

# PERSPECTIVAS DEL C. C. H.

RESEÑAS Y  
DOCUMENTOS

*El texto que sigue, Perspectivas del CCH, fue presentado por el Dr. Fernando Pérez Correa el 23 de septiembre de 1982 como parte del Simposio Internacional sobre el Bachillerato.*

*La versión que ofrecemos fue recogida por los servicios de la Secretaría de Divulgación de la Coordinación del Colegio, y no ha sido revisado por su autor.*

*La importancia de sus aportaciones hacen sumamente útil su publicación en este número de Cuadernos del Colegio.*

*Deseo agradecer muy vivamente al Comité Organizador la oportunidad que me ofrece de participar en este Simposio Internacional sobre el Bachillerato, cuya idea original estaba de algún modo vinculada a un festejo por el décimo aniversario de esta Institución. Lo agradezco, y al mismo tiempo deseo expresar que tomo parte en sus trabajos con una buena dosis de melancolía y de nostalgia, en la medida en que para mí han quedado fijamente impresas las experiencias que se derivaron del momento fundador del Colegio, de su instancia creativa, en que tuve ocasión de participar; y precisamente desde esa perspectiva me prongo abordar esta charla.*

*Quisiera decir, en primer término, que se trata de un intento por organizar algunas reflexiones básicamente personales y, por otra parte, más que de elucidar —cosa que no está a mi alcance— cuál es el conjunto de perspectivas que se abren para el Colegio de Ciencias y Humanidades, tratar de definir algunos de los espacios en cuyo interior, a mi juicio, se plantea esta pregunta.*

*Para muchos universitarios la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituyó esencialmente un acto poético. Parecía, de pronto, factible fracturar los constreñimientos que nos imponía la necesidad, y abrirse, en nuestras vocaciones individuales, en nuestra concepción de la educación y en nuestra inserción en la historia mexicana, una perspectiva iluminadora.*

*La filosofía contemporánea, entre muchos aportes, a mi juicio ha hecho uno básico, que es el de situar las relaciones humanas en la duración temporal y en la*

*dimensión del espacio, que es el de reconducir los actos fundadores, los actos poéticos, a la temporalidad que les es propia, y después ponerlos en tensión, ponerlos en contradicción con el hecho fundamentalmente humano de la duración.*

*Porque si la poesía es esencialmente un acto creativo, la reiteración –diríase la memorización– de los actos mata la espontaneidad. El tiempo, la reiteración, arrebatada ciertamente a la espontaneidad una dimensión que le es propia, y que queda irreparablemente perdida en sus colores, en su brillo, en su sentido. Así ocurre no solamente con la poesía; acaso ocurre también con la plegaria. T.S. Elliot ponía de relieve en algún ensayo la importancia de la intención originaria que permanece siempre oculta, acechando detrás de la fórmula memorizada. Tal vez por esto decía que, en la poesía, el espíritu mata y la forma vivifica. Instigado por la misma tensión Michelet, a propósito de la Revolución Francesa, indicaba como propio del momento revolucionario aquel en el que todo parece posible, como iluminado por el relámpago de la ruptura del reino de la necesidad; y, sin embargo, la Revolución tiene que permanecer, tiene que sobrevivir: momento y duración, momento-espontaneidad, duración-historia, empero, se oponen como dos extremos irreconcilables.*

*El efecto, el amor mismo –nos enseña Moureau, debe aprender a repetirse, a sobrevivir del desgaste del tiempo, a hacerse hábito y entendimiento, lejos del brillo instantáneo y fulgurante de la pasión momentánea y del anhelo de su constancia. A la gloria de la pasión, debe suceder la medida del honor.*

*Igualmente ocurre con las instituciones nacidas de un momento centellante; de un proyecto esclarecedor que imprime una como iluminación a la concertación de las voluntades comunes. Lo mismo ocurre con las relaciones comunitarias, que nacen de la emoción y deben realizar los pasajes indispensables, si han de sobrevivir. Deben pasar de comunidades a instituciones, con sus rutinas y con sus responsabilidades.*

*El pasaje se opera, pues, de la adhesión espontánea a la asunción del deber; de la implicación afectiva a la definición de posiciones en un sistema abstracto de relaciones; de la voluntad de ser, al competente, reiterado hacer. Cuando la intención se generalizada se hace duración, subsistencia; cobra la dimensión fundamental el problema de la estructura. La sociología ha estudiado el papel decisivo que aportan las relaciones comunitarias, emocionalmente fundadas, en la vigencia de un proyecto para la reorganización de sistemas de relación en trópicos agotados, formalizados. En la espontaneidad se encuentra la fractura de los sistemas agotados. Igualmente, la sociología se ha aplicado a la inteligencia de la operación del pasaje de las relaciones comunitarias a las organizaciones complejas, de la comunidad a la estructura. Este pasaje se opera por la creciente reestructuración; por la encarna-*

*ción, en términos de intereses, de los ideales; por el desencanto, por la materialización, “crecientes”. Mudos testimonios de este pasaje son las estructuras en creciente replazo del aporte voluntario; la formalización de las relaciones; la definición, a partir de patrones de intercambio impuestos desde el interior, de las posiciones sociales.*

*Así ocurrió, de pronto, con el momento poético de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Fundado como una alternativa para el bachillerato mexicano, encaminada a hacer posible la fractura de sistemas entrópicos, se ofrece, como sus predecesores y seguramente como sus sucesores, como la expresión histórica del momento de la síntesis de lo que es el ideal del hombre educado, de lo que es el ideal de la educación.*

*Si pueden hallarse en el positivismo las raíces más generosas de la perspectiva enciclopédica de la enseñanza preparatoria, debe apelarse al liberalismo comunitario esclarecido, como la raíz en que encuentra origen la primera formulación del Colegio de Ciencias y Humanidades, como la alternativa para una nueva Universidad.*

*El CCH, en rigor, cobra esta dimensión de alternativa libre, de alternativa de la imaginación expresada como síntesis de los ideales de la educación, como una respuesta, a decir verdad, a los constreñimientos materiales de la necesidad. El CCH nace, no sólo también, sino fundamentalmente de la necesidad.*

*Detrás de la imaginación que expresa el conjunto de notas fundamentales de esta nueva alternativa educativa, se encuentran los constreñimientos y las carencias de los fines de la década de los 60s, las divisiones internas de principio de los 70s, y una relación dialéctica entre la asunción de sus deberes y la confrontación de sus intereses. La UNAM, en un momento de lucidez, establece como decisiva su vocación educadora y lanza la iniciativa de enfrentarse a la tarea de construir una nueva Universidad.*

*En rigor, lo que la Universidad está haciendo, es disputar, es reafirmar frente a las instituciones del Estado su derecho de articular las alternativas educativas dominantes; y en medio de la condición de penuria, lo que la Universidad hace con la alternativa del Colegio de Ciencias y Humanidades, es apostar esencialmente a la capacidad de movilización implícita y originada por un proyecto educativo y por la explicación, en términos generales y comunitarios, de sus contenidos fundamentales.*

*Ahí está, pues, como personaje intempestivo, el estudiante-profesor que habría de aportar una respuesta contundente a la pregunta ¿con quién expandir súbitamente las posibilidades educativas, las posibilidades de oferta educativa?; ahí está*

*la idea del establecimiento de un sistema dinámico, que sería capaz de crear sus propias finalidades y sus propios medios, de redefinir su propio proyecto, y de ser algo así como un sistema autoalimentado de la innovación perpetua; ahí está la filosofía innovadora, que asigna una vez más a la capacidad movilizadora del espíritu la delicada tarea de romper con el cerco del constreñimiento. Los dos elementos sobre los que apuesta fundamentalmente la Universidad son, en primer lugar, los maestros hipotéticos a los que habría de recurrir; y, en segundo término, los grupos sociales de cuyo seno habría de reclutar a los estudiantes a servir.*

*Para los maestros, la constitución de una nueva Universidad, la apertura de la alternativa CCH, aportaba dos elementos decisivos: en primer término, la apertura de espacios económicos para el empleo en una coyuntura económica, a decir verdad, deprimida en todo el panorama educativo a lo largo de la década de los 60s; y, mucho más importante, en la perspectiva coyuntural habría un espacio vital, a la luz de las notas dominantes de la coyuntura política resultante del 68, resultante de la apertura democrática y, un poco más tarde, de los eventos trágicos del 10 de junio.*

*La Universidad convoca a un profesorado en formación a marchar juntos en la aventura de definir haciendo qué es aprender y aprender, aprender a enseñar y enseñar a enseñar. Se trataba de hacer creando y de crear una institución haciendo; se trataba de responder con medios exigüos, con el inagotable potencial de la imaginación universitaria. Frente a los estudiantes, la Universidad define el insólito propósito de enseñar más y de enseñar mejor a un número cada vez mayor de mexicanos. Se trataba, nuevamente —a pesar de las limitaciones materiales a las que deseo referirme con mucho mayor detalle—, se trataba de llamar a un conjunto social desprovisto de alternativas educativas, a fin de que, con la capacidad movilizadora que representaba, pudiese fortalecerse al CCH, como una alternativa que reafirmaba la capacidad de la Universidad de articular, en lo fundamental, el proyecto educativo nacional en sus instancias superiores.*

*Al poco tiempo el CCH era denostado como una alternativa confusa, maltrecha, acaso fallida; sus creadores eran impugnados y sus relaciones sociales se encontraban gravemente heridas. ¿Qué es lo que pasó, qué ocurrió y cómo interpretar el conjunto de notas fundamentales que el establecimiento del CCH trajo consigo para las relaciones Universidad-Estado, y para la comprensión de la Universidad de sus propias funciones esenciales?.*

*En primer lugar, es casi innecesario decirlo, un proyecto creativo tuvo que encarnarse en el mundo de la necesidad y hubo de institucionalizarse; hubo de plerarse a las duras exigencias del asentamiento, de la rutinización, de la superviven-*

*cia: y, lleno de estudiantes, esta afiliación prematura hubo de enfrentarse a la necesidad de ser eficiente, a la necesidad de responder eficazmente a demandas inaplazables. Y me parece que en las formas concretas en las que la comunidad intentó dispensarse de esta tarea de rutinización y superar sus propias contradicciones, se encuentra uno de los relatos fundamentales que puede permitir al CCH volverse sobre sí mismo, reconciliarse con su desarrollo y con su origen, y lanzarse a una perspectiva futura.*

*Se trata de un relato en el que deben mantenerse permanentemente en tensión los elementos fundamentales que la institución recuperó de su propio proyecto, como elementos de esencia y de forma, cómo la emergencia permanente de la coyuntura obligó a asumir ajustes y adaptaciones, que llegaron a tocar el fondo mismo del proyecto educativo. Y en primer término, desde luego, habría que apuntar las contradicciones sociales que se derivaron de las profundas tensiones que resultaban de un proyecto educativo concebido en términos generales y abstractos, que debía aplicarse en medio de los constreñimientos materiales muy concretos de la Universidad y de las dobles clientelas a las que la Universidad apelaba: la constitución de un magisterio espontáneo y el alcance de nuevas capas de la población a la enseñanza universitaria.*

*El CCH se plantea como un sistema para adolescentes que, de algún modo, son adultos; que pueden imponerse como tarea inicial la capacidad de desplegar el juicio crítico, de evaluar las alternativas, y de usar los potenciales del método científico y del método histórico para resolver problemas concretos.*

*En rigor, los alumnos del CCH han sido los egresados de una secundaria rígida, en buena medida autoritaria, de conocimientos esquematizados; de situaciones sociales poco adaptadas para el desarrollo de las grandes formalizaciones, sin que se establezca de entrada la mediación que permita el pasaje de una experiencia de relación en la escuela marcada por autoritarismo, a una experiencia de relaciones de escuela marcada por el intercambio adulto.*

*Y esto trae consigo graves contradicciones que muy progresivamente la metodología de la enseñanza y el afecto magisterial permiten superar y que, en otros casos, la negligencia y la irresponsabilidad impiden plantear adecuadamente.*

*Las relaciones personalizadas caracterizan la marginación urbana, caracterizan la relación dominante en la escuela secundaria, y caracterizan muy fundamentalmente las relaciones paternas dominantes en el sistema de intercambios de México; y, sin embargo, el CCH se plantea a sí mismo como un sistema masivo de enseñanza, como un sistema en el cual es posible penetrar al corazón mismo de la personalidad, porque al mismo tiempo es posible generar un sistema masivo, un siste-*

*ma despersonalizado de comunicación. En una buena medida era previsible, por no decir inevitable, el importante margen de anomia, el importante margen de desconcierto que produjo este enfrentamiento entre dos formas culturales incompatibles.*

*El CCH abre sus puertas para los grupos sociales de mayor vulnerabilidad, en función de razones de disposición de tiempo, en razón de ingreso, en razón de interés, en razón de antecedentes culturales y fundamentalmente de perspectivas concretas; y el CCH se plantea, al mismo tiempo, como un sistema centrado en la capacidad de introducir a la experiencia de aprender a aprender, es decir, centrado sobre un sustrato fundamental de madurez en la posición social de los alumnos. También en esta perspectiva, un cierto abandono, una probable deserción eran previsibles.*

*En uno de sus aspectos más débiles —casi me atrevería yo a decir más lamentables—, el Colegio de Ciencias y Humanidades tiene que responder como una institución de penuria, ofreciendo alternativas de penuria a estudiantes que pertenecen a un mundo de penuria. Llegan a sus puertas estudiantes que buscan una alternativa propedéutica, y encuentran en sus primeras experiencias un verdadero castigo por no haber alcanzado admisión en la Escuela Nacional Preparatoria.*

*Todo está preparado contra este propósito propedéutico, contra este propósito de llegar al mundo de las profesiones. Se ofrece una alternativa desprofesionalizada, una alternativa que pretende tener salidas terminales (no quiero detenerme en la lista descabellada de salidas terminales en las que originalmente se pensó), lo que trae consigo el enfrentar a una situación de agudizada vulnerabilidad a los grupos sociales a los cuales la Universidad estaba llamando.*

*El CCH es un sistema de enseñanza moderno, que se plantea como propio de una sociedad industrial desarrollada; que parte de la suposición de que tanto el alumno como el enseñante tienen acceso a un aparato de enseñanza complejo, compuesto de laboratorios, de libros personales, de diccionarios personales, de útiles propios del aprendizaje; es un sistema de enseñanza concebido para una sociedad industrial compleja, con sus opciones técnicas puestas a disposición de un mercado de trabajo subprofesional, abierto y ávido de destrezas particulares; para una sociedad dotada de servicios deportivos, dotada de actividades culturales y artísticas y capacitada para ofrecer múltiples alternativas para la formación de los estudiantes en lenguas extranjeras. De ahí que las actividades artísticas y estéticas, las actividades recreativas, no formaran parte del curriculum formal del Colegio de Ciencias y Humanidades. Y en cambio se pensara en la conveniencia de desplegar un sistema cada vez más complejo de alternativas en las opciones técnicas. La rea-*

lidad social a la que apela el CCH como alternativa educativa es, tal vez, una de las realidades urbanas mexicanas más alejadas de las precondiciones, de los prerrequisitos sociales y económicos del propio proyecto urbano posindustrial y espacial.

Si ustedes leen los documentos constitutivos, los documentos creativos del Colegio (la inevitable Gaceta Amarilla), encontrarán algunas de las raíces más intensas de las contradicciones del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, porque son contradicciones que se ubican en el corazón mismo de su carácter de proyecto educativo. Una institución como la Universidad, generando con la Gaceta Amarilla una alternativa como el Colegio de Ciencias y Humanidades, con estos protagonistas fundamentales que estamos describiendo, tenía que plantear necesariamente, en el corazón de 1971, la ruptura de los patrones discipulares de acceso a la Universidad y el establecimiento de sistema masivos de relación de trabajo.

Y los sistemas masivos, los sistemas colectivos, constituyen precisamente el fondo de la problemática gremial, ¿Cómo reconciliar la creatividad, la responsabilidad fundamental de un cuerpo de profesores-estudiantes dotados de la capacidad de crear una institución, con la inevitable circunstancia del planteamiento de la estabilidad en el trabajo y de las más inevitables reivindicaciones de carácter gremial?. Muy pronto el Colegio de Ciencias y Humanidades estaba envuelto en una contradicción interna relacionada a la conflictiva gremial, en términos tales que surgieron corrientes partidarias de la organización de instancias gremiales únicas del Colegio, exclusivas del Colegio, y corrientes que pensaban lanzarse a la organización de una corriente gremial de la Universidad y estas corrientes tuvieron sus momentos culminantes, sus momentos críticos, en los años de 1974 y de 1975.

Una organización masiva, una organización compleja, activa, dinámica, innovadora, debía plantearse con un cuidado particular el problema del encuadramiento administrativo: Cómo hacer compatible la madurez que se asignaba al alusor en el despliegue del proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, con un cuadro de gobiernos, un cuadro de administración que fuese como la prolongación de las notas dominantes del proyecto del Colegio.

Y sin embargo, los primeros organigramas del Colegio eran atroces "T" invertidas, en las cuales la subordinación vertical sólo tenía una constante: era su escandalosa indigencia. Un director, con 4 colaboradores y 9 colaboradores menores, tenían que organizar el encuadramiento de la acción de un sistema que pronto recibiría 75 mil estudiantes y que tenía todo por hacerse.

¿Cómo no plantear la problemática de la participación académica y de la participación administrativa en un sistema masivo que tenía, en un total, 11 disposiciones normativas y 4 transitorias?

*Universidad es una institución regida por un convenio colectivo de trabajo.*

*El SPAUNAM y sus distintas corrientes, el recelo que producen las formas estudiantilistas de organización; la defensa de las formas democráticas de participación propias de las convenciones, de las asambleas; las maniobras que conducen al desarrollo de corrientes dominantes; y después, dos golpes que llegan como desde el exterior, como impuestos desde fuera, sin poder ser asumidos como un proyecto propio: primero la conformación del STUNAM; y segundo, la afirmación hegemónica de la realidad de las Asociaciones del Personal Académico. ¿Cómo asumir esta experiencia sindical, experiencia que tiende a asegurar los elementos de estabilidad frente a la necesidad de desplegar los potenciales dinámicos y flexibles del proyecto de desarrollo del Colegio?*

*Al mismo tiempo se plantea el problema de asegurar la participación académica en las academias, en las corrientes y también en la comunidad estudiantil. En este plano se enfrentan, por así decirlo, tres proyectos encontrados: el proyecto de las autoridades —que empieza a cobrar crecientemente la iniciativa a partir de 1975—, de asegurar formas orgánicas de articulación de la participación académica; la corriente que afirma las virtualidades aún no exploradas, contenidas en el modelo de las academias; y la corriente que afirma la necesidad de ceder lo fundamental de la participación académica al compromiso de la alternativa sindical.*

*Y en este corazón, entonces, ¿cómo asegurar el despliegue, o al menos la permanencia, de este resorte vital del Colegio de Ciencias y Humanidades, este neuma que espira el ánimo institucional, la innovación académica?*

*Desde luego, se plantea la cuestión de decidir desde qué perspectiva, quién debe plantear estas preguntas, cómo deben ser planteadas estas preguntas, y qué tipo de respuestas deben aportarse; y me parece que esta cuestión fundamental es la cuestión que el Colegio no alcanza a responder por la agregación consensual de sus fuerzas internas, y empieza a deber responder por la conciliación de facto que se da entre las fuerzas relativas de distintas instancias que intervienen en su vida: instancias universitarias, instancias estatales, las autoridades de dentro, las organizaciones gremiales, etcétera. En este momento, el Colegio parece capturado por sus contradicciones internas e incapacitado para afirmar, desde su propio seno, una respuesta creativa.*

*Las contradicciones materiales que trae consigo la implantación del proyecto educativo del Colegio, merecen una rápida recapitulación. El Colegio fue concebido como un sistema revolucionario de relaciones dentro de la Universidad, pero fue vendido como un sistema barato de educación, fue concebido como una forma de llevar a la Universidad al cobro de conciencia de sus dimensiones nacionales,*

*en un México ya urbanizado; pero fue vendido como una alternativa masiva de enseñanza, capacitada para tranquilizar a las inquietas clases medias bajas urbanas.*

*Tuvo que adherirse entonces a una filosofía del entorno y sus responsabilidades, que resultaba fundamentalmente externa, extraña, extranjera, repugnante a su proyecto; tuvo que imaginarse como una inversión mínima dominada por la incuria, por el uso intensivo, en cuatro turnos, de edificio copiados de las necesidades de otros ciclos de enseñanza, sin que se atendieran las necesidades fundamentales que reclamaba la implantación de un proyecto revolucionario. La Universidad recupera, por la radicalización de sus propias funciones, la capacidad de tener una voz directiva en el desarrollo de enseñanza; pero esta recuperación tiene que conciliarla con el Estado, al ofrecer la alternativa más barata asequible en el momento.*

*Profesores de 30 horas, alusores a quienes se escatima al salario magisterial, porque no cubren requisitos académicos traídos desde fuera, como una ocurrencia tardía impuesta por la economía; áreas mal concebidas, mal estructuradas; talleres entendidos de acuerdo con las exigencias de la penuria y no de acuerdo con las exigencias del desarrollo de sus estudiantes; y, sin embargo, el Colegio se plantea como la alternativa de las cuatro mil opciones, en sus quinto y sexto semestre; como la alternativa que desplegará el gran equipo de auto-aprendizaje, como la alternativa que podrá fecundar, porque está colocada en el corazón de la marginalidad por entorno empobrecido, como una alternativa que podrá desplegar crecientemente un proyecto ético, en el cual los intereses populares y las responsabilidades populares puedan encontrarse con las tareas políticas de la Universidad. Esta es una contradicción que inevitablemente enfrenta a la Universidad consigo misma, que inevitablemente enfrenta al proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades con las notas de la viabilidad de su propio desarrollo histórico.*

*Apenas transcurridos menos de dos años de la creación del Colegio, una fracción de su comunidad expulsa a su creador, como una expresión de lo que significa la contradicción en que el proyecto se debate.*

*El Colegio se concibió como una institución que tendría un Director, quien respondería ante la comunidad; un Subdirector, encargado de vigilarlo, quien respondería ante las autoridades centrales; Secretarios especializados, y después la muralla de contención, los Coordinadores, que tendrían que organizar el trabajo académico, encuadrar a los alumnos.*

*De 1971 en adelante se da un primer movimiento, que por razones prácticas fue nada más el movimiento de flujo, que consiste en movilizar a los profesores, movilizar los estudiantes, movilizar a los Coordinadores, movilizar a los Secretarios, movilizar a los Directores y al Coordinador, hasta llegar al momento culminante de la*

*contradicción con la Universidad.*

*El efecto pendular inverso consiste en asaltar a la Coordinación desde la Universidad para retomar las Direcciones, las Secretarías, las Coordinaciones y la Organización Magisterial y las Organizaciones de Alumnos. Y ya estamos con una Universidad dividida en su seno interno, con un proyecto que ya no puede asumir y que ya no puede resistir. Y el problema que se plantea, es que el Colegio no sabe cómo pasar de una comunidad espontánea, a una organización compleja, formalizando sin rutinizar. Los intentos de formalización se convierten en lamentables realidades de rutina, en actos de represión, en actos de autoritarismo que debilitan las organizaciones internas. Las iniciativas de coordinación y de dirección terminan por fracasar, a falta de un marco jurídico establecido.*

*La Universidad establece para el Colegio de Ciencias y Humanidades algo así como un sistema de deberes, como un sistema de responsabilidades, y hay una economía vigilada de la productividad. El desafío para la comunidad emocionalmente aglutinada está constituido por el inevitable momento del primer egreso y del primer pase reglamentado. La prueba fundamental será el establecimiento de una administración escolar, sin contar con el encuadramiento normativo para llevarlo adelante. Y es en torno al pase reglamentado que se consiguen las grandes movilizaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades, a finales de 1973, y es en torno a ese problema que empiezan a darse el repliegue de la participación y el establecimiento de una administración profesionalizada. Hay una fracción profesionalizada que tiene crecientes dificultades para ser inspirada por las líneas fundamentales de la organización comunitaria. Algo semejante ocurre con los Coordinadores de Área y con la delicadísima solución final de establecer una frontera con los Jefes de Sección que constituye, por así decirlo, nuevamente la operación de la economía vigilada de la productividad, la realización del Colegio como una organización compleja con deberes concretos y, por otra parte, la subsistencia, la supervivencia de las exigencias de la participación.*

*El Colegio entonces se ve envuelto, por así decirlo, en dos demandas contradictorias. La primera es la demanda que conduce a la fractura de su propio carisma, a la fractura de su carácter de institución excepcional, de institución en permanente movilización, porque tiene que aceptar como marco de referencia, en su disputa con la Universidad, el marco racional, legal de la organización universitaria; y la segunda es la de concebirse como una institución de movilización académica y tener que aceptar la fractura de la movilización académica por la jerarquización, la disciplina y la estabilización que significa la fractura del gremio.*

*La gran pregunta es: ¿Cómo establecer una institución innovadora, una institu-*

*ción participativa que esté, al mismo tiempo, capacitada para ejercer sus responsabilidades como empresa educativa y capacitada para dirimir los conflictos internos, provocados por quienes oponen los intereses de sus sectores con el cumplimiento de sus fines? Y esta es una pregunta fundamental que queda respondida en dos apuntes tentativos. Primero en el Proyecto de Reformas –maltrecho, malogrado– que tiene su momento culminante en 1976, y posteriormente en un contraproyecto, que nunca termina por articularse a falta de consenso universitario.*

*Inevitablemente. 1971 dejaría de ser el año de la movilización y franquearía la vía a la recuperación del poder del Estado. El Estado, en cierta forma, se convierte en un mediador entre las exigencias de la sociedad y las funciones de la Universidad. La Universidad como institución se interpone en las relaciones, pretensiones y demandas del Estado y el cuerpo directivo del Colegio de Ciencias y Humanidades. El cuerpo directivo del Colegio negocia con la Universidad las demandas fundamentales de los grupos internos, de los jefes de sección, de los coordinadores. En este juego delicado, hay que tomar en cuenta la presencia de corrientes gremiales opuestas en el mundo académico: el SPAUNAM, posteriormente el STUNAM y la AAPAUNAM; y hay que tomar en cuenta las necesidades fundamentales de los profesores y de los alumnos.*

*¿Cómo, entonces, asegurar la viabilidad de las notas de movilización y las notas de virtualidad más profundas del Colegio de Ciencias y Humanidades, a la luz de la circunstancia de que ésta es una sociedad que ha consolidado su carácter urbano, es una sociedad que no está ya en 1968, y es una sociedad en la cual se han redefinido las relaciones entre Estado y sociedad, y por lo mismo ha correspondido un papel subordinado a la Universidad?*

*En primer término, me parece esencial que se exploren todas las potencialidades que aloja el cuadro formal de la organización institucional de la Universidad, a la luz de una lectura inspirada en un proyecto liberal comunitario, comprometido en las causas intelectuales y no digo con las causas populares, sino con las causas intelectuales.*

*En rigor, estudiada con detenimiento, la Ley Orgánica define a la Universidad como una forma peculiar de organización de los profesores universitarios; y es esta dimensión de la participación la que, a decir verdad, ha sido muy poco explorada desde la perspectiva del Colegio. Los profesores universitarios, como profesores universitarios, tienen derecho a participar en la organización gremial, de estudio y defensa de sus intereses comunes; tiene derecho a participar en las instancias académicas que convengan a sus intereses profesionales, científicos o académicos; y tienen derecho de participar, como profesorado organizado, en la conformación*

*institucional de la Universidad.*

*La exploración de esta alternativa, es una exploración solamente abierta desde la perspectiva de lo que Deutscher llamaba la larga marcha dentro de las instituciones; es una perspectiva que supone la puesta en obra de una delicada estrategia de mediaciones y de negociaciones; es una perspectiva abierta. Habrá quien entienda que estas perspectivas reformistas son perspectivas internamente agotadas, habrá quien adivine en las fuerzas mayores de la coyuntura, en las fuerzas de circunstancia, una apertura de la historia para una reforma radical. Yo encuentro la responsabilidad de explotar todas las posibilidades contenidas en la participación institucional; es un compromiso mío.*

*¿Cómo asegurar la innovación académica, en un sistema educativo petrificado por el carácter masivo de los constreñimientos que se generan sobre él, petrificado por las necesidades, en un sistema académico gremializado y burocratizado? No será viable la innovación académica como fundada en un llamado a la ética, en un llamado a las responsabilidades morales: tiene que ser el resultado de un llamado a una concreta formulación de los intereses subjetivos de los protagonistas fundamentales del Colegio, que son los maestros y los estudiantes. O la innovación académica resulta de la inteligencia de lo que nos reclama hoy, en 1982, una nueva síntesis de lo que es el hombre educado, en las contradicciones sociales del México de hoy, o la innovación académica del Colegio no será. No puede ser, a mi juicio, una cuestión de simple moral privada: tiene que ser el resultado de una apuesta de ética social.*

*Hagamos esta pregunta en una perspectiva aparentemente absurda: ¿Le conviene al Colegio de Ciencias y Humanidades pensar sin perspectiva, como una institución autónoma? Esta pregunta, que flotaba en el ambiente en 1974, acaso como el terror que movilizó la gran manifestación de la explanada, acaso como el oculto diseño de quienes pensaban que habría una esperanza de supervivencia, cualesquiera que fueran las condiciones, es una pregunta que una vez planteada pone de relieve el conjunto de necesidades que tendrían que atenderse a fin de que el Colegio fuese la institución innovadora. Solamente si está anclada en los intereses fundamentales de sus usuarios, solamente en esa perspectiva, puede ofrecerse como una síntesis viviente. Y desde luego que yo apuesto a que es preferible ser una balbuceante formulación de perspectivas, que ser una petrificada síntesis que pretende seguir siendo innovación.*

*Y vuelvo otra vez al tema de los tres niveles de participación. Es preciso que se explore la participación orgánica, porque en la participación orgánica puede darse la mejor definición de los intereses universitarios de los profesores. Debe explorar-*

*se la participación académica, porque en la participación académica se da la verdadera capacidad de dirigir el contenido del proyecto académico del Colegio. No existe la posibilidad de que un jefe de aprovisionamiento o que un coordinador de lo que sea, sea capaz de asignar un contenido preciso a cada una de las asignaturas del plan de estudios, un contenido preciso a lo que resulta de la composición conjunta del plan de estudios. Y desde luego que es imprescindible que el Colegio, como el sistema masivo de la Universidad, como el primer sistema de la Universidad en el cual no es preciso pasar por la experiencia discipular para incorporarse al personal académico, asuma con todas las consecuencias el carácter gremial, para siempre irreversible, de nuestra Universidad.*

*Y es imprescindible asumirlo así, porque de otra forma estaremos en la perspectiva que anunciaba Pablo González Casanova en 1971, de disputar los valores fundamentales del gremialismo mexicano, sus propias versiones en diez años, si no se inspira la organización gremial de los profesores por esta necesidad de actualización académica y de vigorización institucional.*

*Esta tarea cuenta con un resorte potencial, encubierto detrás de las relaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje, con una fuerza inmanente y fundamental, que son los alumnos. A mi juicio, el Colegio no ha discernido todavía la fórmula correcta de hacer factible que la enorme capacidad movilizadora, el enorme potencial creativo de los alumnos, puede incorporarse como el gran elemento de dinamismo y de innovación del Colegio.*

*En suma, yo pienso que las perspectivas del Colegio pueden y deben definirse a partir de los dos elementos fundamentales que presidieron a su creación. El primero fue el elemento imaginativo, digámoslo así, el elemento ético de la afirmación, de la vocación iluminadora de la Universidad; y el segundo fue la sensibilidad frente a los constreñimiento de los tiempos, frente a las necesidades de la historia y frente a los intereses de la sociedad. Sólo el encuentro entre una plena solución de los deberes que corresponden a la Universidad como Universidad y el significado que tienen los intereses a los que debe acudir, puede redefinir, en su sentido pleno, la vocación educativa de una institución de enseñanza-aprendizaje, que sigue llamada a enseñar cada vez más y mejor a un mayor número de mexicanos.*

*Muchas gracias.*

## **PREGUNTAS Y RESPUESTAS**

*1) – ¿Por qué el Colegio no es funcional en 1982?*

*– Yo pienso que hay muchas razones por las cuales el Colegio era en 1971 fun-*

*cional y hoy, en 1982, aparece como disfuncional. Desde el punto de vista de la responsabilidad que le corresponde como un elemento de innovación educativa, de la tarea carismática que desempeña como elemento de transformación de formas educativas petrificadas, el Colegio fue una estructura vital en sus primeros años y es ya una estructura agotada en el presente, sobre todo si se considera cómo ha evolucionado, desde entonces, el conjunto de alternativas educativas que se han dado en el país y en la Universidad.*

*Esto se debe a que funcional y disfuncional son términos que sólo cobran sentido a la luz de objetivos precisos; y pienso que hay muchos objetivos, a la luz de los cuales el Colegio fue funcional y por eso no solamente fue tolerado; fue requerido, apasionadamente querido por mucha gente; y ahora es disfuncional y es una institución en cierta forma abandonada por mucha gente.*

*Lo que me parece importante, es redescubrir esta funcionalidad de 1971, y ser capaz de asumir la disfuncionalidad de 1982.*

*Los principios que dieron origen al CCH no se adaptan a las condiciones actuales, a mi juicio, porque en 1971 los elementos dominantes en el panorama educativo eran, en primer término, una enorme incapacidad de aportar, en términos de oferta, una atención a la demanda educativa. Esto había cobrado dimensiones verdaderamente dramáticas. En segundo término, era virtualmente imposible mover a la Universidad. Lo ocurrido en 1980, una Escuela Nacional Preparatoria planteándose la cecehachización de su programa de estudios, hubiera sido absolutamente inconcebible en 1969, 1970.*

*Entonces, han cambiado radicalmente estas dos cuestiones.*

*Ahora bien, si observamos a la Universidad en sus vinculaciones con la estructura social, advertiremos que también han cambiado las condiciones que dieron origen al CCH: en 1971 no había una Universidad masiva; no había un Sindicato como hoy lo hay, no había una situación compleja que se caracteriza, en cierta forma, por un asedio al poder universitario; y finalmente, no había una organización en el Estado capaz de distinguir con una enorme fineza las peculiaridades de las contradicciones propias.*

*De manera que han cambiado enormemente las condiciones y pienso que, justamente por eso, es una tarea imprescindible que el Colegio haga el esfuerzo —que ya lo está haciendo— de repelgarse en sí mismo, con el fin de estar en condiciones de plantearse apropiadamente las preguntas correctas.*

*2) — ¿Cree usted que el Colegio debe ampliarse más en los niveles de licenciatura y si se encuentra en condiciones de recuperar la idea de que haya profesores-estudiantes?*

– *Voy a tomar la primera pregunta. En perspectiva, me imagino que la cuestión desborda un planteamiento puramente universitario. Pienso que los niveles de licenciatura son niveles que se desarrollan todos los días en múltiples instituciones del país. Si ustedes desean algunos datos globales, señalaríamos que la población estudiantil de nivel profesional que ahora acude a aulas en México, es cinco veces más nutrida que la que asistía en el nivel superior en el momento de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades.*

*El problema es más complejo de lo que parece. Yo no he encontrado el planteamiento correcto para hacer que esta tarea del CCH, de incidir en el desarrollo de la educación nacional, en el desarrollo de la educación universitaria, encuentre vías concretas de aplicación, A decir verdad, el CCH muy pronto fue satanizado, y una forma de poner en peligro una opción educativa era cecehachizarla. Ahora el problema es otro, todos los días las universidades de provincia abren nuevas alternativas. La Universidad Nacional, en ese sentido, tiene una política de admisión demográfica estabilizada, una Universidad que no da lugar a otra cosa que al ejercicio experimental de nuevas alternativas educativas. Lo que a mí me parece muy importante es que el CCH puede explotar muchas alternativas desde un perspectiva experimental, y tener entonces un repertorio sólidamente fundado, seriamente hecho para ofrecerlo en un mundo donde lo más difícil de encontrar es la capacidad proyectiva, en el desarrollo muy dinámico del sistema de enseñanza superior.*

*Por lo que toca a la segunda pregunta, que haya profesores-estudiantes o no los haya, es un asunto que tampoco puede plantearse más, al menos con la frescura y espontaneidad con que se planteó en 1971. En la medida en que se contraen las capacidades de empleo en el mercado profesional, en esa medida también se estará jugando contra la alternativa de esta figura del profesor-estudiante.*

*En la mayor parte de las universidades de provincia han acudido precisamente al mismo expediente del CCH, al expediente de la habilitación de estudiantes próximos al egreso para la organización de sus propias alternativas educativas. Es una posibilidad que se ve muy remota en la Universidad, es una posibilidad que se ve muy abierta en otros sistemas educativos. La gran diferencia entre 1971 y 1982 es que en 1971, por así decirlo, la Universidad era virtualmente el sistema mexicano de enseñanza superior, y 1982 es una pieza del sistema mexicano con conocimientos superiores; por eso es que las tareas que pienso deben plantearse en torno al proyecto del CCH tienen que desbordar, por la fuerza de las cosas, el marco institucional de la Universidad.*

3) – *¿Qué sucedió con los cambios que Ud. ha promovido? ¿Por qué después del intento por dar una legislación a la Unidad Académica del Bachillerato, no ha*

*hecho otro, a pesar de haber transcurrido más de seis años?*

*Bueno, yo he hecho deliberadamente el esfuerzo de referirme a un proceso social que vivimos juntos, sin personalizar nunca la situación; entonces, permítanme hacer abstracción de la circunstancia de haber promovido o no cambios en el CCH. Me voy a referir al problema de fondo, a la idea de que no ha habido cambios que no hayan sido infructuosos en la perspectiva orgánica del Colegio. Bueno, yo pienso que planteada así, se trata de una formulación extrema y, por lo mismo, falsa.*

*El CCH es una institución que nació con un reglamento verdaderamente paupérrimo, con unas formulaciones, un estatuto general muy magro, muy delgado. El Colegio ha pasado a ser una institución que tiene integrado, con todas las flaquezas que se quiera, un curriculum académico, con sus planes y programas de estudio. Y creo que ésta es una diferencia esencial: que de haber sido una institución que no tenía más allá de la participación espontánea en la vida de las academias, y, en ciertos momentos de crisis fulminante, una participación un poco desbordada, ha tenido una capacidad de penetrar en una amplia medida en la vida de la Universidad y hacerse de su propia vida con potencialidades ciertas.*

*Se ha superado el primer conjunto de elementos de indigencia con la formulación del proyecto educativo del Colegio, debido a un planteamiento que se ha dado desde el corazón mismo del bachillerato; y aunque no ha sido esto un cambio dramático, la idea de que el Colegio no debía de tener nada, porque todo estaba en la sociedad y tenía que ir a ella para inspirarse —que es una de las formas más audaces de manipular la verdad y reflejada la incapacidad de dotar al Colegio con los elementos que necesitaba—, se ha rebatido para pasar a un planteamiento adecuado. Entonces, el Colegio tiene una Unidad de Estudios Profesionales y de Posgrado, que sobrevivió al reflujó. Esta es una cosa importante, tiene un cuerpo legislativo en educación bastante amplio.*

*Lo que no ha podido hacer el Colegio, es discernir una estructura que haga factible que no se sacrifique la dimensión propiamente humana de la educación por la perspectiva propiamente masiva de las realidades que se vió constreñido a atender. Este es un problema fundamental que no está resuelto, porque del pasaje de la movilización intensa a la rutinización cuasi anónima no surgió un conjunto de estructuras de participación sólidas. Esta es la tarea que hay que emprender y me parece que plantear correctamente los problemas significa resolver en buena medida los desideratos fundamentales del Colegio.*

*Ahora bien, no ha habido otro intento de buscar esa estructura participativa, yo diría que a causa de que en el Colegio ha sido más visible la convicción de que un*

*acuerdo que no cuente con el consenso generalizado, no es un acuerdo correcto, no es un acuerdo adecuado; y aquí tienen ustedes un gran desafío: cómo entender el acto social fundamental de una comunidad masiva, desarticulada en su interior, si no es sobre la base del consenso. Yo pienso que sería traicionar al proyecto nacional del Colegio acudir a fuerzas externas para imponer un acuerdo legislativo.*

*Cuando se planteó la llamada Gaceta Morada en el Consejo Universitario, yo pienso que estaban dadas las condiciones, en términos de corrientes de algún modo mayoritarias dentro del Colegio, que pensaban que era mucho mejor tener un cuadro excepcional a no tenerlo, formas limitadas de participación a no tener ninguna y una legislación fundamental; y, desde luego, la administración Universitaria contaba con una fuerza hegemónica en el Consejo Universitario y podía asegurar la mayoría de votos; mas no se recurrió al expediente de la mayoría de votos, porque se partía de una hipótesis —a la que debiéramos ser sensibles— de que a los maestros nadie les puede imponer desde fuera la vocación magisterial y sus contenidos. Nadie.*

*Está fuera de duda que, si los profesores no se adhieren a lo fundamental de la encarnación del proyecto educativo, está mal formulado por las autoridades y hay que formularlo otra vez. Tal vez la formulación no fallaba tanto en las notas cualitativas, porque eran notas que, a mi juicio, exploraron con un ánimo muy transformador las posibilidades que ofrece la Legislación Universitaria, sino lo que falló fue el proceso interno de discusión y de conformación de corrientes de consenso. Ahora, esto no falló, porque quienes estaban en el Colegio en ese momento no tuvieran idea de las cosas o no tuviera habilidades mínimas; esto falló, porque el Colegio estaba viviendo en ese momento —en 1975 y 1976— el desenlace de sus contradicciones fundamentales, y hubiese sido un atropello terrible imponerle desde fuera al Colegio, aherrojarlo en un cuadro estructural, aunque este cuadro estructural fuese objetivamente un cuadro de progreso. Ahora, el problema consiste en que el Colegio tiene que crear estructuras para crear estructuras, es decir, tiene que contar con el hecho de la participación para poder establecer estructuras y establecer participación; y esto no es el resultado de una dirección administrativa, tiene que ser el resultado de una tarea de conjunto. Y es muy difícil que ustedes ignoren que hay en el Colegio tendencias encontradas, corrientes disparadas, fuerzas centrífugas, que hacen una especie de quimera el afirmar que, por definición, lo que es bueno para el Colegio es bueno para todos sus sectores. Eso no es cierto y un conflicto reciente muy traumático del Colegio así lo ha demostrado.*

*4) — Aquí hay tres preguntas, vinculadas entre sí. La primera la formula un observador, que en un momento dado ha sido parte constitutiva del Colegio y pre-*

*gunta cuáles serían las recomendaciones inmediatas para un mejor quehacer académico en el CCH. Otra pregunta, vinculada a la anterior, pide su punto de vista sobre si es posible revitalizar la vida colectiva en la organización y producción académica del CCH, sin una coyuntura histórica similar al 1971; y otra cuestión, también vinculada, es la que interroga sobre la manera en que una carrera académica, que responda a intereses de profesores y alumnos, será un elemento que ayude a mantener el espíritu innovador del Colegio.*

*– Con relación a la primera pregunta, yo no tengo ninguna receta y pienso que las autoridades del Colegio hacen muy bien las cosas y no me meto yo en eso. La segunda pregunta se refiere al problema de las coyunturas. Bueno, yo pienso que el Colegio no va a volver a contar nunca más ni con la frescura ni con la luminosidad, de los colores presentes en el momento de la creación. Lo que ya no va a estar presente nunca más en el Colegio es justamente el momento de creación. Yo no sé si ustedes conocen algo sobre la dinámica de las parejas. Bueno, cuando una pareja cruza un umbral y se dicen cosas que no se habían dicho hasta entonces, y se lastiman, se hacen daño, se dicen cosas que no querían decir, pero que sí querían decir, porque se las dijeron, inevitablemente hay un aparte de la relación de la pareja que ha sido superada para siempre, y es inútil pretender volver a la inocencia original. Esta es una inocencia perdida para siempre y lo que hay que hacer es entonces por la vía de las instituciones, y no por la vía de la frescura, recrear el clima de la responsabilidad. Yo no tengo una respuesta a esto; yo creo que éste es uno de los grandes desafíos de toda persona adulta, y es uno de los grandes desafíos de toda institución adulta, y me sentiría muy mal imaginándome que hay fórmulas para esto.*

*¿Cómo una persona es capaz de mantener viva la inspiración poética con relación a poemas que se ha aprendido de memoria? Bueno, si no es posible hacer esto, no podemos recuperar la esencia de la poesía. Pienso que tampoco podemos recuperar la esencia del afecto, del amor, si no somos capaces de hacer eso en las relaciones interpersonales, de aceptar su dimensión en la duración. Las relaciones interpersonales no se caracterizan porque se consumen –en el doble sentido de la expresión– en el instante, no son relaciones instantáneas, momentáneas, están marcadas por la duración; y cómo responder a la circunstancia de que una institución esté llena de fatigas, llena de tedios, de hartazgos y sin embargo de responsabilidades. Sólo la construcción de la vocación de una institución que coincida con la vocación de sus protagonistas pueden responder a esto; y ante esto pienso que no hay ninguna respuesta prefabricada.*

*5 – Preguntan ¿qué perspectiva tiene el CCH frente al tronco común, frente al*

*acuerdo de la Secretaría de Educación Pública?*

*— Si se recuerda la teoría educativa vigente en 1970, lo que había pasado con el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, y los planes de estudio que seguían al modelo de la Escuela Nacional Preparatoria, y se hace un estudio de cómo está el panorama del presente, yo pienso que lo que ha ocurrido entre entonces y ahora es que el bachillerato se ha cecechizado integralmente: el planteamiento del Colegio de Bachilleres asume fundamentalmente el planteamiento del Colegio, tratando de limitarle alguno de sus aspectos más conflictivos, pero pienso que parte de una teoría y un planteamiento que de algún modo asumen algunos de los más importantes destellos del proyecto del Colegio. Esto es una cuestión a discutir, pero yo pienso que la misma formulación de un nuevo plan de estudios de la Preparatoria, con esa idea de recuperar la organización de áreas y de organizar un plan que sea al mismo tiempo flexible y participativo, pues es todo un homenaje a lo que ha resultado en la práctica con el Colegio.*

*Ahora, siento que por otra parte hay dos elementos en la primera formulación del planteamiento del Colegio que se han estado superando, para bien y para mal, en formulaciones ulteriores: uno es que, por razones muy circunstanciales, el proyecto del Colegio se expresó con la lingüística del conductismo de la enseñanza, dominante en una muy buena medida a finales de los 60s y principios de los 70s. (Pasó con el Colegio lo que pasó con la filosofía medieval en un cierto momento, que tuvo que asumir el lenguaje aristotélico, porque no tenía otro lenguaje para expresar sus postulados fundamentales). Yo creo que esto, por fortuna, se está superando, y en una buena medida esta fantástica creencia de que la programación incluye un resorte fundamental, ha sido uno de los legados, que no debió ser uno de los legados, de ciertas formulaciones que no debieron ser formulaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades.*

*Entonces, la perspectiva que se abre ahora, es la de un debate nacional que va a durar mucho tiempo, en relación con el “tronco común”, con el Bachillerato; y pienso que el Colegio de Ciencias y Humanidades está en una situación verdaderamente privilegiada para aportar un punto de vista muy influyente y un juicio crítico muy fundado, muy mesurado y además ilustrado con enorme riqueza, en torno a ese problema del “tronco común”.*

*Espero que esta perspectiva nutra la reflexión interna del Colegio, con relación a las más evidentes limitaciones de su propia organización y su plan de estudios, y su incapacidad de dar realmente una respuesta satisfactoria al problema de una enseñanza masiva y de calidad. Yo creo que así está planteado el problema, y no necesariamente en términos ideológicos o reduccionistas, del tipo “el plan de estu-*

*dios de tal personaje contra el plan de estudios del Colegio”; yo no lo pienso así, y considero que los dos movimientos, las dos iniciativas, son necesarias. Creo que conviene que el Colegio sea muy sensible a sus limitaciones intrínsecas —que son muchas y muy graves—, y pienso que al mismo tiempo debe ser muy claramente consciente de las enormes ventajas que tiene en la producción de un debate nacional con relación al sentido del bachillerato.*

*6) — Aquí hay tres preguntas que coinciden en un planteamiento: ¿Por qué no se desarrolló el proyecto inicial del Colegio? ¿Por qué no se hicieron más planteles? ¿Por qué no se impulsó el proyecto inicial? En cierta forma se trata de la misma pregunta, que inquiera sobre el desarrollo del CCH.*

*— En 1973, el 57 por ciento de los estudiantes de la Universidad eran estudiantes de bachillerato y el 47 por ciento eran estudiantes de licenciatura y de posgrado. Se juzgó entonces que a todas luces ésta era una estructura inconveniente, porque las proyecciones de desarrollo del Colegio y de la Preparatoria eran tales que, en perspectiva, la Universidad se iba a convertir en un enorme bachillerato que no tendría la capacidad de absorber el impacto de su progreso en el desarrollo de la oferta para estudios profesionales. Entonces, se estableció una política de limitación a 40,000 estudiantes de primer ingreso al bachillerato. Esto limitó las potencialidades de desarrollo demográfico de la preparatoria y del Colegio, y limitó las posibilidades de la Universidad. Fue una decisión que estuvo inspirada, además, —como es fácil imaginarlo— en la experiencia muy conflictiva del Colegio de 1973 seguramente, pero también en otra experiencia que no debemos olvidar, y es que para entonces ya se veía que el Colegio era absolutamente incapaz de contener la demanda educativa, y estaba surgiendo, ante los ojos de todo mundo, el problema de los rechazados.*

*La Preparatoria Popular tuvo una cifra récord en 1973, y entonces se desarrolló como una alternativa del Estado mexicano la creación de una institución nacional de bachillerato, que fue el Colegio de Bachilleres, el cual empezó a abrir sucursales en Sonora, en Chihuahua y en la ciudad de México. A decir verdad, la perspectiva que se abría para entonces era la de tener, para 1976, una población en el bachillerato de cerca de 200,000 estudiantes sólo en la Universidad Nacional, sin saber qué podría aportar a la Universidad con relación a los estudios profesionales; y entonces, repito, se tomó la decisión de restringir el primer ingreso de bachillerato a la Universidad.*

*Además, quiero recordarles que ya para entonces que había desarrollado lo fundamental de un planteamiento de enseñanza abierta en el CCH y en la Preparatoria.*

*De modo que la Universidad no estableció la limitación como resultado de un juicio sobre el proyecto del CCH, sino como un juicio de supervivencia de los estudios profesionales, afectados por la demanda demográfica.*

*En 1973 ó 1974, la Universidad lanzó dos iniciativas que fueron retomadas en el llamado Acuerdo de Tepic de la ANUIES. Ellas fueron el llamado a las instituciones de enseñanza superior para crear una nueva Universidad en el área metropolitana, y la convocatoria a todas las asociaciones educativas, con el fin de organizar una alternativa en el nivel medio superior, que resultó ser la del Colegio de Bachilleres.*

*Posteriormente, la Universidad estuvo insistiendo en que era imprescindible establecer alternativas educativas que no plantearan en el corazón de un sistema su carácter terminal o propedéutico, sino que honestamente, desde un principio, dijeran cuáles eran propedéuticas y cuáles eran terminales, y de ahí surgió lo que terminó por ser el Colegio Nacional de Enseñanza Profesional y Tecnológica (CONALEP). De modo que yo pienso que aunque era muy positiva la situación del Colegio y esto, repito, es un hecho, estas políticas eran dictadas por constreñimientos que desbordaban la problemática doméstica y provinciana del CCH.*

*Quiero agradecerles muy vivamente su hospitalidad, su paciencia; y a los organizadores de este evento, felicitarlos, porque pienso que la proyección del Colegio de Ciencias y Humanidades es una proyección que se va a dar en lo futuro, más por la solidez del razonamiento crítico y de la percepción académica que por el impulso político. Y ésta es una muy buena forma de hacerlo.*

*Muchas gracias.*

*Dr. Fernando Pérez Correa  
Ex-Coordenador del C.C.H.*