Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades (1989)

Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM

Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (1989)

PABLO GONZÁLEZ CASANOVA

Yo quiero, en primer término, agradecer a las autoridades del Colegio de Clencias y Humanidades esta invitación que me lleva a etapas remotas de mi trabajo en la UNAM y de mi trabajo intelectual.

Borges habla de los placeres de la atención y de la memoria y yo creo que tiene toda la razón. La atención, poner mucha atención en algo, recordar con exactitud, constituyen algunos de los placeres intelectuales más grandes. Desgraciadamente yo he sido siempre muy poco atento y tengo muy mala memoria, de tal modo que, ahora tuve que regresar a una serie de textos que prácticamente desconocía y que encontré llenos de polvo. Uno de ellos me pareció que casi nadie lo recordaba, pero hoy, al llegar aquí, me entero que el CCH lo ha publicado y que casi no era necesario que hubiera traído la edición original, me refiero al del Problema del Método en la Reforma de la Enseñanza Media que seguramente ustedes ya tienen, pues ha sido reproducido en la Gaceta del Colegio.

Quise ir a esa fuente remota que arranca más o menos de 1953 y que me sirvió para refrescar mis ideas sobre lo que iba a decir aquí, en torno a los antecedentes filosóficos y pedagógicos de que me pidieron hablar; pero si esto lo hice en forma retrospectiva para recordar lo que en esos tiempos había pensado, de ahí, de ese folleto sobre el Problema del Método en la Reforma en la Enseñanza Media, pasé a revisar lo que había dicho ante el Consejo Universitario, esto lo hice con el propósito de no dejar que mi memoria distorsionara excesivamente lo que entonces pensaba y con el propósito, sobre todo, de dialogar con us-

tedes en torno a esos mismos problemas, hoy y en el futuro inmediato.

Dos hechos querría destacar de esta primera parte, uno, que me gustaría que la conferencia más que magistral fuera dialogal, en la medida de lo posible y con las limitaciones que impone el tiempo; en ese sentido voy a tratar de hablar una media hora y después recogería las preguntas, las observaciones, las sistematizaría un poco y trataría de responder a las inquietudes que ustedes plantearan.

Por otra parte, quisiera abordar con una perspectiva, digamos histórica, ese problema al que se refirió el ingeniero López Tapia, de la vigencia y del camblo, de la continuidad o permanencia de ciertos objetivos, de ciertos métodos y de la necesidad de cambiar también, de estar abierto a un mundo y un tiempo que son fundamentalmente transformadores en todos los sentidos, en el terreno de las revoluciones, en el terreno de las reformas; un mundo cambiante no sólo en las revoluciones sociales, sino en las tecnológicas, en las científicas y no sólo en reformas de tipo académico o de tipo político, sino en reformas de estructura, con innovaciones que nos dan a finales del siglo XX un panorama de lo que es la sociedad y el mundo considerablemente distinto a lo que se pensaba, no les digo hace 100 años, sino hace 20 o 30.

En los últimos 20 años, ha cambiado de tal modo el mundo que inluso cierto tipo de categorías fundamentales para el análisis de los feómenos sociales y políticos están siendo revisadas, analizadas dentro a una lucha ideológica muy fuerte, en que muchos ven en lo nuevo a prueba en favor del statu quo, de los intereses creados, y muchos a en lo nuevo posibilidades extraordinarias de lucha, de creación, no se daban en movimientos anteriores.

Entonces, con ese espíritu, yo haría una breve retrospectiva de los scedentes y diría que desde el punto de vista no anecdótico ni peral, pero un poco ligado a las experiencias que en lo personal tuve, oblema se planteó al principio como un problema de método para reforma de la educación media, y de ahí fue evolucionando hacia emientos más amplios con orígenes intelectuales relativamente tos, pero en uno y otro, la reforma de la enseñanza media y lo I CCH sería como conjunto universitario, todos los niveles tuvie-

ron vinculaciones constantes a lo largo de las reflexiones que hicimos

En este folleto vo me planteé el problema de la reforma como un problema de estrategia y me planteé el problema de la reforma tam bién como una experiencia que se extiende, es decir, una reforma que prueba, por sus virtudes propias, la necesidad de generalizarse, que no se plantea como un dogma diciendo: "ésta es la solución frente a todo lo anterior", sino que da pruebas de que es mejor de lo que exis te; entonces, ahí, hay un pianteamiento antidogmático, experimental en el mejor sentido de la palabra, no de experimentar con gente como si fueran ratas, no, porque este concepto de lo experimental ha sido usado mucho por el pensamiento dogmático para atacar lo experimen tal, y como se trata de experimentos antihumanistas, todos saltamos diciendo no, no es eso lo que gueremos, sino a partir de un conoci miento acumulado, en este caso de tipo pedagógico, lo más amplio posible, lo más actualizado que se pueda; plantear un proyecto de enseñanza y ver sus defectos y virtudes para mejorarlo y ampliarlo hasta que se convierta en un proyecto universal. El pretender que haya un solo camino puede ser peligroso y en todo caso ni corresponde a los fenómenos característicos de la vida, ni era factible, ni tal vez lo sea en este momento, desde el punto de vista de hábitos, o tradiciones de enseñanza de quienes continúan reclamando su derecho a trabajar y pensar en formas que les han dado ciertos placeres intelectuales y rendimientos innegables.

Este primer punto de partida creo que es importante, en él sigo coincidiendo, incluso me puse a ver algunas cosas que ya no veo o que ya no vi igual entre 1953 y 1972. Por ejemplo, hay una en este folleto que ustedes van a ver sobre la selección de los alumnos en la que pensaba yo usar más psicólogos, idea que después descartamos viendo cómo en realidad el examen que se hace en una sola instancia es muy inferior a cualquier sistema de evaluación constante a lo largo de varios años, por lo que realmente desechamos esa idea de selección y de pruebas de selección para ingreso a la Universidad, comprendiendo que la medida de suspenderlas drásticamente no es factible y hay que hacer un cambio, una transformación en todo nuestro sistema de evaluación, desde la primaria hasta el bachilierato, para que sea abso-

lutamente innecesario un tipo de prueba que no es muy confiable; pero hubo otros problemas que se mantuvieron y se mantienen hasta hoy, como ustedes verán si leen el folleto o si leen el texto, como plantear en un primer término el problema de la democratización de la enseñanza, como una democratización realmente de lo académico y del trabajo académico en que se da un fenómeno muy distinto a la democratización en la sociedad y en el Estado, en el sentido de que, y ahí lo digo, es inconcebible pensar que por ejemplo se dé una lucha antagónica entre profesores y estudiantes.

La democratización, como una mejora en la toma de decisiones — consultando a los demás, dejándolos intervenir, reflexionar y expresarse, corrigiendo decisiones tomadas por las autoridades cuando en los diálogos se vea que éstas no han dado los rendimientos adecuados este tipo de democratización—, está contemplada, desde entonces, y acompaña el resto del pensamiento a otros niveles.

Ahora, hay también un punto de partida relacionado con el problema de la formación, en nuestro tiempo, de especialistas. La necesidad de formar especialistas con una cultura general de tipo humanístico, es decir con una cultura científica y con una cultura en humanidades, artes, oficios, técnicas, etcétera.

Educar en cualquier terreno, incluso ya cuando es uno especialista de muy alto nivel, continuar planteándose el problema de la especialización y de leer la ultima novela de García Márquez, o de ir a una pieza de teatro, es también un problema que está en la base de las reflexiones, y a esos problemas se añadirían otros dos de esa época que son: el enfrentar a la enseñanza de tipo memorístico, la enseñanza dialogal que exalta un autor al que leí mucho después y por el que siento una gran afinidad, y que me ha enseñado mucho recientemente, pero ya no en el orden de la educación universitaria o académica, sino en el orden de la educación política, me refiero a Freire. Enfrentar la enseñanza dialogal a la enseñanza memorística, pensando que lo memorístico, repite lo que el maestro dijo, lo que el libro dice, y esas repeticiones parten de una concepeción autoritaria del conocimiento, la que se expresa en aquel dicho latino magister dixit, el maestro dijo. Lo dialogal, que es mucho más rico, enfrentarlo ε in autoritario, que entre otras for-

mas se expresa en lo memorístico, y a una enseñanza que tiende a ser fundamentalmente intelectualista, tener un gran respeto por la inteligencia como parte de las fuerzas del hombre, y posiblemente la mayor, pero como una crítica a una actitud crítica a la reducción excesiva de la tarea intelectual, a sus propias fuentes de tipo teórico, a sus propios textos, con una invitación a salir de ellos, de la pura teoría, también muy respetable, la teoría como generalización, como explicación, pero con esa invitación en que insiste tanto el romanticismo a principios del siglo XIX, de ir a la vida, en el terreno político o científico, de ir a la técnica, a la práctica.

Enfrentar a una enseñanza intelectualista, una enseñanza teóricopráctica, con una teoría de muy alto nivel y con una práctica lo más enriquecedora posible. Algunos otros problemas también están ahí, vienen incluso de formas de pensar y de ver muy circunscritas, como esta crítica al estudiante que estudia para pasar; enseñarle que existe otra forma: la de estudiar para aprender, dentro de una sociedad móvil en la que el acceso a muchos bienes sociales y culturales se da a través de la educación. Enseñarle a ese estudiante que quiere pasar para subir, que aparte de ese proceso existe el de aprender.

De esos planteamientos pasamos a otros que tienen un nivel de abstracción relativamente más alto en relación con el conocimiento y la educación y que se refieren a tres problemas fundamentales de los procesos del conocimiento que se dan en cualquier orden y momento de la historia del conocimiento: el problema de la selección, el de la relación y el del contexto.

Voy a aclarar. El problema de la selección se da prácticamente frente a una cultura o enseñanza que trataba de ser enciclopedista. Si nosotros queremos saber todo de todo, nos perdemos, y nos encontramos en situaciones absolutamente dramáticas. Necesitamos seleccionar. Siempre que se plantea en la historia del conocimiento el problema de la selección, se plantea como selección de materias, como una selección de temas dentro de una materia. Todo el tiempo estamos seleccionando, aquí yo estoy seleccionando. La selección se plantea en el terreno de los libros que uno va a leer, puesto que no puede uno leer todos; se plantea así como antología de los libros fun-

damentales, por ejemplo de nuestro tiempo, o como antología de la literatura universal.

El problema de la selección en el Bachillerato del CCH deriva en la selección de dos lenguajes y dos métodos, como lo mínimo fundamental, es decir, como lo mínimo que aparece a lo largo de toda la historia del pensamiento contemporáneo. Si nos quedamos con unas cuantas materias, en un afán de no ser enciclopedistas, ¿con cuáles nos quedamos? Tenemos los dos lenguajes, el del mundo cuantitativo, el de las matemáticas, y el del mundo cualitativo que en nuestro caso es el castellano, el español, el idioma nacional, y dos métodos, considerablemente distintos en su acercamiento a la realidad, que son el método experimental y el método histórico.

Ahí empezamos. En torno a ese núcleo, empezamos a hacer variaciones enormes, gigantescas; algunas de ellas nos empiezan a recordar que no sólo queremos estudiar la teoría, sino ciertos manejos como el de nuestras manos que son muy importantes para la formación del hombre, con sus oficios, sus técnicas. Pensamos también que en un país como éste, los jóvenes que van a ser bachilleres deben ser bilingües y que aparte de su propio lenguaje nacional, tienen que aprender otro, etcétera, y así viene el enriquecimiento en torno a esa columna vertebral.

El segundo tema o tópico sobre las relaciones a un nivel de abstracción menos alto, se refiere a la división intelectual del trabajo que tiene una historia y esa historia es la de las disciplinas, de las profesiones, es la historia de las especialidades.

Entonces, qué relación guardan unos conocimientos con otros, los de unas especialidades con los de otras.

Podríamos desarrollar este problema de las relaciones como problema del conocimiento, como problema fundamental, de una manera muy amplia, pero me voy a limitar aquí a enunciar la relación entre dos elementos: la teoría y la técnica, problema al que aludíamos hace un momento. Es el problema de las relaciones entre teoría y práctica, entre teoría y realidad, entre teoría y vida. ¿Qué relación estamos guardando ahora?, qué relación guarda nuestra teoría sociológica o nuestra teoría de la historia con los acontecimientos más recientes.

con los desarrollos más recientes y hasta qué punto las generalizaciones a que habíamos llegado, sobre la sociedad y la historia, tienen que ser modificadas, y las explicaciones sobre la importancia de determinados factores tienen que ser cambiadas. Y tal vez a esa relación añada otra también muy importante: la relación entre las ciencias y las humanidades, incluyendo dentro de las humanidades las artes. Esta otra relación es fundamental, ningún ser humano puede negarse a pensar que es una relación esencial que acompaña a la historia del hombre, de su conocimiento y de sus luchas, y de su práctica y de sus técnicas, de su expresión a lo largo de toda la historia.

En cuanto al último tópico, el de los contextos, o el contexto, es el problema del campo visual, es el de la perspectiva de ver más allá de lo inmediato, en que se pregunta cómo, hasta qué punto lo que uno está diciendo es demasiado abstracto o hay otros elementos que nos pueden ayudar a comprender mejor, y este problema se da justamente en función de los anteriores, de una buena selección y del establecimiento de relaciones, a sabiendas de que debemos romper los límites de nuestras selecciones y nuestras relaciones y buscar contextos más amplios que permitan explicarnos el comportamiento de determinados fenómenos. Por ejemplo, digamos de una lucha como la democracia, si nosotros nos planteamos el problema del significado de la lucha por la democracia a nivel nacional, sin plantearnos el significado de la lucha por la soberanía de la nación frente a grandes potencias, que quieran o pretendan imponer una política, nos estamos planteando mal el problema, nos lo estamos planteando de una manera abstracta, fuera de su contexto y tenemos una incapacidad natural para advertir qué hay detrás de las luchas por la democracia a nivel electoral o a nivel bipartidista, tripartidista o parlamentario. Este estudio del campo visual es también muy importante y se da cuando la selección es muy buena, cuando las relaciones se revisan permanentemente y se está abierto a conocer una realidad, nueva o que no conocíamos, que mejora nuestra capacidad de análisis. Estos fenómenos del conocimiento están en la base, no sólo del planteamiento del CCH a nivel de bachillerato, sino del planteamiento del CCH como actividad de toda la Universidad en la selección de conocimientos, en las relaciones de conocimientos y en

la forma en que ponen dentro de un contexto sus propias disciplinas y experiencias. Se dan en el ingeniero, el médico, abogado, etcétera. Poner lo que uno hace en el contexto más amplio, digamos de la sociedad y del tiempo en que uno vive, resulta fundamental en la contribución que la Universidad como institución de cultura superior tiene que hacer a cualquier especialista, como parte de la cultura general y de su propia especialidad que se abre.

Ahora, a estos fenómenos y a este tipo de problemas se añadió otro que está muy relacionado con formas de pensar que se desarrollan en el siglo XX y particularmente en torno a la cibernética y al desarrollo o la evolución dentro de las ciencias de una forma de analizar muy vinculada al funcionalismo, como filosofía, que tiende a suponer que todo debe estudiarse en relación con lo funcional y en eso está equivocada, pero es muy importante para comprender no sólo las innovaciones tecnológicas del siglo XX, sino las innovaciones políticas, la elaboración de modelos matemáticos para hacer más funcional incluso un campo de concentración. La aplicación de las funciones, para el manejo de la naturaleza y la sociedad en el mundo moderno no tiene precedentes en la historia del hombre. La aplicación de las funciones se va a desarrollar frente o junto a dos tipos de categorías que también existen en el conocimiento humano que son la clásica de los atributos, el bien y el mal, lo bello y lo feo, con cierto tipo de elementos de clasificación que se encuentran desde las filosofías y las religiones más antiguas a los que se añaden otros vinculados a las combinaciones y perrmutaciones, y las categorías de las relaciones, incluso de las contradictorias que van a dar pie al pensamiento dialéctico y al estudio de la historia como contradicción y como lucha.

Este desarrollo de las funciones y del estudio de elias, genera un fenómeno muy interesante, distinto al de los atributos, donde o sé es bueno o sé es maio, o sé es bello o sé es feo. En este otro mundo de las funciones va a surgir un pensamiento combinatorio que se desarrolla muchísimo y que no es ecléctico, no es como decir hay que tomar un poquito de aquí, otro poquito de allá, sino que estudia realmente cuáles son las combinaciones óptimas para lograr determinados objetivos. Ese pensamiento se desarrrolla muchísimo en el siglo XX. El pen-

samiento basado sólo en atributos maniqueos o el diálectico que se deja dominar por el de atributos maniqueos o pone categorías simples sin pensar en sus combinaciones cometen un error sumamente grave, porque realmente, ni la vida ni la dialéctica de nuestro tiempo se entienden sin el desarrollo tremendo del pensamiento funcional y del combinatorio que dan lugar, en nuestro caso, a una decisión funcional que consiste en combinar (en lugar de enfrentar) los viejos y nuevos métodos de enseñanza.

Nada de que no vamos a ver con simpatía a las computadoras y a los videocassettes, no, los vamos a ver con una gran simpatía pero también vamos a sostener que el diálogo sigue siendo fundamental, que el pequeño seminario de investigadores, así como el de lectura de un texto clásico son imprescindibles. Vamos a combinar lo viejo y lo nuevo, y esa combinación está muy relacionada con el Sistema de Universidad Abierta que se creó también por aquella época y que trata de combinar justamente a la universidad tradicional con la universidad moderna, para integrarlas en un proyecto, en eso semejante al del CCH, es decir con la idea de ir expandiéndose, de irse extendiendo desde posiciones digamos marginales, o desde una parte de la Universidad al conjunto de la misma.

El proyecto de Universidad Abierta se entendió, se leyó en ese momento, en 1972, como si estuviera destinado a resolver el problema de educación para más, para más gente, punto.

Nunca se quiso leer el lema "mejor educación para más"; siempre se pensó en la educación para más, pero no en la educación mejor, y era mejor, lo importante es que era mejor y podía ser para muy pocos, nada más que en muchos grupos. Muy pocos en muchísimos grupos y muy pocos adentro de las aulas universitarias en comparación con la gran cantidad de pequeños grupos que podría haber fuera de las aulas las universitarias. Hicimos un estudio sobre cuántos ingenieros mineros estaban en las minas y descubrimos que había una gran cantidad y que una buena parte de ellos se aburría, además de manifestar deseos de participar en proyectos universitarios de enseñanza. Descubrimos que se podrían establecer convenios con ellos para enseñar la ingeniería de Minas con una práctica extraordinaria.

El enfrentar a las oposiciones "esto o esto", las combinaciones "esto y esto", cuando lo mejor sea la combinación es algo magnífico. Además la combinación está resultando, si ustedes lo ven, la característica esencial de nuestro tiempo no sólo a nivel tecnológico, a nivel de las computadoras, de sistemas de simulación y de escenarios, sino a nivel de los movimientos democráticos y populares más avanzados de hoy. Antes entre los movimientos democráticos y populares todos se peleaban. Entre los marxistas, todos los marxistas entre sí, y fuera con los que no lo eran. Ahora, todos los que sean humanistas en serio, todos los que sean honestos en serio y quieran un mundo mejor tratan de combinar sus esfuerzos, tratamos, procuramos luchar juntos en lugar de estarnos poleando como antes.

Hay un fenómeno de lo combinatorio en la cultura de nuestro tiempo que está dando lugar a un nuevo concepto de la tolerancia, del respeto de las ideas de los demás, y que está dando lugar a una imagen de lo humano y del humanismo. Ese fenómeno es parte de la esencia del CCH.

Finalmente, el enseñar para investigar y el no limitar la enseñanza de la investigación al posgrado, sino hacer que desde el niño, aunque no sea esa tarea de la UNAM, todos sean investigadores, cuestionen, junten datos, hojas, las clasifiquen, las interpreten y describan, es el punto de partida y el de llegada del proyecto y en ese sentido, también es algo que está muy vinculado a un objetivo que acompaña a la historia intelectual del hombre a lo largo de todo su ciclo moderno y que es mejorar los métodos por los cuales uno inquiere, se pregunta, estudia, investiga, y creo que es muy importante continuar con ese espíritu de investigación en todos los niveles del CCH.

Revisar, como ustedes lo están haciendo, de una manera rigurosa y creadora, las experiencias hasta ahora alcanzadas y trabajar más en los problemas de extensión o expansión del CCH, por sus virtudes, hacia el conjunto del sistema universitario y tal vez estudiar y profundizar, comprometer y entusiasmar a la Universidad más, para trabajar en el terreno de las licenciaturas doctorados interdisciplinarios y sobre todo que las investigaciones interdisciplinarias puedan aumentar.

Yo aquí, en este momento de lo interdisciplinario, en este respeto al

rigor, la exactitud, la seriedad, al amor a las ciencias y a las humanidades, quisiera rendirle un homenaje a Alfonso Reyes que fue mi maestro y a quien debo mucho de ese espíritu que ahora he tratado de transmitirles. Hoy cumple 100 años de haber nacido este gran escritor, humanista mexicano que fundó precisamente con la Universidad una disciplina en la que nosotros estudiamos en el Colegio de México, en la Escuela Nacional de Antropología, una disciplina de ciencias históricas en que participaron para su fundación los profesores que habían venido de la República Española caída, con profesores mexicanos y entre ellos estaban José Gaos, el filósofo; Medina Echeverría, el sociólogo; José Miranda, el historiador y también maestros y amigos nuestros como el maestro Silvio Zavala; el prehistoriador Pablo Martínez del Río; el antropólogo Daniel F. Rubín de la Borbolla y otros más. No menciono sino unos cuantos que hicieron una de las primeras tareas de trabajo interdisciplinario dentro de un espíritu que ha tendido a expanderse en el conjunto del país y que anima al conjunto del CCH, desde su fundación.

Muchas gracias.

Sesión de preguntas y respuestas

Normalmente hay un problema que nosotros mismos creamos y es que invitamos a la participación y una vez que ésta se da decimos: "y ahora qué hacemos" (risas). No he tenido tiempo de leer todas las prequntas, tal vez me tardaría unos diez o quince minutos más.

He pensado que con éstas que he leído, podría responder a 'as principales inquietudes que se manifiestan; pero tal vez en otros momentos podamos continuar el diálogo (aplausos) y voy a ser injusto con algunos que han hecho preguntas que no voy a contestar, a menos que quieran que nos quedemos aquí cuatro o cinco horas más.

Voy a empezar por leer algunas de las preguntas. Quiero que no nada más oigan mis respuestas, sino las preguntas. Las tomo un poco al azar dentro de una clasificación muy provisional, hecha a la carrera, como se dice en forma coloquial, dice: La vigencia, principios, objetivos, planteamientos del CCH, es incuestionable para la mayor parte de ellos, pero hubo en estas décadas una desnaturalización y un freno para algunos de los propósitos originales; si es así, ¿cuáles serían los principales objetivos no alcanzados y cuáles serían las razones de ello?

Bueno, aquí hay muchas cuestiones que se sintetizan y que han planteado varios de los profesores que asisten a esta reunión y a mí me sería muy difícil contestarlas, no por otra razón, sino por simple y sencilla ignorancia. Decir qué es lo que ha pasado en estos años en el CCH y venirles a decir lo que estuvo mal, lo que está bien y lo que se debe hacer, sería uno de los actos más irresponsables en mi vida intelectual. Más bien me gustaría que ustedes me lo dijeran (risas). Pero en relación con la vigencia de los principios, sí creo que podríamos hacer una reflexión, o abundar en reflexiones hechas con anterioridad; algunas de ellas se plantean en las siguientes preguntas y después voy a leer varias preguntas y voy a contestar en forma global.

En las condiciones actuales de la UNAM y ante las perspectivas de un congreso académico, como lo propugna el rector Sarukhán, ¿sostendría usted el diagnóstico y las propuestas que dieron origen al Colegio como un proyecto de reforma actual?

Sigo creyendo que hay bases empíricas para pensar que no hay país que tenga un futuro importante si no da más educación y mejor educación a sus jóvenes. No hay ningún caso que pueda comprobar lo contrario.

¿Actualmente el CCH es nuevo o viejo? Existe el rumor de separar el sistema de bachillerato de la UNAM.

Voy a contestar así, telegráficamente cada pregunta. Yo creo que hay cosas que no son viejas, por ejemplo, muchas de las que les he estado hablando sería difícil calificarlas dentro de lo viejo o lo nuevo. En todo caso hay lo nuevo y lo viejo que puede ser bueno o lo nuevo

que puede ser malo, o lo viejo que puede ser malo. El problema es que hay muchísimas cosas que son de tipo permanente y que deben mantenerse, como La Ilíada, las ecuaciones, ¿se volvieron viejas las ecuaciones? Es inaplicable este tipo de categorías a muchos de los instrumentos o tópicos de enseñanza. Más bien hay que plantearse en forma muy concreta, las novedades significativas de la historia para no angustiarse pensando si es viejo o nuevo en general algo. ¿Qué es lo que hay de nuevo valioso que no esté conociendo, que no esté viendo? Me parece que por allí hay una pregunta que dará lugar a respuestas más creativas. En cuanto a ese rumor, sí existe desde hace mucho, ese sí es muy viejo (risas).

¿Cómo se ve ahora, después de 18 años, la conciliación de la educación tradicional y moderna en el CCH?

Bueno yo creo que podríamos leer esta pregunta dentro de esta ofensiva teórica ideológica de lo moderno. Es muy interesante ver que en este momento estamos empleando la palabra "moderno", mucho más que cualquier otra palabra en el manejo de los proyectos nacionales; la estamos empleando tanto como se manejaba la palabra "desarrollo" en los cincuenta o sesenta. Pues justamente uno de los proyectos más modernos que incluye la democratización, es el del CCH y el de Sistema de Universidad Abierta. Me decía ahora algún profesor, aquí, antes de reunirnos, que el CCH se parece mucho a algo que están haciendo en Francia y que consideran que va a ser la educación para el siglo XXI. Yo no lo dudo, porque además no lo inventamos nosotros solos, ni fue un acto personal, fue un acto colectivo con una gran cantidad de colegas, de universitarios, de las facultades de Ciencias, de Filosofía, etcétera, que nos pusimos a pensar en estos problemas con un gran entusiasmo, con una gran pasión y con una voluntad académica, para emplear otra palabra que ahora también usamos mucho y a la que tenemos que enriquecer, pensando en la lucidez, en el rigor, en la exactitud, en la serenidad, y en la voluntad de hacer las cosas a pesar de todos los obstáculos, y allí respondo a varias preguntas sobre ciertas frustraciones, sobre ciertos objetivos que

no se alcanzaron, sobre el proyecto original y su realización. Bueno, pues claro que algunas cosas no se hicieron, pero hay que hacerlas, va a seguir siendo, creo y lo digo después de haberlo despersonalizado, va a seguir siendo programático el concepto que estuvo y está en la base del CCH. Sigue siendo un programa unir las ciencias y las humanidades, sigue siendo un programa la cultural dialogal, etcétera. Lo que hemos dicho, me parece que tiene perspectivas de ser defendido por muchísimos hombres y mujeres en el siglo XXI.

En este sentido, también hay preguntas relacionadas con la situación económica nacional y con las dificultades económicas de nuestras universidades y de la nuestra en particular. Preguntas que corresponden a una realidad innegable y es el emprobrecimiento de nuestro país y en especial de los sectores medios, de los sectores asalariados, de los trabajadores no sólo de cuello azul, sino de los de cuello blanco, y el empobrecimiento de sus recursos para trabajar, y esto nos está afectando seriamente a todos los niveles de la educación, como es conocido por ustedes; pero incluso en ese terreno y a reserva de plantearnos el problema y no sólo como un problema universitario, sino como un problema nacional y mundial, siento que dejarse abatir por esto y decir "en vista de la crisis ya no podemos hacer tales o cuales cosas", yo creo que es un error gravísimo, es una profecía autodestructiva, y que al contrario, hay que mantener mucho más alerta la imaginación y mucho más vigorosa la voluntad precisamente en estas condiciones para realizar nuestro trabajo con la mayor seriedad.

Extenderse de una parte de la Universidad al conjunto de la Universidad ¿qué tan factible o tan utópico es este propósito, en un contexto de aislamiento y reducción deliberada, donde el interés creado en el conjunto de la Universidad, obliga al sometimiento a las normas generales y no a la inversa?

Yo no creo que sea ésta la situación de la Universidad. Creo que hay un movimiento que está, está muy vivo, y que precisamente requiere de proyectos de tipo creativo; muy posiblemente se van a dar

en los próximos años, y se darán con facilidad si nosotros pensamos en proyectos específicos y nos juntamos para realizarlos desde el punto de vista intelectual y profesional; pero aquí hay reiteradamente una actitud que suele ser muy frecuente y que existe desde hace mucho tiempo. Por ejemplo, si ustedes se fijan, yo quería hacer esta reforma en la enseñanza media en 1953, me esperé casi 20 años y cuando fui Rector entonces dije ahora sí la hacemos (risas).

Hablaba mucho de estrategia en el 53, pero no sabía nada de nada y en 73 sabía un poco más o mi ignorancia era menor y entonces vino una confluencia en que la otra institución nos ayudó extraordinariamente. Le rindo aquí homenaje a la Escuela Nacional Preparatoria.

Sin la Escuela Nacional Preparatoria no habríamos podido hacer la enseñanza media del CCH. La ENP apoyó sin la menor protesta la creación del bachillerato del CCH, lo cual fue verdaderamente extraordinario. Pueden ustedes releer las actas del Consejo y ver la prensa de la época y demás. Tal vez hubo alguna crítica, yo no la recuerdo, pero debe haber sido muy pequeña, pues la habría tenido presente, porque era una de mis preocupaciones principales que la Nacional Preparatoria sintiera que era un proyecto fraterno de la misma Universidad, en el que sus profesores participaban como creadores.

Como ven ustedes no sólo hay muchas preguntas, sino hay muchas cosas que decir, y la persona que me preguntó no me estaba preguntando nada de la Preparatoria, y yo me puse a hablar de ella.

¿Qué perspectiva puede tener el Colegio en los proyectos de modernización del Estado, en el sentido de rescatar los principios vigentes y hacerlos realidad en el ahora?

Yo creo que hay una relación tan grande entre la Universidad y el Estado y la sociedad civil, que cualquiera de estos proyectos tiene una importancia capital. Ahora yo creo que en ese sentido, no sólo el CCH, sino el conjunto de la universidad mexicana, ha impuesto un de recho a la libertad de cátedra, de investigación, difusión de la cultura,

que en medio de las contradicciones y de luchas naturales, propias de cualquier fenómeno humano, tiene un significado muy alto, no sólo desde el punto de vista de la Universidad, sino desde el punto de vista del Estado.

Hay que darse cuenta que la autonomía universitaria es una decisión del Estado y un triunfo de la sociedad civil y lo es como proyecto de modernización, en el sentido que hemos dicho del CCH, en primera línea.

¿Considera usted que el currículum del CCH quedó plasmado de acuerdo con esa concepción de bachillerato? ¿Todavía considera vigente ese modelo educativo o no tiene en mente alguna alternativa? (risas).

Pues yo no sé. Sí creo que de entonces acá se han desarrollado mucho más las computadoras personales por ejemplo, y algunas cosas que entonces no existían. Las computadoras de aquí de la UNAM eran de varios cuartos, eran carísimas. Resultaba Imposible que un investigador o un profesor tuviera su computadora, o tuviéramos varias en un cuarto. Y esta revolución de las computadoras, así como muchos otros cambios que ha habido en Geofísica, en Ciencias Sociales, etcétera, tendrían que ser incluidos en los programas y tal vez en los planes de estudio. En cuanto a las especialidades se tendría que preguntar uno qué tipo de especialidades no estamos enseñando a nivel de enseñanza media o de posgrado que debamos enseñar; y qué tipo de especialidades se han desarrollado en estos 20 años. De los cambios tecnológicos derivan muchos cambios para la enseñanza: del desarrollo de las computadoras, de la telecomunicación, de la comunicación a distancia, de la posibilidad de hacer seminarios con telefax, etcétera. De los cambios sociales y culturales, políticos y económicos, también. Hay que registarlos, que incluirlos.

Ahora, también nos tendríamos que preguntar, desde el punto de vista de la cultura general qué estamos enseñando dentro de nuestros programas. Por ejemplo de matemáticas, porque decimos matemáticas, pero las matemáticas son muchas y dentro de ellas como ustedes saben, puede haber incluso algunas que se enseñan poco y que son las que más se usan.

En la disciplina que nosotros trabajamos que es la Sociología, la estadística no paramétrica es la que trabajamos más y se enseña muy poco a nivel medio. Habría que plantearse de una manera muy creadora qué es lo nuevo en ciencias y humanidades, qué ha ocurrido en estos 20 años que implique cambios en la enseñanza de las especialidades y cambios en los programas de educación general; pero no van a encontrar nada nuevo que supla a las matemáticas, que supla al español, ni al método experimental, ni al histórico, eso sí no, porque eso ya está colocado en un punto más general, así, es la base de todo, es el resumen del conocimiento humano. Entonces, yo ahí creo que no cometemos un error ni nos volvemos dogmáticos al decir miren las matemáticas como matemáticas, no han envejecido; están basadas en una experiencia histórica universal cuyo contenido cambia en buena medida.

Hay otras preguntas de otro tipo que corresponden un poco a la concepción original y las experiencias, dicen: ¿El actual CCH a nivel bachillerato corresponde a su concepción original?

Bueno, miren, yo creo que sí. Si uno quiere que una institución humana se comporte como una casa, se equivoca totalmente; el plano de una casa no debe alterarse más aliá de ciertos límites para que la casa no se caiga, por ejemplo en los temblores; pero el plan de una institución necesariamente tiene que irse creando, partir de un legado que es histórico como herencia y como creación. Yo creo que van a tener ustedes que responder a esos problemas; que preguntarse cómo ha ocurrido el proceso de cambio de ajuste en las distintas administraciones, hasta qué punto concepción y experiencias pueden mejorarse en la nueva etapa que estamos viviendo. Siento que hoy hay muchas inquietudes parecidas a las de 1972. No sé, siento un espíritu bastante parecido aunque el problema de la presión demográfica no es la que más está preocupando ahora como en esa época, era después del 68.

Hay inquietudes que están derivando hacia planteamientos académicos, científicos y humanísticos que pueden ser muy enriquecedores.

¿Cómo se pretendía la interdisciplina en el proyecto original del CCH cuando la estructura del plan de estudios del CCH está por asignaturas y la aprobación de los profesores no es también así?

Este es el problema del aprendizaje, es decir, si yo aprendí a ser historiador cómo voy a ser sociólogo, Pues sí, si tiene uno cultura básica de problemas fundamentales y además sabe uno trabajar como especialista en un terreno, uno puede ser flexible, puede ser un profesional flexible y puede uno ir cambiando poco a poco de especialidad. Así se hizo la interdisciplina, en lo individual, así se hace, y se hizo en el CCH, a partir de las disciplinas; justamente tratando de romper los límites de las mismas por quienes las practican y tienen una apertura intelectual. Se busca romper los límites de lo disciplinario, en la medida en que esos límites, limitan el conocimiento y la riqueza del conocimiento.

Sobre ese mismo tema hay otra pregunta interesante, dice:

¿El hecho de que finalmente cada una de las áreas del conocimiento se imparta por asignaturas no haría que la interdisciplina no se desarrollara? ¿Sería mejor la enseñanza modular?

Bueno, yo creo que este es un problema que ustedes deben haber vivido muchísimo y del que deben tener muchas respuestas sobre la forma en que a partir de una enseñanza disciplinaria, se busca lo interdisciplinario, las relaciones de una disciplina con otras disciplinas y la posibilidad de trabajar temas que sólo se pueden trabajar en forma interdisciplinaria como por ejemplo el mar. Si yo les digo el mar, pero de pronto me pueden decir, sí pero del mar yo quiero estudiar problemas relacionados con Geofísica, etcétera o con Biología Marina, y esa es una especialidad. En todos los casos tenemos que pensar que se establecen relaciones y que éstas pueden dar lugar a módulos, pero a partir de las disciplinas y relacionadas con las disciplinas; no parece

posible, dada la acumulación de conocimientos, el romper la división del trabajo intelectual, hasta que desaparezcan sus límites. No se tratu de que desaparezcan sus líneas, de que desaparezca por ejemplo el derecho, el jurista, sino que de pronto el jurista sepa sociología del de recho, vincule los fenómenos jurídicos con los económicos, etcétera, para conocer y transformar mejor la realidad.

Muchas preguntas sobre la interdisciplina. Afortunadamente hay re peticiones, porque de otra manera no terminaríamos nunca. Alguien pregunta si las Matemáticas son un lenguaje y quiere saber algo más sobre los dos lenguajes, sobre los dos métodos, y por qué le llamo método experimental y no sólo método científico.

Estos son temas fascinantes, nos llevaría mucho tiempo tratarios con amplitud, pero si querría decir dos o tres palabras. En realidad creo que hay dos categorías fundamentales en el conocimiento que son la calidad y la cantidad, y ahí ya nos vamos hasta Aristóteles, y que las dos son importantísimas y la forma de expresión conceptual de la calidad se hace a través del idioma que uno maneja, como en nues tro caso el español, y la forma conceptual de la cantidad se hace a tra vés de otro lenguaje que son las matemáticas. En ese sentido decimos que las matemáticas son un lenguaje, son el lenguaje de una categoría fundamental: la cantidad.

En cuanto a por qué método experimental y no sólo método científico, pues porque hay una lucha ideológica. Probablemente el profesor que hizo la pregunta participa de ella y piensa que la historia no elecientífica. Dentro de esa posición entonces están las ciencias naturales como únicas; algunos se ponen muy exigentes y dicen que las únicas que son ciencias son las matemáticas, ven de menos, de arriba para abajo a los físicos, y los físicos ven de arriba para abajo a los biólogos y los biólogos a los sociólogos, y los sociólogos a los historiadores, y así termina no siendo científico el conocimiento histórico, y lo que no sotros decíamos justamente es que hay dos métodos para conocer desde el punto de vista científico, uno el experimental, en que median te el control del proceso del conocimiento y de las distintas variables.

que io integran, se adquieren nuevos conocimientos y otro el metodo histórico. Así afirmamos que la historia no sólo es un arte en lo que tiene de expresión, sino un método en lo que tiene de generalización, y de explicación, cualidades estrictamente científicas. Por eso distinguimos más entre el método experimental y el método histórico y no entre el método científico y el método histórico, porque habríamos dicho automáticamente que el método histórico no era científico.

¿Quisiera ampliar el concepto de democratización de la educación considerando las experiencias de los últimos 20 años de las universidades mexicanas y particularmente la UNAM?

Bueno yo creo creo que el problema de la democratización en todos los niveles, sean éstos políticos o totalmente académicos, es un
problema muy vinculado a la historia de nuestro tiempo y que tiende a
acentuarse de una manera creciente hasta convertirse en la lucha principal de final de siglo XX, la lucha principal no sólo a partir de una ideología, no sólo de un sistema social determinado, como el capitalismo o
el socialismo, no sólo en el primer mundo o en el tercero, sino en el
conjunto del mundo y a partir de todas las escuelas, las filosofías, las
religiones, etcétera. Hay una lucha muy fuerte, que tiende a generalizarse, por la democratización de las instituciones y de los estados de
las polis... precisamente ese es el problema que ahora estoy trabajando con un grupo muy amplio de colegas. Hemos trabajado a nivel de
tercer mundo, con colegas de África, del Medio Oriente, de Asia, de
América Latina. Estamos terminando una serie de libros sobre este tema vinculado a los problemas de la crisis y del Estado.

A partir de una serie de investigaciones vemos que la democratización es un fenómeno mundial. Es cierto que por democracia se entienden muchísimas cosas y así como hubo una época en que unos eran demócratas y otros eran antidemócratas, ahora todos somos demócratas (risas). El problema está en saber qué clase de democracia es la que queremos. Se trata de un problema que sería absolutamente imposible analizar en este final de charla, pero en el que quiero ubicar los problemas de democracia de las instituciones educativas con dos objetos: uno, hacer ver que forman parte de un conjunto histórico y universal, en el momento actual, con tendencias a aumentar en los próximos años, en que vamos a seguir viviendo la lucha por la democracia aquí en América Latina y en el mundo entero, a partir de cualquier filosofía o posición ideológica que tengamos, al grado que es muy probable que ésta sea la gran lucha del siglo XXI y la que le permita a la humanidad resolver ese problema nuevo que se llama la sobrevivencia. Y segundo, que la lucha por la democracia plantea problemas vitales que tenemos que conocer más profundamente.

Tenemos que seguir pensando en ilustrarnos más y más sobre la democratización, qué ocurre con ella, cómo se desarrolla, cómo tiene éxito. El otro día, por ejemplo, me hablaban de un psicólogo que estudió precisamente las crisis de participación. De pronto los obreros toman una fábrica y hacen autogestión, los estudiantes toman una escuela y hacen autogestión y se arman unas trifulcas verdaderamente tremendas, la crisis total, incluso de los que querían la participación que son derrocados por otros que también querían la participación. Es un estudio psicológico, nos decían, muy serio. Necesitamos conocer más concretamente los proyectos democratizadores para no caer en este tipo de tragedias, para lograr que la democratización no provoque crisis de este tipo, para que sea un éxito creador.

Aquí en la mesa tenemos como 60 o 70 preguntas más, afortunadamente estarnos en un ambiente con experiencias suficientes para saber que es físicamente imposible contestar todas estas preguntas y tenemos que hacer algo para contestarlas posteriormente. En todo caso se plantea este problema a nivel de la educación de una manera también universal, aunque distinta en cuanto a las finalidades de estas instituciones. Sigo creyendo lo que decía en ese trabajo de 1953, que no podemos plantear la democratización en la educación como una lucha entre profesores y estudiantes, que no la podemos plantear sin reflexionar con exactitud en las diferencias de la lucha por la democracia en el país, y de la lucha democrática en la Universidad. Creo que uno de los grandes retos que se nos plantean en este momento, es cómo hacer que la democratización como participación en la toma de decisiones mejore y no sólo mantenga los altos niveles académicos. Si es

una democratización que no logra mantener y aumentar los altos niveles académicos, realmente tenemos que estar en contra de ella. No podemos, en nombre de la democratización, abatir los niveles académicos; tenemos por lo tanto los dos retos: uno, el de la gran presión universal por la democracia, y otro, el de la gran presión universal por un conocimiento muy riguroso, muy exacto y bien fundado, etcétera. Son los dos grandes retos que vamos a vivir en los próximos años, me parece. Tal vez con esa breve respuesta, podríamos terminar el diálogo. Muchas gracias.