

33
29

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES.

EL QUE Y EL COMO DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNI-
CACION EN EL C.C.H.

Informe de práctica docente y análisis compara-
tivo de programas.

Tesis que presenta

J. Jesús Ma. Serna Moreno.
para obtener el título de Lic. en
Periodismo y Comunicación Colecti-
va.

Ciudad Universitaria, abril de 1987.



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

	Págs.
INTRODUCCION.	1
CAPITULO I. EL C.C.H. ORIGENES Y DESARROLLO	11
1.1. Antecedentes; la Reforma Educativa en el régimen de Luis Echeverría.	11
1.1.1. La crisis en el plano económico.	12
1.1.2. La crisis en la esfera político-ideológica.	13
1.1.3. La Reforma Educativa. El proyecto SEP-ANUIES.	14
1.1.4. Algunas conclusiones.	23
1.2. Plan General del C.C.H. El proyecto de Pablo González Casanova.	24
1.2.1. El Plan de Estudios.	24
1.2.2. Limitaciones del proyecto.	29
1.2.3. Otras limitaciones.	32
1.3. Los primeros años del Colegio.	33
1.3.1. La aplicación del proyecto.	36
1.3.2. Algo de historia.	37
1.3.3. El proceso democrático pierde terreno.	41
1.3.4. Mitos y realidades del C.C.H.	46
CAPITULO II. LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION EN EL C.C.H. SUR. RESERVA DE UNA EXPERIENCIA COLECTIVA.	49

	Págs.
2.1. Formación de los aspirantes.	50
2.2. Cuestionamientos iniciales a los que tra- tan de responder los profesores.	56
2.3. Las primeras respuestas.	59
2.3.1. Material bibliográfico y orienta- ción teórica, metodológica y concep- tual de los primeros cursos de comu- nicación.	59
2.3.2. Los contenidos de la enseñanza de - la comunicación en los primeros - años del Colegio (el qué).	63
2.3.3. Medios y métodos (el cómo).	68
2.3.3.1. La participación en clase y el aprendizaje teórico- práctico.	68
2.3.3.2. La investigación y el a - prendizaje "extraclase".	72
2.3.3.3. Material didáctico.	73
2.3.4. Vinculación del trabajo académico con los diversos problemas y con - flictos sociales.	75
2.3.5. Evaluación de los cursos.	81
 CAPITULO III. ANALISIS DE PROGRAMAS EN EL C.C.H. SOBRE CIENCIAS DE LA COMUNICACION.	 34
3.1. Conceptualización.	86
3.1.1. Los objetivos de aprendizaje.	87
3.1.2. Los contenidos temáticos.	87
3.1.3. La bibliografía.	88
3.1.4. Los métodos de enseñanza y la metodo- logía	88

3.1.4.1.	La metodología de la educación llamada moderna.	89
3.1.4.2.	La metodología de una educación "tradicional".	90
3.1.5.	Técnicas didácticas y actividades de aprendizaje.	91
3.1.6.	Los materiales de apoyo y los recursos auxiliares.	92
3.1.7.	Los sistemas de evaluación.	97
3.2.	Resultados particulares de la investigación.	93
3.2.1.	Objetivos, contenidos temáticos y bibliografía.	94
3.2.1.1.	Bibliografía.	95
3.2.1.2.	Contenidos temáticos.	101
3.2.1.3.	Objetivos.	105
3.2.2.	Los métodos y la metodología de la enseñanza.	106
3.2.3.	Técnicas didácticas y actividades de aprendizaje.	108
3.2.4.	Materiales de apoyo, recursos auxiliares, y sistema de evaluación.	111
3.3.	Conclusiones generales de la investigación.	114
3.3.1.	Tres tendencias generales.	114
3.3.1.1.	La tendencia metodológica.	114
3.3.1.2.	Tendencia teoricista.	115
3.3.1.3.	Tendencia globalizadora.	115
3.3.2.	Algunos comentarios sobre las tres tendencias.	116
3.3.3.	Orientaciones generales de los contenidos.	117
3.4.	Algunos señalamientos complementarios sobre el análisis comparativo de programas.	119

	Págs.
CONCLUSIONES.	125
CITAS.	139
ANEXOS.	0 cuadros del 1 al 3.13
BIBLIOGRAFIA.	157

INTRODUCCION

En este trabajo de tesis se intenta un análisis que aproxime a una sistematización pedagógica de los elementos constitutivos del qué y el cómo de la enseñanza de la comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Se trata de un trabajo a nivel descriptivo y no de una investigación que pretenda explicar teóricamente los diferentes aspectos metodológicos y de contenido que integran este proceso educativo.

Específicamente, esta tesis se limita al informe de una práctica docente y un análisis comparativo de programas y temarios de Ciencias de la Comunicación, ambos trabajos ubicados en su contexto.

El interés al que responde una investigación de esta naturaleza es el de que, dicha investigación, ayude a rescatar los elementos pedagógicos que han sido diseñados y puestos a prueba por los profesores de comunicación en sus ya varios años de labor docente. Es decir, que con este trabajo se busca preservar la memoria académica del personal que inparte la materia Ciencias de la Comunicación en el C.C.H. Asimismo, se espera contribuir al desarrollo de una evaluación cada vez más objetiva y fundamentada de esta experiencia académica; una evaluación tanto de las concepciones teóricas que la sustentan, como de sus resultados concretos. En particular, de los resultados obtenidos mediante la aplicación, en el campo de la comunicación, de un planteamiento más general, es decir, un planteamiento, que se propone desarrollar una -

* Ciencia de la Comunicación es el nombre oficial que se le ha dado en el C.C.H. a la materia a la que aquí nos referimos.

educación de carácter masivo y cuya naturaleza sea distinta y contrapuesta a la de la educación tradicional.

La importancia que tiene lo anterior, obedece so - bre todo a que, en dicho planteamiento, desde un principio estu - vo presente el objetivo de alcanzar en la enseñanza una acti - tud innovadora, crítica y antiautoritaria, acorde con la con - cepción educativa que imperaba en el C.C.H. en sus inicios. - Ello obedecía a que éste había surgido bajo el impulso democra - tizador del movimiento estudiantil de 1968.

En este sentido, se espera contribuir, también, con algu - nos datos y opiniones que enriquezcan las posibilidades de ac - ceder a un conocimiento, cada vez más claro y preciso acerca - de: a) los alcances reales, b) las limitaciones y c) las po - sibles perspectivas de desarrollo, de la enseñanza de la comu - nicación en el C.C.H., la cual se reivindica a sí misma como - una enseñanza inspirada en los principios originales del Cole - gio. Interesa, pues, saber qué tanto se ha podido llevar a la práctica, por parte de los profesores de la materia, el plan - teamiento inicial del cual partían.

Puede decirse que las bases teóricas a las que responde el planteamiento general de los profesores del C.C.H., necesari - mente expresa una determinada posición de clase.* Pero lo - grar la transformación de la enseñanza en coincidencia con los intereses de las clases subalternas de la sociedad, requiere - sobre todo, que se conozca de manera concreta y específica a - quello que se quiere transformar; así como también, que tal co - nocimiento sea producto de un verdadero interés por transfor - mar las cosas, y no de un mero ejercicio académico del saber -

* Y no sólo de clase, es decir una posición crítica, opuesta no sólo a las relaciones de explotación, sino también a toda relación autoritaria de - subordinación y/o de dominación.

por el saber mismo.* Y aún más: todo discurso, aunque no lo explicita, responde siempre a una determinada concepción del mundo. Sin embargo, no siempre se cuenta con el instrumental teórico conceptual, ni con los elementos metodológicos propios de esa particular visión del mundo. Así es, no basta con que alguien se proponga conscientemente alcanzar objetivos que respondan a un determinado y específico interés democrático, para que, con el simple deseo de alcanzarlos, se esté ya en condiciones de realizarlos o llevarlos a la práctica.

En este orden de ideas, aunque los profesores del Colegio explícitamente se pronunciaran por desarrollar conscientemente un tipo de enseñanza que fuera contrapuesta y no sólo diferente a aquella que responde a una concepción (deliberadamente o no) burguesa del mundo, nada garantiza que, por ese solo hecho, hayan logrado su propósito. Es decir, que siendo importante el objetivo de la transformación democrática de la enseñanza, tal planteamiento requiere para su realización abandonar las posiciones que podríamos caracterizar de espontaneístas y exige procurarse los medios teórico-metodológicos idóneos, (idóneos en el sentido de que correspondan a la concepción de clase propia de un objetivo de tal naturaleza). Junto con ello, habría de adoptarse, además una actitud crítica y autocrítica ante cada uno de los resultados concretos que se vayan alcanzando.

* En este sentido, resulta revelador el que los profesores del C.C.H.-Sur utilizaran en 1984 como divisa, para dar a conocer los resolutivos de un foro de discusión, el siguiente enunciado que parafrasea la conocida Tesis II de Carlos Marx: "Los profesores del Colegio no han hecho, - hasta ahora, más que interpretar de diversas formas el proyecto original del C.C.H., de lo que se trata es de cambiarlo."

Haciendo uso, precisamente, del mejor espíritu autocrítico, podría decirse que algo muy parecido ocurre con la elaboración de la presente tesis. Una vez terminada, nos hemos percatado de que parte de las técnicas utilizadas en el análisis de programas correspondiente al tercer capítulo, adolece, en sus bases epistemológicas, de cierto tipo de empirismo contrario a nuestro enfoque;¹ además, el carácter descriptivo de la tesis y el abuso de elementos cuantitativos en el análisis, que en ella se hace, representan indicadores importantes de - que, en buena medida, nos hemos visto atrapados por una concepción metodológica ajena a aquella a la cual nos pretendíamos ajustar.

En cuanto al proceso educativo relacionado con la enseñanza de la comunicación en el C.C.H., puede considerarse que sólo con la reflexión crítica y autocrítica, aunada al intercambio de información y puntos de vista, por parte de los maestros de la materia, se podrá hacer un balance serio y una valoración objetiva de un proceso como éste. Esto, a su vez, permitirá también proyectar y alcanzar metas de transformación, no por realistas necesariamente estrechas, en este campo específico de la enseñanza.

Por otro lado, hay que señalar que este tipo de reflexión ya ha sido emprendida. En efecto, de manera individual, en equipos e incluso en dos reuniones plenarias*, los profesores del C.C.H. que imparten la asignatura de Ciencias de la Comunicación han realizado trabajos en los que han abordado diferentes aspectos relacionados con la materia. Retomar

* Encuentro de profesores en Cuatpec, Mor., en 1977 y en México, D.F., en 1986.

Los aportes de este tipo de iniciativas que anteceden al presente trabajo de tesis, es una de las necesidades a la cual tratamos de responder y con la cual nos sentimos obligados.

Por lo que se refiere al contenido de la tesis, ésta se ha dividido en tres capítulos:

- En el primero se describe someramente el contexto en el cual se ubica y desarrolla la experiencia educativa del C.C.H., que a su vez enmarca la experiencia concreta relacionada con la enseñanza de la comunicación, que es a la que, en particular, nos referimos en la tesis. Se tocan en este capítulo tres cuestiones que se consideran fundamentales: la Reforma Educativa promovida por el régimen de Luis Echeverría; la Reforma Universitaria emprendida por don Pablo González Casanova, en particular el proyecto del C.C.H.; y algunos datos de la historia de los primeros años del Colegio.
- En el segundo capítulo se aborda la experiencia académica de un pequeño grupo de profesores del C.C.H.-Sur. Esta se hace a través de una especie de informe de esa práctica docente. La misma, se realizó en un lapso que va de marzo de 1977 a febrero de 1985 y abarca múltiples y variadas actividades, tales como el diseño, la elaboración y/o la aplicación de los temarios, los programas, los materiales de apoyo académico, por ejemplo, antologías, cuadernos de trabajo, resúmenes, esquemas, bibliografías, etcétera; asimismo, la discusión y puesta en práctica de algunos métodos de enseñanza (expresados al nivel de determinadas técnicas pedagógicas) y de algunas formas o sistemas de evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta práctica intervinieron desde el principio: los profesores -

Margarita Guerra, Joaquín Núñez, Oscar Olivares y el autor de la tesis. Unos años más tarde, Oscar Olivares, primero, y Joaquín Núñez, después, salieron del Colegio y fueron relevados en su labor académica por Alfonso Cerón y Manuel Corral.

- El tercer capítulo está constituido por un análisis comparativo de programas de la materia Ciencias de la Comunicación (programas que han sido elaborados por profesores de cuatro planteles del C.C.H.). Por medio de este análisis se intenta sistematizar y caracterizar el qué y el cómo de la enseñanza de la comunicación en el Colegio, a partir del estudio específico de los elementos incluidos en la enseñanza formal, es decir, aquella enseñanza cuyos elementos se encuentran formalmente manifiestos en los programas escritos de la materia.
- Por último, se extraen algunas conclusiones. En ellas se trata de establecer la concordancia existente entre lo que se dice (en programas académicos, pronunciamientos políticos, etc.) y lo que se hace; así como también el grado de congruencia entre la formación que, explícitamente, se quiere lograr y lo que podemos entrever que se logra. En general, se espera proporcionar los elementos que ayuden a responder de manera aproximada a preguntas tales como las siguientes: ¿Qué tanto se ha avanzado en los objetivos planteados por los profesores de Ciencias de la Comunicación durante los primeros años del Colegio? ¿Cuál es el balance que podría hacerse a casi quince años de emprendida la realización de esta tarea educativa? Como no existen respuestas definitivas a este tipo de preguntas, lo que se espera (más que responder a ellas con la tesis) es acercarse a una reflexión sistematizada sobre esta problemática.

Por lo que se refiere a la problemática anteriormente señalada habría que decir que se presenta no sólo en la materia Ciencias de la Comunicación; la hayamos, asimismo, en otros campos en donde también se realizan esfuerzos por encontrar respuestas concretas que coadyuven al logro de los objetivos que se proponen alcanzar todos aquellos a quienes preocupa transformar democráticamente a la enseñanza, sea cual sea su área de conocimiento.

En efecto, la transformación democrática de la enseñanza (lo que en el terreno de los planteamientos político académicos ha sido expresado como la necesidad de que dicha enseñanza, se caracterice por ser crítica, antiautoritaria, científica y popular) es ya, una vieja aspiración de amplios sectores de estudiantes y profesores universitarios. Dar a conocer la concreción que han tenido, en experiencias particulares, estos planteamientos en las distintas áreas de estudio, es cada día más imperioso. Sobre todo, reviste especial interés dar a conocer las experiencias que se han producido en aquellos lugares, como el C.C.H., en donde, desde un principio, se ha considerado a la democratización de la enseñanza como uno de los objetivos fundamentales en el terreno del quehacer educativo. Urge, hoy más que nunca, una evaluación que permita establecer la medida en que se ha cumplido este objetivo en el Colegio.

Los trascendentales acontecimientos que se han dado al interior de la UNAM en los últimos dos años han puesto de relieve la importancia que tiene para los sectores democráticos de la Universidad, y en particular del C.C.H., el que se elaboren trabajos que analicen experiencias concretas como la que aquí se aborda.

A partir del movimiento estudiantil encabezado por el CEU se ha escrito mucho acerca de algunos rasgos generales - que, de cierta forma, caracterizan la situación que hoy se vive en México. Así, se han señalado aspectos como los siguientes²: las presiones del FMI a un país endeudado y en crisis como el nuestro, han inducido al Estado mexicano a tomar medidas que en la práctica se traducen en una disminución del gasto público, en especial el de educación; lo cual ha producido, a su vez, una serie de limitaciones al acceso a las universidades por parte de los sectores populares. A través de planes - como el PROIDES la política educativa del Estado se va delineando, cada vez con mayor precisión, y con ella, el tipo de medidas que habrán de tomarse en los diversos centros educativos. En particular en la UNAM dicha política se ha expresado, en general, como una necesidad imperiosa de elevar el nivel académico al menor costo posible. Para ello se ha buscado - aplicar medidas como las aprobadas el 11 y 12 de septiembre - de 1986 (posteriormente suspendidas debido a la presión de la huelga estudiantil); las cuales, según sostienen amplios sectores de profesores y estudiantes, atentan en muchos aspectos contra los avances que en el terreno de la democratización de la enseñanza se han logrado. Esto sucede, sobre todo, en aquellos ámbitos universitarios, como es el caso del Colegio - de Ciencias y Humanidades, en donde los profesores y estudiantes han desarrollado procesos de democratización mediante su participación en movimientos políticos independientes, y han logrado, a veces por la vía de los hechos, formas educativas que responden a una nueva concepción de la enseñanza.

A esos sectores democráticos corresponderá defender - con su actuación organizada y con argumentos fundados, respaldados por investigaciones concretas, los diferentes procesos de

democratización de la enseñanza. La necesidad de construir - una Universidad más participativa, autogestionada, con un mejor nivel académico y cuyo carácter científico y popular sea una realidad concreta, se hace cada vez más evidente para un mayor número de estudiantes, profesores, trabajadores e investigadores de la UNAH; ello impedirá, seguramente, que se dé - marcha atrás a los avances democráticos que hasta hoy se han alcanzado; y, más bien, es muy posible que se abran nuevos caminos que conduzcan a la consolidación, la ampliación y la - profundización de esos avances.

Si este trabajo contribuye, aunque sea modestamente, a caminar en esa dirección, se habrá cumplido en lo fundamental con el principal interés que nos movió a llevarlo al cabo. - Cuando menos en el campo de la enseñanza de la comunicación, - esperamos enriquecer con una serie de elementos, la discusión sobre las posibles repercusiones que traería consigo la puesta en marcha de medidas como las aprobadas por el Consejo Universitario en septiembre de 1986. Por sólo poner un ejemplo: lo que ha sido hasta ahora la forma de evaluar en el C.C.H., - se contrapone en lo fundamental a los exámenes departamenta - les³. (Un poco más sobre el asunto se verá en las conclusiones).

Por lo pronto, sólo nos basta agregar, sobre la elevación de la calidad de la enseñanza, que esta elevación - será posible, en la medida en que se garantice a quienes participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: maestros y alumnos, intervenir de manera democrática, amplia y libre en la toma de decisiones así como en la ejecución y aplicación de las medidas que se tomen al respecto. En parti - cular aquellos que han puesto en práctica, en experiencias co-

mo la que aquí se aborda, posibles vías concretas de solución, a los enormes y complejos problemas que la cambiante realidad plantea en el proceso de desarrollo de una educación transformadora y en permanente transformación.

CAPITULO I.- EL C.C.H. ORIGENES Y DESARROLLO.

Todo proceso educativo, por modesto que sea, sólo será cabalmente comprensible, en la medida en que se le ubique en su contexto. Esto es, en la medida en que se conozcan las diferentes determinaciones económicas, políticas y culturales que caracterizan al periodo histórico concreto dentro del cual dicho proceso queda inscrito. Por ello, antes de abordar el estudio de la enseñanza de la comunicación en el C.C.H. como parte que es de un proceso educativo más general que la explica y la contiene, dedicamos este primer capítulo a la caracterización del periodo de cambios, reformas o reajustes (según se le quiera ver) que se producen en los primeros años de la década de los 70's.

Se trata, específicamente, de algunos rasgos distintivos relacionados con: la crisis económica y político-ideológica, la reforma educativa en el régimen de Luis Echeverría y el surgimiento del C.C.H. como parte de la reforma educativa universitaria, así como las luchas sostenidas por estudiantes, profesores y trabajadores de la UNAM, durante los primeros años del Colegio.

1.1. Antecedentes. La Reforma Educativa en el régimen de Luis Echeverría.

Si aceptamos, de acuerdo con Gramsci⁴, que el Estado -entendido en un sentido amplio como sociedad política más sociedad civil, o en otras palabras, aparato jurídico coercitivo y aparato hegemónico educativo- educa en el consenso, difunde una concepción de la vida y elabora una conciencia colectiva homo

génea; y si entendemos por hegemonía todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio sino también logra mantener el consenso activo de los gobernados; y que, por lo tanto, el Estado no es sólo coerción sino consenso. Podríamos decir que el Estado mexicano se encontraba, a principios de la década de los 70's, en una crisis de hegemonía, entendida como pérdida de consenso entre amplios sectores de la sociedad mexicana; esto se manifestaba en el deterioro notabilísimo de los aparatos hegemónicos del régimen.

En ese sentido, la educación posee una gran importancia ya que es la forma más organizada de transmisión de ideología; de ahí que consideremos necesario el análisis de la política educativa del régimen y las bases materiales que le dan sustento y a las cuales responde, aunque no sea de manera mecánica sino mediada por las concepciones concretas de quien o quienes toman las decisiones en un momento determinado.

1.1.1. La crisis en el plano económico.

A principios de la década de los 70's, el sistema capitalista en México se encontraba ya en crisis. Esta crisis se manifestaba en todos los ámbitos de la estructura social; y es, en lo esencial, la misma que se ha venido acentuando hasta la actualidad, en que se expresa de manera mucho más aguda. Las causas generales que producen esta crisis son de carácter estructural, y podrían resumirse en el agotamiento de un sector agropecuario sometido, en su mayoría, a una permanente descapitalización en beneficio de la acumulación industrial⁵; la cual, por su parte, se lleva a cabo bajo la explotación de las grandes masas (cada vez más sumidas en la miseria), la

* Aunque no por más organizada va a ser más eficiente.

concentración desproporcionada del capital y el predominio - atenuado del capital extranjero y de la tecnología de origen foráneo.

Se trata, pues, de la quiebra del llamado "modelo de - desarrollo estabilizador"⁶. Es una crisis inmersa dentro y - determinada por, la más general del modo de producción capitalista a nivel mundial.

Para ese entonces, la estructura de la producción en - México tiene perfiles definidos que podemos sintetizar de la siguiente manera: estructura monopólica en la gran industria (que coexiste junto a ramas de producción poco desarrolladas) con predominio del capital extranjero, gran desarrollo de la mecanización, con necesidades de alta tecnología sectorial y mano de obra calificada⁷.

1.1.2. La crisis en la esfera política ideológica.

En cuanto a la ideología y las instituciones político-ideológicas (aparatos de hegemonía) del bloque dominante, se observa también, a principios de la década de los 70's, un - fuerte resquebrajamiento tanto de las concepciones dominantes, como de los aparatos políticos fundamentales. El movimiento - estudiantil de 1968 puso en crisis la legitimidad del estado en su conjunto; por lo cual, éste se ve obligado a buscar formas nuevas que le permitan volver a ganar, si no el consenso de las masas, sí la de los amplios sectores medios descontentos: se busca reestructurar el sistema de dominación en México y se abre la llamada "apertura democrática"⁸.

En el plano económico y político se ensayan, frente a

la crisis, una serie de medidas de carácter reformista (del reformismo burgués) que intenta darle salida: a) en lo económico, se plantea proteger al pequeño y mediano capital; salarios de emergencia; intervención del Estado en la economía; diversificación de la reproducción, e impulso a ramas productoras de bienes de capital; b) en lo político surge la "apertura democrática" y la "época del diálogo", lo cual se traduce, en los hechos, en "reformas" con represión abierta (recordemos tan solo la matanza del 10 de junio y el aplastamiento de la tendencia democrática del SUTERM).

1.1.3. La Reforma Educativa. El proyecto SEP-ANUIES.

Es en el marco anteriormente descrito en donde se plantea la necesidad de adecuar la estructura educativa nacional a las necesidades de la estructura económica y a las condiciones imperantes de un cuestionamiento ideológico-político en ascenso. En síntesis fueron:

En 1969 se realiza en el D.F., un Seminario sobre planeación universitaria en el cual se señala que "si en lo económico es necesario una mayor distribución del ingreso y una creciente intervención del Estado (planeación económica) en lo educativo lo es una mayor distribución de la Educación y la cultura. Es necesario, ligar la educación superior al proceso de acumulación de capital y al desarrollo tecnológico; por lo tanto, es preciso que:

- 1º.- La educación universitaria crezca planificadamente para poder
- 2º.- Satisfacer la creciente demanda de educación superior y las necesidades de mano de obra calificada (UNAM, ANUIES, Seminario sobre Planeación Universitaria, agosto de 1969, págs. 25-26).

En este sentido, vemos como se trata de orientar a la educación de manera más directa, a las necesidades de la acumulación de capital, y, por lo tanto, a las de la clase dominante. Así, los planteamientos generales del reformismo -burgués cristalizan en el campo educativo en la conocida Reforma educativa. Emanada ésta dentro de las necesidades de acumulación de capital (recambio en la estructura productiva; centrándose el eje de acumulación en nuevas ramas).

Como objetivos fundamentales, se plantean los siguientes:

- 1.- Atender en su totalidad el crecimiento de la demanda educativa,
- 2.- modificar el sistema educativo nacional para
- 3.- integrarlo a la vida económica y capacitar mano de obra calificada.

Luis Echeverría en el III informe de gobierno (1973) - ilustra lo anterior de la siguiente manera:

"...uno de los fines principales de la Reforma Educativa consiste en crear y estimular el estudio de carreras que permitan a los jóvenes incorporarse a la vida productiva sin necesidad de muchos años de preparación pues...cada vez es mayor el desajuste entre la organización superior y las posibilidades del trabajo", además "...la necesidad de adquirir una tecnología adecuada al desarrollo de México, nos obliga a otorgar una gran importancia a la formación profesional de jóvenes científicos y técnicos..."⁹

Para los efectos de transformación de la educación se creó una comisión coordinadora de la Reforma Educativa, (R.E.),

la cual estaría encargada de proponer, a través de las llamadas "consultas populares", puntos fundamentales de lo que había de ser la R.E. en una "economía de expansión". Estos puntos se recogen en un documento final en el cual se señalan - los principios rectores y los objetivos generales de la R.E.

Los principios rectores de la R.E. son los siguientes:

- Educación armónica e integral.
- Derecho a la orientación democrática (entendida en el sentido de la consigna gubernamental de "oportunidad para todos").
- Nacionalismo y solidaridad internacional.

Por lo que respecta a la enseñanza media superior, estos planteamientos generales se traducen en medidas específicas hacia ella. Se parte de la "crítica" a la concepción tradicional que considera a la enseñanza media básica y superior como un nivel intermedio entre la primaria y los estudios profesionales; lo cual ha traído como consecuencia que el bachillerato sea esencialmente "propedéutico"; situación que, según sus defensores, se ha traducido en una serie de desviaciones tanto en la secundaria como en la preparatoria desvirtuando el funcionamiento específico que debería tener cada uno de los ciclos.

En cuanto al contenido de la educación, se critica al enciclopedismo positivista* y al olvido de poner énfasis, jun

* Aunque en apariencia contradictorio este concepto (pues el positivismo tiende a la parcialización del conocimiento y el enciclopedismo a lo contrario) se utiliza para describir la pretensión de abarcar mucho del llamado "saber positivo" en lugar de que el alumno aprenda a buscar y sepa donde localizar dicho "saber".

to al contenido humanista tradicional, en estudios con más -
 contenido científico y tecnológico. Por otro lado, a la meto-
 dología utilizada se le califica de verbalista, adoctrinadora
 y sin participación real del estudiante. Aunado a esto, se -
 señala que el bajo rendimiento, la deserción, el desequilibrio
 entre la demanda real de educación y oportunidad, la existen-
 cia de maestros improvisados e impreparados, etc.,⁶ trae consi-
 go una crisis real de la educación media superior¹⁰.

Toda la situación anteriormente descrita le plantea al
 Estado una interrogante de suma importancia: ¿Hacia donde -
 orientar la política educativa con respecto a la enseñanza me
dia superior?

Para contestar esto veremos tres cuestiones fundamenta
les:

- A) Las Políticas y Acciones que programa el Estado en
 la R.E.
 - B) Cómo se manifiestan éstas en el crecimiento de la -
 matrícula escolar y en la creación de centros, es -
cuelas, institutos y universidades.
 - C) Cómo se desarrolló en términos cuantitativos el cre-
 cimiento de la enseñanza media superior en el sexe-
 nio de Echeverría.
- A) Las políticas y acciones principales son las siguien
tes:
- a) Reajuste integral del Sistema Educativo Nacional
 (SEN) a través del cual se logre modificar la le-
 gislación educativa, pues se considera que es -
 obsoleta.
 - b) Unificar la enseñanza media elemental con la me-

dia básica.

- c) Realizar un programa de formación de personal técnico y profesional en los niveles de Bachillerato y de enseñanza superior. El bachillerato tendrá que cumplir las funciones de preparar para continuar los estudios profesionales y a la vez dar formación de tipo tecnológico. Se señala como cuestión fundamental la UNIFICACION de las diversas preparatorias en duración y contenido para promover un ciclo unitario de bachillerato y relacionarlo en lo inmediato con la Educación Superior. Para esto se propone que:
- La preparatoria tenga una duración de tres años.
 - Que tenga contenidos básicos comunes.
 - Crear preparatorias agrotécnicas.
 - Promover en la Educación Media Superior el estudio de ciencias básicas tales como Matemáticas y Ciencias Experimentales.

Ordenar de tal manera que la finalidad esencial de la educación sea preparar cuadros medios y superiores de la fuerza de trabajo y dar una educación primordialmente formativa.

B) Es bajo el manto sagrado de la Reforma Educativa como surge el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971 con todos los lineamientos generales señalados en ella, pero con algunas importantes diferencias, que significan un avance en cuanto a la concepción de la educación, como lo veremos más adelante; y, por otra parte, esa concepción influyó, en diverso grado, a todo el sistema educativo nacional.

Es en este sexenio en el que vemos surgir también nuevas escuelas, centros, institutos y nuevas universidades, así como un nuevo ordenamiento legal para normar la educación:

- a) En 1973 por Decreto presidencial surge el Colegio de Bachilleres como un organismo descentralizado del Estado. Se argumenta en su creación el crecimiento de la población y de la demanda de enseñanza media superior. Se señala que impartirá educación escolar y extraescolar, que podrá revalidar estudios de otros planteles que impartan el mismo ciclo y sobre todo, que tendrá carácter terminal y propedéutico (especie de C.C.H. al que se le amputa todo rasgo "peligroso").¹¹
- b) Se promulga la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) como un organismo descentralizado del Estado. Su objeto es impartir educación superior (de licenciatura, maestría y doctorado, cursos de actualización y especialización escolar y extraescolar) procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad. Le corresponde la función de organizar y desarrollar actividades de investigación científica y humanística en relación a los problemas nacionales.¹²
- c) Se promulga la Ley Federal de Educación.¹³ En ella se redefinen algunos conceptos sobre educación, su papel y objetivos adecuando algunas ideas centrales

* Hay que señalar que la ANUIES realizó un estudio sobre la Enseñanza Media Superior del cual se derivan diversas medidas que cristalizan en programas y acciones las cuales surgen los Colegios de Bachilleres, la UAM, y el fortalecimiento de las universidades.

de la ideología de la clase dominante a la educación). Cabe señalar que en esta Ley se señala la creación de un Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) que cumple un papel fundamental como órgano de consulta.

- d) Se crean planteles de enseñanza técnica llegando a la cifra de 757 en 1974.
- e) Surge el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH) en 1973.
- f) Se crean escuelas técnicas agropecuarias a nivel medio básico, y centros de estudios científicos, técnicos e industriales en el nivel medio superior.

Hay que señalar que también la ANUIES en diferentes ocasiones, con algunas variantes, retoma el proyecto de la RE para la enseñanza media superior (la ANUIES participa en el proyecto de RE):

- Declaración de Villahermosa de 1971: la educación superior debe ser integral, eficiente, democrática; el nivel de enseñanza media superior debe durar tres años; debe ser formativo más que informativo; debe ser terminal y propedéutico. "Incorporar los conocimientos tanto de las ciencias como de las Humanidades."¹⁴
- 1972. Reunión de Tepic de la Asamblea General de la ANUIES: se establece el sistema de créditos para el Bachillerato y se señalan áreas definidas para la organización académica.
- En 1975 en la II Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior realizada en Querétaro se

trata de definir los objetivos del bachillerato y - discutir planes de estudio. Se propone un tronco común básico.

C) Veamos ahora cuál fue la evolución real del ciclo - de enseñanza media superior en el periodo analizado.

Entre 1970 y 1977 encontramos un incremento del 43.9% en la población escolar total del país (incluyendo todos los ciclos escolares). Por lo que respecta al ciclo medio superior (bachillerato) y terminal medio su crecimiento se manifiesta de la siguiente manera:

ALUMNOS	1970-1971	1976-1977	Incremento %
Total E.U.M.	11 538 871	16 608 870	+ 43.9
Medio Superior	279 495	652 850	+ 133.6
Terminal Medio	33 861	77 672	+ 129.4

Fuente: Elaborado en base a "La población de México, su ocupación y sus niveles de bienestar" - S.P.P., México 1979; y ANUARIOS ESTADISTICOS de la SEP de diferentes años.

Si hiciéramos una comparación entre todos los ciclos - resultaría que porcentualmente estos dos son los de más alto crecimiento (incluso aún más que la primaria).

Por lo que respecta al personal docente empleado en el periodo y al incremento en número de escuelas veamos cual fue su desarrollo:

PERSONAL DOCENTE	1970-1971	1976-1977	Incremento %
Total E.U.M.	331 869	534 411	+ 61.12
Medio Superior	17 683	37 746	+113.45
Terminal Medio	4 145	7 976	+ 92.4

Fuente: las mismas que el cuadro anterior.

ESCUELAS	1970-1971	1976-1977	Incremento %
Total E.U.M.	54 829	78 754	+ 29
Medio Superior	646	1 277	+ 97.67
Terminal Media	224	365	+ 62.94

Fuente: las mismas que en los cuadros anteriores.

También en estos renglones los niveles que crecen más son el medio superior y el medio terminal; aún más que la Educación Primaria que sólo tiene un aumento del 18.85% en el número de escuelas.

Las necesidades de fortalecer el aumento de la calificación de la fuerza de trabajo, se manifiesta también en la concentración regional del crecimiento de la educación; sobre todo en los estados industriales y en aquellos donde se trata de fomentar la producción agropecuaria y las agroindustrias. - Por ejemplo:

En 1971, 6 estados concentraban cerca del 60% del total del personal docente empleado en la enseñanza media superior (D.F., Jalisco, Veracruz, Puebla, Nuevo León y el estado de México) y el 70% del total de alumnos. Tan sólo en el D.F. se concentraba el 45.3% del total de alumnos. Esta concentración regional de la Educación corresponde a la concentración territorial de la industria, situación que se traduciría en los programas de "Descentralización industrial" y, posteriormente,

en el de "descentralización Educativa" (programas que en el sexenio de J.L.P. cobran un mayor impulso).

El "ensayo" reformista frente a la crisis fracasa, esto se traduciría, en un corto plazo, en graves desequilibrios estructurales que se agudizarían al término del sexenio y que se manifiestan también en la llamada "crisis de la educación".

1.1.4. Algunas conclusiones.

- La política Educativa del Estado mexicano, intenta reforzar tres aspectos de una misma relación: Estado Sociedad civil; Universidad-Estado; educación e intereses de la clase dominante.
- La R.E. se plantea dentro de una crisis estructural del sistema capitalista y de una pérdida de consenso del Estado mexicano (situación que se agrava a lo largo del sexenio).
- La tendencia de la Política Educativa hacia el Bachillerato es a darle un contenido eficientista tecnocrático; lo que se traduce en los intentos de crear un Bachillerato UNICO, descentralizado regionalmente a la vez que centralizado en su control.
- La creación del C.C.H., lo mismo que el Colegio de Bachilleres corresponde a los lineamientos generales de la RE del Estado; aunque el primero de ellos, como se intenta demostrar más adelante, presente en su proyecto, peculiaridades interesantes y, en cierto sentido, vaya más lejos que el de Bachilleres y, en los hechos, haya sido llevado por profesores y estudiantes al desarrollo de nuevos lineamientos en el aspecto académico y político.

1.2. Plan General del C.C.H. El proyecto de Pablo González Casanova.

1.2.1. El Plan de Estudios.

El C.C.H. constituye uno de los tipos de educación media superior en México. Junto con la Escuela Nacional Preparatoria, depende de la Universidad Nacional Autónoma de México en su organización y financiamiento. Surge del acuerdo unánime del Consejo Universitario reunido el 26 de enero de 1971, como un modelo educativo nuevo, alternativo al ya, en ese entonces, anticuado sistema de la Escuela Nacional Preparatoria. El proyecto fue presentado por el Doctor Pablo González Casanova, quien era Rector de la Universidad.

"El Colegio, según este proyecto, resuelve tres problemas esenciales:

- 1) Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
- 2) Vincular la Escuela Nacional Preparatoria de las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación.
- 3) Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país".¹⁵

El Colegio de Ciencias y Humanidades, a nivel Bachillerato permite la utilización de los recursos destinados a la educación; la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior, y un tipo de educación -

que constituye un ciclo por sí mismo, que pueda ser preparatorio, pero también terminal, y, que está exigiendo el desarrollo del país".¹⁶

El Plan de Estudios propuesto tiende a "combatir el vicio del llamado enciclopedismo, y a proporcionar una serie de materias que le permitan al educando tener la vivencia y la experiencia del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera y de una forma de expresión plástica...que le permitan aprovechar las alternativas profesionales o académicas, clásicas y modernas".¹⁷

"El Plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como el despertar la curiosidad por la lectura, y aprender a leer y a interesarse por los estudios de los grandes autores".

"Lo anteriormente expuesto justifica plenamente la creación de las nuevas unidades académicas...que...atienden particularmente a un carácter interdisciplinario de la enseñanza".¹⁸

Entendiendo la interdisciplina como el objeto de estudio que comparten disciplinas distintas y la comunidad de leyes con que trabajan ciencias afines utilizando métodos que se emplean en el desarrollo de las disciplinas científicas, podemos considerar entonces que se trataba de buscar una formación integrada del alumno a un nivel de lo que las autoridades llaman "cultura básica", es decir, el "justo medio en

cuanto a conocimientos, comportamientos y, sobre todo a destreza".¹⁹

Puede afirmarse que este proyecto representó un avance en relación a la anterior concepción institucional de la enseñanza; avance propiciado y posibilitado por las circunstancias coyunturales y por los cambios que en el país originó el movimiento estudiantil y popular de 1968. La nueva correlación de fuerzas políticas, los primeros síntomas de la crisis económica y la política reformista del régimen de Echeverría son algunos de los componentes de la situación imperante en estos momentos. El proyecto de creación del C.C.H. intentaba responder a la necesidad de una enseñanza masiva a bajo costo (factor de tipo económico) y de modernización de los métodos y contenidos de la enseñanza (lo cual significaba una readecuación de la enseñanza a las nuevas condiciones caracterizadas por un fuerte cuestionamiento al sistema educativo imperante).

El gran proyecto inicial del C.C.H. era sumamente amplio, pues comprendía los ciclos de bachillerato, licenciatura y postgrado, creando lo que se denominaría Escuela Nacional Profesional y Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades; es decir, sería una institución paralela a la UNAM. Llegaría a ser otra Universidad, pero, este proyecto no fue posible por múltiples determinaciones, principalmente políticas y económicas.

De esta manera el C.C.H. se redujo al nivel de bachillerato con un pequeño apéndice a nivel superior y de postgrado, la UACPyP.*

* Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Postgrado, y la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB).

Por otro lado, su función ha sido fundamentalmente propedéutico y no terminal como en un principio se planteaba.

En lo relativo a la incorporación de formación técnica en el C.C.H., ésta obedecía a la baja preparación de los trabajadores calificados y de los técnicos medios, que, para la clase dominante es la causa de la insuficiencia⁶ del sistema productivo.

En realidad el proceso de industrialización y modernización reclamaba la formación de nuevos mercados de trabajo; - los cuales a su vez, requerían de una mano de obra calificada mediante una cierta capacitación técnica.

A ello responde, como ya vimos, la Reforma Educativa - del régimen de Echeverría, mediante el desarrollo y expansión de la educación tecnológica. Las instituciones como el C.C.H., e incluso posteriormente el Colegio de Bachilleres surgen con una doble finalidad: la de formar a nivel medio superior y ofrecer la posibilidad de capacitarse para el trabajo.

Sin embargo, el C.C.H. no sólo responde a ésta que es una tendencia general del capitalismo; es decir, aquella que busca imponer una política puramente tecnocrática o conservadora por formar profesionales de distintos niveles que sólo - sean técnicos al servicio de la burguesía y que no se nutran de concepciones ideológicas contrarias a la suya; responde - también a la concepción del creador del proyecto. En efecto, según ha sido sostenido por el propio Doctor Pablo González - Casanova,⁷⁰ en su proyecto se intentaba acabar con la enseñanza puramente técnica, o especializada, con las separaciones - artificiales del conocimiento científico y humanístico; con -

"Él, dice González Casanova, se ponen las bases de un ideal - que justamente contraría la atomización del conocimiento. De raíz eliminó la división del trabajo intelectual que obstaculiza la percepción de las totalidades históricas y naturales. Fue y es un Colegio que nada tiene de tecnocrático, ni en sus planes de estudio, ni en sus métodos de enseñanza, ni en la composición de sus profesores".²¹

En esa misma carta, González Casanova se refiere también a un proyecto complementario al proyecto del Colegio: el de la Universidad Abierta. El cual, dice, "pugnó por introducir a la Universidad y a los estudiantes en el sistema de producción, y por ligarlos a los obreros en sitios de estudio - que sirvieran a ambos".²² Este proyecto, aprobado en 1972 - por el Consejo Universitario buscaba crear núcleos de enseñanza en lugares tales como la propia Universidad o los centros de producción. Se quería acercar de esta manera "a estudiantes y trabajadores, y facilitar el acceso de los trabajadores a la educación universitaria".²³ Basándose en un estudio realizado en la zona central del país. Sin embargo, ese proyecto, al decir de González Casanova, era "disfuncional" a los intereses hegemónicos de las clases dominantes: "y quizá era el más 'disfuncional': suponía un enlace de estudiantes y trabajadores, una unión y acercamiento, que han procurado impedir por todos los medios. Era demasiado. De ahí que este proyecto, sumado al del C.C.H., y al clima de libertad y de lucha ideológica que imponía la comunidad universitaria*, fue

* Que imponían, según nosotros, la movilización y lucha permanentes, en esta época, de los profesores, estudiantes y trabajadores, pues la "comunidad universitaria" nunca llegó a ser tal.

ron vistos como una de las amenazas más graves que sintieron las clases dominantes durante mi gestión, y que determinaron ...su brutal ofensiva en mi contra".²⁴ En realidad la ofensiva fue contra toda la Universidad y, en especial, contra profesores y estudiantes del C.C.H.

Lo que es innegable es que el proyecto del C.C.H., aunque reformista y modernizante, se distingue de otros cuyas instituciones imparten una enseñanza similar por su metodología. Los caminos nuevos de metodología, por los cuales se aventura el C.C.H. consisten, como ya apuntábamos, en una reestructuración de las áreas de aprendizaje (matemáticas, español, método científico experimental, método histórico-social) y un acercamiento al mundo práctico profesional.

Lo que se intenta con ello es dar salidas laterales para aliviar la presión que los sectores populares ejercen sobre la educación superior, e intenta a la vez lo que de alguna manera podría llamarse combinación entre la educación y el trabajo.

1.2.2. Limitaciones del proyecto.

Sin embargo, ya en el proyecto mismo, encontramos importantes limitaciones en varios aspectos; y, quizá la más importante de todas, es la relacionada con la estructura de poder que se propone para el C.C.H.

Si tomamos la división que hace de la reforma universitaria el Doctor González Casanova en lo que él llama "dos grandes capítulos" tendríamos, primero, un capítulo que se refiere a "las relaciones humanas propias de las universidades

y particularmente la participación de los estudiantes y de los profesores en la gestión universitaria y, segundo, aquel que corresponde a los métodos y técnicas pedagógicas de investigación así como a los planes de estudio".²⁵ De esta manera podríamos decir que en el proyecto de C.C.H. encontramos importantes avances en lo que se refiere al segundo "capítulo" de la reforma universitaria pero en lo que se refiere al primero, esto es, a la participación de los estudiantes y profesores en la gestión universitaria, no sólo no ocurre lo mismo, sino que, lo que encontramos es más bien un retroceso.

En efecto, en la propuesta que González Casanova incluye en el paquete de iniciativas presentadas al Consejo Universitario encontramos una reproducción del esquema autoritario, rígido y piramidal que la UNAM ha mantenido durante mucho tiempo. Y, en cierto sentido, la estructura propuesta para el Colegio es una estructura aún más antidemocrática. Veamos en que nos basamos para decir lo anterior:

En la exposición de motivos, del proyecto "se sugiere que el C.C.H. tenga un coordinador nombrado por el rector, previa consulta al Colegio de Directores de la Universidad y que en cada una de la unidades académicas de nueva creación haya un director nombrado por el mismo rector, según procedimiento que se indica en el proyecto del reglamento de las Unidades Académicas del Colegio..."²⁶.

Y en cuanto a la participación de profesores y estudiantes agrega: "Además, sería necesario que a la mayor brevedad, se integren consejos internos en cada una de las unidades, de tal manera que estén representados adecuadamente los profesores y los alumnos de las mismas".²⁷ ¿Representados adecuadamente en consejos internos que son sólo "órganos

consultivos", según el artículo 9 del Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del C.C.H., consejos que, por cierto, continúan sin existir hasta la fecha?

Según el artículo 5 del mencionado Reglamento, "los órganos de la Unidad serán:

- a) El Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- b) El comité directivo del Colegio.
- c) El Consejo del propio Colegio.
- d) Los directores de cada uno de los planteles y
- e) el Consejo interno de los mismos".²⁸

O sea, puras autoridades excepto en el "órgano consultivo" que arriba apuntábamos. Los trabajadores ni siquiera aparecen por ningún lado. ¿No contaban para el rector en su propuesta? De esta manera, el Colegio lleva en la actualidad más de 15 años de existencia con una estructura de poder en la cual, éste es monopolizado por un coordinador y por una especie de "junta de notables" (el Consejo del Colegio) quienes gobiernan sobre una población de más de 90 mil estudiantes, cerca de 2 000 maestros y más de 2 000 trabajadores.

Así, en la medida en que la propuesta de González Casanova no creaba los canales democráticos que permitieran a las masas de profesores y estudiantes la gestión autónoma de dichas iniciativas, estos sectores tampoco pudieron ni quisieron, asumir como suyo dicho proyecto, ni defenderlo de la ofensiva reaccionaria contra él desatada. Por otra parte, los aspectos más afilados e interesantes del proyecto fueron mediatizados o suprimidos por quienes lo aplicaron en la práctica. Por ello, el plan quedó reducido, en los hechos, a -

una serie de medidas reformistas, cuyos objetivos se circunscriben a lo pedagógico y evitan toda incursión en el campo más amplio de lo social.

1.2.3. Otras limitaciones.

Por otro lado, el C.C.H. es un producto netamente urbano, diseñado para satisfacer necesidades típicamente urbanas. Al nivel de la educación media superior sólo llegan los hijos de los sectores pequeño burgueses (las llamadas clases medias) incluyendo segmentos de la clase obrera calificada; pero no tienen acceso los grandes contingentes de los barrios suburbanos, es decir, de los hijos de los obreros o los sectores más proletarizados, que viven en condiciones verdaderamente de miseria.²⁹

Por su parte, la metodología supone un alto nivel de creatividad y unos medios (bibliotecas, hemerotecas, etc.) que sólo existen en las grandes ciudades. El C.C.H., pues, no está pensado en función del campo ni de las clases más explotadas.

Aún así, el proceso democrático en los sectores académico y estudiantil, mostró que caminos aparentemente inocuos, por reformistas y modernizantes, encierran un potencial de cambio contrapuesto en muchos sentidos al sistema de dominación imperante; sobre todo en aquellos casos en que se presentan condiciones propicias, como es el caso de la coyuntura en que surge el C.C.H. Podríamos decir que si bien el papel de la educación es subordinado y dependiente del Estado y nunca llega a ser verdaderamente independiente, varía de acuerdo a las circunstancias históricas y a la correlación de fuerzas concreta que exista en un momento determinado, entre las dife

rentes clases o sectores de la sociedad.

Por eso, el C.C.H. es producto también, y sobre todo, - de la intervención creadora e imaginativa de profesores y estudiantes; quienes en su experiencia práctica y colectiva impusieron, desde un principio, un carácter crítico y democrático al proceso de enseñanza-aprendizaje, que fue más allá de lo planteado por las autoridades universitarias.

"...el Colegio era en 1971 funcional y hoy, - en 1982 aparece como disfuncional"

"...el Colegio fue una estructura vital en - sus primeros años y es ya una estructura agotada en el presente"

"...un proyecto creativo tuvo que encarnarse en el mundo de la necesidad y hubo de institucionalizarse." 30

Dr. Fernando Pérez Correa.

1.3. Los primeros años del Colegio.

Lo visto anteriormente pertenecería a lo que el excoordinador del C.C.H. Fernando Pérez Correa llama "momento de lucidez"³¹ de la UNAM, y en este apartado nos referimos a buena parte de lo que el mismo Pérez Correa denomina "momento poético de la creación"³² del Colegio y a su "institucionalización"³³. Lo haremos desde una óptica que intenta recoger algunos de los elementos no consignados, por no haber tenido voz en aquel "Simposio Internacional Sobre el Bachillerato" en el cual el Dr. Pérez Correa expresó lo aquí citado.

Como en múltiples ocasiones se ha señalado, en la génesis del C.C.H. están presentes los acontecimientos de 1968.*

* Tenemos que resistirnos a la tentación de abordar aquí el análisis

Este fue el año en que alcanzaron su máximo nivel los movimientos estudiantiles en todo el mundo. El descontento estudiantil se volcó, no sólo contra el tipo de sociedad capaz de engendrar los Vietnam, la discriminación racial, la alienación cultural masiva y la represión, principalmente, de la vida sexual de los jóvenes; sino también, contra todo sistema universitario que fuera (como en México lo era el de la UNAM) autoritario en su estructura, desfasado en su metodología y elitista en su composición.

En México, el movimiento estudiantil-popular fue ahogado en sangre con la matanza del 2 de octubre en Tlatelolco, - que mostró al vivo el verdadero rostro de un sistema, dispuesto a utilizar la peor de las represiones en los momentos álgidos en que se ve seriamente cuestionado.

Ahora bien, si los estudiantes no lograron democratizar al país, (cuando menos de manera inmediata) en cambio su lucha transformó en buena medida la situación imperante al interior de la UNAM: a la anteriormente poderosa reacción, le era imposible actuar ahora abiertamente debido a la acción estudiantil democrática. El Estado mexicano quedó fuertemente desprestigiado. Las sociedades de alumnos, el porrismo y demás instrumentos de control priista, fueron prácticamente destruidos en su totalidad. Además campeaba en esos días en los

de este movimiento, pues nos desviaría de nuestro objetivo. Nos conformamos con remitir, a quienes interese, a la bibliografía que Susana García Salced, incluye en su trabajo titulado Aproximaciones a un análisis crítico de la hipótesis sobre el movimiento estudiantil de 1968, publicado en la revista Cuadernos Políticos No. 25 pág. 71-84. Investigación que, por supuesto, consideramos de interés por la discusión que en ella se hace de las interpretaciones sobre el movimiento en cuanto a sus causas, contenido político y composición social. La bibliografía está en la pág. 84.

estudiantes y una parte del profesorado una aspiración por -
 transformar la estructura, los contenidos, los métodos y la -
 concepción del sistema educativo que prevalecía en la UNAM; -
 existía, asimismo, una quiebra de los valores más sagrados -
 (la veneración por la patria, la "continuidad" de la Revolu -
 ción Mexicana, etc.) sonaban más huecos que nunca. Muchos -
 profesores y estudiantes en ese tiempo sostenían que una ins -
 titución masiva como la universidad debería vincularse con -
 los trabajadores y sus luchas y no con los intereses de la -
 clase dominante. Y, además, existían diferentes estructuras
 de organización democrática: colegios de profesores, acade -
 mias, comités de lucha (cuando menos algunos de ellos), más -
 tarde, el sindicato de trabajadores y otras formas distintas
 de poder democrático como el de aquellos lugares en los que -
 los profesores, estudiantes y trabajadores se encontraban, de
 alguna manera, al mando de varias escuelas de la UNAM.

Así es, en los años posteriores al 68 no tardaron en -
 darse cambios importantes en las estructuras de poder de algu -
 nas escuelas y facultades: se creó el autogobierno en Arqui -
 tectura; en la facultad de Ciencias la Asamblea General se -
 convirtió en la máxima autoridad; se crearon cogobiernos en -
 Economía y en Medicina. En éstas y muchas otras escuelas se
 transformaron los planes de estudio; abundaban las propuestas
 que planteaban crear científicos y estudiantes críticos y com -
 prometidos con el cambio social. En ciertas escuelas los es -
 tudiantes apoyaban huelgas obreras, movilizaciones campesinas
 y luchas de colonos, asistiendo a marchas, a mítines y a plan -
 tones. Las escuelas se abrieron para dar acceso a los audito -
 rios, los aparatos de impresión, etc., a los integrantes de -
 las luchas populares. Asimismo, estudiantes y profesores de
 distintas escuelas y facultades expresaban a través de di -

ferentes actos su simpatía hacia los movimientos revolucionarios de América Latina. Por su parte, la naciente insurgencia obrero-popular de los años 70's encontró en varias escuelas de la UNAM, un aliado singular y entusiasta.

1.3.1. La aplicación del proyecto.

En este ambiente de efervescencia universitaria surge el C.C.H. Para las autoridades que llevaron a la práctica la aplicación del proyecto del Dr. González Casanova, se trataba de modernizar con él los sistemas escolares fuertemente cuestionados por el movimiento estudiantil. Tal modernización llevaba tres direcciones:

- a) Crear una educación barata, masiva, que aliviara la explosiva cantidad de rechazados que se venía incrementando año con año en la Escuela Nacional Preparatoria. Se buscaba obtener más egresados al menor costo posible.
- b) Una educación técnica, que capacitara al estudiante para incorporarse rápidamente a la producción, buscando así, por un lado, cubrir la necesidad de las empresas capitalistas de más obreros calificados. Y, por otro lado, frenar el ingreso de estudiantes a las Facultades y escuelas de nivel superior, o mantenerlo controlado, puesto que el C.C.H. no tendría pase automático a la UNAM.
- c) Dar cauce institucional a las inquietudes estudiantiles de transformar el sistema de enseñanza en uno más democrático, crítico y popular.

Por la manera en que se aplicó el proyecto podría decirse que las autoridades intentaban dar oportunidad al estu-

diante de criticar al interior de su salón de clases, pero só lo al interior de su salón de clases; que los maestros jóve - nes salidos de la generación del 68, tuvieran oportunidad de experimentar nuevos métodos de enseñanza, y que barrieran con todo aquello que quisieran dentro del salón de clases, pero - sólo dentro de su salón de clases. Se trataba en fin, de en - carcelar el descontento en salones de ladrillo vidriado, redu - ciendo al movimiento al de las nuevas bancas, ya que no esta - rían fijas al suelo como los tradicionales pupitres, encerran - do la discusión en los equipos de trabajo académico; se po - dría criticar al maestro, a la ciencia, a la sociedad y has - ta el gobierno, en el salón de clases y sólo en el salón de - clases.

1.3.2. Algo de Historia.

En agosto de 1971 existía el Plan de Estudios pero nin - gún programa. En 42 días se construyeron 3 planteles con ca - pacidad para 15 000 alumnos y 450 maestros. La mayoría de es - tos últimos eran gente muy joven, la mayoría pasantes y muy - pocos titulados, casi todos de la generación del 68. Dato im - portante para comprender la enorme capacidad creadora de este grupo, que literalmente hizo surgir de la nada en 2 meses una estructura educativa de considerables proporciones. El 15 de abril comenzaron las clases.

Rara vez en la historia del país un proyecto educativo había sido asumido con tanto vigor, como una empresa suya, - por tanta gente joven. Los objetivos que se trazaron los jó - venes profesores del Colegio en unión con los alumnos contem - plaba:

- 1) La organización democrática de profesores y alumnos:

ellos seleccionaban conjuntamente a los nuevos profesores sin ingerencia de las autoridades; los profesores fueron barridos por esta organización en los 5 planteles y un triunfo importante en esta época de lucha fue el que se lograra el ingreso a la UNAM de miles de rechazados. Por otro lado, se proponía establecer un completo clima de libertad política en el Colegio: tanto estudiantes, como profesores y trabajadores pudieron transmitir en forma oral o por escrito su concepción política, sin ser reprimidos por este hecho, proliferando los volantes, los folletos propagandísticos, los periódicos murales, etc.

- 2) En cuanto al aspecto académico, los profesores y estudiantes querían hacer algo realmente nuevo en lo que respecta a la determinación de los contenidos de las materias, los métodos de enseñanza, la orientación pedagógica, etc. Nada estaba prefigurado, la participación en la toma de decisiones fue total. En consecuencia, la vida política y académica del C.C.H. fue en este período muy intensa en contraste con la apatía reinante en otros centros educativos del país. Multitud de iniciativas académicas surgieron en todos los planteles. A través de las Academias, los profesores y alumnos discutían y decidían colectivamente el contenido y el método de enseñanza. La labor académica era realmente asumida por educadores y educandos y resultaba un proceso interesante, no un fardo pesado, aburrido y rutinario.

En lo que se refiere a la organización de la enseñanza se buscó desterrar el método expositivo de "cátedra" y se fue dando un giro hacia el seminario

en áreas humanísticas, y hacia el laboratorio en materias científicas. El maestro ya no era la autoridad indiscutida. El objetivo de la educación no sería retacar al alumno de información inútil; sino crearle una actitud de búsqueda, de participación, crear seres capaces de pensar y de producir por sí mismos; y, a la vez, combatir los valores culturales tradicionales: el fanatismo religioso, el autoritarismo, la obediencia ciega hacia el superior.

- 3) Pero esta lucha de profesores y estudiantes e incluso de trabajadores, no se conformó exclusivamente con mejoras académicas y limitadas al C.C.H.: en esos años los miembros de los tres sectores ubicaban su lucha como parte de una lucha más general: por un C.C.H., y una Universidad vinculadas al pueblo y puestos al servicio de sus luchas. Un importante acontecimiento marca esta etapa del C.C.H.: la brutal represión a la marcha del 10 de junio de 1971. En esta manifestación estudiantil estuvieron presentes los alumnos del C.C.H., lo cual alarmó considerablemente al gobierno. Si en dos meses de vida el C.C.H. había sido capaz de organizar y movilizarse de esa manera, ¿qué podría ocurrir en el futuro? Y, en efecto, el C.C.H. estuvo presente en la lucha de los trabajadores universitarios en 1972, 1973, 1975 y 1977. Participó en apoyo a los trabajadores electricistas del SUTERM, a las casas de estudiantes, a la preparatoria popular, etc. El C.C.H. Oriente se vinculó a las luchas de los colonos de Netzahualcōyotl y al campamento 2 de octubre en Iztacalco; mientras el C.C.H. Naucalpan, por su parte, brindaba apoyo a las huelgas obreras de "Lido", "Panam", etc., en la zona fabril más importan-

te del país.

Estos son algunos de los objetivos más generales de los profesores: quizá no conformaban un proyecto único, aun que sí alternativo al de las autoridades: sus diferencias son claramente detectables. Por ello el C.C.H. actual no es el resultado de la aplicación de un solo proyecto: el de las autoridades, pues los profesores, mediante sus luchas, lograron llevar a la práctica, así sea parcialmente, alguno de los objetivos anteriormente señalados.

En 1972 estaba previsto el crecimiento de 3 a 5 planteles y de 14 a 19 000 alumnos. Las autoridades que, desde un principio habían intentado frenar (en ocasiones con éxito) la organización democrática de profesores y estudiantes, inician su proceso de institucionalización. El C.C.H. se convierte en un botín, al que se puede acceder mediante su control. El gobierno no ve con buenos ojos la evolución del C.C.H.: ha adquirido demasiada autonomía y se ha vuelto demasiado crítico. Se ejerce entonces una serie de presiones y se ponen en práctica diversas formas de coerción; entre otras, la económica. Si antes se había concluido en 42 días la construcción de 3 planteles, ahora surgen dificultades para su ampliación: supuestas huelgas en las empresas constructoras retardan la entrega de material o realizan entregas de material defectuoso. El sabotaje es tal, que el Plantel Sur sufre un retardo de 2 1/2 meses en su tercera etapa. Así, pues, el crecimiento del C.C.H. se ve frecuentemente entorpecido.

Pese a todo el C.C.H. crece en el 72, de 40 a 60 000 alumnos y de 900 a 1 200 maestros; estos últimos organizados en sus academias, según cada una de las 4 áreas: talleres de lec

tura y de redacción, histórico social, ciencias experimentales y matemáticas. Todos en febril y constante actividad académica y política. Discusiones permanentes en asambleas y reuniones de Academia, generales, etc. Se tiene, en ese tiempo, el control casi total sobre programas, adquisición de libros y material didáctico.

La unión de estudiantes y maestros en su lucha contra toda medida autoritaria, contra toda corruptela, contra toda imposición, provoca la rápida caída y sucesión del Coordinador General y de los directores de cuatro de los cinco planteles que integran el colegio en el nivel bachillerato. Ante la ausencia de autoridades, los profesores se hacen cargo de la administración, organización, etc., de varios planteles; sobre todo en el C.C.H. Oriente en donde se vive de hecho un autogobierno impuesto desde la base y con una amplia participación prácticamente de la totalidad de alumnos, profesores y trabajadores.

1.3.3. El proceso democrático pierde terreno.

El Estado mexicano se opuso de diversas maneras a las transformaciones que estaba viviendo la UNAM, y en particular el C.C.H. No pierde oportunidad y utiliza cualquier pretexto para frenar el avance democrático en este centro educativo.

Los primeros golpes de envergadura se inician en 1975.- El primer ataque es dirigido contra las Academias. Estas habían impuesto desde un principio, y en la práctica, su derecho a tener ingerencia en la toma de decisiones sobre los problemas de los profesores tanto de índole académica, como en los de índole laboral (selección de profesores, organización y distribución y asignación de horarios, utilización de horas li -

beradas, realización de exámenes extraordinarios, discusión de los planes de estudio y métodos de enseñanza, conflictos entre maestros y alumnos, etc.). En ese año de 1975, los profesores de la UNAM realizan un movimiento de huelga en demanda del reconocimiento de su organización sindical: el SPAUNAM, así como de mejoras en el terreno laboral y, lo más importante, que fuesen las Academias y colegios de profesores los que decidieran el control académico y laboral en las escuelas, es decir, que lo que sucedía en el C.C.H. y otras escuelas como Economía, Arquitectura y Ciencias, entre otras, tendiera a generalizarse en la Universidad. Sin embargo, el sindicato se ve obligado a aceptar la separación entre lo académico y lo laboral, lo que dividió y debilitó la organización sindical de los profesores.

La lucha que sostuvieron durante mucho tiempo los profesores del C.C.H. por mejorar sus condiciones laborales también sufrió un fuerte descalabro: Aún en la actualidad las condiciones en las que trabajan los profesores del C.C.H. siguen siendo las peores de toda la UNAM. Hay maestros (como es el caso de los maestros de comunicación), que atienden a un promedio de 750 alumnos en 15 grupos de 2 horas por semana, para poder cubrir las 30 horas semana-mes, además de revisar y calificar tareas, exámenes, trabajos de investigación, preparar clases, atender y asesorar alumnos fuera de las horas de clase, etc.). Las autoridades mismas han aceptado públicamente esta situación en múltiples ocasiones. Recientemente, un vocero de ellas afirma:

"...el trabajo de los profesores es y ha sido una tarea difícil en tanto que no se han dado las condiciones para su desarrollo profesional ni los medios para lograrlo... ..La carrera académica ofrecida tiene -

muchas deficiencias ya que carece de continuidad; es inferior en sus niveles a la que ofrece en general la Universidad en sus demás escuelas, facultades, institutos e inclusive la preparatoria..."³⁴

Las Academias sostuvieron desde un principio la exigencia de que se mejoraran esas terribles condiciones en las que trabajan los profesores. A esta exigencia las autoridades respondieron con un "Proyecto de Profesionalización Académica" que no sólo no satisfacía las necesidades de los profesores, sino que, además, se ofrecía por vía individual, a cada profesor, al margen de las Academias, y bajo un sistema de estricto control por parte de las autoridades, sobre el profesor que aceptaba tales condiciones.

Las Academias no lograron responder con un proyecto alternativo que fuera globalmente aceptado por los profesores (a pesar de la larga discusión que sostuvieron al respecto)*, con lo que, poco a poco, el proyecto de las autoridades se fue imponiendo.

La aplicación de este proyecto creó la división entre los profesores. Se crearon diversas categorías entre ellos; se rompió su organización colectiva y los mecanismos de control, que ya de por sí existían, se vieron fortalecidos.

Dos acontecimientos nacionales vinieron a debilitar -

* Ver, por ejemplo, los números 13 y 14 de Cuadernos del Colegio, en el que aparece una cronología del proceso de profesionalización de la enseñanza que va del 17 de abril de 1975 al 5 de marzo de 1982. Así también los artículos que sobre este tema se incluyen en el mismo número doble de la revista.

aún más los procesos democratizadores en el C.C.H. En 1976, - el ejército rompe la huelga y sienta las bases para la des -
 trucción del movimiento desarrollado por la tendencia democrá -
 tica de los electricistas. Este duro golpe desmantela uno de
 los más importantes bastiones del movimiento obrero, cuyas lu -
 chas y organizaciones son golpeadas una a una por separado. -
 Un año después, en 77, la huelga del STUNAM es rota violenta -
 mente, en este caso por los granaderos que simultáneamente -
 rompen también la autonomía universitaria. El golpe a estos
 dos importantes sectores de apuntalamiento del movimiento o -
 brero y popular, debilita en general todas las luchas democrá -
 ticas en México. Tras estas dos grandes agresiones se vienen
 otras al interior de la UNAM: las autoridades universitarias
 golpean el autogobierno de Psicología, expulsan a varios profe -
 sores de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, en la Facul -
 tad de Economía se divide el movimiento democrático provocan -
 do enfrentamientos. Se despide a varios trabajadores entre -
 los que habían mostrado una mayor combatividad en las distin -
 tas luchas sindicales. Se fortalecen las AAPAUNAM, que han -
 sido calificadas de asociación sindical patronal; etc.

En el C.C.H., los procesos democratizadores son golpea -
 dos de manera similar: en el Plantel Oriente, se impone a un
 director y con ello se destruye la organización autogestiona -
 ria de profesores y estudiantes; en el C.C.H. Naucalpan se in -
 tentó imponer un mayor control político a los profesores me -
 diante un supuesto control de asistencia.

En suma, a partir de 1975, las autoridades desarrollan
 una amplia ofensiva en contra de muchos de los avances demo -
 cráticos en el C.C.H., incluidos aquellos que en un principio
 ellas mismas auspiciaron; y los sectores democráticos imposi -
 bilitados para seguir avanzando, pasan a la defensiva, resis -

tiendo ante la amenaza de perder incluso los logros ya obtenidos con anterioridad.

1.3.4. Mitos y realidades del C.C.H.

Sobre el C.C.H. se han creado varios mitos: por un lado ha sido acusado de ser un centro de subversión; y, por otro, ha sido denigrado por empresarios, funcionarios públicos, líderes políticos y de opinión, por los medios de difusión masiva, e, incluso, por universitarios poco enterados. En más de una ocasión, la prensa le ha dedicado calumniosas notas editoriales e "informativas". Se sabe también, que años atrás los patrones ordenaban a sus gerentes de personal no aceptar a los estudiantes y egresados del C.C.H. El Estado se ha negado a que el sistema C.C.H. crezca, y en cambio ha extendido espectacularmente otro sistema en todo el país: el Colegio de Bachilleres (a pesar de que la UNAM rechaza anualmente a un promedio de 50 000 aspirantes en el nivel medio superior).

¿Qué es lo que tanto irrita al Estado, a los capitalistas y a los funcionarios universitarios?. Varios de ellos dicen que les molesta sobre todo el bajo nivel académico y la indisciplina de los egresados del Colegio. Sin embargo, detrás de muchas de esas críticas mistificadoras se ocultan repulsas ideológico-políticas: a diferencia del Colegio de Bachilleres, la Preparatoria, la Vocacional, Escuelas Técnicas, e, incluso, la mayoría de las demás escuelas universitarias, los estudiantes y los profesores del C.C.H. cuentan con diversas libertades democráticas en lo académico y en lo político; los profesores tienen derecho y libre iniciativa para discutir, elaborar y modificar los contenidos y los métodos de en-

señanza, que, por lo general, buscan ser alternativos a los métodos clásicos y rígidos de las demás escuelas. A los alumnos no se les pasa lista en clase; no hay prefectos; los alumnos aprenden a polemizar, a exigir, y, con ello, a organizarse. Los alumnos conocen, aunque a veces de manera muy esquemática, el materialismo histórico (cuya existencia en otras escuelas es prácticamente desconocida); realizan trabajos académicos vinculados a procesos revolucionarios en otros países, o vinculados a movimientos populares en el nuestro. En el C.C.H. circula libremente literatura, se exhiben películas y se realizan exposiciones, sobre la revolución centroamericana y las luchas populares en México. En el C.C.H. se ataca todo fanatismo religioso, y los valores demagógicos tales como "el amor a la bandera y al civismo nacional" tan fomentados en primarias y secundarias; se denuncian las mentiras y los manejos de la información de los Zabludovskys y los Ochoa; se señala al imperialismo norteamericano y a sus cómplices "nacionales" como agresores permanentes y enemigos jurados de los pueblos latinoamericanos; se fomenta en los alumnos un sentido crítico y un repudio al orden establecido, como a la obediencia ciega y sumisa que éste propala. En suma, se atacan los valores burgueses tan celosamente cultivados por el Estado y los medios masivos de "comunicación"; y, asimismo, cada año egresa del Colegio un número muy reducido, pero no por ello poco importante, de alumnos convencidos de la necesidad de organizarse y luchar contra todas esas lacras.

Por supuesto, todo esto ocurre en forma muy incipiente; y, en la actualidad, se arrastran múltiples errores, se enfrentan un sinnúmero de problemas generados por divisiones internas, a distintos niveles y diferente grado, en cada uno de los 5 Planteles. No es, pues, un centro de subversión como exageradamente se pretende.

Pero basta con lo aquí mencionado, para asustar y molestar a los sectores más atrasados de la burguesía y a disgustar al Estado mexicano, o cuando menos, para considerarlo un fracaso, como lo insinúa Pérez Correa (hoy subsecretario de gobernación) cuando afirma que es "disfuncional" y una "estructura agotada en el presente"

o

Este es, a grandes rasgos, el lugar en el que se lleva a cabo la experiencia docente en el campo de la comunicación al cual nos referiremos en el capítulo siguiente. El balance a fondo de su real significación, límites y alcances, aun está por hacerse. A los profesores, estudiantes y trabajadores corresponderá hacer del C.C.H. algo más acorde con las actuales necesidades de una educación alternativa, crítica, y vinculada a los intereses de los sectores explotados de nuestro país. Nuevas coyunturas de movilización, parecen anunciar otras vías, también, nuevas, su ulterior proceso de desarrollo.

"...si en la actualidad surgen semejantes grupos y si tienen la posibilidad de redefinir su práctica es ante todo porque el ascenso de la lucha de las masas está a - briendo en nuestro continente nuevos campos de enfrentamiento con el imperialismo y sus aliados criollos y asimismo nuevos campos de experimentación para la crea - ción revolucionaria. A partir de los Ríveles de conciencia alcanzados por el pueblo organizado en su lucha por la emancipación, se están gestando alternativas reales a la comunicación y cultura diseñadas por las clases dominantes para servir a sus inte - reses".³⁵

Fernando Pérez Correa.

CAPITULO II.- LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION EN EL - C.C.H. SUR. RESEÑA DE UNA EXPERIENCIA - COLECTIVA.

Cuando los profesores de la materia Ciencias de la Comunicación iniciaron sus clases, en el C.C.H. no había programa propiamente dicho, ni temarios, ni bibliografías, ni mucho menos material didáctico impreso en el cual se pudieran apoyar. - Existía sí, una breve "descripción de programa" de la Unidad - Académica del Bachillerato para Ciencias de la Comunicación I y II, la cual señalaba como contenidos de los dos semestres - los siguientes elementos:

"Principios de semiología, mensaje, emisor, signo, me - dio y receptor, importancia de los signos y el medio empleado en los procesos de comunicación. Problemas aplicativos. Los medios masivos de comunicación. Proble - mas de recepción e interpretación. Aplicaciones concretas: periodismo, radio, cine y televisión".³⁶

Eso era todo. Por otra parte, pocos profesores conocie

ron esta "descripción de programas", según ellos mismos han manifestado en las reuniones que han congregado a la planta docente de Ciencias de la Comunicación de los cinco Planteles.* Con lo único que contaban casi todos ellos, es con su entusiasmo, que no era poco, y lo que cada uno de ellos sabía sobre la materia; algunos no habían terminado aún la carrera, otros eran pasantes y prácticamente nadie había obtenido título de licenciatura ("profesores estudiantes" los han llamado, por esta razón, a los maestros del C.C.H.).³⁷

Las orientaciones educativas generales del Colegio que habían atraído a la mayoría de los, en ese entonces, aspirantes a profesores, se resumía básicamente en los objetivos de aprendizaje dados a conocer desde que fue creado el C.C.H. - Una síntesis de estos objetivos (que vimos en el anterior capítulo), sería la siguiente:

- La creación de una actitud de búsqueda, de participación y de creatividad.
- La generación de aptitudes, principalmente a través del trabajo en seminarios, talleres y laboratorios, en relación con las cuatro áreas en que se dividió la enseñanza (Ciencias Experimentales, Histórico-Social, Matemáticas y Taller de Lectura y Redacción) - así como el "mundo del trabajo"
- La acumulación de información indispensable, sin recargos inútiles.
- Interdisciplina.

* Como se había dicho anteriormente, hasta la fecha han habido dos encuentros de profesores de Comunicación de los cinco Planteles; uno en 1977 y otro en 1986.

La inmensa mayoría de profesores aspirantes se identificaban con estos objetivos, pero podría asegurarse que ninguno sabía con certeza cómo llevar a cabo su aplicación mediante una actividad práctica acorde con su aspiración de llegar a formarse como docentes de "nuevo tipo".

6 Para entender de manera más clara las limitaciones de estos aspirantes a profesores de comunicación revisaremos, en el siguiente apartado, algunos de los elementos constitutivos de su formación académica.

2.1. Formación de los aspirantes.

Las principales características de la formación teórico-metodológica de los llamados "profesores-estudiantes" de las ciencias de la comunicación pueden inscribirse, entre otras, en las siguientes líneas de desarrollo educativo que les son comunes:

Aunque no contamos con los datos exactos, podemos asegurar que la mayoría de los profesores que impartieron los cursos con los cuales se daba inicio a la enseñanza de la comunicación en el C.C.H., provenían de la facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Eran estudiantes, o, en el mejor de los casos, pasantes de la carrera que en esos años se llamaba periodismo y comunicación colectiva.

En el Plan de Estudios de esa carrera se incluía, en los primeros cuatro semestres, seis materias obligatorias directamente relacionadas con la llamada comunicación colectiva (c.c.): los medios y la teoría de la c.c., I (prensa y cine); Los medios y la Teoría de la c.c., II (radio y T.V.); Sociología de la c.c.; desarrollo de los medios de la c.c. en México

(seminario); régimen de la c.c. en México y psicología de la c.c.;³⁸ pero, debido a los cambios en los planes de estudio, muchos de los flamantes profesores de comunicación en el C.C. H., habían cursado estos primeros cuatro semestres sin haber llevado estas materias, ya que en el Plan de Estudios anterior (el de 1966 vigente cuando cursaban los primeros semestres) estaba estructurado de una manera distinta. En ese plan se ponía el acento en las materias relacionadas con el periodismo, nombre que en ese entonces tenía la carrera; de tal manera que el objeto primordial de la actividad profesional del alumno era la información. Así, en la guía del estudiante de periodismo de 1966 se decía:

"Todo periodista, incluso el que comenta y/o analiza, informa. Así, se consideró básico que el estudiante de periodismo aprenda a informar; pero para informar es preciso informarse, saber recabar la información, seleccionarla; luego pues, sería preciso entrenar al estudiante para que aprenda a informar. - para que sepa averiguar e investigar y así pueda informar".³⁹

Y en lo que respecta a la comunicación colectiva se menciona lo siguiente:

"La comunicación periodística necesita de los medios masivos de comunicación; en primer lugar de la prensa; pero también de la radio, el cine, la televisión. Puede aducirse, y es cierto, que el periodista no tiene por qué ser un experto, un técnico, en el uso de los medios de comunicación; pero deberá estar familiarizado con sus usos, con sus técnicas. Sólo así podrá escribir el lenguaje eficaz, -

adecuado a los distintos medios".⁴⁰

Como puede verse, la concepción que en esos años se tenía, estaba aún influida por la visión que aconsejaba darle a la carrera un carácter de "ensayismo literario". Nótese que se consideran necesarios los medios porque sólo así se "podrá escribir el lenguaje eficaz, adecuado a los distintos medios". Para un mayor abundamiento sobre este aspecto veamos lo que sobre él se agrega en otra parte de la guía:

"De esta misma materia se resolvió lo relativo a las técnicas del periodismo que requieren un conocimiento específico de los medios de comunicación de que se valen, y del condicionamiento a los mismos a que ha de sujetarse el lenguaje especial que en ellos se usa, para que éste sea eficaz: la radio, el cine, la televisión, el periodismo gráfico.

Estas materias, juzgadas indispensables para la formación e información del periodismo profesional, no se consideraron fundamentales en un sentido estricto, sino base de una especialización altamente probable. Se incluyeron por tanto entre las materias obligatorias, pero su estudio se remitió a los últimos años de la carrera".⁴¹

De esta forma, al quedar relegadas al final de la carrera estas materias (que, por otro lado, tenían un enfoque distinto a las relacionadas con la comunicación colectiva), y al ubicar en los primeros semestres las que mencionamos al principio, tal situación determinó que muchos de los profesores de la materia Ciencias de la Comunicación en el C.C.H. no estuvieran preparados con suficiencia en lo que se refiere a su específico campo de estudios. Es decir, el estudio de la

"comunicación propiamente dicha", o lo que en esos momentos - se consideraba como tal.

Por otra parte, es presumible que los aspirantes que procedían de otras escuelas o universidades tenían una formación similar ya que todas ellas seguían en lo general el es - quema propuesto por el Centro Internacional de Estudios de - Periodismo para América Latina (CIESPAL).

Fundado en Quito, Ecuador en 1960, este organismo rela - cionado con la UNESCO, diseña y recomienda los planes y pro - gramas de estudio, los métodos y técnicas en la enseñanza y - la investigación y la bibliografía en materia de la carrera y el estudio del periodismo y la comunicación.

Según el profesor Manuel Corral, en los 60's se "introdu - jo el cambio de nombre de la carrera, se empezó a exigir el grado de bachiller para el estudio de la misma, se estableció una duración mínima de la carrera, de cuatro a cinco años, se logró que ésta quedara ubicada dentro de las escuelas o facul - tades de ciencias sociales, se reestructuraron los planes de estudio y se inició un amplio trabajo de traducción de textos de autores extranjeros, fundamentalmente estadounidenses".⁴²

En 1966 se propone el primer plan-tipo, modificado en 1973. "En dicho plan se presentaban 'variaciones sustancia - les a la concepción tradicional de la enseñanza de periodismo, haciendo hincapié en la necesidad de formación científica, - técnica y humanística de los futuros profesionales, a través de un plan de estudios polivalente que responde a los requer - imientos de la sociedad actual'.⁴³

* (Véase la similitud que existe entre este planteamiento y el que se hace en el proyecto original del C.C.H.).

El balance políticamente negativo para los países latinoamericanos, lo deja Manuel Corral "en boca" de quien era, - en esa época, el director de ese organismo y quien afirma que:

"Las características de la formación profesional estuvieron definidas por los imperativos de un sistema de dominación ideológica que a pesar de las protestas y - declaraciones revolucionarias de los centros universitarios estuvo determinando los comportamientos de las escuelas y facultades de comunicación y periodismo".⁴⁴

Asimismo, apoyándose en Hugo Assman, Corral señala la dependencia de ese organismo a los Estados Unidos ya que "hoy en día, con todo, comienza a hacerse evidente un cierto exceso de dependencia de aquel organismo de las pautas ideológicas y los parámetros de análisis de la comunicación masiva oriundas de Estados Unidos".⁴⁵

Más adelante ahondaremos sobre este aspecto; baste por lo pronto con todo lo anterior para darnos una idea del tipo de conocimientos que la mayoría de los primeros profesores de la materia de comunicación en el C.C.H. tenían en aquellos años.

La primera generación de estudiantes que había ingresado en 1971 al C.C.H., recibió sus primeras clases de comunicación en 1973⁴⁶ (en 1974 en el C.C.H. Sur);⁴⁷ ¿qué fue lo que se les enseñó en ese año, y de qué métodos de enseñanza se valieron sus profesores?

Contestar con exactitud esta pregunta sería prácticamente imposible, además de francamente ocioso; nuestro inte -

rés no radica, en este caso, en el detalle, sino en dar una -
visión global que muestre los rasgos más generales de ese pro-
ceso en su conjunto; por ello, nos basta con aventurar una -
respuesta tentativa que dé una idea aproximada para ilustrar
nuestro propósito.

- 1) En primer lugar y expresado en dos palabras, diremos que se les enseñó muy poco, aunque se recorrieron muchos temas, y, por su parte, los contenidos variaban mucho de un profesor a otro.
- 2) En segundo lugar, y en relación al cómo de la enseñanza, - lo que más destaca en esa época es la improvisación y la - utilización de nuevos métodos de estudio y aprendizaje, cuya aplicación tuvo esencialmente un carácter intuitivo y - espontáneo.

Aún así, desde ese primer año se reveló ya, en el proceso de enseñanza aprendizaje, una creatividad inusitada y - una actitud crítica considerable, por parte de los profesores. Esto es explicable si se toman en cuenta las características comunes, a la mayoría de ellos; entre otras podemos citar:

- Su condición de jóvenes en una época (los 60's) en - la cual hablar de "la brecha generacional" se había vuelto un lugar común e, incluso, se le ha caracteri- zado mundialmente como la "época de la revuelta juve- nil".
- La participación de casi todos ellos en el movimien- to estudiantil-popular de 1968.
- La lectura de textos de Marx (o de autores marxistas) y de escritores latinoamericanos (no tanto por su - procedencia, como por su enfoque); entre ellos, algu

nos críticos a la pedagogía tradicional, como es el caso particular y destacado de Paulo Freire.

- La influencia de la Revolución Cubana; la simpatía hacia dicho movimiento, hacia los procesos revolucionarios latinoamericanos y hacia el socialismo.
- La actitud antiimperialista, antiautoritaria y las ideas democráticas que los caracterizaba (cuando menos a la mayoría de ellos).
- Una cierta participación sindical y política (participación directa o indirecta en el surgimiento del STEUNAM y el SPAUNAM, en el movimiento estudiantil y en organizaciones políticas de izquierda).

Las ideas inicialmente manifestadas por los primeros maestros de comunicación en el C.C.H., sobre qué y cómo debía enseñarse, fueron, de alguna manera, expresión de esas complejas circunstancias y características comunes que aquí se han esbozado. Esto es lo que define, en cierto sentido, las particularidades de este grupo de docentes.

2.2. Cuestionamientos iniciales a los que tratan de responder los profesores.

Esas ideas del qué y el cómo del trabajo docente apuntaban hacia distintas problemáticas referidas principalmente a los siguientes cuestionamientos que, en ese entonces, los profesores se hacían:

- ¿Cuáles serían los contenidos temáticos para los dos semestres del curso de comunicación, de tal manera que correspondieran a los intereses de nuestra reali

dad de países capitalistas, dependientes y de incipiente desarrollo técnico e industrial; y, asimismo, que fueran contenidos cuyos conocimientos teóricos, aunque a nivel introductorio, fueran suficientes y, al mismo tiempo evitaran las visiones enciclopédicas y superficiales?

- ¿Cómo vincular teoría y práctica en el campo de la comunicación? Es decir, ¿cuál sería la importancia de una formación teórico-práctica en el estudio de la comunicación y cómo llevarla a cabo?
- ¿Cómo hacer para que los alumnos realizaran una investigación durante el curso y cómo diseñar y dirigir investigaciones sobre los problemas concretos relacionados con la comunicación y que se les presentan a los alumnos en la vida real?
- ¿Qué tipo de actividades fuera del aula ("extra-clase" se les ha llamado) sugerirle a los alumnos de tal manera que su aprendizaje no se redujera a lo que se ve en el salón de clase?
- ¿Qué hacer para desarrollar el espíritu de cooperación en los alumnos y la afición y el gusto por la actividad escolar en grupo; de forma que logran trabajar en quipo con eficacia y buena disposición; aunado a ello, ¿cómo planear, organizar y coordinar, de manera concreta esa forma colectiva de trabajo?
- ¿Cómo desarrollar en los alumnos un sentido crítico y transformador y un espíritu de indagación tanto en su actividad escolar como en su vida misma?
- ¿Qué autores o libros de comunicación incluir en las bibliografías, en condiciones tales en que el material bibliográfico, además de caro, resultaba difícil

cil de conseguir y en el que predominaban los libros de autores estadounidenses* cuyos métodos y teorías - se trasplantaban a nuestro país de manera acrítica y mecánica?

- ¿De qué manera evaluar los cursos y las actividades teóricas, prácticas y de investigación que en ellos llevan a cabo los estudiantes; así como también, la labor desempeñada por el profesor, sin que dicha evaluación ignore, de ser posible, tanto las condicio - nes de estudio de los alumnos, como las condiciones de trabajo del profesor?

A éstas y otras problemáticas por el estilo, habría - que agregar las planteadas por los alumnos, por ejemplo:

- ¿Qué mecanismos utilizar para vincular las investiga - ciones de los estudiantes con los problemas y deman - das propias de las luchas populares, en un contexto caracterizado por la aparición generalizada de este fenómeno de exacerbación de la lucha de clases?
- ¿Cómo responder a los problemas planteados por la in - tromisión de los actuales medios de difusión en su - vida familiar y cotidiana?
- ¿Cómo abordar el estudio de la comunicación desde la perspectiva de las diversas situaciones conflictivas vividas por los alumnos según sean considerados como estudiantes, jóvenes, mujeres, hijos, novios, artis - tas, trabajadores, etc.?

El mundo de problemas que se abría a la discusión de maestros y alumnos era enorme. Sin embargo los estudiantes - consideraban que estas cuestiones, por expresar sus más senti

* Lo cual no consideraba negativo no porque fueran es - tados estadounidenses, sino porque la mayoría de ellos eran funcionalistas.

dos intereses, deberían de abordarse en los cursos de comunicación.

Algunos profesores se negaban a incluir en sus clases estos aspectos. No contaban con una preparación adecuada, y, por lo tanto, se restringían a tratar en clases exclusivamente lo que habían aprendido en su carrera. Las otras temáticas, decían, deberían estudiarse en otras materias como psicología, sociología, ciencia política, economía, etc.

Pero no sucedió igual con todos los profesores; es más, podríamos asegurar que la mayoría intentó, no siempre con fortuna, responder a estas inquietudes propias de los alumnos.

Un elemento que seguramente influyó en los maestros es que, por su edad, ellos también tenían ese mismo tipo de inquietudes en aquellos años. Por lo tanto, a ellos también les interesaba poder llegar a resolverlas o cuando menos estudiarlas y poderlas discutir con sus alumnos.

2.3. Las primeras respuestas.

Las primeras soluciones que en su práctica docente encontraron los profesores a los cuestionamientos académicos señalados en el anterior apartado, constituyen un conjunto difícil de sistematizar. Sin embargo, consignaremos aquí aquellas que consideramos de mayor relevancia, aunque algunas nos parezcan ya superadas (o superables) en la actualidad.

2.3.1. Material bibliográfico y orientación teórica, metodológica y conceptual de los primeros cursos de comunicación.

El aspecto al que se refiere el título de este inciso fue atacado por los profesores a partir de los elementos con que contaban en ese entonces. Dichos elementos, además de los proporcionados por su formación que ya antes vimos, estaban constituidos por aquellos que eran producto del efecto, en muchos aspectos negativo, producido por el proceso de implantación en nuestros países del estudio de la "nueva ciencia" de la comunicación. Veamos algo acerca de este proceso.

Como bien señala Manuel Corral, en su investigación citada anteriormente, en el decenio de los 50's, al aparecer en América Latina las escuelas de periodismo y posteriormente las de comunicación,

"los contenidos de la enseñanza, los planes y programas y la bibliografía, sufrieron modificaciones sustanciales hasta convertirse en un 'selector social que excluye de la vida productiva a los instruidos'.

¿Cuál fue la óptica con que se llevó a cabo este proceso?

Su aspecto central fue el de trasplante: es necesario obtener fondos, profesores, material bibliográfico; introducir una enorme masa de información y difundir teorías, técnicas, reglas de procedimiento'. Este trasplante no supuso ni siquiera la adaptación de todos esos elementos a la realidad de los países de la zona, sino que fue una adopción cuasi-mecánica y acrítica".¹⁸

La amplitud de este proceso fue tan grande que los profesores de comunicación en el C.C.H. no podían haber escapado a él. El extenso material bibliográfico elaborado por los teóricos norteamericanos constituyó la principal fuente de

conocimientos para todos ellos. De esta manera la orientación teórica y metodológica que prevaleció durante esos años fue - la llamada estructural-funcionalista. Autores como Harold Laswell, Kurt Levin, David Berlo, Charles Wright, Wilbur Schramm, Raymond Nixon, Marshall McLuhan, Kimball Young, Melvin L. de Fleur, Denis Mc. Quail, entre otros, son los que con mayor frecuencia aparecen en las bibliografías de esa época. Ese "saber", ese conjunto de conocimientos, por ellos desarrollado se presentaba como lo más actual entre los avances "científicos" en el campo de la comunicación; era una más entre las "nuevas ciencias" surgidas en los últimos años en los Estados Unidos.

Sin embargo, como ya hemos mencionado, por esos años - se iniciaba en América Latina un proceso de revisión y crítica de los fundamentos teórico-metodológicos de esas investigaciones conocidas como "communication research" y a la forma en que dichos fundamentos eran aplicados en nuestros países.

Muchas han sido las críticas que se le han hecho a esta perspectiva teórica funcionalista, debido a su carácter ideológico (pretendidamente inexistente para sus teóricos). Así, por ejemplo Armand Mattelart señala en un trabajo publicado - en 1970⁴⁹ los antecedentes mercantiles y su relación a los intereses militares, además de la óptica empirista de la escuela - sociológica norteamericana propia de las técnicas de investigación utilizadas por esta pretendida ciencia; esta crítica - sirvió de marco para el análisis ideológico que se desarrolla en las investigaciones elaboradas por Habel Piccini y Michèle Mattelart incluidas en este libro, las cuales constituyeron - un "instrumento analítico de vanguardia" como ya lo declaraban sus propios autores en un esbozo de balance elaborado en 1975.⁵⁰

Más recientemente, el profesor Carlos Villagrán señala en uno de sus trabajos que

"...al interior de los postulados de la moderna ciencia de la comunicación se reúnen interrelacionándose... tres aspectos fundamentales...: la repulsa a toda contaminación ideológica, la incansable búsqueda de la objetividad y la sobrevaloración de los adelantos tecnológicos".⁵¹

En este trabajo, Carlos Villagrán desarrolla el análisis de estos tres aspectos y su relación con el surgimiento de las "nuevas ciencias sociales" y la ideología propia de lo que se ha dado en llamar el "fin de las ideologías".

Así, pues, a principios de los setentas se empiezan a conocer en México, las primeras obras que inauguran todo un largo y difícil proceso de elaboración teórica, a partir de una perspectiva latinoamericana. Este proceso surge sobre la base de la aplicación, en el análisis de la comunicación en el subcontinente, de los enfoques teórico-metodológicos desarrollados en Europa, tales como el estructuralista y el marxista.

De esta manera se va integrando una interpretación materialista de la comunicación, a partir de una perspectiva total. No que se pretendiera "ingenuamente conocer todos los aspectos de la realidad sin excepción y ofrecer un cuadro 'total' de la realidad con sus infinitos aspectos y propiedades, sino que es una teoría de la realidad y de su conocimiento como realidad";⁵² es decir, el estudio de lo que Kosik llama totalidad concreta; se trata, entonces de analizar la comunicación de masas en función a su entorno global, o como dice Carlos Villagrán:

"...es un hecho innegable que el desarrollo de los medios de comunicación constituyen un problema de vital importancia en la actualidad, de lo que se trata simplemente es de señalar que el conocimiento de los hechos no es posible, como verdadero conocimiento de la realidad, más que en el contexto que articula los hechos individuales de la vida social en una totalidad como momentos del desarrollo social".⁵³

Por su parte Javier Esteinou cita una extensa bibliografía en la que, según nos dice, encontramos "algunos buenos ejemplos de cómo abordar o intentar la difusión de masas desde una perspectiva totalizadora".⁵⁴ Muchos de los textos citados por Esteinou fueron leídos por los profesores de comunicación en el C.C.H. durante los primeros años de la década de los 70's. Autores como Armand Mattelart, Patricio Biedma, Santiago Funes, Mabel Piccini, Ariel Dorfman, Víctor Manuel Bernal Sahagún, así como otros no mencionados por Esteinou, entre los que recordamos a Camilo Taúfic, Antonio Pasquali, Ludovico Silva, Eliseo Verón, entre otros, proporcionaron a algunos de los profesores de la materia el bagaje teórico-crítico con el cual emprendieron la elaboración de los primeros temarios que conformarían el contenido de los programas.

2.3.2. Los contenidos de la enseñanza de la comunicación en los primeros años del Colegio (el qué).

Además de los elementos estructural-funcionalistas y de los primeros enfoques latinoamericanos en la determinación de los contenidos de la materia ciencias de la comunicación, los profesores se guiaron principalmente (como en muchos otros aspectos), por sus propias intuiciones. En primer término se intentó evitar el "enciclopedismo", es decir, se trató de no

atiborrar las clases con teoría pretendiendo abarcarlo todo.- Sin embargo, por más esfuerzos que en ese sentido se hicieron, en la práctica se terminó haciendo todo lo contrario.

Como se sabe, un problema central para poder determinar y precisar el qué de la enseñanza es la definición del objeto de estudio. En el estudio de la comunicación éste es uno de los problemas que mayor dificultad presentan. Los profesores partieron de las definiciones más sencillas: "la comunicación humana entendida como la transmisión o intercambio de significados entre dos o más sujetos" (tomado de autores funcionalistas tales como Charles Wrigth y W. Schramm):⁵⁵ se la distinguía de otras formas de comunicación, como la animal, la física, entre máquinas, etc.⁵⁶

Se la clasificaba en varios tipos: directa, indirecta, pública, privada, unilateral y recíproca, según una de las tipologías en ese entonces más usuales (tipología de Maletzke). Surgió una primera división general en dos acepciones: la "comunicación humana" propiamente dicha y la "comunicación de masas".⁵⁷

De esta manera, se decidió que en el primer semestre se abordara la comunicación humana en general y en el segundo, el estudio más particular y específico de la comunicación de masas.

Según la relatoría del 1er. encuentro de profesores de la comunicación en el C.C.H.⁵⁸, las orientaciones básicas en cuanto a contenidos de la materia eran las siguientes:

La asignatura de Ciencias de la Comunicación:

- Es un estudio teórico, práctico y de investigación - de las características, naturaleza, formas y funciones del proceso de la comunicación humana.
- Entendiendo este proceso como un fenómeno históricamente determinado, cuyo conocimiento ha sido abordado por especialistas de diversas disciplinas y a través de diferentes métodos de estudio.
- El curso se divide en dos semestres. En el primero se estudia la problemática de la comunicación humana en general, centrándose las atenciones en la investigación por parte de los alumnos, de problemas concretos relacionados con la comunicación.
- En cuanto al análisis y estudio de temas teóricos se incluyen aquellos referentes a: 1) el surgimiento y desarrollo de los distintos medios de comunicación a través de los diferentes modos de producción; 2) las diversas formas, niveles y funciones de la comunicación; 3) el lenguaje como principal medio de comunicación; 4) los elementos del proceso, los modelos y esquemas de la comunicación; 5) los enfoques teóricos (funcionalista, estructuralista y marxista) en el estudio de la comunicación.
- En el segundo semestre el estudio (teórico, práctico y de investigación) se enfoca al análisis de la llamada comunicación masiva; ubicándola como parte de un fenómeno del desarrollo tecnológico que arranca con el predominio en la sociedad del modo de producción capitalista.
- Su función general en la reproducción del sistema en su conjunto y sus funciones particulares y específicas en los diferentes esquemas de difusión social ac

tualmente registrables; los resultados de las teorías contemporáneas sobre los efectos de los medios; un modelo de análisis crítico de la comunicación social y un estudio somero de las actuales propuestas de comunicación alternativa.

- Los aspectos prácticos de la materia se cubrirán mediante la elaboración de: 1) materiales impresos (periódicos, revistas, carteles, historietas); 2) trabajos audiovisuales (gravaciones radiofónicas; - filminas, diapositivas, películas-super 8-); 3) trabajos históricos de representación directa (sociodramas obras pequeñas de teatro, pantomimas, guiñol); - como formas de aplicar en la práctica lo aprendido - en clases, sin que se excluyan otras iniciativas, en ese sentido, tanto de alumnos como de profesores.
- Por último, esta asignatura posibilita, la aplicación de las técnicas de investigación documental, - así como el ejercicio de la redacción y la práctica de lecturas analíticas (conocimientos aprendidos en el área de talleres).*

A partir de este tipo de orientaciones generales, se contó con la base sobre la cual se elaboraron los primeros temarios teóricos, la realización de algunos programas y el diseño de buen número de actividades prácticas a desarrollar - tanto por profesores como por alumnos.

* En el C.C.H-Sur y a partir de 1978, estos elementos teóricos fueron discutidos y aceptados como orientaciones básicas por los profesores Margarita Guerra, Joaquín Nuñez, Oscar Olivares y el autor de esta tesis, y en base a dichos elementos se elaboraron el programa, las guías de estudio y las antologías, etc.

Las diferencias en los temarios resultaban principal - mente del énfasis que cada profesor pusiera en los distintos aspectos contenidos en las orientaciones generales que acabamos de transcribir. Las bibliografías utilizadas por cada - uno de los académicos, fueron básicamente las mismas (tanto la del primer semestre como la del segundo).

Los hechos sucedieron en este orden, en casi todos los casos que se conocen. Es decir, primero se trató de determi - nar el qué de los contenidos; el por qué y el para qué se fue ron determinando paralelamente a la aplicación práctica de - los temarios. Por su parte, los objetivos generales y especí - ficos fueron determinados posteriormente de manera más siste - mática y precisa. (Nos referimos aquí al hecho de volver ex - plicitos -por escrito- los objetivos).

Esto se debió, según creemos, a la falta de formación pedagógica en los profesores. Fue en la práctica en donde - surgieron los problemas y sus soluciones, como necesidad impe - riosa a la que se vieron obligados a responder. Fue en la - práctica en donde se les presentó, de manera clara, la impor - tancia de sistematizar la enseñanza. Con posterioridad (so - bre todo aquellos que asistieron a los cursos de sistematiza - ción de la enseñanza) comprenderían lo útil que resulta el sa - ber determinar, seleccionar y especificar objetivos de apren - dizaje, más que de enseñanza; y, poco después, lo necesario - de la selección más o menos rigurosa de medios y métodos, lo cual está estrechamente ligado a la selección de los objeti - vos y su especificación.

Muy pocos profesores asistieron a esos cursos que se - impartieron en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza; de esta manera, todo, o casi todo, lo que los profesores de Cien

cias de la Comunicación hicieron en un principio, en relación con la sistematización de la enseñanza y el aprendizaje, fue en gran medida de forma empírica e intuitiva. No se conocían las técnicas y los procedimientos adecuados para ello.

2.3.3. Medios y métodos (el cómo).

Quando hablamos de medios para la enseñanza nos referimos a las instalaciones, materiales, equipo, técnicas y especialistas en ellas, etc. En una palabra, los recursos materiales, técnicos y humanos de que se dispone en un momento dado.

Durante los primeros años del C.C.H. estos medios fueron muy limitados. Aquí interesa saber, sobre todo, cómo estaban organizados y el uso que se les daba a los medios que consideramos más importantes; lo cual tiene que ver principalmente con los métodos desarrollados por los profesores.

2.3.3.1. La participación en clase y el aprendizaje teórico-práctico.

Ante la preocupación de maestros y alumnos de volver más activos los cursos y desterrar el tecnicismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, fueron surgiendo muchas ideas en ambos sectores. Poco a poco se fue configurando un cuadro, ciertamente caótico —sobre todo al principio—, pero riquísimo en variedad. En él se incluían una serie de actividades prácticas que tendían a responder a las inquietudes por transformar, en este sentido, los cursos.

Primeramente, los profesores planteaban a sus alumnos la necesidad de que participaran más en clase, así como la

importancia de combinar la teoría con la práctica. Para ello los invitaban a que trataran de alcanzar juntos esta meta. - Les pedían a los alumnos que sugirieran ideas en torno a un aprendizaje más práctico y activo. Por supuesto, los profesores también proponían a los alumnos algunas formas concretas de abordar esta problemática. La creatividad de los dos sectores, acicateada por intereses y necesidades comunes, se puso en juego y el resultado fue el de la conformación de una nueva concepción sobre teoría y práctica en la enseñanza de la comunicación.

¿Cómo se llegó a esta nueva concepción?

Aunque la preocupación por imprimirlé a la educación un carácter práctico y activo no es nueva, es en los años sesentas cuando se agudiza esta inquietud en México. En esa década se produjo una fuerte crisis de la cátedra como sistema de enseñanza.⁵⁹ Poco después, a principios de los años setentas se llevó a cabo un intenso debate sobre las cuestiones educativas, y uno de los aspectos cuestionados fue la orientación teorícista y pasiva que tenía el sistema tradicional de la enseñanza.

Los profesores del C.C.H. se iniciaron como tales en esos años y en ese contexto de búsqueda de formas nuevas en el campo de la enseñanza. La mayoría de ellos se había formado dentro del sistema educativo tradicional; es decir, un sistema teorícista y pasivo. De esta manera, muchos de los que ahora eran maestros de comunicación en el C.C.H., y que habían estudiado su carrera en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, habían aprobado la mayoría de sus materias mediante lo aprendido en clases y leyendo libros. Así, por ejemplo, materias tales como Comunicación por Cine, Radio o -

Televisión, eran aprobadas sin que se participara en filmaciones, grabaciones radiofónicas o producciones televisivas. Las instalaciones de la facultad no contaban con el equipo y medios técnicos necesarios, como por ejemplo, departamento de montaje y edición cinematográfica, salas de grabación o circuitos cerrados de televisión.

Por su parte, los planteles del C.C.H. tendieron desde un principio, a la adquisición de los medios tanto técnicos como humanos, que, aunque en lo más elemental, permitían realizar algunas de las actividades comunicacionales a través de la electrónica (cine, filminas, diapositivas, grabaciones, proyecciones de cuerpos opacos), la impresión, la fotografía, etc. Así, por ejemplo, en el C.C.H. Sur se contó desde un principio con un departamento audiovisual y uno de impresiones, y aunque con muchas deficiencias y limitaciones, se ofrecía a profesores y estudiantes la posibilidad de que tuvieran acceso a la utilización tanto de equipo, instalaciones y material, como de la orientación técnica necesaria para la elaboración de trabajos sonoros, audiovisuales y de impresión gráfica.

Esto permitió que los alumnos realizaran trabajos prácticos organizándose en equipos. Lo cual se sigue haciendo aún en la actualidad de la manera siguiente: en cada grupo académico se integra un equipo por cada uno de los siguientes medios de comunicación: cine, radio, televisión, prensa, historietas y teatro. Al final del semestre, una vez terminados y revisados estos trabajos, se exponen a la comunidad del plantel. Durante toda una semana (la llamada Semana de la Comunicación) los alumnos presentan, periódicos elaborados por ellos mismos (la mayoría impresos en mimeógrafos propiedad de las academias); películas (en super 8); historietas en

(diapositivas, o cartulinas amplificadas con el proyector de cuerpos opacos); obras de teatro, etc. Se abre así un espacio de comunicación en el cual los estudiantes pueden decir su propia palabra y desarrollar su creatividad. Acostumbrados a ser receptores pasivos de los mensajes transmitidos por los diversos medios, aún con dificultades, les entusiasma poder invertir esta situación. De alguna manera esto los convierte en sujetos activos de la comunicación tecnologizada aún a pesar de que esto sea en pequeña escala. Asimismo, en las salas donde se presentan los trabajos, se invita a quienes asisten como público a opinar sobre dichos trabajos, organizándose debates en los que participan todos los asistentes.

Entre otros aciertos de los profesores, fue éste; un hallazgo con el cual se respondió, de alguna manera, a la inquietud de introducir el aspecto práctico en la enseñanza de la comunicación. Pero no fue el único; al criticar la manifestación enajenante, producto del carácter unilateral y autoritario de la comunicación "tecnologizada", no se podía reproducir impunemente el mismo esquema antidialógico en el salón de clases.

La educación activa tenía, así, una razón de ser, un sentido; dejaba de ser un puro activismo, para volverse participación crítica y transformadora (cuando menos del sistema escolar de enseñanza-aprendizaje). La reproducción del esquema de relaciones autoritarias sufría así un duro golpe. Los alumnos comenzaron a exponer en clase no sólo los temas de investigación, sino también los del temario teórico, cuyo desarrollo en principio le correspondía al profesor.

Las discusiones en el aula aumentaron sensiblemente; el profesor se convertía poco a poco en coordinador y organi-

zador de las actividades. Las dinámicas de grupo, de técnicas didácticas, pasaban a ser prácticas de relación comunicacional; se convertían en ejemplos prácticos de comunicación; de esta forma, se desarrollaban temas teóricos o de investigación a través de sociodramas, lluvia de ideas, etc. Las clases tendían a volverse más interesantes y menos pesadas, tanto para el profesor como para los alumnos. Sin embargo, cabe señalar que en un primer momento se ganó en participación, pero se perdió en la profundidad de los análisis; aunque posteriormente se tomarían medidas que tratarían de responder a esta contradicción.

2.3.3.2. La investigación y el aprendizaje "extraclase".

El sistema C.C.H., por responder a la necesidad de una educación masiva, fue diseñado de tal manera que el alumno de dicara al estudio un mayor tiempo fuera del horario de clase. En esta forma se ampliaron los turnos disminuyendo para cada grupo académico las horas pizarrón, con lo que se pudo aumentar considerablemente la población estudiantil. Ahora, se exige al alumno que investigue y para ello se busca que aprenda a investigar. Así, se crean las asignaturas de Investigación Documental I y II. Como antes dijimos, en el curso de Ciencias de la Comunicación se buscaría que el alumno ejercitara los métodos y técnicas de investigación. En esta línea, muchos profesores de la materia pusieron desde el principio el acento en lograr que los alumnos aprendieran a investigar (o cuando menos que practicaran lo aprendido en este aspecto, en los semestres anteriores). Para ello se le pedía al alumno que hiciera una investigación en el campo de estudios de la comunicación; se le enseñaban algunas técnicas como el análisis de contenido, los estudios de audiencia, entre otros, predominando en estos casos la perspectiva funcionalista pro-

pia de los estudios norteamericanos en el campo de la comunicación.

A diferencia de otros planteles, en el C.C.H. Sur se optó por una forma distinta de abordar la investigación. En primer lugar, los temas a investigar fueron resultado de las inquietudes manifestadas por los propios alumnos; en segundo lugar, las investigaciones se realizan (desde los primeros años) en equipo y los avances (en una primera instancia) y los resultados finales (un poco después) son expuestos en clase; de tal manera que cada equipo expone en dos ocasiones durante el semestre.

Las exposiciones sobre la investigación, a su vez, se alternan con la discusión en clase de los temas teóricos, los cuales pueden ser expuestos también por los alumnos antes de empezar la discusión. Finalmente, al término del semestre cada uno de los equipos entrega, como trabajo final, el redactado de la investigación.

2.3.3.3. Material didáctico.

Esta forma de trabajo requería materiales de apoyo y asesoría por parte del profesor. En cuanto a lo primero, se lograron, con el tiempo, considerables avances; se elaboraron varios impresos y algunos audiovisuales; inicialmente fueron simples hojas mimeografiadas que contenían los temarios, un esquema de plan de trabajo para la investigación y la bibliografía básica del curso; posteriormente se publicaron folletos (que podían adquirirse a muy bajo precio) elaborados en su totalidad por los profesores de la materia a pesar de que éste era un trabajo no pagado; a través de estos folletos se les proporcionó a los alumnos: el programa, diversos esquemas;

resúmenes de textos; lecturas seleccionadas; bibliografías, - tanto para los temas teóricos, como para los distintos temas de investigación; y cuestionarios para ser contestados en base a los textos incluidos en esas impresiones.

En 1977 había dos folletos; seis en 1979 y para 1983 - eran ya nueve en total; con un tiraje de 1 000 ejemplares por folleto: 9 000 en total sólo en ese año.

Con este tipo de materiales se vieron sensiblemente mo dificados los métodos de enseñanza aprendizaje: se enfrentaba en mejores condiciones la necesidad del trabajo "extraclase"; podría programarse la lectura de textos específicos para cada una de las clases teóricas abarcando los dos semestres del - curso; de esta forma, las lecturas que los alumnos preparan - quedaban mejor distribuidas en el transcurso del año escolar.

Por otra parte, se podía garantizar que el alumno rea- lizara sus lecturas del material teórico indispensable para ca- da clase y para todo el curso en general; esta posibilidad o- bedecía a que el alumno contaba, por medio de los folletos, - con textos difíciles de conseguir, ya sea por el alto costo - de los libros o porque éstos se encontraban agotados. El día que se viera un determinado tema en clase, los alumnos habrían leído, para entonces, el texto correspondiente; además, entre- garían los ejercicios contestados en base a esa lectura. To- do ello contribuía a estimular y a auspiciar la discusión en clase del texto anticipadamente leído, con lo cual, las cla- ses se volvían más activas, "dialógicas" y, por lo tanto, más amenas.

De esta manera al contar con folletos que hacían las - veces de cuadernos de trabajo, el alumno estaba siempre en po

sibilidad de realizar trabajo académico en su casa. Por otro lado, adjuntas a los temarios se incluían bibliografías y hemerografías complementarias o de consulta, así como los datos de los lugares en los cuales podrían conseguirse. De este modo, se estimulaba al alumno para que asistiera a bibliotecas, hemerotecas, salas de lectura, etc. El objetivo no se reducía a que ejercitara sus conocimientos sobre la investigación documental, sino que utilizara, además, tiempo extraclase para aprender; y que aprendiera, también, a aprender por su propio esfuerzo, sin depender del maestro.

2.3.4. Vinculación del trabajo académico con los diversos problemas y conflictos sociales.

De las experiencias que vivimos los profesores de comunicación en el Colegio, ésta es, probablemente, la más valiosa de todas. La estela que dejó el movimiento estudiantil-popular de 1968, encontró en el C.C.H. condiciones favorables para que continuaran manifestándose las diversas inquietudes engendradas al calor del movimiento. Una nueva y amplia temática se abría, como abanico de múltiples y atractivas posibilidades.

El estudio de la realidad social a través de posturas críticas se convertía en una apasionante aventura de redescubrimiento y recreación aún en las cosas más "evidentes y triviales" (Marx). Como dice Eliseo Verón, refiriéndose a Marx y a Freud, (quienes junto con Saussure "produjeron, según Verón, el giro copernicano en cada uno de sus campos"⁶⁰ durante la etapa privilegiada que fue la segunda mitad del siglo XX):

"...en el caso de Marx, como en el de Freud, dice Verón, la importancia del análisis no reposa en el 'des-

cubrimiento' de un campo desconocido o de un objeto nuevo existente en la realidad. El punto de partida está dado por objetividades familiares, cosas que, - por decirlo así, están muy próximas a la conciencia subjetiva de la vida cotidiana.

"En efecto, ¿qué más familiar que el trabajo, el dinero o los bienes materiales que consumimos diariamente? son, para usar la expresión de Marx, cosas 'evidentes y triviales' (Marx, El Capital, ed. 1959, - pág. 36). ¿Qué más inmediato y conocido, qué más - próximo a nosotros que nuestra conducta, nuestros actos fallidos, nuestros sueños? Se trata de fenómenos 'vulgares', que se manifiestan 'incluso en los individuos más vulgares' (Freud, ed. 1948, V.II. p. 96). Lo implicado aquí parece elemental: las ciencias humanas se ocupan -valga la perogrullada- del hombre y su realidad concreta. Pero precisamente esta familiaridad es engañosa, y está poblada de ideologías. La "proximidad" a la conciencia objetiva no es pues otra cosa, en Marx y en Freud, que un punto de partida. La primera etapa del camino consistirá en un distanciamiento o disociación de ese objeto inicial con respecto a nuestra experiencia 'ingenua', una puesta en cuestión de las categorías que la sociedad ha elaborado para que pudiéramos "pensar" - esos objetos cotidianos. Al cabo de ese camino la realidad aparentemente inmediata ha sufrido una profunda transformación. Nos encontramos ahora sí, ante un nuevo objeto, con el que nuestra conciencia - tiene una relación nueva".⁶¹

Aunque larga la cita ilustra muy bien el tipo de análisis que nos imponía una época en la que Freud, Marx y, más -

tarde Saussure se habían vuelto parte fundamental del "boom" de la bibliografía crítica en esos años. Ilustra, asimismo, el tipo de análisis que exigía el desencadenamiento de la lucha de clases que marcó este período. El estudiante se planteaba aprender algo que le permitiera entender mejor el conflicto en torno social donde vivía. Al profesor no le era ajena esta inquietud. Por lo tanto la especie de análisis que se aplica al estudio de los fenómenos comunicativos estará signado por la impronta de los "setenta".

Durante estos años varios sectores de masas se encontraban movilizados: luchas en el campo, insurgencia obrero-sindical, movimiento de colonos, "rebelión" de las mujeres y otros sectores oprimidos. La discusión de estos problemas se introducía en las aulas y los temas de investigación relacionados con la comunicación tomaban poco a poco un tinte rayano en lo político. Sucedió de manera natural: la vinculación entre lo académico con lo social redundó en una creciente politización del proceso de enseñanza aprendizaje. Los temas abstractos cobraban concreción por vía de los acontecimientos. Tres ejemplos:

- 1) El papel de la televisión durante la huelga del STUNAM en 1977, o "qué risa, qué risa las clases de televisa".
- 2) Cómo difundían los trabajadores de "Pascual" su movimiento o un estudio sobre el "don de la ubicuidad".
- 3) El machismo en la relación de pareja. Un estudio de las fotonovelas.

Este último ejemplo nos remite a una de las temáticas más socorridas durante esa época. La "insurgencia feminista" impulsó docenas de análisis sobre la comunicación en la pare-

ja, en la familia o en los centros de explotación de la mujer: talleres de costura, maquiladoras, etc. Como afirma Carlos - Monsivais:

"En la década de 1968-1978 el feminismo es la gran a - portación en materia de política sexual débil y ridiculizable en sus inicios, el feminismo se manifiesta, al margen de su - fuerza organizativa, como corriente interpretativa que amplía criterios, le da voz a una cultura postfreudiana, sitúa el - problema de la militancia de nuevo exigiendo la crítica del machismo, moviliza a la opinión pública en temas como el abor - to y la violación y -en lo cultural- trae consigo la implanta - ción crítica de nociones como sexismo".⁶²

Seis temas generales fueron incluidos desde un princi - pio por los profesores en su programa: comunicación y familia; comunicación y educación; comunicación y pareja; comunicación en el barrio; comunicación y clases sociales y comunicación, - arte y cultura. Los alumnos seleccionaban uno de los seis pa - ra hacer investigación en equipo. Los puros temas abstractos en sí mismos no dicen nada. Es la concreción que de ellos se - hacía en las investigaciones, así como la forma específica en que se llevaban a cabo lo que consideramos de interés. Más - que temas abstractos de investigación se ubicaban problemas - específicos. Por ejemplo:, en el caso de "comunicación en el barrio" los profesores sensibilizaban a los alumnos hablándo - les de los fenómenos relacionados con el problema de la vida en la ciudad. Principalmente dos fenómenos sociales: 1) el - "barrio" como unidad cultural integradora y 2) el caso de los asentamientos irregulares producidos por el "paracaidismo". - En los fenómenos del primer tipo localizamos una serie de ele - mentos relacionados con la comunicación que constituyeron a - lugares como "Tepito", la colonia Guerrero, la colonia More -

los, entre otros, en fuentes inagotables para la investigación. Son dignos de mencionarse: un estudio sobre el periódico del "ñero" que se publica en "Tepito"; otro sobre el "arte aca", - también de ese barrio, o el de un sistema de alerta, mediante una increíble red de información (que incluye ciegos) la cual permite dar o aviso con anticipación a los comerciantes abulantes o permanentes, pero sin documentación, del mercado de Tepito, de la llegada de la "camioneta" que los sanciona por su situación irregular.

En cuanto al segundo tipo de fenómenos, relacionados - con el barrio, causaba mucho interés, sobre todo porque muchos de los alumnos del C.C.H. vivían en colonias surgidas mediante la invasión de terrenos. Las delegaciones del sur de la ciudad (que es donde se encuentra situado el C.C.H. Sur) tales como Tlalpan, Contreras, Xochimilco, etc., se encuentran plagadas de este tipo de asentamientos. Los habitantes de estas colonias se tienen que organizar bien sea para defenderse de las agresiones por parte del Estado (principalmente de los desalojos) o bien sea para exigir que se regularice la propiedad de sus terrenos, y se les otorguen servicios tales como drenaje, luz, banquetas, pavimentación de calles, escuelas, áreas verdes, etc. La organización de los colonos y sus movimientos para presionar y/o denunciar hacen que se desarrollen procesos - de toma de conciencia colectiva; y en todos y cada uno de los diversos hechos relacionados con sus luchas, la comunicación y los diversos instrumentos, mecanismos o medios através de los - cuales ésta se establece, cobran una importancia fundamental.

Entre los muchos trabajos de investigación, que sobre este tipo de movimientos sociales se elaboraron, sobresalen los siguientes:

- Un estudio sobre los periódicos, volantes y folletos propagandísticos utilizados en un lapso de cerca de cinco años por los habitantes del campamento "2 de octubre" (incluye la historia del campamento: surgimiento, desarrollo y principales conflictos, entre los que sobresale la quema parcial del campamento).
- Un análisis de los medios de difusión (varios periódicos y una "historieta") que se distribuía en las colonias: Héroes de Padierna, Los Hornos y la Ampliación Miguel Hidalgo.
- Una monografía sobre la colonia "Belvedere", que se localiza en las faldas del Ajusco. Este trabajo fue elaborado por un equipo en el cual participaban dos alumnos que vivían en la colonia y que, además, participaban en la comisión de "Prensa y propaganda" - nombrada por la Asamblea General de ese lugar.

Por cierto que esta última investigación fue utilizada por el equipo de alumnos que la realizó, para elaboración de una película sobre la colonia y sus luchas. Este material - fílmico aún en la actualidad es utilizado por los colonos de la Belvedere como medio de difusión de sus problemas. En la exhibición de la película durante la semana de la comunicación, estuvieron presentes algunos habitantes de la colonia - quienes dialogaron con los asistentes: profesores y estudiantes del C.C.H.- Sur.

Sería prolijo mencionar todos los casos en que se propició la vinculación entre estudiantes y sectores de masas en lucha. En los diferentes eventos organizados por los profesores y los estudiantes de la materia, como la ya mencionada Semana de la Comunicación y otros como los llamados sábados

de la comunicación, desfilaron una gran cantidad de personas - que participaban en los más disímiles movimientos: miembros de sindicatos independientes, organizaciones políticas de izquierda, cantantes de folklor latinoamericano, periodistas disidentes,, feministas, etc.

Si bien es cierto que durante los últimos años este tipo de actividad ha decaído, a la par que los movimientos (de un tiempo para acá, en franco reflujo), también es cierto que - la experiencia vivida por profesores y estudiantes ha dejado - como saldo positivo una serie de enseñanzas que muestran claramente nuevas posibilidades de enlace entre lo académico y la realidad social, política y cultural en que vivimos.

2.3.5. Evaluación de los cursos.

Por muy democrático que sea un sistema educativo, en una sociedad dividida en clases, los resultados en el aprendizaje escolar estarán determinados en última instancia, por el lugar que el estudiante ocupe en la estructura económica de la sociedad. Esta afirmación, aunque demasiado general, no puede dejarse de lado al analizar un determinado sistema de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje; sobre todo si dicho sistema pretende considerar como elemento importante, las condiciones socioeconómicas de los alumnos. Obviamente que pensar en que a través de un determinado sistema de evaluación, - puede resolverse la problemática producida por las diferencias de clase, resultaría no sólo ingenuo sino francamente utópico. Sin embargo, no está de más el tratar, en la medida de lo posible, de evitar criterios directa o indirectamente lesivos para los alumnos más pobres, en la evaluación de los cursos.

Este tipo de cuestiones fueron varias veces discutidas

por los profesores de comunicación del C.C.H.-Sur que participaron en esta experiencia colectiva. No puede decirse que se haya avanzado mucho al respecto, pero lo cierto es que se logró modificar en cierta medida la actitud de los profesores - al evaluar y se tomaron algunas medidas concretas al respecto. Por ejemplo: no exigir libros que el alumno se vea obligado a comprar (para que esto funcione se requiere del apoyo de las antologías en folletos baratos, la indicación precisa sobre la localización de la biblioteca en donde se pueden consultar gratuitamente, etc.); no obligar a los alumnos a entregar a máquina sus trabajos (en el caso de los manuscritos pedir en todo caso que sean legibles). Considerar, hasta donde sea posible, para la calificación del alumno, exclusivamente aquellos aspectos que estén al alcance de las posibilidades de todos los integrantes del grupo; discutir en clase sobre la necesidad de que estudiantes y profesores se organicen para luchar por mejores condiciones de estudio sobre todo para los alumnos de escasos recursos (transporte, comedor, buen funcionamiento de bibliotecas, etc). Pero quizás lo más importante es que los alumnos conozcan, discutan y participen en la elaboración del sistema de evaluación, que además, debería hacerse al principio del curso. Actualmente los sistemas de evaluación se dan a conocer, en algunos casos, a los alumnos - al inicio del semestre; se ponen a disposición en cada grupo y se busca que quede muy claro para los alumnos qué se va a evaluar, cómo y porqué; para ello es indispensable que los alumnos no sólo conozcan, sino que intervengan en la determinación de los objetivos y su especificación. Esto permitirá no sólo apreciar el conocimiento adquirido por el alumno, sino también el cumplimiento por parte del profesor en las tareas que a él corresponden, la eficacia del sistema aplicado y la validez del programa de estudio. Es decir, evaluación - en relación al alumno, al profesor, y al curso en su conjunto.

En los inicios del C.C.H. ésta era la regla general, y, además para la calificación del alumno contaba la evaluación del profesor, y la autoevaluación y evaluación colectiva. Esto - sin embargo se ha ido perdiendo con el paso del tiempo, sin - que haya disminuido, por ello, su importancia y validez (el - esquema de evaluación que se utiliza en el C.C.H.-Sur se incluye en el siguiente capítulo).

"Sistematizar la enseñanza significa planificar las actividades del maestro (la especificación de objetivos, la elaboración de instrumentos de medición y el diseño y selección de los métodos) para que todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje estén dirigidos al aprendizaje efectivo del alumno y puedan analizarse los resultados, las causas y las consecuencias de su aplicación".

Berta Esther Fernández H. 63

"El 'medio es el mensaje' implica que la invención de la dicotomía entre contenido y método es no sólo ingenua sino peligrosa. Implica que el contenido central de cualquier experiencia de aprendizaje es el proceso a través del cual se aprende (...) lo que los estudiantes hacen en los salones es lo que aprenden a hacer es el mensaje de la clase (como diría Mc. Luhan)".

Neil Postman y
Charles Weingartner. 64

CAPITULO III.- ANALISIS DE PROGRAMAS EN EL C.C.H. SOBRE CIENCIAS DE LA COMUNICACION.

En el capítulo anterior nos referimos a una experiencia en la que intervino exclusivamente un grupo de profesores de comunicación del C.C.H.- Sur. En este capítulo se ha recurrido a la realización de un análisis comparativo de programas para dar, hasta donde sea posible, una idea global de lo que se enseña en los demás planteles del Colegio. Por medio de este análisis se presenta la información sistematizada de lo que se enseña en las materias Ciencias de la Comunicación I y II en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Se trata del estudio comparado de una serie de elementos programáticos diseñados, elaborados y aplicados por profesores de cuatro de los cinco planteles del Colegio. De ellos se ha intentado extraer

un conjunto de orientaciones generales que pudieran conformar un marco común de métodos y contenidos para el C.C.H. en su conjunto.

En la compilación que se hizo del material programático a analizar se consiguieron únicamente ocho programas y dos temarios, los cuales, sin embargo, son a nuestro juicio, altamente representativos.

En este trabajo se intentó realizar un análisis que rebasara el nivel de superficialidad propia de los estudios puramente cuantitativos. En este sentido, se trató de hacer en la medida de lo posible, una valoración crítica de los distintos aspectos de los programas; esta valoración se sustenta en una conceptualización que responde a la intención de imprimirle un carácter deliberadamente axiológico al análisis (por lo demás no creemos que existan análisis, ni siquiera técnicas, ni métodos, neutrales).

Sin embargo somos conscientes de las limitaciones de un análisis de este tipo: sobre todo por el carácter del material que se ha estudiado. En efecto, los programas revisados son el producto —directo o indirecto— de una cierta corriente pedagógica que ha sido definida como "metodologista". Es decir, una pedagogía moderna que, aunque se presenta como científica, "ha tendido a privilegiar el tema de los problemas metodológicos y técnicos sobre el tema de los mismos conocimientos que se transmiten".⁶⁵ Se trata de un "movimiento que contempla como finalidad la idea descarnada de rendimiento o eficiencia, en donde está ausente todo concepto de hombre o principio ético".⁶⁶

En este tipo de pedagogía encontramos aplicado el

"principio del condicionamiento operante de Skinner (que) convierte al sujeto, de facto, en la suma de sus conductas, positivas".⁶⁷ Asimismo, "los aspectos más íntimos del encuentro maestro-alumno se hayan sujetos a programación. La libertad como tal se ha extinguido.

"Todo lo que acontece en el aula es previamente programado por un grupo de 'expertos', quienes seleccionan contenidos educativos, definen la organización de esos contenidos, - los tiempos en que se desenvuelve el proceso, etcétera".⁶⁸

En las conclusiones generales de la tesis, volveremos sobre este importantísimo aspecto, por lo pronto tómese en cuenta lo apuntado, ya que se parte, en el análisis, de los resultados de un trabajo realizado en base a la idea de sistematizar la enseñanza, aunque concibamos a ésta como algo mucho más amplio que el puro producto de su sistematización: como dice Postman y Weingartner, "lo que aprenden y hacen (los alumnos) es el mensaje de la clase".

3.1. Conceptualización.

En esta conceptualización se han tomado como referencia los elementos encontrados en los programas que se analizan. Estos son:

- 1) Los objetivos de aprendizaje.
- 2) Los contenidos temáticos (divididos en unidades, temas y subtemas).
- 3) La bibliografía.
- 4) Los métodos de la enseñanza y la metodología.
- 5) Las técnicas didácticas y las actividades de aprendizaje.

- 6) Los materiales de apoyo y otros recursos auxiliares.
- 7) Los sistemas de evaluación y la especificación de -
tiempos.

3.1.1. Los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a los objetivos (de aprendizaje más que de -
enseñanza, es decir, aquellos que "especifican la ejecución o
"conductas" de los alumnos al finalizar el curso",⁶⁹ interesa
distinguir los resultados que se obtuvieron según la siguien-
te clasificación: objetivos generales (O.G.), aquellos que -
abarcaban el semestre en su conjunto; objetivos específicos -
(O.E.), los que abarcan sólo una parte del curso semestral: -
unidad, tema o subtema; nivel de los objetivos (N.O.), se tra-
ta del grado de profundización que se espera alcanzar: intro-
ductorio, medio o especializado; naturaleza de los objetivos
(Na.O): teórica, práctica o "metodológica" (de investigación).

3.2.1. Los contenidos temáticos.

Por lo que se refiere a los contenidos "temáticos", es
decir, la especificación descriptiva de los distintos conoci-
mientos que el estudiante tendrá que obtener durante las eta-
pas en que se divide el curso, se les clasifica a partir de -
cuatro criterios diferentes: 1) por su grado de abstracción
en la utilización de modelos que pueden ser: lingüísticos -
(M.L.), cibernéticos (M.C.) o funcionalistas (M.F.); 2) por
su nivel de profundidad: introdutorio (N.I.), medio (M) o -
especializado (N.E.) y, por último, 3) por su naturaleza: -
teórica (Na.T.), práctica (N.P.) o metodológica" (o de inves-
tigación) (Na.M.).

3.1.3. La bibliografía.

En cuanto a la bibliografía, o sea, el conjunto de textos, cuya lectura es solicitada por el maestro y que se incluyen en los programas, interesa saber si ésta es básica general (B.G.), es decir, la bibliografía de nivel básico o elemental y en la cual se aborda el estudio de la comunicación - en general; básica por temas, que, por su parte según el tema, se divide en 1) comunicación de "masas", 2) comunicación interpersonal, 3) otros modos y niveles de la comunicación; por otro lado, distinguimos de manera opuesta a la bibliografía básica, la especializada, dividida en: especializada general (E.G.) y especializada por temas (E.T.). Vista de otra manera, nos interesa saber si la bibliografía fue realizada específicamente para los estudiantes del nivel bachillerato (H.B.) o para estudiantes de otro nivel (O.H.); en cuanto a su procedencia distinguimos las siguientes: nacional (N), norteamericana (N.A.), latinoamericana (L.A.) u otras (OT); y por último, los siguientes tipos de bibliografía según su utilización en el curso: texto básico obligatorio (T.O.), texto complementario (o de consulta) (T.C.) o lectura recomendada (o de referencia) (L.R.).

3.1.4. Los métodos de enseñanza y la metodología.

Entendemos por método "el procedimiento adecuado para obtener un fin específico: la planificación ordenada que se propone para llegar a un fin, y que se expresa en un conjunto de reglas. El método de enseñanza o método didáctico es el procedimiento correspondiente organizado para alcanzar fines educativos".⁷⁰ Por metodología, en cambio entendemos el modo racional de utilización del conjunto de métodos, técnicas y actividades, propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, cu-

yo uso se fundamenta en una determinada pedagogía o concepción de la educación. Es la lógica que ayuda a ordenar el proceso en su conjunto. O sea, que se trata del cómo de la enseñanza, o de la manera en que se lleva a cabo la enseñanza aprendizaje en su conjunto.

En la actualidad se habla principalmente de dos formas más o menos homogéneas de educación: la moderna y la tradicional. Cada una de ellas utiliza metodologías diferentes:

3.1.4.1. La metodología de la educación llamada moderna.

Se basa en una enseñanza activa y se caracteriza por su concepción pretendidamente científica y democrática. De esta manera se dice que en ella el proceso de aprendizaje tiene su fundamento en el método científico, donde pensar es pensar para actuar, los educandos se hacen conocedores de los fines, que el alumno comprenda lo que hace y para qué lo hace, lo cual se conoce como fin interno de la actividad.

Por otra parte, esta metodología considera a la cultura como un factor importante en la educación, ya que la ve desde un punto de vista continuo o dinámico, en donde el alumno tiene la capacidad de seguir aprendiendo y reactualizar lo aprendido ("aprender a aprender").

En cuanto a los contenidos didácticos se persigue un criterio que tiende más que a la división a la reunión de los contenidos en áreas, en unidades de trabajo; el material es un instrumento para el desarrollo del educando sirviendo a sus intereses y a los objetivos de la sociedad, es decir, que los contenidos están circunscritos de tal forma que se tenga comprensión globalizadora y el alumno compagine los conocimientos

tos de la escuela con los de la vida.

Como resultado, en el enfoque moderno se da un cambio cuantitativo en la escuela, pues en una clase moderna, los alumnos tienen capacidad de participar, de intentar soluciones, que muchas veces pueden no ser las correctas, pero no obstante le servirán de experiencia, lo cual se traduce en aprendizaje.

Así pues, se dice que, con la adopción de la educación moderna se posibilita un desarrollo integral del educando como parte de la comunidad.

3.1.4.2. La metodología de una educación "tradicional".

Se caracteriza por ser autocrática, es decir, el profesor ocupa un lugar preponderante sobre el grupo, ya que posee toda la información, y, por lo tanto, él es el único que actúa y se desarrolla; a diferencia de una concepción democrática, está basada en una visión de "cultura estática" en la que las verdades están descubiertas y lo único que se pretende es transmitir estas verdades para que el alumno las memorice.

Considera al hombre como un animal racional (mente, inteligencia, intelecto, etc.), por lo tanto, si el hombre es esencialmente inteligencia, es casi natural que la educación termine por dedicarse a cultivar, desarrollar y alimentar la inteligencia, favoreciendo que el maestro "deposite" ideas en la inteligencia concibiéndola como memoria; el sujeto principal de esta actividad escolar es el maestro, en el que están colocadas ciertas verdades definitivas que el alumno debe saber.

Como resultado de todo lo anterior se puede apreciar que una metodología tradicional conduce a que el individuo no desarrolle las capacidades que le permitan un buen desempeño en su vida futura; esto implica que se impida el desarrollo - de habilidades grupales, al enfocar al alumno siempre como - "individuo" y no como miembro de un grupo.

En el C.C.H., aunque se ha pretendido utilizar una metodología moderna (incluso en la propuesta de las autoridades) no podemos decir que esto haya ocurrido así, más bien lo que ha sucedido es que se ha terminado en una especie de eclecticismo metodológico. Es decir, en la utilización indistinta de elementos tanto de la metodología moderna como de la tradicional, en una mezcla que rompe el carácter unitario - que debiera tener el uso de determinados métodos de enseñanza aprendizaje; aunque hay que señalar que en algunos casos se - ha llegado a superar en la práctica estas dos concepciones.

3.1.5. Técnicas didácticas y actividades de aprendizaje.

Las técnicas didácticas son el recurso de enseñanza al cual se acude para concretar un momento de la lección o parte del método en la realización del aprendizaje. Es el instrumento del cual se sirve el profesor para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo: dinámica de grupos, audiovisual, etc.

Actividades de aprendizaje: aspecto clave en cualquier tipo de educación para determinar si las habilidades del alumno se desarrollan paralelamente al profesor y para conocer - las interrelaciones alumno-alumno y alumno-profesor.

3.1.6. Los materiales de apoyo y los recursos auxiliares.

Los materiales de apoyo son los objetos utilizados por los alumnos y el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje; de ellos nos interesa únicamente el material de folletería: cuadernos de trabajo, antologías y libros de texto.

Los recursos auxiliares son otros objetos didácticos -tales como audiovisuales, gis, pizarrón, rotógrafo, etc.

3.1.7. Los sistemas de evaluación.

Conjunto de elementos que el profesor (en ocasiones - con la participación del alumno o los alumnos, es decir, evaluación individual, colectiva, o autoevaluación) toma en cuenta para asignarle una calificación final al alumno. Por ejemplo: los exámenes escritos y orales, la participación en clase, la lectura de textos, las exposiciones, los reportes de investigación, etc.

Por su parte, la especificación de tiempo es la medición a través de la cual se determina la duración del estudio de una unidad, tema o subtema. En la materia de la comunicación la unidad que se utiliza es la de una hora-clase, realizándose únicamente dos clases por semana. Esto representa una enorme limitación ya que, por un lado, únicamente se cuenta con 32 horas de clase por semestre y, por otro lado, un maestro para cubrir 30 horas, que le garanticen un salario completo, necesita atender la exorbitante cantidad de 15 grupos.

3.2. Resultados particulares de la investigación,

Como ya se dijo, únicamente se consultaron 8 programas y 2 temarios en los siguientes planteles:

Azcapotzalco: 2 programas, uno del primer semestre (A.COM.I) y otro del segundo (A.COM.II) - Elaborado por el profesor Enrique Ruiz Vega.

Oriente: Un programa del primer semestre (O.COM.I) y un temario del segundo (O.T-I.COM.II). Elaborado por la profesora Ma. Eugenia Regalado, uno como trabajo de complementación académica y el otro como guía de estudio para el examen extraordinario.

Sur: 2 programas (S.COM.I) perteneciente al primer semestre; y al segundo (S.COM.II), elaborados por Margarita Guerra, Jesús Serna y el del primer semestre con la colaboración de Manuel Corral y Alfonso Cerón.

Vallejo: Tres programas y un temario. Dos realizados en 1977 (V.1.COM.II) primer semestre y segundo semestre (V.1.COM.II). Por último, un programa elaborado y el temario de 1985 (V.2.COM.II). Los dos primeros fueron realizados por Roberto Sánchez y José de la Mora y los más recientes únicamente por el profesor de la Mora, - quién lo presentó como base para su trabajo de complementación académica, con - sistente en la realización de dos cua -

ernos de trabajo para el primer semestre de comunicación.

Antes de pasar a analizar las implicaciones más generales de las diferencias localizadas en los programas tomados en conjunto los elementos que los constituyen, expondremos, primero, las desigualdades que encontramos en las distintas partes, tomándolas por separado.

3.2.1. Objetivos, contenidos temáticos y bibliografía.

Estos tres elementos están íntimamente relacionados ya que aluden a lo que podríamos llamar "la substancia" de los programas, son, por decirlo así, el qué (y el por qué); mientras que los otros elementos serían más bien el cómo, de los programas. En este sentido, dichos elementos responden a la pregunta ¿qué se enseña?

Vale tener en cuenta, sin embargo, que la enseñanza es el producto de todos los elementos en su conjunto, estructurados de una manera concreta en cada caso específico. Esto es una seria limitación al hacer el análisis por separado de los diversos componentes de la enseñanza.

En el caso de esto que hemos denominado la "substancia" de los programas, la bibliografía es un factor determinante en la caracterización de los diversos temas en los que se divide el curso.

Sin embargo, un tema visto a través de una misma bibliografía pero por diferentes maestros, puede proporcionar resultados no sólo distintos sino incluso contrapuestos: por

ejemplo, un profesor puede utilizar el texto de un autor funcionalista de manera seguidista, acrítica (en ocasiones aún - de manera inconsciente e involuntaria) reproduciendo por lo - tanto la concepción del mundo propia de ese autor; o bien, co - mo sucede con frecuencia, puede cuestionar dicha concepción - que fundamenta la obra, desenmascarando los procesos ideológi - cos encubiertos por la supuesta "objetividad" e "imparciali - dad" que el enfoque funcionalista reivindica para sí, con lo - que el resultado puede llegar a ser opuesto al obtenido en el primer caso.

Considérese, pues lo anterior ya que las conclusiones a las que se llega en este apartado se desprenden exclusiva - mente de los objetivos y temas, así como de la bibliografía - correspondiente, que por escrito se adjunta en los programas.

Aún así, no deja de ser significativo y, como ya dijimos, determinante en cuanto a la substancia de la enseñanza, - la bibliografía que se utilice.

3.2.1.1. Bibliografía.

Al hacer el análisis comparativo de las bibliografías incluidas en los programas, se encontraron las siguien - tes diferencias consideradas importantes:

a) Enfoques: aunque entre los autores los textos po - drían señalarse muchas diferencias, se les ha clasificado só - lo en base a tres perspectivas teóricas: funcionalista, es - tructuralista e histórico social. Por lo limitado de este - trabajo no desarrollaremos la caracterización de cada una de ellas; baste decir que actualmente son tres los enfoques con - siderados por diversos autores como los más importantes y los

más utilizados en el campo de la comunicación: funcionalismo, estructuralismo y marxismo;⁵ ⁷¹ sólo que en este caso se ha preferido el concepto 'histórico-social' en lugar de marxismo, - para incluir en esta clasificación a una buena cantidad de autores que si bien no podrían ser denominados marxistas, sus - preocupaciones teórico-metodológicas podrían encuadrarse en - aquel concepto más amplio (a pesar de que se corre el riesgo de una mayor ambigüedad, ya que algunos funcionalistas o es - tructuralistas podrían estar más o menos próximos a lo que se denomina corriente histórico-social). [esencialmente, por é - sta se entiende, como indica su denominación, toda perspectiva teórica que ubique los fenómenos dentro de relaciones socia - les concretas históricamente determinadas.

En función de lo antes expuesto se encontró que de los 150 textos de la bibliografía obligatoria de consulta (toda - la incluida en los programas y temarios analizados), 68 (45%) son funcionalistas; 66 (44%) histórico-sociales y, únicamente 16 (11%) estructuralistas. Es decir, casi la misma cantidad para los dos primeros enfoques, mientras que solamente uno de cada 10 textos es estructuralista. (Véase los totales de la - categoría enfoques en el cuadro 1, compárese ANEXO 1 biblio - graffa, cuadro 3)

Programas:	Bibliografía								Cuadro 1.	
	a)enfoque:			b)procedencia:				c)nivel		
	F.	H.S.	E.	N.	N.A.	L.A	Otr.	Ni Bach.	Otr. Ni.	
(1)-3	(6)	(1)	-	2	4	1	7	-	(7)	
A.COM.I.	86%	14%	-						100%	
(2)-3	(6)			2	4				(6)	
A.COM.II.	100%	-	-						100%	
(3)-3	(7)	(15)	(7)							
O.COM.I.	24.7%	51.3%	24%	11	4	2	12	5	24	
(4)-3	(4)	(12)	(1)					(4)	(13)	
S.COM.I.	23.5%	70.5%	6%	3	4	3	3	23.5%	76.5%	

Bibliografía

Cuadro 1.

Programas:	a) enfoque:			b) procedencia:				c) nivel		
	F.	H.S.	E.	N.	N.A.	L.A.	Otr.	Ni.	Bach.	Otr. Ni.
(5)-3	(4)	(9)	-	1	6	5	1	2		11
S.COM.II.	31%	69%								
(F.I)-3	(4)	(4)	-							
O.COM.II.	50%	50%		3	4	1	-	3		5
(7)-3	(3)	(4)	-	1	1	1	-	3		4
V.I.COM.II.	43%	57%						43%		57%
TOTALES (150)	69	66	16	41	53	21	35	38		112
	45%	44%	11%	27.5%	35%	14%	23%	25%		74%

En cuanto a las diferencias entre los distintos programas, éstas son muy contrastantes; así, por ejemplo, los dos de Azcapotzalco tienen un altísimo porcentaje de textos funcionalistas (el A.COM.I, 86%, y el A.COM.II, 100%), si bien el número de libros es muy reducido (7 en un caso y en el otro 6); mientras que el porcentaje de textos de ese mismo enfoque es mucho más bajo en estos dos programas: el de Oriente (O.COM.I, 24.7%) y el del Sur (S.COM.I, 23.5%). (Véase los porcentajes de enfoques de: (1)-3, (2)-3, (3)-3 y (4)-3 del cuadro 1 compárese ANEXO 1. bibliografía, cuadro 3).

Cuatro programas y un temario (la mitad de los revisados que, además, pertenecen a los 4 planteles) no incluyen textos estructuralistas en sus bibliografías (A.COM.I, A.COM.II, S.COM.II, y V.COM.I). (Ver cuadro 1, compárese ANEXO 1. bibliografía, cuadro 3.).

Los porcentajes de los textos con enfoque histórico social fluctúan entre cero por ciento en A.COM.II hasta el 70.5% en el programa COM.I del Sur. (Ver cuadro 1).

Lo que significan estos porcentajes es que aún hay una dependencia muy importante de los textos funcionalistas y, co

mo después veremos, de procedencia norteamericana.

b) Por su procedencia: 41 (27.5%) de los 150 textos analizados son mexicanos; 53 (35%) norteamericanos; 21 (14%) latinoamericanos y 35 (23.5%) de otros lugares: principalmente europeos y entre ellos la mayoría, españoles y franceses - (Véase los totales del cuadro 1; compárese con el ANEXO 1 bibliografía, cuadro 3).

Lo que nos interesa resaltar aquí es ^{que} las obras bibliográficas de los programas son en su mayoría norteamericanas o realizadas en algún otro lugar. Teniendo en consideración - que el estudio de la comunicación surgió primero en los Estados Unidos, y es en este país donde se han realizado la mayor parte de las investigaciones existentes en este campo, es comprensible que los libros sobre comunicación que más abundan en México sean de procedencia norteamericana, o estén influenciados por la orientación teórico-metodológica norteamericana. Sin embargo dada la relación de dependencia que, prácticamente, en todos los órdenes se tiene con respecto a los Estados Unidos no deja de ser preocupante que en el C.C.H. no se haya podido, hasta ahora, erradicar esta situación a todas luces inaceptable.

Programas	Bibliografía				Cuadro 2	
	Básica General (BG)	Básica por temas (BT)	D) Grado de especialización Especializada		T.O	T.C.
			E.G.	E.T.		
(1)-3	-	(1)	-	(6)	(7)	-
A.COM.I	-	14%	-	86%	100%	-
(2)-3	-	-	-	(6)	(6)	-
A.COM.II.	-	-	-	100%	100%	-
(7)-3	-	(4)	(1)+	(2)	(7)	-
V.1.COM.II.	-	57%	-	1+2+3 43%	00%	-

Bibliografía

Cuadro 2

Programas	Básica		El Grado de especialización			
	General (BG)	por temas (BT)	E.G. (12)	E.T. (2)	T.O (26)	T.C. (14)
(B)-3	25	(1)				
V.2.COM.I.		25+1=26 65%		12+2=14 35%		
TOTALES	<u>41</u>	<u>57</u>	25+	68 <u>86+75=93</u> 62%	109	21

NOTA: En estos cuadros se incluyen únicamente los ejemplos más significativos, los datos completos vienen en los anexos.

c) Por su nivel. La bibliografía que se utiliza en - en el C.C.H. en su inmensa mayoría no ha sido hecha específicamente para el nivel de bachillerato; en efecto, el total de este tipo de libros es apenas la cuarta parte de la bi - bibliografía analizada; es decir, sólo 38 (25.3%) de 150; mien tras que los 112 restantes (el 74.7%) corresponde a otros ni veles (en el sentido de que no fueron hechos pensados en es - tudiantes de nivel bachillerato). (Ver cuadro 1, compárese Ane - xo 1. Cuadro 3).

En este renglón la diferencia entre los distintos pro - gramas es significativa, puesto que refleja el esfuerzo que se ha realizado en algunos planteles por parte de los profe - sores, para elaborar textos acordes (en cuanto a lenguaje, - grado de profundidad, etc.) a las capacidades y necesidades de alumnos del Colegio. Así, por ejemplo los cuadernos de - trabajo realizados por José de la Mora Medina en el plantel Vallejo y los que han sido hechos por Manuel Corral en el - C.C.H. Sur; a esto se debe que en estos dos planteles el 43% y el 23.5% respectivamente de los textos, correspondan al ni - vel bachillerato mientras que en los dos programas de Azca - potzalco, el 100% de la bibliografía pertenece a otro nivel. Salta a la vista la necesidad de que se elaboren en otros -

planteles trabajos similares a los que se están realizando en Vallejo y Sur. (Véase nivel de (4)-3 y (7)-3 del cuadro 1).

d) Grado de especialización. Toda la bibliografía considerada en este trabajo se incluye en los programas como bibliografía básica general, sin embargo a esta caracterización sólo corresponden muy pocos textos incluidos. Según el análisis que aquí se ha realizado, 57 (38%) de los textos deberían ser considerados básicos (generales o por temas) y 93, o sea el 62% restante, correspondería a textos especializados; es decir, textos que no poseen el nivel elemental introductorio, propio de un curso que intente ser parte de la llamada cultura básica. No se trata de eliminarlos; estas obras podrían ser, en todo caso, de consulta; pero sería deseable que como libros de texto fueran substituídos en lo fundamental por los cuadernos de trabajo o "libros de texto", como algunos de los ya mencionados, los cuales están siendo actualmente elaborados por maestros del Colegio.

Las diferencias más significativas ^{que} se advierten entre los distintos programas en relación a su grado de especialización son las siguientes: mayor porcentaje en textos especializados, los programas de Atzacapotzalco A.COM.II. 65.5% a la inversa, mayor porcentaje de textos básicos en los programas de Vallejo: V.I.COM.II: 57% y V.2.COM.I: 65% (Ver cuadro 2)*

* Nota: la bibliografía de cada uno de los programas se incluye en el ANEXO I. Cuadros 1.1. a 1.13.

Contenidos

Cuadro 3.

Programa	a) Naturaleza			b) niveles			c) enfoques			temas con modelos.	
	Na.T	Na.P	Na.M	Ni.I	Ni.M	Ni.E	E.F.	E.E.	E.HS.	Ot.	
(1)-2 A.COM.I.	7	1	5	7	5	1	12	-	1	-	3
(2)-2 A.COM.II	-	-	14 100%	-	14 100%	-	14 100%	-	-	-	-
(7)-2 V.1.COM.II	-	-	7	14	5	-	14 82.5%	-	3 17.5%	-	7
(8)-2 V.2.COM.I	13	3	-	7	4	1	13	5	2	3	11
(T-2)-2 V.2.COM.II	1	-	8	1 11%	4 49.5%	4 44.5%	4 36.5%	3 27%	4 36.5%	-	6
TOTALES	103 67%	14 9%	37 24%	89 56%	59 37%	8 5%	98	15	51	6	44

3.2.1.2. Contenidos temáticos:

a) Naturaleza. Para hablar de la naturaleza de los contenidos, en el sentido que aquí se le quiere dar, se parte del tipo de actividad mediante la cual se realiza su estudio. De esta forma distinguimos tres tipos de actividades: teóricas, prácticas y unas "intermedias", por así decirlo, entre estas dos; éstas serían aquellas actividades que se realizan en la investigación y que llamamos metodológicas, para referirnos, de alguna manera, a la actividad que se realiza al aplicar los métodos y técnicas de la investigación, bien sea documental o de campo, y que desde nuestro punto de vista implican, como ya decíamos, tanto actividades teóricas como prácticas. Así pues, según las actividades mediante las cuales se lleven a cabo clasificamos en este caso a los contenidos.

Habría que decir que no siempre basta con los enuncia - dos de los temarios para distinguir su naturaleza; En ocasio - nes se tuvo que recurrir a los objetivos o a las actividades que se sugerían en los programas, para poder determinar si es que éstos le imprimen al curso un carácter teórico, práctico o "metodológico".

Los porcentajes que arroja el análisis exclusivamente - de los temarios, muestran a las claras que la enseñanza de la comunicación, a pesar de todo lo que se ha dicho, sigue siendo principalmente de carácter teórico. Según los datos obtenidos en este terreno, las dos terceras partes, o sea, el 67% de los temas incluidos en los programas de que se dispuso - (103 de un total de 154) son teóricos; el 24% metodológicos - o de investigación) y únicamente el 9% pueden considerarse te - mas prácticos propiamente dichos. (Ver totales de la catego - ría "naturaleza" cuadro 3, compárese ALEXO 1. Contenidos).

Sin embargo, cabe mencionar que por lo menos en dos pro - gramas las actividades prácticas no se incluyen en el temario por lo que no aparecen sumadas en los porcentajes anteriores; pero aún así, el cuadro general no variaría mucho ya que, inclu - sivo en lugares como Vallejo en donde existe una gran preocu - pación por atender el aspecto práctico de la comunicación, la tendencia parece ser (según lo indican los más recientes pro - gramas) la de ir disminuyendo el tiempo dedicado a este importan - te aspecto. (Véase cuadro 3).

b) Niveles o grado de complejidad de los contenidos.

En términos generales podríamos decir que los temarios de los programas guardan un cierto equilibrio aceptable en es - te aspecto, en efecto, en casi todos predomina el nivel intro

ductorio (que consideramos el más recomendable, pero de ninguna manera el único que debieran poseer las unidades temáticas de la comunicación en el ciclo bachillerato); mientras que el nivel que hemos llamado medio se mantiene casi en la misma proporción. (Ver cuadro 3).

No necesariamente es inapropiado el que se aborden algunos temas con un grado alto de especialización; sobre todo si se balancean adecuadamente con temas de menor complejidad, que preparen al alumno para poder emprender el estudio de los más pesados. En este sentido, como es obvio suponer, lo más recomendable es que se empiece con los temas más sencillos hasta llegar a los más complejos. Desde luego sólo en la experiencia práctica puede encontrarse una respuesta definitiva tanto para éste como para muchos otros aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje.

De todos modos puede admitirse que en el caso de temarios de Vallejo V.2.COM.II y en el Atzacapotzalco A.COM.II debiera buscarse un número mayor de temas con un nivel más propiamente introductorio que los que notamos en sus unidades temáticas.

Efectivamente, en el primero (V.2.COM.II), el 44.5% de los temas es de un alto grado de especialización o complejidad, al igual que aquellos que pueden considerarse de un nivel medio; en cambio los temas más sencillos o introductorios, propiamente dichos, son en total sólo el 11%. (Ver cuadro 3).

En el segundo, es decir, en el de Atzacapotzalco, los 14 temas que constituyen el Temario, en su totalidad son de un nivel medio, o sea que no existen en él según la clasificación que aquí se hace, temas introductorios ni de mucha especiali-

zación. (Ver cuadro 2).

c) Enfoques.

Para este aspecto, vale también lo dicho en el apartado de la bibliografía, excepto, quizá, porque se agrega el punto "otros enfoques", de los cuales encontraremos 3 en un programa del Sur y otros 3 en Vallejo.

Por otra parte, los únicos cambios de consideración se localizan en un programa (V.1.COM.II) y el temario (V.T.2COM.II) ya que en el primero de los porcentajes cambian de 43% - funcionalistas y 57% histórico-sociales a 82.4% y 17.5% respectivamente; y en el segundo, la alteración es la siguiente: el enfoque funcionalista pasa del 30% en la bibliografía al - 36.5% en los contenidos temáticos; el histórico-social del - 61% al 36.5%, o sea que se redujo casi a la mitad; y el es - tructuralista del 9% al 27% es decir, un porcentaje 3 veces - mayor. (Ver cuadros 2 y 3).

d) Modelos y esquemas.

Excepto el programa de comunicación II de Azcapotzalco (A.COM.II), todos los demás incluyen temas en los que se utilizan modelos y esquemas del proceso de la comunicación. Los casos en que aparecen en mayor número el uso de tales simulacros de la realidad, los encontramos en 2 programas: el del - plantel Vallejo, siete temas con modelos funcionalistas en am - bos (V.1.COM.II y V.2.COM.1). Asimismo, con modelos 3 estruc - turalistas y uno con modelos cibernéticos en el primero de es - tos dos programas. (Ver cuadro 3). (ANEX01, cuadro 2).

El que se trabaje en tantos temas con esquemas y mode-

zación. (Ver cuadro 2).

c) Enfoques.

Para este aspecto, vale también lo dicho en el apartado de la bibliografía, excepto, quizá, porque se agrega el punto "otros enfoques", de los cuales encontraremos 3 en un programa del Sur y otros 3 en Vallejo.

Por otra parte, los únicos cambios de consideración se localizan en un programa (V.1.COM.II) y el temario (V.T.2COM.II) ya que en el primero de los porcentajes cambian de 43% - funcionalistas y 57% histórico-sociales a 82.4% y 17.5% respectivamente; y en el segundo, la alteración es la siguiente: el enfoque funcionalista pasa del 30% en la bibliografía al - 36.5% en los contenidos temáticos; el histórico-social del - 61% al 36.5%, o sea que se redujo casi a la mitad; y el es - tructuralista del 9% al 27% es decir, un porcentaje 3 veces - mayor. (Ver cuadros 2 y 3).

d) Modelos y esquemas.

Excepto el programa de comunicación II de Azcapotzalco (A.COM.II), todos los demás incluyen temas en los que se utilizan modelos y esquemas del proceso de la comunicación. Los casos en que aparecen en mayor número el uso de tales simulacros de la realidad, los encontramos en 2 programas: el del - plantel Vallejo, siete temas con modelos funcionalistas en am - bos (V.1.COM.II y V.2.COM.I). Asimismo, con modelos 3 estruc - turalistas y uno con modelos cibernéticos en el primero de es - tos dos programas. (Ver cuadro 3). (ANEX01, cuadro 2).

El que se trabaje en tantos temas con esquemas y mode-

los, tiene importancia ya que nos parece que el uso exagerado de estos modelos y esquemas llevan a una concepción abstracta (y, en última instancia, tergiversada) de la comunicación. - (Ver cuadro 3).

OBJETIVOS

CUADRO 4

Programa	O.G:Objetivos Grales. O.U: Por unidad O.T: Por tema	NIVEL Grado de profundidad o Complejidad.			NATURALEZA:T=técnica; P=prácticas M=Inv.		
		N.I	Ni.M	NiE	Na.T.	MaP.	Na.M.
(1)-1	O.G.	2	2	-	2	-	-
A.COM.I.	O.U.	3	2	-	3	-	(2)T-M
	O.T.	7	5	3	6	-	(8)T-N
		(12)	(7)	(2)	(11)	-	(10)
(3)-1	O.G.	(8)	-	-	(5)	(1)	(2)
O.COM.I.	O.U.	(3)	(1)	-	(3)	-	(1) TM
(5)-1	O.G.	-	(5)	-	(1)	(3)	(2)
S.COM.II							
(7)-1	O.T.	(8)	(4)	-	(6)	(6)	-
V.1.COM.I.							

3.2.1.3. Objetivos.

El análisis de los objetivos permite complementar los - datos obtenidos en el caso de los temarios sobre el carácter teórico, práctico o metodológico de los programas; sin embargo, quedará suficientemente claro este punto sólo hasta que - podamos referirnos a las actividades sugeridas por los profesores y a las diferentes técnicas didácticas, muchas de las cuales implican la participación práctica de los alumnos.

Por lo pronto señalaremos solamente que en cinco de los ocho programas se hacen explícitos objetivos de carácter práctico a alcanzar en cada uno de los casos correspondientes; entre ellos es de mencionarse el hecho de que en los dos programas del plantel Sur, se expresa en los objetivos el interés de balancear la teoría con la práctica; y en cuanto a los programas de Atzacapotzalco se ratifica su carácter predominantemente metodológico. (Ver cuadro 4 comparar ANEXO I, cuadros 1.1, 1.4 y 1.5).

3.2.2. Los métodos y la metodología de la enseñanza.

Ninguno de los aspectos tratados en este trabajo intenta ser abordado a plenitud, pero en el caso de los métodos y de la metodología las limitaciones, seguramente, serán aún mayores. Esto se debe, sobre todo, a lo complejo de estos aspectos, tratarlos a plenitud implicaría el desarrollo de un trabajo cuya profundidad y extensión, rebasa con mucho los objetivos que aquí se han planteado.

Además, en el material programático y temático analizado, no se explicitan las concepciones metodológicas, por ello la mayoría de las observaciones que se hacen en este apartado no están relacionadas con planteamientos metodológicos de los programas, sino a partir de las técnicas didácticas o actividades de aprendizaje, incluidas en muchos de ellos.

En el C.C.H. los profesores no cuentan con una formación pedagógica. Esta ha sido por años una de las principales aspiraciones del personal académico en este centro de enseñanza. Sin embargo, los aportes hechos por los maestros en el terreno de la enseñanza son de tal envergadura que, en su práctica docente, han modificado en muchos aspectos el concep

to de educación, que antes se tenía.

Si bien es cierto lo que se dice en un apartado anterior, en el sentido de que la metodología utilizada por los profesores del C.C.H. es más bien ecléctica; también lo es el hecho de que ha logrado un carácter innovador muy peculiar; - el resultado no ha sido una propuesta metodológica acabada y homogénea, sobre todo en cuanto a la teorización de la actividad docente en su conjunto, pero esa actividad realizada por los profesores en 15 años, ha superado con mucho el planteamiento inicial de las autoridades; cuando menos en la mayoría de los aspectos fundamentales; aunque hay algunos, como la interdisciplinariedad, en los que no ha ocurrido así.

En términos generales, la concepción de la que han partido los profesores del C.C.H. en su práctica cotidiana en relación a la enseñanza ha sido, en la mayoría de los casos, antiautoritaria, crítica, científica y popular (cuando menos como planteamiento explícito). No se trata sólo de un tipo de educación activa y ligada a la realidad según propone la concepción de la educación llamada "moderna" (la "educación moderna, por su carácter de clase, por muy "revolucionaria" que se autocalifique, no deja de ser conservadora en última instancia); se trata de ir más allá, cambiándole su carácter; es decir, no el puro "activismo" en abstracto, sino para transformarlo todo desde el individuo, hasta la sociedad; no vincularse a la realidad "para adaptarse" a ella, sino para enjuiciarla críticamente a través de un conocimiento de ella, lo más científico que sea posible y una consecuencia práctica social transformadora.

Habría mucho más que decir acerca de esto, pero no es el caso; lo que interesa es dejar claramente establecido que

las técnicas por sí mismas no dicen nada definitivo sobre la concepción de la enseñanza que las sustenta; esta relación entre técnicas, método, metodología y concepción pedagógica es aún más compleja de lo que a simple vista parecería; en las conclusiones se volverá a abordar este aspecto.

Sin embargo, los "métodos" y las técnicas, que se incluyen en un programa, como los analizados en este trabajo, son indicadores importantes, aunque parciales, del tipo de preocupaciones metodológicas de los profesores. Así, por ejemplo, las técnicas del "phillips 66", del "boley-bol", "expositiva", de "discusión en grupos pequeños", del "diálogo" y de la "mesa redonda", como las que se incluyen en el programa elaborado en Oriente por la profesora Ma. Eugenia Regalado abren las posibilidades de transformar la clase dándole un carácter más dinámico y participativo; para lograr imprimirle un carácter crítico y antiautoritario, dependerá de la actitud que el profesor asuma y de la concepción en que dicha actitud se fundamente.

3.2.3. Técnicas didácticas y actividades de aprendizaje.

De un tiempo a la fecha la tendencia de la enseñanza - apunta a la necesidad de volverse más activa, más dinámica; - se recuerda con frecuencia la afirmación de que se aprende mejor "haciendo". Se ha criticado desde diferentes perspectivas la educación "memorista", "verbalista", "teoricista", "pasiva", etc., se busca por diversos medios la participación activa del "educando". De ahí que las actividades de aprendizaje juegan un papel muy importante en el cómo se enseña y se aprende dentro y fuera del salón de clase.

En los programas analizados, con excepción de aquellos

que no se les ha desarrollado a plenitud, se encontraron sugerencias, muy interesantes, de actividades de aprendizaje tanto para el alumno, como para el profesor. En la enseñanza de la comunicación es particularmente importante que estas actividades se realicen, puesto que de cualquier forma que se le vea, implican siempre el ejercicio de la comunicación en sus distintos niveles; como dice la compañera del plantel Oriente (Ú.COM.I.) en su trabajo "pensamos que la mejor forma de a - prender a comunicarse es comunicándose permanentemente".

No obstante lo anterior, habría que distinguir entre - las actividades mediante las cuales se obtienen conocimientos sobre la comunicación, pero cuya naturaleza es teórica o de - "investigación" y las actividades específicamente comunicacio - nales, es decir, todas aquellas realizadas ex-profeso para - poner en práctica las capacidades comunicacionales de los - alumnos, de forma consciente y deliberada; esto es más eviden - te en aquellas formas indirectas, o que implican la utiliza - ción de algún medio técnico, electrónico, mecánico, etc.; por ejemplo, que el alumno haga un periódico, una película, un - programa de radio, una historieta, etc.

A las actividades específicamente comunicacionales, les llamaremos actividades prácticas para diferenciarlas de las - teóricas y las de "investigación".

En este orden de ideas, las actividades que siguen sien - do (como señalamos en un capítulo anterior) las más abundan - tes son la teóricas, y entre ellas son mayoría aquellas acti - vidades que se refieren a la lectura de textos.

En los programas de Atzacapotzalco las actividades "prac - ticas" son casi inexistentes. Además únicamente en el prime -

ro (A.COM.I.) se incluyen de manera explícita; en el segundo (A.COM.II.) no se hace la descripción de ellas, sin embargo - se considera, por los objetivos y el contenido de los temas, - que las actividades que más se llevan a cabo en este semestre son fundamentalmente del tipo que denominamos de "investigación". Las del primer semestre, en cambio, son casi en su totalidad "teóricas" en cuanto al plantel Oriente se incluyen - en el programa (O.COM.I.), pero no en el temario (O.I-1.COM-II.).

En dicho programa se incluye también un enlistado de "métodos"; aunque la verdad resulta poco claro en qué consisten; también en el caso de las técnicas sería útil - la explicación (así fuera de forma breve) de cada una de ellas; pero sobre todo en los "métodos" el puro enunciado no dice nada a quien lo lee; en cambio las denominaciones (más descriptivas) de las técnicas didácticas, resultan, cuando me nos, más sugerentes.

Por otra parte, dichas técnicas didácticas aunque útiles en grado sumo, en cuanto a mejorar el cómo de la enseñanza, no resuelven del todo el problema de hacer más "práctico" el curso de comunicación; las actividades con este carácter - siguen siendo muy pocas e insuficientes en el sentido antes señalado.

En los programas del Sur, en cambio, parece que esta problemática se enfrenta con mayor eficacia; cuando menos en el del segundo semestre (S.COM.II) ya que, como en él se explica, los alumnos realizan trabajos prácticos que exponen al final del curso en lo que se ha llamado la "Semana de la Comunicación"; esta semana se ha venido realizando desde hace 11 años en dicho plantel y en ella, como se vió en otro capítulo,

se exponen películas, audiovisuales, sociodramas, obras de teatro, periódicos, etc., elaborados por los alumnos.

En lo que se refiere al programa del primer semestre, aunque en él se mencionan experimentos prácticos de comunicación y la elaboración de carteles, grabaciones y audiovisuales no queda claro cómo se vinculan con los temas del curso; el carácter que parece tener como programas, por las actividades que se realizan, es el de "investigación". Efectivamente, durante este primer semestre los alumnos tienen que hacer una investigación sobre los diversos temas, también ya vistos antes: comunicación y familia, educación, pareja, barrio, clases sociales, cultura y arte.

Por último en Vallejo, se nota un cambio entre los programas y temarios más recientes. En los primeros se "habla" incluso de unidades teórico-prácticas, mientras que en los segundos se ha abandonado esta caracterización de las unidades; aunque hay que señalar que en el programa de 1983 (V. 2. COM. I) se incluye una gran cantidad de actividades "extra" e "intra" clase, que si bien en su mayoría son teóricas muestran un esfuerzo serio por darle un carácter "activo" y "participativo" al curso. Sin embargo, el número de temas teóricos es tan grande que es dudoso que puedan realizarse otras actividades que no sean las específicamente teóricas. (Ver ANEXO 2).

3.2.4. Materiales de apoyo, recursos auxiliares, y sistema de evaluación.

Otros aspectos que complementen el cómo de la enseñanza son estos tres que analizaremos en seguida.

De los materiales de apoyo, como ya se dijo en el apar-

tado dedicado a la conceptualización, interesa, únicamente el material de folletería; esto obedece a la enorme importancia que tiene en el C.C.H., la publicación de material impreso a bajo costo, (aunque cada día resulten menos baratos).

En efecto, en todos los planteles se imprimen folletos que contienen la reproducción de textos, antologías, programas de las materias, cuestionarios, o, incluso, cuadernos de trabajo, etc.; este material les permite a los alumnos tener acceso a lecturas que por su precio, su rareza o por no estar aún publicadas en forma comercial, son prácticamente imposibles de conseguir si no es por este medio.

Los materiales de ciencias de la comunicación que se pudieron conseguir no sólo son numerosos, sino que, además, resultan realmente valiosos; y, sin embargo, no son ni con mucho, todos los que existen según se ha podido constatar.

En algunos casos este material impreso juega un papel decisivo durante el curso; ya que las clases en su mayoría requieren, para garantizar la participación de los alumnos, la lectura anticipada de ciertos textos, los cuales al estar impresos en folletos permiten que el profesor les dé el carácter de lecturas obligatorias.

De esta forma, el alumno llega a clase con una lectura sobre el tema a tratar, por lo que ésta se convierte en la discusión de algo, en buena parte, ya conocido.

En varios planteles (si no es que en todos) existen estos folletos. Este es el caso del plantel Sur y del plantel Vallejo. En el primero se han publicado seis folletos para el primer semestre y otros cuatro para el segundo. En el de

Vallejo, aparte de varias antologías (cerca de seis), se han publicado dos cuadernos de trabajo y están por publicarse o - tros dos (se anexa la lista de los folletos que pudimos conse - guir, con el índice de cada uno de ellos). * (Ver anexo 3).

Por lo que toca a los recursos auxiliares, desconocemos el número de trabajos realizados en este renglón por los profesores; sin embargo, sabemos que existen varios audiovisua - les y películas así como otros recursos en los planteles de - Vallejo, Oriente y Sur. Pero, en Naucalpan y Atzacapotzalco - (aunque no se cuenta con los datos) es posible que también e - xistan este tipo de trabajos.

En relación a este aspecto, sería de suma utilidad el - que se pudiera intercambiar todo lo que se ha hecho hasta la fecha y que se posee en cada plantel, de manera que no sólo - fuera conocido por todos los profesores de los distintos plan - tales, sino que además pudieran ser utilizados también por to - dos ellos.

Para finalizar, se tratará de manera breve el análisis de los sistemas de evaluación. Un hecho notorio en dicho sis - tema es el abandono de la autoevaluación en casi todos los ca - sos conocidos. Por otro lado, los elementos que se conside - ran en la evaluación a aumentar y a diversificarse y la veri - ficación del aprendizaje tiende a hacerse de manera permanen - te.

En Oriente (O.COM.1), por ejemplo, se divide la evalua -

* Asimismo, en las demás materias existen una gran cantidad de materiales bibliográficos realizados por los profesores de los 5 planteles del Colegio como puede verse, por ejemplo en Editos e inéditos del C.C.H., - mayo de 1985, (más de 700 títulos de trabajos, unos ya editados y otros sin publicar).

ción en "formativa" y "sumativa"; para la primera se toma en cuenta el desempeño del trabajo (fichas de trabajo, trabajos - manuales, discusiones, exposiciones, etc.) tanto en equipo como individual y en la segunda, es decir en la "sumativa", el dominio del aprendizaje mostrado en los exámenes por unidad.- A la "formativa" (práctica) se le otorga un 60% de la "sumativa" (que correspondería a la teoría) un 40% del total.

En el C.C.H. Sur (S.COM.I y II), en cambio, se toman en cuenta cinco aspectos a evaluar: 1) contestación de cuestionarios para cada tema; 2) exposiciones (individuales o por equipo); 3) controles de lectura; 4) trabajo final (teórico y - práctico) y 5) participación en clase. El porcentaje se fija con los alumnos al inicio del semestre.*

3.3. Conclusiones generales de la investigación.

3.3.1. Tres tendencias generales.

De los datos obtenidos se desprenden suficientes elementos como para poder hacer algunas generalizaciones; en primera instancia habría que señalar las características que algunos programas tienen en común y que permiten agruparlos en - tendencias más o menos definidas. Se advierten tres: una a - la que se llamaría 1) metodológica, otra 2) teoricista y a la tercera 3) globalizadora. Estas denominaciones tentativas y - provisionales sirven únicamente para diferenciar dichas ten - dencias unas de otras y sólo resaltan, exagerándolo, el aspec - to que se desea destacar.

3.3.1.1, La tendencia metodológica se le localiza en - dos programas, uno de Atzacapotzalco (A.COM.II) y otro del Sur (S.COM.I); la característica fundamental que poseen es la de

* Como puede observarse esta forma de evaluar se opone a la concepción pedagógica propia de los exámenes departamentales.

poner el acento en "el estudio de los principios metodológicos de carácter teórico, lógico y técnico que fundamenta la investigación científica de la comunicación colectiva". Así como, también, en "...realizar investigaciones a fin de que los alumnos adquieran destreza en el uso de métodos y técnicas de investigación aplicados a la comunicación colectiva".⁷² Esto únicamente en el caso de Atzacapotzalco; el programa del Sur presenta sólo un esquema muy sencillo de investigación sobre la comunicación (pero no la comunicación colectiva).

3.3.1.2. Por otro lado, la tendencia teoricista se refiere a programas que se centran, sobre todo, en transmitir a los alumnos aquellos conocimientos que están más directamente relacionados con los aspectos teóricos de la comunicación y, por lo general, no integran en el curso trabajos prácticos comunicacionales (o no le dedican a este aspecto atención suficiente), por ejemplo, el programa elaborado recientemente en Vallejo y que pertenece al primer semestre (V.2.COM.I), y también el programa de Oriente (O.COM.I).

3.3.1.3. En tercer lugar se consideran programas de tendencia globalizadora a aquellos que muestran la preocupación de englobar los diversos aspectos en una perspectiva que intenta integrar el desarrollo teórico, metodológico y conceptual con el desarrollo de las habilidades prácticas comunicacionales del alumno. En esta perspectiva se ubican programas tales como los realizados en 1977 en Vallejo (V.I.COM.I y II), y uno más en el Sur (S.COM.II).

Estas diferencias globales que definen los tres tipos de programas mencionados lo son únicamente por el mayor o menor énfasis que se ponga en uno u otro de los aspectos señalados; no se trata de la ausencia absoluta de alguno de ellos,-

salvo quizá en aquel que se refiere al desarrollo de las habilidades prácticas de los alumnos.

3.3.2. Algunos comentarios sobre las tres tendencias.

Aún así, pueden considerarse válidas algunas observaciones. En cuanto a los programas "teoricistas" habría que aclarar que dicho "teoricismo" no parte únicamente del hecho de que no incluyan actividades que permitan la vinculación teoría-práctica, sino también de la inclusión de tal cantidad de temas teóricos que es prácticamente imposible que, aunque se incluyan en el programa, se puedan llevar a cabo actividades prácticas durante el curso; con dos horas semanales, la experiencia ha mostrado que no se puede exagerar en el aspecto teórico sin que se sacrifique seriamente el práctico.

Por su parte los programas, a los cuales se les ha llamado "metodológicos", tienen, entre otros, los dos siguientes inconvenientes: en primer lugar, es tan reducido el tiempo que se dispone para la enseñanza de lo específicamente vinculado a la comunicación, que no puede considerarse válido dedicarle demasiado tiempo a un aspecto para el cuál existe una materia en los semestres anteriores como lo es "Técnicas de Investigación Documental I y II"; en segundo término es notoria, en este tipo de programas, una subordinación teórico-metodológica con respecto al funcionalismo. Enfoque cuyas técnicas empiristas limitan la creatividad y la iniciativa de los alumnos en la búsqueda del saber, en lo que debiera ser, una indagación rigurosa pero no por ello estrecha (se es consciente de que en muchas ocasiones ha costado trabajo resolver esta difícil problemática, recuérdese que en el programa de primer semestre del Sur en cuya elaboración participó quien esto escribe, se incluyó en este "rubro"). En lo que se re -

fiere a los programas de tendencia globalizadora se considera que al igual que los demás también tienen hasta ahora ciertas limitaciones, las cuales se notan también en los demás programas; este hecho los hace a todos, de alguna manera, parciales; y, se piensa, seguirán siéndolo en la medida en que: - 1) no aborden el estudio de la comunicación vinculándolo con la realidad y la vida cotidiana de los alumnos, concibiendo a la comunicación como proceso concreto, inscrito en una totalidad social e histórica determinada; 2) no se tienda, también, a profundizar el desarrollo de la habilidades prácticas comunicacionales del alumno, tanto directas como indirectas, es decir, aquellas en que se utilizan determinados medios impresos o audiovisuales.

No se trata de saturar de temas teóricos a los alumnos, sino de proporcionarles el método de estudio que les permita analizar de una manera crítica los diversos fenómenos de la comunicación en los que se hallen, directa o indirectamente, inmersos; a partir, de ser posible, de su cotidianidad; y estimularlos a cuestionarla a partir de una visión que tienda a usar criterios cada vez más científicos en el análisis, entendiéndose, obviamente, que de ninguna manera se trataría de abandonar la teoría sino de vincularla estrechamente con la práctica.

3.3.3. Orientaciones generales de los contenidos.

En otro orden de ideas, a pesar de las diferencias ya señaladas, los programas analizados tienen varios aspectos en común; por ejemplo, en todos ellos se divide, para el primer semestre, el estudio de la comunicación en general, dejándose aparte, el estudio, más específico, del fenómeno conocido como "comunicación de masas", el cual se aborda en el segundo -

semestre.

Lo mismo ocurre con las unidades en que se dividen los contenidos de los programas; dichas unidades son, en casi todos los casos, básicamente las mismas en lo que hace al primer semestre: 1) la comunicación como objeto de estudio y el concepto de comunicación, en la primera unidad; 2) el proceso histórico de la comunicación, en la segunda unidad; 3) la comunicación vista como proceso con sus diferentes elementos, formas y niveles, en la tercera unidad; y, 4) en la cuarta unidad, el estudio del lenguaje humano como principal elemento de comunicación.

En relación al segundo semestre las unidades comunes en los diferentes programas son las siguientes: 1) el estudio de la naturaleza y funciones de la comunicación de masas, durante el desarrollo de la primera unidad; 2) los enfoques del estudio de la comunicación, en la segunda; 3) los diferentes sistemas de comunicación de masas en los países socialistas, capitalistas y las relaciones imperialistas de dominación en la unidad tres; 4) en la cuarta, se analizan las diversas técnicas de comunicación social: la opinión pública, la publicidad y la propaganda.

Con más o menos modificaciones se podría decir que este esquema se respeta, en lo general, en los programas que utilizan casi todos los profesores del C.C.H.

Seguramente lo anterior obedece a que estos lineamientos generales son producto de las orientaciones emanadas del primer Encuentro de Profesores de Comunicación realizado en el año de 1977.

3.4. Algunos señalamientos complementarios sobre el análisis comparativo de programas.

Una primera conclusión que, de manera global, se impone a partir de estos aspectos comunes compartidos (con pocas variantes) por la casi totalidad de los programas, consiste en tomarlos como base para una propuesta que tienda, no a la unificación de programas como proponen las autoridades, sí en cambio a la aceptación de un marco común que permita homogeneizar la enseñanza de la comunicación (en cuanto a contenidos), en los cinco planteles del C.C.H.

En el entendido, sin embargo, de que no basta con estos lineamientos generales, La unificación de programas es un objetivo de las autoridades, para tener un mayor control sobre los contenidos y la orientación de la enseñanza. Para los profesores debe existir más bien el interés de intercambiar información, puntos de vista, experiencias, etc., anteponiendo a cualquier propuesta, venga de donde venga, el derecho de los profesores a decidir por sí mismos, ésta y cualquier otra cuestión relacionada con la enseñanza.

En el presente trabajo se ha partido de una hipótesis general según la cual, la bibliografía utilizada, los métodos, las técnicas didácticas, las actividades de aprendizaje, etc., al cambiar de un programa a otro, modifican substancialmente los resultados de la enseñanza. Es por ello, que los esfuerzos democráticos e independientes que los profesores realicen para superar este problema, son no sólo necesarios sino de importancia tanto en el C.C.H. como en toda la Universidad.

En la actualidad, los profesores de comunicación están en condiciones de realizar una discusión fructífera que con -

tinúe el intercambio iniciado en 1977.

En ese entonces no existían trabajos elaborados con apoyo económico relativos a programas, material de apoyo, etc. - En cambio ahora existen investigaciones realizadas como trabajos de "Complementación académica" (aunque aún en condiciones económicas desfavorables). Ese es el caso de aquellos realizados por María Eugenia Regalado del plantel Oriente, José de la Mora Medina de Vallejo y Manuel Corral del Sur, así como - el de otros profesores que están elaborando actualmente investigaciones similares, como es el caso de la maestra Margarita Guerra del C.C.H Sur, entre otros.⁷³

Un hecho muy importante que ha sido constatado de diversas maneras, incluso por las mismas autoridades, es la falta - de intercambios de información entre los profesores que realizan este tipo de trabajos. Esto ocasiona que dichos profesores trabajen con criterios individuales y no colectivos, que se repitan las mismas o análogas investigaciones, que los programas en lugar de conservar puntos en común y tratar de au - mentarlos, tiendan a lo contrario; es decir, a diferenciar ca - da vez más los contenidos de los programas y la orientación - en la cual se sustentan.

Esto último es muy notorio, por ejemplo, en los traba - jos de "Complementación académica" que han sido elaborados - en Vallejo, Oriente y Sur. La diferente orientación teórico - metodológica en que se sustentan (sobre todo el de Vallejo - con respecto a los otros dos), si bien no desaparecerían con un simple conocimiento recíproco o, incluso, su discusión, po - drían tender a acercarse y a enriquecerse en una confronta - ción que llevara a los profesores a comprometerse a respetar un mínimo marco común, cuando menos en relación a los conteni - dos.

El presente trabajo, pretende ser útil a los profesores de Ciencias de la Comunicación en el C.C.H., al señalar algunos puntos de discusión y al proporcionar información sistematizada que pueda servirles para la adopción de un marco común para el desarrollo de los diferentes aspectos que aquí hemos tratado. Asimismo, intenta ofrecer un cierto punto de vista acerca de la enseñanza de dicha disciplina.

Según este punto de vista, tanto la enseñanza como la investigación o estudio de la comunicación, debieran estar orientadas por una cada vez mayor conciencia y un cada vez mejor y más preciso conocimiento, del contexto, no sólo académico sino también económico, político, social y cultural en que dicha enseñanza y dicho estudio se hayan inscritos.

En ese sentido, consideramos de gran valor los aportes de los profesores del C.C.H. cuyos trabajos apuntan en esa dirección. Nos referimos a Heliodoro Jiménez y Manuel Corral y a sus investigaciones La Ciencia de la Comunicación en América Latina: un caso de dependencia científica del primero de ellos y la ya citada La Ciencia de la comunicación en México: Origen, Desarrollo y Situación Actual, del segundo.

En esos trabajos se pone de relieve la manipulación de que han sido objeto los estudios de la comunicación en América Latina por parte de los centros de poder ubicados en la metrópoli imperialista norteamericana.

Dichos centros de poder han utilizado todo tipo de recursos, entre los cuales sobresalen los organismos internacionales a nivel regional, como por ejemplo el "Centro Internacional de Estudios Superiores para América Latina" (CIESPAL) y el Centro Interamericano de producción de Materiales educa-

tivos y Científicos para la Prensa" (CIMPEC).

Estos organismos han influido de manera determinante en la elaboración de planes de estudio, programas, material bibliográfico, etc., para los países de la región.

En México, el estudio de la Comunicación en las diferentes universidades y escuelas no ha sido ajeno a este fenómeno; incluso en la UNAM, la mayoría de los programas están influenciados por la concepción funcionalista, propia de la corriente norteamericana de estudio de la comunicación.

A través de este fenómeno se genera una dependencia teórica y científica, la cual, a su vez, refuerza aún más la ya de por sí alta dependencia que en otros terrenos se tiene en México con respecto a los Estados Unidos, como son el tecnológico, económico, político y cultural.

Sin embargo, como ya se dijo antes, en los últimos años se ha venido desarrollando, a la par que las luchas de nuestros pueblos, una corriente latinoamericana de estudio de la comunicación; la cual reivindica la utilidad y la necesidad de usar otros enfoques como el marxista y el estructuralista, así como la necesidad de hacer investigaciones propias y adecuadas a nuestras realidades e intereses de pueblos explotados y sumidos en la miseria.

A esta corriente deberían estar vinculados, desde nuestro punto de vista, los esfuerzos por tener una orientación común en la enseñanza de la comunicación en el C.C.H., tanto en los contenidos como en la bibliografía y la metodología que se utilice.

En este contexto de país capitalista, dominado por el imperialismo, se encuentra el marco en el cual se inscribe la enseñanza de la comunicación y de cualquier otra manifestación social relativa a las ciencias, las artes y las humanidades objeto de estudio tanto en la Universidad como, en particular, en el C.C.H.

Por último se menciona otro aspecto que interesa destacar; es un punto incluido en el programa de Oriente el cual está relacionado con el método de estudio de la comunicación, y que se comparte plenamente; es decir, que en lo que se refiere al método de estudio se sostiene también que "el método de mayor utilidad es el propio de las ciencias sociales y específicamente el materialismo histórico, ya que sólo a partir de éste puede comprenderse la comunicación inserta en la totalidad histórico social que le corresponde"⁷⁴. Desde el punto de vista epistemológico éste es el aspecto nodal en que fundamentamos nuestros señalamientos críticos en la presente investigación.

Por esta razón, se considera incorrecto el planteamiento según el cual se divide al proceso de la comunicación, relegando al estudio de cada uno de los elementos que la constituyen, a determinadas ciencias: verbigracia, el estudio del "emisor" a la Psicología y la Pedagogía; el "mensaje" a la Ciencia Política, la Historia y la Lingüística; y el "receptor" a la Sociología.

Debiera, más bien, tenderse a una visión global del proceso de la comunicación, mediante la cual pueda ser cuestionado el sistema en su conjunto, mostrando lo más clara y objetivamente posible la necesidad de su transformación más radical.

Sin embargo, no basta con esto; es necesario ir más a -
llá de la denuncia tratando de presentar, en la medida de lo
posible, alternativas a las formas actuales de uso de la comu-
nicación social. Como dice Armand Mattelart: "Hasta hace poco, -
los objetivos en materia de investigaciones sobre la comunica-
ción masiva, informadas por un criterio político, se podían -
resumir en denunciar, desde cátedras individuales, la carga -
ideológica de los mensajes 'objetivos' del poder burgués. De
lo que se trata ahora es de poner el aparato de comunicación
al servicio de la creación y de la vivencia de otra racional-
dad, amén de otra cultura".⁷⁵

CONCLUSIONES.

Dos vertientes político-académicas, alimentaron los planteamientos más generales de la concepción educativa de los profesores del C.C.H. a principios de los 70's. Una de tipo institucional u oficial, constituida por los planteamientos que se expresan en el Proyecto Original del Colegio; y la otra, es la vertiente que nace de la tradición de luchas progresistas y democráticas desarrolladas en el interior de las universidades, la cual se resume en lo que se conoce como la lucha por la democratización de la enseñanza. ¿Qué tanto se han cumplido estos planteamientos iniciales a los que se adhirieron la mayoría de los maestros del C.C.H.? Y, en particular, ¿Cuál es el balance que podrían hacer los maestros de la materia Ciencias de la Comunicación, en relación a los resultados de su labor docente, impregnada, como ya vimos, por estos planteamientos generales?

En estas conclusiones, como ya hemos dicho antes, no nos hemos propuesto responder categóricamente, y ni siquiera de manera tentativa, a tales preguntas. Pensamos que ello debe ser producto de una reflexión colectiva que profundice más en el análisis y que cuente con muchos otros elementos no considerados en la presente tesis. Esto no quiere decir que no tengamos una opinión al respecto. Sobre todo después de repasar, uno a uno, aquellos elementos que hemos considerado más importantes, tanto de la práctica docente realizada en el C.C.H. Sur, como de los programas que analizamos en el último capítulo. Esta opinión consiste en considerar que actualmente los principios originales del C.C.H. (Tanto aquellos que se encontraban presentes en el proyecto de González Casanova, como los que fueron planteados por los profesores) han sido abandonados por la mayoría de los profesores del Colegio.

Claro que esta afirmación sólo es válida como generalidad que abarca únicamente el periodo de los últimos 6 años aproximadamente y, además, es susceptible de cambiar (incluso - podríamos asegurar que en los últimos días han empezado a darse cambios importantes en relación a ese punto). Tomando en cuenta lo anterior, puede decirse que, el aspecto central en el cual se evidencia un mayor abandono de la concepción original que lo sustenta, es el aspecto relacionado con la metodología. Veamos cómo se planteaba este aspecto en el proyecto de creación del C.C.H., como parte de la llamada "plataforma institucional":

"La metodología constituye el estudio de los métodos, es decir, de los caminos que conducen al logro de los fines propuestos.

Siendo características del C.C.H. su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades, así como el generar y auspiciar constantemente iniciativas de cooperación e innovación, quedan abiertos los caminos para lograr, con el esfuerzo e imaginación de todos, el aprovechamiento máximo de nuestros recursos humanos y materiales.

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 al educando en un contexto cultural, previamente dado, sino sobre todo, situar al educando en la plenitud de su papel como sujeto creador de la cultura.

El Colegio pretende una síntesis de los enfoques metodológicos existentes. Aspira convertir en realidad práctica y fecunda las experiencias y en sayos de la Pedagogía Nueva, así como los principios que la sustentan: libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática." 76

Es decir, dos cuestiones básicas: Por un lado, lo que ha sido identificado como aprender a aprender* y que concibe -

* Aprender a aprender: el formar en conocimientos básicos a los jóvenes lo

alumno como sujeto activo y creador; por otro, la búsqueda de una síntesis metodológica sustentada en los principios de la llamada Pedagogía Nueva (moderna le llamamos nosotros en el capítulo 2).

En cuanto a lo primero, se trataba de una idea que surgía en contraposición a la idea enciclopedista: entendida ésta como la creencia de que la acumulación de información cuantitativa es la mejor forma de enseñar; sin embargo, precisamente esta idea enciclopedista es lo que finalmente ha venido desarrollándose en el C.C.H. y en particular en la materia - Ciencias de la Comunicación. De tal manera que cada vez aumentan más y más los temarios, las bibliografías, etc.; es decir, la referencia a contenidos, en cuanto a datos e información memorizable, ha ido aumentando cuantitativamente.

En lo que se refiere a la segunda cuestión básica constituida por la síntesis metodológica, como ya asentábamos con anterioridad, ha devenido eclicética. Aquella búsqueda que se dio en los primeros años por desarrollar una nueva concepción de la enseñanza, al no cuajar en una propuesta metodológica - acabada y homogénea, sobre todo en cuanto a la teorización - del proceso educativo en su conjunto, ha producido en muchos casos confusión y cierto desánimo en el desarrollo de la indagación creadora.

Por su parte la educación "Moderna" o Nueva Educación - y sus principios, njsiquiera han redundado en una real y efec

cual les permita buscar por sí mismos, en contar por sí mismos y vivir o experimentar en primera persona la experiencia de la investigación, del análisis y del descubrimiento científico.

tiva "educación activa". Por lo que sigue siendo una aspiración vigente aquello de: hacer de este planteamiento educativo, no un puro "activismo" en abstracto, sino una actividad transformadora en todos los campos, desde el individuo - hasta la sociedad en su conjunto; una vinculación con la realidad que nos rodea no para adaptarse pasivamente a ella, - sino para enjuiciarla críticamente a través, no sólo de su - conocimiento teórico-científico, sino también, y fundamentalmente, mediante una práctica social transformadora.

La concepción de la enseñanza, que se planteaba anti - autoritaria, crítica, científica y popular, sólo llegó a materializarse en hechos mediante la acción colectiva de casi la totalidad de los profesores-estudiantes en los primeros - años del Colegio. Después se produjo una especie de estancamiento, y como toda agua que no corre, ha entrado incluso - en un cierto estado de descomposición. Sólo con la reciente situación de movilizaciones en la Universidad, se nota un - cambio en este panorama desolador que prevaleció durante los últimos seis o siete años. Destaca, sobre todo (por lo alejado que se encuentra actualmente de los planteamientos iniciales), el carácter popular que se le quiso imprimir a la educación. Aquellas aspiraciones de vincular la enseñanza - con las luchas emprendidas por los diversos sectores del pueblo trabajador, ha perdido mucho de lo que fue su vigor original. Sólo los apoyos del CEU a recientes movimientos (SME, SITUAM, marchas campesinas, etc.) auguran cambios, a futuro, - en esta situación.

Asimismo, queda mucho por hacer en el terreno de formar en el estudiante una actitud ante la escuela que vaya más allá de aquella que ve a la universidad como simple vehículo - de afirmación social y al bachillerato como trámite neces-

rio para alcanzar dicho vehículo.⁷⁶

Puede hablarse de una situación distinta en lo que respecta al carácter práctico de la enseñanza (cuando menos en la materia Ciencias de la Comunicación) pues, como vimos, a pesar de haber disminuído en intensidad, este importante aspecto, aún se mantienen muchos de los avances que se dieron en ese terreno durante los primeros años. Pero ésta es una de las pocas excepciones a la regla. En general ha sido mucho más lo que se ha perdido parcial o totalmente:

- Las opciones técnicas, aunque declarativamente se señale que serán impulsadas de nueva cuenta, están prácticamente abandonadas, principalmente en lo que fue la concepción original con que se crearon.
- El carácter terminal del C.C.H., puede afirmarse que no existe como tal.
- La interdisciplinariedad sigue siendo "tierra ignota".
- La lucha contra la estructura antidemocrática del C.C.H. y la UNAM ha perdido mucho de lo que fue su fuerza, organicidad y consecuencia de principios.

Y, para no hacer más larga la lista, diremos solamente que en éstos, y en muchos otros aspectos, la situación actual, aunque pudiera dar la impresión de la necesidad de un balance negativo y pesimista, en realidad no es del todo así, por una sencilla razón: el potencial acumulado (que se encuentra en estado latente), el cual puede ser reactivado, como ya lo vimos con el movimiento estudiantil, mediante un nuevo auge de las luchas democráticas. Sin embargo, es importante tener en cuenta las limitaciones que, en sí mismo, tiene el sector académico: ideológicamente vacilante, de tal manera que sólo se -

mueve cuando es prácticamente empujado por otros sectores (en relación a la universidad: internos o externos). Y, en la actualidad, un despertar en la movilización de los académicos, ya no sería igual que en el pasado: se cuenta con más experiencia, pero también con una serie de intereses adquiridos que los vuelve más conservadores.

Pasando ahora a otra cuestión, de la lectura de los programas y de la forma en que éstos han sido sistematizados, se desprende una contradicción de fondo. Es decir, que dicha sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje es incongruente desde el punto de vista metodológico con la concepción de la enseñanza que normaba la actividad académica realizada tanto por los maestros del plantel Sur, como por los de más profesores del Colegio. Pensamos que dicha sistematización responde, en buena medida, a los lineamientos de una corriente pedagógica, tecnocrática y eficientista conocida como Tecnología Educativa: "la sistematización de la enseñanza, - nos dice Bert A.E. Fdez. en un trabajo que ya citamos, forma parte de la tecnología educativa desarrollada a partir de los avances de la investigación científica en el campo de la psicología y en otras disciplinas como la ingeniería y la cibernética".⁷⁷

Esta corriente, como ya habíamos mencionado en el capítulo anterior, ha sido calificada de "metodologista" y es, - asimismo, producto del traslado a la escuela de los principios del "Taylorismo" los cuales han sido aplicados en el campo industrial.

Los principios en los que se basa esta corriente están reñidos con la concepción democrática y de libertad de la en

señanza manifestada en múltiples documentos por los profesores del C.C.H. Por ello, muchos de los objetivos que se proponían alcanzar dichos maestros se quedaron únicamente en buenas intenciones, en la medida en que, quizá sin darse cuenta de ello, quedaron atrapados en las redes de una tecnología educativa a través de la cual formalizaban sus objetivos mediante una sistematización de corte eficientista y tecnocrático. Creemos que si ha de transformarse la actividad docente que realizan los maestros de Ciencias de la Comunicación, tendrían que empezar por ir superando esta situación metodológicamente contradictoria con sus principios.

Los fines que nos propusimos alcanzar con la elaboración de esta tesis: 1) ayudar a rescatar los elementos pedagógicos elaborados por los profesores de Ciencias de la Comunicación en el C.C.H. y 2) señalar los elementos que permitan medir los alcances de los diversos aspectos que constituyen el proceso de enseñanza aprendizaje en esta disciplina, esperamos haberlos abordado cuando menos al nivel que nos habíamos propuesto, es decir, a un nivel descriptivo. Sabemos que los alcances de un trabajo de esta naturaleza son limitados, pero consideramos sin embargo, que los aspectos abordados ayudan a tener un mayor conocimiento de lo que hasta ahora se ha hecho en este campo de la enseñanza.

No ha sucedido lo mismo con la presentación de sugerencias que pudieran ayudar a enriquecer esa experiencia educativa y la llevaran a mejorarla, profundizando sus alcances, a partir de sus reales perspectivas de desarrollo. En efecto, pensamos que esto (que por otro lado, no ha sido nuestro objetivo) no ha quedado abordado.

Para poder llevarlo a cabo habría sido necesario complementar este trabajo con el desarrollo de, cuando me

nos, dos aspectos. Estos serían:

- 1) El estudio de la población estudiantil del C.C.H. Es decir el análisis de las características académicas y socioeconómicas de los alumnos, y
- 2) El estudio de lo que no se dice pero se transmite implícitamente en la enseñanza informal (o no explícita) en el proceso escolar dentro del aula; según lo postulan las nuevas corrientes pedagógicas.

Veamos un poco sobre estos dos aspectos.

El primero de ellos se refiere al estudio o análisis - sobre la población a la que se dirige la enseñanza. Estudio en el cual se especifiquen las características de los estudiantes de comunicación en el C.C.H., así como sus diferencias; no sólo para saber qué métodos pudieran ser los más eficaces, como lo señala la concepción eficientista de la enseñanza, sino para entender mejor el proceso de escolarización en su conjunto; y para conocer las condiciones de vida y estudio de los estudiantes, así como las causas de fondo que permiten entender sus carencias y limitaciones no sólo académicas, sino también de índole política, económica, social y cultural.⁷⁸

En cuanto al segundo aspecto, se trata de un estudio que se ha dado en llamar "análisis del currículum oculto" en el proceso de escolarización (en este caso sería en la enseñanza de la comunicación en el C.C.H.). Detengámonos un poco más - en este segundo aspecto. En él se analizan "aquellas normas no dichas, valores y creencias implicados y transmitidos a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela".⁷⁹

"...Aquellas consecuencias no académicas pero educacionalmente significativas de la escolarización que ocurren sistemáticamente pero que no son explicitadas a ningún nivel de la racionalidad pública para la educación..."⁸⁰

Pero al hablar de análisis de currículum oculto nos referimos a los que debieran de pasar de la descripción a la crítica, esto es, aquellos que utilicen lo que Giroux llama un enfoque radical: aquel que sostiene que "las escuelas no sólo sirven a los intereses de capitalismo sino que al mismo tiempo - sirven a otros intereses y algunos de ellos, incluso, pueden - ser opuestos al orden económico y a las necesidades de las clases dominantes. Y que, asimismo, rechaza las teorías educacionales que reducen a la escolarización a una teoría del aprendizaje o a formas de racionalidad tecnocrática".⁸¹

Consideramos que sólo con una concepción como la que Giroux califica de crítica y radical se podría servir a quienes deseen desarrollar prácticas pedagógicas alternativas, no a través de recetas, si es que las hay, sino mediante ejemplos - conceptualizados proporcionados por las experiencias en las - que se han desarrollado prácticas que podríamos considerar - "contrahegemónicas". La problematización de esa práctica educativa en toda su complejidad es lo que debiera de realizarse.

Para poder realizar un análisis de este estilo consideramos necesario una serie de elementos conceptuales que configurarían una concepción crítica y contrahegemónica de la educación. Sin pretender abarcarlos en su totalidad, apuntaremos aquí algunos de esos elementos.

Entre aquellos que deberían de ocupar un lugar relevante, estarían los conceptos de clase y de relaciones de fuerza

constitutivos del poder en los esquemas de dominación (el poder visto como un proceso que está siempre en juego y no como un fenómeno táctico como lo ha señalado Michel Foucault).⁸² - Asimismo, la explicación de la problemática académica se haría a través de una visión que apuntara a "la existencia de factores estructurales fuera del entorno inmediato del aula como - fuerzas importantes que influyen tanto a las experiencias cotidianas como los productos del proceso de escolarización".⁸³

Por otra parte, a través de lo que se ha llamado "principio de correspondencia" se ha sostenido una tesis central - según la cual las relaciones sociales que caracterizan el proceso de producción representan la fuerza determinante para - moldear el entorno escolar. De esta manera, se argumenta que las relaciones sociales de la escuela y del aula son, a grosso modo, el espejo de las relaciones sociales en la producción siendo el resultado final la reproducción de la división social y de la clase necesaria para la reproducción y legitimación del capital y sus instituciones. A este respecto el - elemento conceptual novedoso sería aquel que tienda a cuidarse de no pensar que estas relaciones son simplemente de correspondencia o causa-efecto, como sostiene una cierta perspectiva teórica que ha sido llamada por Giroux, unidimensional. Es decir, una perspectiva para la cual los agentes activos aparecen reducidos a portadores pasivos de roles y a productos de un proceso social más amplio.

Tendríamos entonces que, a diferencia de esta perspectiva, habría que reconocer que alumnos y maestros no reciben - simplemente la información; ellos también son generadores y - mediadores de ella.

Una visión más adecuada de este hecho en toda su complejidad requiere, a su vez, del desarrollo de una conceptualización más apropiada de la conciencia, la ideología, la resistencia, la socialización pasiva, así como también de la cultura y del poder. Ello ayudaría al planteamiento de prácticas contrahegemónicas en el aula y la escuela. Pues sólo con estas nuevas conceptualizaciones se podría comprender mejor la manera en que tendría que disminuirse la influencia del currículum oculto. Es decir, sólo así, se podrá ayudar a maestros y estudiantes a desarrollar prácticas "radicales" en el proceso escolar que persigan la emancipación no la preocupación que sólo persigue reproducir relaciones de dominación.

Una concepción de esta naturaleza es la que sostiene que no sólo se deberán analizar las relaciones sociales del aula y la escuela sino también los "silencios" y mensajes ideológicos que moldeen la forma y el contenido del conocimiento escolar.-

En cuanto al concepto de cultura, los maestros deberán tomar en cuenta aquellos aspectos relacionados con saber dónde surge tal cultura, la cultura de quién está siendo implementada, a los intereses de quién sirve y cómo llega a estar inscrita y sostenida en el discurso escolar y las prácticas sociales. Con lo cual se haría necesaria una comprensión de la naturaleza política de la cultura académica y su relación con las categorías y procesos que diferentes clases de alumnos traen a la escuela.

Como dice Giroux, lo que es fundamental es que se reconozca a las escuelas como espacios que representan terrenos en disputa en la formación de subjetividades; pero tomando en cuenta que el peso mayor, aún en la escuela, lo tiene la cultura

dominante.

Por otro lado habrá que entender que tales condiciones, no pueden ser alteradas a través de un simple cambio de con - ciencia sino que esto se alcanzará a plenitud por medio de la fuerza de la acción colectiva. Asimismo, habría que examinar autocríticamente cómo es que el pensamiento se construye y - produce, tomando en cuenta que en ocasiones las consecuencias son intencionales y en ocasiones no lo son. En este sentido, consideramos que Piaget ha puesto las bases epistemológicas - para la comprensión de este fenómeno.⁶³

Otro concepto que debiera revisarse es el de ideología. Pues consideramos que tendría que estar referido a la producción, interpretación y a la efectividad del significado, tan - to cuando es hegemónica, como cuando contiene elementos de re - flexibilidad y las bases para la acción social (Gramsci y - Aronowitz)⁶⁴; por otro lado, se impone hacer la distinción en - tre ideologías prácticas, o sea, las que se "refieren a los - mensajes y normas implicados en las relaciones sociales y - prácticas del aula" e ideologías teóricas, que "se refieren - a las creencias y valores implicados en las categorías que - maestros y estudiantes utilizan para diseñar e interpretar el proceso pedagógico".⁶⁵

Distinguir, además, entre el discurso y la experiencia vivida como instancia de la ideología y como las bases mate - riales de la ideología.

Otras precisiones sobre el concepto de ideología, las - podemos encontrar en el desarrollo de este concepto realizado por Emilio de Ipola en su obra Ideología y Discurso Populis - ta.⁶⁶

Otros aspectos que, por último, podríamos también señalar como constitutivos de una conceptualización crítica del proceso educativo serían: la caracterización de la naturaleza de la relación maestro-alumno-grupo, tal como la encontramos en la obra La Relación Educativa de M. Postic, así como en el análisis del vínculo de dependencia en la relación maestro alumno de R. Boholavsky, entre otros análisis de este tipo.

Como ya dijimos, no es nuestra idea el extendernos aquí - en el desarrollo de todos y cada uno de los aspectos relacionados con la construcción y reconstrucción de los conceptos teóricos que ayuden a tomar distancia sobre el fenómeno educativo, para proponer prácticas pedagógicas alternativas en relación a la enseñanza de la comunicación. Bástenos con lo señalado para mostrar lo complejo y la envergadura de un trabajo serio en ese sentido.

Con una conceptualización de la naturaleza que esbozamos junto con el análisis del currículum oculto y el estudio de la población escolar, a los que nos referíamos anteriormente, podríamos elaborar, no una propuesta pedagógica (cuya viabilidad en términos de recetario nosotros negamos), aunque sí, en cambio, una visión problematizadora que proporcione a maestros y alumnos los elementos mediante los cuales puedan desarrollar sus prácticas educativas en una perspectiva crítica y transformadora.

Quede aquí, en todo caso, el planteamiento de la necesidad de la elaboración en el futuro de un trabajo de este tipo. Por ahora nos limitamos a dejar planteada dicha necesidad y a mostrar con ello, las limitaciones de lo que ha quedado expuesto en nuestra tesis. Tenemos, sin embargo, la convicción de que el valor que ella tiene, no disminuirá con

lo aquí señalado; pues consideramos que, el mismo, se sustenta en lo que representan el desarrollo, la estructuración y el tratamiento que a su contenido específico se le ha dado.

C I T A S .

- 1 Castillo Alcalá, Juan Jaime. Los métodos en el Colegio de - Ciencias y Humanidades, tesis para obtener la licenciatura - en Pedagogía, FREF Acatlón, UNAM, 1985. Para Castillo Alcalá en el C.C.H., existen dos grandes ten - dencias metodológicas: la tendencia "empirista" y la tenden - cia "constructivista" (o revolucionaria) que se contraponen entre sí. En la primera "lo que se enseña como métodos son - realmente técnicas para que (los alumnos) practiquen y obtengan resultados ya obtenidos. Por su parte, la otra tendencia, "aunque está aún en proceso de construcción y se encuentra enmarcada más específicamente en el área de las ciencias so - ciales, ... se apoya en el papel activo del sujeto del conoci - miento". (págs. 102-103-104). En cuanto al empirismo, dice - que "es la trasposición de las ciencias naturales a las cien - cias sociales, para dar un cariz "natural" a los fenómenos - sociales y hacerlos pasar como inmutables por la volun - tad y acción del ser social que es el hombre. Es utilizado porque responde a una determinada concepción del mundo que - es, la dominante: ... Esta metodología, antes de ser lo - que predica, es una concepción de la burguesía que trata de - perpetuarse en el poder, en contra de las concepciones de - clase del proletariado que tratan de ser más objetivas, y - que buscan erigirse como una práctica social emergente". (págs. 87-88-97). Nosotros intentamos, por supuesto, inscri - birnos en la tendencia que Castillo Alcalá llama constructi - vista, sobre la cual no hay nada acabado sino la búsqueda a partir de nuevos principios epistemológicos.
- 2 Además de las intervenciones de los representantes del CEU - en las pláticas públicas que sostuvieron con las autoridades universitarias conceptos similares fueron vertidos por los - asesores de los estudiantes y por un amplio grupo de edito - rialistas en artículos publicados en periódicos y revistas - (Proceso, "Uno Mas Uno", "La Jornada", "Excelsior", etc.).
- 3 En cuanto a los exámenes departamentales, Porfirio Morán O - viedo, profesor e investigador del CISE UNAM; nos dice en un trabajo titulado Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la di - dáctica crítica, 1989: "...discrepamos con los planteamientos de la tecnología educativa cuando propone que la evaluación del aprendizaje es una actividad fundamentalmente técnica y que por lo mismo se puede y debe llevar a cabo por personal y departamentos de "expertos" en el tema. Por el contrario, nosotros consideramos impropio y ab - surdo que la valoración de cualquier acción educativa se rea - lice por personas extrañas a la vivencia directa de la expe -

riencia, porque de ser así se perdería la esencia misma del proceso, sería imposible contemplar e incorporar, el estudio de los aspectos más relevantes. De ahí nuestra preocupación de que en las tareas evaluativas, se introduzcan metodologías participativas, convencidos de que esta opción metodológica concibe efectivamente a la evaluación como un proceso en el que los involucrados asumen alternativamente el rol de SUJETOS y OBJETOS de la evaluación". Ver también: Barona Cárdenas, Ernesto. Seis argumentos en contra de los exámenes departamentales, Cuadernos del programa Ciencia y Sociedad, noviembre-1986, No. 2. Facultad de Ciencias UNAM.

⁴ Gramsci, Antonio. Obras de..., Cuadernos de la Cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura, No.2, ed. Juan Pablos Editor, 1975 págs. 17-18 y 19.

⁵ Aspecto señalado, entre otros investigadores, por Armando Bartra en Los Herederos de Zapata, Movimientos campesinos posrevolucionarios en México. 1920-1980, Ediciones Era, 1985, pág. 95.

⁶ Se habla de 2 fases de la etapa conocida como industrialización sustitutiva de importaciones: fase 1: "desarrollo con inflación", de 1933 a 1954; fase 2: "desarrollo estabilizador" de 1954-56 a 1970. A partir de entonces se inicia otra etapa en la cual se agudizan las contradicciones internas. Entre otros ver a: Alonso Aguilar, Guillermo Montaño, Miguel Zamáñez, Pablo González Casanova, Américo Saldívar, etc.

⁷ Ver: Aguilar M., et. al. El Milagro mexicano, y Carreón, J. y Aguilar M., A. La burguesía, la oligarquía y el Estado.

⁸ Ver: González Casanova, P. y Florescano E. (Compiladores). - México hoy, S. XII Ed. México, 1983.

⁹ Echeverría, L. III Informe de Gobierno (1973) p.

¹⁰ Ver: SEP, Aportaciones al estudio de los problemas de la Educación, México 1971, VI Tomos, Ediciones SEP.

¹¹ Diario Oficial del 26 de septiembre de 1973.

¹² Diario Oficial del 17 de diciembre de 1973.

¹³ Diario Oficial del 29 de noviembre de 1973.

- ¹⁴ Declaración de Villahermosa 1971 en "proposiciones de la Reforma Educativa", SEP, México, 1971.
- ¹⁵ "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades"; Gaceta UNAM, 3a. época. Vol. II., No. extraordinario, 1o. de febrero de 1971.
- ¹⁶ Idem.
- ¹⁷ Idem.
- ¹⁸ idem.
- ¹⁹ Varios autores, Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del C.C.H., Deslinde No. 152, CESU, UNAM, agosto de 1982.
- ²⁰ González Casanova, Pablo. Carta al Consejo Editorial de Cuadernos Políticos, 29 de octubre de 1976.
- ²¹ Ibid, p. 95.
- ²² Idem.
- ²³ Idem.
- ²⁴ González C.P., Carta al... ob.cit. p. 96.
- ²⁵ González Casanova, Pablo. La Reforma en la Universidad de México, suplemento de mayo de 1971 de Le Monde Diplomatique, París; reproducción de Cuadernos del Colegio No. 22 p.111.
- ²⁶ Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Bachillerato. Exposición de motivos. Tomado de la Gaceta UNAM, 1o. de febrero de 1971, e incluido en Documenta, publicación del C.C.H., No. 1, junio 1979, p. 9.
- ²⁷ Idem.
- ²⁸ Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato

- del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tomado de la Gaceta UNAM; 10. de febrero de 1971, e incluido en Documenta, publicación del C.C.H., p. 16.
- 29 Para datos más precisos, en el trabajo: Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades, de M. Acosta, J. Bartolucci y R. Rodríguez, p. 59.
- 30 "Perspectivas del C.C.H.," ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre el Bachillerato. 1982. Versión publicada en Cuadernos del Colegio Nos. 16, 17 y 18, julio de 1982 a marzo de 1983. C.C.H., Plan - tel Naucalpan UNAM, pp. 143-164.
- 31 Idem. p. 161.
- 32 Idem. p. 146.
- 33 Idem. pp. 151-152.
- 34 Carrillo Aguilar, Rafael. La función de la Educación en México Ayer y Hoy a propósito de la Revolución Educativa (papel de la UNAM, vigencia limitaciones del proyecto C.C.H.), en Cuadernos del Colegio No. 20 p.-66, julio-septiembre de 1983, p. 66.
- 35 Fragmento de Editorial de la Revista Comunicación y Cultura No. 1, - cuarta edición, Editorial Nueva Imagen, 1977, p. 4.
- 36 Tomado de la sesión del Consejo Universitario. Enero de 1971. Incluido en Documenta No. 1, p. 29.
- 37 Plan de Estudios de la carrera para la Licenciatura en Periodismo y comunicación colectiva de 1972, en el folleto Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; organización académica y administrativa, UNAM, 1972, pp. 61-82.
- 38 Ver, por ejemplo, Pérez Correa, Ob.cit., p. 145.
- 39 González Casanova, Enrique. Guía del estudiante de periodismo. Departamento de Ciencias de la información, UNAM, 1967, pp. 12-13.
- 40 Idem. p. 12.

- ⁴¹ González Casanova, Enrique. *ob.cit.*, p. 13.
- ⁴² Corral, Manuel. La ciencia de la Comunicación en México: Origen, Desarrollo y Situación Actual; Cuadernos del TICOM. No. 15
- ⁴³ *Idem.* (Nótese la similitud que existe entre este planteamiento y el que se hace en el proyecto original del C.C.H.), p.69.
- ⁴⁴ Ordoñez, Marco. Las condiciones ideológicas en la formación profesional de comunicólogos de América Latina, ponencia presentada en los cursos de invierno 1979, en la F.C.P. y S. - Centro de Estudios de la Comunicación, citado en Corral, Manuel, *ob.cit.* p. 69.
- ⁴⁵ Assmann, Hugo. Evaluación de algunos estudios latinoamericanos sobre comunicación masiva, ponencia presentada en el XI Congreso Latinoamericano de Sociología en San José Costa Rica, en Corral Manuel, *ob.cit.* p. 71
- ⁴⁶ La materia de Ciencias de la Comunicación es optativa de los semestres 5º y 6º.
- ⁴⁷ El Plantel Sur comenzó a funcionar en 1972,
- ⁴⁸ Corral, Manuel., *ob.cit.*, p. 65. Las comillas que incluyen - la cita se refieren a fragmentos tomados, el primero de, El Proceso Civilizador de Darcy Riveiro y, el segundo de Ideología y producción de conocimiento en América Latina de Eliseo Verón.
- ⁴⁹ Matelart, Armand, y otros. Los medios de Comunicación de Masas, Argentina, el Cid Editor, 1976, pp. 11-12. En una nota a pie de página señala que "para una crítica profundizada - del funcionalismo ver las obras de varios autores tales como Nicolás Novikov, Allen, Serge Jonas, Nikos Paulantzas, Irving ...Horowitz, Fernando Cardoso, Eliseo Verón, Jean Viet, H. - Marcuse, T. Adorno y Horkheimer; lo cual da una idea de la - amplitud de la crítica.
- ⁵⁰ *Idem.* p. 6.
- ⁵¹ Villagrán D., Carlos. "Los problemas de la ideología y la - ciencia de la comunicación", 1977, en Revista Mexicana de - Ciencias Políticas y Sociales, 86-87, los medios de comunica - ción. F.C.P. y S. ONAMI., p. 84.

- 52 Esteinou M., Javier. El estudio materialista de la comunicación de masas, Cuadernos del TICOM, UNAM, 1978, p. 9.
- 53 Villagrán Carlos, ob.cit. p. 84.
- 54 Esteinou M., J. ob.cit. p. 84.
- 55 Véase "El proceso de la comunicación de W. Schramm, publicado por la CIESPAL y La comunicación de masas de Charles Wright, publicado por la editorial Paidós.
- 56 Ver Aranguren, La comunicación humana, y Comunicación social y desarrollo de Antonio Benítez.
- 57 Véase Goded, Jaime: La ciencia de la comunicación, Lecturas-Universitarias No. 25 y Los medios de la comunicación colectiva, Lecturas No. 1.
- 58 Mimeo. Relatoría redactada por el autor de esta tesis según acuerdo de los profesores asistentes al encuentro de Oaxtepec, Mor. diciembre de 1977.
- 59 Guevara N., Gilberto y de Leonardo, Patricia, Introducción a la teoría de la educación, Biblioteca Universitaria Básica, -ed. Terranova, UAM Xochimilco, 1984, p. 12.
- 60 Verón, Eliseo y otros, Lenguaje y comunicación social, Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1976, p. 7.
- 61 Verón, E. ob.cit. p. 10.
- 62 Monsiváis, Carlos. 1968-1978: "Notas sobre cultura y sociedad en México", en Cuadernos Políticos No. 17, Ed. Era, julio septiembre 1978. p. 53.
- 63 En la sistematización de la enseñanza, Deslinde, serie nuevos métodos.
- 64 Citados por Ernesto Barona Cárdenas en Seis argumentos en contra de los exámenes departamentales, Cuadernos del programa -ciencia y sociedad, 2, Facultad de Ciencias, UNAM, ob.cit. - p. 19.

- 65 Guevara Niebla, Gilberto y Leonardo, Patricia de, Introducción a la teoría de la educación, Editorial Terra Nova, Biblioteca Universitaria básica, UAM Xochimilco, 1984, ob.cit. p. 82.
- 66 Guevara Niebla, ob.cit. p. 83.
- 67 Idem. p. 85.
- 68 Idem. p. 88.
- 69 Fernando Muñoz, Berta E., ob.cit. p. 7.
- 70 Fernández Muñoz, B.E., ob.cit. p. 6.
- 71 Para la información sobre estos enfoques, ver: Esteinou M. - Javier, ob.cit; J.A. Paoli, Comunicación; Florence Toussaint, Crítica de la información de masas; Novikov, N.V. Crítica de la Sociología de la conducta social; Mattelart, Crítica de la "comunicación research"; Giménez, Gilberto, Goded, Jaime y - Jara Rubén, Memorias del encuentro; tres enfoques para el estudio de la comunicación: funcionalismo, estructuralismo y marxismo, Universidad Iberoamericana, Depto. de Comunicación, - México, octubre 1976.
- 72 Objetivos generales del programa del segundo semestre de Ciencias de la Comunicación del Plantel Atzacapotzalco.
- 73 Editos e inéditos del C.C.H., ob.cit. pp. 22 y 23.
- 74 Programa mimeografiado p.
- 75 Mattelart et.al. en Comunicación masiva y revolución socialista; ed. Diógenes; 1972, p. 13. Reivindicamos, aún hoy y en México, la vigencia estratégica de este acierto, no sólo en la investigación sino también en la enseñanza de la comunicación.
- 76 Bartolucci, I. Jorge E., Rodríguez G., Roberto A. El Colegio de Ciencias y Humanidades. Problemática institucional de una estrategia de adecuación universitaria. Tesis para la licenciatura de Sociología. F.S.F. y S. UNAM, p.

- 77 Fernández, Berta E., La sistematización de la enseñanza, ob.-cit. p. 3.
- 78 Un buen avance, en ese sentido, lo representan, El perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades de Mariclarre Acosta, Jorge Batolucci y Roberto A. Rodríguez publicado en 1981 por el C.C.H., UNAM y los trabajos que se incluyen en el No. 26 de Cuadernos del Colegio, en particular, el de Guadalupe Estrada H., y Miguel A. Mancera, Aspectos socio-académicos del alumnado, p. 51.
- 79 Giroux, Henry, A. Theory and resistance in education, Bergin - and Garvey. Mass, USA, 1983, traducción en mimeo, p. 7.
- 80 Idem. p.
- 81 Idem. p. 13.
- 82 Idem.
- 83 Piaget, J. y García, Rolando. Psicogénesis e historia de la ciencia, S. XII editores, México 1988 2a. ed.
- 84 Gramsci, A., Cuadernos... ob.cit., La formación de..., ob.cit. Maquiavelo y Lenin.
- 85 Giroux, H., ob.cit., p. 14.
- 86 Ipola, Emilio de, Ideología y discurso populista, Folios, ed. Méx., 1982.

A N E X O 1

Categorías de actividades específicas	Evaluación de actividades			Evaluación de los resultados		
Categorías de actividades	Evaluación de actividades	Evaluación de actividades	Evaluación de actividades	Evaluación de los resultados	Evaluación de los resultados	Evaluación de los resultados
1. Definir el propósito de la investigación y los objetivos de la investigación.	1	1	1	1	1	1
2. Revisar la literatura relacionada con el tema de la investigación.	2	2	2	2	2	2
3. Diseñar el método de investigación y el plan de trabajo.	3	3	3	3	3	3
4. Ejecutar el método de investigación y recolectar los datos.	4	4	4	4	4	4
5. Analizar los datos recolectados y determinar los resultados.	5	5	5	5	5	5
6. Interpretar los resultados de la investigación y discutirlos.	6	6	6	6	6	6
7. Redactar el informe de investigación y presentarlo.	7	7	7	7	7	7
8. Defender los resultados de la investigación y responder a las preguntas.	8	8	8	8	8	8
9. Mantener un registro de la investigación y los resultados.	9	9	9	9	9	9

PROGRAMA ESCOLAR PLANTEL 408 AÑO 1963 PROFESOR (ES) Margarita Guerra Alvarez, Jesús Serna Moreno, Manuel Ceyral y Alfonso Cerón

Objetivos Generales, Subobjetivos Específicos y Actividades del Programa de Estudios	NIVEL DE LOS OBJETIVOS			MATERIAS		
	Existencia	Realización	Optimización	Optica	Practica	Metodologica
<p>Introducir al alumno al conocimiento de las C.C. de la zona, a un nivel suficiente para que sea capaz de comprender y analizar el terreno de la Com. Agr. en el marco de las pol. agrícolas en general, y en el marco de una orientación social históricamente determinada.</p>	X				X	
<p>Desarrollar y fortalecer las habilidades que le permitan al alumno registrar y analizar estadísticamente los datos que se le presenten y hacer el diagnóstico y estudio de las diferencias que existen en el terreno.</p>	X				X	
TOTALES C.C.	(2)	-	-	(1)	(1)	-

Objetivos Generales, Objetivos Específicos Indicadores, etc., etc.	Métodos (a)			Medios (b)		
	Introducción	M. Medio	E. Especializado	Es. U. Naturales de los Objetivos.	Es. Técnico-Práctico	Es. Metodológico (C)
Objeto: El alumno:						
- Comprender el carácter científico de las actividades de la biología.		X		X		
- Desarrollar su aptitud para la realización de actividades concretas sobre problemas que lo afecten tanto a él como a la sociedad en que vive.		X			X	X
- Desarrollar en equipo una investigación, lo más completa posible, sobre un determinado medio de comunicación biológica.		X				X
- Utilizar material comunicativo (audiovisuales, diapositivas, etc.).		X			X	
- Desarrollar a través de su trabajo los problemas de mayor relevancia en nuestro país.		X			X	
TOTALES	C.G.	(5)	-	(1)	(3)	(2)

OBJETIVOS (O)

Continúa

Objetivo	Indicadores	Subcategorías de los Objetivos			Grupos Naturales de los Objetivos		
		Introdutoria	M. Medio	Especializado	Teórico	Práctico	Metodológico
1. Participar en el estudio de la Com. Inv.		X			X		
2. Participar en la elaboración de un reglamento interno de trabajo.		X				X	
3. Participar en el desarrollo y marcha de proceso de la Com. Inv.		X			X		
4. Participar en el proceso de la Com. Inv.		X			X		
5. Aplicar la técnica de organización de un taller de trabajo y autotutorial.			X			X	
6. Participar en el desarrollo en el proceso de un taller de trabajo.		X			X	X	
7. Participar en el desarrollo de las relaciones sociales.		X			X		
8. Aplicar un medio técnico de difusión (impreso o audio visual).		X	X			X	
9. Aplicar la técnica de difusión de la información a través en los talleres de aprendizaje autotutorial.			X			X	
10. Presentará información a través de un impreso o un audio visual.			X			X	
TOTAL DE OBJETIVOS		(8)	(8)		(6)	(6)	
11. Aplicar los conceptos que se estudian en el estudio de la investigación de la Com. colectiva.		X					
12. Diferenciará tres sistemas de control social de los medios de Com.		X			X		
13. Diferenciará a lo largo un medio de Com. para el Inv.		X					X
14. Distinguir en cuanto al campo de investigación del medio.		X					X
15. Diferenciar los departamentos de la naturaleza de la investigación.		X			X		
16. Aplicará las funciones de los medios de Com. colectiva en la sociedad.		X			X		
17. Aplicará un plan técnico de investigación		X					X

PROGRAMA DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

AFOROS DE INVESTIGACION (IS) EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Ciclo de la Universidad Nacional

Nomenclatura del

Curso 1977

Objetivos generales, Objetivos Específicos (Iniciación, Práctica, Metodológica)	Nivel de los Objetivos			Naturaleza de los Objetivos		
	A. Introductorio	B. Básico	C. Especializado	A. Teórico	B. Práctico	C. Metodológica
UNIDAD VI.						
19. El estudio del estudio de las ciencias sociales, sus fundamentos y el efecto de los cambios de las ciencias sociales en el mundo de las ciencias.		X		X		
20. Identificación de los diferentes instrumentos de una teoría y sus efectos de las ciencias de las ciencias.	X	X		X		X
21. Realización de investigación de su tema.						
UNIDAD VII.						
22. El estudio de la evolución de la ciencia social, especialmente el papel de las ciencias sociales en el progreso de la ciencia colectiva.	X			X		
23. Realización de investigación de su tema.	X					X
TOTAL C.T.	(1)	(2)	-	(8)	-	(5)

PROFESOR VOTO COM. I. LANDEL Valdez AFO 1983 PROFESOR (ES) Universidad de la Nueva España

Nº 1

CURSOS (C)

Cursos (C)

Competencias Generales, Metodológicas Específicas (Teoría, Práctica, Investigación)	N.C. Nivel de los Objetivos			Gr. C. Naturales de los Objetivos		
	1. Introductorio	2. Básico	3. Especializado	1. Teórico	2. Práctico	3. Metodológico
1. Definir el término el proceso del idioma:	X			X		
2. Diferenciar al español de los demás idiomas:	X			X		
3. Diferenciar a la Com. Mue. de otros tipos de Com.	X			X		
4. Definir el proceso de la Com. Mue.	X			X		
5. Diferenciar sus niveles, clases, tipos, elementos y niveles de la Com. Mue.	X	X		X	X	
6. Diferenciar elementos de Com. Verbal y no verbal.	X			X		
7. Definir el papel fundamental que juega el dibujo en la Com.	X			X		
8. Definir los principales características de la Com. Mue.	X			X		
9. Diferenciar las distintas formas de Com.	X			X		
10. Aplicar su experiencia cotidiana al significado de la Com.	X	X		X	X	
11. Definir la comunicación	X			X		
TOTALES G.C.	(5)	(2)	-	(5)	(1) TP.	
					(1)	

F. COMUNICACIÓN (3)

Cuadro 2-1

Título de la obra	C. de Ent. de la Com.		C. de Ent. de la Com. como			Nivel de la obra	Nat. de la obra	Aspectos de la Comunicación
	Art. de la Com.	Art. de la Com.	C. de Ent. de la Com.	C. de Ent. de la Com.	C. de Ent. de la Com.			
I. COMUNICACIÓN EN GENERAL								
1. Aspectos generales de la comunicación y su relación con otras ciencias.			X			I	T	1, 2, 13
2. Diferencias y semejanzas de la comunicación y la cultura.			X			I	T	14, 16
3. Las conclusiones psicológicas: la emoción, la percepción y el aprendizaje.			X			I	T	1, 2, 5, 16, 17
II. LA COMUNICACIÓN EN LA COMUNICACIÓN								
1. Aspectos de la comunicación: Aristóteles, Platón, etc.			X	X		I	T	17
2. Aspectos de la comunicación: la comunicación y el aprendizaje.			X	X		I	T(M)	2, 7, 12, 17
3. Aspectos de la comunicación: la comunicación y el aprendizaje.			X	X		I	T	17
III. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE								
1. Función del lenguaje: comunicación de la información.			X			I	T(M)	2, 7, 8, 11, 18
2. El lenguaje y la comunicación y la comunicación.			X			M	T(M)	2, 7, 8, 11, 16
IV. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LA COMUNICACIÓN								
1. Función de la comunicación: comunicación de la información, comunicación de la información, comunicación de la información.			X			M	T(M)	1, 2, 3, 7, 11, 17, 18, 19
2. Aspectos de la comunicación: comunicación de la información, comunicación de la información, comunicación de la información.					X	M	T	1, 2, 3, 4, 5, 8, 12, 13, 17
V. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LA COMUNICACIÓN								
1. Aspectos de la comunicación: comunicación de la información, comunicación de la información, comunicación de la información.			X			M	T(M)	2, 4, 7, 11, 12, 13, 17
2. Aspectos de la comunicación: comunicación de la información, comunicación de la información, comunicación de la información.			X			M	T(M)	2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 17
3. Aspectos de la comunicación: comunicación de la información, comunicación de la información, comunicación de la información.			X			E	T(M)	2, 3, 4, 5, 6, 11, 16, 17, 17
TOTAL			1	12	1	71, 5M, 10	77, 6M	

2. CONTENIDOS (5)

Unidad: Tema:

Unidad: Tema:	C.1. let. Abstracción de la con.			C.2. let. de la Com. como Prácticas Sociales.			Nivel de los Conts.	Nat. de los Conts.	Aspectos de la Comunicación.
	C.1.1.	C.1.2.	C.1.3.	C.1.F.	C.1.E.	C.1.Mz				C.1.O.
1) Problemas que plantea la investigación y sus términos de la con.									
<u>Subtemas:</u>									
a) La con. colectiva como problema social y como proble. en el terreno de investigación científica.				X			H	T.M.	
b) El nivel de la teoría y su inclusión en la investigación de la con. colectiva.				X			H	T.M.	
c) Problemas colectivos y sus ciencias interdisciplinarias. - Problemas problem. sociales y físicos que plantea la relación entre las diversas ramas de la ciencia y la necesidad (tal) que intervienen en estudio de la investigación científica.				X			H	T.M.	
2) Los temas metodológicos de la investigación sobre la con. colectiva.									
<u>Temas:</u>									
1.1. Teoría de la teoría en la investigación de la con. colectiva									
<u>Subtemas:</u>									
a) La teoría como medio de asegurar la validez de los resultados de la investigación.				X			H	T.M.	
b) La teoría como instrumento de análisis y síntesis de la investigación.				X			H	T.M.	
2.2. La lógica de la investigación científica sobre la con. colectiva									
<u>Subtemas:</u>									
a) El problema y el marco teórico de la inv.				X			H	T.M.	
b) La formulación de las hipótesis de la inv.				X			H	T.M.	
c) La clasificación y definición de los fenómenos sociales				X			H	T.M.	
d) El problema de la medición de los fenómenos sociales				X			H	T.M.	

1-2

F. COMUNICACIÓN (2)

Indicador: Temas	C.1. Est. Abstractos de la com.			C.2. Est. de la Com. como prácticas Sociales.			Nivel de los Contn.	Nal. de los Contn.	Aspectos de la Comunicación.
	Metodo	Conte	Conte	M.F.I.	C.L.S.	C.L.S.			
a) Evidencia e inferencia en el estudio de la Com. Colectiva.				X			M	T.M.	
f) La técnica del experimento en la investigación de los fenómenos de la Com. Col.				X			M	T.M.	
g) El diseño de la investigación como medio para lograr la objetividad, la sistematización y la confiabilidad de los resultados en la Inv. Colectiva.				X			M	T.M.	
h) Algunos tipos de investigación				X			M	T.M.	
e) El diseño de la investigación, función de la teoría y del problema de investigación.				X			M	T.M.	
TOTALES				(14)			(14)M	(14)M	
				100%			100%	100%	

3-1

P. CONTENIDOS (2)

Cuadro 2a

Unidad I: 1.000

	C.1. F. F. Abstractos de la Com.			C.2. F. F. de la Com. como práctica social.			Nivel de los Conts.	Nat. de los Conts.	Aspectos de la Comunicación.
	C.1.1.	C.1.2.	C.1.3.	C.2.1.	C.2.2.	C.2.3.			
<u>Unidad I: Conceptos de comunicación y de información; caracterización de la Comunicación.</u>									
<u>Temas:</u>									
1. El objeto de estudio de la ciencia de la comunicación y su lugar entre las ciencias sociales (breve).				X		X	I	T	
2. Definición y características de la comunicación y la información. Relaciones y diferencias entre los dos conceptos.				X			I	T	
3. Tipos de comunicación y tipología de Gestar Kulesh: unidireccional-informal, bidireccional-unilateral y bidireccional.				X	X		I	T	
4. Elementos de la comunicación: emisor, receptor y canal: el canal intra e inter, el codificador, el código.				X			I	T	
5. La comunicación: características de la misma.				X		X	I	T	
6. La Comunicación: importancia, características, tipos y teorías (clase teórica).				X			I	P	
<u>Unidad II: Las formas sociales de la comunicación en el proceso histórico.</u>									
<u>Temas:</u>									
1. Modo de producción y formas de Com.						X	I	T	
2. La Com. en la sociedad primitiva.						X	I	T	
3. La aparición de los canales indirectos y sus características en los procesos comunicacionales durante el desarrollo histórico.						X	I	T	
4. Las clases sociales del feudalismo y su relación con el sistema comunicacional de la época.						X	I	T	
5. Clases sociales y sistema de comunicación social en el capitalismo.						X	I	T	
6. Los modos de producción y formas de Com. Social.						X	I	T	
<u>Unidad III: El desarrollo de la Com. Elementos y aspectos.</u>									
<u>Temas:</u>									
1. La Com. como proceso (elementos).			X	X			I	T	

P. CONTENIDOS (2)

Grupo 2013

Unidad: Tema:	Contenidos abstractos de la Com.			C2. Ent. de la Com. como			Nivel de los Contn.	Nat. de los Contn.	Aspecto de la Comunicación.
	C.1.1.	C.1.2.	C.1.3.	C.2.1.	C.2.2.	C.2.3.			
1.1. La Com. como fenómeno social				X		X	I	T	
1.2. Relaciones sociales e individuales de la Com.				X		X	I	T	
1.3. Selección por grupos de un taller: audiovisual o interactivo.				X			I	P	
1.4. Identificación de un reglamento interno de trabajo.							M	T.P.	
UNIDAD II. Temas:									
2.1. Escalas de la Com.: interpersonales, grupales, colectivas.				X			I	T	
2.2. Modelos de procesos-indicadores, utilitarios-receptores, auto-receptivos.		X		X			I	T	
2.3. Modelos de procesos de la Com.: emisor-receptor, receptor-contenido, codificación-decodificación, canal de info. y canal de experiencia vital, euidón, fidelidad, respuesta.			X	X			I	T	
2.4. Diagrama de un taller de impresión audio.				X			M	P	
2.5. Diagrama de equipos y asignación de tareas.				X	X		I	P	
UNIDAD III. Temas:									
3.1. El lenguaje principal medio de la Com.				X			M	P	
3.2. Distancia cognoscitiva							I	P	
3.3. Límite y feedback							T	T	
3.4. Identificación denotativo, connotativo							M	T	
3.5. Elaboración de información.				X			I	T	
3.6. Código y estructura del medio técnico.				X			I	P	
3.7. Diseño de la dificultad y distribución.				X			I	P	
TOTAL: 15 (1) (2) (3) (4) (5) (6) (10) (10) (10)									
UNIDAD IV. Temas:									
4.1. Principales conceptos de la Com. Org.				X			I	T	
4.2. Estructura organizacional de la Com. Org.				X			I	T	
4.3. Características de la Com. Org. en las organizaciones: a) lineal, b) jerárquica, c) de responsabilidades distribuidas, d) arbitraria.				X			I	T	
4.4. Estructura, canales de info. y T.V.				X			I	T	
4.5. Tipos de medios: a) de radio en México, b) Estéreo de los medios, c) electrónicos, d) audiovisuales				X		X	I	M	

II. COMUNICACIÓN (3)

Cuadro 211

Unidad: Tema:	C.1. Int. Abstractos de la con.			T.2. Bot. de la Cor. coro p.éticas Sociales.			Nivel de los Conts.	Mat. de los Conts.	Aspectos de la Comunicación.
	T.1.1. (C.1.1.2.) (C.1.3.)	C.1.1.1.	C.1.1.2.	C.1.1.1.	C.1.1.2.	C.1.1.3.			
<u>UNIDAD V. Tema:</u>									
1. Naturaleza del Comunicador. 2. Nat. del Auditorio.									
3. Nat. de la Com. Coi.									
4. Interpretación. 5. Prescripción. 6. Transmisión.									
7. Delimitación del tema. 8. Ejemplificación de hipótesis.									
9. Elaboración del Plan de Trab.									
<u>UNIDAD VI. Tema:</u>									
1. Teoría de las diferencias individuales.									
2. Teoría de las categorías sociales.									
3. Teoría de las relaciones sociales.									
4. Teoría de las normas culturales.									
5. Técnica de investigación. 6. Natur. del tema.									
7. Presentación de informes parciales.									
<u>UNIDAD VII. Tema:</u>									
1. Las funciones de la Com. colectiva.									
2. El papel de las clases sociales en la Comunicación.									
3. Organización y desorganización de la hipótesis.									
4. Presentación del informe final.									
5. Representación en grupo.									
TOTALES.			(7)	(14)	(3)	(3)	(14) I (5) M	(13) T (6) M (1) TM	
				(22.5)		(7.5)			

Pa. Compendio III

Tema: Teoría de la Comunicación	Categorías de Referencia				Nivel de la Comunicación		Aspectos de la Comunicación
	1. Conceptos de la Comunicación	2. Estructuras de la Comunicación	3. Estructuras de la Comunicación	4. Estructuras de la Comunicación	Nivel de la Comunicación	Nivel de la Comunicación	
Tema I: La Revolución de las Comunicaciones							
1. Breve Historia de los medios de Comunicación.							
1.1. El medio de comunicación de masas.							
1.2. Puntos de control de los medios de Comunicación.							
1.3. Los movimientos anticomunista del Estado en el capitalismo.							
1.4. Control de la neutralidad de las técnicas y el medio de comunicación capitalista en una perspectiva socialista.							
Tema II: Conceptos de la Comunicación en el Socialismo							
2. Conceptos de comunicación para un mundo socialista.							
2.1. Conceptos de comunicación para un mundo socialista.							
2.2. Funciones y distorsiones, reorganización, privatización, etc.							
2.3. Aspectos de las relaciones entre las técnicas, técnicas, etc.							
2.4. Aspectos de la cultura de masas a través de la escuela de Frankfurt: Marcuse y Adorno.							
2.5. Críticas al funcionalismo.							
Tema III: Conceptos de la Comunicación en el Socialismo							
3. Conceptos de Comunicación para un mundo socialista.							
3.1. Aspectos comunicativos en un sistema burgués: funcionalista, instrumental, etc.							
3.2. Aspectos comunicativos en un sistema socialista: instrumental, etc.							
3.3. Aspectos comunicativos en un sistema socialista: instrumental, etc.							
3.4. Aspectos comunicativos en un sistema socialista: instrumental, etc.							
3.5. Aspectos comunicativos en un sistema socialista: instrumental, etc.							

3. dottoressa (s).

ANEXO I Cuadro 3

	dottoressa (s)				Precedencia:				T.C.		Entonuz		
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	1	2	
(17)-1 A.C.O.P.-1	-	(1)	-	-	-	(1)	-	(1)	(1)	(1)	-	(1)	(1)
		86%				65%						86%	84%
(18)-1 A.C.O.P.-11	-	-	-	-	-	(6)	-	(6)	-	-	-	(6)	-
						100%		100%				100%	
(19)-1 O.C.O.P.-1	(8)	-	-	(2)	(5)	(24)	(5)	(24)	(12)	(4)	(2)	(12)	(29)
						100%		100%					(7)
(20)-1 O.C.O.P.-11	(2)	(2)	-	-	-	(4)	(1)	(5)	(3)	(4)	(1)	-	(4)
						100%		100%					(4)
(21)-1 O.C.O.P.-1	(6)	(1)	-	-	(3)	(7)	(4)	(13)	(4)	(3)	(3)	(7)	(12)
						100%		100%					(12)
(22)-1 O.C.O.P.-11	-	(1)	-	-	-	(2)	(1)	(3)	(3)	(6)	(5)	(1)	(1)
		100%				100%		100%					(1)
(23)-1 V.C.O.P.-1	-	(3)	-	-	(4)	(3)	(5)	(3)	(4)	-	(5)	(10)	-
						100%		100%				100%	
(24)-1 V.C.O.P.-11	-	(4)	-	-	(1)	(7)	(1)	(8)	(1)	(3)	(1)	-	(1)
		100%				100%		100%					(1)
(25)-1 V.C.O.P.-1	(25)	-	-	(1)	(12)	(12)	(16)	(24)	(16)	(14)	(1)	(9)	(26)
	100%					100%		100%					(14)
(26)-1 V.C.O.P.-11	-	(1)	-	-	-	(3)	-	(3)	-	(7)	(5)	(1)	(13)
		100%				100%		100%					(1)
T. Total	57	13	-	3	25	115	29	144	121	121	15	126	159
						100%		100%					100%

Item No.	Part No.	Part Name	Material	Quantity	Unit	Level	Sub.	Str. N.	N	N.A.	Qty	U.C.	U.C.	U.C.
1	101	...	...	...	...	A			*				A	H3
2	102	...	...	...	...			*					A	F
3	103	...	...	...	...			*					A	H3
4	104	...	...	...	...			*	*				A	H3
5	105	...	...	...	...			*	*				A	F
6	106	...	...	...	...			*	*				A	F
7	107	...	...	...	...			*	*				A	F
8	108	...	...	...	...			*	*				A	H3
9	109	...	...	...	...			*	*				A	H3
10	110	...	...	...	...			*	*				A	F
11	111	...	...	...	...			*	*				A	F
12	112	...	...	...	...			*	*				A	F
13	113	...	...	...	...			*	*				A	F
14	114	...	...	...	...			*	*				A	F
15	115	...	...	...	...			*	*				A	F
16	116	...	...	...	...			*	*				A	F
17	117	...	...	...	...			*	*				A	F
18	118	...	...	...	...			*	*				A	F
19	119	...	...	...	...			*	*				A	F
20	120	...	...	...	...			*	*				A	F
21	121	...	...	...	...			*	*				A	F
22	122	...	...	...	...			*	*				A	F
23	123	...	...	...	...			*	*				A	F
24	124	...	...	...	...			*	*				A	F
25	125	...	...	...	...			*	*				A	F
26	126	...	...	...	...			*	*				A	F
27	127	...	...	...	...			*	*				A	F
28	128	...	...	...	...			*	*				A	F
29	129	...	...	...	...			*	*				A	F
30	130	...	...	...	...			*	*				A	F
31	131	...	...	...	...			*	*				A	F
32	132	...	...	...	...			*	*				A	F
33	133	...	...	...	...			*	*				A	F
34	134	...	...	...	...			*	*				A	F
35	135	...	...	...	...			*	*				A	F
36	136	...	...	...	...			*	*				A	F
37	137	...	...	...	...			*	*				A	F
38	138	...	...	...	...			*	*				A	F
39	139	...	...	...	...			*	*				A	F
40	140	...	...	...	...			*	*				A	F
41	141	...	...	...	...			*	*				A	F
42	142	...	...	...	...			*	*				A	F
43	143	...	...	...	...			*	*				A	F
44	144	...	...	...	...			*	*				A	F
45	145	...	...	...	...			*	*				A	F
46	146	...	...	...	...			*	*				A	F
47	147	...	...	...	...			*	*				A	F
48	148	...	...	...	...			*	*				A	F
49	149	...	...	...	...			*	*				A	F
50	150	...	...	...	...			*	*				A	F
51	151	...	...	...	...			*	*				A	F
52	152	...	...	...	...			*	*				A	F
53	153	...	...	...	...			*	*				A	F
54	154	...	...	...	...			*	*				A	F
55	155	...	...	...	...			*	*				A	F
56	156	...	...	...	...			*	*				A	F
57	157	...	...	...	...			*	*				A	F
58	158	...	...	...	...			*	*				A	F
59	159	...	...	...	...			*	*				A	F
60	160	...	...	...	...			*	*				A	F
61	161	...	...	...	...			*	*				A	F
62	162	...	...	...	...			*	*				A	F
63	163	...	...	...	...			*	*				A	F
64	164	...	...	...	...			*	*				A	F
65	165	...	...	...	...			*	*				A	F
66	166	...	...	...	...			*	*				A	F
67	167	...	...	...	...			*	*				A	F
68	168	...	...	...	...			*	*				A	F
69	169	...	...	...	...			*	*				A	F
70	170	...	...	...	...			*	*				A	F
71	171	...	...	...	...			*	*				A	F
72	172	...	...	...	...			*	*				A	F
73	173	...	...	...	...			*	*				A	F
74	174	...	...	...	...			*	*				A	F
75	175	...	...	...	...			*	*				A	F
76	176	...	...	...	...			*	*				A	F
77	177	...	...	...	...			*	*				A	F
78	178	...	...	...	...			*	*				A	F
79	179	...	...	...	...			*	*				A	F
80	180	...	...	...	...			*	*				A	F
81	181	...	...	...	...			*	*				A	F
82	182	...	...	...	...			*	*				A	F
83	183	...	...	...	...			*	*				A	F
84	184	...	...	...	...			*	*				A	F
85	185	...	...	...	...			*	*				A	F
86	186	...	...	...	...			*	*				A	F
87	187	...	...	...	...			*	*				A	F
88	188	...	...	...	...			*	*				A	F
89	189	...	...	...	...			*	*				A	F
90	190	...	...	...	...			*	*				A	F
91	191	...	...	...	...			*	*				A	F
92	192	...	...	...	...			*	*				A	F
93	193	...	...	...	...			*	*				A	F
94	194	...	...	...	...			*	*				A	F
95	195	...	...	...	...			*	*				A	F
96	196	...	...	...	...			*	*				A	F
97	197	...	...	...	...			*	*				A	F
98	198	...	...	...	...			*	*				A	F
99	199	...	...	...	...			*	*				A	F
100	200	...	...	...	...			*	*				A	F

Total

CHAPTER 1-12

No.	Description of Assets and Liabilities	Quantity				Estimated Value (1951)	Estimated Value (1952)	Acquired		W. B. (1)	S. (2)	N. (3)	Otr. (4)	L. (5)	All		
		Units	Items	Value	Value			T.O.	U.S.						Other		
10	...																
20	...																
30	...																
40	...																
50	...																
60	...																
70	...																
Totals:																	

A N E X O 2

Actividades de aprendizaje, extraídas de los programas.

ANEXO 2.

En el salón de clases ("intraclases"): (IC); Fuera del salón de clases - ("Extraclase") (EC); Teóricas: (T); Prácticas (P); "de investigación" (I).

(1) A.COM.-I (Atzacapotzalco)

UNIDAD I; Tema:

- 1.- Lecturas indicadas (EC) (T).
- 1.1. Resumen de lecturas. (EC) (T).
- 2.- Lecturas indicadas (EC) (T).
- 2.1. Resumen escrito (EC) (T).
- 3.- Lecturas indicadas (EC) (T).
- 3.1. Exposiciones en grupo (IC) (T).
- 3.2. Participación oral (IC) (T).

UNIDAD II; Tema:

- 1.- Identificar los elementos de cada modelo (EC) (T).
- 1.1. Distinguir cada modelo (EC) (T).
- 1.2. Elaborar modelos (EC) (T).
- 2.- Participación oral (IC) (T).
- 2.2. Conclusiones en equipo (IC) (T).
- 3.- Lectura del texto (EC) (T).
- 3.1. Subrayado de las características de la comunicación (EC) (T).

UNIDAD III; Tema:

- 1.- Lectura de capítulos indicados (EC) (T).
- 1.1. Resúmenes escritos (EC) (T).
- 2.- Lectura y subrayados de ejemplos (EC) (T).

UNIDAD IV; Tema:

- 1.- Exposición; -interrogación; -corrillos (IC) (T).
- 2.- Exposición; -corrillos (IC) (T).

UNIDAD V; Tema:

- 1.- Lectura de capítulos indicados (EC) (T).
- 1.1. Exposición del tema (IC) (T).

- 1.2. Participación oral (IC) (T).
- 2.- Lectura indicada (EC) (T).
- 2.1. Exposición en clase (IC) (T).
- 3.- Visita a instalaciones (EC) (P).
- 3.1. Redacción de informe correspondiente (EC) (T).

(3) O.COM. I. Oriente (únicamente la primera unidad) :

UNIDAD 1; Tema: Profesor:

- 1.- Exposición introductiva al curso (T) (IC).
- 2.- Exposición (IC) (T).

Alumnos:

- 2.- Localizará definiciones en los textos sugeridos -elaborará fichas de trabajo (EC) (T).
- 3.- Discriminación de ejemplos positivos y negativos. (IC) (T).
- 4.- Ejemplificará por medio de recortes de revistas (previamente solicitadas) (IC) (T).
- 5.- Proyección de un audiovisual y retroalimentación (IC) (T).
- 6.- Elaboración de una narración sobre algunos aspectos de su vida personal (EC) (T).

(4) S.COM.I. Sur.

- Exposición del profesor y de los alumnos (IC) (T).
- Discusión en clase de los temas de investigación (IC) (T).
- Formación en clase de seis talleres de investigación y práctica comunicacional. En base a los siguientes temas: 1) Comunicación en la familia; 2) Comunicación y Educación; 3) Comunicación en la Pareja; 4) Comunicación en el barrio; 5) Comunicación y Clases Sociales; 6) Comunicación Cultura y Arte. (IC) (T).
- Lectura de textos obligatorios (EC) (T).
- Realización de los experimentos prácticos de comunicación sugeridos (EC) (P).
- Elaboración de controles de lecturas (EC) (T).
- Elaboración de carteles, grabados, audiovisuales, grabaciones, etc. - que se sugieran (EC) (P).

ANEXO 2.

- Investigaciones bibliográficas (EC) (I).
- Realización de cuestionarios para entrevistas y encuestas (y su aplicación) (EC) (I).

(5) S.COM.II. Sur.

- Exposición y desarrollo de los temas por el profesor y/o alumno (IC) - (T).
- Formación de talleres de trabajo para analizar los aspectos históricos, jurídicos, políticos y sociales de los siguientes medios de comunicación: cine, radio, T.V., prensa, historietas y teatro. (IC) (I).
- Buscar alternativas de utilización de los medios de comunicación en la solución de problemas políticos y sociales (EC) (P).
- Elaboración de una investigación bibliográfica, hemerográfica y documental sobre los medios de comunicación masiva en México. (EC) (I).
- Lectura de textos (EX) (T).
- Responder a las preguntas de los cuestionarios (EC) (T).
- Elaboración y transmisión de mensajes a través de medios impresos o audiovisuales: películas, grabaciones, historietas, periódicos y obras de teatro (EC) (P).

(6) V.1. COM. I. Vallejo.

- Selección por equipos de un Taller Audiovisual o impresos (IC) (P).
- Elaboración de un Reglamento de trabajo (IC) (T).
- Formación de equipos y asignación de tareas (IC) (P).
- Diagrama de organización de un taller de impresos o audiovisuales (EC) (T).
- Elaboración de información (EC) (P).
- Diseño y estructura del medio técnico (EC) (P).
- Diseño de difusión y distribución (EC) (P).
- Evaluación del material elaborado (IC) (T).

(7) V.1. COM. II. Vallejo.

- Delimitación del tema o práctica (IC) (T).
- Elaboración del plan de trabajo; hipótesis (EC) (I)
- Elaboración de fichas, guiones técnicos, borradores (EC) (I).

ANEXO 2.

- Producción de material de comunicación: audiovisuales, grabaciones, títeres, pantomima, historietas, películas, programas de T.V. (EC) (P).
- Elaboración de la investigación (EC) (I).

(E) V.2. COM. II. Vallejo.Del alumno:

Actividades introductorias; actividades simples

- Lectura individual de textos (EC) (T).
- Resolución de ejercicios de los cuadernos de trabajo (EC) (T).
- Dinámica de grupos "respacabezas" (arma tu cuadrado) (IC) (P).
- Discusión dirigida de los temas (IC) (T).

Actividades de desarrollo:

- Aplicación de conceptos en equipo de trabajo (IC) (T).
- Sesiones plenarias de discusión y obtención de conclusiones (IC) (T).
- Discusión y respuesta en grupo de preguntas planteadas por el profesor (IC) (T).
- Exposición mímica por equipos (IC) (P).
- Definición confrontación, lectura, por equipos de los temas (IC) (T).
- Elaboración y exposición de sociodramas (IC) (P).
- Actividades globalizadoras de integración
- Seminario de investigación y exposición por equipos de los temas que se indiquen (IC) (T).
- Confrontación de concepciones de autores entre equipos (IC) (T).

Actividades de ejercitación:

- Realización de cuadros sinópticos (EC) (T).
- Asistir a proyecciones de audiovisuales (EC).

Actividades de integración:

- Discusión en pequeños grupos con base en una batería de preguntas presentadas por el profesor (IC) (T).
- Redacción por equipo de trabajos de exposición (EC) (T).
- Exposición en técnicas panel (IC) (T).

ANEXO 2.

Del profesor:Actividades introductorias:

- Dirección y orientación de las experiencias de aprendizaje (IC) (T).
- Exposición de temas (IC) (T).

Actividades de integración:

- o Dirección y orientación de los puntos de discusión en los equipos de trabajo (IC) (T).
- Resumen de los conceptos discutidos (IC) (T).
- Organizar y planear interrogatorios (EC) (T).
- Resolución de dudas (IC) (T).
- Dirección y orientación de confrontación de concepciones (IC) (T).
- Síntesis de las discusiones mostrando lo relevante en los temas (IC) (T).
- Organización y exposición proyección de audiovisuales (EC) (P).
- Organización y planteamiento de problemas (EC) (T).
- Organización de equipos de trabajo (IC) (P).
- Dirección y orientación de sociodramas (EC) (P).
- Desarrollo y organización de la técnica Panel (EC) (P). Con conclusiones finales del trabajo (IC) (P).
- Explicación de temas complejos (IC) (T).

Actividad globalizadora de integración:

- Desarrollar y organizar el trabajo de equipos.

A N E X O 3

ANEXO 3.

Relación (parcial) del material de folletería sobre Comunicación
elaborado por los profesores del C.C.H.

ATZCAPOTZALCO:

1. La operacionalización de los conceptos; Enrique Ruiz Vega. Índice: I - noción de variable; II. Operacionalización de variables; III. Operación de conceptos; Esquemas basados en un estudio sobre los Medios de Comunicación 14 pp. s/fecha.
2. Programas A.COM.I y II, impresos para su distribución a alumnos de la materia. 1982 y 1984 resp.

ORIENTE:

1. La publicidad; Ma. Eugenia Regalado y Rosa Ma. Nieto (comps.); Índice: 1) Las motivaciones del consumidor; 2) Estudios de mercado; 3) la predicación de la fidelidad; 4) La profesión de comunicar; 5) Técnicas publicitarias; 6) La publicidad exterior; 7) El punto de venta; 8) La publicidad directa; 9) El impacto; 10) Publicidad ideológica y Relaciones Públicas. 39 pp. s/fecha.
2. Ciencias de la Comunicación II; Ma. Eugenia Regalado y R.Ma. Nieto (comps.) Índice: Naturaleza de la comunicación según Charles Wright; Nat. de la Com. según Armand Mattelart. 23 pp. s/fecha.
3. La Opinión Pública; M.E. Regalado y R.M. Nieto; Índice: 1) El concepto de Opinión Pública; Naturaleza de la O.P.; 3) El proceso de la O.P. - 4) Caracterización de la O.P.; (Textos de Kimball Young y Juan Beneyto). 23 pp. s/fecha.
4. Ideología y Medios Masivos de Comunicación; M.E. Regalado y R. M. Nieto; artículos seleccionados de los libros Teoría y Práctica de la Ideología de Ludovico Silva y El Estado en la Sociedad Capitalista de Ralph Miliband. 52 pp. s/fecha.
5. Teorías Contemporáneas de la Comunicación Masiva; Rosa M. Nieto y M.E. Regalado; texto seleccionado del libro de M.L. de Fleur; 54 pp. s/f.
6. Cuaderno de Ciencias de la Comunicación; Comps: Alma Montiel, R. M. Nieto, M.E. Regalado, Heliodoro Jiménez, Manuel Corral, Bernardo Pérez y Pedro Yáñez; cont: Introducción; Definiciones, Antecedentes de su estudio y Ciencias Interdisciplinarias; Diferentes Tipos de Com.; El Origen del Lenguaje; El Signo; Teoría de la Com.; El Proceso de la Com. Esquemas de la Com.; 52 pp. 1978.

ANEXO 3.

7. Antología Comentada, con análisis y crítica por texto para Comunicación II. Elaborada en Plaza de Complementación Académica por M.E. Regalado - Textos de Ch. Wright, M. de Fleur, Villoro, K. Young, S. Molina, J.M. - Domenach, Cadet y Cathelat; 278 pp.

S U P :

1. Programa y Cuestionarios de Com. I; Vol. I; Margarita Guerra, Jesús Serna, Manuel Corral y Alfonso Cerón; Cont: Programa de Primer Semestre de Comp. Temario; Encuesta Diagnóstico; Cuestionarios; Bibliografía; Lista de bibliotecas. 40 pp. 1983.
2. Esquemas; C.C. de la Com. 1er. sem. Vol. II; Margarita Guerra, Jesús Serna, Alfonso Cerón y Manuel Corral; Cont: 1) Esquemas realizados por J. Serna; Conocimiento, Ideología, Comunicación y Sociedad, de Armando Cassigoli; La Comunicación como objeto de Estudio, de Manuel Corral.
3. C.C. de la Com. I; 1er. sem. Vol. III; Margarita Guerra, Joaquín Núñez y J. Serna; Textos seleccionados de los libros: Lenguaje y Comunicación - Social, de Eliseo Verón et al.; Ideología y Realidad Nacional, de A. Novikov et. al. La Comunicación, de J. Al. Paoli; de Estructuralismo y Marxismo, "Para el Estructuralismo Histórico" de Nils Castro. 106 pp. - 1979.
4. C.C. de la Com. I. 1er. sem. Vol. IV; Margarita Guerra, Joaquín Núñez y Jesús Serna; Cont: Crítica a la "Communication Research", de Armando Mattelart; El Proceso de la Com., D.K. Berlo; Modelos y Esquemas del CIES PAL; 84 pp. 1979.
5. C.C. de la Com. I; 1er. sem. Vol. V; M. Guerra y Jesús Serna; "El Aspecto Filosófico de la Com." de A. Schaff; tres textos sobre el origen del lenguaje de E. Fischer, A.G. Spirkin y L. Munford; "Al Principio la Com. de J. A. Montoro; "La Disonancia Cognoscitiva" de L. Festinger; "Historia, Sociedad y Comunicación" (extracto de La Ideología Alemana de K. - Marx y F. Engels); 152 pp. 1982.
6. Temas de Comunicación Colectiva; Manuel Corral. Manual de Apoyo a la - docencia; Cont: "La Comunicación como objetivo de Estudio"; "El signo - en el Proceso de la Comunicación": Actividades y Bibliografía en cada - Capítulo. 92 pp. 1983.
7. Programa y Cuestionarios de Com. II; Vol. VI; M. Guerra, J. Serna y - Joaquín Núñez; Cont: 1) Programa de 2o. sem.; 2) Esquemas; 3) Cuestionarios; 4) Bibliografía sobre cine, historietas, radio, T.V., prensa, publicidad y teatro. 60 pp. 1980.
8. C.C. de la Com. II; 2o. sem. Vol. VII; M. Guerra, J. Núñez y J. Serna;-

ANEXO 3.

- Cont: "Nat. y función de la Com. de Masas" de Ch. Wright; Cultura de - Masas" de A. Pasquali; "Teorías de la Com. Masiva" de M.L. de Fleur; - "La Opinión Pública" síntesis de un capítulo del libro Periodismo y lucha de Clases de C. Taufic; "La Publicidad de V.M. Bernal S.; Las Formas Ocultas de la Propaganda de V. Packard; "La Propaganda" de E. Ferrer; Cuestionarios y Bibliografía sobre medios de com. 113 pp. 1981.
9. C.C. de la Com. II; 2o. sem. Vol. VIII; M. Guerra, J. NÓñez y J. Serna; "Integrantes de una Teoría de los M.M.C." de Hans M.E.; "La Lectura - Ideológica del Mensaje" de A. Mattelart; "La Manip. Ind. de las Con - ciencias" Hans M.E.; "La Prop. y la Censura" de K. Young; "OP. Pública" de J. Beneyto. 86 pp. 1980.
10. C.C. de la Com. II; 2o. sem. Vol. IX; M. Guerra y J. Serna; "Medios de C. de Masas" de Patricia Arriaga; "Teorías de la C.M." de Fleur; Medios Masivos e Ideología Imperialista de L. Acosta; "Las Formas Ocultas de la Prop." de V. Packard; Lista de Bibliotecas. 106 pp. 1982.

VALLEJO:

1. Lecturas del Estudiante No.1; 1er. sem.; J. de la Mora y R. Sánchez; - Cont: La Transformación del Mono en Hombre de F. Engels; El Hombre y la Cultura de A.N. Leontiev; Cuestionarios. 44 pp. 1976.
2. Cuadernos de Lecturas del Estudiante s/n; R. Sánchez y J. Mora; Cont: - "Nat. de la actividad comunicativa de la burguesía y el imp." y "Devol - ver el habla al Pueblo" de A. Mattelart. Cuestionarios; 64 pp. s/f.
3. Cuadernos de Lecturas del Estudiante No.5; J. de la Mora y R. Sánchez; Cont: Introducción; Objetivos; "Teorías de la Com. M." de M.L. de Fleur "La Rev. en las Comunicaciones" del mismo autor. 68 pp. s/f.
4. Antología de la Comunicación I; 1er. sem. J. de la Mora y R. Sánchez; - Cont: Presentación, Introducción; Programa del primer sem.: "El papel del trab... de F. Engels; "En el Principio la Com." de J.A. Montoro. - "La Com. Audio-escrita-visual" de J. Cloutier; "Mec. de la Com." de W. Scharamm; "Clases de Com." de G. Maletzke; "Esquemas" CIESPAL; "La - Ind. manip. de las conciencias" de Hans M.E.; "La Semántica" de Pierre Guiraud; Bibliografía General. 221. pp. 1977.
5. Antología de la Com. 2; R. Sánchez y J. de la Mora; Presentación; In - troducción; Prog. 2o. sem. "La Rev. en las Comunicaciones" M.L. de Fleur; "Distintos Sist. de C.M." Ch. Wright; "Nat. Pol. del Periodismo" C. Taufic; "Nat. y Func. de la C.M." Ch. Wright; "Func. de los Medios - M." R. Blake y E. Haroldson; Teorías de la C.M. M.L. Fleur; "Para en - tender los Medios" J.M. Martínez; "Críticas a la Communication Research"; "Nat. de la Com. de la Burg. y el Imp.", "La devol. del habla al pueblo" de A. Mattelart. Bibliografía. 173 pp.

ANEXO 3.

6. Dos Cuadernos de Trab. para C.C. de la Com. 1er. sem. de la M. Cont:-
Introducción; Objetivos; "La Com. como Proc. Soc."; "Aplicación del -
Concepto Comunicación"; "Explotación de la com. hum."; "Definiciones
de la Com."; Origen del Leng."; Bibl. cons. " ejercicios y prácticas.
114 pp. 2o.Cuad.: Int. Obj. "El Proc. de la Com.M." "La com. como -
Proc. de Est." "Pric. elem. de la com."; Niveles Modelos y Tipos de
Com. 5 Ejes. y Practs. Bibl. Cons. 222 pp. 1983.
7. Prog. 1er sem. V.2Com.1 Imp. para ser distrib. a los alumnos. 1983.
8. Temario 2o. sem. V.2-T.2-Com.II Imp. para distribuir entre los al. -
1985.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- ACOSTA, Mariclaire, et.al. Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades: - UNAM: México; 1981.
- 2.- AGUILAR MONTEVERDE, et.al. El milagro mexicano, Ed. Nuestro Tiempo: México; 1981.
- 3.- AGUILAR M., Alonso y CA - RRION, Jorge. La burguesía, la oligarquía y el Estado. Ed. Nuestro Tiempo: México; 3a. ed. 1975.
- 4.- ALONSO, J., A. Metodología sociológica, conceptos. Ed. Edicol: México; 1983.
- 5.- Anuarios Estadísticos de la SEP, de 1970 a 1982.
- 6.- BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, Ed. Nueva Imagen 2a. edición: México; 1972.
- 7.- BROCCOLI, Angelo. Marxismo y educación. Ed. Nueva Imagen; México: 1980.
- 8.- CARRILLO AGUILAR, Rafael. "La función de la educación en México. Ayer y Hoy; a propósito de la regulación educativa (Papel de la UNAM, vigencia y limitaciones del C.C.H.)" - Cuadernos del Colegio No. 20; 1983.
- 9.- CASTAÑEDA, Adelina. Curriculum del C.C.H., tesis de licenciatura, UNAM.
- 10.- CASTILLO ALCALA, Juan J. Los métodos en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Tesis para obtener licenciatura en Pedagogía, ENEP Acatlán, UNAM; 1985.
- 11.- CORRAL, Manuel. La Ciencia de la Comunicación en México: Origen, desarrollo y situación actual, Cuadernos del TICOM: UAN Xochimilco.
- 12.- Cuadernos del Colegio, Nos. 13 y 14-26.

- 13.- Declaración de Villahermosa, 1971, en "Proposiciones para la Reforma Educativa; SEP: México; 1971.
- 14.- DEWEY, J., Educación y Democracia, Ed. Losada; - 1978: Buenos Aires.
- 15.- DURKHEIM, Emile. Educación como socialización, Ed. Sígueme, Salamanca, España; 1976.
- 16.- ESTEINOU M., Javier. El estudio materialista de la comunicación de masas. Cuadernos del TICOM, - No. 1., UNAM Xochimilco; 1979.
- 17.- FERNANDEZ M., Marta E. La sistematización de la enseñanza, - Deslinde, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza No. 1.; UNAM.
- 18.- ESPELETA, J. y Rockwell, E. "Escuela y clases subalternas", en Cuadernos Políticos No. 37.
- 19.- FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder, Las ediciones de la piqueta, 2a. edición: Madrid España, 1979.
- 20.- FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar, Siglo XXI editores, 1976.
- 21.- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad, Ed. Siglo XXI: México; 1971.
- 22.- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido, Ed. Siglo XXI, 2a. edición: México; 1973.
- 23.- FREIRE, Paulo, ¿Extensión o Comunicación?, Siglo XXI 1a. edición: México; 1973.
- 24.- GARCIA SALORD, Susana. "Interpretaciones del movimiento estudiantil del 68", en Cuadernos Políticos No. 25, ed. Era: México; 1980.
- 25.- GIMENEZ, Gilberto, CODED Jaime y JARA, Rubén. Memorias del encuentro; tres enfoques para el estudio de la comunicación; - funcionalismo, estructuralismo y marxismo. Universidad Iberoamericana, Departamento de Comunicación: México; - octubre 1976.

- 26.- GIROUX, H. Theory and Resistance in Education, - Bering and Garvey, Mass, USA. 1983. Cap. II "Escolarización y las políticas del curriculum oculto" (en español) pp. 1 43.
- 27.- GONZALEZ CASANOVA, Henrique. Gufa del estudiante de periodismo, Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM: México; 1967.
- 28.- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Carta a la redacción, en Cuadernos Políticos No. 10, ed. ERA; México, oct.-dic. de 1976.
- 29.- GONZALEZ CASANOVA, Pablo. La Reforma en la UNAM, Cuadernos del Colegio No. 22, C.C.H. UNAM; enero-marzo; 1964.
- 30.- GRAMSCI, Antonio. Maquiavelo y Lenin, Notas para una teoría política marxista. Ed. Diógenes: - México; 1980. 4a. Ed.
- ~~31.- GRAMSCI, Antonio. Cuadernos de la Cárcel; Los intelectuales y la organización de la Cultura, - Juan Pablos, Ed. México; 1975, Obras - de Antonio Gramsci No. 2.~~
- 32.- GRAMSCI, Antonio. La formación de los intelectuales, Ed. Grijalbo, Col. 70's. No. 2: México; - 1967.
- 33.- GRAMSCI, Antonio. Literatura y vida nacional. Ed. Juan - Pablos: México; 1976.
- 34.- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. "Educación y desarrollismo en México" en Cuadernos Políticos No. 25, México; 1980.
- 35.- GUEVARA NIEBLA, Gilberto y LEONARDO, Margarita de. Introducción a la teoría de la educación, Biblioteca Universitaria Básica, Ed. Terranova UAM Xochimilco.
- 36.- ILICH, Ivan y otros. Un mundo sin escuelas, Ed. Nueva Imágen, 2a. edición: México; 1978.
- 37.- IPOLA, Emilio de. Ideología y discurso populista, Folios ediciones: México; 1982.

- 38.- JACKSON, P. La vida en las aulas, ed. Marova, Madrid; 1977.
- 39.- JIMENEZ, Heliodoro. La Ciencia de la Comunicación en A.L. Un caso de dependencia científica, Cuadernos del TICOM, UAM Xochimilco.
- 40.- KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto, ed. Grijalbo: México: 1967.
- 41.- MATTELART, Armand, y otros. Los medios de comunicación de masas, - Argentina, El Cid editores, 1976.
- 42.- MORAN OVIEDO, Porfirio. Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza aprendizaje, - en la perspectiva de la didáctica crítica CISE, UNAM, 1983. (Versión preliminar, mimeo).
- 43.- Plan de Estudios de la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva, en Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Organización académica y administrativa, UNAM 1972.
- 44.- Plan Nacional de educación Superior, - SEP-ANUIES, 1982.
- 45.- PIAGET, J. y García Rolando. Psicogénesis e historia de la ciencia, S. XXI editores: México, 1984, 2a. Ed.
- 46.- PORTANTIERO, J.C. Los usos de Gramsci, Cuadernos Pasado y Presente No. 54, 1a. Ed. 1977.
- 47.- PORTELLI, Hugues. Gramsci y el bloque histórico. S.XXI Editores, 3a. ed. 1976.
- 48.- POSTIC, M. La relación educativa, Narcea S.A. de editores: Madrid, 1982.
- 49.- TYLER, R. Principios Básicos del curriculum, ed. Troquel.
- 50.- VARIOS. "Cuadernos del Colegio", UNAM-C.C.H. Naucalpan No. 16-17 y 18 (conmemorativo del Simposio Internacional del ciclo de Bachillerato), México 1983.

51.- VARIOS

"Documenta", Secretaría de Planeación
UNAM, México, 1979.

52.- VARIOS

Por qué y para qué del bachillerato. -
El concepto de cultura básica y la ex-
periencia del C.C.H., Deslinde No. 152
Centro de estudios sobre la universi-
dad. CESU-UNAM, agosto de 1982.

53.- VERON. Eliseo y otros.

Lenguas y comunicación social, Edicio-
nes Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.