

**EDUCACION
Y POLITICA
EL COLEGIO
DE CIENCIAS
Y HUMANIDADES****Las preguntas**

La reforma educativa en México y como fruto relevante de la misma, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. ¿Puede considerarse a esta institución como la autocrítica de la Universidad Nacional Autónoma de México, su responsable?, es decir, ¿constituye el reconocimiento de ésta la necesidad de cambiar su estructura conservadora y enajenante por una nueva que haga de ella el agente promotor de las transformaciones revolucionarias que pide el país?, o lejos de ello, ¿no significa sino una respuesta más diversificada y operativa a las actuales condiciones de la industria, el comercio y la agricultura nacionales y a las que su imperturbable proceso configure en el futuro? En suma, ¿el CCH representa un auténtico compromiso social de la Universidad o una mera inversión en su más consecuente sentido capitalista?

Antes de adelantar conclusiones, si se quiere que el análisis que las preceda aspire a la totalidad, hay que establecer un hecho fundamental y complejo: el Colegio de Ciencias y Humanidades es realidad y no sólo deseo, y entre uno y otro de estos dos polos lo previsible se ramifica a la vez que se limita.

Sus características, por tanto, pueden coincidir en un momento dado con una autocrítica de la educación verificada en la UNAM, o bien con una potenciación de su contenido tradicional, dependiendo una y otra cosa de las autoridades que la gobiernan; o aún con una crítica a tal educación y sus condicionantes generada al margen de ellas.

Una decisión de carácter político (atender algunas de las demandas planteadas por los estudiantes en 1968) y una operación de carácter práctico (satisfacer las "necesidades que la actual etapa de desarrollo económico y social le plantea a nivel científico y cultural al país"), se ha dicho, dieron origen al CCH. Ambas, convergentes o divergentes según el significado que se derive de los conceptos que las integren, reseñan la incapacidad estructural de la UNAM para hacer frente a los problemas internos y externos que se le presentan.

La vieja estructura

Pasado el peligro de asistir en la Universidad a la pervivencia del claustro medieval fomentada por el clero en el siglo XIX, la burguesía del país ya puede optar por su restablecimiento: el laicismo ha cobrado un sólido *status*. En 1910, como es sabido, Justo Sierra auspició la expedición del decreto por el cual fue fundada la Universidad Nacional de México. Se la diseñó para formar a los incipientes tecnócratas que dirigirían los destinos del país, informados en la tendencia que había sostenido el orden procustiano de Porfirio Díaz y sus *Científicos*, es decir el positivismo: "la nueva Universidad quiere basarse fundamentalmente en la

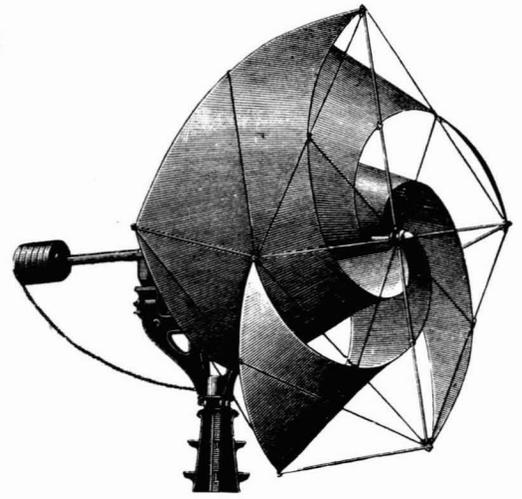
investigación científica; su acción educadora debe resultar de su acción científica a cargo de *grupos selectos de la intelectualidad mexicana...*" (Justo Sierra). Simbólicamente, las tres universidades, la de París, la de California y la de Salamanca, que actuaron como madrinas de la Nacional de México en su fundación, representaban las características que de cada una de ellas tomaría prestado esta última para proceder a su configuración futura. Adaptaba la organización burocrática y elitista de la universidad napoleónica de Francia; el contenido pragmatista de la enseñanza, de las universidades norteamericanas, y el autoritarismo de las de España. Esta estructura, que alcanzó su plena diferenciación durante el rectorado del doctor Alfonso Pruneda (1924-1928), es la que se mantiene hasta la fecha con quizá leves modificaciones.

La Revolución y la Universidad

La Revolución aporta elementos ambientales que determinan nuevas actitudes y consideraciones en torno a la realidad mexicana. Por otra parte, la crisis postbélica y entre otros hechos sociales el advenimiento del primer régimen socialista, de manera destacada, producen violentos conflictos en la economía y la política de los países latinoamericanos; como subrayado de los mismos se presenta el movimiento estudiantil que introduce, a partir de la Reforma de Córdoba de 1918, cambios relevantes en la estructura de las universidades.

Las generaciones de intelectuales mexicanos contemporáneos de esta época (la del Ateneo de la Juventud señaladamente), se consagran a la crítica del régimen anterior y sus fundamentos teóricos, al tiempo que intentan crear una cultura original acorde con la reciente emersión del país a un espacio que también consideran original. Con la evidente consolidación del orden burgués, al que confunden con la recuperación de la Patria y el alojamiento en ella de la existencia democrática, el optimismo permea sus especulaciones y augurios. Suprimidas las condiciones opresivas del porfirismo, que impedían entre otras cosas el libre ejercicio de las creaciones intelectuales, asumen la convicción de que ya sin las pasadas trabas la inteligencia podrá facturar la sociedad anhelada (el Ateneo fue organizado para "dar forma social a una nueva era de pensamiento", Vasconcelos).

Su confianza casi rousseauniana en la inteligencia —y de la que nunca descreyeron como lo habría hecho el teórico ginebrino— no tenía límites: "La democracia de que tanto se habla, no viene, efectivamente de la clave de Hércules, sino de la cabeza de Ateneo. La democracia se realiza siempre en grado creciente enseñando y aprendiendo, porque la libertad política, como todas las libertades, proviene de la humana inteligencia". Producto de lecturas implacables, impresiones de viaje y veladas literarias, su crítica se resiente de una autocolonización cultural que les impide elevarse a



El compromiso de la Universidad

Hoy se niega que la Universidad deba ser el centro reproductor de las operaciones que requiere el sistema económico capitalista para su mantenimiento y continuidad. A esta negación se ha llegado después de un movimiento social que se ha extendido a todos los sectores de la comunidad latinoamericana, principalmente al sector educativo, y en el que se procesan reivindicaciones populares. Se han formulado conceptos como los de "Universidad crítica", "Universidad comprometida" y "Universidad creadora", se los ha integrado y aun, como en Chile, se les ha dado carácter institucional. Vale la pena citar el texto del nuevo Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional de ese país. En el artículo Uno se expresa: "La universidad de Chile es una comunidad democrática, fundamentalmente creadora y crítica..." "En el cumplimiento de sus objetivos, la Universidad asume su responsabilidad específica en la formación de una conciencia objetiva y crítica de la sociedad chilena, y, a través de su aporte humanístico, contribuye a conformar la voluntad de cambios necesaria para conquistar un orden de convivencia que garantice la participación de todos los miembros de la comunidad nacional".

No puede negarse el propósito, reiterado por distintas voces a lo largo de la existencia de la Universidad Nacional, de vincular su actividad y aun plegar su compromiso no ya a la sociedad "in abstracto", sino a las fuerzas populares y sus luchas. Recientemente, en el acto de clausura de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, el rector Pablo González Casanova exhortó a los universitarios latinoamericanos allí reunidos a vincular la cultura, a través de la Universidad, con las luchas del pueblo. En la Ley Orgánica de 1929 de la recientemente autonomizada Universidad Nacional se asentaba que la "Universidad debe ser una institución democrática funcional" que "asuma su responsabilidad ante el pueblo". La impresión de hallarse frente a un cambio radical de la sociedad mexicana podía aún promover respeto ante declaraciones como la del rector Ignacio García Téllez en esa época: "La creación de la Universidad socialista, de la Universidad revolucionaria es el cumplimiento de un esfuerzo de la Revolución". En el Estatuto de la Universidad de 1936 se hablaba de "poner en contacto a profesores y estudiantes con la vida del pueblo de México, con el doble propósito de destruir la barrera que hasta hoy ha separado al hombre culto del trabajador, y de dar a la creación cultural del primero una fuente de inspiración más genuina que hasta la que ahora tiene".

Pero no se llega más allá del ámbito declarativo. Y los intentos de establecer una intercomunicación y una interacción real entre la Universidad y la sociedad de la que forma parte, a través de las actividades de difusión y extensión, han sido tan limitados y afectados de vicios (paternalismo, catequismo) que su irrisión

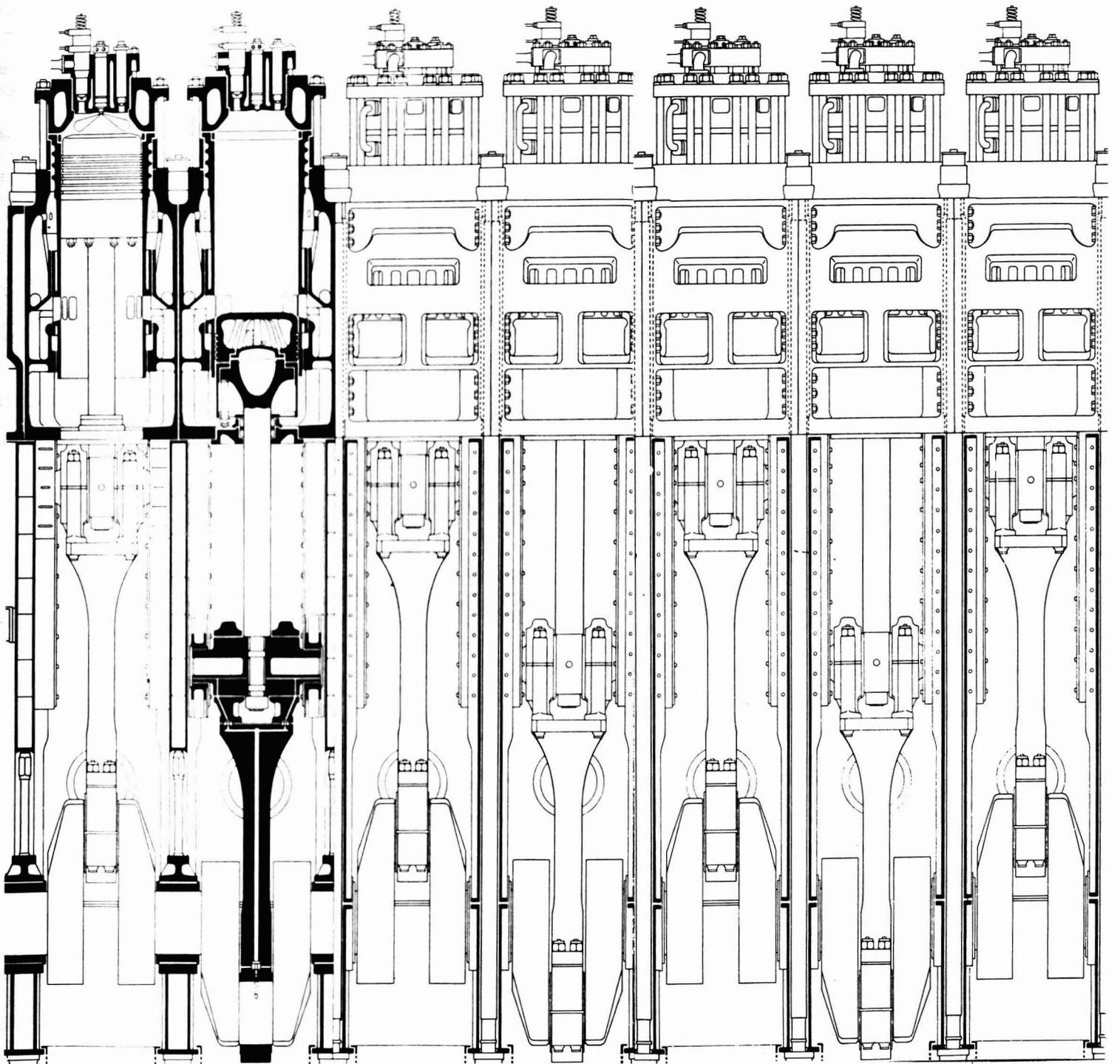
la segunda potencia de la crítica, es decir a la toma de conciencia de la realidad y al compromiso histórico correspondiente. Por ello, tanto al enjuiciar las características del porfirismo como al enfrentar las nuevas impuestas por la Revolución, resultan limitados e incongruentes. A la nefasta ingenuidad del positivismo (la absolutización de lo dado) oponen —con previsible mala fortuna— la ingenuidad de su idealismo (absolutización de lo querido). En sus planteamientos continúan los fáciles conjuros decimonónicos: contra pobreza, inversión; contra materialismo, espiritualidad; contra atraso, ilustración. Su humanismo es un humanismo desrealizado al que presiden los signos advocativos de la filosofía europea en boga y al que acompaña, en sus momentos más regionales, el inevitable Ariel de Rodó.

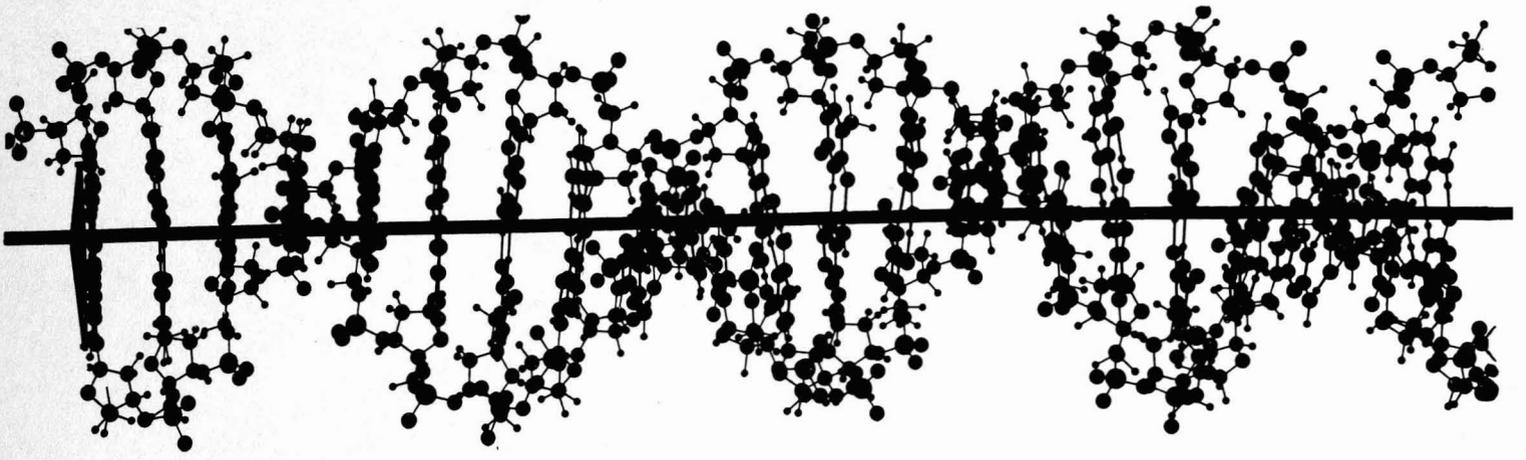
La Universidad Nacional recibe la influencia de estos intelectuales, aunque ella se manifiesta menos a nivel estructural que como motivo sancionador de una cultura de *élite*. Mientras el espíritu sobrevuela sus entusiasmos culturales, las diferentes escuelas que integran a esa institución se estratifican y en ellas prevalece el afán utilitarista y la deshumanización, producto de la tendencia al profesionalismo, "característica tecnicista, como ha dicho el chileno Domingo Piga, [que] provocó la desvinculación del conocimiento científico con el fenómeno social, típica ideología de carácter analítico, contraria a la ideología humanista del conocimiento, con lo cual se produce la dispersión y la forma tecnicista de especialización del saber".

Esta especialización (taylorismo intelectual) embebida en la técnica es la respuesta lógica de la Universidad condicionada por el peculiar proceso económico del país a los exigentes brotes de industrialización que en él empiezan a darse. (Puede decirse: la estructura no perdona.)

A medida que la industrialización capitalista de México crece, los requerimientos de técnicos que la sirvan han ido en aumento y la Universidad Nacional, principalmente, ha tenido que satisfacerlos. Aunque más escueto que el articulado de la Ley Orgánica de la UNAM de 1944, es más explícito al respecto y refleja claramente la tendencia de esta institución el texto de la exposición de motivos que sobre la Ley presentó, ante el Consejo Constitutivo Universitario, el doctor Alfonso Caso, entonces rector en funciones de la UNAM. Bajo el subtítulo de *Segundo principio: la Universidad es una institución técnica*, declaró: "Los tres fines que la ley señala a la Universidad son fines esencialmente técnicos, subordinados, eso sí... a un fin ético: formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad".







obliga a no mencionarlos sino para deducir de ellos el carácter sustantivo que la cultura adquiere tal y como se la maneja en la Universidad y el distanciamiento de ésta de las verdades históricas. Lo cual, por lo demás, se explica en vista de su actual estructura.

La Universidad feudalizada

Todo en la Universidad ha procurado la fragmentación. Principiando por las escuelas que la integran, aunque reunidas bajo un mismo título y mismos fundamentos legales y gobierno —y ahora casi todas ellas en el mismo recinto físico— son entidades separadas unas de otras y cuya feudalización impide el contacto y el intercambio entre ellas. “Hasta ahora hemos tenido ínsulas separadas en la Universidad. Más que Universidad tenemos un montón de escuelas vecinas geográficamente, con muy poca relación entre sí” (Juan Manuel Lozano, Director de la Facultad de Ciencias). La aplicación de la enseñanza con sus dicotomías teoría/práctica, docencia/investigación, en fin *schola/vita*, se ha orientado en el mismo fragmentario sentido de allí sus currícula farragosos e hipercentralizados y su creciente organización burocrática. El contenido de tal enseñanza enfatiza lo apuntado: su visión de las cosas y los temas que incluye han tendido a formar individuos adaptados al sistema mediante una manipulación ideológica unidimensionalizante; ella ha permitido su segregación de la realidad y el desconocimiento de su comportamiento objetivo, y por tanto su inhabilidad para situarse críticamente en ella. Esta inhabilidad se extiende a los instrumentos que la ciencia y la tecnología han producido: manejo que ha favorecido la represión social, con una mentalidad más abierta podría ser destinado a las tareas de liberación y cambio de la sociedad. Pero tal mentalidad no se ha estimulado en la Universidad, cuyos criterios y jerarquía antidemocráticos han coartado el diálogo y la participación en el tratamiento de los temas propuestos. Por último, con mínima capacidad receptiva y sus métodos de selección, la Universidad ha creado un sistema discriminatorio por el que una minoría se rodea de privilegios y oportunidades en contraste con la excesiva mayoría desprovista de ellos y por lo mismo socialmente devaluada.

Las características de la Universidad, *mutatis mutandis*, son las mismas que muestra, como parte de ella desde su fundación en 1910, la Escuela Nacional Preparatoria. Sólo que en su proceso la educación profesional ha tenido una mayor movilidad que la enseñanza media superior (exagerando para evidenciar: la Escuela Nacional Preparatoria ha sido el subdesarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México). Casi no ha habido discontinuidad entre la Escuela Nacional Preparatoria de 1867 y la que hoy conocemos.

El CCH: una respuesta

Dentro de la señalada, que así podríamos llamar, problemática sociouniversitaria, se inserta la creación y el funcionamiento del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Al crear esta nueva institución, la UNAM asume un hecho: las necesidades económicas, políticas y culturales del país demandan respuestas distintas de las que hasta ahora han sido elaboradas para satisfacerlas. A la Universidad corresponde dar una respuesta específica, de acuerdo con su naturaleza, a tales necesidades, y para ello utiliza criterios de diversa índole a fin de darle eficacia a la respuesta de cuyo ejercicio se ha responsabilizado.

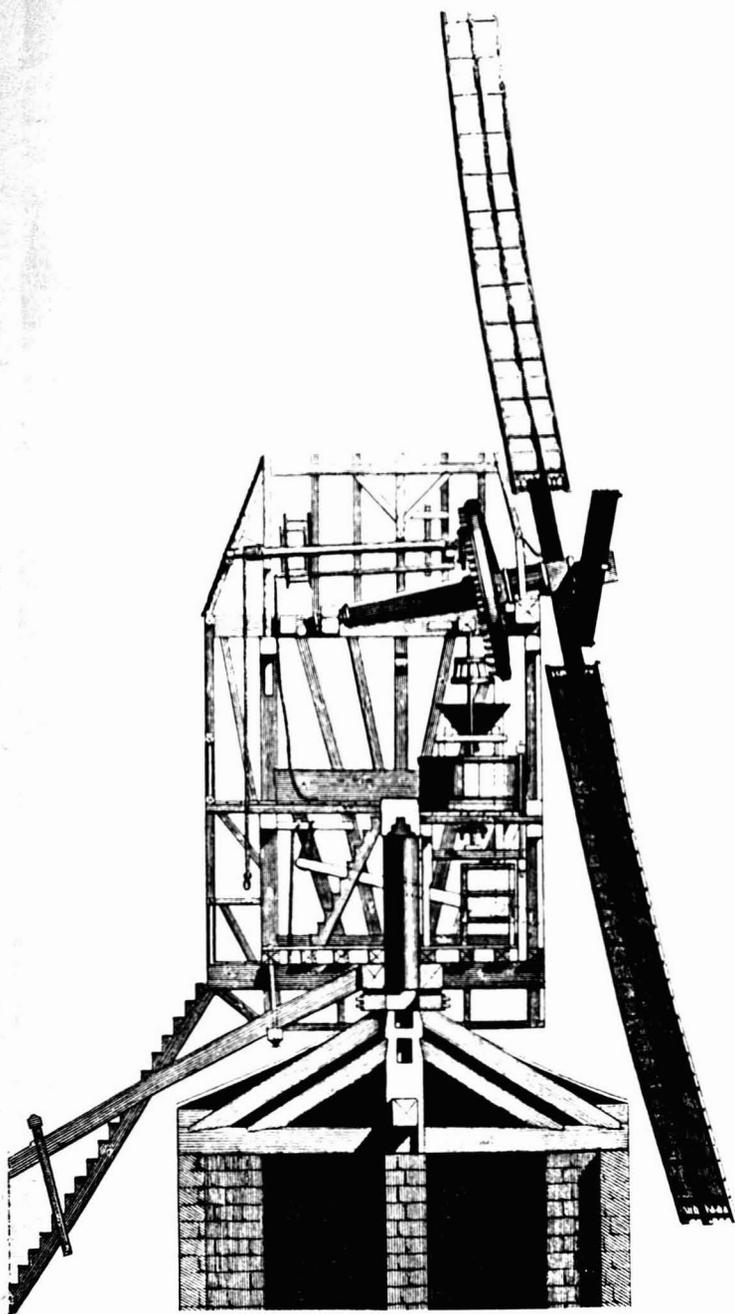
Por una parte, la UNAM —así han expresado sus autoridades— intenta dar la más amplia satisfacción a la creciente demanda nacional de educación superior. Por la otra acepta dotar a los demandantes de instrumentos teóricos y prácticos que los capaciten “para comprender los problemas de la naturaleza y la sociedad, y profundizar en su conocimiento”; para calificarse profesionalmente según sus posibilidades y el potencial del mercado de trabajo, y para que tal calificación se concilie con sus características vocacionales a la par que con las exigencias del desarrollo económico del país. Para operar este propósito precisa la disponibilidad de recursos de cuyo estricto empleo resulte la mayor “productividad” en el sentido que se quiere.

Pero todo ello no sería posible dentro de los actuales patrones políticos, académicos y administrativos de la UNAM. Procede en consecuencia una reforma que finalmente encarna, por ahora, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (la puesta en funcionamiento de la llamada Universidad Abierta vendría a ser su complemento).

Las innovaciones

Varias son las innovaciones que introduce el CCH con respecto a los programas y métodos de la enseñanza universitaria tradicional. En primer lugar supera los cajones curriculares de las diferentes disciplinas: desplaza al sistema monodisciplinario por el interdisciplinario y con ello la insularidad de las trilobíticas escuelas y facultades que aún funcionan en la UNAM. Al crearse los ciclos a nivel de licenciatura, maestría y doctorado, el bachillerato del CCH quedará articulado con ellos de manera orgánica y no artificialmente como hoy lo está el escalón preparatoriano con el escalón profesional y siguientes.

La discordia entre la teoría y la práctica, la docencia y la investigación, se ha descartado en el CCH al establecer dentro de sus métodos de enseñanza la aplicación de los conocimientos básicos a los experimentos prácticos y la manipulación de los datos obtenidos en la realidad para elaborar con ellos las síntesis relativas.



También en el CCH se ha desechado el conocimiento meramente acumulativo y disperso de la enseñanza tradicional y en su lugar se ha instaurado un conocimiento categorial y unitario. "Queremos proporcionar solamente conocimientos básicos, que sean para el alumno el punto de partida para su propio desarrollo personal en que él, como sujeto de la cultura, aprenda a dominarla, a trabajarla, a informarse, a revisar y corregir sus adquisiciones, es decir: aprenda a aprender." (*Guía del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades*).

Una de las innovaciones más importantes que ha introducido el CCH es la referente a los métodos pedagógicos. "El énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza; en la formación más que en la información. Se trata de recobrar el sentido profundo de la educación, que pretende no tanto integrar a una persona en un contexto culturalmente previamente dado, sino, sobre todo, situar al educando en la plenitud de su papel como sujeto creador de la cultura.

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

Todas estas innovaciones crean diferencias notables entre el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria en la que aquellas no se han verificado. Hay una más que nutre tales diferencias, la de ser el bachillerato del CCH un ciclo terminal optativo: en la ENP éste no existe.

Conviene analizar las consecuencias de esta última diferencia. Cualquiera que sea el índice de deserción en la ENP, su registro hace patente una torpe planeación educativa de la cual resulta una pérdida económica para el Estado y una frustración seguida de una gran inseguridad para el estudiante que por una causa u otra ha interrumpido sus estudios. Incapacitado para desempeñar actividades especializadas por falta de las técnicas correspondientes, deberá ocuparse eventualmente en empleos poco útiles cuando no decididamente parasitarios.

Las alternativas

Con la creación de múltiples capacitaciones técnicas garantizadas públicamente por la expedición de un título (no profesional), el CCH evita la dilapidación de recursos y la rebaja moral y productiva de los desertores. Pero hay otras consecuencias que pueden derivarse del ciclo terminal. Las formas de selección, ya sean de carácter burocrático o las propias que genera el injusto régimen socioeconómico vigente, han contribuido a cerrar la posibilidad de democratizar la enseñanza superior. ¿No sería el ciclo terminal un método más sofisticado pero igualmente eficaz

que los otros en su función tamizadora?

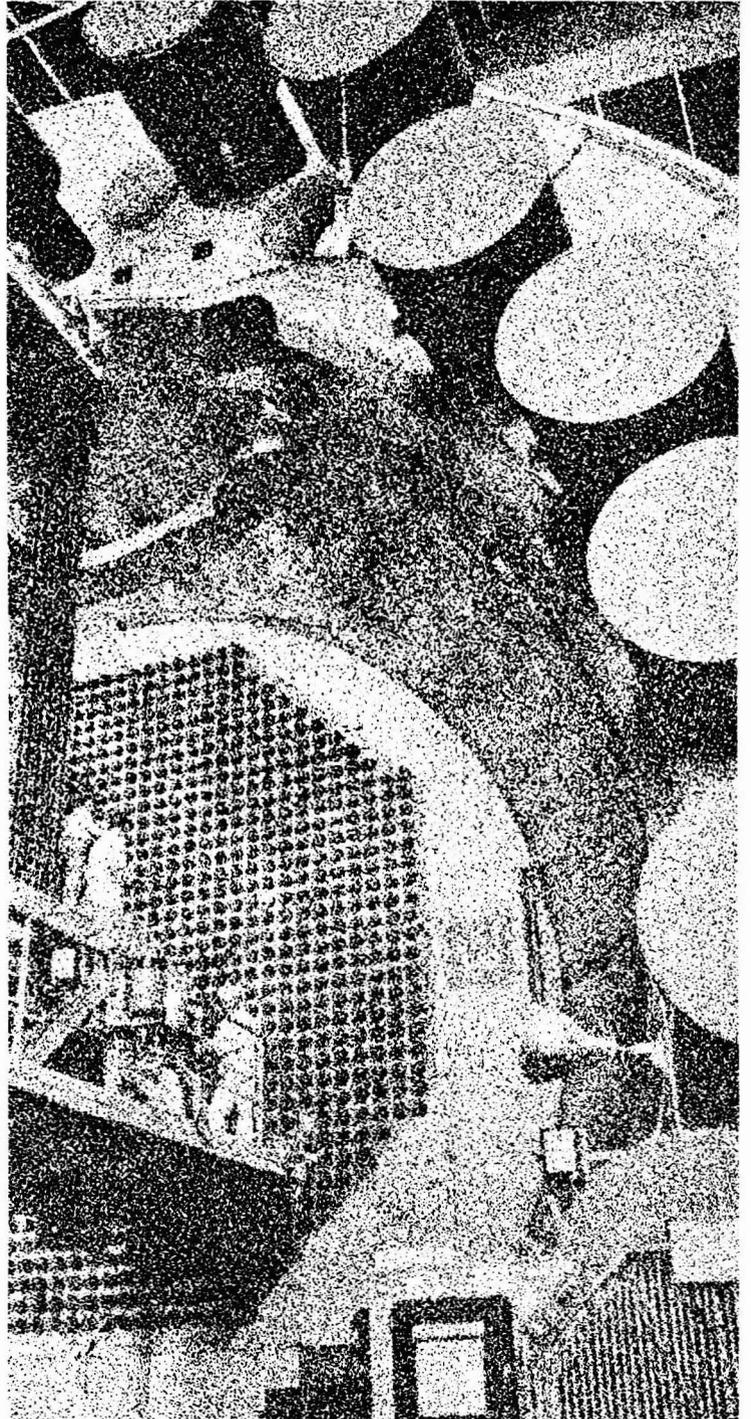
El atractivo de ocuparse rápidamente y con un margen considerable de seguridad en cuanto a los futuros ingresos, hará que el estudiante decida no continuar sus estudios (en la mayoría de los casos las condiciones económicas de la familia de la que depende, y en consecuencia las suyas propias, no permiten esperar al término de su graduación como profesional). Esta es una hipótesis; de cumplirse en todos sus términos el CCH se convertiría en una fábrica odiosamente selectiva que enviaría al mercado de trabajo grandes cantidades de "oficialidad técnica", proletarizada con el tiempo al saturarse la demanda de mano de obra calificada, y una minoría, la tradicional, a seguir sus cursos en las escuelas superiores. La otra hipótesis admite por lo menos tres variantes: a) El hecho de poder desempeñar una actividad suficientemente remunerada en vista de la habilidad técnica adquirida por el estudiante, le permitirá subvencionar sus necesidades entre las que puede estar la preparación académica en un nivel superior; b) siendo optativas las capacitaciones técnicas, el número de estudiantes que se decida por alguna de ellas no representará mayor impacto en el mercado de trabajo que por ahora se resiente de un déficit de mano de obra calificada, y c) los recursos económicos de que dispone la UNAM no alcanzarán para formar sino un mínimo de técnicos auxiliares.

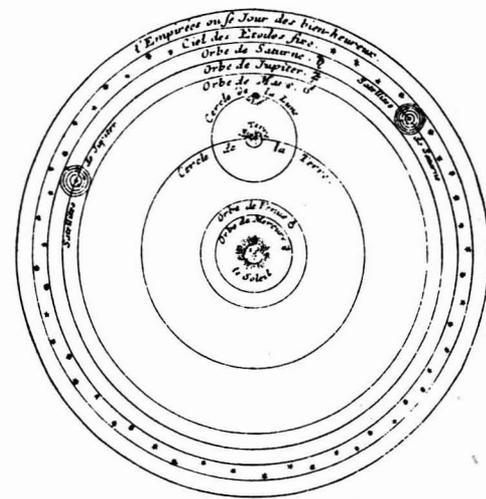
No obstante, la cuestión, que ya ha sido planteada en varias ocasiones queda en pie: ¿Invertiría el Estado capitalista en la formación de individuos de los que sabe no va a obtener un indudable beneficio? Si el CCH no va a producir la mano de obra calificada que hoy requieren los diferentes sectores de la economía burguesa para su desarrollo, ¿cómo se justifica su existencia? Esta cuestión, obligada como es a formularse, no deja de plantear otras: ¿tienen las inversiones públicas, como cualquiera otra operación del sistema en el mismo plano, efectos lineales y no complejos? ¿Responde la Universidad a las presiones del sistema de que es parte en forma meramente pavloviana? ¿Serían tan ingenuas las autoridades de la UNAM como para suponer que una institución como el CCH, en cuyo funcionamiento intervendrían elementos previsiblemente contestatarios del régimen social prevaleciente, habría de conducirse a satisfacción de sus patrocinadores?

Estas cuestiones, aunque no aquí, deberán ser dilucidadas en favor del análisis global sobre la reforma educativa en México y las posibilidades de utilizarla para efectuar cambios más radicales en la sociedad de los que ella se propone.

La posibilidad de una verdadera educación

Las premisas de esos cambios, en el ámbito universitario, se tratan de establecer dentro del CCH. Y son los maestros los responsables de ello; a su tarea frecuentemente se oponen, o por lo menos la





obstaculizan con su actitud, las diversas autoridades de la institución.

Aunque sin llevar a sus últimas consecuencias (la experiencia ha sido corta) los presupuestos de la pedagogía activa que ellos ya ven, siguiendo acuciosamente a Paulo Freire, como pedagogía liberadora, los maestros del CCH han dado muestras de comprender el papel que como intelectuales les corresponde desempeñar en una sociedad dependiente, de grandes masas populares explotadas y reprimidas, y con una cultura colonizada.

El hecho verdaderamente educativo consiste en enfrentar a su realidad a los que en él participan, para tematizarla y emprender el análisis causal de los fenómenos que en ella se producen. De esta manera se logra que cobren conciencia de la axiología que tensa su cultura y se dispongan a discriminarla y a actuar para transformarla en su base. En el CCH los maestros más representativos han llegado a conclusiones similares. No se trata de hacer de los estudiantes técnicos enterados de los medios e ignorantes de los fines de la educación, sino seres integrales que sepan evaluar su situación en el mundo así como las relaciones sociales y humanas que esa situación involucra.

Las demandas de los estudiantes de 1968 empiezan a ser operadas ahora, ya que varios de quienes las plantearon forman parte de la base magisterial del CCH. De aquí su acción permanente para democratizar la estructura de la nueva institución. Han ideado mecanismos representativos (las *academias*) "en la que participan activamente todos los maestros de cada *área*". Piden que el nombramiento de los funcionarios, la elaboración de programas y la toma de decisiones se discutan y acuerden horizontalmente y no se impongan verticalmente. Pugnan por una organización en la que participen maestros y alumnos a un mismo nivel y conjuntamente resuelvan los problemas comunes.

Lo anterior casi alcanza la fragilidad de la lisonja, pero en verdad es el sólido producto de la descripción.

Desde luego, no podría pedirse una homogeneidad absoluta en la planta docente del CCH. Entre sus maestros hay diferencias que van desde las meramente generacionales (los jóvenes se adaptan mejor que los de edad madura a las exigencias de la nueva educación), hasta las ideológicas (quizá no sea coincidencia que también sean los jóvenes los que asumen las posiciones más avanzadas), pero en su conjunto, y quitando a aquellos incondicionales de las autoridades, ofrecen las características de un cuerpo entusiasta, comprometido con su profesión y con su tiempo.

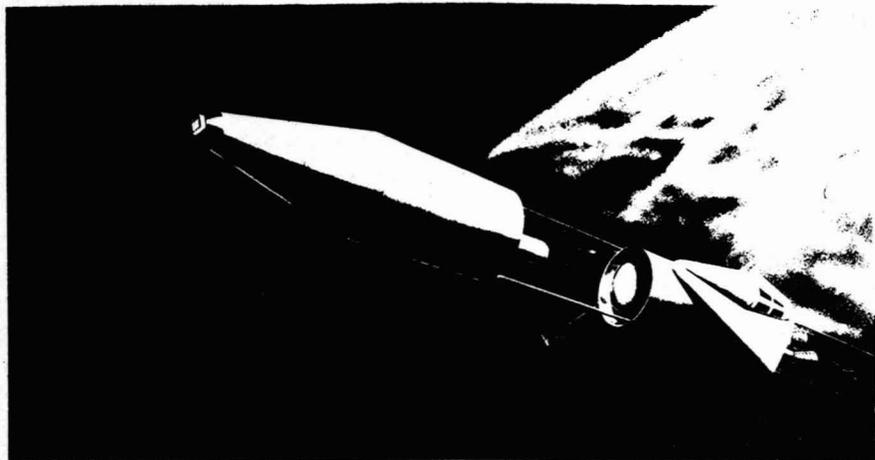


Los obstáculos

Si el sistema del CCH ha de ser verdaderamente el retroalimentador de la educación universitaria en México (sólo así se justificaría plenamente su existencia), no será sólo por la acción de los maestros sino por lo que entre estos y los estudiantes realicen conjuntamente. Los estudiantes constituyen todo un complejo de deformaciones y potencialidades que debe ser cuidadosamente analizado y provisto de los instrumentos adecuados para corregir las primeras y realizar las segundas. En lo que se ha observado, el estudiante encuentra dificultad en asimilar tanto las técnicas de reflexión, análisis, investigación, discusión y participación propios del nuevo método pedagógico. Las gradaciones de esa dificultad, en el ámbito cultural, se hallan en razón directa del medio del que procede el estudiante: a mayor ruralización de aquél mayor desequilibrio entre la cultura y su lenguaje que refleja una expresión quebrada, servil, producto de sobrevivencias coloniales; por el contrario, el estudiante de las áreas más urbanizadas muestra una mayor correspondencia entre sus contenidos expresivos y los de la cultura. Pero, como también se ha visto, pronto los estudiantes por igual superan las trabas iniciales y desarrollan una capacidad receptiva que los vincula a la dinámica del aprendizaje y a la temática propuesta por los maestros. En un documento elaborado por ellos (plantel de Atzacapotzalco) señalan, además del hecho de identificarse los estudiantes de las recientes generaciones con la generación del 68, la característica del nuevo estudiante: éste "ha demostrado una gran capacidad para hablar por sí mismo".

Lo que llamaría Paulo Freire "la inexperiencia democrática" y el silencio que es su consecuencia social, se advierte en los estudiantes de primer ingreso: nueve o más años de educación represiva, de no participación, de auditismo, los hacen oscilar entre la apatía y la algarazara (relajo); entre estos dos extremos difícilmente tiene cabida el diálogo. De acuerdo con esto, si lo señalado por los maestros del plantel de Atzacapotzalco y otros muchos acepta alguna objetividad, es decir si es cierto que el estudiante aprende rápidamente a expresarse y a acrecentar su capacidad dialógica, los presupuestos de la pedagogía liberadora se están cumpliendo promisoriamente en el CCH.

Quienes menos disposición han demostrado para incentivar esa pedagogía han sido las autoridades. No puede darse un cauce amplio al aprendizaje crítico acudiendo a instancias antidemocráticas. La pirámide de decisiones que existe en el sistema CCH debe por tanto revisarse para ser consecuentes con los principios formales que lo rigen: la participación de los maestros y alumnos en el Consejo del Colegio, en la formulación de todos los programas que de él emanen, en la elección de las diferentes autoridades académicas de la institución, es indispensable.



Revisiones necesarias

Cabe aquí señalar que la estructura del CCH no puede funcionar cabalmente dentro de las actuales normas jurídicas que rigen a la UNAM y que urge por ello su total revisión. Igualmente: la elaboración del Reglamento interno del CCH deberá discutirse y aprobarse objetiva y democráticamente.

Otras revisiones necesarias: en 1973 el CCH egresará su primera generación; hasta el momento no se sabe de consultas dentro de las bases magisterial y estudiantil acerca del funcionamiento del ciclo a nivel de licenciatura. Se precisa la implicación de las bases en este sentido.

Por otra parte, siendo la extensión universitaria una actividad que converge institucionalmente con la docencia y la investigación a definir la función de la Universidad, poco se ha hecho en el CCH por actualizarla y menos por fijarle su orientación, sus alcances y medios, por explicitarla y por hacer que en ella participen estudiantes y maestros. En la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria antes mencionada, y en la que participó la UNAM, se le reconocieron a la extensión universitaria los siguientes principios

“Deberá —se concluyó—:

- I. Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se dé en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y la marginación y explotación de los sectores populares de nuestras sociedades.
- II. Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes.
- III. Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coinciden con sus objetivos, y no sólo nacional sino promover la integración en el ámbito latinoamericano.

De acuerdo con estos principios es obligado preguntar qué se ha expresado o hecho oficialmente en el CCH para operarlos.

Urgencia de definiciones

La existencia de la nueva institución de la UNAM replantea la necesidad de establecer políticas y conceptos claros y congruentes con la realidad que exige el país; definir cuál es el verdadero papel que a la Universidad toca desempeñar respecto de la misma: si el de simple institución colaboracionista o el de agente de cambio revolucionario.

Con Darcy Ribeiro puede señalarse:

“La modernización de la Universidad sería quizás la solución más desastrosa porque permitiría a nuestros sociedades lograr mayor eficacia en el uso de los nuevos equipos para así cumplir mejor nuestro viejo papel de culturas espurias y de sociedades atrasadas que corresponden a las economías dependientes. Es cierto que a un número algo mayor de personas se les permitirá ascender socialmente y adaptarse a hábitos más sofisticados de consumo en la medida que se integren en los sectores modernizados. ¿Es esto suficiente? ¿Lo es para quién? ¿Acaso contribuir a ello no implicaría volvernos cómplices de un proceso de recolonización de nuestros pueblos que los eternizaría en el papel de proletariados externos de nuevos imperios basados en la tecnología y en las ciencias más desarrolladas?”

Y más adelante: “Sin embargo, cabe preguntar: ¿será lo opuesto lo que se nos impone, o sea el negarse la Universidad a alcanzar mayor eficacia en el desempeño de sus funciones técnicas y profesionales para no contribuir de este modo a la modernización refleja? Esta interrogante la he oído muchas veces. Confieso que mi sentimiento en relación a ella es de desaliento. Después de trabajar tantos años en la búsqueda de soluciones para los problemas de nuestras Universidades subdesarrolladas de nuestros países subdesarrollados, me siento involucrado en una competencia extravagante. Es como una carrera con los pies atados, en la cual nos esforzamos por desarrollar las formas más artificiosas de dar pequeños saltos valorando como hazaña los logros más mediocres. Sin embargo, renunciar a nuestra lucha por implantar aquí y ahora nuestra utopía de Universidad equivaldría a abandonar el campo a los modernizadores que buscarían tornar la Universidad más eficaz y al mismo tiempo intencionalizarla en el sentido de la defensa del *status quo*”.

Con el Colegio de Ciencias y Humanidades la UNAM tiene, superando sus actuales oscilaciones y ambigüedades, la oportunidad de contribuir a la creación de un auténtico desarrollo nacional y una cultura que lo exprese fielmente favoreciendo las causas liberadoras de la sociedad (“el nuevo nombre del desarrollo es la liberación”). No será ella por cierto la directa promotora del cambio ni la que instaure una educación democrática y popular siquiera: es indispensable aclarar aquí que tal educación sólo será posible en el momento que se realicen cambios radicales en la estructura social, pero también de la misma manera debe afirmarse que sí podría, con una voluntad revolucionaria, inducir experiencias educativas liberadoras ya que éstas son posibles, como advierte Emile Copfermann, “aun cuando estén necesariamente condenadas por una sociedad no libertaria. Son utópicas —con respecto a la sociedad capitalista existente— e irreales —con respecto a esta realidad—, pero *realizables*”.

