para echar a andar un proyecto educativo bajo esa directriz.

Sin embargo, quince años después, en 1986, en un país con condiciones económicas, políticas y sociales muy diferentes a las de 1971, en donde los modernizadores toman la batuta del poder, no sólo en la Universidad sino en todos los ámbitos del México moderno se pretendieron poner en práctica todos los principios que si bien en 1971 no estaban totalmente claros y definidos, sí tenían una buena carga ideológica imperante en la Universidad actual.

³² Octavio Rodríguez Araujo, “Neoliberalismo y CCH”, 9 de noviembre de 1995

Clara muestra de esto lo tenemos el 16 de abril de 1986. Fecha en que el entonces rector de dicha Institución Educativa, Jorge Carpizo McGregor, presentó un diagnóstico de la situación real por la que atravesaba nuestra Máxima Casa de Estudios titulado "*Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*".

En este documento -en el que el funcionario pareciera que hubiese hecho el descubrimiento del siglo- sólo hizo públicos todos los vicios que la UNAM había socorrido durante décadas y en donde, el énfasis se puso en todas las deficiencias y errores en los que se habían caído sin reflexionar sobre las causas de dichos problemas.

Entre otras cosas, *Fortaleza y debilidad* expone problemas como el crecimiento anárquico de la institución; las irregularidades en el ingreso de la población estudiantil; el absurdo de un examen de admisión que no cumple con su objetivo en cuanto a calificación mínima del candidato, el mal uso de los servicios; la desorientación vocacional; el incumplimiento de obligaciones por parte del personal académico; los bajos salarios, la reducción del presupuesto, etc. Eran graves dificultades por las que atravesaba la UNAM en la cuestión académica-docente y financiera-administrativa.

Sin embargo, este documento sólo preparaba el terreno para que fueran aprobadas una serie de reformas destinadas a "modernizar" e implantar el modelo imperante del país en la universidad misma.

Así fue como el 11 y 12 de septiembre de 1986, la rectoría presenta las iniciativas para reformar a la Universidad Nacional. Estas propuestas fueron realmente las que generaron graves controversias, tanto dentro como fuera del seno universitario, creando severa oposición por parte de las otras dos fuerzas políticas (demócratas y conservadores), existentes todavía en la universidad y de toda la comunidad que veían afectados gravemente sus intereses. Todo esto llevó a la institución a una crisis aún más severa; al surgimiento y fortalecimiento del Consejo Estudiantil Universitario (CEU). Y a una huelga estudiantil histórica en la vida universitaria.

2.2.1 crisis financiera en la UNAM

Uno de los problemas al que Jorge Carpizo hiciera referencia en *"Fortaleza y debilidad en la UNAM"* era la grave situación financiera por la que atravesaba la institución.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid se decidió reducir el presupuesto para la educación en planos generales y en particular en la Universidad Nacional Autónoma de México, "en 1978 su presupuesto era el 0.33% del PIB, en 1985 fue el 0.18%" "La educación superior tuvo para 1982 (en planos generales) un presupuesto real de 23,783 millones. Esta cifra se redujo a 13582 para 1988",³³ esto aunado al monstruo burocrático universitario y a los malos manejos administrativos generó lo que Carpizo McGregor hiciera público en 1986.

El costo económico por cada alumno del bachillerato según datos del propio rector fue de \$ 135, 564 viejos pesos, en licenciatura de \$327,428 y en posgrado de \$311,986 sin contar las actividades socioculturales, de difusión cultural, deportivas, así como la prestación de servicios médicos que en conjunto sumaban la cantidad aproximada por alumno de \$7,554 viejos pesos. Para prácticas escolares se destinó \$270,554,262 las cuales beneficiaron a 40 013 alumnos. De todos estos gastos que cada alumno generaba, éstos sólo pagaban en 1986, \$40 por un examen extraordinario; \$25 por una credencial, \$60 por un certificado de estudios y sólo \$5 por la reposición de la boleta de inscripción.³⁴

Ante estas contrastantes cifras Carpizo McGregor apuntó categórico: "En esta forma cabe concluir que muchos estudiantes no valoran el costo real de su educación ni la aprovechan como deberían."

³³ Datos extraídos del documento *Fortaleza y debilidad en la UNAM*, p. 45

³⁴ *Ibíd.*, p. 67

En cuanto al personal académico y administrativo afirmó: " Tenemos una Universidad gigantesca y mal organizada" donde existen miembros del personal académico que cobran sin trabajar o perciben un salario de tiempo completo en la UNAM cuando en otra institución trabajan también tiempo completo o medio tiempo. El salario del personal académico de carrera es inferior a otros sectores profesionales del país. No existe una revisión detallada de los informes y programas que el sector académico entrega en las diferentes escuelas o facultades anualmente. No existen técnicas modernas que mejoren la calidad de los servicios educativos.

Respecto al sector administrativo mencionó: "A pesar de la intención de anteponer los criterios académicos a los administrativos y de descentralizar y simplificar los trámites para un alto porcentaje de universitarios, el principal obstáculo a que se enfrentan es la llamada burocracia universitaria."³⁵

Esto se debió principalmente al aumento desmedido del cuerpo administrativo ya que creció a la par con el número de profesores e investigadores organizados en aparatos sumamente complejos e inoperantes.

Toda esta desorganización llevó a la Universidad a una verdadera crisis económica sin mencionar la designación irracional del presupuesto, como lo reconociera el propio Jorge Carpizo en *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, en el periodo 1981-1985 el presupuesto creció para una facultad a nivel licenciatura en 3.89 veces, y en una segunda facultad, en 3.94 no obstante que la población estudiantil de la primera disminuyó en ese periodo, de 5027 a 2470 alumnos y en la segunda aumentó de 12182 a 14439.³⁶

No obstante esta situación tendría como consecuencia el resquebrajamiento del nivel educativo y a lo que llamaremos la crisis académica en La Universidad Nacional Autónoma de México.

³⁵ *Ibíd*em, p.67

³⁶ *Ibíd*em, p.98

2.2.2. Crisis académica en la UNAM

Fortaleza y debilidad no sólo ilustró los problemas técnicos, operativos y financieros por los que la UNAM atravesaba en esos momentos dejó muestra clara de las graves deficiencias académicas que toda la problemática anterior traía consigo.

Entre los principales problemas académicos que el Rector mencionara, surgieron de pronto severas controversias y fueron sin duda tanto el deficiente nivel educativo con que contaban los estudiantes al ingresar al bachillerato en La UNAM, el grado de deserción, el alto nivel de reprobación y el escaso número tanto de alumnos egresados de bachillerato y de licenciatura como de posgrado, así como los bajos niveles de titulación; dejando en claro que la universidad no estaba cumpliendo su compromiso como un pilar importante en la educación y fortalecimiento del país. Esto por parte de los estudiantes, por parte de la institución: "La universidad ha diseñado muchos de sus planes de estudio en forma, tradicional, orientándolos a la formación de profesionistas cuyo enfoque de los problemas que plantea la realidad es fragmentario y está desvinculado de otras carreras y especialidades(...) En muchas ocasiones, al reformarse un plan de estudios, no se toma en cuenta el perfil del profesionista y el tipo de habilidades y conocimientos que se solicitan en el mercado de trabajo (...) algunos planes y programas de estudio no han sido convenientemente actualizados, ni manifiestan preocupación por los problemas que aquejan a la sociedad mexicana actual por el contrario, otros son cambiados frecuentemente sin que exista el tiempo prudente para poder evaluar sus resultados. (...)Existe ausentismo entre el personal académico, existen dependencias donde el nivel de asistencia es del 95%; en cambio en otras es del 60%, y en 15 dependencias no se lleva registro alguno de asistencia."³⁷

³⁷ Carpizo Macgregor, Jorge, *Fortaleza y debilidad en la UNAM*, p.76-89

"En varias facultades y escuelas, los profesores no presentan programa de trabajo ni el informe anual sobre éste; en otras, aunque se presente esos documentos no existe evaluación de ellos por parte de ninguna estancia. Sin el nivel académico apropiado la Universidad dejaría de ser factor de movilidad social al deteriorarse la capacidad profesional de sus egresados y, por consiguiente, el prestigio de los títulos que otorga. "A nadie conviene pues sino a los intereses más retrógrados, una baja en el nivel académico de nuestra institución. A nadie debe interesar más el mantener y superar nuestro nivel académico que a las clases populares." ³⁸

Con estas afirmaciones el doctor Carpizo concluía su informe en el cual mostraba graves contradicciones que, posteriormente, en su paquete de reformas pretendía modificar, más no solucionar, todos los problemas que aquejaban a la institución. Los estudiantes y profesores serían los únicos protagonistas para que dicha reforma se llevara a cabo, es decir, para el caso de los estudiantes se planteaba condicionar el pase automático a licenciatura - sólo para aquellos que obtuvieran promedio mínimo de ocho y concluyeran el bachillerato en tres años -, regresar a las calificaciones numéricas, fijar una sola vuelta de exámenes ordinarios y un número máximo de exámenes extraordinarios así como de materias reprobadas. La creación de exámenes departamentales y de materias seriadas. El incremento de las cuotas dentro de especialización, maestría y doctorado, así como de servicios: exámenes extraordinarios, examen médico y expedición de certificado, entre otros.

Por otra parte, el personal académico estaba obligado a la preparación de material de auto aprendizaje y de autoevaluación para los alumnos en materias con alto índice de reprobación o deserción. Impartición de cursillos optativos sobre hábitos de estudio para los alumnos.

³⁸ Carpizo Mcgregor, Jorge, op.cit. p.77

Determinación de la bibliografía básica en cada materia para entregarla a cada alumno al comienzo del curso, publicación masiva de antologías para auxiliar en su actualización al personal académico, baja del personal académico que cobre sin trabajar, cumplimiento cabal con el número de horas a la semana que está comprometido a trabajar, ejercicio efectivo de la actividad docente por parte de los investigadores, evaluación real por los consejos técnicos, de los informes de labores.³⁹

Toda esta reestructuración se planteaba sin analizar la actuación que tenían los funcionarios universitarios y los trabajadores administrativos de la Universidad es decir los agremiados del STUNAM, los cuales no fueron tocados en sus intereses ni siquiera en la crítica. Además, en *Fortaleza y debilidad en la UNAM* no se mencionan las condiciones laborales a las que se enfrentaba la planta docente. Pero es aquí donde se muestran dos iniciativas que a simple vista carecen de importancia frente a las propuestas arriba mencionadas pero diez años después, con el conflicto de rechazados en 1996, adquieren un valor medular. Una de ellas es: Revisión y actualización, en su caso, de los planes y programas de estudio de las diversas carreras universitarias y la otra es el reforzamiento del diálogo entre los universitarios y el sector productivo tanto público y social como privado, con el propósito de que "se realicen programas conjuntos con metas concretas para beneficio del país".⁴⁰ Como se verá más adelante, esto fue llevado a la práctica cabal y principalmente en los Colegios de Ciencias y Humanidades durante la década que le sucedió.

³⁹ *Ibidem*, p.86€

⁴⁰ *Ibid*, p. 109

2.2.3 El CEU a 10 años. (1986 – 1996)

Como ya se mencionó, las reformas de Carpizo tenían, en su primer paquete, medidas que según él resolverían el bajo rendimiento académico de la Universidad diagnosticado en *"Fortaleza y debilidad en la UNAM"*, el aspecto más preocupante para los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Escuela Nacional Preparatoria era el condicionamiento y el rigor con que se trataba el pase reglamentado (automático para los estudiantes): se exigía promedio mínimo de 8 y terminación del bachillerato en tres años, cumpliendo con esto el estudiante tendría un lugar en la carrera que eligiera. Mientras que los requisitos anteriores eran 6 de promedio y no existía límite de tiempo para aprobar todas sus materias.

La medida era un ataque directo a los intereses de los alumnos del nivel medio porque muchos no cumplirían con los requisitos además de considerar la medida como injusta y autoritaria siendo un preámbulo para eliminar el pase "automático". A pesar del descontento estudiantil esta medida, junto con: la implantación de exámenes departamentales, aumento a las cuotas por inscripción y servicios escolares, con excepción de las de ingreso a licenciatura y bachillerato, eliminación de segunda vuelta de exámenes ordinarios y determinación de un número máximo de extraordinarios, entre otras, son aprobadas por el Consejo Universitario el 12 de septiembre de 1986.

"Al regreso de vacaciones se va afinando la respuesta estudiantil. En Ciudad Universitaria la resistencia es todavía pequeña, pero en los Colegios de Ciencias y Humanidades y en las preparatorias cunden las discusiones espontáneas, y se advierte el disgusto uniforme ante el Plan Carpizo (como ya se le llama)."⁴¹

⁴¹ Monsiváis, Carlos, *Entrada Libre: Crónica de una sociedad que se organiza*, p., 247

Ellos no iban a permitir que se les hiciera otro examen de selección para continuar su estancia en la universidad cuando ya habían aprobado uno para ingresar al bachillerato y su mejor argumento fue "Cómo es posible que la UNAM no valide su propia educación". Ante este panorama "el discurso de los activistas se impone con rapidez a la desinformación y al relajó..."⁴² y los organizadores del movimiento estudiantil, Carlos Ímaz, Imanol Ordorika, Guadalupe Carrasco, Antonio Santos, Oscar Moreno, entre otros, comienzan a reunirse desde el 26 de septiembre en el Auditorio de Humanidades; para constituirse formalmente, el 31 de octubre de 1986, como Consejo Estudiantil Universitario (CEU) y su consigna es sencilla, la defensa de los derechos educativos de las masas.

"Más que de los partidos ostensibles de la izquierda (el Partido Socialista Unificado de México, el Partido Mexicano de los Trabajadores) estos primeros activistas suelen provenir de antiguos grupúsculos universitarios, de asociaciones de escasa membresía. Se han instruido políticamente en Punto Crítico, en Convergencia Comunista, en la revista La Guillotina, en grupos tan cerradamente estudiantiles como el BIP (Buró de Información Política) de Ciencias. Conocen la Universidad y su experiencia es con frecuencia más homogénea de lo que ellos mismos aceptan. Sus matices ideológicos son sus señas de identidad, se han habituado a ver crecer y ver pulverizarse en el lapso de un año a corrientes y contracorrientes marxistas, han padecido larguísimas reuniones donde se aprueban las tácticas que nadie lleva a cabo, han colaborado de modos diversos en publicaciones de escasa circulación y elevado radicalismo..."⁴³

⁴² *Ibíd.*, p. 249

⁴³ Monsiváis, Carlos, *Entrada Libre, crónicas de una sociedad que se organiza*, p.249

Ante la presión de los estudiantes, por medio de marchas multitudinarias en las cuales los mayores contingentes eran por supuesto los *ceceacheros*, las autoridades se vieron obligadas a aceptar un diálogo público llevado a cabo en el auditorio Che Guevara y transmitido por radio UNAM. En él los *ceuístas* pusieron en evidencia la injusticia de las reformas mediante un discurso espontáneo, apasionado.

"Al diálogo los representantes del CEU van a combatir razonamientos administrativos y a difundir señales utópicas, y en el camino hallan a un aliado: la falta de verdadero entrenamiento ideológico de una burocracia que combina la sagacidad para el memorándum con el desdén por cualquier uso apasionado de las ideas, y que fue arrastrada, sin su consentimiento íntimo, con el maremágnum de las reformas del rector Jorge Carpizo".⁴⁴ Sin embargo el diálogo público no prosperó y los estudiantes se fueron a huelga el 28 de enero de 1987, huelga que se levantó 19 días después, el 17 de febrero, cuándo se logró la derogación de las reformas del "plan Carpizo" y el compromiso de organizar un congreso resolutivo.

Cabe mencionar que desde el momento en que el CEU se constituyó como tal en 1986, las autoridades universitarias iniciaron una gran campaña de desprestigio en todos los medios de comunicación, contra los líderes *ceuístas* históricos e impulsaron a otros grupos políticos estudiantiles lo que influyó enormemente para el debilitamiento, y la división del CEU en los últimos años.

Desde la huelga estudiantil en la UNAM de 1986 – 1987, cuando la corriente de los "históricos" acaparó la representación del Consejo Estudiantil Universitario (CEU), estaban presentes los elementos que han hecho crisis al ser publicitados por los medios en marzo pasado, (haciendo alusión a los video escándalos de Imaz y Bejarano). De entrada –por las denuncias en su momento que ha declarado a posteriori algunos participantes y por los resultados-, ahora es evidente que el movimiento estudiantil de aquel invierno estaba cocinado de antemano, e incluso algunos testigos afirman que durante la huelga se reunían en "lo oscuro" los tres máximos dirigentes estudiantiles, Imaz, Ordorika y Santos, con el equipo del profesor Carpizo a planear los pasos a seguir.

⁴⁴ Ibid, p. 265

Para nadie tampoco es un secreto que ese trío bautizado por los estudiantes como los “tres mosqueteros” (todo para nosotros, nada para los demás), cosecharon por sus servicios a la rectoría becas en el extranjero y mágicas obtenciones de grados.

Los casos de corrupción entre los activistas universitarios del CEU se volvieron proverbiales como chuparse la lana de los botes, apropiarse la mejor ropa donada o comerse los acopios estudiantiles para Chiapas +, sin mencionar las componendas secretas con autoridades universitarias que se tradujeron en traiciones a diversos movimientos como la huelga cecehachera de 1995. De esta caterva surgieron los valeros, yonkies y lluberes que protagonizaron numerosos e impunes fraudes como el de la colecta pública para los bomberos del D. F. durante el gobierno de la Robles.⁴⁵

Para 1996 el CEU se encontraba muy desprestigiado incluso entre las mismas bases que diez años antes le colocaran la bandera de representantes estudiantiles. Se había realizado un congreso (1991) sin reformas ni avances significativos y sí elevando el burocratismo y la corrupción en donde participaron precisamente miembros del CEU. Durante las tres semanas que duró el congreso, mínimas fueron las propuestas discutidas y sometidas a votación que incidieron en la ansiada transformación de la universidad Nacional, y dejó en contrapartida una comunidad universitaria dividida y desgastada. Sin embargo, la nueva cara de la universidad no es muy atractiva. Los líderes que surgieron en 1986 en contra del plan Carpizo, diez años después ya no participaban activa y frontalmente contra las autoridades universitarias sino solamente asesoraban a las nuevas generaciones de activistas, mayoritariamente *ceceacheros*, los líderes históricos como Carlos Imaz, Oscar Moreno, Guadalupe Carrasco, Adolfo Lluvere se encuentran en las filas perredistas y desde la Universidad sólo esperaban hacer carrera política hacia esa dirección partidista.

Claro ejemplo es el de Carlos Imaz quien llegó a ser secretario general del PRD en el Distrito Federal y posteriormente jefe delegacional de Tlalpan, sin embargo, en el 2004 tuvo que renunciar a su cargo por un escándalo al ser difundido en los medios un video en el que se ve recibiendo una fuerte cantidad de dinero por parte del empresario Carlos Ahumada, esto le costó su carrera política hasta el momento.

⁴⁵ Moreno Corzo, Alejandro, “los nuevos retoños de la hiedra neoliberal”, *La guillotina*, primavera 2004, No. 53

Por otro lado, a finales de 1995, el CEU se encontraba desprestigiado, dividido y fuertemente debilitado por el lugar que estaban ocupando otros grupos políticos estudiantiles y la crisis interna de los mismos líderes llegando a la conclusión que antes de que fueran desplazados definitivamente de la Universidad, tenían que abanderar una lucha y las autoridades universitarias les dieron todas las armas en los rechazados o excluidos del bachillerato de La UNAM en el periodo 96-I para surgir como reivindicadores de la educación de masas.

"...La fuerza del CEU reside en el bachillerato, especialmente en el CCH; por lo que se antoja sugerir a los cerebros que diseñarán el Congreso Universitario que ¿por qué no proponer de una vez que el CCH se convierta en la UNAM del CEU? Formando algo así como CCHUNAM o el CEUNAM, que sería un buen centro de agitadores, con carreras tales como licenciado en demagogia, licenciados en agitación universitaria, técnicos en movimientos políticos, maestría en estudios de fósiles, etcétera..."⁴⁶

Para 1996, aparte del CEU también se encontraba un grupo importante de jóvenes universitarios que coincidían con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), conformados en la llamada coordinadora zapatista, éstos dos grupos estuvieron constantemente enfrentados, generando lo que más tarde influiría en el fracaso de la defensa del proyecto original del CCH.

⁴⁶ Miguel Torres F. El Colegio de Ciencias y Humanidades ¿Vazquización de la UNAM o universalización de la Academia Vázquez?, p. 36

3. EL CCH: Un proyecto que requiere reformas

Después de tres intentos por reformar la UNAM (con el "plan Carpizo" 86,87; en 1990 con el Congreso y el alza de cuotas con Sarukhán en 1992) los funcionarios universitarios lograron identificar un factor que no permitió la aplicación del modelo modernizador en las tres ocasiones anteriores y fue; el elevado radicalismo del Colegio de Ciencias y Humanidades en donde se encontraba el mayor enemigo estudiantil y docente de sus medidas.

"De los contingentes quizá sea el del CCH Oriente el más cercano a la esencia ceuista, de estos estudiantes perdidos y recuperados en el tiempo de la crisis y en el espacio del movimiento. En el conjunto de los CCH, la representación más nutrida, el de Oriente destaca por energía y por cantidad..."⁴⁷

Ante esta situación las autoridades universitarias, apoyadas por un "Programa para La Modernización Educativa" anunciado por el gobierno de Salinas de Gortari y retomado por el actual presidente Ernesto Zedillo (de esto se hablará más ampliamente en el próximo apartado). Intentó en 1995 reformar nuevamente la UNAM pero ahora no atacarían directamente a todos los estudiantes en sus expectativas académicas ni a su bolsillo, sino sólo se centrarían en el Colegio de Ciencias y Humanidades, iniciando por la reducción subrepticia e ilegal del ingreso al CCH de 25 mil a 17 mil estudiantes, para disminuir la franja más radical del alumnado universitario. Para los maestros *ceceacheros* tenían preparado un programa de estímulos, becas, comisiones, puestos y promociones los cuales rindieron excelentes resultados para la cooptación y control del sector docente quienes no sólo dejaron de manifestarse sino que muchos de ellos hasta apoyaban las ilegalidades cometidas por funcionarios universitarios.

⁴⁷ Monsiváis, op.cit, p. 273

Es importante recordar que durante los 25 años del CCH como órgano de innovación permanente, poco se hizo para revisarlo de manera constante y en su caso actualizar el plan de estudios. Ni la Comisión de Nuevos Métodos para la Enseñanza, ni el Centro de Didáctica ni instancias que posteriormente se fundieron para constituir el desaparecido CESU (Centro de Estudios Sobre la Universidad) asumieron el compromiso de revisión, evaluación y actualización permanente. Existió una propuesta del CESU que cristalizó en una experiencia importante para los profesores y fue el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH que se impartió a los profesores de los 5 planteles. El Programa incorporó la revisión curricular del plan de estudios, aspectos didácticos de la docencia, reconocimiento del adolescente y dos talleres de investigación.

Este programa agrupó a profesores fundadores en torno a la reconstrucción de la memoria histórica del CCH y facilitó la aportación crítica de los académicos, fundadores y los de reciente ingreso para analizar, evaluar y proponer soluciones y mejoras al plan de estudios original y a los programas de estudio de las asignaturas. Sin embargo, la experiencia quedó inhabilitada por la urgencia de las autoridades de cambiar el plan de estudios como única solución a los problemas acumulados a lo largo de 25 años. Es hasta 1989 cuando las autoridades del CCH integraron una comisión coordinada por la doctora María de Ibarrola, cuya tarea consistía en recoger y sistematizar los estudios y propuestas de los profesores de bachillerato sobre los programas. Dicha comisión abandonó muchas de las indicaciones que en su momento planteó la doctora De Ibarrola. Todo esto permitió que en 1995 fuera aprobado un nuevo plan y programas de estudio del Colegio con el que se aseguraba el control total de todos los sectores del CCH: alumnos, profesores e incluso trabajadores. Sin embargo, este programa estaba diseñado para un número inferior al matriculado en el CCH por lo que se requirió hacer ciertos "ajustes" al grupo de alumnos de primer ingreso. Preparando la puesta en marcha del nuevo plan.

Entre los "ajustes" llevados a cabo por las autoridades universitarias se encontró; la creación de los grupos 0-0 (fantasmas como los denominaba la comunidad cecechera); y la reducción de matrícula de manera ilegal, dos aspectos que fueron medulares para que la movilización de estudiantes rechazados se diera en el bachillerato de la UNAM durante el periodo escolar 96-I y se centrara únicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Estos chavos (los del CCH Oriente) corresponden a un fenómeno novedoso, no al radicalismo desencantado de los años setenta, sino al afán democrático que sin apartarse del todo de su herencia ideológica y conservando secciones de lenguaje de la -revolución –para-pasado-mañana, somete su retórica a trámites de eficacia. La obsesión primera ya no es el cielo de la Historia y sus premios póstumos, sino el deseo de no ser expulsados de la Nación, o de incluirse en ella, como se prefiera. Estos chavos ven en la UNAM literalmente la nación que les corresponde, y tienen la "ciudadanía universitaria" que (esperan) les servirá para escapar de la pobreza, y no deteriorarse como sus padres. La UNAM: la red del conocimiento masificado que es para millones de jóvenes la síntesis del país que los admite.

He visto en otras ocasiones a los del CCH Oriente. Nunca a tantos, tan disciplinados por la convicción de militar en la causa vencedora, a tal punto son un chingo que el recuento para hacer las veces de ideología. Han vivido una pedagogía vertiginosa: las asambleas con sus exaltaciones y su fatiga, la comprobación de lo falible de las autoridades, el crecimiento vertiginoso del CEU. Es verdad: muchos han llegado a la UNAM porque es más fácil multiplicar inscripciones que crear empleos, pero su júbilo es una actitud "laica" ante la educación. Ya no observan con devoción mística a la instrucción universitaria, en décadas anteriores la oportunidad que confirmaba la falta de oportunidades. Se han "secularizado" frente a la UNAM, ni creen ni dejan de creer en ella, y no aguardan milagros aunque no descartan la posibilidad estadística de que algo ocurra, y ellos amanezcan con empleo.⁴⁸

⁴⁸ Monsiváis, op.cit, p.275

3.1. El Proyecto Educativo del Estado (1988-2000).

A mediados de 1990, el Gobierno de Carlos Salinas de Gortari puso en marcha un nuevo plan que según, Manuel Bartlett Díaz, Secretario de Educación Pública, iba a transformar a la educación en todos sus niveles. Este Programa para la Modernización Educativa⁴⁹, proponía objetivos, estrategias y metas en torno a nueve grandes rubros: la educación básica, la formación y actualización de docentes, la educación de adultos, la capacitación formal para el trabajo, la educación media superior, la educación superior y de sistemas abiertos de educación, la evaluación educativa y la construcción de equipo, mantenimiento de inmuebles educativos. Los "qués" estaban claros en el programa pero los "cómos" eran vagos y confusos.

En el programa de modernización educativa (PME) 1984-1994 exponía objetivos que el nuevo régimen se proponía cumplir en, materia educativa, en cuanto a la educación media superior y superior, entre múltiples y contradictorios juicios se señalan algunos puntos que ilustran dichos objetivos, de los cuales muchos de ellos explican las reformas que se llevaron a cabo en el CCH.

- Reforzar los mecanismos de actualización, evaluación y promoción del nivel académico.
- Conciliar las preferencias de los estudiantes con la oferta de carreras profesionales prioritarias para el desarrollo.
- Establecer una pauta nacional de criterios de excelencia.
- Determinar, en un proceso nacional de evaluación, los actuales rendimientos, productividad, eficiencia y calidad del actual sistema educativo superior público, con base en la participación institucional y con normas claramente establecidas.

⁴⁹ Cfr. Programa para la modernización educativa, Secretaría de Educación Pública.

- Considerar los resultados de ese proceso para la determinación de las prioridades de desarrollo.
- Hacer que las universidades con más de 30 mil alumnos de licenciatura, racionalicen su crecimiento.
- Conseguir que las universidades con matrícula entre 10 y 30 mil alumnos establezcan políticas de crecimiento moderado.
- Impulsar a las universidades con matrícula menor a 10 mil, a que planifiquen su crecimiento.
- Equilibrar territorialmente la matrícula e incrementarla en ciencias básicas, ingenierías tecnológicas y, en último término humanidades.
- Lograr la participación del sector productivo en proyectos de colaboración con las instituciones.

En cuanto a la educación media superior y educación superior - aspectos que atañen directamente a este trabajo- , las universidades públicas y los institutos tecnológicos del país se comprometieron con la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cambiar planes y programas de estudio, a revisar métodos de enseñanza, a actualizar la infraestructura académica y a desarrollar la investigación y el posgrado.

Todo esto a cambio de que la SEP otorgase ciertos recursos destinados a la modernización de la educación superior - recursos adicionales al subsidio tradicional- una vez que las universidades presentaran propuestas adecuadas al nuevo plan educativo y éstas fueran aprobadas por la secretaría, tales como cambiar su forma de administración, su sistema para admitir estudiantes, sus cuotas escolares, su matrícula e incluso el concepto tradicional de autonomía.

Para sustentar todas estas exigencias, que para los universitarios eran muy familiares desde 1986 con Jorge Carpizo, Manuel Bartlett Secretario de Educación, en ese momento, solicitó un informe al Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE), en donde ocho expertos de dicho organismo, encabezado por Philip H. Coomb, presidente del CIDE elaboraron ciertas "sugerencias" para que las universidades reordenaran su administración, sanearan sus finanzas, redujeran su matrícula, aumentaran sus colegiaturas, cancelaran el pase automático y, también, limitaran su autonomía. Todo esto ampliamente argumentado en un informe titulado, *Estrategia para mejorar la calidad de La Educación Superior en México*.

"Al mismo tiempo que se reforme el plan de estudio deberá equilibrarse nuevamente el patrón de registro desproporcionado que ha resultado de la selección sin guía e irrestricta de los estudiantes"⁵⁰

Sugiere que las once universidades con más de 20 mil estudiantes se separen de sus escuelas preparatorias eliminando de antemano el sistema de pase automático "es una caricatura de las que deberían ser las verdaderas normas universitarias"⁵¹ y que detengan cualquier futuro crecimiento en la matrícula.

Por otro lado, La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la SEP diseñaron diez "tareas" precisadas en el documento *Prioridades y Compromisos para la Educación superior en México (1991- 1993)*, dichas prioridades eran: Revisar y actualizar los planes y programas de estudio; diseñar un programa de cinco años para formar profesores; diseñar, también, un programa de formación de investigadores, de igual manera de cinco años; Poner orden, en los ciclos escolares, las carreras profesionales y los programas de posgrado. Esto incluye la posible "regulación de la matrícula"; definir de manera rigurosa y selectiva los programas de investigación y posgrado; actualizar la infraestructura académica (bibliotecas, centros de información, laboratorios, talleres, etcétera); desarrollar un "Programa puntual" de reordenación administrativa y normativa; crear una dependencia encargada de operar un

⁵⁰ Philip H. Coob, *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*, p.

⁵¹ *Ibíd*em, p.

sistema interno de información moderno y computarizado; diversificar las fuentes de financiamiento. Esto incluye la participación de los grupos sociales y de los propios estudiantes (aumento de colegiaturas) y por último efectuar convenios con los sectores externos (empresarios, asociaciones civiles, etcétera) para impulsar su participación en áreas de la educación superior.

Al realizar estas tareas, las universidades tendrían que enfrentar aspectos particularmente polémicos, como las cuotas escolares, exámenes de selección, la regulación (limitación o reorientación) de la matrícula estudiantil, etcétera.

Es así como La SEP y la ANUIES, en complicidad con el CIDE proponen un sólo modelo de Universidad modernizador, totalmente neoliberal que se encamina a la privatización de las universidades públicas, en donde el cambio de los contenidos de planes y programas de estudio hacia los requerimientos del mercado, la vinculación al sector productivo tanto de la docencia como de la investigación, - investigación sólo para su exportación privada-, promover fuentes alternas de financiamiento, orientar los criterios de calidad educativa en la mentalidad mercantil empresarial del costo-beneficio o la eficiencia terminal, promover los valores del individualismo y del "espíritu emprendedor" en los estudiantes, orientar el concepto de autonomía hacia el autofinanciamiento y la participación de empresarios en los órganos de gobierno, etc. Son el resumen de la política actual que se está llevando a cabo en la educación en México, y como podemos observar todo está encaminado a la privatización de la educación superior.

Curiosamente tanto los puntos del PME, como el estudio del CIDE y la propuesta de la SEP y la ANUIES son lo que González Casanova llamaría *"Algunos prejuicios antiguos sobre la educación superior,"* los cuales fueron seriamente criticados por el fundador del Colegio de Ciencias y Humanidades y por lo tanto, se entiende la imperiosa necesidad de modificar el plan y programas de estudio del CCH, despojándolo así, de los principios que le dieron origen y poniéndolo como punta de lanza de un proyecto nacional en materia de educación.

3.2. Reducción de matrícula en el CCH

Durante la primera mitad de la década de los 90. La reducción del ingreso al bachillerato de la UNAM fue de casi ocho mil lugares, de 40 mil espacios para el primer ingreso sólo se asignaron 32 mil. Lo curioso de todo esto es que únicamente afectó el ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades. La Escuela Nacional Preparatoria siguió aceptando como siempre 15 mil aspirantes, el que modificó la cantidad de alumnos al primer ingreso fue el CCH que pasó de 25 mil a 17 mil. La causa es clara: el sistema preparatorio no fue tan problemático para las autoridades en las crisis del 86-87 (recuérdese el Plan Carpizo) y en el 90 –92 con las propuestas de Sarukhán. Por lo que el ataque subrepticio e ilegal se enfocó al CCH; en donde alrededor de 40 mil estudiantes perdieron la oportunidad de ser *ceceacheros* específicamente de 1991 a 1995.

Para 1994-95 la matrícula escolar en el nivel de secundaria era, según cifras de la propia SEP, de 2,343,477. Las proyecciones aseguraban el crecimiento en la demanda. Ante este panorama las autoridades universitarias incluyeron en la propuesta del nuevo plan de estudios la disminución de la matrícula, mediante la eliminación de dos turnos y el incremento de horas-clases dentro del aula.

En ese entonces era más urgente para la unidad académica del ciclo de bachillerato elevar la eficiencia terminal, justificar la nueva propuesta del Plan de Estudios a través del número de egresados que concluía el bachillerato en tres años.

Esta reducción fue un proceso planeado y en donde las autoridades universitarias cayeron en por lo menos dos graves irregularidades: Los funcionarios universitarios provocaron que los aspirantes a nivel bachillerato entraran en un proceso de “autoeliminación”; al adelantar el examen de admisión durante los meses de abril y mayo, miles de estudiantes que aprobaron el examen no pudieron inscribirse posteriormente al no cumplir con los requisitos que la UNAM exige: aprobar todas las asignaturas del ciclo de enseñanza secundaria y obtener en él un promedio mínimo de siete.

“Al aceptar alumnos que no pudieron cumplir su proceso de inscripción se deja sin oportunidad a miles de aspirantes que sí cumplieron con el requisito y que pasan a engrosar las filas de rechazados”.⁵² Desperdiciando así lugares disponibles en la UNAM.

Otra de las irregularidades cometidas en cuanto la reducción de matrícula, fue la creación de los denominados grupos “cupo 00” o “grupos fantasmas” dentro de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, éstos no son grupos cerrados que hayan dejado de existir, sino todo lo contrario, son grupos que existen, que en ese momento contaban con profesores pagados para todas las materias, con horarios de clases, salones, laboratorios, biblioteca y demás servicios que ofrece la institución, sólo que no tienen alumnos. Son grupos que se denunciaron desde 1993 por profesores y alumnos del colegio,⁵³ y que, según el secretario de servicios estudiantiles, del plantel Naucalpan, existían en esa fecha alrededor de cuarenta y siete grupos fantasmas en los cinco diferentes planteles: se estima que dicha cifra se fue incrementando hasta alcanzar la suma de ochenta y siete grupos “cupo 00” con la generación de 1996.

“En el presente ciclo escolar (1993), por ejemplo, sólo en el CCH Naucalpan existen nueve grupos en los cuales no se matriculó ningún alumno; es decir, cuatrocientos cincuenta jóvenes fueron rechazados aun cuando las instalaciones en las que podrían estarse preparando para su beneficio y para el progreso del país, están vacías.”⁵⁴

Cabe mencionar, que si bien el proceso de reducción de matrícula ilegal ejercido por las autoridades de la máxima casa de estudios se dio de manera planeada y paulatina. No fue así las explicaciones y justificaciones que dieron algunos funcionarios carentes de cualquier lógica y convicción.

⁵² *La Jornada*, “Desplegado de profesores y alumnos del CCH”, domingo 25 de abril de 1993

⁵³ Anexo II

⁵⁴ *Ibid*

Para ellos al adelantar el examen de admisión “se compite por los mejores alumnos desde 1992... al no tener que esperar la entrega del certificado de secundaria, ha permitido a la universidad adelantar la fecha de exámenes de ingreso al bachillerato y seleccionar a mejores estudiantes.”⁵⁵

“...este examen se llevó a cabo en mayo, antes de que ellos terminaran de secundaria y tuvieran sus promedios. Así que todos estuvieran en las mismas condiciones para competir y lo que hace la universidad es escoger con criterio académico a los mejores cuarenta mil alumnos que es la oferta total que tiene.”⁵⁶

Ahora se tendría que preguntar si la universidad y la sociedad mexicana se pueden dar el lujo de desperdiciar espacios de educación con esos argumentos: “los mejores alumnos”; cuando muchos de ellos no podrán terminar sus trámites de inscripción por no cumplir los requisitos académicos que la universidad exige, ya que algunos no aprobarán todas las materias de la secundaria o no alcanzarán el promedio exigido. Así el número de alumnos inscritos es menor que los que fueron inicialmente admitidos.

Por otro lado, la situación de los grupos fantasmas fue justificada por González Teyssier, quien aceptó que se les pagó a los profesores por no dar clases en esos ochenta y siete grupos, pero miente al indicar que han desaparecido y que “serán un colchón que permitirá dar más clases a los alumnos.”⁵⁷ ¿Un “colchón” desde 1993 para un plan que, en ese momento sólo era una propuesta?

Por su parte, Bazán Levy declaraba que los grupos fantasmas “son producidos porque los alumnos no piden los turnos de tarde y noche y que pagan a los profesores porque no pueden cerrar los grupos ya que el contrato colectivo no se lo permite”.⁵⁸

⁵⁵ *La Jornada*, Declaración de Leopoldo Silva, Director General de Administración Escolar de la UNAM, 23 de agosto de 1995, p.18

⁵⁶ *Ibidem*, p. 18

⁵⁷ *La Jornada* 2 de noviembre de 1995, p.17

⁵⁸ *El Reforma* 22 de noviembre de 1995, p.4,B

Habría que decir que lo que expresa Bazán Levy es irreal, pues en un documento firmado por el, muestra que los turnos de la mañana (01-02) había siete mil novecientos veinte y cinco mil alumnos inscritos de primer ingreso, en tanto que en la tarde y noche (03-04), nueve mil seiscientos cincuenta y ocho, es decir había más alumnos en los turnos que según Bazán poca gente pide; tampoco es cierto que los grupos fantasmas se den sólo en los turnos 03 y 04 donde hay sesenta y dos grupos, pues en los turnos 01 y 02 existen 25.

Otra falsa declaración de las autoridades del Colegio fue la afirmación de González Teyssier⁵⁹ donde aseveró que la reducción de la matrícula y los grupos “fantasma” han hecho que los profesores trabajen con menos alumnos, produciendo con ello mejores condiciones de trabajo académico. Esto es parcialmente cierto; en los grupos de la mañana los grupos tienen de treinta y cinco a cuarenta alumnos mientras que los de la tarde y noche cuentan con más de cincuenta. Los grupos “fantasma”, que en su mayoría están en los turnos vespertinos no han servido para redistribuir a los alumnos.

Otra justificación poco convincente es la de mejor egreso de los estudiantes en el último año, pero este fenómeno no se debe a la reducción de matrícula, sino que tal mejoramiento en el egreso fue producto de la proliferación de cursos sabatinos, en donde se les cobraban a los alumnos y con menos exigencias académicas que en los cursos normales (sólo 20 horas) podían aprobar las materias que desearan y pudieran pagar.

Todos estos aspectos llevaron a la reducción real de la matrícula en el Colegio de Ciencias y Humanidades que cayó en tan sólo cinco años de 25 mil a 17mil quinientos ochenta y tres alumnos. Aunque las autoridades han declarado que la matrícula del bachillerato ha sido de 40 mil lugares cada año y que por causas ajenas a la institución sólo un promedio de 32 mil lugares son ocupados por generación.

⁵⁹ *Proceso*, agosto de 1995, p.44

Curiosamente los 8 mil jóvenes que no concluyeron su proceso de inscripción fueron de los cinco planteles del CCH; en donde antes de llevarse a cabo el proceso de selección las autoridades del colegio ya sabían cuántos alumnos serían aceptados en la generación 96-I, y como serían asignados los planteles.⁶⁰

3.3 Los rechazados en busca de un lugar prohibido⁶¹

Para la mayoría de los estudiantes que están por concluir el nivel básico de educación, el tener acceso a un nivel superior representa no sólo la continuación de sus estudios, sino también la aspiración de ascender a otro nivel social y económico; para los jóvenes con bajos recursos económicos, la UNAM se perfila como la mejor opción para cumplir sus sueños. Sueños que para muchos estudiantes de la generación 96-I se convirtió en pesadilla al ser éstos las víctimas de todo un proyecto perfectamente maquinado en donde se sacrificó a cerca de 200 mil aspirantes, tanto en la UNAM como en el IPN, sin embargo, en la UNAM se presentó un proceso que además de ilegal, fue injusto sobre todo para los aspirantes al bachillerato ya que ante la evidencia del fraude y la ilegalidad, éstos no tuvieron otra opción que manifestarse y exigir un lugar en la Universidad Nacional, este descontento fue abanderado rápidamente por el entonces Consejo Estudiantil Universitario (CEU) que en esos momento necesitaba un trampolín político y legitimidad de sus líderes así fue como se integró el Movimiento de Estudiantes Excluidos (MEE).

Para el primero de agosto de 1995, cerca de 200 mil aspirantes a ingresar a la UNAM y al Politécnico ya conocían la respuesta a su solicitud, sólo que el 40% había obtenido una respuesta satisfactoria, los demás, los más habían sido rechazados de ambas instituciones, comenzaba así el ir y venir de miles de jóvenes que sólo deseaban un espacio para poder continuar con su educación media superior.

⁶⁰ Ver anexo III

⁶¹ Para la realización de este apartado se utilizaron diversas fuentes extraídas del monitoreo de los principales medios impresos y radiofónicos del país, elaborado por la Dirección General de Información de la UNAM, durante el segundo semestre de 1995.

En esa fecha las autoridades educativas así como algunos legisladores se reunían en la secretaría de Gobernación para abordar el tema de los alumnos rechazados en la UNAM. Salvador Martínez della Rocca, entonces diputado del PRD denunció que “según datos recientes, esta institución educativa (la UNAM) ha dejado de atender a 50 mil alumnos por año.” Y agregó “la UNAM violentó un acuerdo reglamentado, pues sólo creó cinco Colegios de Ciencias y Humanidades y no 10 como se acordó al principio” “Debemos aclarar –subrayó el diputado –que quienes argumentan que el problema de la matrícula no era de cantidad, sino de calidad, que nosotros no sabemos si es una autocrítica de las autoridades respectivas o un artificio “muy sobado” de lo dos últimos sexenios de que el problema es la excelencia.” Asimismo, la Comisión de educación en la cámara de diputados solicitó a las autoridades de la UNAM y el IPN la revisión de los recientes exámenes para ingresar a los niveles medio superior y superior de éstas instituciones.

Así pues daba inicio el conflicto de los rechazados en la UNAM, ya para el 7 de agosto el CEU haría una invitación a todos los rechazados para realizar una gran manifestación frente a las instalaciones de Rectoría y exigir así la revisión del examen de admisión. Por su parte las autoridades universitarias aclaran que no hay permutas y tampoco será posible otra oportunidad porque si bien es cierto que son 40 mil lugares, en prevención de las deserciones que se registran, la UNAM aceptó un número mayor de estudiantes, por lo tanto, fuera de esta estimación es imposible abrir más lugares, pero al mismo tiempo declaró que el cupo máximo para el primer ingreso de bachillerato era de 40 mil alumnos y que las plazas que podrían quedar vacantes por diversas causas las utilizarían aquellos que recursarían el primer año de la educación media superior. Asimismo Oscar Joffre, subsecretario de la SEP, pidió a los estudiantes que acudieran a otras instituciones del país como el CONALEP, La Escuela Naval Militar, El Colegio de Bachilleres y los Centros de Bachillerato de Educación Tecnológica.

Para el 9 de agosto, a invitación del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) miles de jóvenes integraron el Movimiento Nacional de Rechazados el cual se llamaría después Movimiento de Estudiantes Excluidos de la Educación Media Superior y Superior de la UNAM (MEE). Movimiento que propuso demandar un mayor presupuesto para la educación media superior y superior y con el mismo, satisfacer la demanda de los estudiantes que se quedaron sin la posibilidad de acceder a la UNAM y como primera medida integraron un expediente sobre las irregularidades en el examen de admisión para presentar una denuncia ante las autoridades judiciales y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, así como constituirse oficialmente al anunciar sus razones y sus demandas en los principales diarios éste, el movimiento de estudiantes excluidos, pondría el dedo en la llaga sobre las carencias del sistema educativo mexicano.⁶²

“En realidad el sistema de educación media superior y superior de México atiende a cada vez menos estudiantes y lo hace cada vez peor... Se deberán presentar salidas al problema de los rechazados. La mejor será diseñar un plan de mediano plazo de construcción de nuevas universidades con una estructura académica diferente, un programa con becas y estímulos al estudio y ampliar de inmediato la cobertura existente. En la educación no debe seguir permitiéndose la demagogia”.⁶³

Por su parte, los funcionarios universitarios hacían lo propio, Leopoldo Silva, entonces director general de administración escolar de la UNAM declaraba “es inútil que los jóvenes rechazados acudan a las reuniones del CEU ya que el cupo máximo para el primer ingreso de bachillerato es de cuarenta mil alumnos y las plazas que pudiesen quedar vacantes por diversas causas serán utilizadas para aquellos alumnos que recursacen el primer año de la educación media superior”.

⁶² Ver anexo IV

⁶³ Martínez della Roca, Salvador, *La Jornada*, 9 de agosto de 1995, p.20

Así a partir de esta fecha el MEE inicia la lucha por su demanda principal, ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México, como lo recuerda Hilda Martínez, actualmente licenciada en psicología, egresada de la FES Iztacala de la UNAM y quien fuera rechazada del bachillerato de dicha institución en 1995. “Verdaderamente, estábamos convencidos que si exigíamos y luchábamos por un lugar, las autoridades, la sociedad serían sensibles y buscarían mecanismos para darnos una solución, pero no tardamos mucho en darnos cuenta que sólo era un sueño, yo tenía quince años, salía de la secundaria y lo único que pedía era que se nos permitiese estudiar, definitivamente seguimos a los únicos que nos aseguraron que se podía conseguir tal proesa, el CEU”. Y agrega, “para mediados de agosto marchamos del Monumento de Álvaro Obregón a la torre de Rectoría en donde se demandaba la ampliación de la matrícula en la máxima casa de Estudios”. La marcha se realizó el 17 de agosto y en el mitin una profesora del CCH Oriente Rosa María González denunciaba por primera vez, la existencia de grupos “fantasmas” “en el CCH Oriente han desaparecido 16 grupos, en Naucalpan 17 y en Oriente 11, lo que demuestra la reducción de matrícula en la UNAM.”

No quiero hacerle una entrevista, más bien es una conversación, haber si es posible, después de 14 años, se pueda hablar de otra manera, sin que la pasión y la indignación superen los hechos, se trata de su historia, de su experiencia y la de un movimiento la del Movimiento de estudiantes Excluidos. Más mesurado, tranquilo, haciendo un esfuerzo por revivir ese capítulo en el que el autoritarismo, la cerrazón, la impunidad y la represión se adjudicaron un triunfo, como muchos otros y en donde el profesor Ferrer Márquez tuvo que pagar con creces la decisión de ser honesto, congruente y comprometido con sus alumnos, sus compañeros y su universidad decisión que para muchos, sobre todo para los funcionarios universitarios, fue un error que se pagó muy caro.

Cuenta el profesor Ferrer Márquez.

“Mi primer contacto con los excluidos fue en 1993, cuando unos profesores de historia elaboraron una carta denunciando desde ese entonces la reducción de matrícula en el Colegio, firmé el documento pero no estaba yo tan informado ni mucho menos comprometido, y al mismo tiempo me invitaron a dar clases a un grupo de estudiantes excluidos, sin embargo, esa lucha no prosperó y sólo los atendimos dos o tres meses ahí, entendí un poco de su problemática, pero fue en 1995 cuando se me asignó un grupo sin alumnos y fue muy curioso porque no me lo informaron con antelación me di cuenta cuando pasó una semana y los alumnos no aparecían, fue entonces cuando acudí con el secretario académico del plantel el cual me informó que no había ningún problema que en el Colegio existían grupos así es decir con salones, horarios de clases, profesores pagados pero sin alumnos, después me enteré que varios compañeros estaban en la misma situación nada más que ellos si se quedaron callados, al principio no le di importancia pero cuando escuché las declaraciones de Bazán, de Teyssier, (funcionarios del Colegio) del propio rector, diciendo que la universidad estaba a su máxima capacidad en cuanto a matrícula, me fui dando cuenta que ellos mentían porque yo era una prueba de que eso no era verdad fue entonces cuando participé activamente en su lucha, en la lucha del Movimiento de Estudiantes Excluidos, la cual la consideré justa y genuina. Y entre otras cosas, lo tomé personal, junto con otros profesores para denunciar la existencia de estos grupos sobre todo ante los medios y a la opinión pública.

¿Por qué motivo se te levantó acta administrativa en el CCH?

Creo que fue un acto de inexperiencia política y de ingenuidad, resulta que una mañana, el maestro Javier Soto del área de matemáticas, me buscó para informarme que había ido a la oficina del Secretario de Servicios Estudiantiles del plantel Naucalpan, y que encima de su escritorio se encontraba una relación firmada por el coordinador general del CCH José de Jesús Bazán Levy y la Secretaría General de Servicios Estudiantiles del Colegio en el cual se encontraba una relación de grupos con la cantidad de alumnos

para cada uno de ellos, pero también se encontraba la relación de grupos “00” por plantel y por grado.⁶⁴

Me dijo: “tú puedes ir con un pretexto y lo sacas”, cualquier otro le hubiese contestado por qué no vas tú, que sabes en donde está, sin embargo, se me hizo fácil, me quise hacer el héroe y si fui, lo saqué, lo fotocopíé y cuando lo iba a regresar ya me estaban esperando varios funcionarios para exigirme que regresara el documento que según ellos robé, pero no, en ese momento aclaré que ni lo robé ni lo extraje de ningún lugar escondido ni confidencial, que sólo lo había tomado prestado, lo entregué y hasta ahí hubiera quedado el asunto, si nosotros los profesores que apoyábamos a los muchachos no hubiéramos decidido dedicarnos a la tarea de dar a conocer el documento ante diversos medios de comunicación fuimos a varios medios, al *Universal*, *El Financiero*, *La Jornada*, ninguno aceptó publicar ni las declaraciones de los profesores, ni las pruebas de éstas, sólo la periodista Sonia Morales del *Proceso* decidió atendernos y fue la única que sacó la información, creo que eso fue lo que detonó la investigación administrativa en mi contra y posteriormente mi cese del Colegio de Ciencias y Humanidades.

¿Consideras que existieron irregularidades en el proceso administrativo en tu contra?

Todo fue un acto muy bien montado, ellos levantaron el acta cuando legalmente ya estaban fuera de tiempo, con testigos falsos y con una serie de hechos que ni siquiera pasaron, legalmente se deben dar dos audiencias una para presentar pruebas y otra para dictar sentencia, en mi caso sólo hubo una y no se me informó personalmente el dictamen, cuando llegué a mi domicilio, ya había una notificación pegada en la puerta y según versiones de los vecinos, los que lo llevaron eran varios sujetos con facha de judiciales. Además de que las autoridades universitarias fueron juez y parte, todo esto, evidentemente, fue un acto de represión política.

Después de conocer el resultado de ésta investigación, ¿qué sucedió con tu situación laboral, y con el MEE?

⁶⁴ Ver Anexo V

Este cese se dio unos días antes de que el CCH iniciara un paro general en contra de los nuevos planes y programas de estudio, por lo que, al conocer mi situación los jóvenes decidieron integrar al pliego petitorio mi reinstalación, obviamente estuvimos participando activamente en el frente por la defensa del proyecto original del CCH. Y el MEE sólo ganó una concesión de 1993 lugares y poco a poco el movimiento fue perdiendo fuerza hasta desaparecer. Yo creo que los líderes del MEE sólo estaban haciendo carrera política y por lo tanto lo dejaron cuando vieron la oportunidad de abanderar el conflicto de los CCH.⁶⁵

El 21 de agosto inician las clases en la universidad, y los rechazados acuden a diferentes planteles a tomar clases como oyentes, en las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Filosofía, Psicología y Contaduría, en las preparatorias 2, 3 y 5, y en todos los planteles de los Colegios de Ciencias y Humanidades. Juan Carlos Ferrer Márquez, ex profesor del CCH Naucalpan, cuenta, “a mí me dieron un grupo fantasma, es decir un grupo con horario y salón, sólo que sin alumnos, esto me indignó de tal manera que lo llené de estudiantes rechazados lo que molestó enormemente a las autoridades del plantel.”

Además de la asistencia de alumnos como oyentes en diversos planteles el MEE emprendió varias acciones como medida de presión para hacer oír sus demandas, el 21 de agosto 16 integrantes instalan un plantón en el edificio de rectoría e inician una huelga de hambre; por otro lado una comisión de estudiantes excluidos presentaron una serie de pruebas sobre las irregularidades en el proceso de selección (como venta de examen de admisión, tráfico de influencias, etc.) ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos y el 24 del mismo mes, nuevamente, alumnos rechazados, padres de familia y estudiantes salen a las calles en una manifestación que va del Hemiciclo a Juárez al Congreso de la Unión, pasando por las Secretarías de Hacienda y Crédito Público y la de Educación Pública.

⁶⁵ Fragmento de la entrevista realizada al ex-profesor del CCH Naucalpan Juan Carlos Ferrer Márquez

Evidentemente, el movimiento estaba lejos de ser puramente social, dentro de él se encontraban grandes intereses políticos, los cuales, como ya se mencionó en capítulos anteriores los estudiantes rechazados fueron presas fáciles de un grupo de mercenarios que lucraron con su sueño de pertenecer a la UNAM, sin duda los líderes del CEU determinaban el plan de acción y la consulta de las bases sólo era mero trámite como lo menciona Hilda Martínez “todas las acciones de lucha que realizamos fueron sin duda organizadas por los miembros del Consejo Estudiantil Universitario quien en cada reunión o manifestación nos recalcan la promesa de nuestro próximo gran triunfo”.

Pero también se debe aclarar que la serie de irregularidades y errores por parte de las autoridades fueron fundamentales para que el movimiento de estudiantes excluidos, a diferencia de los que años atrás se formaron, tuvieran características peculiares que lo hace imprescindible para abordarlo en este reportaje. Además de que fue la punta de lanza para el paro general de los cinco planteles, fue la última generación que realizó un proceso de selección de ingreso exclusivamente para la UNAM, posteriormente se realizaría un examen único para el nivel bachillerato, y con su lucha logro abrir algunos lugares más en la universidad.

Así, el 28 de agosto, 220 personas realizan un ayuno de doce horas en apoyo a los 22 estudiantes que se encuentra en huelga de hambre, después de esta acción se lleva a cabo un mitin en la explanada de Rectoría en donde por segunda ocasión se menciona la existencia de grupos “fantasmas”, pero lo relevante en esta manifestación fue la denuncia sobre la modificación al plan de estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades la cual planeaba la desaparición del cuarto turno y, por ende, el descenso en la matrícula.

Así las cosas, en el mes de septiembre, el MEE continuó sus acciones para presionar a las autoridades de la máxima casa de estudios, durante los primeros días, presentaron ante la Procuraduría General de Justicia del D. F. las pruebas sobre la presunta venta de exámenes en la UNAM, recibieron en la explanada de Rectoría a Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano quien brindó su apoyo a los estudiantes que ya para el 4 de septiembre cumplían quince días de ayuno, y un grupo de rechazados demandan al

director del CCH Vallejo el reconocimiento de doce grupos y la revalidación de materias a los 35 oyentes que se encontraban dispersos en el plantel. Asimismo, el CEU recorrió la UNAM con un notario para dar fe de la existencia de salones vacíos y denunciaron la existencia de casi ocho mil alumnos irregulares de nuevo ingreso que no han concluido aún su inscripción

Por su parte, las autoridades federales y universitarias le apostaron a ignorar al movimiento y, lejos de enfrentar el problema con propuestas de raíz sólo se limitaron a adoptar una posición burocrática por ejemplo, el entonces titular de la Secretaría de Educación Pública, Miguel Limón Rojas, declaraba ante los medios ignorar cuántos eran los jóvenes no aceptados en las instituciones de enseñanza superior, a los reporteros les pareció inverosímil la declaración del funcionario, “es inadmisibile que un funcionario de su jerarquía no estuviese enterado de una información tan elemental, sobre todo en momentos en que precisamente tal cifra está relacionada con uno de los mayores conflictos que enfrenta esa dependencia.”

Y por su parte, el rector José Sarukhán se entretenía haciendo declaraciones procurando un enfrentamiento entre estudiantes y excluidos proponiendo el cambio de alumnos “fósiles” por rechazados, revelando la existencia de más de cuarenta mil estudiantes con carácter de rezagados, días después, declinaba la oferta aduciendo sólo un buen deseo y no una propuesta y en una entrevista argumentaba “el problema de los rechazados no es competencia de la UNAM y las autoridades federales tienen la obligación para solucionar el conflicto”. Sin embargo, cuando Limón Rojas fue interrogado sobre las posibles alternativas de solución al problema, dijo con vaguedad: “Esto que se refiere al sistema que depende de la propia secretaría, nosotros ofreceremos todo aquello que está en nuestra capacidad”. En lugar de pronunciarse porque se incrementara sustancialmente el presupuesto hasta ese momento destinado a la educación o bien llamar al diálogo o a la negociación, el secretario optó por el conformismo; a ver qué se puede hacer y quién lo puede resolver, mientras que el problema de los rechazados se convierte cada vez más en un callejón sin salida.

Así pues, para mediados de septiembre los jóvenes excluidos realizan una marcha con antorchas que salió del monumento a Álvaro Obregón a la explanada de rectoría de la UNAM, vuelve la consigna de que se abra el diálogo y la concertación con las autoridades universitarias terminando el acto con un mitin realizado en la rectoría, ahí el ceuista Gonzalo Badillo vuelve a denunciar la desaparición de alumnos en 82 grupos de primer ingreso en el CCH, en respuesta, la UNAM envió resultados de exámenes a los rechazados. El CEU los descalifica argumentando que las autoridades universitarias sólo quieren desviar la atención sobre los presuntos actos de corrupción denunciados ya por el MEE.

El 19 de septiembre, 12 de los 16 integrantes del MEE cumplen 30 días de huelga de hambre y entre algunos sectores sociales crece la preocupación por el estado de salud de esos jóvenes pero sobre todo la presión aumenta para que las autoridades universitarias atiendan sus demandas, Cuauhtémoc Cárdenas convoca a los ayunantes a suspender su huelga de hambre para buscar otras alternativas de lucha para que sus demandas sean solucionadas “ante la tozudez y la insensibilidad humana de las autoridades universitarias”. Así mismo, 220 simpatizantes realizan un ayuno colectivo de doce horas en la explanada de la rectoría, en dicho acto Adolfo Llubere vuelve a denunciar la existencia en el CCH Naucalpan de 18 salones con horario de clases, maestros asignados y pagados, pero sin alumnos. Un día después, el 20 de septiembre, son hospitalizados dos ayunantes –Erick Sosa y Francisco Medina- al presentar fuertes dolores estomacales, de cabeza y una baja presión arterial, diagnóstico comprobado por el doctor Martuccelli, entonces secretario general de la UNAM, en una revisión previa al traslado de los dos jóvenes en ambulancias de la Cruz Roja. Y es así como las autoridades universitarias aceptan por fin dialogar con una comisión del movimiento estudiantil y anunció la posibilidad de que los rechazados a nivel bachillerato puedan ingresar a la brevedad al Colegio de Bachilleres como lo ofreció esa institución y la Secretaría de Educación Pública.

El diálogo se llevó a cabo el 21 de septiembre el cual concluyó sin acuerdos y con la decisión de los estudiantes de continuar con la huelga de hambre, afirmando que no suspenderían su movimiento hasta que las autoridades de la máxima casa de estudios presentasen una propuesta concreta. Evidentemente el movimiento había llegado a un punto crítico, los huelguistas no aguantarían más tiempo, su integridad física corría serio peligro y los medios y las autoridades poco a poco iban perdiendo el interés sobre el conflicto por lo que se tomó una medida desesperada e incluso temeraria.

Así el 22 de septiembre de 1995, cerca de las siete de la noche un grupo de alrededor de ciento treinta jóvenes entran intempestivamente a la torre de Rectoría y ésta es tomada de manera violenta, con esto el MEE se juega el todo por el todo y en conferencia de prensa denuncia nuevamente la reducción de matrícula, la más drástica, en los CCH. que en ocho años alcanzó la cifra de 14 mil alumnos menos, y señalan que sus demandas han cambiado ante la cerrazón y falta de voluntad para resolver el conflicto por parte de las autoridades⁶⁶.

Se atraviesa el fin de semana, pero el lunes 25. El rector José Sarukhán envía un mensaje a la comunidad universitaria y a la sociedad. En el que condena abiertamente la toma de la torre de Rectoría reiterando la imposibilidad de ampliar la matrícula y propone a los excluidos alternativas como: la oferta de becas para estudiar en el sistema incorporado a la UNAM, la capacitación para prepararlos para el próximo concurso de selección, el ingreso inmediato para el Colegio de Bachilleres y las 20mil plazas vacantes en la preparatoria abierta; pero sobre todo hace un llamado a los universitarios a cerrar filas y defender a la máxima casa de estudios.

⁶⁶ Anexo VI

Por su parte, el MEE, exige la renuncia de José Sarukhán al denunciar tráfico de influencias para ingresar a la UNAM y presentan pruebas ante la Procuraduría General de la República. Los demandantes argumentaron que existen documentos de recomendados, así como cartas de agradecimiento⁶⁷ y explican que una persona de carácter anónimo, llegó a la torre de rectoría y entregó a los representantes del movimiento una caja con esos documentos, versión que por supuesto muy poca gente creyó.

Para el 26 de septiembre, los representantes del MEE entregan a la abogada general y al tesorero de la UNAM la nómina de académicos y administrativos por lo que se pudo iniciar el pago con un día de retraso. Por otro lado, el llamado de auxilio del rector hace eco en la Facultad de Derecho quienes rápidamente convocan a una marcha dentro del circuito universitario que culminaría en la torre de Rectoría para protestar por la toma violenta de rectoría por parte del Movimiento de Estudiantes Excluidos; éstos a su vez denunciaron su temor frente a la posibilidad de un enfrentamiento entre los dos grupos y responsabilizaron al rector José Sarukhán de cualquier acto de provocación o agresión sufrida a cualquier estudiante.

La UNAM rechaza categóricamente las imputaciones que el MEE les hace a sus funcionarios y denuncia que los integrantes de dicho movimiento irrumpieron en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y en la secretaría particular del rector extrayendo documentos oficiales e informó que ya se había ampliado la denuncia por despojo y daño en propiedad ajena interpuesta el 25 de septiembre, también reveló que fuerzas políticas ajenas a la UNAM la habían convertido en rehén, haciendo una clara alusión a el PRD quien inmediatamente se deslindó de la acusación.

⁶⁷ Ver anexo VII

Así pasan ocho días desde la toma de rectoría por parte del MEE, el rector reitera que la reanudación del diálogo se hará una vez que los jóvenes entreguen las instalaciones de rectoría; los integrantes del movimiento están dispuestos al diálogo pero público y sin condición de entregar la torre y declaran que están en espera de que las autoridades universitarias pongan fecha, lugar y hora para la reanudación de un diálogo público con el rector, al mismo tiempo dieron a conocer una lista de estudiantes de derecho y economía que presumiblemente fueron recomendados por distintas autoridades universitarias y que en ese momento ya se encontraban inscritos en la UNAM.

El 29 de septiembre Jaime Martucelli, secretario general de la UNAM dejó entrever la posibilidad de admitir algunos estudiantes. En este momento ya la división entre los líderes del MEE era evidente, mientras se discutía en asamblea una propuesta, se informaba que un grupo, había entregado “por la libre” otra propuesta a las autoridades. Este tipo de cosas sería lo que a la larga daría al traste con el movimiento.

El 30 de septiembre se acuerda una agenda para iniciar el diálogo entre las autoridades universitarias y el Movimiento de Estudiantes Excluidos, posteriormente, la torre de Rectoría es entregada.

El jueves 5 de octubre, las autoridades informaron a los representantes del Movimiento que sólo se aceptaría a esos 1993 nuevos alumnos con los que cubría el “máximo disponible en la institución”. Los representantes de la UNAM pidieron a Fernando Belaunzarán y Adolfo Llubere, que entregaran listas con los nombres de los rechazados que participaban en el Movimiento, para comprobar que hubieran presentado el examen de admisión y cubrieran los requisitos. No se pusieron de acuerdo y las pláticas ser suspendieron la madrugada del 6 de octubre.

Para el 12 de octubre ya existía una suspensión virtual del diálogo y fue cuando las autoridades universitarias vuelven a ofrecer mil 129 lugares disponibles en el bachillerato y 864 en licenciatura, los cuales serían ocupados de acuerdo con las calificaciones que, en orden descendente, obtuvieron los aspirantes al examen de selección. También el otorgamiento de 10 mil 974 medias becas y 264 becas completas en el bachillerato incorporado y mil 177 medias becas y 60 becas completas para licenciatura, con esto las autoridades universitarias dan por terminado el diálogo y agotados todos los temas de la agenda, solucionado, para la UNAM, el conflicto de los excluidos. Obviamente, los líderes del MEE repudiaron la propuesta, demandando la apertura de los 8 mil lugares que se han perdido en el CCH y acuerdan realizar un referéndum sobre la situación educativa de nivel medio superior y superior el cual coincidirá con un paro de labores en los Colegios de Ciencias y Humanidades. Así amenazan con radicalizar su lucha.

El 13 de octubre se publican, en los principales diarios, la lista de los nuevos estudiantes aceptados en bachillerato y licenciatura y entre los líderes ceuístas continúan las contradicciones, mientras Fernando Belaunzarán proclamaba como “un triunfo” el que la máxima casa de estudios decidiera ceder casi 2 mil lugares a los rechazados, insistía que era la consecuencia de la lucha emprendida. En contraparte Oscar Moreno señalaba.

“Hablamos de la máxima capacidad de la UNAM y con la decisión tomada anoche, el rector hace un esfuerzo de ofrecer una mínima aportación a los jóvenes que demandan educación; convalidar esto, por nuestra parte, sería convalidar la caída de la matrícula, política decidida clandestinamente, a espaldas de la comunidad universitaria y de forma ilegal”.⁶⁸

⁶⁸ *Uno más uno*, 13 de octubre de 1995, p.6

El 16 y 17 de octubre, se realizó una consulta entre la planta docente de los CCH y el 50% votó en contra de que las autoridades sean las que impongan los cambios en el plan y los programas de estudios. Por su parte, Adolfo Llubere, líder del Movimiento de Estudiantes Excluidos, informó que esta consulta también se aplicó a estudiantes del CCH sobre el proyecto y más de 12 mil votaron en contra de su aplicación.

El MEE realiza, el 17 de octubre, su última marcha del Hemiciclo a Juárez a la sede de la PGR, para posteriormente ratificar las denuncias que días antes interpusieran contra quien resulte responsable por presuntos actos de corrupción en el proceso de admisión y venta de exámenes en la UNAM. Al mismo tiempo aceptaron los 1993 lugares pero afirmaron que seguirían luchando por la apertura de 6 mil lugares más.

Oportunamente, el 20 de octubre, el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM), emplaza a huelga para el último minuto del 31 de octubre, exigiendo un absurdo aumento salarial de más del 60% y por medio de marchas, desplegados y declaraciones, en los próximos días, los medios de comunicación y los líderes *ceuístas* abandonan al Movimiento de Estudiantes Excluidos. Los primeros, por cubrir el aparente conflicto de las autoridades universitarias con los trabajadores administrativos del STUNAM y los últimos por abanderar la incipiente defensa por el proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades. Así el Movimiento de Estudiantes Excluidos pasó a segundo plano hasta desvanecerse por completo, como el sueño de muchos jóvenes que tuvieron la esperanza de formar parte de la comunidad universitaria.

3.4 El CCH defiende su proyecto original

Con la certeza de que autoridades universitarias traían entre manos el desmantelamiento del Colegio de Ciencias y Humanidades, y la seguridad de que éste sería realizado a espaldas de la comunidad, el CEU dejó de lado al Movimiento de Estudiantes Excluidos, organizó asambleas, reuniones informativas, desplegados y mítines, los cuales, rápidamente, como hilo de pólvora, prendieron a la comunidad del CCH que se apresuraron a defender el proyecto original del colegio desgraciadamente, la premura con la que se dio todo y, por ende, la falta de información en la mayoría de los estudiantes así como la carencia ideológica de las nuevas generaciones y el oportunismo de algunos profesores y el desinterés de otros, hizo que el conflicto iniciara debilitado, sumando a todo esto los compromisos adquiridos por parte de las autoridades universitarias con el gobierno y con organismos internacionales -como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)- por ningún motivo iban a ceder, ni siquiera posponer el proyecto de “modernización”. Con este panorama en los primeros días de noviembre de 1995, los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades inician un paro indefinido el cual retomaba algunas peticiones del Movimiento de Estudiantes Excluidos pero sobre todo se dirigió a la defensa del proyecto original del colegio.

A finales del mes de octubre, en los cinco planteles del Colegio, se realizaron una serie de asambleas estudiantiles que culminaron con la toma de los planteles en rechazo a la aplicación de un nuevo plan de estudio, la eliminación de dos de los cuatro turnos, la cancelación del pase automático y la reducción de la matrícula, así como en apoyo al movimiento de los jóvenes excluidos durante el pasado periodo de selección de la UNAM.

La noche del 31 de octubre, un grupo de jóvenes iniciaron el paro en los planteles Sur y Naucalpan. El primero se dio de manera pacífica cuando la puerta principal fue obstaculizada con troncos a partir de las 22:00 horas y el desalojo de autoridades y alumnos ocurrió sin contratiempos. Naucalpan por su parte, llevó a cabo una asamblea a las seis de la tarde en la que alrededor de 300 jóvenes decidieron tomar el plantel, cabe destacar que Naucalpan jugó un papel fundamental en este movimiento, tenía un pliego petitorio local, había hecho propia la lucha del profesor Juan Carlos Ferrer, cesado por defender los derechos de los excluidos, este plantel – al igual que el CCH Oriente-- se constituyó en un bastión de la corriente histórica del CEU. “La composición social, estratos proletarios, de esa escuela permite formar cuadros que responden de una manera muy comprometida a las demandas sociales”.⁶⁹ Esta acción de desalojo fue tensa ya que el director y sus funcionarios se negaban a salir. A Vallejo llegó un grupo de jóvenes encabezados por Adolfo Llubere y no lograron tomar el plantel hasta el siguiente día ya que el director Jesús Salinas Herrera y algunos de sus funcionarios se negaron a abandonar las instalaciones, quedándose a pernoctar en las oficinas de la dirección, posteriormente alegaría secuestro. En Oriente el paro se inició a las 23:30 horas sin disturbios, y Azcapotzalco fue tomado pacíficamente a las 21:30.

Hasta ese momento no se determinaba si el paro sería indefinido o de sólo 24 horas, evidentemente durante la toma de las instalaciones de los cinco planteles del CCH, se generó un clima de tensión, con agresiones, insultos y provocaciones, incluso en los siguientes días el plantel de Azcapotzalco sufrió una agresión por parte de los porros hacia algunos líderes *ceuístas* e incluso se dejaron ver armas de fuego.

⁶⁹ Moreno, Hortensia, *UNAM, la huelga del fin del mundo*, p.55

Por otra parte, en conferencia de prensa, José de Jesús Bazán Levy, director de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato de la UNAM y el principal promotor de los nuevos planes y programas de estudio del CCH, descartó la desaparición de dos turnos y el despido de académicos y explicó que se trataba de una “actualización” de un programa elaborado desde 1970 y que la idea central era “enseñar a los alumnos a trabajar” e indicó que se planeaba “elevar de 17 a 26 las horas de clases a la semana, cambiar las clases, mezclando los turnos,” mantener una matrícula de 18 mil estudiantes de nuevo ingreso, continuar con la actualización docente y dar otro perfil al estudiante egresado.

“Queremos –dijo- un alumno que sepa estudiar, que sepa cómo leer y recoger información, un alumno activo que sepa producir, un joven crítico que tenga juicio propio y no un alumno con especializaciones” y sobre todo reconoció que en los últimos años había disminuido la matrícula estudiantil, sin embargo, argumentó que se trató de “razones sociales”. Con estas afirmaciones, Bazán Levy, el autor material del desmantelamiento del proyecto original de González Casanova, confirmaba que las autoridades universitarias no eran de fiar, mentían. Durante el Movimiento de Estudiantes Excluidos se cansaron de declarar que la universidad estaba ocupada a su “máxima capacidad”, ahora reconocían la reducción de matrícula en el CCH, lo que no quedaba claro eran las llamadas “razones sociales”, o eso de “enseñar a los alumnos a trabajar” o cuando dice descartar la desaparición de dos turnos pero a su vez “elevar de 17 a 26 las horas de clases a la semana, cambiar las clases, mezclando los turnos,” o sea ¿iban o no a desaparecer turnos, se redujo o no la matrícula?

En las siguientes horas la comunidad estudiantil de los diferentes planteles formaron el Comité General de Huelga (CGH) y tres de los cinco planteles deciden mantener paro indefinido: Naucalpan, Azcapotzalco y Sur aunque nueve días después se sumarían a éste los planteles Oriente y Vallejo. Dentro de sus principales demandas estaban: La apertura del diálogo con el coordinador general del CCH y el director de la Unidad del Ciclo del Bachillerato, Jorge González Teyssier y José de Jesús Bazán Levy respectivamente, la suspensión inmediata de la aprobación del nuevo plan de estudios, la realización de un congreso resolutorio de los CCH, con la participación equitativa de los estudiantes, profesores y trabajadores. La reapertura inmediata de 87 grupos de primer ingreso que habían desaparecido en los cinco planteles, respeto irrestricto al pase reglamentado y la libre elección de la carrera y en Naucalpan en particular, la reinstalación del profesor Juan Carlos Ferrer.

Así, las autoridades también hacían lo propio, los medios de comunicación fueron ideales para difundir temores y amenazas tales como: la pérdida del semestre por el cierre de los planteles, la difusión de las llamadas clases extramuros, las difamaciones contra los líderes *ceuístas*, las sanciones y expulsiones de la UNAM a los alumnos que participaran en el paro, pero sobre todo, las denuncias penales. Así mismo incitaron a los estudiantes a romper de manera violenta el paro y recuperar las instalaciones, todo esto llevó a una confrontación y división de la comunidad *ceceachera* que a la postre llevaría al fracaso del conflicto en los CCH.

Las autoridades echaron a andar todo un mecanismo de defensa para justificar la puesta en marcha del nuevo plan de estudios, nunca quisieron dialogar seriamente con los jóvenes del CGH porque no estaban dispuestos a ceder en ningún punto del pliego petitorio de los muchachos.

Los desplegados en los diarios más importantes, las expulsiones de algunos estudiantes paristas, la retención de cheques y sanciones a profesores que apoyaban activamente el paro estudiantil, la habilitación pronta y expedita de las cedes alternas para clases extramuros, la campaña de descalificación en contra de los jóvenes *ceceacheros*, las negociaciones con el sindicato de las AAPAUNAM para obligar a todos los profesores a dar clases extramuros, todo con el fin de dejar solos a los estudiantes y romper el movimiento desde adentro, en suma, las autoridades realizaron un dispendio de recursos exorbitantes que justificaba plenamente la falta de un diálogo serio y comprometido y una imposición de un plan de estudios a pesar de todo y contra todos.

“En lugar de expresarse el talento y la discusión académica, el debate de las ideas y el predominio del conocimiento más avanzado, se recrean las viejas formas de confrontación, las salidas repetidas, la amenaza represiva y el reduccionismo ramplón.

Esto es lo que ocurre en el conflicto del Colegio de Ciencias y Humanidades. Los argumentos de las autoridades de la UNAM son que hay una conspiración subterránea, agitadores sin límites frustraciones juveniles y minorías vociferantes. Por ello, se ha anunciado que se está gestionado la “expulsión” de quienes dirigen la huelga de los CCH, y la puesta en marcha de medidas de castigo en contra de los paristas. La irracionalidad vence ante la irracionalidad, la falta de inteligencia cede ante lo ocasional.”⁷⁰

Después de doce días de paro, las autoridades anunciaron la intención de reanudar el diálogo con los representantes de los alumnos del paro sin embargo no descartaron la posibilidad de sancionar y expulsar alrededor de 150 estudiantes, independientemente de que se presentaron denuncias penales en la Procuraduría General de la República, así las autoridades enfrentaban un doble discurso por un lado “querían encontrar salidas racionales y académicas a un conflicto que no debe conducir a más pérdida de clases” y por otro lado declaraban.

⁷⁰ Didriksson, Axel, “Confrontación innecesaria”, *El Financiero*, 14 de noviembre de 1995, p.49

“Tenemos derecho a aplicar las sanciones, no son irreversibles y está en manos de la autoridad poder reconsiderar”.⁷¹

Entre tanto, los jóvenes anunciaban las acciones para defenderse de las medidas intimidatorias, pues según dijeron, los abogados del Departamento Jurídico de la Universidad llegaron a la media noche a sus domicilios particulares para hacer entrega del documento de expulsión firmados por los directores de cada plantel y coincidían en que no se puede expulsar y reprimir por una parte, mientras que por la otra se convoque al diálogo, por lo que acudirían a la Defensoría de los Derechos Universitarios y a la Comisión Nacional de Derechos Humanos, por lo que en respuesta a estas acciones, el CGH condicionó el diálogo con la suspensión de las sanciones en contra de sus integrantes. Y anunció una marcha del monumento a Álvaro Obregón a la explanada de Rectoría, como medida de presión para resolver satisfactoriamente el pliego petitorio y el fin del hostigamiento.

Veinte días después de iniciado el paro; académicos y alumnos que estaban en contra del nuevo plan de estudios, formaron el Frente en Defensa de la Dignidad del CCH el cual se pronunció a favor del diálogo y la disposición por parte de Rectoría y la coordinación, para realizar la discusión del plan de estudios mediante un congreso del colegio con carácter resolutivo, donde participasen todos los sectores que conforman la comunidad.

“Consecuentemente con lo anterior demandaremos:

1. Apertura inmediata de los 87 grupos cancelados sin razón alguna.
2. Utilización de las instalaciones del CCH su máxima capacidad, para recuperar la matrícula que a principios de los ochenta atendió el Colegio.
3. Respeto irrestricto al pase reglamentado a la libre elección de carrera.

⁷¹ González Teyssier, *Excélsior*, 15 de noviembre del 1995, p.4/27

4. Suspensión de la aprobación por parte del Consejo Técnico de la propuesta del nuevo plan de estudios.
5. Realización de un Congreso Académico Resolutivo con la participación de todos los sectores del Colegio.
6. Inmediata reinstalación del profesor Juan Carlos Ferrer Márquez, del plantel Nacalpan, y de los demás maestros despedidos arbitrariamente.
7. Investigación de los presuntos actos de corrupción en el proceso de selección y admisión en la UNAM.
8. Cese a las amenazas y procedimientos de intimidación y represión a profesores y alumnos.
9. Respeto a los derechos laborales de los profesores en servicio, tanto de los definitivos como de los interinos.
10. Exigimos el pago inmediato de la primera quincena de noviembre que ilegalmente se les retuvo a 53 profesores de los planteles Sur, Naucalpan y Azcapotzalco, así como la anulación de las actas administrativas que se levantaron, de las cuales desconocemos su contenido.”⁷²

En contraparte, las autoridades rechazaban categóricamente la posibilidad de realizar un congreso del CCH y que por el contrario, estaban dispuestos a iniciar una jornada de información y discusión en los cinco planteles del Colegio antes de aprobar el plan y los programas de estudio, una vez que se suspendiera el paro, también se comprometieron a garantizar la libre elección de carrera, respecto a las otras demandas ni una sola palabra. Convocados por *Reforma*⁷³ Jorge González Teyssier, Carlos Imaz, José de Jesús Bazán Levy y Fernando Belauzarán debatieron sobre la problemática en general del Colegio de Ciencias y Humanidades.

⁷² Asamblea de profesores de los cinco planteles del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, *El Financiero*, 21 de noviembre de 1995, p. 98

⁷³ *Reforma*, 22 de noviembre de 1995, p. 4

Bazán Levy declaraba: creo que el nuevo plan de estudios se va a implantar porque me parece ha habido un gran esfuerzo que se menosprecia con excesiva facilidad. Ha habido más de 4 mil páginas publicadas, entregadas a los profesores con firma de recibido, y hay pruebas documentales de cómo las propuestas originales se han ido modificando.

Mientras tanto Carlos Imaz decía: El proyecto original del CCH también era atender a más gente, así lo dijeron los autores, el propio rector de la Universidad lo citó el 10 de mayo del 95 “en México se debe duplicar lo que se posee en educación superior”. Y ¿qué hacemos en el Colegio de Ciencias y Humanidades?: disminuir la matrícula.

Ellos han dicho que no la han disminuido, sino que la demanda estudiantil bajó porque no les gusta el tercer y cuarto turno. Pero nada más que los cierres de 87 grupos que ellos firmaron se hicieron el 18 de mayo del 95, antes del examen de admisión, antes de saber quién solicitaba qué y antes de saber quién se iba a quedar, entonces efectivamente el nuevo plan de estudios significa, y es muy fácil de comprobar, que si aumenta el 70 por ciento el número de horas y aumentan el número de salones van a significar una disminución de la matrícula, con la cual se rompe con otra de las pretensiones originales del plan de estudios, que es atender a más estudiantes.

González Teyssier afirmaba, seguimos siendo en cualquiera de sus propuestas un bachillerato que no puede rebasar 30 horas. Todos los bachilleratos del mundo son de 30 horas. Nosotros seguimos pensando que debemos mantener esta esencia de los conocimientos fundamentales y básicos. Hay diagnósticos que nos muestran un rendimiento insatisfactorio de alumnos de varios subsistemas que nos obligan a pensar que tenemos que hacer un esfuerzo mayor en algunas áreas como físico, matemáticas o ingeniería.

Después de siete años y medio no han concluido sus estudios el 75 por ciento de nuestros egresados, lo que nos obliga a que hagamos una recomendación de lo que hacemos y cómo lo hacemos. Nos obliga a hablar de calidad.

Belaunzarán manifestaba: Ahora en lugar de que las autoridades busquen una solución a partir del conflicto donde salgan fortalecidas, su opción ha sido la represión.

Si hablamos de violar la legalidad, las autoridades violaron la ilegalidad porque redujeron la matrícula ilegalmente. Dice la legislación que son los consejos técnicos los que pueden determinar el número de estudiantes; las autoridades universitarias deciden unilateral y planificadamente la disminución de matrícula, rompiendo otro de los puntos fundamentales del colegio que era precisamente darle cobertura a la demanda creciente de estudiantes.

No se puede decir que el nuevo plan de estudios sea progresista, se da una perspectiva del colegio mucho más limitada y mucho más acotada de lo que se hizo cuando se fundó, por eso afirmamos que es un salto para atrás y creemos que le salió mal porque precisamente quieren cambiar lo mejor que tiene el CCH. Para el doctor Bazán Levy el mejor lugar para el trabajo académico de los estudiantes es el aula, así lo dijo ahorita, y eso es cambiar precisamente con el mejor concepto que se tenía en el CCH, donde el mejor trabajo que puede hacer el estudiante es fuera del aula.

Con este panorama podemos vislumbrar los puntos de vista tan radicalizados ya por parte de las autoridades del CCH y de los asesores de los estudiantes en paro. Y ante este escenario, el diálogo continuaba interrumpido, las expulsiones seguían su curso y las autoridades promovían el enfrentamiento y la división entre los estudiantes alentando a la comunidad *ceceachera* a recuperar las instalaciones con la amenaza de que se perdería el año lectivo si no se reiniciaban las clases y firmando un acuerdo con las Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la Universidad (AAPAUNAM) organismo gremial que posee el contrato colectivo del personal académico de la UNAM, para que los maestros del CCH se presentaran de manera obligatoria a clases extramuros a partir de los primeros días de diciembre.

Por su parte, el CGH, no terminaba de ponerse de acuerdo sobre la propuesta que entregaría a las autoridades, el protagonismo, la desconfianza, los intereses ocultos estaban complicando los acuerdos y los avances para presentar una propuesta conjunta de los cinco planteles, asimismo las presiones, el desgaste y el cansancio ya empezaban a cobrarles factura.

Después de estar cerrados los planteles del CCH por más de un mes, el CGH y las autoridades del Colegio reiniciaron las negociaciones. Aunque González Teyssier, declaraba que las demandas “son muy pretensiosas” y que tampoco sería posible algunas de ellas. Dentro del nuevo pliego petitorio que presentaron los miembros del CGH estaban:

- Suspensión de la aprobación del nuevo Plan y Programas de Estudio por parte del Consejo Técnico.
- Creación de las condiciones para un proceso de discusión que lleve a consensos inteligentes mediante una comisión tripartita (profesores, alumnos y trabajadores) que organice la discusión y participación amplia de la comunidad del Colegio sobre la actualización del Plan y los Programas de Estudio, y convoque a un evento académico cuyos resultados sean asumidos por el Consejo Técnico.
- Anulación de las expulsiones y sanciones a estudiantes y profesores que participen en el movimiento, así como el compromiso de las autoridades de no proseguir con represalias a los universitarios que participan en el paro.
- Reinstalación del profesor Juan Carlos Ferrer Márquez, del CCH- Naucalpan.
- Anulación del examen que se realiza en febrero para escuelas particulares incorporadas y estricto apego al reglamento general de inscripciones y de exámenes.
- Reposición y alargamiento del semestre por los días que haya durado la huelga, y reapertura de los 87 grupos y utilizar al máximo la capacidad de los colegios.

En el diálogo con las autoridades, el CGH, no logró ganar satisfactoriamente, ningún punto de este nuevo pliego petitorio, después de más de un mes de conflicto, con el anuncio de la apertura de sedes alternas y el registro de estudiantes a las clases extramuros las autoridades universitarias anunciaban la conclusión de las pláticas con los alumnos paristas y sólo esperaban la entrega de los cinco planteles para dar por concluido el conflicto estudiantil, sin embargo esto todavía no concluía, se acercaban las vacaciones decembrinas y el CCH continuaba en paro estudiantil, faltaban unas horas para que se iniciaran las clases extramuros en las sedes alternas, con el descontento de muchos profesores que pensaban ampararse contra el acuerdo firmado por las Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la universidad (AAPAUNAM) para obligarlos a asistir a las sedes alternas, los estudiantes en paro no terminaban de ponerse de acuerdo, las divisiones y fracturas del CGH eran evidentes, mientras que unos se mostraban dispuestos a firmar todos los puntos restantes y entregar los planteles –principalmente de Vallejo- los otros reiteraban que no entregarían los planteles hasta que las autoridades retiraran las sanciones. Las autoridades, nada ingenuas aprovecharon esta coyuntura y se negaron rotundamente a retirar las sanciones en su contra, así el 13 de diciembre, el plantel Vallejo daba por terminado el paro y sin el consenso del CGH entregaban el plantel a las autoridades, sin embargo, los demás planteles se negaban a levantar el paro hasta que no fueran levantadas las sanciones de algunos estudiantes paristas, no obstante se acercaba el fin del conflicto y la derrota del paro estudiantil del CCH, un día después los planteles Sur y Oriente y al siguiente día Azcapotzalco serían entregados a las autoridades universitarias, Naucalpan por su parte tenía un pliego petitorio local en el cual exigían la renuncia del director Rafael Familiar González, la reinstalación del profesor Juan Carlos Ferrer, la reincorporación de los alumnos expulsados, la ocupación de los llamados grupos “fantasmas” y por lo tanto es la última escuela en levantar el paro (que duró ahí 50 días).

Así después de darle una liquidación paupérrima al profesor Juan Carlos Ferrer y prometer “revisar” cada uno de los casos de expulsiones, el CCH Naucalpan tiene que levantar el paro sin ganar nada; además hay expulsados y sancionados. Así las autoridades proclamaban su triunfo un triunfo muy costoso para todos, El coordinador del CCH González Teyssier indicó que con la huelga, el Colegio pagó una cuota de sacrificio muy grande pero que finalmente ganó la academia y reiteró que 11 alumnos del CCH fueron definitivamente expulsados de la UNAM, cuatro más suspendido por seis meses, otros cuatro por un año y uno más amonestado.

Después de este panorama, el profesor Juan Carlos Ferrer recuerda:

No me reintegré al colegio, básicamente, porque la movilización se perdió, los líderes *ceuístas* vendieron la huelga, los medios de comunicación se inclinaron a las autoridades, algunos profesores se aliaron con las autoridades para amenazar a los alumnos, sobre la posibilidad de perder el semestre y decidieron impartir clases extramuros, los estudiantes se cansaron y se dejaron amedrentar. Ante esto el paro general de los CCH. se perdió y por lo tanto los puntos principales del pliego petitorio no se cumplieron, mucho menos mi reinstalación, sin embargo, sí hubo ofrecimientos por parte de las autoridades pero muy generales me ofrecían cosas, sin concretar nada, como revisar mi caso ante la Junta de Conciliación y Arbitraje, por ejemplo. Sin embargo, el conflicto ya estaba casi agotado, los planteles: Vallejo, Sur y Azacapo ya habían sido entregados, yo también estaba cansado, me sentí traicionado por algunos compañeros y sin dinero, por lo que cuando me entreviste con las autoridades del colegio para negociar, la verdad, no me asesoré bien, escuché consejos de algunos compañeros y acepté la primera oferta que ni siquiera fue jugosa, después de siete años de trabajo como profesor, sólo se me otorgó lo que me correspondía por ley, como si hubiera renunciado voluntariamente, cosa que no sucedió, ellos me corrieron y además se comprometieron a eliminar cualquier impedimento para poder trabajar en cualquier institución de la universidad cosa que no sucedió, hasta la fecha he pedido trabajo expresamente en diferentes instituciones universitarias y me ha sido negado.⁷⁴

⁷⁴ Fragmento de la entrevista realizada al profesor Juan Carlos Ferrer Márquez

“Hoy (20 de diciembre de 1995) concluye el paro muy costoso y dañino para la UNAM, y el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades se aprobará y se llevará a cabo a pesar de todo y contra todo, además los paristas querían que se retiraran todas las sanciones porque quieren una cultura de impunidad pero no permitiremos que los hechos se queden impunes.”⁷⁵

Por otro lado, el CEU asume la derrota y pierde cuadros y fuerza y con esta derrota predomina la idea de que la corriente del CEU histórico es perjudicial para el movimiento estudiantil, se les acusó de pertenecer al PRD, se cree que se llevaron a cabo pláticas secretas con las autoridades, corren rumores de que aceptaron becas al extranjero a cambio de “negociar”, así el CEU histórico cargaría con el estigma de haber vendido el movimiento.

La UNAM vive hoy en día una grave crisis interna que sin duda tiene su origen en las políticas seguidas por las últimas administraciones universitarias, pero también en las prácticas que éstas han impuesto a la institución. En el análisis de los problemas universitarios de hoy día una cosa resulta clara: desde ya hace varias décadas, las autoridades de la UNAM representan a los universitarios frente al gobierno, sino que actúan como los representantes del gobierno ante la comunidad, y por lo mismo no actúan como académicos sino como empleados del régimen: anteponiendo los intereses del “sistema” a los derechos de los universitarios, el problema de los estudiantes rechazados lo pone de manifiesto. Las políticas en materia de matrícula que tanto afectan el futuro de la Universidad Nacional, no están siendo decididas por los universitarios sino por un gobierno sometido a fuerzas transnacionales, y no son por lo mismo consecuencia de un diálogo interno sino de decisiones tomadas por instancias ajenas a la Universidad y es por ello que no pueden imponerse más que a través de métodos priistas.”⁷⁶

⁷⁵ DGI, *Reforma*, 21 de diciembre de 1995, p.6

⁷⁶ Luis Javier Garrido, “La universidad priista”, *La jornada*, 20 de octubre de 1995, p.19

Así el Plan de Estudios del Colegio de ciencias y Humanidades, por el que se iniciara todo este conflicto se aprobó y se llevó a cabo por encima de cualquier movimiento, y a pesar del descontento de muchos profesores y alumnos, y de las graves consecuencias que éste trajera consigo para las generaciones posteriores.

4. El CCH: Conejillo de indias

En 1995 la propuesta del plan de estudio de La Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del CCH (UACB), da una serie de fundamentos que, apoyados por cifras y estadísticas, revelan las “graves deficiencias” del plan de estudios original (vigente desde 1975). En dicha exposición de motivos justificaron de manera insuficiente el desmantelamiento de dicho plan. Así bajo la perspectiva de las autoridades y después de “múltiples” consultas, y comisiones obviamente nombradas por funcionarios del colegio y encargadas de la “revisión” de las diferentes áreas se determinó un mayor número de horas-clase como salida y solución a los rezagos escolares. Se imponía cantidad sobre calidad. Por ejemplo, las sesiones de cada asignatura fueron de dos horas; idiomas y computación pasan a ser materias obligatorias con 4 horas a la semana. Se unen los talleres de lectura y redacción en una sola materia, que además incluye iniciación a la investigación, desaparecen asignaturas como método experimental, estética, lógica y teoría de la historia entre otras.

Las autoridades universitarias no tomaron en cuenta la trayectoria, la filosofía y la calidad educativa del plan de estudios original, ni tampoco, la vigencia del modelo educativo del colegio. Los cambios se decidieron sin haber realizado un estudio real de las causas que generaron la baja en la eficiencia terminal en los estudiantes, más bien estaban interesados en el desmantelamiento del proyecto original del CCH con fines meramente políticos.

El modelo que se ha estado imponiendo, en síntesis consiste en disminuir la matrícula en preparatoria y estudios superiores (cerrando grupos y disminuyendo turnos); cobrar por todo tipo de servicios y, si se puede, por inscripción y colegiatura; formar grupos de excelencia con criterios cuantitativos ilegales (promedio de calificaciones por encima de los promedios legales de aprobación) en vez de elevar el nivel y el rigor académico en toda la universidad; aumentar las horas – clase –pizarrón y disminuir la de investigación para crear estudiantes memoristas y no creativos o reflexivos; modificar los planes de estudio para adecuarlos a las exigencias de un mercado dominado por las empresas transnacionales y no a las necesidades del país como nación que, a pesar del gobierno, quiere ser soberana.⁷⁷

⁷⁷ Octavio Rodríguez Araujo, *La Jornada*, “Neoliberalismo y CCH”, 9 de noviembre de 1995, p. 16

Para la “comisión” encargada de avalar el nuevo plan de estudios, las causas que originaron la merma de eficiencia terminal de los estudiantes fueron las siguientes:

- Bajo nivel económico y escolar de los padres.
- Los profesores realizan su trabajo de manera insuficiente.
- Deficiencias en cuanto a la formación académica del alumno egresado de secundaria.

Estas fueron las causas que autoridades universitarias utilizaron como el argumento pedagógico para disminuir la matrícula y reducir los turnos a únicamente dos, a ampliar el número de horas clase y olvidar el acelerado crecimiento de la población, inhibiendo el problema de la enorme demanda educativa a nivel medio superior y contribuyendo con la necesidad urgente para formar e incrementar el capital laboral del país, así traicionaron el compromiso de formar “más y mejor a un mayor número de mexicanos,” como era el lema del CCH y el que mejor lo definía como una propuesta educativa. Al impulsar una revisión de programas que concluyó en la modificación del plan de estudios, las autoridades universitarias distrajeron a los profesores en la nueva elaboración de programas, mientras la comisión avanzaba en el diseño de un nuevo plan de estudio que, como ya se mencionó, pretendía el desmantelamiento político del colegio y dejaba fuera la discusión sobre qué se enseña, quiénes enseñan, cómo se enseña y para qué se enseña. Así las comisiones de cada área encargadas en revisar y modificar los programas, manejaron una serie de argumentos encaminados a desmantelar el proyecto original del colegio. Según ellos, el área de ciencias experimentales contaba con un programa demasiado extenso, con deficiencias en su estructura, “la idea concebida de que el método científico es rígido, esquemático, provocó que la experimentación fuera desplazada por las prácticas meramente expositivas, todo esto relacionado con las carencias de infraestructura”.⁷⁸

⁷⁸ CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, Grupo de síntesis, p. 46

En el área histórico-social, también, la extensión de los programas resultaba un problema para las materias de esta área originando la dispersión teórica. “Los enfoques en teoría de la historia no quedaban definidos con claridad, si a esto agregamos la enseñanza verbalista, el enfoque metodológico inconsecuente y la desintegración vertical de las diversas asignaturas del área; resultaba que las materias de esta área quedaban en la incompreensión”.⁷⁹

Por lo que respecta al área de matemáticas, argumentaban que “la falta de vocación en la enseñanza de ésta materia en el colegio y la deficiencia en la formación de profesores originaba el más alto nivel de reprobación sin dejar de mencionar el nivel tan bajo en que se recibían a los alumnos de nuevo ingreso, han representado en el colegio resultados muy desfavorables”.⁸⁰

Finalmente, para talleres, la comisión justificó la pertinencia de unir el taller de lectura con el taller de redacción diciendo: “La desvinculación de los contenidos básicos, la dispersión de la práctica docente, la insuficiencia e inadecuada distribución de tiempos asignados, las carencias en las estrategias didácticas y las malas condiciones docentes llevaron al área de talleres a no funcionar como tal y ser inoperante en los tiempos modernos.”⁸¹ Con esta justificación el área de talleres sufrió la mutilación más severa, la intención era que el estudiante dejara fuera la literatura de su formación académica y todo lo que ello implicaba. Así pues, la propuesta de los nuevos planes y programas de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, rompió con los principios pedagógicos que le dieron origen y que durante 25 años lograron alumnos competitivos y buenos profesionistas.

⁷⁹ Ibid, p.45

⁸⁰ Ibid, p.47

⁸¹ Ibídem, p.47

“El énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza: en la formación más que en la información, se trata de recobrar el sentido profundo de la educación que pretende no tanto integrar a una persona a un contexto cultural previamente dado, sino sobre todo situar al educando en la plenitud de su papel como creador de la cultura”.⁸²

Si analizamos detenidamente cada uno de los argumentos que justifican la transformación del CCH y a su vez observamos los objetivos del programa para la modernización educativa impulsado por Carlos Salinas de Gortari y retomada por Ernesto Zedillo, el diagnóstico que emitió el CIDE y las tareas del documento: *Prioridades y compromisos para la educación superior en México* diseñado por la SEP y la ANUIES bajo la supervisión de Manuel Barlett, quien fungía como secretario de Educación en ese tiempo comprenderíamos claramente que se trata de una misma política, una política de Estado. En donde la reducción de matrícula se manifiesta constante y reiteradamente en cada uno de los documentos.

Es así como en la nueva etapa de transformación por la que atravesó el Colegio de Ciencias y Humanidades, definitivamente no estaban contemplados los 25 mil alumnos de nuevo ingreso, ni siquiera los 17 mil, que en años anteriores se incorporaban al colegio, ya que el nuevo plan estaba diseñado para dos turnos, es decir se pretendía desaparecer dos turnos junto con los alumnos que los integraban. Así todo lo que se ha trabajado en capítulos anteriores cobra sentido y tiene una perfecta coherencia, la relación entre la política de México con la UNAM, la reducción de matrícula, el problema de los rechazados, las políticas de estado, todo lleva a un punto, la implantación del nuevo plan y programas de estudio en el CCH, evidentemente, al margen de la consulta y el consenso de la comunidad universitaria, valiéndose de toda la fuerza del sistema para implementarlo aun en contra de los estudiantes *ceceacheros* y algunos profesores inconformes, con un dispendio de recursos exorbitante, con toda una maquinaria de burocratismo y simulación necesario para imponerlo, finalmente éste se llevó a cabo a partir de la generación 1996.

⁸² Pablo González Casanova, *Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades*, p.61

4.1. Los pros y contras del nuevo plan y programas de estudio.

Para julio de 1996 se anunciaba con bombo y platillo la puesta en marcha del plan de estudios actualizado, el cual se resumían en sus lineamientos esenciales enumerados en el documento *Plan de Estudios Actualizados*. Es fundamental transcribirlos pues son en su conjunto toda la transformación que el proyecto original del colegio sufrió, es decir el CCH como un proyecto “reformado”

1. “Precisar y difundir las concepciones que fundan el Bachillerato del Colegio, de manera que puedan efectivamente orientar el conjunto de su docencia.
2. Incrementar el número de horas de trabajo en grupo escolar, con el fin de responder a las comprobadas necesidades de apoyo de los alumnos para lograr una progresiva autonomía en su aprendizaje.
3. Fijar, en general, sesiones de 2 horas en todas las asignaturas, para facilitar el trabajo en taller, el desarrollo en habilidades y la participación de los alumnos.
4. Definir los enfoques y las formas de trabajo predominantes en la enseñanza aprendizaje de cada área.
5. Actualizar, seleccionar y reorganizar los contenidos –propósitos, objetivos específicos, temática- de los programas de todas las asignaturas y renovar sus enfoques disciplinarios y didácticos.
6. Modificar, actualizar y reorganizar la asignación de contenidos de los programas de las materias de los cuatro primeros semestres del Área de Matemáticas y ampliar una hora por semana su tratamiento en cada una de ellas.
7. Ampliar en un semestre el tiempo asignado a Física, Química y Biología de los cuatro primeros semestres del Área de Ciencias Experimentales y reordenarlas para comenzar por Química y enseñar Física y Biología en tercero y cuarto semestres.
8. Buscar el logro de los propósitos educativos de la actual materia denominada “Método Científico Experimental. Física, Química y Biología”, no en una asignatura separada, sino en relación con los contenidos de las asignaturas de Química, Física y Biología de todos los semestres.
9. Aumentar un semestre a Historia Universal Moderna y Contemporánea; incluir en el primero de ellos el estudio de la importancia de la herencia griega y romana en el surgimiento de la Europa moderna; comenzar Historia de México I con una visión de conjunto del México Antiguo y acordar una hora semanal más a las asignaturas del Área de los cuatro primeros semestres.

10. Transferir Teoría de la Historia a quinto y sexto semestres.
11. Conservar las disciplinas filosóficas en una opción propia; reunir en una materia obligatoria, denominada Filosofía, contenidos fundamentales de Filosofía, Lógica, Ética y Estética.
12. Crear una nueva materia de Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental que relaciones estrechamente los contenidos de las asignaturas actuales de los cuatro primeros semestres del Área de talleres, los integre y actualice y asignarle un total de 6 horas semanales.
13. Incluir en el plan de estudios la materia de lengua extranjera, -cuyo aprendizaje hasta hoy ha sido únicamente un requisito- y dedicarle cuatro semestres de 4 horas semanales, con los créditos correspondientes.
14. Introducir en el plan de estudios la materia de taller de Cómputo, en un curso semestral de 4 horas semanales.
15. Fijar en 4 horas por semana la frecuencia de todas las asignaturas de quinto y sexto semestres en lugar de la asignación actual de 5, 4, 3 y 2 horas, y reorganizar la distribución de las asignaturas en las opciones.
16. Introducir en esos semestres, como materias optativas nuevas, Antropología, Temas Selectos de Filosofía y Lectura y Análisis de Textos Literarios y suprimir Lógica del Área de Matemáticas.
17. Adecuar los criterios actuales para la selección de materias de quinto y sexto semestre, proponiendo esquemas preferenciales, según la afinidad de las materias con las presuntas carreras profesionales de destino, sin abandonar el carácter único y general del plan de estudio.”⁸³

Con todos estos cambios anunciados, la institución pretendía, cuando menos en el discurso, resolver algunos problemas que según ellos resultaban “añejos”. A continuación se transcribe textualmente algunos problemas que se solucionarían con el “maravilloso” plan y programas de estudio, según el documento arriba citado.⁸⁴

⁸³ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo del bachillerato, *Plan de estudios actualizados*, julio de 1996, p. 9-11

⁸⁴ *Ibid*, p.11

- La dispersión de la docencia, más allá de la atención obligatoria a la orientación básica de los programas institucionales y de la legítima libertad de adaptación, propia de todo profesor responsable y cuyo ejercicio ha sido benéfico.
- La discontinuidad en la enseñanza entre asignaturas de la misma materia.
- Las insuficiencias en la formación de parte del profesorado.
- El énfasis insatisfactorio en las formas generales y específicas del trabajo intelectual.
- El número excesivo de alumnos por grupo y su inadecuado tratamiento, habida cuenta de las formas de trabajo necesarias para el desarrollo de habilidades, como el taller, la experimentación, el seminario.
- Las formas de acreditación extraordinaria, en contradicción con las orientaciones educativas de la institución.
- La organización inadecuada del trabajo académico de los profesores.

La práctica cotidiana del ejercicio docente mostró que el plan y los programas de estudio modificados nunca tuvieron la intención de resolver, ni siquiera se ocuparon de atender los problemas arriba planteados, al contrario éstos trajeron consigo un conjunto de deficiencias que representaban claramente el modelo neoliberal de la educación de Estado, como ejemplo de esto, las materias del área de talleres las cuales sufrieron la mayor devastación, “la transformación práctica del Taller de Lectura en un taller de literatura eliminó la operación del Plan de Estudios el desarrollo de estrategias y habilidades de lecturas de textos no literarios que los alumnos requieren para su vida académica y que, aunque sin el énfasis debido, se atiende parcial y ocasionalmente en Taller de Redacción”⁸⁵

⁸⁵ Ibid, p.56

El taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental (TLRIID) I a IV, como se llamaría la materia a partir de esa fecha, carecía entre otras cosas, de un método de enseñanza para la redacción y por supuesto de textos literarios; Por ejemplo, TLRIID I es la primera de cuatro niveles con carácter obligatorio, con un total de doce créditos y una duración de seis horas a la semana, ésta materia fue presentada en cartas descriptivas –como todas las materias de los programas de estudio- con toda la intención de limitar y esquematizar aún más, el desarrollo de la materia, la imaginación del profesor y de los alumnos. “Este tipo de instrumentos favorece la fragmentación y el mecanicismo, desconoce el valor del grupo escolar como fuente de aprendizaje y sustenta una visión lineal del aprendizaje humano”.⁸⁶ Además de atender con los principios básicos del colegio, coartando la libertad de cátedra. Las cartas descriptivas que conformaban la propuesta, resultaron ser generales, confusas, ambiciosas, enciclopedistas y sin ninguna jerarquía, es decir sin llegar a ninguna meta o fin específico, una unidad se aísla de la otra en una ruptura violenta que hace que el trabajo anterior sea estéril, no hay un desarrollo armónico entre una unidad y otra que refuerce lo que se ha visto en unidades anteriores y que lleven al alumno al logro de los objetivos finales.

En el primer curso, de TLRIID I se deseaba, no sólo que el alumno produjera textos propios, sino que además aplicase los conceptos de la situación comunicativa y las funciones de la lengua, así como comprender lo ya mencionado, el alumno aplicaría sus estrategias para leer, escribir, hablar, e investigar adecuadamente, cabe señalar que durante este semestre se trabaja con alumnos egresados de secundaria, con claras deficiencias, muchos de ellos cuentan con muy poco conocimiento sobre redacción, gramática y ortografía; incluso algunos de ellos no leen adecuadamente y la mayoría no ha leído un libro completo en toda su etapa educativa. Así, pues, este programa parte de muchos supuestos; del supuesto que el alumno ya sabe redactar, del supuesto que el alumno tiene conocimiento y manejo de las normas gramaticales y del supuesto que tiene una amplia cultura general para redactar.

⁸⁶ Margarita Pansza, *Elaboración de programas*, p.13

El programa de esta materia está compuesto por siete unidades, de la segunda hasta la sexta se estarán mostrando diversos tipos de textos en los que la situación comunicativa y las funciones de la lengua que predominan en ellos es lo importante, así como los efectos de sentido. Por lo que respecta a la segunda unidad, se presenta el texto científico y el de divulgación científica. El alumno debe diferenciar entre los dos tipos de textos y reconocer la función que predomina –en este caso la referencial-.

En el tercer punto de esta misma unidad se presentan las diversas técnicas del resumen sin ninguna lógica ni relación con los dos puntos anteriores además de larga, compleja y aburrida –estamos hablando de casi tres semanas del curso (16 horas)- podremos observar en el alumno desinterés y confusión.

Para la tercera unidad se trabaja el texto histórico y las actividades a realizar son las mismas que en la unidad anterior aquí se vuelven a tomar las técnicas del resumen; en la cuarta y quinta unidad, se trabaja la nota informativa y el texto publicitario respectivamente, aquí también se pide que el alumno identifique la situación comunicativa, las funciones que predominan y los efectos de sentido, básicamente.

En ambas unidades se trabajan resaltando algunas características propias de cada uno de estos textos, lo que importa es la estructura, nunca el contenido.

Es hasta la sexta unidad cuando se trabaja con el relato literario. Como se puede ver, en este semestre la literatura prácticamente desaparece, es hasta en esta unidad cuando se trabaja la situación comunicativa y la función que predomina en el relato literario, es decir se va a leer un texto breve o un fragmento de algunas obras clásicas para analizarlo tan esquemáticamente, que el alumno sólo percibirá grosso modo la estructura desatendiendo por completo el sentido interpretativo del relato.⁸⁷

⁸⁷ Ver anexo VII

Para el tercer semestre, el TLRIID III, plantea que el alumno se adentre en el estudio, análisis y producción de textos con función apelativa, en la segunda unidad, se hace referencia al artículo de opinión el cual proponía la redacción de un texto argumentativo breve, de un tema seleccionado que además de ser ambiguo, dejaba abierta la opción incluso de que el alumno elaborase un artículo de opinión cuando ni siquiera tiene los elementos básicos de redacción, ni mucho menos los del periodismo. Por otro lado se pretendía la corrección y autocorrección del texto, pero sin tomar en cuenta que en semestres anteriores no se le dio al alumno el conocimiento básico de la redacción, de la ortografía ni mucho menos de la gramática.

Es hasta la séptima unidad y en tan sólo 16 horas que se contempla una redacción ambiciosa pero que por falta de seguimiento temático y la carencia de elementos tanto prácticos como de cultura general resulta un trabajo de calidad irrelevante, estas pretensiones se rompen al presentar un programa que si bien plantea la realización de ciertos ejercicios de escritura jamás determina cómo elaborarlos correctamente, es decir, desconoce los aspectos que deberían regir estas actividades.

Esto en cuanto a redacción se refiere, sin embargo, se encuentra otra grave carencia formativa en este programa: la desaparición de textos literarios como un elemento importante para el nivel educativo como cultural del estudiante. Siendo un grave error el restar importancia a la literatura, anteponiendo otros tipos de textos que ni competen al área y lo más significativo aún, no competen a las necesidades del perfil del bachiller, como los textos científicos o filosóficos. Todo este problema elimina quizá la única oportunidad que se tiene para acercar a los jóvenes a los textos literarios que promueven entre otras cosas su capacidad analítica.

Así pues el texto literario es trabajado en sólo 14 horas desde la mal llamada “novela de tesis”, donde lo fundamental resulta ser la estructura y la situación comunicativa. Reduciendo así su riqueza interpretativa y verbal que pudiera tener el texto.

En la presentación del programa de TLRIID III las autoridades universitarias mostraban su arrogancia mediante un discurso falaz, pretensioso y ambiguo, es decir, vil demagogia.

“En el semestre se plantea que el alumno se adentrará en el estudio, análisis y producción de textos con función apelativa. El manejo de la argumentación, propia de este tipo de discursos, prevalece como objetivo educativo esencial en el campo de la lengua, dada la importancia que distingue esta función interactiva, en la cual el emisor o destinador se vincula con el receptor o destinatario para plantear, sustentar y defender una posición frente a problemas identificados en diferentes aspectos de la realidad social o natural”.⁸⁸

En conclusión se puede asegurar de manera categórica que la redacción y la lectura de textos literarios en este semestre como en los demás, resultaban indispensables y al eliminarlos del programa del colegio equivalió, definitivamente, a traicionar los principios con que fue creado éste.

Y lo único que se logró en el alumno fue una pobreza intelectual que como era de esperarse repercutió en sus demás materias y en general en toda su vida académica y profesional, ya que redactar es un acto de cultura. Poner por escrito un conjunto de ideas relacionadas ayuda a pensar, a ordenar lo pensado a crear conocimientos, recuérdese que la escritura es todavía el vehículo principal del conocimiento humano. Pero también la literatura fomenta la sensibilidad, la concepción de nuevos mundos, la regeneración de valores que la sociedad está perdiendo cada día, que le vamos restando nosotros mismos. Es aquí donde el texto literario adquiere un sentido real y trascendente para la vida de cada uno de nuestros alumnos.

⁸⁸ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del bachillerato, *Programas de estudio para las asignaturas: TLRIID III y IV*, julio de 1996, p.13

4.2. Las cifras no mienten: Resultados del nuevo Plan y Programas de Estudio (1996-2002)

Indudablemente, la modernización del Colegio se dio de manera autoritaria y unilateral, los “acercamientos” que las autoridades tuvieron con la comunidad sólo fue mera simulación ya que las propuestas, recomendaciones y críticas que se vertieron en ellos no fueron tomadas en cuenta y la prueba está en que ni una sola coma se le cambió a los planes y programas de estudio que las autoridades ya habían aprobado, incluso desde antes que la comunidad estuviera enterada de dicho proyecto.

Las cifras no mienten; en el terreno académico, los planes y programas de estudio, dejaban mucho que desear, las facultades se quejaban constantemente del nivel tan mediocre con el que los egresados llegaban a la universidad, el nivel de egreso y reprobación no fue mejor que en generaciones anteriores e incluso tuvieron que valerse de diversos métodos para aumentar esas cifras tales como asesorías, cursos relámpagos especiales, etc.

“Las acciones emprendidas por el Colegio han tenido como propósito alcanzar en cuatro años, al menos 70% de eficiencia terminal, entre las de carácter remedial y preventivo se encuentran cursos ordinarios, asesorías, exámenes extraordinarios, PAMAD, orientación profesional y vocacional, programa de tutores, etcétera.”⁸⁹

Con estas acciones las autoridades pretendían por todos los medios de resarcir un poco el fracaso escolar y únicamente se preocuparon por aumentar las cifras de egreso porque la calidad no interesaba; para las autoridades eran “medidas remediales” que impactaron notablemente al egreso. Para algunos profesores fue el “abaratamiento” de sus respectivas materias, las cuales se aprueban, incluso, con mejores calificaciones que un curso normal, con mucho menor esfuerzo y por supuesto sin trabajar todas las unidades que los programas de estudio exigen; para otros, un buen negocio pues estos cursos “express” se pagaban aparte así como también el material que tendrían que ocupar en el curso y todos sabían que se trataba de una acción más de simulación como muchas acciones que se llevaban a cabo en el colegio.

⁸⁹ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato,

El PAMAD (Programa de Apoyo a las Materias de Aprendizaje Difícil) es un programa de cursos remediales, dirigido a alumnos que cursaron la asignatura, excluye por consiguiente a los calificados con NP, se ocupa, en la mitad de las horas de clase de la asignatura, de los temas centrales, exige 100% de asistencia y, en la mayor parte de los casos, se evalúa por medio de un examen colegiado.

De acuerdo a los resultados obtenidos del seguimiento de alumnos inscritos y aprobados, se verificó que la acreditación en este programa supere a los cursos ordinarios y tenga un impacto positivo en el egreso

El total de alumnos que recibieron apoyo del PAMAD durante el ciclo escolar 2003 fue de 36 868, en tres periodos. El periodo de mayor inscripción fue el 2003-2 (15 859 estudiantes), y el 2003 -1 (64.05%) el de menor acreditación. Como es comprensible, el periodo “último esfuerzo” fue el de menor inscripción (7 534 alumnos); sin embargo, como se enfoca hacia la generación que está a punto de egresar y los criterios para la inscripción son más rigurosos por el reducido número de grupos que se abren, la acreditación fue de 83.33%.⁹⁰

Tras el análisis de los datos de acreditación de las generaciones 1998 y 1999, en su quinto semestre, se decidió en 2001 apoyar a los alumnos que adeudaban hasta ese momento un máximo de seis asignaturas. Con base en estas circunstancias, se abrió un tercer periodo el PAMAD intensivo o “Último esfuerzo”, en mayo – junio de 2003, para atender prioritariamente a los alumnos de la generación 2001.⁹¹

Otra forma de control tanto de alumnos como profesores fue el Programa Institucional de Tutores el cual tampoco estaba encaminado en revisar la calidad escolar, sino que era más bien una medida que fomentaba la división y el espionaje entre la planta docente quitándole responsabilidad y autonomía a los estudiantes.

⁹⁰ Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, Informe 2003/2 – 2004, p.9

⁹¹ Ver Anexo VIII

El programa tiene la finalidad de ofrecer a los alumnos la experiencia de entablar una relación grupal con un adulto, sobre todo, para que tengan la percepción de su importancia como personas y tengan una motivación sólida para hacer valer sus cualidades. Se establecen así lazos afectivos que favorecen la identificación recíproca y facilitan la incorporación de los estudiantes a la dinámica escolar.

De este propósito se derivan el apoyo al aprendizaje durante el curso ordinario en la problemática para la apropiación de los contenidos, la reprobación, conflictos con profesores y alumnos y deserción escolar.⁹²

Así el egreso de 2002 y 2003 alcanzó 10 400 estudiantes respectivamente, pero de los cinco planteles del CCH, y no nos indican si todos ellos lo concluyeron en tres años, al igual que en el 2004 que ascendió a 11 347 alumnos e incluso en el informe de actividades de ese mismo año reconocen como un egreso histórico el de las generaciones 94 y 95 cuyos índices aumentaron hasta 63%, curiosamente el más alto desde que se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades pero paradójicamente fueron las últimas generaciones en llevar el plan de estudios original, el de 1971.⁹³

En el aspecto político debemos reconocer que la modificación de los planes y programas de estudio del 1996 obtuvo su mayor logro, con los maestros controlados y coludidos con el sistema, y los estudiantes metidos en la dinámica de la educación tradicional, memorística y neoliberal amenazados constantemente con la eliminación del pase reglamentado y atemorizados por los grupos porriles hicieron que el CCH fuera “reformado” en su totalidad; los resultados son los mismos: el nivel de egreso, la calidad y la competitividad de los nuevos planes de estudio con relación al anterior son muy similares, la diferencia es el costo monetario tan elevado, ahora cuesta aproximadamente tres o cuatro veces más la estancia de cada alumno en el Colegio. Esto a todas vistas es un mal negocio tanto en lo económico como en lo académico.

⁹² Ibid, p., 13

⁹³ Ibidem

¿Qué ventajas trajo consigo estos cambios del plan y de los programas de estudio de 1996?

No siento que haya traído ventajas, al contrario, la enseñanza se institucionalizó, se ampliaron los programas de estudio, se ampliaron las horas de clases, se amplió el plan de estudio, se amplió todo y lo más irónico, es que no benefició a nadie, sólo a las autoridades universitarias.

Entonces, ¿qué precio se tuvo que pagar con esta modificación, qué perdimos en este proceso de transformación?

Se perdieron muchas cosas, la autonomía de los muchachos, esa capacidad crítica, el análisis, la honestidad, su capacidad de apropiarse ellos mismos del conocimiento, los profesores perdimos nuestra capacidad combativa nuestra lucha por mejorar tanto nuestras condiciones laborales como académicas nuestra honestidad, fuerza y entusiasmo eso es muy lamentable.⁹⁴

En el documento titulado *Plan de estudios actualizado* de julio de 1996, se refleja claramente la postura de las autoridades frente a la transformación del CCH pero también, en dicho documento se comprometen a revisar constantemente los programas y “perfeccionarlos” pero esto no era gratuito ni siquiera una concesión que los activistas hubiesen ganado durante el paro indefinido, evidentemente, este compromiso se debía a que las autoridades le tendrían que rendir cuentas a los patrocinadores de tan ambicioso proyecto, a las autoridades federales, y sobre todo a los organismos internacionales, así, seis años después, en el 2002, los programas de estudio fueron puestos, nuevamente, en la mesa de revisión ahí se rindieron cuentas de los “grandes avances” que habían arrojado durante seis generaciones.

⁹⁴ Fragmento de la entrevista a la profesora Otilia Valdés Galicia

En dicha revisión del Plan y Programas de Estudio en el 2002, no les quedó otro remedio a las autoridades universitarias, más que reconocer que se habían equivocado y así con el mayor cinismo e impunidad muchos integrantes de las comisiones encargadas de revisar y modificar los planes y programas de estudio la primera vez, también se encontraron comisionados para la misma misión, teniendo que modificar totalmente los programas de estudio, cuando menos, en el área de talleres así fue.

En 2002 se inició una actualización, “ajuste” se le llamó, del Plan de Estudios integrado en 1996. En el Área Histórico-Social, se hizo hincapié en “el carácter del bachillerato de habilidades, de cultura básica, al poner los aprendizajes en el centro, como elemento constructor de los nuevos programas; (*al mismo tiempo se atendió a*) la existencia de un exceso de contenidos (*y se reconoció*) la imposibilidad de llevar a la práctica las sesiones de clase en un curso-taller, (en las condiciones existentes, como se había programado en la reforma de 1996, además de que se consideró que en las materias del área todavía existía una orientación) con resabios de corte enciclopedista abundantes”⁹⁵.

Para las materias del área de Matemáticas, se consideró que: “En esta área se enseña a los alumnos a percibir esta disciplina como ciencia en constante desarrollo, la cual les permitirá la resolución de problemas. Se origina en las necesidades de los hombres de conocer y descubrir su entorno físico y social; así como desarrollar el rigor, la exactitud y la formalización para manejarlo”⁹⁶.

⁹⁵ UNAM/CCH, Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado, p.58

⁹⁶ Ibid.,p.17

Para el área de Ciencias Experimentales se consideró que “el desarrollo de la ciencia y tecnología hacen necesaria la incorporación de estructuras y estrategias del pensamiento apropiadas a este hecho, en la forma de hacer y de pensar del estudiante, por ello es importante que conozca y comprenda la información que diariamente se les presenta con características científicas, para que comprendan fenómenos naturales que ocurren en su entorno o en su propio organismo y con ello elaboren explicaciones racionales de estos fenómenos”.⁹⁷

Para el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se consideró que los alumnos “deben ser capaces de interrogar a los textos, de construir significados de manera activa, de experimentar en el mapa textual progresivamente desde estructuras simples hacia las complejas; que no separen sus aprendizajes y las habilidades de leer, hablar, escuchar y escribir sean sinónimo de producción de sentido...Se requiere dotar al alumnado de capacidades amplias que incluyan las cognitivas, motrices y afectivas, para una formación que permita equilibrios personales, de relación con los otros, de actuación y de inserción en la sociedad. Aprender se define como la construcción de significados y de atribución de sentido a lo que se aprende, y ello implica conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes”.⁹⁸

Así las autoridades del colegio, sin aceptarlo abiertamente, trataban de reparar su gran fracaso académico de los programas de estudio aplicados desde el 2006, y entonces recurrieron a la experiencia de los profesores para lograr rescatar este proyecto. “El trabajo mantuvo las modalidades participativas vigentes en la comunidad en los últimos años, en particular la publicación de los documentos de trabajo, la posibilidad de hacer aportaciones, y la intervención de profesores designados por las comunidades docentes: consejeros académicos, consejeros técnicos, profesores directamente electos, quienes sostuvieron reuniones numerosas y celebraron seminarios para recoger en una nueva síntesis las contribuciones recibidas.”⁹⁹

⁹⁷ Ibid., p.38

⁹⁸ Ibid., p.77

⁹⁹ Bazán Levy José de Jesús, Dirección del Colegio de Ciencias y humanidades, *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, febrero 2006, p.5

En el 2004, los “ajustes” del programa de estudio contradecían totalmente a los de 1996, mientras los primeros estaban saturados de contenidos y unidades, los segundos carecían de todo ello (por lo menos en el área de Talleres) los cuales no supieron cómo resolver el conflicto de unificar el Taller de Lectura con el Taller de Redacción y la Investigación Documental y como para tratar de resarcir el mal original retomaron la noción de *cultura básica*, que planteara en 1971 Pablo González Casanova, así para los nuevos programas los objetivos son cambiados por propósitos y se privilegian los aprendizajes sobre las temáticas las cuales eran mucho menos ambiciosas, las unidades que, en el anterior programa, por ejemplo constaban de siete, en el primer semestre de TLRIID I se veían reducidas a cuatro, aquí la mayoría de los profesores coincidía en que se lograba un avance sin embargo, cuando la comisión se enfrentó al qué enseñar no pudieron aprovechar el avance inicial perdiéndose en ambigüedades y si no basta revisar tan sólo los títulos de las unidades de TLRIID I. ¿En qué programas de estudio que se dignen de ser serios y universitarios llamarían “La construcción del yo a través de textos orales y escritos” a la primera unidad de sus programas de estudio o “percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos” en la segunda unidad?¹⁰⁰

Es así como la crítica, el análisis, la rebelión desapareció, treinta años después el sueño que Pablo González Casanova realizara para beneplácito de todos los que ahí estudiamos y trabajamos, se daba por terminado. El colegio se convertía en todo aquello que en su momento se criticó con tanta pasión, y ahora con grandes recursos económicos, producto de organismos internacionales y patrocinadores se esfuerza por sobrevivir a esta hambrienta política de Estado de los tiempos modernos.

Para finalizar, debemos destacar algunos aspectos importantes que ponen al descubierto los intereses del gobierno y de las autoridades universitarias con respecto al Colegio de Ciencias y Humanidades y, al mismo tiempo, las acciones que se llevaron a cabo para ejecutar todo un proyecto desarticulador en contra de los principios que le dieron origen. Así, pues, podemos mencionar las siguientes consideraciones:

¹⁰⁰ Ver anexo IX

El CCH es la respuesta de un contexto económico político y social (de 1970 a 1972) en el que el rector Pablo González Casanova capitalizó muy bien éste para beneficio de la UNAM y de la sociedad.

Existe un estrecho vínculo entre el Estado mexicano y la Universidad Nacional Autónoma de México, de tal manera que en esta última se reflejan el desarrollo, la tecnología, la política, la cultura, pero también se manifiestan la crisis, la corrupción, la política neoliberal, el radicalismo y las carencias sociales.

La modificación de los Planes y los Programas de estudio del CCH en el periodo 96-I obedecieron a un proyecto educativo de Estado y fue una muestra clara del neoliberalismo político, económico y social del gobierno de Salinas de Gortari y de sus predecesores.

La reducción de matrícula en el CCH fue una estrategia muy bien planeada y necesaria por parte de las autoridades universitarias para implementar el nuevo plan y programas de estudio, que según los propios hechos fue, presumiblemente, pactado con anterioridad con instituciones ajenas a la Universidad.

El movimiento de estudiantes excluidos surgió para exigir su ingreso a la UNAM, pero sólo fueron víctimas de grandes intereses políticos que perseguían los líderes del CEU.

A pesar de la resistencia de alumnos y profesores, que llevaron los CCH a paro indefinido, el nuevo plan y programas de estudio fue llevado a cabo con una serie de argumentos encaminados a desmantelar el proyecto original del colegio.

Las autoridades universitarias no tomaron en cuenta la trayectoria, la filosofía y la calidad educativa del plan de estudios original, ni tan poco la vigencia del modelo educativo del Colegio. Los cambios se decidieron más bien para desmantelar el proyecto original del CCH con fines meramente políticos.

Con los nuevos planes y programas de estudio lo único que se logró en el alumno fue una pobreza intelectual y el regreso a la educación tradicional, memorística y neoliberal.

Los resultados que arrojó el nuevo plan y programas de estudio fue deplorable en lo académico y en lo económico. El nivel de egreso, la calidad y la competitividad fueron muy similares a las generaciones anteriores, la diferencia fue el costo monetario tan elevado: ahora, probablemente, cuesta tres o cuatro veces más la estancia de cada alumno en el Colegio.

Con la modificación del plan de estudios, las autoridades universitarias lograron disminuir la matrícula y reducir los turnos a únicamente dos, ampliar el número de horas clase y olvidar el acelerado crecimiento de la población, inhibiendo el problema de la enorme demanda educativa a nivel medio superior y contribuyendo con la necesidad urgente para formar e incrementar el capital laboral del país, así traicionaron el compromiso de formar “más y mejor a un mayor número de mexicanos”, como era el lema del CCH, y el que mejor lo definía como una propuesta educativa.

Evidentemente, hablar de la universidad es un tema inmenso así que no se pretendió dar un análisis detallado ni contundente sobre esta institución, ni mucho menos de sus conflictos, por el contrario, es sólo un acercamiento, y más que un trabajo periodístico es un reconocimiento a todos aquellos actores que han contribuido a la grandeza de esta institución que es el CCH, ya sea como maestros, alumnos y trabajadores honestos, comprometidos y congruentes con sus ideas de cambiar y mejorar la universidad y la sociedad mexicana. Y, sobre todo, de aquellas autoridades universitarias, en especial a Don Pablo González Casanova, creador de dicho proyecto, y los que son y fueron como él: visionarios, valientes y comprometidos. Los demás, desgraciadamente cada vez más: maestros, alumnos, trabajadores y, sobre todo, autoridades universitarias, esos que pasen a la historia sin reconocimiento y con la vergüenza de haber contribuido en la destrucción de un proyecto vanguardista y haberles robado la posibilidad a miles de jóvenes mexicanos de ocupar un lugar en las aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades, contribuir a la grandeza de estos para lograr a su vez su propia grandeza y la de su país.

Para ellos su lema: “con menos raza, callarán su espíritu”. Para nosotros: “Por mi raza hablará el espíritu”.

Bibliografía

ACOSTA, Mariclaire, *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*, Ed. UNAM, México 1981, 195 p.

ÁLVAREZ, Alejandro, *La crisis global del capitalismo en México 1968/1985*. Ed. ERA, México, 1992.

BUENDÍA, Manuel, *Ejercicio periodístico*, Ed. Océano, México, 1985.

CAMPBELL, Federico, *Periodismo escrito*, México, Alfaguara, 2002, 295 pp.

DIDRIKSSON, Axel, *Política educativa y movimiento universitario 1983/1988*, Ediciones de cultura popular, México 1989 310 pp.

DIRECCIÓN General del Colegio de Ciencias y humanidades, *Informe 2003/2 – 2004*, Ed. UNAM, México, 2004, 104 p.

_____ *Compilación del Plan de estudios Actualizado*, Ed. UNAM, México, 1995, 112 p.

_____ *Programas de Estudio de Taller de Lectura Redacción, e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, Ed. UNAM, México, 1995, 120 p.

_____ *Programas de Estudio de Taller de Lectura de redacción, e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, Ed. UNAM, México, 2003, 120 p.

DIRECCIÓN General de Planeación, Evaluación y proyectos académicos, *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato de la UNAM, 1989-1990*, Ed. UNAM, México, 239 pp.

FERNÁNDEZ, Dantón, *El CEU álbum de familia en la UNAM*, Ed. Pueblo y Universidad, México 1988, 78 p.

- GARCÍA Cantú, Gastón, *Años críticos. La UNAM, 1968-1987*, Ed. UNAM, México 1987, 478 pp.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. Compilador, *La crisis de la educación superior en México*, Ed. Nueva Imagen, México 1990, 202 pp.
- KENT Serna, Rollin, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Ed. Nueva Imagen, México 1990, 202 pp.
- LEÑERO, Vicente y Marín Carlos, *Manual del periodismo*, Ed. Grijalbo, México, 1991, 314 pp.
- LEÑERO Vicente, *Talacha periodística*, Ed. Grijalbo, México 1988.
- LOSADA, Teresa, *Rebelión desde la cultura*, Ed. Joaquín Mortiz, México, 1988, 236 pp.
- MARTÍNEZ della Rocca, Ordorika Sacristán, *UNAM espejo del mejor México posible* (la universidad en el contexto educativo nacional), Ed. ERA, México 1993, 115 pp.
- MARTÍNEZ della Rocca, Salvador (Coordinador), *Educación Superior y Desarrollo Nacional*, Ed. Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, México, 1992, 266 pp.
- MONSIVAÍS Carlos, *Entrada libre. Crónicas de una sociedad que se organiza*, Ed. ERA, México 1989, 306 pp.
- MORENO, Hortensia, Amador, Carlos, *UNAM, la huelga del fin del mundo*, Ed. Planeta, México 1999, 479 pp.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, *Programa para la Modernización Educativa 1984 – 1994*, México, 1989, 202 pp.
- RAJCHENBERG Enrique, Carlos Fazio, *UNAM Presente... ¿y futuro?*, Ed. Plaza Janés, México, 2000, 299 pp.

RIVADENEIRA Prada, Raúl, *Periodismo*, Ed. Trillas, México, 1977.

SANTILLÁN Reyes, Dulce María, López y López, Diana Alicia, *Perfil de ingreso y trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Generación 2008*, Ed. UNAM, México, 2009, 62 p.

SIERRA de, María Teresa (Coord.) *Cambio estructural y modernización educativa*, Ed. UAM, UPN, México, 1991, 236 pp.

SOTO, Rubio, *Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: la reforma académica de Pablo González Casanova*, Ed. CESU-UNAM, México, 1994, 85 p.

THEODORSON, George. *Diccionario de sociología*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1978, 316 pp.

UNAM, *Legislación Universitaria, normas fundamentales*, Ed. UNAM, México, 1992, 303 pp.

UNAM, *Hacia el Congreso Universitario. Compilación de documentos básicos*, Ed. UNAM, México, 1988, 432 pp.

UNAM, *Pablo González Casanova 6 de mayo de 1970 – 7 de diciembre de 1972*, Ed. UNAM, México, 1983, 201 pp.

UNAM/CCH, *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*,

Ed. Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, México, 2006, p.96

Hemerografía

La Jornada, Carlos Payán, Director general, diario, México, 1995,1996

Proceso, Julio Sherer García, Director General, semanario, México, 1995, 1996.

Gaceta UNAM (órgano informativo de la UNAM), semanario, México 1995, 1996, 2002, 2003.

Gaceta CCH, UNAM, semanario, México D.F.

Monitoreo UNAM (diversas fuentes), CESU-UNAM, México, segundo semestre de 1995 y enero y febrero de 1996

Fuentes vivas

Profesora Otilia Valdés Galicia, fundadora del CCH, maestra de carrera asociada C del área de experimentales adscrita al plantel Naucalpan. Recientemente, se le otorgó el premio “Sor Juana Inés de la Cruz 2009”.

Profesor Juan Carlos Ferrer Márquez, profesor del CCH Naucalpan, del área de talleres fue rescindido por apoyar abiertamente el Movimiento de Estudiantes Excluidos en 1995.

Hilda Martínez Aguilar, Actualmente licenciada en psicología, egresada de la FES Iztacala, fue una de las estudiantes excluidas y participó activamente en el MEE en 1995.

Anexo I: Convocatoria para la formación de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades

CONVOCATORIA PARA LA FORMACION DE PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS
Y HUMANIDADES

ANEXO I

LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Convoca a todas las personas interesadas en participar en la fase inicial del programa de formación de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades (ciclo bachillerato), conforme a las siguientes condiciones:

- 1.—Las materias o actividades a desarrollar son las siguientes:
 - a) Matemáticas
 - b) Física (método científico experimental)
 - c) Historia Moderna Universal (método histórico social)
 - d) Taller de redacción
 - e) Taller de lecturas clásicas universales
 - f) Idioma extranjero (inglés o francés)
- 2.—Podrán aspirar a prepararse para ser contratados:
 - a) Profesores en servicio de la Escuela Nacional Preparatoria
 - b) Profesores de las diversas escuelas o facultades de la UNAM
 - c) Profesores de instituciones superiores oficiales
 - d) Profesores de instituciones superiores particulares
 - e) Alumnos de licenciaturas que hayan cubierto el 75 por ciento de los créditos correspondientes a sus estudios profesionales.
 - f) Profesionistas o postgraduados que se interesen por la docencia

3.—Los interesados deberán llenar su solicitud de inscripción en el Centro de Didáctica, localizado entre la Escuela Nacional de Arquitectura y la Librería Universitaria, del 11 al 16 del presente mes, de las 8 a las 20 horas.

4.—Dependiendo de la selección que se haga de su solicitud en atención a los requerimientos reglamentarios de la UNAM, y a juicio del Comité Directivo del Colegio, los candidatos serán llamados a concurrir a un curso sobre metodología de la materia que deseen impartir, que durará de dos a tres semanas, y que se llevará al cabo en horarios vespertinos o nocturnos en locales de la Ciudad Universitaria (todos los participantes aceptados recibirán una BECA de \$500.00).

5.—Es requisito indispensable para ser considerado como candidato a profesor, asistir regularmente al curso, y cumplir con los requerimientos fijados para el mismo.

6.—Se evaluará el trabajo desarrollado por los interesados en el curso y se elegirán para ser contratados provisionalmente a aquellos que demuestren mayor preparación y que ofrezcan mayor garantía de hacer efectivo el sistema educativo que se pretende implantar en el Colegio.

7.—La persona que sea aceptada como profesor, estará conforme en impartir en el segundo semestre del año lectivo que se inicia, cursos de la misma área de la solicitada o relacionados con ella.

Mayor información se dará a quien la solicite en el Centro de Didáctica, al Tel. 548-65-00 Ext. 494, o a través de las publicaciones de la Gaceta Universitaria.

Atentamente.

"POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"

Cd. Universitaria, Febrero 9 de 1971.

Ing. ALFONSO BERNAL SAHAGUN,
Director Gral. del Centro de Didáctica.

ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLASTICAS

Convocatoria para los aspirantes a la Licenciatura en Dibujo Publicitario

Entrega de fichas para Concurso de Selección: Del 10 al 17 de Febrero de 1971.

De 10 a 13 horas y de 17.30 a 19.30 horas.

Concurso de Selección: De las 18 a las 21 horas.

(Estos trámites se realizarán en el domicilio del Departamento de Dibujo Publicitario, en Ferrocarril Nacional y Mar Archipiélago, Tacuba, D. F.)

Inscripciones para Primer Ingreso:

Sección Escolar de Artes Plásticas
Academia No. 22.

De 10 a 13 horas.
Del 22 al 27 de Febrero de 1971.

Anexo II: Despliegado de profesores y alumnos del CCH

DESPLIEGADO DE PROFESORES Y ALUMNOS DEL C.C.H.

DR. JOSE SARUKHAN KERMEZ
RECTOR DE LA UNAM
PRESENTE

ANEXO II

Según consta en el desplegado aparecido en el periódico *La Jornada* el 11 de abril próximo pasado, por segundo año consecutivo, la UNAM aplicará el examen de admisión al bachillerato, antes que los alumnos de secundaria hayan concluido sus estudios. Para inscribirse al examen, sólo deben presentar copia del acta de nacimiento, tres fotografías y pagar una cuota. Ignoramos las razones de este "adelanto", pero conocemos y hemos experimentado sus funestas consecuencias: miles de aspirantes aprueban el examen, a pesar de lo cual no pueden inscribirse, pues no cumplen con los requisitos que la UNAM exige, es decir, aprobar todas las asignaturas del ciclo de enseñanza secundaria y obtener promedio mínimo de siete.

Al "aceptar" alumnos que no pueden concluir su proceso de inscripción, se deja sin oportunidad a miles de aspirantes que si cumplen con los requisitos señalados y que pasan a engrosar las filas de rechazados. Lo anterior atenta contra el derecho de los mexicanos, en particular de los jóvenes, a recibir la educación de calidad que nuestra Universidad puede proporcionarles y constituye una grave irracionalidad administrativa, pues mientras la UNAM carece de recursos, éstos se desperdician al quedar sus instalaciones subutilizadas. En el presente ciclo escolar, por ejemplo, sólo en el CCH Naucalpan existen nueve grupos en los cuales no se matriculó ningún alumno; es decir, 450 jóvenes fueron rechazados aun cuando las instalaciones en las que podrían estarse preparando para su beneficio y para el progreso del país, están vacías.

Es de sobra conocido el rezago que en materia educativa sufre nuestro país. Sabemos que la UNAM no puede resolverlo por sí sola. Estamos conscientes que no se puede aceptar ni a un alumno más de lo que la capacidad de las instalaciones lo permiten, pero exigimos que no se deje de aceptar ni a uno menos. De no ser así, se está abriendo el camino para que la UNAM vuelva a los tiempos en que el ingreso a sus aulas se decidía por la presión política de movimientos de rechazados, lo cual no deseamos. Sin embargo, tampoco deseamos que el país retroceda a los tiempos porfirianos en que la educación estaba reservada para una élite, mientras la inmensa mayoría de los mexicanos eran condenados a la miseria y a la ignorancia.

Por lo anterior, como ciudadanos mexicanos y como profesores universitarios, le solicitamos que la inscripción al examen ya citado, se realice cuando los alumnos de secundaria hayan concluido sus estudios y puedan demostrar que cumplen con los requisitos legales para inscribirse en el caso de resultar aprobados, como, a excepción del año pasado, siempre se ha hecho.

Esperamos su respuesta con la certeza de que no existe ningún impedimento técnico para una solución racional y universitaria.

Atentamente
Naucalpan Méx., 12 de abril de 1993

Firman 211 profesores y 976 alumnos.

Responsables de la publicación: Guillermo Mondragón Moreno y Javier Urrea

LA JORNADA. Domingo
25 DE ABRIL DE 1993

Anexo III: Relación de grupos y cupos para el primer ingreso del año lectivo (1995-1996)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 DIRECCION LA UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO
 SECRETARIA DE SERVICIOS ESTUDIANTILES

ANEXO III

SOLICITUDES DE GRUPOS Y CUPOS PARA EL PRIMER INGRESO DEL AÑO LECTIVO 1995-1996

PLANTEL	TORNOS	No. GRUPOS Y CUPOS	SUB-TOTAL	TOTAL
AZCAPOTZALCO	01	21 X 40	840	GRUPOS 80
		3 X 0	0	
	02	22 X 40	880	ALUMNOS
		2 X 0	0	
	03	18 X 52	936	3663
		7 X 0	0	
	04	19 X 53	1007	
		7 X 0	0	
NAUCALPAN	01	22 X 40	880	GRUPOS 80
		2 X 0	0	
	02	22 X 40	880	ALUMNOS
		2 X 0	0	
	03	18 X 53	954	3668
		8 X 0	0	
	04	18 X 53	954	
		8 X 0	0	
VALLEJO	01	21 X 35	735	GRUPOS 80
		3 X 0	0	
	02	21 X 35	735	ALUMNOS
		3 X 0	0	
	03	19 X 52	988	3465
		5 X 0	0	
	04	19 X 53	1007	
		5 X 0	0	
ORIENTE	01	20 X 35	700	GRUPOS 80
		4 X 0	0	
	02	21 X 35	735	ALUMNOS
		3 X 0	0	
	03	19 X 52	988	3483
		5 X 0	0	
	04	20 X 53	1060	
		4 X 0	0	
SUR	01	22 X 35	770	GRUPOS 80
		2 X 0	0	
	02	22 X 35	770	ALUMNOS
		2 X 0	0	
	03	18 X 48	864	3304
		6 X 0	0	
	04	18 X 50	900	
		6 X 0	0	
TOTAL		400 GRUPOS		17583

Cd. Universitaria, D.F. a 11 de mayo de 1995.
 LIC. MA. DE LA LUZ REYES MORALES

SRIA. DE SERVS. ESTUDIANTILES
 DE LA D.N.A.C.B. - C.C.H.

[Firma]
 DIRECTOR DE LA UNIDAD ACADÉMICA
 DEL CICLO DE BACHILLERATO C.C.H.

**Anexo IV Desplegado de prensa del movimiento de excluidos de la educación
media superior**

9 DE AGOSTO DE 1995

**A LAS AUTORIDADES UNIVERSITARIAS
A LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS
DEL PAIS
A LA OPINION PUBLICA NACIONAL
A LA PRENSA NACIONAL**

- Porque el 90% de los mexicanos no tiene acceso a la educación superior.
- Porque 2/3 partes no concluyen la formación básica.
- Porque sólo el 56% de los niños que ingresan a primaria la terminan.
- Porque el 12% de los adultos mexicanos son analfabetos.
- Porque en México sólo egresan el 4% de los que ingresaron a primaria en 1980.
- Porque debiendo producir 12 mil doctores al año, en 1995 se graduaron únicamente 1200.
- Porque en 1980 la universidad nacional contaba con 40 mil estudiantes más.
- Porque en el año 2000 habrá 2 millones más de jóvenes entre 20 y 24 años.
- Porque el 80% de la educación es pública.
- Porque la matrícula de educación superior se ha estancado desde 1985.
- Porque de 40 mil estudiantes que en 1993 aparecieron en listas para ingresar al bachillerato de la UNAM, se inscribieron 33 mil.
- Porque es viable un turno intermedio en la Escuela Nacional Preparatoria.
- Porque faltan cinco de los CCH's del proyecto original.

- Porque la Universidad debe crecer como crece la demanda.
- Porque los índices de desempleo son los más grandes de la historia moderna de México.
- Porque sólo hay esperanza en la acción.

**Nos constituimos como el Movimiento de
Excluidos de la Educación Media-Superior y
Superior y demandamos:**

- Revisión de los exámenes de selección a aquellos que lo soliciten.
- Que exista un sistema de sustitución para que no se desperdicien lugares.
- Que la UNAM sea utilizada a su máxima capacidad.
- Que exista un plan de crecimiento para la Universidad Nacional acorde al aumento de la demanda.
- Que se cree un tercer turno intermedio en la Escuela Nacional Preparatoria.
- Que se construyan los cinco CCH's que faltan.
- Que se construya un nuevo Campus Universitario de Estudios Superiores.
- Que se fortalezca y crezca el Sistema de Universidad Abierta en la licenciatura.
- Que se respete la vocación de los jóvenes y se respete la opción de estudio que hayan elegido.
- Que aumente sustancialmente el presupuesto para educación.
- Que aumente la oferta de educación pública de otras instituciones.
- Que el artículo 3o. constitucional sea modificado para que el Estado garantice la educación media-superior y superior.

Responsable de la publicación: Fernando Belunzarán.

Fecha:
10 AGO. 1995

ANEXO IV
La Jornada

PAG. 90
SEC. 1115

DIRECCION GENERAL
DE INVESTIGACION



Anexo V: Declaración de grupos y cupos 1995-1996 (grupos con cupo 00)

ANEXO V

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 DIRECCIÓN DE LA UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO
 SECRETARÍA DE SERVICIOS ESTUDIANTILES

DECLARACIÓN DE GRUPOS Y CUPOS 1995 - 1996 (GRUPOS CON CUPO 00)

PLANTEL	TURNO 01	TURNO 02	TURNO 03	TURNO 04	GRUPOS
AZCAPOTZALCO			1301	1408	
	1102	1205	1303	1409	
	1116	1206	1307	1410	
	1119		1319	1413	
			1321	1417	
			1324	1423	19
			1313	1415	
NAUCALPAN			1302	1402	
	1101	1211	1304	1404	
	1123	1217	1307	1407	
			1309	1411	
			1311	1412	
			1315	1413	
			1317	1421	20
		1319	1426		
VALLEJO			1303	1403	
	1107	1201	1305	1404	
	1110	1206	1309	1412	
	1116	1216	1314	1413	16
			1316	1420	
ORIENTE			1301	1403	
	1109	1204	1313	1409	
	1120	1221	1318	1414	
	1121	1222	1321	1415	16
	1122		1322		
SUR			1305	1403	
	1103	1209	1306	1409	
	1105	1212	1308	1416	
			1315	1419	
			1319	1420	
			1324	1421	16
TOTAL					87 GRUPOS

Cd. Universitaria, D.F. a 18 de mayo de 1995

LIC. MA. DE LA LUZ REYES MORALES
 SRIA. DE SERVS. ESTUDIANTILES
 DE LA D.U.A.C.B.-S.C.H.

DR. JOSE DE JESUS BAZAN LEVY
 DIRECTOR DE LA UNIDAD ACADÉMICA
 DEL CICLO DE BACHILLERATO DEL C.C.H.

Anexo VI: Propaganda política del movimiento de estudiantes excluidos

ANEXO VI

¿POR QUÉ TOMAMOS RECTORÍA?

Porque no nos dieron otra opción. Porque cerraron sus oídos al reclamo de miles de jóvenes que exigen se respete su derecho a recibir educación universitaria. Porque no les importó que 13 personas en huelga de hambre durante 34 días pusieran en riesgo sus vidas por ganarse un lugar en esta universidad, por pedir educación para todos.

**Nuestra única exigencia es un dialogo digno y sincero.
¡Necesitamos de tu ayuda!**

MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES EXCLUIDOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y MEDIA SUPERIOR



Anexo VII: Listas y recomendaciones del presunto tráfico de influencias

ANEXO VII

INST TEC CUL SC

5360091

03-29-95

11:47

P.01

AT'N DR. ALVARO ALVAREZ.

INSTITUTO TECNICO Y CULTURAL
CICLO ESCOLAR 1994 - 1995

AREA: _____ EVALUACION: _____ MES: _____

FESOR: _____ PROMEDIO: _____ CLASES DADAS _____

PO 6º PREPARATORIA	FALTAS	PARTIC.	TAREAS	TRAB.	EXAMEN	CALIFICACION
- AHEDO MUSI GINETTE VIRGINIA						
- ALFARO CRUZ CARMEN	026300	/				
- AZUARA SANTIAGO DANAE	026510	/				
- BEAGUY PAZ ANGIE VIVIANA	036721	/				
- CABALLERO GARCIA GISELA						
- CALCANEANO ANZALDO ALDO GABRIEL						
- CHAVIRA MARES ANAYANZIN ANDREA	013978	/				
- DE TERESA BUENDIA ALEJANDRO	036684					
- FLANDEZ VELAZQUEZ KARLA	013827					
- GARCIA CAMACHO ALEJANDRA						
- GRANIEL ROSADO DANIELA	000519					
- GUAJARDO SOLIS HUGO	036722					
- GUERRERO YUNEZ GERARDO						
- GUTIERREZ GARCIA DAVID OSCAR	013829					
- GUTIERREZ GARCIA SILVIA ISABEL	036855					
- GUZMAN GARCIA SOL ELVIRA						
- (IAN VINIEGRA LUIS RODRIGO	036720					
- HERNANDEZ ROBLEDO ANGELICA PATRICIA						
- KARAM LASTRA KARLA MARIA	013233					
- LANDEROS WEISENBERGER ANGELI MARIE	026298					
- MORA CASTRO VERONICA						
- NAVAR CHAIDEZ PAMELA CATALINA	036683					
- PALACIOS PRIETO JESUS	013828					
- PELAYO GONZALEZ SOFIA	000728					
- PEREZ MORALES JULIA ALEJANDRA						
- PLATA QUIROZ LILLIANA DEL CARMEN	000620					
- REYES ESPINOZA DEL RIO ERIKA	026520					
- ROCA COGORDAN ALICIA						
- ROJAS CRUZ GABRIELA	013623					
- RUIZ GONZALEZ SAMUEL	036685					
- SANCHEZ ROMEU MIGUEL ANGEL	036813					
- SULAIMAN KARAM JEAN PAUL	026746					

Francisco Paunero
SECRETARIO PARTICULAR
DEL SECRETARIO GENERAL

Junio 23 de 1995

ING. JOSE ANTONIO VEJAR NOGALES
Presente.

Te envío documento del Lic. Carlos Muñoz Villalobos, persona de la que te hablé respecto de su interés en ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras, para estudiar la licenciatura en Filosofía en el Sistema Abierto. Mucho te agradeceré el apoyo que me puedas brindar con esta gestión.

Recibe un cordial saludo.

Atentamente

Mil gracias
F. Paunero

ANEXO VII

ANEXO VII

Justicia 03953



SECRETARIA DE GESTION SOCIAL

México, D.F., 16 de agosto de 1995.
SGS-333/95.

'95 SEP 13 15:00

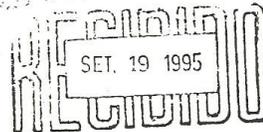
DR. JAIME MARTUCHELLI
SECRETARIO GENERAL DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
TORRE DE RECTORIA 7o. PISO
CD. UNIVERSITARIA, D.F.
P R E S E N T E

Presento a usted al joven estudiante LUIS ARTURO AGUILAR RAMIREZ, quien con el número de comprobante 053762 ha presentado examen de selección para ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades; solicitándole a usted considerar la posibilidad de que al aspirante Aguilar Ramírez, le sea brindada la oportunidad de incorporarse a los estudios señalados, y pueda así ver cumplido su justo y legítimo anhelo de estudiar una carrera profesional.

Hago propicia la ocasión para enviarle mi cordial saludo, y reiterarle a usted mi distinguida consideración.

ATENTAMENTE
"DEMOCRACIA Y JUSTICIA SOCIAL"

Guadalupe Gomez Maganda
SEN. LIC. GUADALUPE GOMEZ MAGANDA
SECRETARIA DE GESTION SOCIAL General de la Administración Escolar



AV. INSURGENTES NORTE No. 59, 06359 EDIFICIO 3, 1er. PISO MEXICO, D.F.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANEXO VII

SECRETARIA GENERAL

SECRETARIA PARTICULAR
OFICIO No. SP-4/340/95

*Segundo Carta
+ Carta
de ASPICANTE*

ING. LEOPOLDO SILVA GUTIERREZ
Director General de
Administración Escolar
Presente.

Estimado Ing. Silva:

Por instrucción del Dr. Jaime Martuscelli, Secretario General, envío a usted para su atención, oficios del Partido Revolucionario Institucional Nos. SGS-333/95 y 1578/95, de fechas 16 y 30 de agosto respectivamente, en los cuales solicita de ser posible, la incorporación del Sr. Luis Arturo Aguilar Ramírez, al Colegio de Ciencias y Humanidades.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

Atentamente.
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPIRITU"
Cd. Universitaria, D.F. a 18 de septiembre de 1995
El Secretario Particular

FRANCISCO PAUNERO

Dirección General de Administración Escolar
RECIBIDO
SET. 19 1995

lmh.

TORRE DE RECTORIA 7º PISO CIUDAD UNIVERSITARIA MEXICO, D.F. C.P. 04510
TEL. 562-11 00 56-11-00 560-11-00 FAX 562-11 00 562-11



ANEXO VII

ASOCIACION AUTONOMA DEL PERSONAL ACADEMICO

UNAM
Universidad Nacional
Autónoma de México



RECIBIDO
MAR. 17 1995

DR. ALVARO ALVAREZ BARRAGAN
COORDINADOR DE CONTROL DE
GESTION Y SEGUIMIENTO DE LA
U. N. A. M.

P R E S E N T E

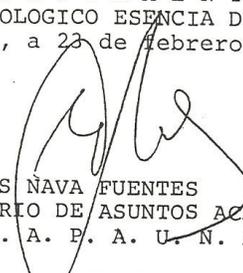
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
17 MAR 1995
DIRECCION GENERAL DE
ADMINISTRACION ESCOLAR

ESTIMADO DR. ALVAREZ BARRAGAN:

Anexo a la presente me permito enviar a Usted,
la relación de alumnos de examen de admisión para licenciatura.

Agradeciendo de antemano la atención que se --
sirva dar a la presente, aprovecho la ocasión para enviarle un -
cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
"EL PLURALISMO IDEOLOGICO ESENCIA DE LA UNIVERSIDAD"
México, D.F., a 23 de febrero de 1995.


DR. LUIS NAVA FUENTES
SECRETARIO DE ASUNTOS ACADEMICOS
DE LA A. A. P. A. U. N. A. M.

Av. Cerro del Agua No. 120. Col. Romero de Terreros. Delegación Coyoacán. México, D.F. C.P. 04310
Tels 659-4679, 659-5844, 659-1297, 659-6349 Fax: 658-5598

ANEXO VII

DGAE/SDP
PI-96

CONCURSO NACIONAL
ASPIRANTES COLEGIO MADRID

230160	ALAZRAKI*FANTONI*SABINA
230265	BLANCO*CANO*ROSANA
230514	CASTILLO*SILVA*VILKA ELISA
230526	A ORVE*MEZA*LEONARDO
231022	CAMPOS*RODRIGUEZ*ERICK
231224	DIAZ*MORALES*SANTIAGO
231447	FRIAS*LLORENS*ROBERTO
231514	D L GARZA*MOLINA Y VEDIA*NATALIA
231710	DEFFIS*DIAZ CONTY*CYMBELINE
232615	JIMENEZ PONS*ORDAX A*ROGELIO S
232775	HUERTA*GARCIA*MAGDALENA GPE
234311	ORTEGA*DOMINGUEZ*MARIA IBARI
234534	RIVERA*ENRIQUEZ*RICARDO ALBERTO
234943	RODRIGUEZ*ZACARIAS*GIOVANNA
234968	RUIZ*CUEVAS*KARINA
235210	RIVERA*KOHN*DIEGO
236254	URE&A*JIMENEZ*PAOLA
245296	BUENOSTRO*FLORES*MARTHA
245805	ACOSTA*RODRIGUEZ*PATRICIA
246668	ACEVEDO*LOPEZ*ALVAR
247795	ARCE*FERNANDEZ*JAVIER ADRIAN
251206	CANO*DEL VALLE*MAURICIO JESUS
253564	DOMINGUEZ*GRAJEDA*MARICELA E
256937	GONZALEZ*SANCHEZ*JAVIER PONCIANO
257470	CONTRERAS*CURIEL*RAFAEL
260400	HERNANDEZ*SORIA*IVAN
268861	LOPEZ*MONTOYA*BRENDA
270923	OROPEZA*CARLOS*JANET LETICIA
271752	ROMERO*LARA*ADRIAN
273146	LABASTIDA*AZNAR*PABLO
273995	RODRIGUEZ*CORTEZ*SERGIO EDUARDO
274005	ROMERO*ROISIN*JUAN PABLO
274007	RAMIREZ*PALACIOS*PATOMA
277107	RODRIGUEZ*CARRANZA*FERNANDO
277674	TOLEDO*BALBOA*ARTURO
280412	VELAZQUEZ*MORENO*AYAX
305025	ARNEZ*TORREZ*DORIS NORMA
305534	ABADIA*CARDOSO*ALICIA
305535	BONILLA*MOHENO*MARTHA
305644	AVILA*AKERBERG*VICTOR DANIEL
306598	CRISTOBAL*PEREZ*IRY DEL ROSARIO
306796	CAMPUZANO*HERNANDEZ*YALI
308781	FABIAN*ROJAS*EDNA
309009	DE GORTARI*LUDLOW*NATALIA
309349	GONZALEZ*PENICHE*ANGELICA MARIA
312266	HERNANDEZ*M VILLAMIL*EDUARDO
312277	LOPEZ*RAYA*ROCIO
312535	LOPEZ*LECONA*MAGALI
313193	MERCADO*BEIVIDE*ARELY
313917	MORALES*BERMUDES*MAURICIO
314828	PALACIOS*MARTINEZ*MONIKA
318631	SERRANO*OROZCO*DIEGO
319802	ZAMORA*DEL VALLE*ERIKA JIMENA
335128	BAZAN*REYES*ROGELIO
337919	FELDMAN*SANCHEZ*GREGORIO
338531	GOMEZ*GUTIERREZ*EIRE
338699	GARCIA*MACIAS*NATZIN ITZAE
338700	GOMEZ*DE LA FUENTE*JUAN CARLOS
339194	GOMEZ*BOBADILLA*MAYRA
339305	GARZA*ZARAIN*RODRIGO DE LA
339906	HERNANDEZ*MARTINEZ*IGOR
341084	HERNANDEZ*CORRAL*MATIAS FEDERICO
341246	LABRA*MOLINA*CIPACTLI DE
341605	MACIAS*MEDRANO*ERIKA LILLANA
343071	CHIRINO*MOLINA*ENRIQUE OMAR
343207	QUEZADA*REYES*AIDA
343417	PEDERNERA*ROMANO*MARIANA
343712	PERESBARBOSA*ROJAS*INES
344288	OCAMPO*SALAMERO*SALVADOR
344592	RUIZ*BELTRAN*JUAN LUIS
347312	VALLEJO*RECIO*RODRIGO
348362	SADES*PAREJA*GIOVANNI

Anexo VIII: Programas de estudio de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación III (julio de 1996)

ANEXO VIII

TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III

DATOS DE LA ASIGNATURA

Clave		Créditos:	12
Plan:	1996	Horas por clase:	2
Bachillerato:	Tercer semestre	Clases por semana:	3
Área:	Talleres de Lenguaje y Comunicación	Horas por semestre:	96
Requisitos:	Ninguna materia		

PRESENTACIÓN

El tercer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se encuadra en la concepción y el enfoque didáctico de la materia y contribuye a la obtención de sus propósitos formativos generales.

En el semestre se plantea que el alumno se adentre en el estudio, análisis y producción de textos con función apelativa. El manejo de la argumentación, propia de este tipo de discursos, prevalece como objetivo educativo esencial en el campo de la lengua, dada la importancia que distingue esta función interactiva, en la cual el emisor o destinador se vincula con el receptor o destinatario para plantear, sustentar y defender una posición, frente a problemas identificados en diferentes aspectos de la realidad social o natural.

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

1. Encuadre conceptual. Función apelativa.
2. El artículo de opinión. La argumentación.
3. El texto político. La argumentación retórica.
4. El texto filosófico. La demostración.
5. El texto científico. Respaldos de autoridad.
6. La novela de tesis. Funciones poética y apelativa.
7. Trabajo académico III. Ensayo.
8. El debate: Organización y práctica.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Al concluir este semestre el alumno:

- Aplicará los conceptos básicos sobre la situación comunicativa que se da en los textos cuya función dominante es la apelativa.
- Reconocerá la organización textual, los procedimientos y las marcas discursivas de la argumentación.
- Fundamentará mejor sus apreciaciones por medio de la consulta de diversas fuentes.
- Contrastará sus ideas y valores con los que el texto le propone, considerando el contexto de producción y recepción, así como su experiencia, a fin de explicarlo y comprenderlo, con una actitud de tolerancia y respeto a las ideas ajenas.

PRIMERA UNIDAD
ENCUADRE CONCEPTUAL. FUNCIÓN APELATIVA

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
10	<p>1. La función apelativa en una situación comunicativa.</p> <p>1.1 Propósito comunicativo: persuasión, disuasión, demostración.</p> <p>1.2 Características generales de los textos con función apelativa: el artículo de opinión, el texto político, el texto filosófico, el artículo de divulgación científica, la novela de tesis, el ensayo.</p> <p>1.3 Contexto situacional.</p> <p>2. La argumentación y la función apelativa.</p> <p>2.1 Textos argumentativos: artículo de opinión, texto político, texto filosófico, informe de investigación, ensayo.</p>	<p>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD Al finalizar la unidad el alumno:</p> <p>— Identificará a partir de la lectura de algunos textos, la especificidad de la función apelativa en una situación de comunicación.</p> <p>— Describirá las características de la función apelativa, tomando en cuenta alguno de los textos leídos.</p> <p>B. ESPECÍFICOS El alumno será capaz de:</p> <p>— Distinguir en un conjunto de textos breves, aquellos en los que se manifieste la función apelativa.</p> <p>— Caracterizar el efecto de sentido derivado de la función apelativa.</p>	<p>— Recapitulación de las principales nociones del enfoque del curso anterior: situación comunicativa; el texto y sus propiedades, propósito de comunicación, procedimientos discursivos; texto y contexto.</p> <p>A partir de un conjunto de textos:</p> <p>— Lectura en voz alta de cada texto.</p> <p>— Identificación del propósito comunicativo de la función apelativa: persuasión, disuasión, demostración.</p> <p>— Reconocimiento de las marcas textuales que permitan descubrir que la función dominante sea apelativa.</p> <p>— Comentario oral en equipo para argumentar que la función dominante es la apelativa.</p> <p>— Elaboración de un cuadro sinóptico en el que puedan compararse las marcas textuales de la función apelativa encontradas en los distintos textos.</p>	<p>Comprensión de textos</p> <p>— Repertorio de textos con función apelativa</p> <p>Producción de textos</p> <p>— Comentario oral</p> <p>— Cuadro sinóptico.</p>

15

SEGUNDA UNIDAD
EL ARTÍCULO DE OPINIÓN. LA ARGUMENTACIÓN

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
8	<p>1. La situación comunicativa del artículo de opinión.</p> <p>1.1 Propósito: orientar la opinión de los lectores.</p> <p>1.2 Función apelativa y efecto de persuasión.</p> <p>1.3 Contexto situacional.</p> <p>2. Organización textual. La argumentación.</p> <p>2.1 La tesis, los argumentos a favor o en contra, la conclusión.</p> <p>2.2 Recursos lingüísticos y retóricos.</p>	<p>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD</p> <p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Identificará la organización textual del artículo de opinión. — Reconocerá la función apelativa y el efecto de persuasión en artículos de opinión. — Redactará un texto argumentativo donde tome una posición fundada respecto a un tema de la vida cotidiana de acuerdo con los recursos de la argumentación vistos en la unidad. <p>B. ESPECÍFICOS</p> <p>El alumno será capaz de</p> <ul style="list-style-type: none"> — Identificar la tesis planteada en el artículo de opinión leído. — Reconocer los elementos y recursos de la argumentación. — Caracterizar el efecto de sentido construido por el enunciador. — Reproducir en un escrito el esquema de la argumentación en relación con un tema de la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> — Lectura de un artículo de opinión donde se presente de manera clara una tesis, y en torno a la cual se dan argumentos a favor o en contra para llegar a una conclusión. — Identificación de la tesis, los argumentos a favor o en contra, y la conclusión. — Delimitación, de acuerdo con el contexto situacional, del propósito de persuasión y de la función apelativa. — Seleccionar, a partir de situaciones de la vida cotidiana, un tema para argumentar una posición. — Redacción de un texto argumentativo breve, de un tema seleccionado. — Corrección y autocorrección del texto argumentativo considerando las propiedades del texto. 	<p>Comprensión de textos.</p> <p>Artículo de opinión: Superestructura que expresa ideas, opiniones, juicios o puntos de vista sobre noticias o hechos de interés público a fin de orientar la opinión de los lectores.</p> <p>Producción de textos. Modelo textual Texto argumentativo: Escrito breve donde el enunciador asume una posición frente a un tema de la vida cotidiana, la formula como tesis y argumenta, tomando en cuenta al lector para persuadirlo en favor de su conclusión.</p>

TERCERA UNIDAD
EL TEXTO POLÍTICO. LA ARGUMENTACIÓN RETÓRICA

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO.
14	<p>1. Situación comunicativa en el texto político.</p> <p>1.1 Propósito: lograr adeptos para adherirse a una postura.</p> <p>1.2 Contexto situacional.</p> <p>2. Organización textual y recursos discursivos.</p> <p>2.1 Posición del enunciador de acuerdo con la tesis, los argumentos y la conclusión que se construye en el texto.</p> <p>2.2 Papel del enunciador en la construcción del mensaje, de acuerdo con la función apelativa.</p> <p>2.3 Presuposición de premisas ideológicas y valores socioculturales compartidos.</p> <p>3. Actos de habla perlocutivos.</p>	<p>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocerá las marcas discursivas que caracterizan al texto político. — Redactará un comentario analítico para señalar la función de los recursos discursivos en la argumentación de los textos políticos. <p>B. ESPECÍFICOS El alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Distinguir al enunciador y al enunciatario del texto político. — Identificar los campos de conflicto en que se encuentran los participantes del texto político. — Identificar las premisas ideológicas y valores socioculturales compartidos. — Identificar la función de los recursos discursivos en la argumentación de los textos políticos. — Identificar las marcas discursivas en los actos de habla perlocutivos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Lectura de un texto político breve comentado por el profesor para ejemplificar la relación entre el texto político y el poder. — Ubicación del protagonista y del antagonista. — Identificación de los campos en conflicto para delimitar la posición del protagonista frente al antagonista. — Delimitación de la posición del protagonista a través de la tesis, argumentos y conclusión que presenta. Comentario oral. — Reconocimiento del papel del contexto y del tiempo y espacio en la construcción y propósito del texto político. — Observación de los recursos discursivos y retóricos que definen la función apelativa; argumentos a favor y en contra de su posición. — Análisis del efecto de los actos de habla perlocutivos a partir de los valores supuestamente compartidos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Comprensión de textos. — Textos políticos. — Producción de textos. — Comentario analítico.

**CUARTA UNIDAD
EL TEXTO FILOSÓFICO. LA DEMOSTRACIÓN**

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
14	<p>1. La situación comunicativa en el texto filosófico.</p> <p>1.1 Propósito del texto filosófico: demostración de la validez de una tesis.</p> <p>2. Organización textual.</p> <p>3. Otras características del texto filosófico como texto argumentativo.</p> <p>3.1 Posición del enunciador respecto a la tesis que se plantea en el texto.</p> <p>3.2 Presentación de argumentos propios y refuta argumentos contrarios.</p> <p>3.3 Marcas textuales de la consistencia de la argumentación: preguntas, definiciones, hechos, relaciones de causa-efecto.</p>	<p>A. PARTICULAR DE LA UNIDAD</p> <p>Al concluir esta unidad el alumno.</p> <p>— Reconocerá las características distintivas de un texto filosófico con relación a la función apelativa y a efecto de demostración.</p> <p>— Redactará un comentario de opinión en el que exprese y fundamente su acuerdo o desacuerdo con la tesis del texto leído.</p> <p>B. ESPECÍFICOS</p> <p>El alumno será capaz de:</p> <p>— Reconocer la relación entre el propósito y la organización textual en un texto filosófico.</p> <p>— Identificará las principales características del texto en cuestión como texto demostrativo.</p> <p>— Identificará juicios de valor relacionados con la tesis del texto.</p> <p>— Formulará juicios de valor al redactar el comentario de opinión, de acuerdo con el trabajo desarrollado en esta unidad.</p>	<p>— Lectura de un texto filosófico predominantemente demostrativo.</p> <p>— Identificación de la tesis, los argumentos y la conclusión.</p> <p>— Identificación de las estrategias argumentativas empleadas en el texto.</p> <p>— Comentario por equipos y grupal sobre la tesis sustentada en el texto, así como de la manera en que se construyó el efecto de sentido (demostración).</p> <p>— Organización del trabajo de preescritura: tesis que se va a defender, punteo de los argumentos, conclusión.</p> <p>— Redacción del comentario de opinión.</p> <p>— Elección individual del título del comentario.</p> <p>— Revisión del texto redactado: individual, en equipo y grupal.</p>	<p>Comprensión de textos:</p> <p>— Texto filosófico, con modo demostrativo predominante. (Se recomienda un texto de ética).</p> <p>Producción de textos:</p> <p>Comentario de opinión.</p> <p>Modelo textual: El comentario de opinión es un texto argumentativo que exige una tesis basada en un juicio de valor.</p> <p>La tesis puede sustentarse con respaldos de autoridad, ejemplos, citas textuales, comparaciones, analogías, etcétera.</p>

QUINTA UNIDAD
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. RESPALDOS DE AUTORIDAD

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
14	<p>1. La situación comunicativa en el artículo de investigación científica. El propósito de comunicación: la demostración.</p> <p>2. La organización textual.</p> <p>2.1 La argumentación científica.</p> <p>2.2 Los respaldos de autoridad.</p> <p>2.3 Recursos lingüísticos y retóricos: léxico especializado, simbología, formalización, referencias, alusiones y modos.</p> <p>3. La reseña descriptiva: definición y ejemplos.</p> <p>3.1 La organización textual y su pertinencia para el propósito de la reseña.</p> <p>3.2 La descripción como modo discursivo propio de la reseña.</p> <p>3.3 Procedimientos discursivos.</p> <p>3.4 Características de la reseña (léxico y morfosintaxis).</p>	<p>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD</p> <p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <p>— Reconocerá los recursos discursivos de la argumentación científica.</p> <p>— Redactará una reseña descriptiva de un artículo de investigación científica.</p> <p>B. ESPECIFICOS</p> <p>El alumno será capaz de:</p> <p>— Distinguir el propósito de la argumentación científica en un artículo de investigación.</p> <p>— Caracterizar la organización textual en un artículo de investigación científica.</p> <p>— Identificar las marcas de respaldos de autoridad en la argumentación científica.</p> <p>— Explicar el propósito de una reseña, su organización textual y sus procedimientos discursivos.</p>	<p>— Lectura del título, formulación de una hipótesis de lectura e identificación de obstáculos para la comprensión.</p> <p>— Soluciones a los obstáculos para la comprensión del texto: búsqueda de léxico y conceptos desconocidos, simbología, etcétera.</p> <p>— Determinación del propósito de la argumentación científica: demostrar la validez de una hipótesis.</p> <p>— Identificación y caracterización del enunciador y del enunciatario del texto.</p> <p>— Elaboración de una lista de argumentos y evidencias que sustentan la hipótesis.</p> <p>— Relación de las marcas identificadas con la disciplina de procedencia, para dar consistencia teórica a la demostración.</p> <p>— Lectura de una reseña descriptiva para analizar su organización textual, recursos y procedimientos discursivos.</p> <p>— Elaboración de la ficha hemerográfica y de fichas de trabajo (resumen) como actividades de prescritura.</p> <p>— Redacción de la reseña descriptiva.</p> <p>— Corrección y autocorrección.</p>	<p>Comprensión de textos:</p> <p>— Artículo de investigación científica:</p> <p>Da cuenta del resultado de una investigación. Enunciador y enunciatario tienen el mismo nivel de conocimientos, por lo que no hay facilitadores, ni paralingüísticos y el nivel léxico y conceptual corresponde al de la disciplina en cuestión. Estructura que sigue los pasos de la investigación: planteamiento del problema, hipótesis, metodología (herramientas, muestra), resultados, bibliografía. Suele acompañarse de una sinopsis inicial (<i>abstract</i>).</p> <p>Producción de textos:</p> <p>— Reseña descriptiva. Informa acerca del contenido y las características de un texto, en este caso, de un artículo de investigación científica.</p>

SEXTA UNIDAD
NOVELA DE TESIS. FUNCIONES POÉTICA Y APELATIVA

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
14	1. La situación de comunicación en la novela de tesis.	A. PARTICULARES DE LA UNIDAD	— Lectura completa de la novela.	Comprensión de textos Novela de tesis: novela representativa de la novelística occidental, cuya visión del mundo represente los grandes momentos del imaginario cultural a través de la asunción, por parte del autor, de una posición ética frente a los grandes problemas humanos, y sustente valores que los alumnos puedan relacionar con los propios Producción de textos. Modelo textual Comentario de opinión: texto argumentativo que exige una tesis basada en un juicio de valor.
	1.1 Contexto de producción.	Al finalizar la unidad el alumno:	— Análisis intratextual de recursos literarios.	
	1.1.1 Propósito comunicativo.	— Enunciará la tesis implícita en la novela.	— Selección, a cargo del profesor, de escenas de la novela para ejemplificar las distintas actividades del análisis intratextual. Los alumnos ejercitarán el análisis con otras escenas de la novela.	
	1.1.2 Funciones poética y apelativa.	— Reconocerá los valores que sustentan los personajes, así como los del narrador y los del mundo ficticio.	— Identificación de los valores de los personajes: Elaboración de un esquema donde se establezcan correspondencias entre:	
	1.1.3 Series literaria, cultural e histórica.	— Redactará un comentario de opinión donde aprecie estos valores en comparación con los propios.	• Acciones y palabras de los personajes, según se narran en el texto;	
	1.2 Contexto de recepción.	B. ESPECÍFICOS	— Verificación de la permanencia o evolución de estos aspectos a lo largo de la novela, en escenas seleccionadas de la misma.	
	1.2.1 Efecto de identificación del lector frente a los valores del narrador, de los personajes y del mundo ficticio.	El alumno será capaz de:	• Los elementos que, a juicio del alumno-lector, se ofrezcan como indicios, para calificar tales comportamientos;	
	1.2.2 Efecto de percepción estética como valor cultural inserto en una tradición.	— Identificar los valores que sustentan los personajes, y, si es el caso, la evolución de los mismos, a través de sus acciones y palabras y, en general, de los indicios.	• Los valores que se manifiesten a través de estas correspondencias.	
	2. Lectura, análisis e interpretación de novela.	— Reconocer la distancia que asume el narrador frente a los valores de los personajes.	— Reconocimiento de la distancia del narrador: identificación de la distancia que asume el narrador frente a las acciones y palabras de los personajes, examinando sus valoraciones, principalmente en las calificaciones que atribuye a los personajes, en sus generalizaciones y comentarios.	
	2.1 Recursos para la identificación de valores en la novela.	— Señalar concordancias y discordancias entre los valores de los distintos personajes.		
	2.1.1 La escena.	— Comparar con los propios los valores del mundo ficticio manifiesto en los personajes.		
	2.1.2 Los personajes: indicios y evolución.	— Fundamentar sus juicios acerca de los distintos valores reconocidos.		
	2.1.3 El narrador.			
	2.2 Coherencia estética.			
2.2.1 Relaciones integrativas entre niveles.				
2.2.2 Visión del mundo propuesto por la novela: el imaginario, la posición asumida por el autor y los valores.				

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
			<p>— Ejecución de la misma operación, atendiendo a las acciones que el narrador atribuye a los personajes y a la evaluación que éstas merecen en relación a las acciones y valores de otros personajes.</p> <p>— Efecto de identificación: Discusión acerca de las distintas evaluaciones resultantes de las operaciones anteriores</p> <p>— Análisis contextual</p> <p>— Obtención sistemática de información sobre el contexto de producción de la novela a fin de relacionarla con el análisis intratextual realizado.</p> <p>— Formulación, por parte del alumno, de la tesis implícita en la novela y su relación con la visión del mundo propuesto por la novela.</p> <p>— Posición del alumno-lector: Asumir, en un comentario de opinión, una posición propia, justificada con argumentos, frente a los distintos valores encontrados en las operaciones anteriores y propias del mundo ficticio.</p> <p>— Corrección y autocorrección del comentario de opinión.</p>	<p>La tesis puede sustentarse con respaldos de autoridad, ejemplos, citas textuales, comparaciones, analogías, etcétera</p>

SÉPTIMA UNIDAD
TRABAJO ACADÉMICO III ENSAYO

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
22	1 Elección de un tema. 1.1 Lectura de ensayos que presenten tesis contrapuestas.	A. PARTICULARES DE UNIDAD. Al finalizar la unidad, el alumno:	— Opinión sobre los temas de interés para los alumnos.	Comprensión de textos. — Ensayos sobre un mismo tema.
	1.2 Elección de una tesis.	— Redactará un trabajo académico sobre el análisis de diversos ensayos con el mismo tema y que presenten tesis opuestas.	— Lectura de diversos ensayos para identificar las tesis principales, argumentos y conclusiones sobre el tema elegido.	— Material de apoyo y fuentes de consulta.
	2 El esquema: diseño del esquema para presentar las tesis y su argumentación.		— Comparación de la tesis, argumentos y conclusiones a partir de la información organizada en los cuadros. Producto de los trabajos anteriores.	Producción de textos — Fichas de trabajo
	3 Fichas: elaboración de fichas de contenido o de trabajo, para fundamentar la posición sobre la tesis seleccionada.	B. ESPECÍFICOS El alumno será capaz de:	— Comentario oral sobre el resultado de la comparación anterior, para tomar posición con respecto a una de las tesis.	— Borrador.
	4 Presentación del trabajo académico. Ensayo argumentativo donde toma posición entre tesis contrapuestas	— Reconocer en diversos textos la tesis y recursos argumentativos.	— Punteo sobre las tesis de los ensayos, para obtener un esquema que oriente la redacción del trabajo académico.	— Ensayo de una extensión máxima de cinco cuartillas.
	4.1 Estructura del trabajo. Partes y extensión.	— Diseñar un esquema de trabajo de acuerdo con un propósito específico.		
	4.2 Procedimientos discursivos.	— Recopilar la información pertinente en fichas.	— Elaboración de fichas de comentario en las que el alumno argumente la elección de una de las tesis.	
	4.3 Autocorrección y revisión.	— Organizar la información según el esquema.	— Redacción del borrador siguiendo el esquema guía, especificando la posición que asume el alumno ante una tesis.	
	4.4. Presentación del trabajo final.	— Redactar el trabajo académico. — Corregir el trabajo, considerando las propiedades que debe tener el texto.	— Autocorrección y revisión del trabajo académico aplicando las normas pertinentes.	

OCTAVA UNIDAD EL DEBATE: ORGANIZACIÓN Y PRÁCTICA

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
6	<p>1. Situación comunicativa del debate.</p> <p>1.1. Organización de objetivos y características del debate.</p> <p>2. Contraposición de tesis sobre un tema como requisito del debate.</p> <p>3. Funciones del moderador en el desarrollo del debate.</p> <p>4. El propósito del debate como hilo conductor de la discusión.</p> <p>5. Tiempos y formas de intervenir en la discusión del tema.</p> <p>6. Proceso comunicativo: interacción entre participantes y oyentes.</p> <p>7. Relación del debate con otras actividades académicas.</p>	<p>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD</p> <p>Al finalizar la unidad, el alumno:</p> <p>— Participará oralmente, de manera adecuada, en el análisis de algún tema de interés colectivo.</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <p>El alumno será capaz de:</p> <p>— Aplicar las normas básicas para organizar un debate.</p> <p>— Identificar la situación de comunicación del debate.</p> <p>— Participar de acuerdo con la función que cumpla en el debate y ajustarse a los tiempos y formas de intervención.</p> <p>— Tomar notas pertinentes para la discusión durante del debate.</p>	<p>— Asistencia a un debate y análisis del mismo, a partir de las notas tomadas.</p> <p>— Exposición de los principales motivos que justifican el debate: las ventajas de contraponer tesis, afirmación de prácticas para organizar exposiciones orales, disipación de dudas, incremento de la confianza personal.</p> <p>— Análisis y aceptación de las normas a las que se sujetará el debate: secuencia de temas, lista de oradores, tiempo de la intervención.</p> <p>— Selección del moderador dentro de cada equipo de trabajo, para que promueva la intervención de los interesados.</p> <p>— Valoración de las diferentes formas de participación.</p> <p>— Práctica de exposición y debate de equipos.</p> <p>— Toma de notas para la discusión: cuadros sinópticos, esquemas.</p> <p>— Intervención conforme a la orientación de los distintos argumentos y papeles en el debate.</p> <p>— Comparación de la opinión inicial con la final.</p> <p>— Autoevaluación de las participaciones.</p>	<p>Comprensión de textos.</p> <p>— Trabajo académico elaborado para el debate.</p> <p>— Repertorio de textos relacionados con el tema del debate.</p> <p>Producción de textos.</p> <p>— Cuadros sinópticos, esquemas, notas y comentarios.</p>

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Adorno, Teodoro W., "El ensayo como forma" en *Notas sobre literatura*, Madrid, Gredos, 1974.
- Cruz Gómez, Pablo, y Salva, Ma. de Lourdes, *Congresos y convenciones*, México, Diana, 1989.
- Giménez, Gilberto, "Discusión actual sobre la argumentación" en *Discurso. Cuadernos de teoría y análisis*, UNAM-CCH, México, dir. Gilberto Giménez, sept.-dic., 1989, núm. 10, pp. 10-39.
- Gómezjara, Francisco, *Rompan filas*, México, 1993 (Técnicas de desarrollo comunitario).
- González Reyna, Susana, *Manual de redacción e investigación documental*, México, Trillas, 1979.
- Gutiérrez V., Silvia, "La estrategia argumentativa de Ronald Reagan" en *Discurso. Cuadernos de teoría y análisis*, UNAM-CCH, México, Dir. Gilberto Giménez, sept.-dic., 1989, núm. 10, pp. 40-53.
- Martínez, José Luis, *El ensayo mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Perelman, Ch., y L. Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos, 1989 (Biblioteca Románica Hispánica. Manuales, 69).
- Reboul, Olivier, *Lenguaje e ideología*, México, Fondo de Cultura económica, 1986.

TEXTOS PARA EL TRABAJO DE CLASE

Unidad 2. El artículo de opinión

Artículos de opinión de las principales publicaciones periódicas de México.
La página editorial de The Washington Post, México, Gernika, 4a. ed., 1989.

Unidad 3. El texto político.

Demóstenes, *Filípicas*

Cicerón, *Catilinarias*

Torre Villar, Ernesto de la, *et al. Historia documental de México, tomo II*, México, UNAM, 3a. ed., 1984. Contiene numerosos documentos políticos de la Independencia, Reforma, República Restaurada, luchas obreras de los siglos XIX y XX y Revolución Mexicana.

Unidad 4. El texto filosófico

Platón, *Diálogos*

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*

Bacon, *Ensayos sobre moral y política*.

Spinoza, *Ética*.

Sartre, *El existencialismo es un humanismo*.

Savater, *Ética como amor propio*, México, CNCA-Mondadori, 1990 (Los noventa, 59) y *Ética para Amador*, México, Ariel, 1994.
Gaarder, *El mundo de Sofía*, México, Patria-Sirueta, 1994.

Unidad 5. Artículo de investigación científica.

Artículos de revistas como *Ciencia y Desarrollo*, revista trimestral del CONACYT; *Ciencia*, Revista de la Academia de la Investigación Científica, México.

Unidad 6. La novela de tesis.

Novelas de Bernanos, Mauriac, Malraux, etcétera.

Anexo IX: Programas de estudio para la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (Programa actual)

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

LA CONSTRUCCIÓN DEL YO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS

Esta unidad constituye el primer contacto del estudiante con los usos de la lengua en el nivel académico del bachillerato, aunque pareciera que el profesorado de este nivel sólo retomará las destrezas adquiridas en los niveles anteriores y las desarrollará hasta un nivel de eficacia universitaria, en realidad no es así. Los alumnos que ingresan al bachillerato provienen de una enseñanza de la lengua materna que ha considerado poco la práctica constante de diversos usos de la lengua, el alumnado está lejos de una formación que le permita retomar su formación lingüística desde un dominio relativamente eficaz de las cuatro habilidades básicas, por lo tanto, aunque el dominio de destrezas requiere igual atención tanto en la lectura y la escritura como en el habla y en la escucha, es necesario comenzar el proceso de afinación de habilidades por la parte más al alcance del alumno: la expresión oral.

El bachillerato universitario debe retomar la formación en lengua materna desde el desarrollo de la comunicación oral, que si bien el alumno la utiliza todos los días, y en algunos ámbitos con eficacia, también es cierto que en las situaciones escolares dentro del aula se hace necesaria una formación que haga al alumno realmente más eficaz en su desempeño universitario. El primer contacto que se propone con la lengua oral es el de la narración de experiencias personales. El mejor material que un alumno tiene para iniciar la práctica de habilidades lingüísticas es él mismo, lo que es y lo que le ha ocurrido. El avance con respecto a las etapas escolares anteriores radica en que se busca lograr un propósito específico a través de la narración de sucesos personales.

En la primera unidad de este primer semestre la sugerencia es trabajar con narraciones de acontecimientos propios de la vida de los adolescentes, en la medida que ellos acepten dar a conocer algunas de sus experiencias, la práctica de narraciones personales deja ver con mayor claridad el hecho de hablar con un propósito, a través de seleccionar una experiencia propia, el alumno puede decidir con mayor seguridad para qué quiere contar tal experiencia. Finalmente, para la corrección del desempeño oral de los alumnos no es recomendable señalar errores durante la emisión de la historia, sugerimos realizar comentarios grupales para señalar aspectos que es necesario corregir.

ANEXO IX

LA CONSTRUCCIÓN DEL YO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS

PROPÓSITO:

Al finalizar la unidad el alumno:

Narrará experiencias o vivencias personales en forma oral y escrita, utilizando los recursos básicos de los textos orales y de los escritos para percibir de manera directa los recursos de cada forma de expresión en el logro de un propósito comunicativo.

TIEMPO: 12 HORAS

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>Narra experiencias personales en forma oral.</p> <p>Determina el propósito de su narración</p> <p>Es capaz de utilizar su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias que sus compañeros narren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor y los alumnos propondrán un repertorio de experiencias significativas para que los estudiantes elijan una, decidan para qué quieren contarla (para asombrar, asustar, despertar compasión, etc.) y hablen sobre ella en el salón de clase. • Por equipo un alumno narrará su experiencia y los otros escucharán, formularán preguntas, expresarán sus impresiones sobre el hecho o narrarán a su vez otra experiencia que recuerden. • En forma colectiva se harán ejercicios de reflexión sobre las narraciones escuchadas a fin de discutir sobre los efectos que produjeron, qué tanto se lograron los propósitos y para determinar qué aspectos contribuyen a lograrlos. • La reflexión también se orientará a señalar los aspectos que limitan la clara comprensión de algunas narraciones y se harán sugerencias para corregirlas. 	<p>Situación comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósito de comunicación • Uso de la Primera Persona <p>Texto oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos de la expresión oral: entonación pausas, volumen, apoyo en el contexto. • Limitaciones de la expresión oral: muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras, etc.

<p>Narra experiencias personales en textos escritos con un mínimo de tres párrafos que contengan inicio, desarrollo y cierre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de un repertorio significativo de experiencias personales los alumnos escribirán textos narrativos, luego de establecer para qué y a quién se escribirá. • Los alumnos decidirán cuál segmento de la narración queda mejor como inicio del texto, cuál constituye el desarrollo y cuál es el final, todo según el propósito de comunicación (emocionar a los otros, despertar su solidaridad, hacerlos reír, etc.) • El profesor guiará este trabajo de organización para que el texto quede elaborado en párrafos. • Los alumnos leerán en voz alta sus escritos. • Intercambiarán los textos para que otros opinen sobre la claridad y eficacia de los mismos. • Harán las modificaciones necesarias para lograr un texto más adecuado y coherente. • El profesor presentará textos modificados por él (literarios, periodísticos, etc.), en los que no se encuentren algunos de sus elementos, título, algunos párrafos o se encuentre alterada la secuencia, para que los alumnos en equipo corrijan el texto. • Los equipos presentarán sus soluciones al resto del grupo, las leerán en voz alta y discutirán sobre las mismas. • El profesor presentará los originales para que los alumnos los comparen con sus respuestas. 	<p>Organización textual en inicio, desarrollo y cierre</p> <p>Marcas temporales</p> <p>Elementos del texto escrito: títulos, párrafos, puntuación, creación del contexto.</p>
---	--	---

<p>Compara las características de los textos orales y de los escritos para percibir sus diferencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos leerán en voz alta los textos anteriores. • Los alumnos discutirán en equipos cuáles son las principales diferencias entre contar una historia oralmente y por escrito: <p>¿Qué recursos utilizaron para separar las diferentes partes de la narración cuando la contaron oralmente (pausas, entonación, nexos) y qué recursos utilizaron para separar esas mismas partes en el escrito (párrafos, puntuación, sintaxis)? ¿Qué recursos utilizaron para atraer y sostener la atención del público al contar oralmente la historia y cómo se logra esto cuando se escribe?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo expondrá sus ideas en plenaria. • El profesor realizará el comentario de alguno de estos escritos para destacar las principales diferencias entre los recursos utilizados en los textos escritos y en los orales. 	
---	---	--

EVALUACIÓN.

Los indicadores que se sugieren para evaluar esta unidad son los siguientes:

- Para las narraciones escritas: estar organizadas en párrafos y presentar inicio, desarrollo y cierre.
- Para las narraciones orales: mostrar lo que pasó y cómo pasó, expresión con volumen y pausas adecuados.
- Intervenciones orales sobre los errores o aciertos de las narraciones escuchadas.
- Actitud de respeto hacia las exposiciones de los otros.

BIBLIOGRAFÍA.

- CASSANY, Daniel, et al. "Comprensión Oral" y "Expresión Oral" en *Enseñar Lengua*. 6ª ed., Graó, Barcelona, 2000, pp. 100-192.
- DEL RÍO, María José. "Las actividades de la lengua oral comunicativa" y "La secuenciación, la evaluación y otras cuestiones delicadas" en *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, 2ª ed., ICE-HORSORI, Barcelona, 1998, pp. 67-118. (Cuadernos de Educación, 12).
- GONZÁLEZ, Silvia y Liliana Ize de Marengo. "La lengua oral en el aula. Compartir el discurso: forma indispensable para compartir el conocimiento" en *Escuchar, hablar, leer y escribir*. Paidós, Argentina, 1999, pp. 17-51.
- NUNAN, David. "La naturaleza de la comprensión oral" y "La naturaleza de la expresión y de la interacción oral" en *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Trad. María González Davis, Cambridge University Press, España, 1998, pp. 23-33.

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD
PERCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OTRO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS.

En esta unidad se pretende que el alumno perciba a diferentes enunciatarios a partir de la lectura analítica, así como que construya a su enunciatario tanto en textos orales como escritos. Cabe señalar que la unidad es esencialmente procedimental en donde el alumno aprende a aprender, aprende a hacer y aprende a ser por lo que se destacan los aprendizajes que representan el qué, las estrategias el cómo y la temática que está supeditada al aprendizaje. En la unidad se pretende el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) así como el de la observación que es una importante herramienta del proceso de investigación.

La unidad se inicia con la comprensión auditiva, aquí le damos importancia al escuchar bajo un propósito de comunicación específico para que después el alumno pueda desarrollar la expresión oral, y tome conciencia también de su propósito de comunicación. El desarrollo de estas dos habilidades trata de sensibilizar a los alumnos en el terreno de los propósitos comunicativos para así crear condiciones favorables en el progreso de las subsecuentes habilidades.

En el ámbito de la lectura es importante que el alumno aprenda a detectar las marcas de la construcción del enunciatario para pasar, de la percepción de éste, a su construcción en el terreno de la escritura, donde redactará diálogos y diferentes tipos de cartas. En la redacción de las cartas se establecerá la diferencia entre la formalidad de una solicitud de empleo, por ejemplo, con respecto a la de una carta personal o a un e mail., es decir se busca un tránsito hacia un uso más formal de la lengua.

Asimismo, la redacción de instructivos es importante para que el alumno aprenda a construir a su enunciatario en un texto más general a partir de uso del imperativo, la precisión de las indicaciones y el orden lógico.

En la unidad se dan momentos de reflexión del uso de la lengua, de correcciones grupales y autocorrecciones de escritos. Estas dos últimas actividades son de suma importancia para la concepción de procesos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Las estrategias que se presentan en la unidad sólo se sugieren y son muestras de múltiples ejercicios que pueden construirse para un mismo fin.

PERCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OTRO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS.

PROPÓSITO:

Al finalizar la unidad el alumno: Comprenderá y producirá textos orales y escritos, tomando en cuenta a su enunciatario y el propósito comunicativo para establecer una comunicación eficaz.

TIEMPO: 24 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>Escucha de manera atenta y dirigida textos grabados con diferentes enunciatarios y propósitos de comunicación.</p> <p>Dialoga con diferentes propósitos comunicativos, adecuando el volumen, tono y énfasis de su voz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor llevará a clase la grabación de diálogos, canciones, noticieros o entrevistas con diferentes enunciatarios y propósitos de comunicación que sirvan como modelos textuales. • El alumno escuchará las grabaciones e identificará a los enunciatarios a los que se dirige el texto, el tema, y el propósito de comunicación (Preguntar, promover, agradecer, aconsejar, amenazar, informar...) • El alumno, con ayuda del profesor, reflexionará sobre cómo se logra o no el propósito comunicativo y cómo se construye al enunciatario • El alumno realizará, sin preparación previa, entrevistas y diálogos orales con un propósito específico de comunicación indicado por el profesor. • El alumno, guiado por el profesor, reflexionará sobre el manejo de los recursos lingüísticos orales de los interlocutores (improvisación, reiteración, pausa, tonalidad etc.) • El profesor llevará ejemplos de diálogos escritos para que los alumnos perciban el propósito de comunicación y el cambio de roles entre los interlocutores. • El alumno realizará varios ejercicios en donde complemente un diálogo (diálogo cojo) 	<p>Expresión oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha atenta • Escucha dirigida <p>Recursos lingüísticos orales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reiteración • Tonalidad • Pausa • Léxico

PRIMER SEMESTRE
SEGUNDA UNIDAD

<p>Identifica enunciarios y propósitos de comunicación en diferentes textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno redactará un diálogo en el que prefigure a su enunciario y el propósito de comunicación. • En sesión grupal se revisarán los escritos con el fin de ver si se cumple con el propósito de comunicación y la prefiguración del enunciario. <p>El profesor solicitará a los alumnos un repertorio de textos (notas informativas, entrevistas, cartas, etc.)</p> <p>El alumno observará la construcción diversa de enunciarios y propósitos de comunicación.</p> <p>El alumnos, guiado por el profesor, realizarán una lectura exploratoria donde observarán la construcción diversa de enunciarios y propósitos de comunicación (uso de paralingüísticos, registro etc.)</p>	<p>Lectura exploratoria</p>
<p>Varía su forma de escribir dependiendo del enunciario y propósito de comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno reflexionará sobre la importancia del enunciario, explícito e implícito, en los textos, así como el propósito de comunicación. • El alumno escribirá una carta de forma anónima dirigida a un compañero de clase con el propósito de que el grupo infiera a través de las características del enunciario, a quién va dirigida. • El alumno escribirá una carta formal (Solicitud de empleo, solicitud de cambio de turno, carta de recomendación, etc.), haciendo hincapié en el enunciario y en el propósito de comunicación. 	<p>La situación comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enunciario • Propósito de comunicación. <p>Propiedades textuales:</p>
<p>Resuelve dudas sobre la ejecución de procedimientos mediante el planteamiento de preguntas a los expertos pertinentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor guiará la redacción de las cartas en cuanto a adecuación, coherencia cohesión y disposición espacial. • En equipos los alumnos corregirán las cartas a partir de una corrección modelo presentada en acetatos por el profesor, en la que se advierta la adecuación, la coherencia, cohesión y la disposición espacial. • El profesor propiciará que los alumnos observen la realización de alguna actividad que implique un procedimiento, realizada por un técnico experto (mecánico, informático, etc.) Se formularan preguntas al experto sobre la ejecución del procedimiento. 	<p>Propiedades textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación • Coherencia • Cohesión • Disposición espacial. <p>Texto directivo o instructivo</p>

PRIMER SEMESTRE
SEGUNDA UNIDAD

<p>pertinentes.</p> <p>Desarrolla su capacidad de observación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno redactará un instructivo completo para sus compañeros en donde dé cuenta del procedimiento observado (recuperación de información en la computadora, localización de un libro en la biblioteca, etc) • En sesión grupal se revisarán los instructivos con el fin de observar si son claros los pasos del proceso. 	<p>Etapas de preescritura de instructivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de preguntas • La Observación <p>Escritura de instructivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso del imperativo • Precisión • Orden lógico
--	--	---

EVALUACIÓN:

- Por medio de protocolos se evaluará la capacidad de escuchar con los indicadores siguientes: identificación de interlocutores, tema y propósito de comunicación.
- Por medio de protocolos o pequeños cuestionarios, entre equipos, se evaluarán los diálogos redactados por los alumnos, en donde se tomarán en cuenta los indicadores de: enunciatario y propósito comunicativo.
- Por medio de protocolos, entre equipos se evaluarán los diálogos con los indicadores: tono, volumen y énfasis.
- Cuestionarios breves para evaluar el nivel de comprensión en cuanto al enunciatario y el propósito comunicativo.
- Corrección y autocorrección de los instructivos tomando en cuenta los siguientes indicadores: Propósito de comunicación adecuada, orden lógico de los hechos, información objetiva y precisa y disposición espacial.
- Evaluación de las actitudes de los alumnos con base en un cuadro o lista de observación del trabajo realizado por los alumnos.
- Revisión y corrección de los borradores de las cartas (adecuación, coherencia, cohesión y disposición espacial)
- Revisar e incorporar las mejoras propuestas para presentar la versión final del escrito.
- Autoevaluación que contemple el trabajo realizado por el alumno en esta unidad en cuanto al uso de la lengua oral y escrita.
- Revisión y evaluación grupal del proceso de aprendizaje realizado.

PRIMER SEMESTRE
SEGUNDA UNIDAD

<p>pertinentes.</p> <p>Desarrolla su capacidad de observación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno redactará un instructivo completo para sus compañeros en donde dé cuenta del procedimiento observado (recuperación de información en la computadora, localización de un libro en la biblioteca, etc.) • En sesión grupal se revisarán los instructivos con el fin de observar si son claros los pasos del proceso. 	<p>Etapas de prescritura de instructivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de preguntas • La Observación <p>Escritura de instructivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso del imperativo • Precisión • Orden lógico
--	---	--

EVALUACIÓN:

- Por medio de protocolos se evaluará la capacidad de escuchar con los indicadores siguientes: identificación de interlocutores, tema y propósito de comunicación.
- Por medio de protocolos o pequeños cuestionarios, entre equipos, se evaluarán los diálogos redactados por los alumnos, en donde se tomarán en cuenta los indicadores de: enunciatario y propósito comunicativo.
- Por medio de protocolos, entre equipos se evaluarán los diálogos con los indicadores: tono, volumen y énfasis.
- Cuestionarios breves para evaluar el nivel de comprensión en cuanto al enunciatario y el propósito comunicativo.
- Corrección y autocorrección de los instructivos tomando en cuenta los siguientes indicadores: Propósito de comunicación adecuada, orden lógico de los hechos, información objetiva y precisa y disposición espacial.
- Evaluación de las actitudes de los alumnos con base en un cuadro o lista de observación del trabajo realizado por los alumnos.
- Revisión y corrección de los borradores de las cartas (adecuación, coherencia, cohesión y disposición espacial)
- Revisar e incorporar las mejoras propuestas para presentar la versión final del escrito.
- Autoevaluación que contemple el trabajo realizado por el alumno en esta unidad en cuanto al uso de la lengua oral y escrita.
- Revisión y evaluación grupal del proceso de aprendizaje realizado.

BIBLIOGRAFIA.:

- CASSANY, Daniel et. al., "Comprensión oral", en *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona 1998, pp. 100-133.
- "Expresión oral", en *Enseñar lengua*, 4ª. ed., Graó, Barcelona 1998, pp. 134-192.
- "Propiedades del texto", en *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, 1998, pp. 313-331
- LOMAS, Carlos, "Hablar y escuchar", en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Volumen I*, Paidós, Barcelona, 1999, pp. 259-315.
- MARTÍNEZ, Montes Guadalupe Teodora et. al., "El Enfoque Comunicativo", en *Del texto y sus contextos, Fundamentos del Enfoque Comunicativo*, Edere, México, 2002, pp. 63-102.

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

HABILIDADES DE LECTURA, PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN Y ESCRITURA PARA EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

La comprensión de lectura es un pilar importante en la formación de los alumnos, no sólo en el ámbito académico, sino para lograr su participación constructiva en la sociedad. El propósito que plantea el perfil del egresado en relación con la formación de lectores críticos y autónomos, es una ardua tarea que requiere nuestra atención constante y sistemática, no solo en el TLRID sino en todas las materias y a lo largo de todos los semestres.

Esta unidad tiene la finalidad de iniciar a los alumnos en el uso consciente de estrategias de lectura, y de ofrecerles algunos recursos para que aprendan a procesar información y redacten resúmenes y paráfrasis. Aquí subyace una concepción de lectura como un proceso en el que interactúan el lector y el texto, porque el lector construye una representación mental al relacionar sus conocimientos previos con la información proporcionada. El lector tiene, por lo tanto un papel activo en el proceso, y, además de las características del texto, son determinantes, por un lado, sus expectativas y propósitos de lectura y, por otro, sus conocimientos lingüísticos y sus conocimientos del mundo.

Aprender a leer no es un proceso lineal y jerárquico, además de habilidades de decodificación, el alumno requiere de estrategias probadas para ayudarlo a construir el significado. El uso de estrategias de lectura deberá pasar por una etapa de conocimiento y uso irregular hasta la asimilación y su uso espontáneo y flexible, por lo que el trabajo no se puede limitar a esta unidad, sino que deberá incorporarse al proceso de lectura de cualquier texto.

En esta unidad se propone el trabajo con textos expositivos por dos razones: son textos muy utilizados en la vida escolar y, son textos que por su propósito de informar y explicar, tienen presente al lector y lo guían y orientan en la lectura. Otro aspecto a considerar es la inclusión en estos textos de los *facilitadores textuales*, elementos que, como su nombre lo dice, facilitan la comprensión. El alumno deberá conocerlos, pero sobre todo utilizarlos.

En las estrategias se ofrecen varias opciones, pero es importante que el profesor elija las más apropiadas a cada texto en particular. También se sugiere variar los procedimientos: en ocasiones el profesor explicará primero la operación y, si lo considera necesario, la modelizará; en otras, los alumnos llevarán a cabo la actividad, y las explicaciones y conclusiones se sacarán a partir de esta práctica. En todo caso, siempre requerirán de ejercitación y verificación. Sin embargo, insistimos en que no deberán aplicarse todas a un mismo texto, el profesor elegirá las operaciones a realizar en función del texto.

En lo que se refiere a la redacción de resúmenes y paráfrasis, en esta unidad sugerimos trabajarlos como procedimientos, no como tipos textuales, para no recargarla de más actividades. En el segundo semestre se abordarán como textos que produce el alumno.

HABILIDADES DE LECTURA, PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN Y ESCRITURA PARA EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

PROPÓSITO:

*Al finalizar la unidad el alumno:

Valorará la lectura como medio para estimular la curiosidad, desarrollar el conocimiento y retenerlo, a través de la lectura de textos expositivos, diferentes operaciones de selección y organización de la información y la elaboración de resúmenes y paráfrasis, a fin de generar una comprensión global del texto, obtener información específica y dar cuenta del contenido de un texto.

TIEMPO: 30 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
Interactúa con el texto antes de leerlo.	<ul style="list-style-type: none"> El profesor proporcionará el título del texto a leer. Los alumnos formularán hipótesis de lectura y las anotarán en sus cuadernos o en el pizarrón para retomarlas más adelante. A través de preguntas del profesor y de los alumnos, se movilizarán los conocimientos y experiencias que tienen sobre el tema. 	Hipótesis de lectura
Emplea la lectura exploratoria como etapa primordial del proceso de comprensión de un texto.	<ul style="list-style-type: none"> El alumno recorrerá el texto atendiendo al título, subtítulos y otros paralingüísticos (elementos que destaquen gráficamente como: negritas, cursivas, subrayados, recuadros, diversidad en el tipo y tamaño de la fuente, etcétera). También revisará el material gráfico, como: cuadros, esquemas, mapas, fotos, tablas, diagramas. Leerá el resumen o <i>abstract</i> (si es el caso), el primer párrafo, los primeros enunciados de los párrafos subsecuentes y, finalmente, el último párrafo o el apartado de conclusiones. Los alumnos retomarán las hipótesis planteadas más arriba y las comprobarán o rectificarán. Con ayuda del profesor y en la medida en que se vayan ejercitando en la lectura exploratoria, los alumnos resolverán las siguientes interrogantes: de qué trata el texto, qué sabemos del autor, quiénes son previsiblemente los destinatarios del texto, cuál es su propósito. 	Estilos de lectura: <ul style="list-style-type: none"> Lectura exploratoria
Busca comprender el significado de las palabras que	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos leerán de corrido el texto (en silencio o con la participación del grupo en voz alta), y no se detendrán ante las palabras desconocidas que tratarán de comprender por el contexto. Una vez terminada la lectura se podrán aclarar o 	

<p>desconoce a partir del contexto.</p>	<p>de comprender por el contexto. Una vez terminada la lectura se podrán aclarar o buscar en un diccionario.</p>	
<p>Emplea la lectura analítica para conocer exactamente el texto y profundizar en su comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos subrayarán distintos elementos en el texto: por ejemplo, la idea central de cada párrafo, las palabras clave, algunos conectores que organizan el texto y establecen relaciones entre sus partes. • Los alumnos harán anotaciones al texto o al margen del mismo (de preferencia con abreviaturas o símbolos) para destacar aspectos relevantes como: el propósito del autor, la explicación que hace de la organización de su texto, las definiciones, la numeración de los pasos de una secuencia o de un proceso, la causa, los efectos, etcétera. • Los alumnos resumirán en un título el contenido de cada uno de los párrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura analítica
<p>Identifica la estructura de un texto y valora su utilidad para comprenderlo mejor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda del profesor, los alumnos identificarán la estructura de un texto, y dependiendo de ella, explicarán los elementos que determinan dicha estructura, por ejemplo: el objeto descrito y los aspectos considerados en la descripción; los objetos, procesos o ideas que se comparan; las causas y los efectos; la secuencia de un proceso; el problema planteado y sus soluciones. 	<p>Principales estructuras de los textos expositivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Descripción Comparación / contraste Problema / solución Causa / efecto Secuencia temporal
<p>Procesa la información de un texto, eligiendo de un repertorio de operaciones de registro, las más adecuadas para el propósito que persigue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos realizarán diferentes tipos de esquemas y de diagramas para organizar la información atendiendo a la estructura del texto: cuadros sinópticos, cuadros de dos entradas, esquemas en forma de árbol (señalando las ideas complementarias que se derivan de una idea principal) o un esquema a partir de preguntas, entre otros posibles. 	
<p>Redacta textos que recuperan información relevante de una lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos redactarán a partir de los esquemas o diagramas elaborados anteriormente para organizar la información, paráfrasis del texto leído que respete el sentido de la información evitando juicios personales. • En sesión grupal se revisará una muestra de las paráfrasis producidas por los alumnos. 	<p>Paráfrasis</p>
<p>Resume la información relevante de un texto y refleja su organización textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda del profesor, los alumnos identificarán las ideas centrales de un texto en función de su propósito y estructura. • Los alumnos, con ayuda del profesor, seleccionarán y cancelarán información 	<p>Resumen</p>

<p>Tiene una actitud positiva ante la lectura de textos expositivos porque utiliza las orientaciones y apoyos que le ofrece el autor para comprenderlos.</p>	<p>(ejemplos, analogías, repeticiones) para resumir el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos redactarán el resumen aplicando las reglas de construcción y generalización cuando sea necesario y cuidando la cohesión del escrito. • En sesión grupal, se revisará una muestra de los resúmenes producidos por los alumnos. • El profesor organizará una discusión grupal para caracterizar los textos expositivos con base en los textos leídos. A manera de ejemplo, los tópicos de la discusión podrán ser: <ul style="list-style-type: none"> •Cuál es el propósito que define a los textos expositivos [¿qué hacen?] • Cuáles son los recursos que utiliza el autor para facilitar su lectura. • Dónde se usan. • Qué ejemplos de textos conocemos. <p>MATERIALES DE TRABAJO:</p> <p>Las estrategias deberán llevarse a cabo en una selección de textos expositivos con las siguientes características: presencia de facilitadores textuales; inclusión de paralingüísticos que orientan la lectura y de textos con otros códigos (imágenes, fotografías); el título resume el contenido del texto o alude a él claramente; la estructura es fácilmente perceptible y facilita la comprensión de la progresión de la información: descripción, problema/solución, secuencia temporal, comparación/contraste, causa/efecto.</p>	<p>El texto expositivo Principales propósitos: informar y explicar</p>
--	--	--

EVALUACIÓN:

Los indicadores que se sugieren para evaluar esta unidad son:

- Obtención de informaciones específicas de un texto.
- Reconocimiento del tema central de un texto
- Reconocimiento del propósito del autor
- Reconocimiento de la estructura de un texto expositivo
- Organización de la información en un esquema.
- Comparación o contrastación de información.
- Interpretación de una palabra o una frase del texto
- Generación de inferencias
- Redacción de resúmenes y paráfrasis

PRIMER SEMESTRE
TERCERA UNIDAD

BIBLIOGRAFÍA:

- AMAT DE BETANCOURT, Manuela. "La estructura del texto" en *Comprensión de lectura y acción docente*, Anibal Puente (dir.), Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1991, pp. 163-183.
- CASTAÑOS, Fernando. "La lectura del discurso académico" en *Memorias del primer foro de autores de materiales de lectura en lengua Extranjera*. Dulce Ma. Gilbón y Ma. Antonieta Molina (comps. y eds.), CELE-UNAM, México, 1994, pp. 41-45.
- CHEVALLIER, Brigitte. *Cómo leer tomando notas*. FCE, Buenos Aires, 1999. *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. K. Denise Muth (comp.), 2ª. ed., Aique, Buenos Aires, 1995.
- GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio, et al. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Siglo XXI, Madrid, 1995.
- OCDE *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para Lectura, Matemáticas y Ciencias*. Santillana, México, 2002.
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. "El uso de los textos expositivos en la enseñanza de lengua" en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Graó, Barcelona, núm. 8 (abril de 1996), pp. 67-75.
- _____. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Aula XXI/Santillana, Madrid, 1993.
- SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. 9ª.ed., Graó, Barcelona, 1999, (Materiales para la innovación educativa, 5)
- TAPPAN VELÁZQUEZ, Martha y Aarón Alboukrek. "El discurso de la divulgación de la ciencia" en *Revista de la Academia de la Investigación Científica*, (México, D.F.) 1992: 43, núm. 3, pp. 273-278.

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD
LECTURA DE RELATOS Y POEMAS: AMPLIACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El aprendizaje de la literatura concebida como una institución que impone ciertas obligaciones culturales no es compatible con la concepción de cultura básica que define al bachillerato del CCH. No obstante, nuestra cultura ha reconocido a los textos literarios una función importante en la trasmisión de representaciones sociales, de conjuntos que valoran las estructuras sociales y económicas y de axiologías, en particular de valores morales y estéticos que la sociedad considera fundamentales para la formación humanística de los jóvenes.

Este reconocimiento plantea la necesidad de abordar la lectura de textos literarios de forma acorde con la concepción de cultura básica que comprenda tanto las habilidades de interpretación específicas del texto literario; las actitudes de aprecio y fruición de la obra artística; como la comprensión de algunas categorías que ayuden a construir una idea sistémica del campo literario, por lo que a lo largo de los semestres del TLRIID se relacionarán y compararán las obras leídas, a fin de ir desarrollando la comprensión de nociones como *ficción*, *realidad* y *verosimilitud*.

En los programas ajustados la lectura de textos literarios se plantea con apreciables diferencias en relación con la propuesta de los programas de 1996. La primera de ellas es el énfasis en la lectura placentera no en el análisis y la explicación teórica.

En ese orden de ideas, se propone leer en este semestre relatos breves de diferentes géneros y épocas pero no por un afán de ver el relato como género literario o tipo textual o por conocer una panorámica histórica del relato breve, sino por su accesibilidad, variedad y atractivo para los jóvenes, condiciones que favorecen el surgimiento del gusto por la lectura de textos literarios. También se propone la lectura de obras del género lírico, romances, corridos, poemas donde sea evidente el carácter rítmico y los valores sonoros de la poesía, pues el aspecto fónico sería una primera idea de la intervención artística del poeta propuesta al alumno. Como en el caso de la lectura de relatos el énfasis está en la lectura placentera y no en un trabajo de análisis o de explicación teórica.

Por lo que se refiere a los relatos se propone que se haga una selección que contemple diferentes grados de elementos fantásticos, maravillosos, realistas o verosímiles, para facilitar la percepción de estos elementos por parte del

alumno. Por ejemplo, los mitos y los cuentos de hadas no están ubicados en un tiempo específico; en ocasiones los mitos se desarrollan en una región geográfica, en cambio los cuentos de hadas se ubican en espacios aparentemente muy concretos pero generales: en un reino, un palacio, un bosque. Los denominados cuentos "realistas" recrean un mundo a través de descripciones detalladas; los cuentos fantásticos pueden recurrir a esta búsqueda de realismo para hacer más perceptibles los elementos fantásticos, como suele suceder también en los cuentos del "realismo mágico". En los cuentos de ciencia-ficción hay generalmente grandes cambios en la ubicación temporal y espacial del relato.

Además, esta selección de cuentos se orientará a que el alumno tenga la posibilidad de ampliar su experiencia mediante la lectura, por lo que los cuentos elegidos presentarán cierta variedad de visiones de mundo en las que se perciba una clara oposición de valores.

El placer que se puede obtener de la lectura de textos literarios no debe quedarse en la impresión inmediata, debe educarse para alcanzar niveles mejor fundados y un disfrute más fino, pero como ya se dijo, se ha dejado de lado el análisis entendido como la aplicación de determinadas categorías a la obra. En la propuesta de los programas ajustados el "análisis" se visualiza como la capacidad para establecer relaciones entre los diferentes elementos que constituyen al relato, a fin de poder aclarar cómo se relacionan entre sí para producir un determinado sentido y un efecto en el lector.

Más que análisis, para destacar dichas relaciones es recomendable hacer relecturas de las partes del texto donde se presenten estas relaciones con mayor claridad, lo cual es ocasión para que los estudiantes expresen sus apreciaciones de manera oral. Atendiendo a la especificidad del texto literario, la intervención artística del autor debe hacerse claramente perceptible para los alumnos a través del descubrimiento de la intencionalidad con que organiza los diferentes elementos para darle coherencia a la obra

Esta coherencia está en función del mundo posible creado por el autor, el cual comporta una visión de mundo y sus valores específicos. El énfasis está puesto en la recuperación de la historia, pero deberá profundizarse en ella a través del establecimiento de relaciones ya mencionadas más arriba: entre la historia y el personaje principal, (soporte de valores en una visión de mundo específica, en ocasiones, el héroe) y las relaciones espacio-temporales en las que está se produce.

La gradación de la complejidad no está dada por elementos de análisis, sino a través de la selección de las obras y del grado en que son perceptibles los elementos arriba mencionados y en la variedad de mundos posibles y visiones de mundo. La posibilidad de establecer semejanzas y diferencias entre los diferentes relatos elegidos es primordial para que el alumno aprenda a observar cómo en la obra literaria el *cómo se dice* es tanto o más importante que el *qué se dice*.

Otra importante diferencia entre los programas de 1996 y los ajustados en relación con los textos literarios es la relación con la escritura. Anteriormente se pedían comentarios de opinión y analíticos para dar cuenta del análisis y efecto de identificación en la lectura de relatos. Ahora se busca una percepción más de conjunto del texto como un todo; dado que ahora se propone un acercamiento más libre, los escritos solicitados también lo son, se solicitan reescrituras y escritos lúdicos a través de los cuales el alumno muestre haber comprendido el texto, haberse cuestionado sobre las circunstancias de la composición de la obra, o sobre posibilidades distintas de resolver la historia.

En relación con la lectura de poemas, su finalidad tiene el propósito de que el joven conozca un tipo de texto donde el uso artístico de la lengua es mucho más evidente y que, además, se sensibilice a una forma de expresión de los sentimientos y emociones, presumiblemente diferente a la que le es familiar por el entorno cultural que proveen los medios masivos.

Otro propósito relacionado con la lectura de poesía es mostrar la riqueza verbal (variedad léxica, pluralidad de sentidos, uso artístico de palabras comunes y vulgares, etc.) de la que hace uso esta forma literaria y combatir la idea de que en la poesía se emplean únicamente palabras "bonitas" o raras. Conjuntamente, se pretende romper con ciertas concepciones de la poesía como algo cursi, cuyo contenido es intrascendente por artificioso; que busca lo bello como valor único.

Como en el caso de los relatos, el placer que se puede obtener de la lectura de poemas debe trascender la impresión inmediata, debe educarse para alcanzar niveles mejor fundados y disfrute más fino. Para empezar a fundamentar la percepción de la creación poética como elaboración formal de la materia lingüística, se propone la noción de *desviación*, uso retórico del lenguaje.¹

¹ Véase la definición de esta noción en el *Diccionario* de Beristáin; un planteamiento más amplio en Grupo M.

Sin embargo, más que análisis se propone partir de las percepciones de los alumnos y entre todos los integrantes del grupo, profesor incluido, tratar de explicar el efecto que producen las *desviaciones* en el sentido del poema y el valor de las palabras modificadas por los poetas, pues no basta quedarse con la identificación de las *desviaciones*. Éstas no se pueden reducir a la fase de desestructuración del lenguaje, hay que considerar la reestructuración posterior.

Si bien el texto literario se ubica en la cuarta unidad del programa esto obedece a necesidades de presentación formal, pero no sería deseable que en la instrumentación didáctica se dejara al final el trabajo de esta unidad. La idea es formar un hábito de lectura de textos literarios y para lograrlo se requiere una actividad recurrente, por lo que es conveniente distribuir la lectura de los relatos a lo largo del semestre. En el caso de la lectura de poemas, quizá cada clase, ya que la lectura de estos textos puede no llevar más de diez a veinte minutos de la clase.

Por lo que se refiere a la relación con la escritura, ésta no necesariamente debe verse como la obligada actividad de evaluación o cierre de unidad. Es por eso que proponemos la elaboración de una antología para desarrollar su criterio para elegir textos de su interés; ejercicio que sin duda requiere espacio para ejercitarse y que en el enfoque de ir formando lectores autónomos de textos literarios es un propósito por encima de buscar la verificación de cualquier conocimiento declarativo.

LECTURA DE RELATOS Y POEMAS: AMPLIACIÓN DE LA EXPERIENCIA

PROPÓSITOS:

Al finalizar la unidad el alumno:

Habrà iniciado una pràctica constante de lectura de relatos y poemas como parte del trabajo del taller con el fin de ir formando un gusto propio que lo lleve a constituirse como lector aut3nomo de textos literarios.

Descubrirà la posibilidad de ampliar su experiencia y de aclarar sus creencias y valores a trav3s de la lectura de textos literarios a fin de entablar un diàlogo emotivo, creativo y cr3tico con los textos y con otros seres humanos a prop3sito de dichos textos.

TIEMPO: 30 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
Reconstruye oralmente o por escrito la historia de un relato.	<p>Lectura de relatos</p> <ul style="list-style-type: none"> El alumno leerà el relato propuesto por el profesor o elegido en grupo. Los alumnos reproduciràn la historia del relato leído ya sea oralmente o por escrito, individualmente, en equipos o en sesi3n grupal. 	<p>El relato</p> <ul style="list-style-type: none"> Historia
Formula caracterizaciones de personajes literarios y ejemplifica su caràcter ficticio así como los valores de vida que los animan.	<ul style="list-style-type: none"> Con ayuda del profesor, los alumnos caracterizaràn al personaje principal a partir de la relectura de fragmentos textuales pertinentes. El profesor llamarà la atenci3n sobre el caràcter ficticio del personaje literario y los valores que representan, así como sobre los recursos ret3ricos mäs evidentes (por ejemplo, hip3rboles, comparaciones, epítetos, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Personaje literario
Identifica secuencias básicas de un relato y comprende su funci3n dentro de la historia.	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos revisaràn los sucesos de la historia atendiendo especialmente a los quiebres que reorientan las acciones al relacionarlos con el personaje. El profesor llamarà la atenci3n sobre la ficcionalidad de la historia. 	<ul style="list-style-type: none"> Secuencias básicas Situaci3n inicial Ruptura del equilibrio Desarrollo Desenlace o resoluci3n
Selecciona las relaciones espacio-temporales de acuerdo con su importancia en la creaci3n de un mundo ficticio.	<ul style="list-style-type: none"> Ubicaci3n de las relaciones espacio-temporales y su vinculaci3n con la historia y el personaje (por ejemplo, papel de la noche tormentosa en los relatos g3ticos). Igualmente, el profesor llamarà la atenci3n sobre la construcci3n intencionada de un mundo ficticio. 	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones espacio-temporales Mundo ficticio

PRIMER SEMESTRE
CUARTA UNIDAD

<p>Redacta textos organizados y coherentes en los que expresa una relación afectiva con el relato leído.</p> <p>Formula el sentido del relato al relacionar la historia, los personajes, el espacio y el tiempo y comenta el carácter ficcional de los relatos y su grado de verosimilitud.</p> <p>Formula oralmente su percepción de los poemas escuchados.</p> <p>Identifica el uso de algunas <i>desviaciones</i> sonoras en un poema concreto.</p> <p>Busca y selecciona poemas de su agrado y los reúne en una antología personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos redactarán un texto lúdico relacionado con el relato leído: Creación de otra aventura para el héroe; entrevista al personaje; diálogo entre el autor y el personaje o del lector con el autor; cambios de final, de situaciones, de escenario al responder al enunciado <i>Qué hubiera pasado si...;</i> etc. ▪ En sesión grupal se revisará una muestra de los escritos producidos por los alumnos y se valorará su coherencia con el relato, su originalidad, interés o ingenio. ▪ El profesor organizará una discusión grupal en la que se concluya en torno a la relación entre los personajes, la historia y las relaciones espacio-temporales como elementos del relato y su ficcionalidad. Destacará los recursos para construir la verosimilitud y lo fantástico, maravilloso o realista, si es el caso. <p>Lectura de poemas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesor iniciará la lectura de poemas, ya leyéndolos personalmente, ya auxiliándose de grabaciones o solicitando a los alumnos que lean a fin de que los poemas se escuchen con atención para que los alumnos formulen oralmente su primera percepción del poema. ▪ El profesor invitará a los alumnos a señalar, en cada uno de los poemas, los aspectos que le llamen la atención sobre el uso del lenguaje. ▪ El profesor hará énfasis en las <i>desviaciones</i> de lenguaje referidas al aspecto sonoro implicadas en las observaciones de los alumnos. ▪ Se sugiere que la lectura de poemas se lleve a cabo como una actividad recurrente a lo largo del semestre, leyendo poemas propuestos tanto por el profesor como por los alumnos. ▪ Del acervo de poemas aportados en el semestre o de otras fuentes, los alumnos harán una selección para elaborar una antología personal en la que incluyan un comentario libre sobre cada uno de los poemas elegidos. 	<p>Tipos de escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto lúdico. ▪ Reescritura <p>Ficción</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verosimilitud ▪ Recursos retóricos <p>El poema</p> <p>Desviaciones (Figuras retóricas) como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fónicas: metro, ritmo ▪ Fonológicas: aliteración <p>Tipos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antología personal ▪ Comentario libre
--	---	--

<p>Redacta comentarios libres sobre cada uno de los poemas reunidos en la antología</p>	<p>MATERIALES DE TRABAJO</p> <p>Relatos: Las estrategias correspondientes a la lectura de relatos se llevarán a cabo en una selección que puede incluir mitos, cuentos de hadas, leyendas, cuentos de misterio, cuentos realistas, cuentos de ciencia ficción, cuentos de realismo mágico, entre otros, en los que pueda percibirse claramente los grados del realismo, lo fantástico, lo verosímil y lo maravilloso. A partir del segundo relato se establecerán comparaciones con los anteriores. Un recurso didáctico de apoyo puede ser la relación con <i>comics</i> y filmes de los llamados <i>de acción</i></p> <p>Poemas: Selección de poemas en los que puedan percibirse claramente las peculiaridades sonoras de la poesía a través de las <i>desviaciones</i> del lenguaje común más evidentes como rima, aliteración, ritmo. Se establecerán comparaciones entre los poemas leídos.</p>	
---	--	--

EVALUACIÓN:

Los indicadores que se sugieren para evaluar esta unidad son los siguientes:

- La reconstrucción de la historia de los relatos con base en las secuencias básicas.
- La selección de fragmentos textuales de los relatos donde se aprecie la caracterización de personajes y las relaciones espacio-temporales.
- Formular el sentido de los relatos tomando en cuenta las relaciones entre sus elementos y explicitando su carácter ficticio.
- Escritos lúdicos que muestren una relación afectiva con los relatos leídos.
- Explicaciones someras sobre los efectos de las *desviaciones* en poemas leídos o escuchados.

BIBLIOGRAFÍA:

Relato

BARTHES, Roland. S/Z. Siglo XXI, México, 1980.

BERISTÁIN, Helena. "Relato" en *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa, México, 1985.

EICHEMBAUM, B. "Cómo está hecho «El capote» de Gogol" en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Antología preparada por Tzvetan Todorov. Siglo XXI, Buenos Aires, 1970, pp. 159-176.

GREIMAS, Algirdas J. *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*. (Análisis del cuento «Dos amigos» de Maupassant). Piadós, Barcelona, Buenos Aires, México, 1983.



PRIMER SEMESTRE
CUARTA UNIDAD

NABOKOV, Vladimir. "«La dama del perrito» de Antón Chejov" en *Curso de literatura rusa*. Bruguera, Barcelona, 1984, pp. 378-387.
ZAVALA, Lauro. *Teorías del cuento, vol. 1: Teorías de los cuentistas*. México, Dirección de Literatura, UNAM/ UAM Xochimilco, México, 1993.

Poesía

BERISTÁIN, Helena. "Desviación" en *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa, México, 1985.
GRUPO μ . *Retórica general*. Paidós Comunicación/27 Barcelona, 1987.
KOHAN, Silvia Adela. *Cómo se escribe poesía*. Plaza y Janés, Barcelona, 1998.
MONTES DE OCA, Francisco. *Teoría y técnica de la literatura*. Porrúa, México, 1971.

