



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

TÍTULO

¿Cambio al cambio? Colegio de Ciencias y Humanidades y
cambio institucional isomorfo

Que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

Lic. Alberto Tonatihu Alonso Sarmiento

Director de tesis:

Dr. Gonzalo Varela Petito

México, Distrito Federal, febrero del 2015

Director de tesis:

Dr. Gonzalo Varela Petito
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco

Sinodales de tesis:

Dr. Óscar Comas Rodríguez
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco

Dr. Rogelio Martínez Flores
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco

Dr. Alejandro Márquez Jiménez
Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Dedicatorias

A toda mi familia. A mi madre, quien con su amor y conocimiento, me acercó a una serie de valores, habilidades y saberes indispensables para la vida; soy lo que soy gracias a su compañía y enseñanzas. A mi hermano también, de quien siempre aprendo algo nuevo. Y para mi Jazmín, con quien comparto mi vida, mis sueños, quien ha aguantado mis defectos y errores; tu cariño y amor me permiten librar adversidades.

Por último, quiero dedicar este esfuerzo a todos quienes creyeron en mí; su confianza me abrió puertas, me brindó apoyos y me permitió llegar hasta el final.

Agradecimientos

Este esfuerzo se lo dedico a toda mi familia. Deseo además agradecerle por el amor y la compañía que me han brindado a lo largo de mi vida y particularmente en esta aventura.

Quiero agradecer también al Dr. Gonzalo Varela Petito, pues fue quien me asesoró durante la realización de la maestría y, particularmente, del trabajo de tesis. Sus comentarios y sugerencias, siempre respetando mi punto de vista, terminaron siendo significativos en el desarrollo de mi proceso formativo.

También deseo agradecer a mis sinodales: el Dr. Óscar Comas Rodríguez, Dr. Rogelio Martínez Flores y Dr. Alejandro Márquez Jiménez. Además, mi reconocimiento a la Dra. Angélica Buendía Espinosa. Todos ellos tuvieron el “valor” de leerme, además de que me hicieron sugerencias valiosas, las mismas que contribuyeron en el logro de este esfuerzo.

Al mismo tiempo, quiero mencionar a la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación. Sus profesores y equipo administrativo, la coordinación de la misma, todos ellos confiaron en mí, lo que merece toda mi gratitud. Gracias también a la UAM y su Unidad Xochimilco, pues me hicieron sentir, a mí, universitario desde la adolescencia, como en casa.

Por supuesto, mi paso por la Maestría y el desarrollo de esta tesis no podrían haber sido posibles sin CONACYT y las aportaciones del pueblo de México. Mi gratitud.

Por último, deseo agradecer a mis compañeros de la Maestría, en especial a mis amigas, con quienes pasé el último año y casi la totalidad de la misma. Qué recuerdos, qué partidos, qué tacos, qué bromas... qué experiencias y qué aprendizajes me llevo de ustedes. Gracias a todos, me debo a ustedes.

Índice

Resumen	7
Abstract.....	7
Acrónimos	9
Primera Parte	
Capítulo 1. Introducción.....	11
1.1 El contexto nacional: la política de Luis Echeverría de impulso a la Educación Superior y Media Superior.....	11
1.2 Planteamiento del problema y objetivos	13
1.3 Metodología	14
1.3.1 Características de la investigación	14
1.3.2 Recolección y análisis de la información	18
1.4 Marco teórico.....	20
1.4.1 Institución.....	21
1.4.2 Organización.....	25
1.4.3 CCH a través de los conceptos de institución y organización	32
Segunda Parte	
Capítulo 2. Contexto y antecedentes de la fundación del CCH.....	41
2.1 El contexto nacional: la política de Luis Echeverría de impulso a la Educación Superior y Media Superior.....	41
2.2 Los antecedentes universitarios.....	43
2.2.1 La Universidad de principios de la década de 1970	43
2.2.2 La ENP, centro de las críticas universitarias	45
2.3 La Rectoría del Dr. González Casanova	48
2.4 Cambio en el exterior y continuidad en el interior: condiciones para el surgimiento del CCH	52
Capítulo 3. El proyecto fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	57
3.1 Fin y características en la normatividad: IFCCH	59
3.2 Fin y características desde la justificación del proyecto: IICCH.....	61
3.2.1 Exposición de motivos	61
3.2.2 Fin y características en la explicación del Rector	63

3.3	El proyecto fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	72
Capítulo 4.	Los periodos fundacional y de estabilización	77
4.1	Periodo fundacional: organización no acabada y en funciones.....	80
4.2	La estabilización del Colegio.....	91
4.3	Balance: entre los problemas y las incompatibilidades	101
Tercera Parte		
Capítulo 5.	Cambios en la UACB	111
5.1	Tiempo para la reflexión	111
5.2	Tiempo de cambios en la UACB	119
5.2.1	El Consejo Técnico de la UACB	119
5.2.2	Plan de Estudios Actualizado (1996)	123
5.3	Reducción de la cuota de los primeros ingresos de la UACB	131
5.4	La organización cambió.....	141
Capítulo 6.	¿Cambio al cambio? ENCCH y homogeneidad con la ENP	149
6.1	Adecuación estatutaria: Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades”	150
6.1.1	La desarticulación de la UACPyP	151
6.1.2	La reconversión de la UACB	158
6.1.3	Colegio comparado: CCH (proyecto fundacional) y ENCCH	163
6.2	ENCCH y ENP, escuelas del bachillerato universitario	169
6.2.1	UACB y ENP, relaciones en el bachillerato universitario.....	170
6.2.2	ENCCH y ENP: comparaciones.....	176
6.3	Interpretación del cambio al proyecto del cambio	188
Conclusiones.....		201
Referencias bibliográficas		211

Resumen

Esta tesis interpreta los cambios al CCH ocurridos en la década de 1990, los cuales ajustaron a un proyecto nacido para propiciar transformaciones en la Universidad; de ahí el cuestionamiento que podría suponer el cambio al cambio.

A través del uso de los conceptos institución y organización, este trabajo presenta un entendimiento sobre el CCH y su adecuación estatutaria (ENCCH). En el paso de una versión a otra de la dependencia universitaria, en la UACB se dieron respuestas para lograr un marco mejor de trabajo. Abordar todos estos eventos en conjunto resulta en la apreciación de un Colegio distinto al fundado originalmente; hacerlo con base en la observación de ciertas características de la organización, sugiere el desarrollo de un proceso que tiende a la homogeneización entre éste y la ENP, la centenaria escuela bachiller de la UNAM.

Abstract

This thesis interprets the CCH's changes happened in 1990 decade, which adjusted to a project borned to make transformations in UNAM; from there the question which could suppose changing to the change.

Using "institution" and "organization" as concepts, this job shows an understanding about CCH and its statutory adaptation (ENCCH). In the passage from one version to another version of this university dependence, from UACB were given answers to get a better job. Approach these events as a set, comes an appreciation of a different Colegio of the originally founded; doing it through the observation of some features of the organization, suggests the development of a process which points to homogenization between this and ENP, the UNAM's centenary high school.

Acrónimos

- CAPFCE Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas
- ColBach Colegio de Bachilleres
- CCH Colegio de Ciencias y Humanidades
- CNCH Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades
- CONACYT Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
- CONALEP Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
- CT Consejo Técnico
- CU Consejo Universitario
- EMS Educación Media Superior
- ES Educación Superior
- ENCCH Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades”
- ENP Escuela Nacional Preparatoria
- ENPRO Escuela Nacional Profesional
- IPN Instituto Politécnico Nacional
- NU Nueva Universidad
- PEA Plan de Estudios Actualizado de la UACB y posteriormente de la ENCCH
- SE Sistema Educativo
- SEP Secretaría de Educación Pública
- SUA Sistema de Universidad Abierta
- UACB Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato
- UACPyP Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado
- UAM Universidad Autónoma Metropolitana
- UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

Capítulo 1. Introducción

Este capítulo corresponde a la primera parte de la investigación. En él se encontrarán dos espacios, el primero destinado al desarrollo metodológico del trabajo, mientras que el segundo da cuenta de las referencias conceptuales (marco teórico) que se emplearon en el abordaje del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

1.1 El contexto nacional: la política de Luis Echeverría de impulso a la Educación Superior y Media Superior

La creación del CCH (1971) representó uno de los primeros eventos en el marco de la política de carácter educativo desarrollada en la década de 1970 por el entonces presidente Luis Echeverría. Las “facilidades” otorgadas por parte del gobierno federal para con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) respondían a la necesidad de la primera por hacerse de legitimidad, esto tras los sucesos dados durante el sexenio anterior (encabezado por Díaz Ordaz). Para dicha presidencia de la República, la creación de las “escolares” significó un paso adelante en aquella intención (procurando solucionar el problema de atender a 15 mil egresados de secundaria que habrían de demandar un espacio educativo en el bachillerato apenas el paso de unos cuantos meses tras la toma de posesión de Luis Echeverría), al tiempo que para la Universidad, mencionado evento y el surgimiento del Colegio en su conjunto representó la oportunidad de cambiar.

En efecto, para la máxima casa de estudios, el CCH constituía la oportunidad de iniciar parte de las modificaciones que el Dr. González Casanova identificó como necesarias para la institución durante su presentación como Rector. Desde la perspectiva de este último, el Colegio representaba la posibilidad de superar por lo menos una triada de problemas: establecer el trabajo de la UNAM como el de una verdadera universidad en su conjunto, vincular a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) al resto de dependencias universitarias, así como dar luz a un órgano cuya responsabilidad fuera la de promover permanentemente el cambio.

Así, al inicio de sus operaciones, el CCH se presentaba como una dependencia universitaria diferenciada al resto de instancias de la máxima casa de estudios. Es decir, su

fin dentro de la estructura universitaria no era realizar trabajos de enseñanza en algún campo específico del conocimiento (como sí lo tiene la Facultad de Química, por ejemplo) o en algún nivel educativo específico (como sí sucede con las Facultades, cuya labor se da en el nivel superior y en el posgrado, o con la ENP, que es responsable de la iniciación universitaria¹ e imparte docencia en el bachillerato); se trataba de una dependencia reglamentada para el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (UNAM, 1971: 5). De ahí que la estructura organizacional del Colegio (Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, UACB, y la Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado, UACPyP) haya cubierto todos los niveles educativos impartidos por la UNAM², de ahí que a él se le haya pensado como un sistema en paralelo al tradicional o una nueva Universidad dentro de la misma Universidad (González, 1974: 81).

El siglo XXI y la década del 2010 dejan ver un CCH diferenciado al establecido originalmente. Las coyunturas que suponen el aniversario 40 de la dependencia (2011) y el proceso de modificación a sus Planes de Estudio (2012 en adelante) dan puerta a la reflexión sobre lo que el Colegio era, hoy identificado en aquella misma estructura universitaria como Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades” (ENCCH). El paso del tiempo permite apreciar que el que fuera un proyecto destinado a la promoción permanente del cambio también estaba sujeto a la posibilidad de vivir modificaciones.

“Cambio” entonces pareciera ser una palabra vinculada al CCH: a) nació en el marco de un sexenio que pretendía presentarse distinto (cambiar) a su antecesor de cara a la educación y, particularmente, a las instituciones de Educación Superior (que en algunos casos imparten también el nivel medio superior, la Universidad entre ellos,) y, b) surgió como un proyecto que pretendía trastocar las estructuras de la máxima casa de estudios, de tal forma que, como se ha sugerido, ésta pudiera pasar del modelo de “suma” de escuelas heredado tras

¹ Iniciación universitaria es el nombre que adquiere la educación básica que imparte la Universidad a través de la ENP, aunque esto sólo ocurre en las instalaciones del plantel 2. Las razones de que la UNAM imparta dicho tipo de formación se remontan a la primera mitad del siglo XX, a dos momentos en particular: a la disputa entre ésta y la Secretaría de Educación Pública (SEP) respecto al enfoque que debía adoptar la otrora escuela del bachillerato universitario –tendiente a la básica o a la superior- (Velázquez, 1992: 27-30), así como al enfrentamiento con la presidencia de Lázaro Cárdenas cuando la máxima casa de estudios se negó a formar parte de su proyecto educativo con carácter socialista (Jiménez, 1992: 58).

² Con excepción de Iniciación Universitaria.

la reapertura realizada por Justo Sierra, a uno en el que el trabajo de ellas se articulara como el esfuerzo de una universidad en su conjunto.

Pero qué sucede cuando el proyecto diseñado para la promoción permanente del cambio es ajustado también; por qué tomar la decisión de modificar al cambio pretendido originalmente. Estos cuestionamientos parecieran ser inevitables frente a lo sucedido a finales de 1997, tiempo en el que el CCH obtuvo el grado de “Escuela Nacional”, o de cara a la serie de ajustes a la UACB, la misma que terminaría siendo adecuada estatutariamente.

Así, esta tesis abordará la serie de modificaciones que fueron efectuadas al Colegio en su conjunto y en su UACB durante la década de 1990, un espacio temporal en el que el CCH adquirió algunas características que lo identifican hoy como una dependencia distinta a la fundada por el rectorado del Dr. González Casanova. El examen de sus ajustes no sólo permitiría reconocer el pasado de una dependencia universitaria específica (como podría hacerse en el caso de cualquier otra Facultad o Escuela), sino daría cuenta también de lo *sui generis* que resulta la transformación de una instancia que era inicialmente *sui generis* –valga la redundancia-, en una que pareciera ha dejado de serlo.

1.2 Planteamiento del problema y objetivos

El cambio al cambio, o mejor dicho, la modificación al Colegio; esta tesis abordará el fenómeno de transformación que la instancia universitaria vivió. En este trabajo se presentará una interpretación sobre el conjunto de ajustes que el Colegio vivió durante la década de 1990 (conformación del Consejo Técnico de la UACB, reducción de la “cuota” del primer ingreso así como de la matrícula de la UACB, modificación a los Planes de Estudio de la UACB y la “adecuación estatutaria” del CCH), el cual, según el juicio de quien realizó esta investigación, ayuda a entender la “constitución” actual de la dependencia en cuestión. Aquellos que deseen conocer al CCH o a la ENCCH encontrarán en este esfuerzo un marco que permite identificar los vínculos y relaciones entre estas dos versiones diferenciadas del Colegio, entre lo que era y lo que es.

La pregunta de investigación que orientó a este trabajo es: ¿en qué consistieron los cambios ocurridos en el CCH durante la década de 1990? La hipótesis que especula con la respuesta a dicha interrogante supone “que los cambios que el Colegio adoptó durante la

década de 1990 consistieron en un proceso que tiende al cambio institucional isomorfo (de homogeneización) con relación a la Escuela Nacional Preparatoria” (ENP).

En el esfuerzo por alcanzar una respuesta a la pregunta planteada, se formularon los siguientes objetivos:

Objetivo general: interpretar los cambios ocurridos en el CCH durante la década de 1990.

Objetivos específicos:

- a) Reconocer el contexto universitario en el que surgió el Colegio.
- b) Caracterizar al CCH en su fundación, recogiendo la argumentación que le dio sentido, los fines para los que surgió y la estructuración del trabajo para lograrlos.
- c) Identificar los problemas que pudieron haber puesto en entre dicho la consagración de los fines del Colegio.
- d) Dar cuenta de los cambios ocurridos en el CCH durante la década de 1990, registrando sus razones y reconociendo a aquellos que pretendían superar las dificultades en la consagración de los fines.
- e) Comparar al CCH y a la ENCCCH en cuanto a fines y estructuración del trabajo.
- f) Analizar las modificaciones al Colegio según la propuesta teórica aportada por DiMaggio y Powell.

Tanto la pregunta de investigación como la hipótesis permiten la generación de una interpretación propia acerca de lo que pudieron haber consistido los cambios en el CCH. Así, el logro del objetivo general, a la luz de las aportaciones que supondrían la realización de cada uno de los objetivos específicos, permitirá profundizar en la comprensión del Colegio.

1.3 Metodología

1.3.1 Características de la investigación

La investigación realizada debe ser inscrita dentro de la perspectiva organizacional, pues en su desarrollo se aborda al Colegio según su trabajo y el alcance de sus fines, una instancia apreciada según la estructuración de sus esfuerzos y de lo dicho en sus normas para

que sea lo que se pretendió que fuera y para que haga lo que se pretendía que hiciera. En ella se analizan documentos oficiales y públicos así como argumentos expuestos en distintas publicaciones que recogen las valoraciones y reflexiones de diversos actores de la vida académica interna del CCH, de tal forma que de ambos se considera su capacidad explicativa en relación al trabajo (en los tres ámbitos a explorar) en dicha dependencia universitaria como una actividad que se da en un marco caracterizado por las normas, así como por la complejidad (interrelación) que supone una diversidad de componentes.

La pregunta de investigación sugiere un trabajo inscrito al método cualitativo: se debe analizar lo que el Colegio fue en el tiempo de su fundación y los cambios realizados posteriormente, lo que se expone en los argumentos y consideraciones de diversos miembros del CCH que participan en la vida académica interna, tanto de quienes realizaban esfuerzos fuera de las administraciones como de quienes estaban al frente de ellas. El trabajo realizado se centra exclusivamente en documentos de carácter oficial y público que dan cuenta de las modificaciones, así como en publicaciones que circularon al interior de la instancia universitaria y que formaron parte de su vida institucional, todo ello para lograr una descripción sobre el marco en el que los cambios se dieron. Esto supone un análisis de documentos en el que se busca captar, en consonancia con la investigación de carácter cualitativo, la realidad “a través de los ojos” (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005: 84) de las personas que participan en la organización estudiada.

Aunque no se procedió a la realización de entrevista o cuestionario alguno y no obstante a que la investigación hecha se concentra exclusivamente en la revisión documental, en los documentos propuestos para el análisis se puede apreciar el cómo se orienta e interpreta el mundo de los individuos insertos en la realidad que se pretende estudiar (Bryman, 1988: 67 y 70). En efecto, este trabajo se desarrolla con base en la revisión documental.

Además, la investigación se inscribe en el marco del método cualitativo, pues lo que se pretende con ella es profundizar en el fenómeno y no que los resultados de ésta se apliquen para generalizar (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005: 97). Aunque este estudio puede ofrecer al lector una experiencia que pudiera presumirse como similar a la de alguna otra organización o instancia escolar, académica o universitaria, se debe reconocer que el interés del trabajo es únicamente conocer lo acontecido en el Colegio, de tal forma que la interpretación construida a lo largo de este trabajo obedece solamente a un abordaje de una

realidad compartida por un conjunto de individuos en un tiempo y momento específico (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005: 86).

Ahora bien, Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) alertan sobre el manejo de los métodos cuantitativos y cualitativos y el entendimiento de la realidad que el investigador debe tener para alcanzar un mejor abordaje de la misma. En ese sentido, señalan que son las propiedades del fenómeno o problema a estudiar las que deben determinar la perspectiva a adoptar (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005: 100). Así es como empezó a valorarse la interpretación del cambio del Colegio según la perspectiva teórica perteneciente al análisis organizacional y planteada por DiMaggio y Powell, es decir, justo después de realizar un análisis profundo de lo que éste fue.

De acuerdo con lo anterior, se determinó que la interpretación producto de esta investigación se realizaría con base en el planteamiento de una teoría, de una hipótesis, de la observación de datos y de su análisis, justo como lo sugiere la estructura lógica de la investigación cuantitativa en ciencias sociales (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005: 100).

Hasta aquí, la redacción realizada sugiere que la investigación hará uso de la triangulación. Por ella se entiende el uso múltiple de diversos métodos para realizar un estudio, lo que deriva en el manejo de distintos datos, investigadores, teorías o metodologías (Denzin, 1978: 319). Por su cuenta, Bonilla-Castro y Rodríguez (2005: 100 y 101) sostienen que la triangulación requiere un vínculo entre la posición epistemológica y la propia recolección de los datos, pues suscribirse a un solo método (cualitativo o cuantitativo) no permite apreciar diferentes rasgos de la realidad, pero la óptica con la que esta última se aprecia estará determina por la elección que se haga de aquel. En efecto, si el desarrollo de este trabajo pasa por hacer uso de una propuesta que conjunte a ambos métodos, esto se debe a la valoración de que la realidad es una relación entre consideraciones objetivas y subjetivas (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005: 113), de tal suerte que se procuró un abordaje de la misma con un recorte que tuviera mayor capacidad explicativa.

De acuerdo con Lancy (1993: 9), son muchas las explicaciones posibles del fenómeno a estudiar y muchas de ellas no pueden ser obviadas, de tal forma que esta investigación tuvo que hacer frente a diversos abordajes y supuestos. Abordajes como el de Bartolucci y Rodríguez (1983), el cual ha sido catalogado como el trabajo histórico más importante en materia de la vida institucional del Colegio (Gómez, 2013: 37), o aquel que se concentra en

las modificaciones a los planes de estudio de la UACB (León, 2000); todos ellos se presentaron como estudios previos que se enfocaron en el CCH y que daban cuenta de momentos de importancia según el fenómeno de interés de este esfuerzo, pero la diferencia que este trabajo plantea es el enfoque que se le da a la instancia universitaria en cuestión a partir de los conceptos que se presentarán como ejes (institución y organización), de tal forma que el lector podrá apreciar aquí una síntesis de lo que ésta fue al tiempo de su fundación, así como las modificaciones que en ella se hicieron posteriormente, evidenciando así las diferencias que la ENCCH representa.

En cuanto a los supuestos, es importante destacar que aquel que orientó originalmente a este trabajo terminó por ser ajustado³. Al inicio de la investigación, se partió de la consideración de que el Colegio había modificado su Plan de Estudios bachiller en 1996 producto de una acción dentro del marco de la política neoliberal y de recomendaciones de organismos internacionales, lo que habría (a manera de hipótesis) provocado el recorte de la matrícula estudiantil de la UACB. Esto generó la construcción de un marco teórico para explicar a ambos fenómenos, como bien podrían ser los estudios sobre las relaciones de los Estados centrales y periféricos en décadas recientes (Delgado & Saxe-Fernández, 2005; Saxe-Fernández, 2003). No obstante, conforme se indagó en la historia del Colegio, al tiempo en el que se accedió a distintos trabajos que daban cuenta de lo que éste había sido a la luz de una instancia más amplia, la Universidad, y de los problemas a los que se enfrentó por su carácter revulsivo (o solucionador de problemas, según la perspectiva de quien ha sido identificado públicamente como su fundador, el entonces rector Dr. González Casanova), se optó por considerar una óptica distinta, una que situará puntualmente a la toma de decisiones como un evento propio y no gestado desde su exterior.

Así, fueron dos consideraciones las que determinaron el cambio en el marco teórico: el carácter *sui generis* del CCH dentro de la estructura universitaria y la fuerza de las instancias internas, producto de aquella condición, en la toma de decisiones. De lo primero se desprende el uso del concepto institución, pues con él se procuró rescatar las “reglas del juego” con la que dicha instancia surgió; la caracterización institucional que se le dio originalmente y que permite identificarla en el tiempo. En cuanto a lo segundo, se valoró que dicho carácter normativo –aquel que diferenciaba al Colegio respecto a cualquier otra

³ Paradójicamente, justo como se señalará en cuanto al Colegio de Ciencias y Humanidades.

dependencia universitaria-, implicaba una toma de decisiones particular y necesariamente propia, de tal forma que el enfoque tenía que estar centrado en lo interno y no en lo externo.

Lo último llevó a fortalecer la consideración sobre el uso del concepto de organización. Esto porque las organizaciones enfrentan experiencias suscitadas tras su paso del proyecto a la operación (Ibarra, 2003: 35), lo que bien podría suponer que las mismas atraviesan por un proceso aprendizaje a través del hacer en la persecución de objetivos (North, 2012: 100), de la reflexión (Selznick, en Scott, 2088: 22), de lo que podrían producirse modificaciones. Es importante resaltar que lo anterior puede llegar a generar controversias: la hipótesis sostenida en la investigación da cuenta de un fenómeno de carácter exógeno; no obstante, el cambio en las organizaciones puede resultar mucho más complejo que lo que las teorías de la organización presumen acerca del cambio organizacional –algunas con énfasis en lo endógeno, otras en lo exógeno- (Del Castillo, 2005: 27 y 28). De acuerdo con esta perspectiva, se valoró que había compatibilidad entre la hipótesis y la consideración de la adopción de un marco teórico distinto según el supuesto original, por lo que se determinó finalmente que dicho ajuste resultaba conveniente.

1.3.2 Recolección y análisis de la información

De acuerdo con lo señalado en el punto anterior, la información se recogió a través de documentos distinguidos según dos aspectos: aquellos que dan cuenta de la fundación del Colegio y de sus modificaciones, así como aquellos que sirven para construir la interpretación de los cambios según un proceso tendiente al isomorfismo. En un esfuerzo por sintetizar la explicación sobre la recolección de la información, más adelante se presentará el Cuadro 1.

Como ya se señaló en el punto anterior, la investigación hará uso de la triangulación en lo que corresponde a los métodos. Según la propuesta de Denzin (1989: 319), dicha forma de proceder puede aplicarse también a los datos, de tal suerte que se pueda tener una mayor fiabilidad de ellos. Así, se procura hacer uso de fuentes distintas de información que si bien se tratan finalmente de documentos, responden también a aspectos diferenciados y valiosos para el trabajo: unos reglamentan la vida institucional de las dependencias universitarias así como de la propia UNAM, otros exponen resultados de la toma de decisiones (acuerdos

oficiales) y los presentan públicamente, mientras otros más dan cuenta de productos de la investigación así como de un esfuerzo reflexivo y/o de análisis.

Cuadro 1: Documentos revisados para la realización de la investigación y sus características

Apartado de la investigación	Tipo de documento	Característica
Fundación-cambios en el CCH	Reglamentos y normas	Dan cuenta de la normatividad objetiva (institución formal en North), con la que se establece y reglamenta oficialmente tanto a las dependencias de la UNAM como a la misma máxima casa de estudios.
	Documentos oficiales y públicos	Documentos redactados por el Colegio o por la propia UNAM con los que se presenta públicamente alguna decisión.
	Trabajos de investigación, análisis y reflexión del Colegio	Agrupar los trabajos que han tenido al CCH como objeto de estudio a través de la investigación, el análisis o la reflexión. Son producidos por un autor o un equipo de trabajo y responden a una tarea específica.
Interpretación del cambio	Anuarios Estadísticos UNAM y Plan de Estudios Actualizado	Corresponde a dos trabajos específicos y ambos son documentos generados por las organizaciones para cumplir respectivamente con un fin determinado: dar cuenta del grueso estadístico de la UNAM y explicar los cambios realizados al Plan de Estudios de la UACB (1996).

Fuente: elaboración propia con base en los documentos revisados.

La revisión de los diferentes documentos propuestos permite reforzar a los conceptos eje (se insiste que estos son institución y organización, pero se hablará de ellos más adelante), particularmente a través de dimensiones como lo normado en los distintos reglamentos universitarios, así como la sinergia que debiera generarse en un marco de trabajo organizado y complejo. Lo anterior resulta de suma importancia, pues al determinar el estudio de la investigación, se termina por descartar otros aspectos (entre los que destaca el supuesto con el que se inició originalmente el trabajo), lo que permite el acercamiento a la realidad y la definición misma de las normas a seguir para la validez de ésta (Sáez: 2008: 36). En síntesis, a través de este proceso, se puede ordenar la investigación.

Por último, es importante destacar que los datos cuantitativos que se presentarán (tamaño de la matrícula del CCH y de la ENP, sus primeros ingresos, así como el número de turnos y la cantidad de horas de trabajo en aula a la semana de ambas dependencias

universitarias) fueron recabados sistemáticamente a lo largo de la investigación. El supuesto original con el que ésta se planteó considera que las modificaciones del Colegio eran un efecto de la política neoliberal, lo que se apreciaría a través del recorte de su matrícula tras recomendaciones en cuanto a la implementación de procesos de selección más rigurosos (Winkler, 1990: 25). Lo anterior derivó en la indagación de una serie de documentos oficiales producidos por la misma Universidad o por la instancia en cuestión, de tal suerte que ellos se fueron acumulando con el paso del tiempo. La modificación del supuesto hizo que éstos dejaran de ser considerados por un momento, pero su valía para la construcción de indicadores clave (a trabajar en la parte metodológica) permitió su consideración definitiva.

1.4 Marco teórico

En la búsqueda del alcance del objetivo general así como de los objetivos específicos, se identificaron dos conceptos que le dan sentido de referencia y orientación a la investigación en su acercamiento a la realidad (Blumer, 1954: 7), de tal forma que éstos atraviesan al trabajo en todo momento: institución y organización. El último permite el abordaje del Colegio, de tal suerte que éste se entenderá como una organización cuyo trabajo se da a partir de su estructuración; mientras que el primero puntualizará aún más el entendimiento del CCH, pues el interés es concentrarse en el esfuerzo de una instancia universitaria (producto de su organización) determinado por sus normas o sus “reglas del juego”. Ambos son entonces los conceptos eje de esta investigación.

A lo largo del trabajo se hará uso también de otros conceptos, pero es importante destacar que éstos se consideran pertinentes en tanto que facilitan la comprensión del fenómeno del cambio en el Colegio, en tanto que sirven de complemento para los dos conceptos ejes de esta investigación.

A continuación se exhibirán los conceptos eje que permiten abordar al CCH. A partir del uso de institución y de organización, el Colegio será entendido desde la perspectiva organizacional, a la luz de lo que representa una organización según sus “reglas del juego”. El objetivo de estas líneas es presentar la plataforma teórica desde la que se revisará a la instancia universitaria en cuestión, de tal forma que ésta se pueda comparar en el tiempo, de

lo establecido en lo que se llamará posteriormente como proyecto fundacional (Capítulo 3) a los cambios que en ella se dieron durante la década de 1990.

1.4.1 Institución

Se presentarán tres consideraciones sobre institución, las cuales se exponen respectivamente en North (2012), Scott (2010) y, finalmente, DiMaggio y Powell (2001).

Para North, las instituciones “... son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que le dan forma a la interacción humana... [pues]... estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, social o económico (North, 2012: 13).” El autor distingue dos tipos de instituciones: las formales (creadas) y las informales (evolucionadas): la primera tiene que ver con el establecimiento formal de una reglamentación, aquella que se crea como sería el caso de una Constitución de un Estado determinado; mientras que la segunda hace referencia a los códigos de comportamiento o los acuerdos, los cuales evolucionan con el paso del tiempo (North, 2012: 14). Estas dos consideraciones sobre la institución tienen que ver con la noción de limitaciones. Por limitaciones institucionales se entiende aquello que se prohíbe hacer, que limita la conducta del humano a partir del establecimiento de un marco que indica lo que es válido y lo que no lo es (North, 2012: 15); prohibición o limitación impuesta que se consagra en dos formas distintas, la limitación formal que es lo reglamentado (North, 2012: 54) así como la limitación informal que se enraíza en costumbres, tradiciones o códigos de conducta (North, 2012: 17). La importancia de la limitación informal no puede ser obviada, pues no sólo determina el comportamiento diario –recurrimos difícilmente a la norma para realizarlo– (North, 2012: 54), sino conecta también el pasado con el presente y el futuro, lo que las consagra como clave en el cambio⁴ (North, 2012: 17).

Por su lado, Scott señala que las instituciones “... son compuestos de elementos reguladores, normativos y cultural-cognitivos que, en conjunto y asociados a actividades y recursos, proporcionan estabilidad y significado a la vida social (Scott, 2008: 48).” Desde este otro punto de vista, la institución es destacada como una parte a considerar en la construcción de la realidad y como una expresión particular, un tipo de esta última: aquella

⁴ El cambio, centro de esta investigación, será tratado conceptualmente más adelante.

que está relacionada con el desarrollo colectivo y que se vale de los tres pilares⁵ anteriormente mencionados (Scott, 2008: 64). Por estas consideraciones, se ha llegado a sostener que las instituciones no sólo son capaces de impactar en escenarios globales (pueden pensarse incluso en sucesos de carácter internacional como la escuela o la universidad como institución) o en el mundo personal e individual (Scott, 2008: 50), sino que, como elementos de la propia sociedad, pueden llegar también a perdurar en el tiempo (Scott, 2008: 50).

Otra concepción de institución es aportada por DiMaggio y Powell (2001: 43): “toman un estatus con carácter de norma en el pensamiento y acción social”. Se habla entonces de dos dimensiones, de la reglamentación en cuanto a la realización de actividades en sociedad, pero también de aquella que se da en un marco cognitivo y que tiene vínculo con lo subjetivo mediante elementos como símbolos y esquemas entendidos como verdaderos (Buendía, 2011: 10) o válidos.

Hasta aquí, lo expuesto por los tres autores permite apreciar una consideración de suma importancia: las instituciones no son escuelas concretas, no son oficinas gubernamentales o dependencias administrativas pertenecientes a un Estado; por institución se entiende un conjunto de reglas que le dan sentido y estabilidad a la vida social. Se dice conjunto, pues aunque de forma diferenciada, hay un reconocimiento (particularmente en North y DiMaggio y Powell) de que en aquellas se pueden apreciar diferencias entre lo formal

⁵ Scott (2008: 47-49) habla de la dimensión reguladora, de la normativa y de la cultural cognitiva como pilares y como bloques centrales del edificio de una estructura institucional que, incluso, metodológicamente hablando, pueden aportar para la realización de comparaciones entre elementos distintos pertenecientes al horizonte institucional. La primera, la noción reguladora, es aquella que caracteriza a la institución como una instancia capaz de constreñir y regular las conductas y los comportamientos sociales (Scott, 2008: 52); el pilar normativo hace referencia a las bases de un orden social que permite alcanzar la estabilidad a través de la generación de un marco que promueve tanto preocupación por mantener lo definido como la existencia a una disposición que incluso puede orillar al “pago” con tal de mantenerse incorporado al mismo orden o a “pagar” si es que se actúa de manera contraria (Scott: 56); finalmente, la dimensión que corresponde a lo cultural cognitivo tiene que ver con el “terreno” de la cultura y las percepciones, el mismo en el que se proveen patrones de pensamiento, sentimientos y de actuación, elementos que impactan en los individuos pertenecientes a alguna institución, de tal forma que en el centro está el rol jugado por las construcciones socialmente mediadas de una estructura de significados (Scott, 2008: 57-59). La conjunción de los tres pilares aporta en la construcción de un elemento de vital importancia para la institución: la legitimidad (Scott, 2008: 59 y 61), la cual es una percepción generalizada o suposición de que las acciones de una entidad son deseables, propias o apropiadas dentro de algún sistema de normas, valores, creencias y definiciones construidas socialmente (Suchman, 1995, cit. en Scott, 2008: 59). Se trata, la legitimidad, de características esenciales de las instituciones, pues para que éstas puedan establecerse justamente como “reglas del juego”, necesitan aceptación y credibilidad (Scott, 2008: 59).

(normas, lo reglamentado en algún documento en específico) y lo informal (pensamiento, subjetividad, cultural cognitivo), lo que igual limita o determina el comportamiento humano.

Por lo anterior, en un primer esfuerzo por expresar lo que aquí se entenderá por institución, se valoró conveniente recuperar la idea central de North en cuanto a que ella se constituye como “las reglas del juego” (North, 2012: 13) que norman el comportamiento individual o colectivo en la vida social; en un intento por sintetizar, esta frase será la que se usará cuando se hable sobre dicho concepto a lo largo de la presentación de la investigación. En un segundo momento, no se puede obviar la distinción observada dentro de estas limitaciones institucionales, la cual establece que estas reglas son tanto formales como informales; considerando que la primera es lo reglamentado oficialmente y la segunda hace referencia a lo subjetivo, en el abordaje sobre la organización que se pretende realizar, se presentará una propuesta explicativa que dé cuenta de un Colegio construido a partir de ambas dimensiones (Capítulo 3).

Finalmente, es menester destacar dos capacidades de las instituciones que hasta ahora han sido enunciadas más no explicadas: cómo se entiende que éstas se hacen válidas y cómo ello impacta dando estabilidad a la vida social.

Por supuesto, en la aplicación y cumplimiento de las “reglas del juego” habrá problemas, pero éstas están acompañadas de diversos modelos que buscan su cumplimiento a través de la generación de costos cada vez más altos según su jerarquía –formales- (North, 2012: 110) o –en el caso de las informales- mediante la aprobación o desaprobación social (Nee & Ingram, 1998: 19). Es cierto que Scott mencionó que la conjunción de los tres pilares que él propone como estructuras de las instituciones permite que las mismas alcancen legitimidad (Scott, 2008: 59 y 61), pero aunque esto bien podría entenderse como una avenida para su cumplimiento, en conveniencia del estudio a realizar, se decidió recuperar los planteamientos tanto de North como de Nee e Ingram. Así, poniendo ejemplos que se ajusten al CCH, se puede señalar que el comentario que un ex funcionario del gobierno federal le hiciera al entonces Rector Dr. Soberón sobre su inconformidad para que el plantel Sur fuera construido en el terreno que se le asignó definitivamente (Pantoja, 2013: 256 y 257) o la “información desorientadora” que se difundía en los medios en contra del Colegio (González, 2013: 169) podrían suponerse como expresiones de desaprobación (instituciones informales), pues éstas se dieron en un marco temporal en el que éste tenía en su dimensión bachiller,

como se verá en capítulos posteriores, problemas serios que no permitían el cumplimiento del fin que se le reglamentó (institución formal).

El concepto de estabilidad que se recuperará parte de lo expuesto por North:

“La estabilidad general de un marco complejo institucional permite un intercambio complejo a través del tiempo y del espacio... La estabilidad se logra mediante un conjunto complejo de limitaciones que incluye reglas formales anidadas en una jerarquía, donde cada nivel es más costoso en cuanto a cambiarlo que el anterior. Incluye también limitaciones que son extensiones, acomodamientos y calificaciones de reglas que tienen una tenaz aptitud de sobrevivencia porque se han vuelto parte de la conducta habitual. Permiten a la gente seguir su proceso diario de realizar intercambios sin tener que pensar o medir cuáles son los términos de un intercambio en cada punto y en cada instancia. Rutinas, costumbres, tradiciones y convenciones son palabras que usamos para denotar la persistencia de limitaciones informales junto con el modelo con que se hacen cumplir, lo que determinan nuestro diario vivir y nos dirigen en las actividades ordinarias que dominan nuestras vidas. Aunque varía la mezcla de normas y reglas,... [...]... la combinación nos proporciona la cómoda sensación de poder saber qué estamos haciendo y a dónde vamos (North, 2012: 110”).

Este marco de “tranquilidad” y hasta de “rutina” que la estabilidad brinda a través de las instituciones permite que el comportamiento se dé con base en pautas regularizadas de interacción (North, 2012: 37 y 38). Es decir, al darse un medio como éste, las actividades se caracterizan por la rutina; y para que esto sea factible se requiere, por supuesto, de la presencia y validez de la institución. Lo anterior también será fundamental para el abordaje del CCH, pues se propondrá (Capítulo 4) que fue a través de un proceso de estabilización como la administración universitaria encabezada por el Dr. Soberón buscó dar respuesta al momento de dificultades internas que la organización atravesaba tras la salida abrupta del Dr. González Casanova de la Rectoría de la UNAM (los problemas que se anticipaban en el párrafo anterior).

El Cuadro 2 expresa una síntesis de lo expuesto en cuanto a las instituciones.

Cuadro 2. Institución

Institución	Descripción
Definición	<ul style="list-style-type: none"> • North (2012: 13): "... son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que le dan forma a la interacción humana... [pues]... estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, social o económico." • Scott (2008: 48) "... son compuestos... que, en conjunto y asociados a actividades y recursos, proporcionan estabilidad y significado a la vida social." • DiMaggio y Powell (2001: 43): "toman un estatus con carácter de norma en el pensamiento y acción social."
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Reglas formales: leyes, estatutos, etc. • Reglas informales: discursos vinculados a la normatividad.
Capacidades	Reglamentar, obligar, normar.
Impacto	<ul style="list-style-type: none"> • En el mundo material como en el del pensamiento. • En la interacción humana. • En las organizaciones⁶. • Pueden perdurar en el tiempo.
Dónde pueden verse	<ul style="list-style-type: none"> • Leyes • Estatutos
Dónde pueden verse en el caso específico del CCH	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gaceta Amarilla</i> (estatutos y discurso desde la justificación del proyecto realizada por el Dr. González Casanova). • Legislación Universitaria. • Estatuto General.

Fuente: elaboración propia con base en Buendía (2011), DiMaggio y Powell (2001), Nee e Ingram (1998), North (2012) y Scott (2008).

1.4.2 Organización

El trabajo de March y Simon sobre la organización da cuenta de la dificultad que conlleva plantear con precisión lo que ésta representa como concepto, por lo que ambos prefirieron enunciar primeramente una serie de ejemplos de la misma como la Cruz Roja o la United States Steel Corporation (March & Simon, 1987: 1). Esta introducción hecha por aquellos autores resultó conveniente para los fines de este apartado: en efecto, desde esta investigación se abordará al Colegio como una organización. Lo anterior, sumado a lo expuesto previamente respecto a lo que se entenderá por institución ("reglas del juego", limitaciones formales e informales), distancia a este esfuerzo de la referencia "tradicional"

⁶ Jepperson (2001) y North (2012), por verse en el punto siguiente, el correspondiente a las organizaciones.

respecto a que una dependencia universitaria cualquiera, en el caso de la UNAM y sus diversas instancias, es una institución⁷.

No basta con poner ejemplos y señalar que el Colegio será considerado aquí como uno de ellos. Por lo que se propone destacar tres valoraciones sobre la organización, de tal forma que se puedan enunciar elementos de relevancia de la misma. Así, se recupera a March y Simon (1987), Meyer y Rowan (1978) y North (2012).

Para March y Simon, las organizaciones son "... un conjunto de personas que actúan unidas y son los conjuntos más grandes en nuestra sociedad..." (March & Simon, 1987: 4). Además de la consideración que ambos autores destacan en cuanto a la organización como el espacio en el que la mayoría de las personas consume buena parte de su tiempo (March & Simon, 1987: 2), de su trabajo se rescata que aquella es un conjunto de individuos que se conforma a partir de que estos actúan unidos. Esto se puede entender como una oposición al esfuerzo individual y aislado de un ser humano determinado; pero la simple suma de otro ser humano u otros (plural, que vinculado a nuestro primer ser humano resulta ya en una pluralidad) tampoco significa el alcance de una organización, pues para que ella se dé, en realidad, todo aquel conjunto de humanos debiera relacionarse a través de un hecho específico: una acción.

Por su parte, Meyer y Rowan definen a las organizaciones como "... sistemas de actividades coordinadas y controladas que surgen cuando el trabajo se encuentra integrado en redes complejas de relaciones técnicas e intercambios transversales (Meyer & Rowan, 2010: 55)." Ambos autores también señalaron que la estructura de una organización "... funciona como plano orientativo de sus actividades e incluye, antes que nada, la tabla de la organización: la lista de oficinas, departamentos, cargos, y programas" (Meyer & Rowan, 2010: 57). Estos elementos se encuentran vinculados por objetivos y políticas explícitos que conforman una teoría racional sobre cómo y para qué hay que combinar las actividades (Meyer & Rowan, 2010: 57).

Al igual que lo expresado por March y Simon, lo expuesto por Meyer y Rowan destaca que las organizaciones promueven o desempeñan una actividad. No obstante, en estos últimos autores se distingue que dicha acción se da mediante la coordinación e integración,

⁷ Por ejemplo, en el Plan de trabajo del CCH para el periodo correspondiente a los años 2010-2014 y que estuvo a cargo de quien fuera su Coordinador General para aquel lapso temporal, la Lic. Muñoz, se habla del Colegio como una institución (CCH, 2010: 8).

lo que resulta en su estructura. Por otro lado, puede presumirse que aquellas características de la organización son consecuencia de la acción de seres humanos –pues la definición no es específica en dicho sentido como la del primer conjunto de autores o la que se presentará sobre North-, pero lo que sí resulta claro es que dicho fenómeno se presenta sólo a través de esfuerzos generados por la pluralidad (redes, relaciones e intercambios). Por último, no puede obviarse el adjetivo “complejas”, ya que expresa un sentido extra al concepto; se abordará este punto un poco más adelante.

Finalmente, en una tercera consideración, para North las organizaciones (u organismos, los cuales son usados por él como equiparables) son “... grupos de individuos enlazados por alguna identidad común hacia ciertos objetivos... [que]... Al igual que las instituciones,... proporcionan una estructura a la interacción humana” (North, 2012: 15). Como se mencionó anteriormente, para dicho autor la organización es un producto humano y coincide con el resto de propuestas de entendimiento aquí presentadas en cuanto a que la misma se da con base en la pluralidad (grupos de individuos). Aunque no es explícito, se puede suponer que también hay un acuerdo en cuanto a la actividad o acción destacada por otras plumas, pues a través de ellas podría darse el alcance de tal o cual objetivo.

No obstante, en North sobresalen dos consideraciones sumamente oportunas para el estudio del CCH como organización. La primera tiene que ver con la relación que el autor establece entre aquella y la institución, mientras que la segunda trata de las capacidades ideadas con su surgimiento, en un marco en donde ambos elementos interactúan.

En cuanto a la primera cuestión, North (2012: 15) señala que las organizaciones son los jugadores que participan en el juego y que son normados por las “reglas de juego”. Es decir, estas últimas establecen, particularmente a través de contratos –los cuales deben considerarse dentro de las reglas formales- (North, 2012: 67), un marco en el que las primeras norman su comportamiento, limitan sus actividades y en el que realizan finalmente sus deberes⁸. En efecto, las acciones emprendidas por grupos, redes o conjunto de individuos se

⁸ En una analogía común pero útil, podría pensarse en el reglamento de fútbol como la institución (en todo caso formal) que dicta el comportamiento en el juego de un equipo u organización que busca alcanzar la portería contraria para marcar y con ello cumplir su objetivo. El cumplimiento del objetivo puede llegar a darse mediante conductas indebidas según la norma, como golpear, sacar ventaja de una posición adelantada respecto al último defensa (institución informal, lo que contradice lo señalado normativamente, pero que en la práctica y comportamiento se puede pensar como una actitud válida, pues lo que se desea es anotar) o como lo hiciera un futbolista destacado en un partido celebre del Mundial de dicho deporte realizado en México durante el año de 1986.

ven determinadas por el horizonte que la institución representa; éstas no se dan en la nada o se hacen por el sólo hacer, sino que en dicha realización están impactadas por las normas. Así, las instituciones le dan forma a la organización⁹ y a sus propios objetivos (North, 2012: 100). Esto es fundamental para este esfuerzo puesto que, como se argumentará en el Capítulo 3, el Colegio conjuntó una serie de dependencias universitarias, de autoridades, profesores, alumnos, trabajadores y más (seguramente en esta lista escapan muchos individuos) con un propósito (o fin) y con una reglamentación por delante, por lo que éste no sólo no surgiría espontáneamente y a través de la generación de un trabajo sólo por el hecho de realizarlo, sino que lo hizo con una organización previamente caracterizada¹⁰. Por todo lo anterior, dicho autor permite el engranaje de los dos conceptos hasta aquí abordados.

En referencia a la segunda cuestión, para North las organizaciones “... se crean con un propósito deliberado, como consecuencia de la oportunidad, la cual en general es debida al conjunto de limitaciones existentes (tanto las institucionales como las tradicionales de la teoría económica), y en el curso de sus empeños por lograr sus objetivos constituyen una fuente principal del cambio institucional” (North, 2012: 15 y 16). Continúa más adelante señalando que “... las organizaciones [son] entidades, ideadas por sus creadores con el propósito de maximizar la riqueza, el ingreso u otros objetivos definidos por las oportunidades que brinda la estructura institucional de la sociedad. [...] En su búsqueda de estos objetivos las organizaciones alteran incrementalmente la estructura de la sociedad (North, 2012: 99).” Para el autor, la conformación de una organización tiene un fin, y la misma se da en referencia a una serie de limitaciones y oportunidades emanadas desde la misma institución (de hecho, como se vio, este concepto implica también el de limitaciones) que se puedan superar y aprovechar respectivamente permitiendo así el alcance de dicho objetivo; nuevamente, no es una acción generada sólo porque sí. Destaca igualmente que en su definición se rescate la figura de los creadores de la organización, lo cual es sumamente

⁹ Jepperson sostiene una valoración similar, pues considera que las instituciones son capaces de darle identidad a las organizaciones: “Todas las instituciones son estructuras de programas o reglas que establecen identidades y líneas de actividad para dichas identidades” (Jepperson, 2001: 198).

¹⁰ Es decir, el Colegio surgió como una organización determinada a cumplir cierto fin, el de, como se verá, de lograr el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” y consagrarse como un organismo permanente del cambio en la Universidad”, y no para promover la actividad física entre la comunidad universitaria o para salvaguardar la integridad y seguridad de la misma. Con un ejemplo como el anterior se puede considerar que, en efecto, las instituciones impactan profundamente en la caracterización de la organización.

relevante para el abordaje del Colegio, pues como se trabajará posteriormente, de lo dispuesto en su documento fundacional –*Gaceta Amarilla*- se construyó una plataforma que dictó o determinó conductas dentro de él (Capítulo 3). Finalmente, la última consideración debe ser tratada con cuidado en el sentido de que North habla de sociedad y no de una universidad, empero, se consideró que la misma puede ser igualmente de utilidad dado que el CCH tenía originalmente la intención de alterar la estructura universitaria, justo como lo hizo y como se expondrá en el Capítulo definitivo.

Hasta aquí, la presentación de las tres definiciones de organización se hizo procurando vínculos entre los autores y brindando consideraciones propias nacidas de la interpretación de aquellos, de tal forma que se puedan tender puentes entre la teoría y la realidad, particularmente con una organización de ella, el Colegio. Así, el Cuadro 3 permite sintetizar lo rescatado de March y Simón, de Meyer y Rowan así como de North.

El acuerdo entre los tres autores es, por supuesto, que la organización se caracteriza por la pluralidad (individuos o seres humanos, dependiendo la pluma), lo que la constituye como un espacio opuesto al esfuerzo individual. Aunque no sucede lo mismo en cuanto a quiénes conforman la superación de lo singular, lo que aquí interesa es, por supuesto, la organización humana.

Por otro lado, la realización de una acción o una actividad (propósito en North) representa un punto que permite igualmente la convergencia entre ellos. No obstante, también hay valoraciones que suponen distancias o diferencias entre las definiciones. Al respecto, sobre salen tres de interés para este estudio: estructura y complejidad¹¹ (rescatadas por Meyer y Rowan) así como el surgimiento de la organización determinado por sus creadores y por lo establecido (limitaciones y oportunidades) según el marco normativo (consideración de North). De este trio de elementos, tanto el primero como el último fueron abordados en líneas que anteceden a este párrafo, no así lo referente a complejidad.

¹¹ North también hace referencia a la complejidad, aunque lo hace pensando en la sociedad y a las propias instituciones como respuesta a problemas, de tal forma que las sociedades más complejas presentan disputas más complejas que requieren la presencia de normas (North, 2012: 66) que ayuden a enfrentarlas.

Cuadro 3. Organización

Organización	Descripción
Definición	<ul style="list-style-type: none"> • March y Simon (1987: 4): "... un conjunto de personas que actúan unidas y son los conjuntos más grandes en nuestra sociedad...". • Meyer y Rowan (2010: 55): "son sistemas de actividades coordinadas y controladas que surgen cuando el trabajo se encuentra integrado en redes complejas de relaciones técnicas e intercambios transversales." • North: "Son grupos de individuos enlazados por alguna identidad común hacia ciertos objetivos (North, 2012: 15)." "Al igual que las instituciones, los organismos proporcionan una estructura a la interacción humana (North, 2012: 15)." "Los organismos [organizaciones] se crean con un propósito deliberado, como consecuencia de la oportunidad, la cual en general es debida al conjunto de limitaciones existentes (tanto las institucionales como las tradicionales de la teoría económica), y en el curso de sus empeños por lograr sus objetivos constituyen una fuente principal del cambio institucional (North, 2012: 15 y 16)." Así, "... las organizaciones [son] entidades, ideadas por sus creadores con el propósito de maximizar la riqueza, el ingreso u otros objetivos definidos por las oportunidades que brinda la estructura institucional de la sociedad. [...] En su búsqueda de estos objetivos las organizaciones alteran incrementalmente la estructura de la sociedad (North, 2012: 99)." Las organizaciones son consecuencias (se crean) del marco institucional (North, 2012: 15). Analogía con el deporte o el juego, en el que se distinguen claramente las reglas (las instituciones) y los jugadores (las organizaciones), en las que las primeras intentan establecer las pautas para el desarrollo adecuado del juego, mientras que los segundos intentan obtener la victoria a través del marco que significa las reglas (aunque a veces la victoria se logra a través del uso de trampas) (North, 2012: 15).
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de individuos o entidades (sistemas de actividades). • Estructura (trabajo integrado en redes complejas). • Surgen frente a limitaciones y oportunidades, para potenciar o para alcanzar objetivos.
Capacidades	Estructurar, realizar, lograr, maximizar, alterar, potenciar, alcanzar.
Impacto	<ul style="list-style-type: none"> • En la interacción humana. • En las instituciones.
Dónde pueden verse	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura • Normas, acuerdos
Dónde pueden verse en el caso específico del CCH	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura del CCH. • Gaceta Amarilla (estatutos y discurso desde la justificación del proyecto realizada por el Dr. González Casanova). • Estructura Universitaria (Legislación Universitaria).

Fuente: elaboración propia con base en March y Simon (1987), Meyer y Rowan, (2010), North (2012).

Respecto a la complejidad es menester reconocer que a pesar de que Meyer y Rowan la adjudican como una característica de la organización, en su escrito no se encuentra una definición de ella. Frente a ello del concepto, para tener una, se recurrió a una pluma distinta. En efecto, para García, existen sistemas "... que se caracterizan por la confluencia de

múltiples procesos cuyas interrelaciones constituyen la estructura de un sistema que funciona como una totalidad organizada, a la cual hemos denominado sistema complejo” (García, 1994: 85). Él destaca que el carácter de complejo está dado por las interrelaciones entre los componentes, cuyas funciones dentro del sistema no son independientes (García, 1994: 94). Así, en conveniencia con el interés de esta investigación, el concepto que se ha recuperado para identificar al CCH no es el de sistema sino el de organización, pero lo propuesto por esta interpretación de sistema complejo ayuda identificando que la misma tiene “apellido”, es decir, es compleja, pues no es la suma de componentes (o subsistemas en García) heterogéneos, sino que es un espacio donde estos convergen y se relacionan entre sí, de tal forma que el funcionamiento del conjunto depende de ellos y de su relación carente de independencia.

Por otro lado, es menester aclarar un punto que resulta sumamente relevante en North: en su texto, él busca la relación entre instituciones, cambio institucional y desempeño económico y no, explícitamente, abordar a la organización. No obstante, en esta plataforma teórica propuesta para la realización de esta investigación se puede apreciar una influencia considerable de su esfuerzo puesto que su valoración sobre aquella se da en el marco de una acción particular que es el cambio institucional; justo como aquí se considera al Colegio en su proyecto original (Capítulo 3), es decir, como una organización formada para permitir dicho tipo de modificaciones institucionales dentro de la máxima casa de estudios. Es cierto que en casi todas las citas o paráfrasis que se hacen de él resalta su “perfil” económico, pero se consideró que las mismas se ajustan bien a otras dimensiones, pues dicho autor también habla de las instituciones como incentivos del intercambio no sólo económico sino también político y social (North, 2012: 13). Así, el horizonte que se abre como resultado de su esfuerzo permite el trabajo de la organización económica (la empresa), pero igual faculta la posibilidad de acercarse a otra de peculiaridades distintas¹².

El cierre de este punto merece una mención específica de Clark y su abordaje de los espacios universitarios. Para él, el trabajo en estos se estructura a través de la investigación, la enseñanza u otras actividades del ámbito académico, las cuales son determinadas por el cómo se desarrollan los intercambios y la dinámica entre los diferentes grupos de académicos

¹² En ese sentido, destaca su concepción de empresario dentro de una organización, el cual puede ser tanto económico como político (North, 2012: 99), en una explicación que permite suponer que cada uno de ellos corresponde a organizaciones con perfiles diferentes.

(Clark, 2010: 138). En efecto, como se puede suponer, el trabajo académico es el eje que articula a las instancias universitarias, pues éste es capaz no solamente del funcionamiento de la entidad, sino que mediante él se pueden vincular esfuerzos de los distintos grupos de académicos, relaciones (de simpatía pero incluso de tensión) con otros miembros de la organización como las administraciones o los estudiantes (Clark, 2010: 139). La consideración aportada por mencionado autor se concentra en peculiaridades de una organización que es diferente¹³ ya que pertenece al mundo de la educación y particularmente al de la universidad (es decir, por ejemplo, no es empresarial), por lo que su fin está orientado a la generación del conocimiento (Del Castillo, 2005: 31) y no a la producción (Buendía, 2011: 10) de algún bien que pueda ser puesto a la venta.

Empero, muy a pesar de la riqueza que este enfoque podría brindar para el abordaje del Colegio, se decidió descartarlo, pues su análisis se concentra exclusivamente en lo que se ha denominado como la visión intraorganizacional, aquella cuyo centro está en los procesos que se dan al interior de la organización, lo que resulta en un cambio entendido como un fenómeno endógeno (Del Castillo, 2005: 24); mientras que la hipótesis aquí sostenida se inscribe en la óptica interorganizacional, dado que ésta supone una modificación en el Colegio en relación a su entorno (digamos, que lo considera), es decir, a la UNAM misma y particularmente a la ENP, valorando así que el cambio es producto de la apertura de la organización a otras instancias organizacionales y a sus propios ambientes (es decir, no es que las organizaciones estén aisladas de otras), peculiaridad que lo determina como un fenómeno exógeno (Del Castillo, 2005: 25 y 26).

1.4.3 CCH a través de los conceptos de institución y organización

Hasta aquí, se han trabajado los conceptos de institución y de organización. En una síntesis demasiado apretada, la primera se entiende como normas o “reglas del juego”,

¹³ Al respecto, Ibarra (2008: 4) señala que estas instituciones (organizaciones como sustantivo) “suaves” se caracterizan porque los asuntos de las finanzas, el desempeño económico, la rentabilidad, la eficiencia y la productividad no impactan directamente en la organización (actividad, coordinación del trabajo) ni tampoco pueden expresarse de forma evidente en la estructura organizacional. Igualmente, se puede pensar que en estas mismas instancias denominadas suaves se valora ampliamente el contenido simbólico de la eficiencia y la racionalidad, pero se hace entendiéndose como mitos que a la organización le permiten alcanzar legitimidad (Buendía, 2011: 10).

mientras que la segunda hace referencia a sistemas o grupos de individuos que coordinan actividades hacia ciertos objetivos. Ambas consideran elementos expuestos por diversos autores. La intención de evidenciar el sentido que adquieren dichas nociones tiene que ver con que las mismas aportan en el abordaje del Colegio que en esta investigación se pretende realizar: el CCH es una organización que está determinada por instituciones que la reglamentan y que, por ende, la determinan. Esto último corresponde a la sugerencia de North (aquel engranaje) que vincula a la primera con la segunda.

El Colegio es una organización que se construyó a partir de un contexto determinado (Capítulo 2) y que se insertaría al interior de la Universidad en un tiempo –década de 1970- caracterizado por limitaciones (no había trabajo articulado entre dependencias universitarias y se le exigía brindar más espacios para estudiar, particularmente en su bachillerato) y la generación de oportunidades (éxito en las negociaciones entre el gobierno federal y la Rectoría) –Capítulo 2 y 4-. Una organización, por supuesto, que fue reglamentada para cumplir determinados fines y a la que se edificó una estructura que le permitiría articular sus esfuerzos (Capítulo 3). En efecto, el CCH será apreciado desde la óptica organizacional, y la institución –sus normas o sus propias “reglas del juego”- permitirá caracterizarla¹⁴.

Esta caracterización surgida a partir de la institución es fundamental para este esfuerzo, pues permitió ordenar a la investigación. El Colegio ha atraído la atención de muchos a lo largo del tiempo, particularmente en su dimensión bachiller. La bibliografía que se dispone de él ya rondaba los mil trabajos tan sólo para principios de la década de 1990¹⁵ (Romo, 1994: 2). Por supuesto, los enfoques con los que el mismo ha sido abordado o referido son variados: la institución (en dicho enfoque “tradicional” en el que una escuela universitaria es determinada bajo esta denominación), el proyecto innovador, el bachillerato como medio para atender la demanda de espacios en el nivel medio superior, la organización “inteligente” de la curricula, entre otras¹⁶. En su momento, cuando el supuesto se explicaba a partir de la política neoliberal, dicha diversidad significó un problema para el desarrollo del trabajo puesto que el entendimiento de la organización era distinto dependiendo la pluma: ¿cómo

¹⁴ Identidad en Jepperson (2001).

¹⁵ Esta cantidad de trabajos es grande si se compara con lo hecho respecto a la ENP durante el mismo periodo temporal: casi mil para el Colegio, mientras que aquella apenas alcanzó las dos centenas (Romo, 1994: 2).

¹⁶ El trabajo de Gómez (2013) es fascinante en cuanto a que es una puerta que permite viajar en el tiempo y ubicar las diferentes publicaciones –y los enfoques en ellas- que han abordado al Colegio desde su fundación y hasta años recientes.

referirse al CCH como un espacio en la Universidad que permitiría la superación de la demanda constante que la última –en su dimensión bachiller (ENP)- enfrentaba para la década de 1970 si hay quienes lo interpretan como un proyecto innovador y hay otros más que lo consideran de otras tantas maneras? Para aclarar, se recurrió a su exposición fundacional, a las “reglas del juego” que originalmente se le dieron –y de las que se puede suponer surgen tan amplias valoraciones¹⁷-; aquellas que están plasmadas en la llamada *Gaceta Amarilla*. Con ella, se logró dar pasos en la delimitación del objeto de estudio, entendiendo que esta dependencia universitaria es una organización cuyo fin se estableció normativamente como “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (lo que originó que el supuesto original del trabajo se descartara, pues según dichas normas, la instancia en cuestión no fue pensada particularmente para la atención de la demanda bachiller), pero que también se le explicó como un órgano que promovería (tendría que, una regla más, aunque informal) el cambio en la máxima casa de estudios (Capítulo 3). Este conjunto de instituciones formales e informales (recuperando lo expuesto por North) le dan forma a la plataforma original de la organización y permite apreciar las características del proyecto fundacional del Colegio (Capítulo 3). Así, a lo largo del texto, la referencia al Colegio será la de denotar a una organización determinada por lo señalado en su institución.

El cruce de institución y organización permitirá igualmente la generación de un modelo fundacional de la dependencia universitaria en cuestión (será llamado “proyecto fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades”, Capítulo 3), con lo que se podrá hacer la comparación con el modelo de la ENCCH. Con esta última acción, se procederá a discutir las razones y la naturaleza de las modificaciones dadas en la década de 1990 y que terminaron con la obtención del grado de Escuela Nacional.

Como se expuso anteriormente, tanto la pregunta de investigación como la hipótesis que especula con su respuesta dan cuenta de un conjunto de cambios dados en el CCH que podrían suponerlo similar a la ENP. Interpretar estas modificaciones a partir de dicha

¹⁷ Bartolucci y Rodríguez (1983: 73-75) argumentaron que para la realización de su trabajo recurrieron a dicha exposición (*Gaceta Amarilla*), pues en ella se encuentra la fuente más adecuada para acceder a las intenciones y objetivos originales del proyecto. El resto de trabajos y publicaciones realizadas corresponden, desde su punto de vista (con el que se coincide), en interpretaciones de aquella.

consideración requiere de la realización de un análisis posterior a la comparación del Colegio según los conceptos eje.

DiMaggio y Powell (2001b: 105) se preguntaron ¿por qué las organizaciones se parecen cada vez más? Ellos querían dar cuenta de las razones de la ausencia de diversidad entre las organizaciones, sobre los motivos de los cambios en ellas (cambio organizacional) que tienden a evidenciarlas como similares respecto a otras, en un fenómeno que permite la homogeneización entre aquellas que se encuentran en un determinado campo organizacional (DiMaggio & Powell, 2001b: 105). Con base en Hawley, los autores dicen que el isomorfismo es el concepto que mejor da cuenta de la homogeneización y que por él se entiende “... un proceso limitador que obliga a una unidad en una población a parecerse a otras unidades que enfrentan las mismas condiciones ambientales... [de tal forma que las]... características organizacionales se modifican en dirección a una creciente compatibilidad con las características ambientales... [...]... y la diversidad de las formas organizacionales es isomorfa a la diversidad ambiental” (DiMaggio & Powell, 2001b: 108). Dicho proceso se concibe según dos tipos, el competitivo –que se presta mejor para el estudio de organizaciones insertas en mercados y en espacios en donde la competencia es libre y abierta– y el institucional, que tiene que ver con las fuerzas que obligan a las mismas a adecuarse a la exterioridad, la que inclusive incluye a otras organizaciones (DiMaggio & Powell, 2001b: 108 y 109).

Según la perspectiva de Powell y DiMaggio, las organizaciones cambian adecuándose al exterior. Al respecto, es necesario realizar una distinción entre cambio organizacional y cambio institucional isomorfo, pues si bien el segundo se presenta como consecuencia del primero, la relación entre ambos puede llegar a ser confusa: el organizacional se da dentro de la misma organización y es la primera manifestación de modificaciones, mientras que el institucional isomorfo es el marco en el que éstas se dan (el exterior de una organización determinada) y que permiten apreciar la similitud entre las organizaciones que se encuentran en él.

Así, cambio organizacional se refiere al cambio en la organización. DiMaggio y Powell lo definen como el “... cambio en la estructura formal, la cultura organizacional y las metas, programa o misión” (DiMaggio & Powell, 2001b: 107). Aunque los autores reconocen que el cambio organizacional varía según las condiciones técnicas, el interés de ellos es

indagar en los “... procesos que afectan un campo determinado...” (DiMaggio & Powell, 2001b: 107), es decir, un campo organizacional. Por este último se entenderá a “... aquellas organizaciones que en conjunto, constituyen un área reconocida de la vida institucional: los proveedores principales, los consumidores de recursos y productos, las agencias reguladoras y otras organizaciones que dan servicios o productos similares” (DiMaggio & Powell, 2001b: 106).

El cambio organizacional (el que se da en la organización, que la modifica) que interesa a DiMaggio y Powell determina a la organización de tal forma que las diferencias entre ella y otras organizaciones tienden a ser menores, evidenciando un fenómeno de isomorfismo. Así, el cambio institucional isomorfo se presenta como un proceso limitador (DiMaggio & Powell, 2001b: 108) orientado por fuerzas que impactan en las instancias para que éstas se adecuen al exterior, lo que puede resultar en el fin de la diversidad entre ambas. Así, en la medida en la que las modificaciones se presentan en esta dirección, es como el ajuste adquiere el carácter de cambio institucional isomorfo. Este se presenta mediante tres mecanismos: “... 1) el isomorfismo *coercitivo* que se debe a influencias políticas y al problema de legitimidad, 2) el isomorfismo *mimético*, que resulta de respuestas estándares a la incertidumbre, y 3) el isomorfismo *normativo*, asociado con la profesionalización” (DiMaggio & Powell, 2001b: 109). Para ellos, este tipo de cambio tiene que ver con la relación que existe entre una organización y su ambiente así como con otras organizaciones (DiMaggio & Powell, 2001b: 107).

Pareciera que todo esto no tiene mucho que ver con lo expuesto anteriormente en cuanto la valoración de North (se recupera la palabra institución como adjetivo que acompaña a la modificación), pero hay una serie de puntos que permiten construir un vínculo. Primero, el carácter limitador del cambio institucional isomorfo del que DiMaggio y Powell (2001b: 108) dan cuenta puede ser valorado en el marco de las limitaciones a la conducta que las instituciones dictan (North, 2012: 15). Es cierto que el autor dice que dichas limitaciones aplican para la conducta humana, pero más adelante, él mismo sostiene que las organizaciones están determinadas por contratos que representan instituciones, es decir las “reglas del juego” que impactan en ellas –el engranaje que se mencionaba anteriormente-, lo que hace que dicha consideración termine siendo válida. Por último, mencionados contratos pueden ser fuente empírica para probar hipótesis sobre organizaciones (North, 2012: 74), lo

que resulta en una consideración más que significativa para esta investigación justo porque lo que ésta pretende comprobar pasa por una de ellas: el CCH.

En un intento por articular los planteamientos expuestos en el párrafo anterior pero a la luz del Colegio, se considera que éste vivió una modificación en su organización (cambio organizacional) a través de una alteración a su normatividad (o contrato, proyecto fundacional) producto de su influencia con otra organización, la ENP, lo que, de ser así, resultaría en un cambio institucional isomorfo y de carácter mimético que tiende a la homogenización entre ambas instancias universitarias.

En referencia al CCH y el campo organizacional, se valoró que es la consideración última, es decir el de organizaciones que brindan servicio o productos similares, la que mejor explica la relación con la ENP, pues el primero en su UACB y ella, aún con sus diferencias en la oferta¹⁸, constituían la dimensión bachiller de la UNAM. Es cierto que en un primer momento esto sólo podría contemplarse para una parte de la organización en cuestión y no al proyecto en conjunto (las Unidades, que se verán en el Capítulo 3 y 4 y que se nombrarán como instrumentos de operación), pero esto no sugiere que se pueda obviar la existencia de dicho fenómeno vinculatorio. Con estas peculiaridades destacadas, pareciera que el resto de los elementos del campo se pueden enunciar con mayor precisión: proveedores principales (la máxima casa de estudios a través de sus dos dependencias, Instituto Politécnico Nacional mediante sus Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, entre otros), los consumidores de recursos y productos (estudiantes y padres de familia), las agencias reguladores (Secretaría de Educación Pública) y las organizaciones que brindan servicios similares (Colegio de Bachilleres, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica¹⁹). En efecto, se trata de un espacio del nivel medio superior.

¹⁸ El Lic. Hurtado, quien estuviera al frente de la ENP en el tiempo de la fundación del Colegio, aseguró que las diferencias entre lo que ofrecía el segundo no eran demasiadas respecto a lo que hacía la dependencia a su cargo; y es que desde su punto de vista, las materias entre los dos eran prácticamente las mismas y aunque las horas de estudio que se ofrecían en la nueva instancia eran menos, en la Nacional Preparatoria se pensaba reducir el número de años de estudio (Hurtado, 1971: 137-139). Al respecto, el Ing. Bernal, nombrado por el Dr. González Casanova como el primer Coordinador General del CCH, llegó a decir que en las palabras del titular de la otrora escuela del bachillerato universitario encontraba un cierto “pique”, pues le decía “¿me está preparando su décimo, onceavo y doceavo plantel de su preparatoria?” (González, 2013: 167), en alusión a que eran centros del medio superior y esa era la responsabilidad de la para entonces centenaria escuela. Aunque el naciente proyecto tenía más responsabilidades, éste estableció un vínculo con ella a través de su UACB, ya que ambos centros brindaban el mismo servicio.

¹⁹ Por supuesto, hacer referencia a ellos no obvia la fecha de fundación de estas dos instancias: 1974 para el primero y 1978 para el segundo. Lo anterior porque el concepto de campo organizacional será empleado de

Identificado lo anterior, es menester reconocer que el cambio del que da cuenta la hipótesis sostenida es en relación a la ENP. Es decir, a pesar de la presencia en el campo organizacional de instancias como las referidas previamente, dicho fenómeno se explicaría a partir de un aparente cambio institucional isomorfo y de carácter mimético de parte del Colegio para con la otrora escuela del bachillerato universitario, de tal forma que lo único en lo que el análisis se concentrará (Capítulo 6) será en el vínculo entre ambas dependencias.

El cambio organizacional, justo como se señaló, se presenta como una modificación en la organización que impacta en su meta, programa o misión (entre otras consideraciones), lo que da cuenta de puntos que permitirían apreciar un fenómeno posible de isomorfismo de ésta con respecto a otra instancia. Al respecto, esta investigación se concentrará exclusivamente en esta dimensión del cambio organizacional (las metas, programa o misión), aunque lo hará a partir de su fin dentro de la normatividad Universitaria, pues éste refleja el trabajo de la organización según la institución. No obstante, no se dejará de presentar la comparación en cuanto a diversos indicadores (matrícula y primeros ingresos así como algunas características organizativas del tipo cuantitativo derivadas del Plan de Estudios, es decir, turnos y horas clase) tanto del CCH como de la ENP, lo que es válido en DiMaggio y Powell en cuanto a que como “... el efecto del isomorfismo institucional es la homogenización, el mejor indicador del cambio isomorfo es una disminución en la variación y en la diversidad, que se puede medir a través de las menores desviaciones estándar de los valores de indicadores seleccionados en un conjunto de organizaciones. Los indicadores claves variarían según la naturaleza del campo y el interés del investigador (DiMaggio & Powell, 2001b: 120”. En efecto, la decisión de quien realizó este esfuerzo fue tomar a los elementos enunciados como dichos indicadores clave.

Se dijo anteriormente que en el desarrollo de esta investigación hubo una modificación en el supuesto que la orientaba, lo que significó que por un momento los datos cuantitativos obtenidos previamente dejaran de ser relevantes. Empero, de algunos de ellos se desprendieron finalmente los indicadores clave señalados por DiMaggio y Powell. Así, algunos de ellos, particularmente la variable matrícula y primeros ingresos –variables del tipo de razón-, se someterán al cálculo estadístico denominado “desviación estándar” (Ritchey,

cara a los cambios vividos en el Colegio durante la década de 1990, tiempo en el que la presencia de ambas ya era una realidad.

2008: 139) y “coeficiente de variación”, de tal forma que se pueda apreciar o no, justo como lo señala la teoría propuesta por aquel par de autores, que las cantidades en ambos indicadores del CCH y de la otrora escuela del bachillerato universitario mantienen una relación (Ritchey, 2008: 147) en la que su desviación tiende ser menor (DiMaggio & Powell, 2001b: 120).

Así, según la perspectiva de quien realizó este esfuerzo, con el examen a realizar al fin del Colegio, sumado al análisis de medidas de dispersión que se aplicarán a un conjunto de datos cuantitativos como los señalados, se podrá tener una mejor apreciación sobre la existencia o no de un evento tendiente al isomorfismo, de un cambios institucional isomorfo entre aquel y ENP.

Finalmente, es necesario aclarar un par de puntos surgidos de la redacción de este tercer apartado perteneciente al marco teórico. El primero tiene que ver con la organización del CCH, mientras que el segundo da cuenta de los alcances de la interpretación de los cambios del Colegio durante la década de 1990, esto a la luz DiMaggio y Powell.

Respecto al primer punto, podría pensarse que estudiar la organización que representa el CCH resulta en un esfuerzo extenso o que, en su defecto, el objeto de estudio no está lo suficientemente delimitado. Por ello, es menester insistir de forma muy precisa que esta investigación estudiará a la organización de dicha instancia universitaria, pero se hará siempre a la luz de su institución (normas formales e informales), de tal forma que lo que se revise respecto a su vida tendrá como referente el intento por consagrar o alcanzar lo estipulado como fin dentro de sus “reglas del juego”. Así, sólo por poner ejemplos que den certeza, no es interés de esta investigación abordar lo sucedido en cuanto a la imagen pública (logo) del Colegio o a la historia de la bibliografía que da cuenta de él²⁰; el centro es el trabajo colectivo (organización) en torno al cumplimiento de lo sostenido por su reglamentación (institución) y el cambio que éste sufrió en el tiempo, particularmente el proyecto original con respecto a las modificaciones emprendidas a lo largo de la década de 1990.

En cuanto a lo segundo, es necesario decir que la interpretación a desarrollar como objetivo general de este trabajo y como producto del manejo de la información puede o no puede dar cuenta de un posible proceso de homogeneización entre el Colegio y la ENP, pero en cualquiera de los casos, el lector debe advertir que el centro del análisis (y el fenómeno a abordar) se concentra en la organización y no en el modelo educativo, que parte, digamos,

²⁰ En Térres (1998) o Gómez (2013), respectivamente.

del análisis organizacional y no de la pedagogía: por ello es cambio organizacional que tiende al isomorfismo (cambio institucional), y no pedagógico. En efecto, la propuesta de DiMaggio y Powell da cuenta de este evento como una manifestación entre organizaciones y no entre modelos educativos o entre el tipo de formación que las escuelas promueven. Así, es menester enfatizar que la conclusión de este trabajo, cualquiera que fuese (de realización o no de un suceso de isomorfismo), se concentrará exclusivamente en la forma en la que la organización organiza (valga la redundancia) su trabajo (la cual abarca el fin a alcanzar y los indicadores escogidos) y no el enfoque con la que realiza su trabajo educativo en particular; si el centro hubiera sido esto último, se tendría que haber descartado definitivamente lo sostenido por ambos autores, ya que su perspectiva teórica no da cuenta de la dimensión educativa.

Para cerrar esta parte introductoria, es menester decir que el desarrollo de la tesis se presentará a partir de la siguiente organización: tres partes, con seis capítulos; en la primera, en el Capítulo 1 se expone el proyecto de investigación así como su apartado teórico; en la segunda parte se encontrará el Capítulo 2, en el cual se reconoce el contexto universitario en el que el Colegio surgió, el Capítulo 3, en el que se hace una caracterización propia de éste con base en su documento fundacional más importante (la *Gaceta Amarilla*) y según los conceptos eje (institución y organización), así como el Capítulo 4, en el que se identifican los problemas que el CCH tuvo al inicio de sus operaciones y las respuestas dadas para la superación de algunos de ellos; finalmente, en la tercera parte se podrá consultar el Capítulo 5, en el que se da cuenta de los cambios ocurridos en la UACB durante la década de 1990, mientras que en el Capítulo 6 se explica la adecuación estatutaria que convirtió a toda la dependencia universitaria en una Escuela Nacional, lo que permite comparar (según los dos conceptos eje) al CCH y a la ENCCCH y de lo que se desprende una interpretación propia que sigue los aportes de DiMaggio y Powell. Tras los capítulos, en la parte última de este esfuerzo se exhiben sus conclusiones así como la bibliografía consultada en el desarrollo del mismo.

Capítulo 2. Contexto y antecedentes de la fundación del CCH

2.1 El contexto nacional: la política de Luis Echeverría de impulso a la Educación Superior y Media Superior

La década de 1970 fue un momento de relevancia para la Educación Superior (ES) y Media Superior (EMS) en el país. La presidencia de la República de Luis Echeverría inició un periodo en el que la educación, particularmente la que tiene que ver con estas dos esferas del Sistema Educativo (SE), fue entendida como uno de los medios más importantes para alcanzar el desarrollo (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 18; Varela, 1996: 23 y 24). Consecuencia de lo anterior fue un contexto que se caracterizó por el incremento en el gasto educativo, por la ampliación de la matrícula y por el impulso al surgimiento de instituciones que permitieran tanto una mayor atención a la demanda como la generación de investigación.

Esta peculiar percepción en cuanto a la educación se debió básicamente a la cercanía temporal de aquella administración federal con los sucesos de 1968. Y es que desde la perspectiva de Luis Echeverría, los problemas en materia educativa eran las causas directas de aquel conflicto (Varela, 1996: 17). Además, también se valoraba que procurar a la educación en lo general así como el satisfacer los requerimientos de las universidades en lo particular le permitiría al Estado obtener la legitimidad perdida por los mismos eventos (Bartolucci, 2000: 128; Cazés, 2002: 36 y 37).

A lo anterior se debe sumar la presión que significaba una situación social: la exigencia en educación de un sector medio de la población que se benefició de las relaciones económicas del país y la demanda cada vez mayor de espacios para el nivel medio superior, en un principio, y para el superior posteriormente, tras la ampliación dada a la educación básica con el llamado Plan de Once años de López Mateos (Bartolucci & Rodríguez, 1983: XI-XIII; Didriksson, 2002: 101).

Así, recuperando tanto la consideración política (obtención de legitimidad) como a aquella de carácter social (la demanda de más educación media y superior), Luis Echeverría iniciaría una reforma educativa. Varela (1996: 18) la resume como el desarrollo nacional buscado a través de la educación, y la juventud como el motor del proceso.

Para el caso de la ES, la reforma educativa de Echeverría se caracterizó por la ampliación de la demanda y por la inclusión de la población (Andión, 1992: 17 y 18; Bartolucci & Rodríguez, 1983: 17). La ampliación se trataba del eje que articulaba mencionada reforma (Varela, 1996: 45). De este punto central se llegó a la conclusión de que las instituciones ya existentes, entre las que se encontraba la Universidad, no podían ofrecer más espacios por si mismas; por el contrario, debían surgir nuevas instancias en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (Varela, 1996: 45) y procurar que la demanda se descentralizará (Ramírez, 1987: VII), en un proceso en el que también se buscó que la misma fuera atendida en el interior de la República (Varela, 1996: 87 y 88).

Así, de estas acciones surgieron nuevas instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Colegio de Bachilleres (ColBach); se abrieron nuevas instancias al interior de la máxima casa de estudios como el CCH, el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP); y se procuró que otros centros que ya existían alcanzaran la denominación de universidad²¹. Como se puede apreciar, el crecimiento no sólo fue producto de la construcción de nuevas dependencias vinculadas al sistema universitario, sino que también se promovió a la expansión de aquellas que ya existían (Varela, 1996: 60).

Por otro lado, considerando a la educación como causa del desarrollo, la política estatal también favoreció el desarrollo de instituciones que permitieran la generación de investigación: surgió así el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 14). Se ha señalado que los esfuerzos en esta materia fueron poco exitosos y aunque la UNAM fue básicamente la única institución universitaria dedicada a dicha actividad (Varela, 1996: 106 y 107), esta valoración no puede dejar de obviarse como característica de los trabajos emprendidos desde la esfera gubernamental.

Todas estas acciones en materia de ES requirieron de una aportación económica de relevancia de parte del Estado. Administraciones anteriores ya se habían preocupadas en torno a los recursos necesarios para el gasto educativo universitario, y aunque terminaron aportando más, fue con el gobierno de Echeverría con el que se evidencia una dinámica más fuerte en el ritmo de crecimiento del mismo rubro (Varela, 1996: 109, 121 y 122).

²¹ Como sucedió en Aguascalientes y Tlaxcala (Varela, 1996: 62).

Revisar las características de esta reforma educativa permite evidenciar que la educación, particularmente la superior, era un instrumento valorado altamente por el Estado puesto que se le pensaba con capacidades para dar soluciones a los problemas de carácter nacional (Varela, 1996: 23 y 28). Se trata, entonces, de un tiempo en el que ésta se entendió como un elemento que puede permitir la transformación social (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 18).

Éste es el contexto político y nacional que enmarca las acciones de la máxima casa de estudios tras la llegada del Dr. González Casanova a su Rectoría.

2.2 Los antecedentes universitarios

2.2.1 La Universidad de principios de la década de 1970

La UNAM de la década de 1970 se puede caracterizar como una institución que vivía procesos álgidos, los cuales impactaban fuertemente en sus relaciones con el exterior así como en su vida interna. Con el Estado, en la primera dimensión, se afrontaban tiempos de incertidumbre, pues aunque la presidencia de Luis Echeverría se mostraba preocupada por la educación, los efectos del conflicto de 1968 (el distanciamiento y confrontación con Díaz Ordaz) continuaban vigentes; mientras que en la segunda se podía identificar a una Universidad abrumada por la demanda, cediendo a ésta (el crecimiento de la matrícula en sus instalaciones era constante), y agobiada de tal forma que la calidad de su enseñanza –tanto en el nivel medio como en el superior- era objeto de crítica interna.

La Universidad de la década de 1990 vivió una crisis profunda en su relación con el Estado, lo que derivó en que sus recursos son insuficientes, al tiempo que arrastra una deuda de varios años; la combinación de ambos factores no permitió que aquella pudiera realizar sus actividades de forma adecuada, así como tampoco el logro de sus proyectos (Soto, 1994: 27).

Las relaciones de la máxima casa de estudios con el presidente Díaz Ordaz nunca fueron las mejores. No era para menos, pues para el titular del gobierno federal, la Universidad debía empezar un proceso en el que el presupuesto universitario empezara a descargar su dependencia de los recursos gubernamentales, fomentando así el pago por colegiaturas y servicios (Varela, 1996: 13 y 14). Este cuestionamiento a la gratuidad (Gilardi,

1992: 13) fue criticado desde la Rectoría, pues aunque la normatividad universitaria siempre ha permitido el cobro por asuntos diversos (Latapí, Mendoza & Rodríguez, 2001: 15), el Ing. Barros Sierra consideró que se trataba de un síntoma inequívoco de abandono de responsabilidades de parte del Estado (García, 1998: 53).

Lo que terminó por distanciar más a las partes, aún punto de la confrontación, fueron los eventos de 1968 y la posición del entonces Rector de defensa de la Universidad frente a la postura gubernamental (Jiménez, 1992: 68). La represalia de Díaz Ordaz fue de tal magnitud, que en conveniencia de la máxima casa de estudios, el Ing. Barros Sierra descartó presentarse a contender por un segundo periodo al frente de la Rectoría (García, 1998: 158).

Por otro lado, en la dimensión interna, se puede destacar a la UNAM de inicios de la década de 1970 como una institución que ha experimentado un crecimiento considerable, particularmente en lo que tiene que ver con su matrícula estudiantil. Y es que desde 20 años antes, la institución empezó a atender una fuerte demanda de estudiantes que pretendían realizar sus estudios en ella, lo que la llevó a ensanchar la capacidad de sus instalaciones, primero, construyendo Ciudad Universitaria, así como, posteriormente, abriendo y ampliando los planteles de la ENP. Al mismo tiempo, internamente se valoraba que los alumnos que realizaban sus estudios profesionales carecían de una formación adecuada para afrontar los mismos, lo que se identificaba como consecuencia de una preparación deficiente generada a lo largo del recorrido de estos por el bachillerato universitario.

Según Bartolucci (2000: 132), revisar el comportamiento histórico de la matrícula estudiantil de la Universidad desde el primer registro que se tiene (1924) permitiría evidenciar que hasta los años correspondientes a la década de 1970 no hay ciclo escolar en el que no se aprecie un incremento de la misma, destacando considerablemente lo sucedido en el periodo entre 1940 y 1960, tiempo en el que se observan registros con cantidades que doblan los reportes que los antecedieron. Este fenómeno responde a un momento en el que la demanda no se expresaba con un ritmo tan rápido, por lo que se definió una política de admisión que no se caracterizó por tener demasiados candados, de tal forma que incluso se promovió el crecimiento de la atención a través de la ampliación de la capacidad instalada y de la apertura de nuevas escuelas (Ramírez, 1987: V) tanto del nivel medio superior como del superior.

Empero, este crecimiento que en un primer momento no merecía mayor preocupación, se fue convirtiendo paulatinamente en un tema que exigió la total atención de quienes estaban al frente de la UNAM. En efecto, mencionada inquietud empezó a manifestarse a partir del rectorado del Ing. Nabor Carrillo –1953-1961- (Domínguez & Ramírez, 1993: 8) y se convirtió en tema del debate universitario a partir de la administración del Dr. Ignacio Chávez. Entendiendo al crecimiento como un problema que afectaba directamente la calidad de la educación que ella impartía (Domínguez & Ramírez, 1993: 8), aquel último Rector articuló su política mediante dos ejes: contener la tendencia de incremento y elevar el nivel académico (Domínguez & Ramírez, 1993: 20).

Dicha política, mediante ambos ejes, tendría una plataforma de trabajo: el bachillerato universitario. Es en esta esfera universitaria donde se generó el debate más profundo en torno al qué hacer de la máxima casa de estudios, pues se consideraba el espacio en el que se originaba la insuficiencia de los universitarios: se partía del supuesto de que si había deficiencia en los alumnos del nivel superior, era porque no se estaba formando adecuadamente en la ENP. Así, los esfuerzos de Rectoría se concentrarían en dicha dependencia.

2.2.2 La ENP, centro de las críticas universitarias

Cevallos (1962: 13) se refirió a la ENP como una institución en medio de un proceso de decadencia. Muchos eran los problemas que él enumera como causas de esta situación²², pero destaca un par que empezó a ser evidente durante la década de 1950 y cada vez más fuerte durante la década de 1960: (1) crisis en la educación que se brindaba (Carrillo & Domínguez, 2007: 2), pues ésta resultaba insuficiente para que los alumnos pudieran afrontar sus estudios profesionales con las capacidades adecuadas (Domínguez & Ramírez, 1993: 90), y (2) la incapacidad que tenía la ENP para enfrentar la creciente demanda de estudiantes de

²² “... 1) superpoblación, 2) pobreza, 3) carencia de edificios adecuados, 4) improvisación del profesorado, 5) predominio de la actitud política sobre la académica, 6) inaplicación de los reglamentos, 7) mala organización administrativa, 8) favoritismo, 9) menosprecio de las altas autoridades universitarias del régimen próximo pasado al desarrollo de la Preparatoria, 10) imperfecto Plan de Estudios, 11) pésimo sistema de exámenes, 12) deficiente organización de los orientadores, 13) preferencia del formalismo y verbalismo en la enseñanza en perjuicio del método creador del activismo, y 14) pérdida lastimosa del tiempo por anticipación de vacaciones y ausencias endémicas de muchos profesores (Cevallos, 1962: 13).”

secundaria (Velázquez, 2004: 88 y 89). Ambas problemáticas fueron atendidas por la política de la Rectoría del Dr. Ignacio Chávez.

Para algunos, la causa del primer problema estaba en la saturación de contenidos tras la “mutilación” de tres años que sufrió la trayectoria escolar del bachillerato universitario y que tuvo como consecuencia el surgimiento de la educación secundaria en el país (Cevallos, 1962: 27 y 28); para otros el origen estaba en los estudiantes y su formación previa (deficiente), por lo que había que escoger a los mejores (Cevallos, 1962: 80; Domínguez & Ramírez, 1993: 12) –así no habría fracasos en el nivel superior-, aumentar los años de estudios en el bachillerato y restringir su paso a la Universidad mediante la aplicación de exámenes de selección (Domínguez & Ramírez, 1993: 89-90 y 24).

Todas estas voces fueron escuchadas durante la administración del Dr. Ignacio Chávez y merecieron adecuaciones. Así, en 1964, el Plan de Estudios de la ENP se modificó y se reestructuró, pasando de 2 a 3 años como el tiempo mínimo para cursar el bachillerato universitario, lo que permitiría una mejor preparación, pues se estimaba que en 1963 solo el 10% de los aspirantes a convertirse en profesionistas tenían los conocimientos adecuados para continuar con su carrera académica (Domínguez & Ramírez, 1993: 89-90 y 92). Igualmente, se procuró que el ingreso y la salida de la preparatoria tuvieran mayores exigencias, por lo que se estimó un proceso de selección de dos momentos (Ramírez, 1987: 19): aplicación de un examen para elegir a quiénes serían los alumnos que se convertirían en “preparatorianos” (a partir de 1964) y para seleccionar a quienes se incorporarían al estudio de alguna carrera (desde 1962).

A la par de estas modificaciones, durante la misma década de 1960, se procuró que el número de instalaciones de la ENP aumentaran, de tal forma que sus capacidades de atención pudieran ser mayores frente a la demanda que suponían los egresados de secundaria y que en conjunto constituían el segundo problema. Siendo así, la institución abrió varios planteles en un lapso de tiempo a penas superior a una década: el plantel 4 se inauguró en 1951, el 5 en 1953, el 6 en 1959, el 7 en 1960 y el 8 y 9 en 1964 (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 42). Lo anterior da cuenta de un proceso producto de un plan que contemplaba la edificación de una escuela por año (Domínguez & Ramírez, 1993: 29 y 30) durante el rectorado del Dr. Ignacio Chávez.

Bartolucci y Rodríguez (1983: 49) destacan que el descontento de la comunidad estudiantil a la política del Dr. Ignacio Chávez tras esta serie de modificaciones fue una de las razones de las movilizaciones que le costaron su salida de la Rectoría. Para el entonces nuevo Rector, el Ing. Barros Sierra, aquellas adecuaciones se caracterizaban por contradicciones profundas, pues consideraba que, por un lado, en la ENP se daban facilidades al ingreso (mediante el incremento de las capacidades atención de la demanda) y, por el otro, se cerraron las puertas al nivel superior (García, 1998: 28). Esta fue la reflexión contemplada para el inicio de funciones del llamado pase automático²³.

La anterior fue una solución natural a uno de los problemas que el rectorado del Ing. Barros Sierra heredó de la anterior administración universitaria. El escenario universitario estaba agitado aún y los planes de Rectoría no podían contemplar al bachillerato, pues éste había sido recientemente modificado. Por ello, tras la aceptación del pase reglamentado, el Rector se ocupó únicamente de este nivel cuando los estudiantes preparatorianos se organizaron para solicitarle el establecimiento de un promedio mínimo de 7.5 a efecto de poder ser aceptados directamente en las escuelas del nivel superior (Granja, 2006: 93). Al respecto, este rectorado no hizo más.²⁴

De esta manera, al no haberse realizado ningún otro trabajo de la administración del Ing. Barros Sierra en materia del bachillerato universitario salvó lo sucedido con el pase reglamentado, la reforma académica y curricular celebrada durante el rectorado del Dr.

²³ Justamente por esta valoración, el Ing. Barros Sierra dio instrucciones al Director General de la Secretaría de Servicios Escolares para que se reservaran “por lo menos 50% de las plazas para bachilleres egresados de la UNAM” (Mingo, 2006: 156 y 157); este es el antecedente de lo que hoy se conoce como pase reglamentado. Él pugna por que se estableciera una política congruente para el paso entre el bachillerato y el superior: si el estudiante ya había sido aceptado por la Universidad y en ella realizó sus estudios del nivel medio superior, entonces no podía ser identificado por la máxima casa de estudios como un alumno de primer ingreso. Este último concepto solo aplicaría para aquellos que quisieran entrar por primera vez (ya sea en preparatoria o licenciatura) a la UNAM, de tal forma que quienes concluyeran su preparación en la ENP seguirían siendo considerados como miembros de la comunidad universitaria y podrían continuar con su formación en el nivel profesional sin otro requisito que un promedio alto (García, 1998: 36 y 37).

²⁴ Es cierto que este rectorado que fungiría por un solo periodo (1966-1970) modificó Planes de Estudios que tenían hasta 30 años de uso, transformó profundamente la licenciatura al pasar de ciclos anuales a semestrales (García, 1998: 27, 46) y, además, al establecer el sistema de créditos para que los estudios superiores fueran homogéneos, facilitó el intercambio académico al interior e incluso con el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (Granja, 2006: 100); pero frente a la vigencia de las decisiones tomadas por su antecesor en el bachillerato universitario, el Ing. Barros Sierra definió no incursionar más de lo señalado en la ENP.

Chávez significa la base del modelo de ENP que encontraría el designado como encargado de la Rectoría para el periodo 1970-1974. Ese sería el Dr. González Casanova.

2.3 La Rectoría del Dr. González Casanova

El rectorado del Dr. González Casanova se caracterizó por estar a favor de una Universidad que brindara más espacios para estudiantes, lo cual permitiría, desde su perspectiva, una institución que aportaría con el desarrollo del país. Lograrlo merecía una transformación profunda en la UNAM. Con esta serie de ideas, desde esta posición distinta a la administración del Dr. Ignacio Chávez, en un contexto de mejores relaciones con el Estado, el entonces nuevo Rector se dispuso a la realización de sus deberes.

El proceso para elegir a quién se haría cargo de Rectoría tras la salida del Ing. Barros Sierra se vio impactado por un marco constituido por una valoración común y un escenario de debate entre dos visiones de Universidad. Así lo señala Soto (1994: 26), pues sostiene que había acuerdo al interior de la comunidad universitaria en el entendido de que la institución requería de un Rector que tuviera sensibilidad política tras años de conflicto y diferencias con el gobierno federal; pero que el rumbo que la misma debía seguir generaba discusión puesto que un sector universitario consideraba que la máxima casa de estudios debía comprometerse con un proyecto de ES de carácter nacionalista que sacara al país de la crisis y el subdesarrollo, mientras que otro pensaba que la responsabilidad de la UNAM no debía ser otra más que la de formar a profesionistas altamente capacitados (no debe haber vínculo entre lo universitario y lo político, superando así el desencuentro con el Estado), en una actitud que privilegiaba la autonomía en el ámbito académico.

La designación a favor del Dr. González Casanova, quien se consideraba la opción natural para dirigir a la Universidad (García, 1988: 73), hace suponer que la posición que favorecía una política universitaria vinculada al desarrollo de la nación fue la que generó más simpatía entre los universitarios (Soto, 1994: 26).

En efecto, en el Dr. González Casanova se reconocía la capacidad de hacer "... política hondamente universitaria pero también trascendente al orden social del país (García: 1988: 73)." Al respecto, en cuanto a esta cualidad, se ha afirmado que en el entonces nuevo responsable de la administración universitaria se alcanza a apreciar una diferencia con el

resto de rectores que lo habían antecedido: él llega a la Rectoría no sólo con un proyecto de Universidad, sino también con un proyecto de país (Soto, 1994: 28).

Así lo reflejo desde su discurso de toma de protesta, puesto que en él llamó a un compromiso por construir un México mejor, responsabilidad que debe ser compartida por los mexicanos y por la Universidad, en un proceso en el que los primeros deben exigirle a la segunda cumpla con semejante responsabilidad (González, 1970: 43). Años más tarde, las palabras del Dr. González Casanova dan a entender que aquel país mejor se daría a través del desarrollo y para lograrlo se requerirá de la educación de más, de alcanzar un mayor número de profesionistas (González, 1976: 80 y 81). Por lo tanto, desde la perspectiva del entonces Rector, esta era una tarea con la que la institución debía cumplir y negarlo es temer a un futuro de una nación desarrollada (González, 1970: 43).

El nuevo Rector siempre manifestó “ideas progresistas y democráticas” (González, 1976b: 94) en todos sus esfuerzos y particularmente en aquellos realizados dentro de la UNAM. Y es que su concepción en torno a la Universidad se confrontaba, por ejemplo, con aquellas que en el pasado habían argumentado a favor de la selección para contar con los estudiantes más capaces y continuar preparando en calidad (refiriéndose claramente a la administración del Dr. Ignacio Chávez), pues para él, todos²⁵ son aptos para cursar la ES y aquella argumentación descansa en una falacia que niega a los pueblos la posibilidad de encontrar en la formación universitaria las condiciones para incrementar sus niveles de vida (González, 1976: 77 y 78).

Hubo un reconocimiento en cuanto a que educar a más, haciendo a un lado la idea de la selección, no resultaría sencillo. El entonces Rector sostuvo que para enfrentar mencionado reto, la Universidad debía recurrir a aquellos métodos que permiten el estudio de alumnos en grandes cantidades. Al respecto, destaca que desde el mismo discurso de toma de protesta, el

²⁵ Incluso, en una entrevista concedida a Radio Universidad, el Dr. González Casanova llegó a hablar de los “rechazados” de la ENP y de lo que posteriormente sería el CCH y dice que sólo se les diría que no pueden ingresar a aquellos que realmente estén condenados a fracasar en su recorrido por la educación media superior y superior, pero que aquellos que se encuentren mal preparados y que no puedan ingresar se les darán todas las opciones para que puedan alcanzar una mejor preparación y así consigan un espacio en la UNAM; desde su punto de vista, lo anterior pone en evidencia a una entidad que no acepta salidas fáciles pues sería relativamente sencillo decirles a todos estos jóvenes que no merecen ser aceptados y condenarlos, así, al fracaso (González, 1974: 80 y 81). Lo anterior no hace más evidenciar una posición particular del ex Rector y que lo aleja de aquella que se argumentó en el pasado por la administración universitaria en cuanto a la selección de estudiantes.

Dr. González Casanova habla de la necesidad de construir una gran comunidad entre profesores y estudiantes en la que se fomente el diálogo e intercambio de experiencias, así como de las ventajas que pueden darse tras permitir la interacción entre investigadores y universitarios de mayor trayectoria con los estudiantes que serían los hombres del mañana (González, 1970: 40 y 42). Estas ideas le dan fundamento a su propuesta de desarrollar un sistema estudiante-profesor en el que los alumnos se conviertan en académicos del nivel inferior inmediato (González, 1976: 77 y 78).

Esta necesidad de educación para más estudiantes identificada desde el discurso en el que el Dr. González Casanova asume la administración universitaria, no debe suponer que la Universidad tenga que abandonar la formación en calidad que la misma brinda (González, 1970: 41 y 42). Por ello, el Rector llamó a que la UNAM produjera un proceso de transformaciones profundas en ámbitos nunca antes imaginados (González, 1970b: 50), lo que no sólo se puede adjudicar a la ruptura que él evidenciaba en torno a la escuela como claustro, sino también a la de calidad²⁶. Y es que para el Dr. González Casanova, la calidad no pasaba solamente altos niveles en formación científica, humanística y técnica (como se había venido construyendo con el Dr. Ignacio Chávez, un situación que, desde esta perspectiva, sería solamente posible a través de la selección previa de los mejores), sino también lo se vinculaba con la organización de la institución (González, 1970: 41). De esta forma, se puede suponer que el manifestar calidad en la organización podría aportar en el despliegue de esfuerzos en conjunto, como una gran Universidad, característica requerida si, se insiste, se quiere seguir educando a más²⁷ y, con ello, aportar en el logro de un México mejor.

Destaca que uno de los primeros esfuerzos del entonces nuevo Rector, a un mes de su nombramiento, haya sido la convocatoria a la creación del grupo denominado Nueva

²⁶ Hoy en día, hablar de calidad en la educación es hablar de un concepto polisémico (Bracho, 2009). Independientemente de que ésta no queda claramente definida en el pensamiento del Dr. Ignacio Chávez ni tampoco en el del Dr. González Casanova, pareciera que hay un distanciamiento entre ambos Rectorados en cuanto a los medios para alcanzarla pues el primero pensaba en la selección de estudiantes mientras que el segundo valoraba la reorganización universitaria.

²⁷ En un proceso de organización adecuada, la Universidad podría generar un esfuerzo del que se desprenderían los recursos necesarios para la formación de más alumnos. Esta es una de las bases con la que nace el proyecto de bachillerato del Colegio, es decir, frente a la apertura de más espacios para cursar el nivel medio superior en la máxima casa de estudios y frente a la necesidad de profesores que puedan estar al frente de estos estudiantes, se dispone la creación de un sistema estudiante-profesor en el que el primero se convierte en el segundo del nivel inmediato inferior al que pertenece.

Universidad (García & Placencia, 2013: 33). Se trató de un espacio conformado por diversos universitarios y encabezado por el Dr. Roger Díaz de Cossio, el cual tuvo como objetivos la generación de las rutas para hacer posible la construcción de nuevas unidades académicas (González, 2013b: 264 y 265), así como el de la elaborar planes y programas que provocarían la transformación profunda de la Universidad (Bernal 1979: 11), aquella idea a la que el Dr. González Casanova convocó al tomar posesión. Aunque es cierto que el compromiso de mencionada instancia terminó abruptamente (García & Placencia, 2013: 33; Palencia, 1990: 45 y 46; y Pantoja, 2013: 255 y 256), llama la atención que mencionada instancia ha sido colocada como el referente de los trabajos dados durante esta administración universitaria, particularmente del CCH²⁸ (Bernal, 1979: 13 y 14; García & Placencia, 2013: 42).

Por otro lado, se debe resaltar que el inicio de trabajos del Dr. González Casanova se distinguió por la distancia con el gobierno federal²⁹, aunque las relaciones entre ambas instancias mejorarían (Varela, 1996: 144-146) gradualmente. Y es que, por un lado, las finanzas universitarias fueron beneficiadas por la presidencia de Luis Echeverría y su preocupación por la educación, ya que este último aprobó un incremento al presupuesto de la UNAM así como la cancelación de la deuda que ésta sostenía con el Estado (González, 1971b: 127-129); mientras que, por el otro, dio el visto bueno, aunque sin mucho detenimiento previo y a través de la frase célebre que recuerda el Ing. Bernal de “que se creen las escolares” (González, 2013: 163 y 164), para la edificación de nuevas instalaciones universitarias que a la postre le dieron forma al Colegio. Para el Rector, decisiones del Estado como éstas, particularmente la de mayores recursos universitarios, daban respuesta a las exigencias de los universitarios planteadas desde años atrás y, por ende, debían suponer a los mismos y a la Universidad en su conjunto un mayor compromiso con el país (González, 1971b: 131).

Esta situación es significativa puesto que evidencia dos elementos: primero, se confirma la visión del Rector que comprometía a la Universidad con el desarrollo nacional;

²⁸ Como se verá en el Capítulo 5, Pérez (1990: 63-65) no está de acuerdo con ello.

²⁹ Hubo un último roce entre la Rectoría, ya con el Dr. González Casanova al frente, y la presidencia de Díaz Ordaz pues en noviembre de 1970 se sentenció a quienes continuaban en prisión a causa de su participación en los sucesos de 1968, además de que se revocó la libertad para quienes ya la habían obtenido (Soto, 1994: 48). Aunque no está confirmado oficialmente, Palencia (1990: 54) comenta que a unos días del cambio en el gobierno federal, Luis Echeverría visitaría al Rector para tocar diversos temas, entre los que surgió el de la libertad de los presos, situación que motivó la molestia del último y antes de retirarse advirtió que los proyectos planeados no continuarían.

y, segundo, también se aprecia, por lo menos en el inicio de la década de 1970 y de las relaciones Universidad y Estado a través de sus distintos titulares, un escenario de menor incertidumbre³⁰ que a la máxima casa de estudios le permitiría superar aquella inoperancia en proyectos que Soto (1994: 27) mencionaba como característica de la UNAM de tiempos previos al rectorado del Dr. González Casanova.

Producto de este escenario de menor incertidumbre, con base en las ideas sintetizadas previamente, el Dr. González Casanova realizó diversos esfuerzos que impactaron profundamente en la vida universitaria, esto muy a pesar de la brevedad de su rectorado y de la llegada de otras administraciones a la Rectoría (Soto, 1994: 76). De su trabajo sobresale una política que, tras el aumento de los recursos federales y frente al reclamo por un salario “digno” para el profesor (López, Raúl & Martínez, Armando, 1970: 3), contempló el incremento de los ingresos de académicos y de investigadores en hasta un 30% (González, 1971b: 127-129); y la puesta en marcha de los proyectos del CCH y del SUA, pues estos facilitaron la ampliación de la matrícula estudiantil en toda la institución hasta en un 58.5% (calculado propio, con base en datos de la matrícula universitaria de los ciclos escolares de 1970 y 1972 obtenidos en Alonso, 2012: 268).

2.4 Cambio en el exterior y continuidad en el interior: condiciones para el surgimiento del CCH

El inicio de la década de 1970 fue peculiar. Por un lado, en el Estado se había dado un cambio que favorecía a la educación, particularmente la media superior y la superior. Por otro, al interior de la máxima casa de estudios también se apreció una modificación en las administraciones que aunque tenían diferencias en diversos puntos, construían un acuerdo en cuanto al entendimiento de que la educación podía abonar en el desarrollo nacional. Así, el

³⁰ La construcción del Colegio puede suponerse como una prueba de ello. Esto porque cuando Echeverría dice “que se creen las escolares”, la Universidad se apresta rápidamente a construir las instalaciones de lo que sería su nueva institución: se le encarga a la CAPFCE (González, 1974: 79), pues se pensaba en una empresa con una experiencia amplia en construcción de recintos escolares. Pero la edificación se hace a toda prisa sobre moldes de escuelas primarias, con ladrillo hueco y con mallas tipo gallinero (González, 2013b: 265), esto porque se esperaba que en unos cuantos meses las mismas fueran ocupadas por 15 mil alumnos y porque resultaba mejor hacerlo rápido, no fuera a ser que después el gobierno federal se arrepintiera. Por otro lado, es conveniente resaltar que para Palencia (1990: 46), la relación Universidad y Estado fue ambivalente, de tal forma que tras el paso de la coyuntura de la llegada de Luis Echeverría al gobierno federal y la posterior fundación del CCH, el proyecto atravesó una etapa de limitaciones.

eje que articuló a ambas dimensiones, externa (la primera) e interna (la segunda), es justamente la educación y su capacidad para favorecer el desarrollo del país. De esta forma, con la existencia de este consenso, las condiciones para la realización de los proyectos universitarios mejoraron, de tal forma que la Universidad se prestó a actuar.

Se habla de cambio en el marco referente al Estado puesto que la actuación entre la presidencia de Díaz Ordaz y Luis Echeverría fue totalmente distinta. Y es que aunque el primero manifestó estar preocupado por la educación y valoraba la necesidad de una reforma educativa, jamás actuó en consecuencia y buscó superar sus palabras (Varela, 1996: 34); por el contrario, con su administración, por ejemplo, se reporta una caída en el ritmo de crecimiento del presupuesto universitario (Varela, 1996: 109). Por ello, para el Ing. Barros Sierra, a aquel gobierno federal nunca le interesó el asunto de las universidades, pues las entendía como un problema (García, 1998: 79).

Por lo anterior, independientemente de la necesidad por legitimar su presidencia, cuando Luis Echeverría remarcó la importancia de la educación y señala que la entiende como instrumento para lograr el desarrollo, sumado a la cancelación de la deuda universitaria y el aumento de recursos para la conformación de su presupuesto, se puede identificar una modificación a nivel estatal y que impacta, desde el exterior, al escenario universitario.

Por otro lado, se sostiene que al interior de la Universidad se construyó una plataforma que evidencia un acuerdo con el rectorado anterior. Esto porque el Ing. Barros Sierra ya había hablado previamente de la educación como un medio para alcanzar el desarrollo (García, 1998: 59), lo que, como se mencionó anteriormente, era una consideración importante en la valoración del Dr. González Casanova. Esta noción es el punto común que se identifica en la relación Estado-Universidad a partir de la comparación de sus titulares Luis Echeverría-González Casanova, un punto que no puede ser obviado si se piensa en la misma correspondencia pero para el caso de Díaz Ordaz-Barros Sierra.

Empero, es menester destacar que aunque lo anterior es cierto, también se aprecia la existencia de una cierta distancia entre el Dr. González Casanova y el Ing. Barros Sierra en cuanto a que el primero plantea para la Universidad responsabilidades mucho más definidas (educar a más alumnos a través de ciertas herramientas como lo sería el sistema estudiantes-profesor) en el marco del compromiso de ésta con el desarrollo de la nación; mientras que para el segundo hay una valoración de que se tienen que dar oportunidades de estudios y de

que la máxima casa de estudios debe aportar en ello, pero no siendo la única universidad en el país, no hay razones para abrirle sus puertas a todos aquellos que quieran ingresar³¹ (Astorga, 2011: 176; García, 1998: 70-72). En efecto, lograr más ES pareciera ser en el sociólogo una labor que debe ser dirigida por la institución, mientras que en el ingeniero se trata de un esfuerzo a diversificarse.

En todo caso, lo que si se marca de una manera muy clara son las divergencias entre el Dr. González Casanova y el Dr. Ignacio Chávez. En buena medida, lo revisado permite sostener que en el centro de la discusión del primero en cuanto al proyecto de Universidad que se requiere está justamente la crítica al modelo de la misma elaborado durante el Rectorado del segundo. Una comparación entre ambas Rectorías pondría en evidencia los desencuentros de ellas dado que el sociólogo no comulgaba con la idea del cardiólogo en cuanto a que la selección (y por ello el compromiso que define en cuanto a orientar a los rechazados del bachillerato universitario para que, si así lo desean, puedan presentar de nuevo su prueba de admisión) era la medida adecuada para permitir que la educación brindada por la institución siguiera preparando en calidad; como tampoco consideraba que la formación debiera darse con base en “inflar” los contenidos (como sucedió en 1964 para el caso de la ampliación de un año en los estudios a realizarse en la ENP), sino en la definición de lo elemental que un estudiante debía saber (González, 1953).

No puede obviarse una última diferencia entre rectores. El escenario político universitario entre el Dr. González Casanova y el Ing. Barros Sierra es totalmente distinto por dos consideraciones. Por un lado, porque el primero fue nombrado tras años de experiencia y trabajo en la vida universitaria, mientras que el segundo no estaba en la Universidad cuando el Dr. Ignacio Chávez renuncia, por lo que regresó finalmente a ella (García, 1988: 63) tras haber sido elegido para encargarse de la Rectoría. Por el otro, porque

³¹ Por ello, reconoce el Ing. Barros Sierra, durante su rectorado no se cedió a las presiones para permitir un mayor ingreso (García, 1998: 72). Para él, la educación es el derecho de los jóvenes, pero si estos quieren ingresar a la UNAM deben demostrar una preparación mínima (Astorga, 2011: 103 y 126). En efecto, en el ingeniero se reconoce no sólo la importancia de la ES para el país sino que identifica a la misma como un derecho para los jóvenes; no los niega, pero si descarta esos esfuerzos como responsabilidad exclusiva de la Universidad. En ese sentido, para él, la ES tenía que ser planeada desde el Estado, por lo que sostenía que en México se debía seguir el ejemplo inglés o francés en cuanto a que el incremento de la matrícula universitaria, particularmente en el primero, se había dado con base en impedir que las instituciones de mayor tradición siguieran creciendo, al tiempo que se debían crear nuevas dependencias que permitieran la absorción (García: 1998: 152 y 153).

la llegada del sociólogo se dio en medio de una elección en la que si bien no existía una comunidad unificada, si se podía identificar un sector importante (y mayoritario finalmente) que simpatizaba con la posición (la del Dr.) de una institución vinculada al desarrollo del país; mientras que el segundo lo hizo en el marco de una comunidad dividida y en conflicto, pues su vuelta a la UNAM se caracterizó por tener como antecedente el fin violento y forzado del segundo periodo del Dr. Ignacio Chávez (Granja, 2006: 93). Esto supone, aunque sólo en el inicio de su administración, un “terreno” mucho más favorable para quien fuera nombrado Rector para el periodo 1970-1974³².

A todo lo anterior se le debe sumar aquella diferencia de la que hablaba Soto (1994: 28) en cuanto a que el Dr. González Casanova llegó a Rectoría con un proyecto propio de Universidad, pero lo hizo también con uno de país. Por ello, frente a las señales “positivas” que empezaron a emitirse desde el gobierno federal al reconocer la importancia de la educación para el desarrollo y, de cara a la condonación de la deuda universitaria, el aumento de los recursos federales para el presupuesto universitario y la disposición para crear nuevos planteles, el entonces nuevo Rector de la UNAM no dudaría en reafirmar el compromiso que ésta tenía –desde su perspectiva- frente a México.

Fue de esta forma, con la educación y su importancia para la nación como eje articulador, como Universidad y Estado coincidieron tras años de diferencias. El cambio en este contexto (el de las relaciones) fue el que permitió que la máxima casa de estudios pudiera pensar en el inicio de nuevos proyectos. En efecto, recuperando la idea de transformación profunda y en terrenos anteriormente impensables de la que habló el Dr. González Casanova, los esfuerzos universitarios se realizaron con base a nuevas iniciativas y no mediante la continuación de lo que en el pasado se había realizado: en el bachillerato no se abrieron nuevos planteles de la ENP, sino que se abrió la UACB del CCH; mientras que en licenciatura

³² Ejemplo de este cambio drástico en el escenario político universitario es justamente lo ocurrido con el proyecto de Nueva Universidad. Y es que el inicio y fin de trabajos de esta comisión refleja esta primera simpatía de universitarios en cuanto a la idea de transformación en la máxima casa de estudios; pero a los pocos meses de haber ocurrido esto se anunció su cancelación (Palencia, 1990: 46) debido a, según Bernal (1979: 11) la calumnia y difamación vertida en contra de quienes fueron sus integrantes. Se trata entonces de un “terreno” que se vería modificado de manera abrupta para presentarse en un marco de crisis. Esto porque años más tarde, el proyecto de reforma del Dr. González Casanova dejó ver una contradicción: el apoyo de los grupos que simpatizaban con su propuesta empezaría a fracturarse tras el inicio de problemas al interior, mientras que aquellos sectores que se manejaron con reservas desde el primer momento, empiezan a pronunciar una serie de críticas y cuestionamientos (Soto, 1994: 70 y 71). Lo anterior es el fondo que explica el fin, también precipitado, de su estancia en Rectoría.

se pensó en la apertura de una modalidad distinta, representada igualmente por el Colegio (a la postre en su denominada UACPyP) así como por el SUA.

Lo anterior también tiene que ver con una modificación, aunque esta vez no de contexto o condiciones, sino en la organización de la UNAM. Reorganizar sus esfuerzos a partir de la interdisciplinariedad y la promoción de un vínculo entre dependencias universitarias fue la responsabilidad designada para el CCH.

En este Capítulo se procuró presentar el contexto nacional y universitario de la década de 1970. En este marco de cambios al exterior y con un “terreno” inicialmente favorable para el Dr. González Casanova y la generación de proyectos, el Colegio de Ciencias y Humanidades nació. Su fundación respondió a consideraciones determinadas particularmente por este escenario. En el apartado venidero se presenta lo que en esta investigación se entenderá por CCH, esto a partir de la reglamentación y explicación que le dio origen, la *Gaceta Amarilla*, así como de los conceptos eje (institución y organización). Así, se caracterizará a la dependencia universitaria a partir de los fines a cumplir y de la estructuración del trabajo que se determinó justamente para que pudiera lograrlos.

Capítulo 3. El proyecto fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades

Muchas han sido las interpretaciones que se han realizado en torno al CCH³³. Interdisciplinariedad, Plan de Estudios, proyecto del bachillerato que permitiría la ampliación de la matrícula de mencionado nivel y la atención a la demanda de egresados de secundaria; varios de los anteriores han servido como puntos de partida para entender a esta dependencia universitaria. Pero muchos³⁴ han partido de un documento elemental y hasta obligatorio para quien quiere conocer al Colegio a través de su importancia, origen y fines (García & González: 2013: 14): el número extraordinario de la Gaceta UNAM que circuló con fecha del 7 de febrero de 1971.

La importancia de dicha publicación, también conocida como *Gaceta Amarilla*, se debe a que se trata de la plataforma con la que se realizó la primera explicación sobre el proyecto, la cual fue de carácter institucional (de la administración universitaria hacia la comunidad de la misma), lo que la convierte en el escrito que define las características elementales y fundacionales del Colegio (Bazán, 1990: 89). Lo anterior habla del valor de ésta en relación con la investigación que aquí se desarrolla.

La *Gaceta Amarilla* es un conjunto de escritos que permiten el entendimiento del CCH desde la perspectiva institucional y organizacional³⁵. En ellos se explica normativamente cuáles serán sus fines como instancia de la UNAM, se plantea la interpretación de quien presentó el proyecto frente a la plenaria del Consejo Universitario, Dr. González Casanova, y se da a conocer el reglamento para la primera iniciativa del proyecto, la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (UACB). Igualmente, en ella están

³³ Solo por mencionar algunas: Bartolucci y Rodríguez (1983), Flores (1971), González (2013b), Lozano (2010: 98), Pérez Rocha (1981).

³⁴ Mucha de la bibliografía acerca del Colegio que fue consultada para la realización de esta investigación parte de mencionado documento. Esto pasa en artículos destinados al abordaje de mencionada instancia; pero también ocurre con aquella generada por la misma y cuya idea original es la de circular internamente como la destinada a profesores en activo, con años de experiencia así como aquellos que son de reciente ingreso. Por ello, se consideró que partir de esta “plataforma” común era la mejor forma de identificar las características organizacionales e institucionales con las que el CCH nació.

³⁵ Es cierto que se pueden realizar distintos abordajes y tipos de lectura como Bazán (1990: 87 y 88) lo hace al proponer la lectura política, pedagógica y curricular de la misma, pero aquí se propondrá una revisión que permita identificar las características institucionales y organizacionales con las que la UNAM consideró que el CCH debía nacer.

contenidos los documentos aprobados por el máximo órgano para la toma de decisiones universitarias con los cuales se reglamenta la fundación del Colegio, lo que en conjunto se convierte en lo que Bartolucci y Rodríguez (1983: 73-75) identificaron como la fuente más adecuada³⁶ para analizar las intenciones y objetivos originales del naciente proyecto universitario.

Llama poderosamente la atención que en dicha publicación universitaria se “leen” dos dimensiones distintas en torno a lo qué es el CCH. La primera tiene que ver con la normatividad de la máxima casa de estudios, de tal forma que el proyecto es caracterizado y reglamentado a través de identificar la función que cumplirá; mientras que la segunda tiene que ver con valoraciones (entre las que se encuentran las declaraciones del Dr. González Casanova) que dan cuenta de las razones de la decisión, por lo que su carácter explicativo parte de lo subjetivo. Así, la primera dimensión será entendida como la Institución Formal del CCH (IFCCH) mientras que la segunda será referida como Institución Informal del CCH (IICCH), pues se consideró que ambas concuerdan con la clasificación de instituciones de la que hablaba North (2012: 14): formal ya que se establece a partir de la reglamentación del Colegio; e informal dado que ésta se sostiene a través de referencias a códigos de comportamiento –en un marco de costumbres y tradiciones- que no caben en lo estrictamente reglamentado.

Así, el CCH se normó, como se verá, como un proyecto colegiado e interdisciplinario, pero también se ha sostenido que el mismo se creó para hacer “... un bachillerato universitario de vanguardia” (García & González, 2013: 15), un “nuevo bachillerato” (León & Morales, 2007: 25), una nueva modalidad de educación media superior (Lozano, 2010: 98), para atender el aumento de la demanda educativa (Zorrilla, 1985: 79-90) o del nivel medio superior (Rodríguez, 2009: 152), una instancia cuya responsabilidad fuera la del bachillerato a la que se podrían sumar esfuerzos del nivel superior³⁷ (Bartolucci & Rodríguez,

³⁶ Bartolucci y Rodríguez (1983: 73-75) destacan la existencia de una serie de documentos posteriores a la publicación de lo acordado y expuesto por la Universidad y el Consejo Universitario en la llamada *Gaceta Amarilla*, pero se tratan de escritos que parten de la subjetividad de autores que intentan destacar uno u otro componente en particular del CCH; lo hacen por encima del conjunto de la explicación institucional.

³⁷ Anotar a Bartolucci y Rodríguez como autores que destacan al Colegio como escuela con responsabilidades del bachillerato puede despertar polémica, pues su escrito, como lo señala Gómez (2013: 37), puede ser tal vez el mejor trabajo histórico que se ha hecho sobre dicha instancia universitaria. Sin embargo, en la realización de esta investigación y en concordancia con una lectura rigurosa de los documentos, se puede sostener que la valoración de aquellos dos autores no es del todo precisa, ya que el documento que citan,

1983: 75) o una escuela del bachillerato universitario cuyo modelo pedagógico está basado en el “aprender a aprender, a ser y a hacer” (Hernández, 2014). Si bien, en una lectura estricta de la *Gaceta Amarilla* y de la normatividad, se podría sostener que el Colegio no surgió como dependencia bachiller sino como una instancia destinada a fines más amplios dentro de la estructura universitaria y de cara al trabajo de la UNAM como una organización en su conjunto, no se puede obviar la validez de las interpretaciones que se han hecho de él y que también parten de mencionado documento. La diferencia entonces entre las dos valoraciones corresponde a la caracterización de la institución (según la dimensión, ya sea formal e informal), pero en conjunto le dan sentido a sus “reglas del juego”.

3.1 Fin y características en la normatividad: IFCCH

En el artículo 9 bis del documento que lleva por nombre “Bases para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, a reserva de que sean incorporadas como artículos del estatuto general”³⁸, el CCH es entendido en los términos siguientes:

“El fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia y de investigación disciplinarias e interdisciplinarias en que participen dos o más facultades, escuelas o institutos de la Universidad, así como su realización a través de unidades académicas, corresponderán al Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM, 1971: 5).”

Así, sobresalen dos deberes (fomento y coordinación) de la organización, los cuales tendrán que realizarse con base en la interdisciplinariedad y el vínculo entre dependencias

“Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. Exposición de Motivos” (a trabajar más adelante), perteneciente al cuerpo de la *Gaceta Amarilla*, es también una fuente que parte de la subjetividad –empleando el mismo término que ellos usan para referirse a otro tipo de fuentes-, solamente que esta explicación tuvo cabida en la primera declaración pública e institucional del naciente proyecto universitario y no en el resto de interpretaciones que de ella se derivaron (que es donde ellos señalan que se puede encontrar a la subjetividad, pues sostienen que se tratan de interpretaciones). Lo anterior cobrará mayor fuerza cuando se revise el contenido de este Capítulo, pero en rigor de lo formalmente institucionalizado, el Colegio surgió no como una escuela del bachillerato, sino como un proyecto promotor del trabajo colegiado e interdisciplinario.

³⁸ A la postre, el 2 de marzo de 1971, este artículo que se indica con carácter de “reserva”, terminó por ser aceptado, sin modificación alguna en su redacción, por el Consejo Universitario (en sesión) para su incorporación plena al Estatuto General de la UNAM. En este documento de especial importancia para la organización, mencionado artículo fue identificado como el artículo 10, superando así la designación de provisional que se anotó en la *Gaceta Amarilla*. Lo anterior se puede consultar en la página del Sistema de Información Jurídico Universitario, <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/frames/cmp.html>

universitarias. A partir de este momento, esta conjunción peculiar de ambos deberes se entenderá como el fin formal³⁹ del Colegio.

Posteriormente, en el mismo documento, se definen particularidades del proyecto en cuanto a los órganos que lo integraran, ya que se señala cómo se conformara el comité directivo y las funciones de éste; el consejo de la institución y sus responsabilidades; se indica el proceso para designar al coordinador del CCH y cuáles serán sus deberes (UNAM, 1971: 6), además de que, finalmente, se explica que las actividades de esta nueva instancia universitaria se podrán desarrollar en “... distintas unidades académicas de docencia e investigación y en su caso de planteles...[los cuales]... podrán tener un director designado...” (UNAM, 1971: 8). Se trata, por un lado, de identificar la estructura que permitirá el gobierno del Colegio, en un marco formal en tanto que se establecen reglas para la operación del mismo. A lo anterior se le denominará “instrumento⁴⁰ organizacional de gobierno del CCH”.

Por otro, las unidades académicas a las que se hace referencia en el documento “Bases...” son instancias que conformaron al Colegio y que le permitirían desarrollar sus deberes en interdisciplinariedad y vínculo entre dependencias (UNAM, 1971: 2); este fin formal que se mencionó anteriormente. En concreto, serían dos las instancias de este tipo: la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (UACB) y la Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado⁴¹ (UACPyP). Así, a las “unidades” que se mencionan se les identificará en adelante como “instrumento organizacional de operación del CCH”.

Finalmente, el documento que lleva por nombre “Reglamento para la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades” permite

³⁹ Porque se reglamenta.

⁴⁰ Como se mencionó en el Capítulo 1, Meyer y Rowan (1978: 57) señalan que las organizaciones organizan, valga la redundancia, su trabajo, en estructuras formales, las cuales son “mapas” o “planos de orientación” de la misma que identifican instancias que, mediante la racionalidad, articulan el cómo y para qué de la combinación de esfuerzos y actividades. Ejemplos de esta estructura formal pueden ser departamentos, los cargos, las oficinas, programas, etc. Por ello, es que la instancia de gobierno del Colegio forma parte de su estructura formal, pero en conveniencia de la redacción se decidió llamarlo aquí “instrumento”. El resto de “partes” de la misma estructura se identificarán también “instrumentos” por esta misma practicidad.

⁴¹ Ésta fue inserta aquí por decisión propia del investigador, ya que en mencionado documento siempre se habla de “unidades”. En efecto, en todo momento se recurre a la pluralidad aun cuando la única Unidad que se explica y reglamenta en toda la *Gaceta Amarilla* es la UACB. En la misma, esta segunda Unidad, la UACPyP, es solamente mencionada como un proyecto que pretende realizarse en otro momento (UNAM, 1971: 2). Así sucedería en el año de 1976 (Márquez, 1983: 74), con lo que se le dio sentido a las “unidades” como instrumentos para la realización de este fin formal (Capítulo 4).

identificar la estructura de gobierno de esta Unidad así como las responsabilidades de las figuras que lo integren (UNAM, 1971: 6 y 8).

Todo lo anterior⁴² da cuenta de las normas del Colegio, las cuales fueron introducidas al Estatuto Universitario. Al reglamentar y formalizar el fin del CCH y sus características, en conjunto, estas nociones definen la IFCCH.

3.2 Fin y características desde la justificación del proyecto: IICCH

La justificación del proyecto es una serie de argumentos que aunque se generaron desde la subjetividad (pues parten de la interpretación particular de la realidad que vive la Universidad, incluyendo la explicación del propio Dr. González Casanova), sirvieron como plataforma para caracterizar e incluso “reglamentar” (limitar) informalmente al Colegio. Dos documentos forman parte de esta dimensión explicativa: “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades” y “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato”. Ésta no puede ser obviada, ya que permite identificar rasgos que no sobresalen dentro de la normatividad; son características que igual se entienden como elementos “innatos” del nuevo proyecto y que, aunque desde una perspectiva informal, fueron entendidos como parte de la reglamentación (limitantes) en el sentido de que, así como se señala en ella, el Colegio también debía actuar (o comportarse).

3.2.1 Exposición de motivos

En el documento denominado “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato”, el Colegio es expuesto no sólo como proyecto en general sino también en su dimensión bachiller. En él no se encontraran reglas puntuales en cuanto a la estructuración de artículos, sino que se caracteriza al mismo a través de las razones que los originan. Llama la atención que esta presentación de

⁴² Con excepción de la UACPyP, pues, como se mencionó, ésta se conformó hasta 1976. No obstante, es importante destacar que esto es solamente una aclaración en el sentido de que, en efecto, las “unidades” ingresaron en el Estatuto Universitario. Es cierto que salvo la UACB, estas “unidades” –en plural- no estaban claramente definidas, no obstante, ellas se encuentran presentes en el fin formal y en el mismo documento “Bases...”.

motivos, realizada presumiblemente por algunos miembros del Consejo Universitario (Bazán, 1990: 86 y 87), permite evidenciar más rasgos de la nueva dependencia universitaria que los que se pueden apreciar en los escritos destinados a su reglamentación.

Sobre el Colegio como proyecto general se dice que se requiere de una instancia que permita la interdisciplinariedad y el vínculo entre dependencias, pues éstas, se dice, no sólo son las exigencias del conocimiento de nuestro tiempo, sino que mencionada forma de trabajo permitiría que los recursos disponibles pudieran ser usados de una mejor manera; que un ciclo que permita la conexión entre el bachillerato, el nivel profesional y el posgrado podría generar un margen de maniobra capaz de provocar nuevos proyectos, lo que supondría una conveniencia mayor para la UNAM, ya que le permitiría cumplir con su deber frente al desarrollo de la ciencia y de la nación; y que esta posibilidad no puede abandonarse a pesar de los límites que se establezcan estructuralmente hablando, por lo que una de las características del CCH será la flexibilidad a efecto de tener la capacidad de insertarse en cualquier campo donde se requiera la promoción o la generación (puede desempeñar ambas acciones) de la cooperación (UNAM, 1971: 2). Así, además de que se continúa destacando las capacidades de interdisciplinariedad y vínculo entre dependencias universitarias, al final, al Colegio se le adjudica una peculiaridad más que debe ser resaltada: permitir que la Universidad rompa con el condicionante que significa su propia estructura.

Para el caso del CCH en su UACB, en mencionado escrito se destaca que los esfuerzos de ésta permitirán que se haga realidad el trabajo en interdisciplinariedad, pues en ella se promovería la formación polivalente de los alumnos de tal forma que incluso puedan, si así lo desean, insertarse rápidamente al mundo del trabajo y sin la necesidad de una formación profesional; que la preparación que se fomentaría no restringiría el trabajo solamente al aula sino que permitiría la práctica del estudiante fuera de la misma; y que se daría una educación mediante un plan de estudios igualmente interdisciplinario que permitiría la formación con base en cuatro elementos fundamentales (el método científico e histórico, así como los lenguajes de la matemática y el español) que aportarían cuatro facultades (la de Química, la de Ciencias Políticas y Sociales, la de Ciencias y la de Filosofía y Letras) sobre la base de la experiencia basta y rica que tiene la ENP (UNAM, 1971: 2 y 3).

La explicación sobre las razones de creación de la UACB a contrapelo de la ampliación de las instalaciones de la ENP sobresale de entre el conjunto de argumentos que

se vierten en mencionado documento, ya que deja ver con mucha claridad, en la acción, la capacidad del Colegio como instancia que puede permitir que la Universidad rompa los límites establecidos por su propia estructura. Esto porque esta Unidad se insertó en la dimensión bachiller de la UNAM muy a pesar de que en la estructura universitaria se reconocía a la Nacional Preparatoria como la responsable de la docencia en mencionado nivel educativo. Al ser flexible, la organización podía incursionar adecuadamente en la realización de este deber y podría, igualmente, fomentar la cooperación de la otrora escuela del bachillerato universitario con distintas dependencias (problema 2 mencionado por el Dr. González Casanova, se verá a continuación). Colocar de esta forma al proyecto es, se insiste, superar los condicionantes de la estructura universitaria; no hacerlo (abriendo el plantel número 10 de la centenaria dependencia, por ejemplo), sería continuar con la misma estructura organizativa, esto tanto a nivel de toda la máxima casa de estudios en su conjunto como en lo que corresponde a su propio bachillerato (UNAM, 1971: 2).

Se identifica entonces un nuevo deber del Colegio: romper con los límites que la estructura universitaria impone, dejando así que la Universidad pueda adecuarse favorablemente a los cambios que se requieren. En efecto, el ejemplo anterior permite identificar el cómo se rompe la estructura a través de su acción.

3.2.2 Fin y características en la explicación del Rector

El documento “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades” se suma a los esfuerzos realizados en “Proyecto para la creación del Colegio...”. No obstante, en esta ocasión, la pluma que expone a la nueva institución es la del Rector mismo. En dicha argumentación se puede apreciar un nuevo nivel en la explicación, uno que también es subjetivo (parte de la valoración) pero cuyo impacto no debe obviarse no sólo porque fue elaborado por quien era el encargado de la administración universitaria en aquel momento, sino porque en ella se ofrece una serie de problemáticas que le dan sentido a la característica del CCH como instancia que permite la superación de los límites establecidos por la estructura universitaria.

Desde el inicio de mencionado documento se puede percibir la importancia que el CCH tiene para el Dr. González Casanova, pues en él se afirma que su creación se trata de

uno de los eventos más importantes de las últimas décadas en la vida de la Universidad (González, 1971: 1). No es para menos, ya que la fundación del Colegio le permitiría a la UNAM realizar labores a través de un solo esfuerzo, como instancia en su conjunto. Al respecto, resulta conveniente anotar las palabras del Rector:

“Hoy la Universidad da un paso muy importante al considerar un proyecto que tiende a fortalecer su carácter de Universidad.

El Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora sólo habíamos planteado o resuelto en forma parcial:

1° Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.

2° Vincular a la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.

3° Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país (González, 1971: 1).”

Esta presentación de problemas hace pensar que el Rector pensaba en la realidad que la UNAM en su conjunto vive para el inicio de la década de 1970. Los mismos parecieran tener una gran importancia en el análisis que llevó a la fundación del Colegio, pues éste vendría a resolver la falta de una instancia (convirtiéndose en ella) que permita el cambio sin modificar (valga la redundancia) la propia estructura universitaria.

3.2.2.1 Vínculo entre escuelas y dependencias universitarias (problema 1 y 2)

Si el Dr. González Casanova identificó al CCH como una instancia que sería capaz de resolver el problema de unir escuelas y facultades es porque antes de su surgimiento no había o no existía alguna, un “puente”, que desarrollara semejante función (Flores, 1971: 115).

Entender esta caracterización (falta de unión) pasa por reconocer los orígenes de la organización que las conjunta, es decir, de la misma Universidad⁴³. Y es que tras la

⁴³ Hacer un recuento histórico de la Universidad obligaría la revisión de sus antecedentes en los tiempos de la colonia y reconocer la decisión del Rey Carlos I de España de establecer la Real y Pontificia Universidad de

independencia, la República naciente heredó de la colonia una Universidad (La Real y Pontificia Universidad de México) desarticulada, con una variedad de colegios y carente de organización (O’Gormann, 2009: 4). Tras múltiples reaperturas y cierres según los intereses de quienes se encontraban en el poder (O’Gormann, 2009: 10) y la clausura de Maximiliano (Jiménez, 1951: 151), en 1910 se daría un nuevo momento: Justo Sierra lideró un proyecto de reapertura (Jiménez, 1992; O’Gormann, 2009; Pantoja, 1979: 34) y postuló una Universidad que resultaría de la agregación de escuelas y colegios (Pérez, 1990: 72 y 73). Situación que fue ampliamente apoyada por el gobierno federal de entonces (Zorrilla, 2010: 131).

Lo anterior sugiere un proceso organizacional debilitado (pensando a la Real y Pontificia Universidad de México como antecedente) y que trataría de ser superado, ya como la UNM⁴⁴, sobre una base cimentada en la agregación, lo cual no necesariamente significa comunicación, unión, vinculación o articulación.

Este escenario fue apreciado primeramente por el Ing. Barros Sierra y también valorado por el rectorado del Dr. González Casanova así como por el proyecto de Nueva Universidad (Tapia, 1990: 208). En efecto, para Flores (1971: 115), el trabajo en la UNAM de inicios de la década de 1970, a través de sus distintas escuelas y dependencias universitarias, se daba de forma aislada e independiente, creciendo siempre según sus propias necesidades y sin el establecimiento de una comunicación y relación para la realización de esfuerzos que conjunten disciplinas distintas.

Así, la llegada del Dr. González Casanova a la Rectoría supuso la realización de un esfuerzo para resolver mencionado escenario problemático: la intención del Rector era pasar de la reunión de escuelas de Justo Sierra a la participación de las mismas y la cooperación interinstitucional (Pantoja, 2013: 255). Esta fue una de las tareas encomendadas al naciente proyecto, por lo que el mismo no fue solamente “... la manifestación más clara de una nueva forma de educar..., [sino que] también [fue] otra forma mediante la cual la propia Universidad rompe parcialmente con esquemas de organización tradicional, en la que cada escuela, facultad, instituto o centro se desarrolla de manera aislada (Tapia, 1990: 209).” El

México (Cazés, 2002: 31; Méndez, 1990: 98). No es ésta la intención, aunque si es importante destacar algunos elementos de aquella instancia que le daría paso a lo que hoy es la UNAM.

⁴⁴ Universidad Nacional de México, nombre de la Universidad tras la reapertura de 1910 y antes de obtener la autonomía.

Colegio nacía así para permitir la “... cooperación entre especialistas de distintos campos, el establecimiento de nuevas disciplinas y de nuevos proyectos de investigación en los que colaboren profesionistas y científicos de diferentes especialidades[;]... surge como la institución adecuada dentro de la Universidad para realizar de una manera sistemática y plena estos esfuerzos” (Flores, 1971: 115).

Por otro lado, llama la atención que en el conjunto de problemas que el CCH vendría a resolver se aprecia que la ENP es la única escuela señalada de forma explícita⁴⁵ en cuanto a la intención de establecer una relación con otras dependencias y particularmente con los esfuerzos que la UNAM realiza en materia de generación de conocimiento (problema 2). Y es que se pretendía que la otrora escuela del bachillerato universitario pudiera transformarse, tal vez reinventarse, a través de acercarse a la investigación (Ramírez, 1987: 48-50), no sólo para poder afrontar mejor los retos en educación que aquel tiempo le exigía (educación para más estudiantes y el seguir formando en calidad, identificado eso último como la causa de su crisis) sino también para constituirse como elemento de una instancia (la Universidad) que se comprometía con el desarrollo del país. El Colegio, siendo una entidad que promovería el vínculo entre dependencias universitarias, se presentaba como el instrumento que facilitaría el proceso⁴⁶.

ENP e investigación, ésta era la relación que se buscaba promover (UNAM, 1971: 3). Esto era así, pues apenas unos años atrás, la otrora escuela del bachillerato universitario negaba a la segunda dado que esta última se entendió como un “error” y como un proceso muy complejo que no aportó a sus estudiantes cuando se le articuló como eje para la enseñanza del bachillerato (Cevallos, 1962: 55). Esta consideración contrasta enormemente con la visión del Dr. González Casanova, quien entendía que la investigación y la ES serían las herramientas que posibilitarían el desarrollo del país (González, 1970: 52), por lo que enseñar a través de ella significaría también la posibilidad de preparar a los mexicanos que la nación requería para alcanzar esta meta, cumpliendo así con el compromiso que la Universidad había adquirido con México.

⁴⁵ Es decir, no se señala, solamente por poner un ejemplo, a la Facultad de Medicina. No era para menos, pues Bartolucci y Rodríguez (1983: XX) sostienen que en aquel tiempo la ENP era el centro de todas las críticas.

⁴⁶ Con este suceso se iniciarían las primeras relaciones entre el Colegio, en su UACB, y la ENP. Destaca que con ello, se da la inserción del CCH (a través de dicha Unidad) en la dimensión bachiller de la UNAM y con ello inicia su contacto con el campo organizacional del nivel medio superior.

Lo anterior puede suponer que el modelo de ENP que el Dr. González Casanova heredó de la administración del Dr. Ignacio Chávez⁴⁷ no era valorado como el más adecuado para alcanzar aquel gran fin del desarrollo a través de la investigación y la educación media superior. ¿Cómo podría serlo si en ella la investigación se valoraba como inconveniente?, o ¿cómo podría realizar tal esfuerzo si la misma se había convertido, durante la década de 1960, en centro de los argumentos que justificaban la selección de los más capaces en detrimento de la preparación de aquellos que ya se habrían formado en educación básica y que bien podrían ser los hombres del mañana en cuanto a la generación del conocimiento? El Rector pensaba que una ampliación de la atención no podía darse sin la realización de cambios (González, 1970: 41). Así, desde el interior de la administración universitaria se dan una serie de cuestionamientos en torno a aquella dependencia, los cuales constituyen la base que justifica la creación del CCH como escuela que brindaría también el nivel medio superior: las instalaciones de la otrora escuela del bachillerato universitario no se ampliarían dado que lo que se requería era un sistema flexible e interdisciplinario (UNAM, 1971: 2). De esta forma, podría pensarse que si lo que se quería era construir una “nueva” instancia con aquel par de características, es porque la “vieja” no contaba con ellas y, por lo tanto, no podía aportar de cara a las necesidades evidenciadas.

Años más tarde, cerca del vigésimo aniversario del inicio de funciones del Colegio, hablando de los problemas que enfrentaba aquel y la Universidad en su conjunto, el Dr. González Casanova explicó que el pensamiento combinatorio se presentaba como un instrumento que ha superado la visión funcionalista o la dialéctica en cuanto a que es capaz de definir una serie de combinaciones que permiten el alcance de ciertos logros (González, 1990: 14 y 15). Tal corriente no es tema de estudio en esta investigación, pero el comentario es relevante puesto que en el mismo análisis, González (1990: 15) sostiene que el CCH se convertiría en una plataforma que permitiría la combinación de lo viejo con lo nuevo, la Universidad tradicional con una nueva expresión. Esta era la tarea del Colegio con la ENP: presentarse como una instancia nueva y distinta (flexible e interdisciplinaria, promotora del

⁴⁷ Se dice el Dr. Chávez pues como se mencionó en el Capítulo 2, el Ing. Justo Sierra no realizó modificaciones en la ENP. Así, este último dejó intacto el Plan de Estudios de 3 años (1964) y se limitó exclusivamente a atender la demanda de los estudiantes en cuanto a la anulación de las pruebas de ingreso que se requerían para el nivel superior incluso para quienes eran egresados de la otrora escuela del bachillerato universitario, de lo que resultaría el llamado pase reglamentado.

vínculo) que permita que lo “tradicional” pudiera adecuarse⁴⁸, y que lograra transformarse para afrontar mejor la realidad, que en el caso de la Universidad se expresaba a través de aquel compromiso con la nación y del entendimiento de la necesidad de afrontar grandes retos en educación.

En este marco de transformación no se puede pensar que hay mexicanos aptos y otros que no para la realización de la ES, y menos cuando la UNAM en su conjunto ha establecido mencionado compromiso por la nación. En efecto, los retos en educación que afrontaba la máxima casa de estudios en su escuela bachiller eran aquellos que esta última había entendido como problemas durante la Rectoría del Dr. Ignacio Chávez (la formación inapropiada de quienes han egresado de la enseñanza básica, la demanda que estos significan y la preparación deficiente de sus estudiantes), y eran identificados así, pues se consideraba que estaba frente al reto de adecuarse a la realidad. Es decir, antes de pensar que la selección era necesaria para poder seguir educando en calidad, el Dr. González Casanova valoraba que se requería entender que las lagunas de los alumnos provenientes de la educación básica eran una realidad, por lo que el bachillerato universitario debía adecuarse al trabajo bajo estas condiciones mediante el identificar, por ejemplo, los contenidos realmente elementales (González, 1953) y no a través de inflar los temarios (otra situación que se dio en aquella administración y que se pensó resolver en 1964 a través de la ampliación de un año para el bachillerato).

Así, la perspectiva de esta Rectoría pareciera ser diferente a la de otras⁴⁹, por lo que el método para afrontar el trabajo sería también distinto. No obstante, desde la administración universitaria se entendía que lograr que esta visión fuera adoptada sería complicado, particularmente en el caso de la ENP (González, 1990: 21; González, 2013b: 260). Por ello es que en el documento “Se creó el Colegio...” se aprecia un tercer problema a resolver por el CCH: se dice que una de las características del naciente proyecto sería la de ser instancia promotora del cambio, convirtiéndose en “pieza” de la estructura, de tal forma que se

⁴⁸ De este marco surge la frase célebre: “... esta es la Nueva Universidad. Es la misma Universidad que cambia y se renueva” (González, 1974: 81).

⁴⁹ No se puede obviar el llamado del Rector en cuanto a pensar en transformaciones en terreno no imaginados antes (González, 1970b:50), lo que vale incluso para la dimensión organizacional universitaria, pues en ella también se da la Universidad de calidad que se quiere (González, 1970: 41).

insertara en ella y pudiera transformarla sin necesidad de modificarla toda. Este es el siguiente punto.

3.2.2.2 *Instancia para el cambio (problema 3)*

El tercer y último problema tenía que ver con la creación de un órgano permanente de innovación. La redacción que se plantea no presenta propiamente una problemática (carencia de un espacio de cambio o incapacidad del órgano, si existe, cuya función es la de generar cambios en la estructura), pero realizar una lectura a partir de “Crear” permite suponer que hubo un “antes” en el que tal instancia no existía, por lo que el desarrollo de una dependencia cuya razón sea la de promover cambios se valora necesario dado que con ella se puede alcanzar un “después” que a la Universidad le permita afrontar la realidad que tiene de frente. Destaca que en este proceso la máxima casa de estudios empieza a transformarse aun cuando el cambio que promoverá el Colegio no se reglamentó, pero dicha capacidad de cambio terminó por reglamentar al mismo aunque desde la informalidad.

Caracterizar a la instancia que cumpliría tal propósito transformador parte de la definición del Dr. González Casanova: “... el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades e institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un número mayor de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística cada vez más, si quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias (González, 1971: 7).”

La dependencia responsable del cambio sería entonces el Colegio y tendría que promoverlo en la Universidad en su conjunto: en cuanto a su organización, en la visión de la misma, en su compromiso con el país. Se entendía que el CCH llegaba a transformar los moldes “tradicionales” de la UNAM, de tal forma que los esfuerzos que se generaran en esta última serían producto de su trabajo conjunto, logrando así las condiciones para responder mejor a la realidad en la que se desenvuelve y a la que no podía eludir.

De esta declaración destacan igualmente algunas consideraciones de importancia que sintetizan el proyecto. Primero, el carácter de “puente” (Pantoja, 2013: 255) que el Colegio

jugaría al interior de la propia Universidad, pues permitirá coordinar y realizar esfuerzos como una institución en su conjunto. Segundo, que no hay pelea entre la cantidad y la calidad, ya que se puede formar a más y mejor a un número mayor de mexicanos. Tercero, que todo lo anterior tiene que ver con un requerimiento del propio país dado que éste necesita cada vez más de la investigación científica y de una mejor preparación, esto porque se desea conservar la independencia y soberanía así como acabar con las injusticias y carencias. Se trata de un conjunto de elementos que representa un cambio al interior de la máxima casa de estudios, pues establece un antes y un después, una manera de actuar de la misma determinada a partir de aquel presente (1970), válida hacia adelante y que se presenta distinta frente a lo que fueron consideraciones en el pasado, particularmente a la del Dr. Ignacio Chávez. Estos tres cambios se aprecian mejor en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Cambios a promover por el Colegio a través de sus esfuerzos

Cambio 1: vínculo para realizar esfuerzos como una verdadera Universidad	Cambio 2: calidad y cantidad no son conceptos encontrados	Cambio 3: la Universidad hace esto puesto que es un requerimiento del país
Cambio en la noción en cuanto al cómo deben ser organizadas las labores al interior de la máxima casa de estudios, pues éstas no pueden seguir desarticuladas o limitadas según las fronteras físicas establecidas por las dependencias; siendo así, la institución organizará sus esfuerzos a partir de la coordinación tanto de sus distintas instancias así como de quienes le dan vida a las mismas (no solo profesores y administrativos sino también se considera a los estudiantes), en un vínculo que permitirá la realización de esfuerzos como “una verdadera” Universidad.	Cambio en el eje que articula aquellos esfuerzos, pues toda la UNAM trabajará con base en el “educar más y mejor a un número mayor de mexicanos”, en un marco en el que no se tolera la idea de que la ES es sólo para unos cuantos (los aptos), pero que tampoco permitirá que la misma no busque siempre ser la mejor posible en beneficio de los más posibles. Educar a más en un marco de lo mejor, es cumplir con el compromiso que se tiene con el país.	Cambio en cuanto a la plataforma desde la que la Universidad aportará a México, pues ésta no puede limitarse a formar solamente a profesionistas; su compromiso es más amplio porque ella se identifica como el instrumento mediante el cual el país tiene la posibilidad de consagrarse como una nación en independencia y sin injusticias, caracterizada además por el desarrollo.

Fuente: elaboración propia con base en documentos pertenecientes a la *Gaceta Amarilla*.

En años posteriores a su rectorado, el Dr. González Casanova caracterizó la idea de reforma que implicaba el Colegio. Para él, ésta debía ser de carácter experimental, pues la adopción de la misma no la hace la respuesta única ni perfecta, sino que en la práctica debe demostrar su valía en cuanto a la capacidad de ser la que más aporta en comparación con el resto de posibilidades (González, 1990: 9). Esto es fundamental no sólo para entender las intenciones del Rector en el momento de la fundación del CCH sino para sentar igualmente un precedente en tanto plataforma del desarrollo de modificaciones futuras a la propia instancia universitaria en cuestión.

En efecto, diseñar un instrumento que permitiera la articulación de la Universidad se presentaba como la mejor alternativa frente a otras posibilidades como sería la de modificar toda la estructura; construir un Colegio que facilitara la formación de jóvenes en cultura general (la enseñanza de lo elemental para la superación de las deficiencias de los alumnos, la que se construye a partir del método científico y el histórico en combinación de los lenguajes de la matemática y el español) es mejor que “inflar” los contenidos como se hizo en el pasado (reforma del Dr. Ignacio Chávez en 1964); abrir un espacio que se adecue a la realidad que evidencian los egresados de secundaria (hablando específicamente de la UACB) en cuanto a deficiencias en su formación es mejor que seleccionar a los más aptos para que la educación continúe siendo de calidad; desarrollar una nueva instancia que sea flexible e interdisciplinaria es mejor que continuar el desarrollo del mismo esquema organizativo en el bachillerato universitario. Estas reflexiones son producto de la observación que el Rector hace de la entonces historia reciente de la UNAM (correspondiente al principio de la década de 1970) y pareciera, siguiendo su valoración en cuanto a lo experimental, que de ella parte para definir que la mejor opción que la Universidad tiene para cumplir con su compromiso nacional se articula a partir de instancias como el CCH.

No obstante a lo anterior, es importante destacar que el cambio no se explicó ni se reglamentó en toda la *Gaceta Amarilla* salvo lo planteado en aquellas líneas que se han rescatado y que provienen del documento “Se creó el Colegio...”. Es decir, esta reforma basada en lo experimental, el CCH, empezó a cambiar a la Universidad mediante el surgimiento de una nueva escuela del bachillerato universitario (a través de su UACB y todo lo que conllevaba: su plataforma de educar a más y mejor a un número mayor de mexicanos mediante las herramientas dispuestas para ésta como su plan de estudios basado en la cultura

general, de tal forma que la Universidad se prepara para afrontar los retos en educación que tiene de frente así como para asumir el compromiso que ha contraído con México) sin una reglamentación en la normatividad que permitiera identificar el proceder de mencionado cambio.

En efecto, lo anterior se dio de esta manera, pues aquellos tres cambios no sólo son rasgos que explican los deberes del Colegio sino que también son elementos que, aunque de manera informal (ya que no se establece en la normatividad), lo “reglamentan” y, por ende, le permiten actuar. Y es que los mismos, a manera de código, identifican lo que el CCH “será...”, es decir, el instrumento que los provocará; y si eso es lo que será, entonces eso, y no otra cosa, es lo que tendrá que ser⁵⁰.

Así, además de fomentar y coordinar proyectos colegiados en un marco de interdisciplinariedad (fin formal del CCH), sumado al deber de romper los límites que la estructura universitaria, la nueva instancia universitaria será (creará) un órgano permanente capaz de provocar los cambios que la Universidad necesita. Esto identifica un nuevo fin, crear, que aunque no es formal (no se reglamentó en la normatividad universitaria), termina por reglamentar (limitar) al mismo Colegio. Se trata entonces del fin informal del CCH.

3.3 El proyecto fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades

La revisión documental que antecede a este punto ayuda en la generación de una síntesis de lo que fue el Colegio desde la plataforma que originalmente explicó al proyecto. Su elaboración permite generar un marco que deja ver sus elementos institucionales (formales e informales) así como aquellos de carácter organizacional (estructura organizacional), de tal forma que se posibilita la comparación con otros momentos de la nueva instancia universitaria.

Se presenta así el Cuadro 5 que permite apreciar los fines y características del Colegio expresados en la *Gaceta Amarilla* y abordados según las dos dimensiones explicativas

⁵⁰ Será entonces instrumento del cambio y no, por ejemplo, una instancia que organice los representantes deportivos de la Universidad. Lo anterior puede sonar descabellado, pero se trata de una “reglamentación” (limitación informal en North) que aunque informal termina siendo válida dado que su origen se dio tras pensarlo como solución de aquella falta de vínculo entre instituciones, por lo que como limitante el Colegio tendría que ajustarse para cumplir dicha responsabilidad y no otras.

(normatividad, IFCCH, así como justificación, IICCH) que aquí se han propuesto para entender el proyecto fundacional de la nueva instancia universitaria:

Cuadro 5. El proyecto fundacional del CCH

	Fin	Características	Instrumento organizacional de operación	Síntesis (fin y características)
Normatividad (IFCCH)	Fomentar y coordinar proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinar e interdisciplinaria	Será interdisciplinario y vinculante (entre dependencias universitarias)	“Unidades”. Destaca solamente la UACB pero se habla siempre en plural (después, en 1976, se crearía la UACPyP)	Fomentará y coordinará proyectos colegiados de docencia e investigación en un marco de interdisciplinaria y como vínculo entre dependencias universitarias. “Unidades” como instrumento organizacional
Justificación (IICCH)	Crear un órgano promotor del cambio en la Universidad, romper los límites establecidos por la estructura universitaria	Será el instrumento que provocará dichos cambios	UACB para el nivel medio superior, y se sostiene que posteriormente se dará la Unidad correspondiente al nivel profesional	Provocará (será, creará) los cambios necesarios en la Universidad sin que eso signifique modificar (rompiendo) la estructura universitaria. UACB y Unidad para el nivel profesional como instrumentos organizacionales
Proyecto fundacional (abarca ambas dimensiones, a la institución formal y a la informal)	Crear un órgano promotor del cambio universitario a través del fomento y coordinación de proyectos colegiados y la superación (romper) de la estructura universitaria	Será el instrumento que provocará dichos cambios mediante un marco de interdisciplinaria y vinculación entre dependencias	Se organizará en Unidades, la UACB y la correspondiente al nivel profesional (después, en 1976, se crearía la UACPyP)	Provocará (será, creará) los cambios necesarios en la Universidad a través de esfuerzos interdisciplinarios y de vinculación entre la dependencias universitarias, permitiendo así que no haya necesidad de modificar (rompiendo) la estructura universitaria. UACB y Unidad para el nivel profesional, “Unidades” como instrumento organizacional

Fuente: elaboración propia con base en documentos pertenecientes a la *Gaceta Amarilla*.

A primera vista, se puede apreciar un elemento que es común para las dos dimensiones, así como una contradicción y una correspondencia débil; estas últimas tienen a la normatividad (IFCCH) como un elemento común.

El elemento común tiene que ver con el “instrumento organizacional de operación”, el cual se entiende de la misma forma en las dos dimensiones: el trabajo del Colegio se dará con base en sus “unidades”. Se insiste en que no se hace referencia a la UACPyP dado que ésta inició operaciones (y se reglamentó) en 1976, pero en ambas perspectivas se reconoce que la UACB no será la única⁵¹ en crearse. Destaca, finalmente, que los instrumentos organizacionales de gobierno (y no de operación) no se evidencian en la dimensión correspondiente a la justificación (IICCH), por lo que solamente se puede hablar de ellos desde la dimensión de la normatividad (IFCCH).

La contradicción se manifiesta en el fin a través de la normatividad. Se había indicado anteriormente que en la *Gaceta Amarilla* jamás se explicó que se entiende por estructura. En rigor, ésta podría ser aquella que se evidencia dentro de uno de los documentos más importantes de la Universidad: el Estatuto Universitario. En él no sólo se dice cuáles serán los fines y la personalidad de la máxima casa de estudios, sino también se explica que su estructura está conformada por “... sus autoridades, investigadores, técnicos, profesores, alumnos, empleados y los graduados en ella...” (Sistema de Información Jurídico Universitario: Artículo 7 del Estatuto General), así como por sus escuelas, facultades, centros e institutos (agrupadas según dos dimensiones, las que hacen docencia y las que hacen investigación). Esto es lo que en la institución formal de la Universidad se estableció en torno a la estructura, la misma que fue modificada el 2 de marzo de 1971 para dar cabida al Colegio de Ciencias y Humanidades⁵². Así, en todo caso, el funcionamiento del proyecto, éste que pretende la superación de la estructura, se dio a través de su inserción en la misma.

⁵¹ En la normativa se habló de “unidades”, en plural, mientras que en la valoración que permite la justificación se dijo que, por el momento, el proyecto comprendía la creación de la UACB, pero que pronto se realizaría la unidad correspondiente al nivel profesional (González, 1971: 7).

⁵² El 2 de marzo de 1971, el Consejo Universitario aprobó definitivamente al CCH a través de lo estipulado en el documento de la *Gaceta Amarilla* que lleva por nombre “Bases para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, a reserva de que sean incorporadas como artículos del estatuto general”. Lo hizo estableciendo en ella al artículo 9bis como el artículo 10, el cual desde ese momento formaría parte de la reglamentación correspondiente a la estructura, dentro del Estatuto General de la Universidad. A partir de entonces, todo aquello que se refiera a la normatividad universitaria será anotado como “Sistema de Información Jurídico Universitario” y puede ser consultado por concepto o fecha, según se desee, en su página: <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/frames/cmp.html>

Por último, mencionada correspondencia débil tiene que ver con el conjunto de palabras “será” y “crear” en relación con la normatividad. Primero, la relación entre ambas se da a través de la interpretación y no de algo redactado explícitamente, pues se puede entender que el tercer problema (crear un órgano) a resolver por el Colegio, aquel identificado por el Dr. González Casanova, tenía conexión con aquellas otras palabras del Rector en cuanto a que el CCH sería “... el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad...” (González, 1971: 7). Esto ocurre de esta forma dado que la argumentación a la que se hace referencia proviene de la dimensión subjetiva, aquella correspondiente a la justificación y que fue catalogada como IICCH. En ese sentido, sobresale que esta visión (provocar, a través de la relación será y creará; en el Cuadro que la sintetiza) termina siendo muy amplia si se compara con lo que finalmente fue transferido a la normatividad “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias”); es decir, lo reglamentado formalmente (IFCCH) en el Estatuto Universitario no corresponde con las intenciones de construir un órgano de cambio, ya que en este último no se reconoce de esta manera.

Lo anterior es sumamente relevante puesto que evidencia una falta de claridad en torno al proyecto que significaba el CCH al momento del inicio de operaciones y de la que ya daba cuenta González (2013b: 264); se trata de una situación que bien podría suponerse como la causa de las múltiples interpretaciones que existen sobre el mismo y que pueden llevar a reducciones como las del “bachillerato universitario de vanguardia”, la de un “nuevo bachillerato”, la de instancia “para la atención de la demanda”, o la de “escuela del bachillerato a la que se podrían sumar esfuerzos del nivel superior”. Es cierto, como lo dejan ver las palabras del Rector en “Se creó...” (González, 1971: 1), que el nivel medio superior formaba parte del entonces naciente esfuerzo universitario, pero las tareas del Colegio, como ya se señaló anteriormente, iban más allá de los trabajos en él; en todo caso mencionadas labores se debían a una “razón circunstancial”⁵³.

⁵³ Flores (1971: 116) entiende el inicio de funciones del Colegio en el nivel medio superior como una “razón circunstancial” y no fundamental del proyecto, de carácter académico y científico en cuanto a la posibilidad de permitir la cooperación entre dependencias universitarias, pues la UNAM enfrentaba una gran demanda de estudios en dicho nivel educativo y las plazas con las que contaba la ENP eran insuficientes para atenderlas de manera adecuada.

Con esto precisado, puede entonces realizarse un esfuerzo por definir con claridad (no en tono irónico) lo que desde esta investigación se entiende por CCH en cuanto a su proyecto fundacional: es una organización inscrita en un aparente proceso de reforma universitaria emprendida por el Dr. González Casanova que, a través de su capacidad para el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias”, se constituía como un esfuerzo concreto de cambio institucional al interior de la Universidad.

En efecto, pues el Colegio, como organización, no solamente estaba estructurado (mediante sus instrumentos de gobierno o de carácter operativo como sus Unidades) sino que también significó un intento por cambiar las “reglas del juego” (independientemente de la dimensión de la que se parta, ya sea de la normativa, IFCCCH, o de la de códigos e interpretaciones, IICCH) de la propia UNAM, justo en el sentido de North (2012: 15 y 16): el trabajo de docencia e investigación debía sujetarse a un marco colegiado e interdisciplinar, de relaciones, de vínculo, articulación y cooperación que lograrán superar a la otrora Universidad, la de la reunión o agregación de escuelas y desarrollo de cada una de ellas por su propia cuenta.

Así, la organización llamada CCH surgió para desarrollar un cambio institucional en la UNAM. Por ello es que éste no se reglamentó ni llamó “Escuela”; se reglamenta y se “... llama Colegio porque es un esfuerzo asociado, de unión entre distintas escuelas, facultades e institutos de la Universidad...” (González, 1974: 81).

En este Capítulo se presentaron las “reglas del juego” que se plantearon para el CCH al tiempo de su fundación, particularmente a través del documento institucional que lo explicó, la *Gaceta Amarilla*. Con el establecimiento de este marco, se puede dar cuenta de las características de la dependencia universitaria según los fines que se le determinaron, así como la estructuración del trabajo fijada para que ésta pudiera realizarlos. Por lo anterior, este apartado será un referente a considerar para poder apreciar el devenir de la dependencia universitaria, facilitando el análisis y las comparaciones en el tiempo según una plataforma.

El siguiente Capítulo dará cuenta del inicio de operaciones del CCH, de tal suerte que se podrá apreciar sus características y los problemas que éste derivó. Este nuevo apartado permitirá explicar al Colegio, pero lo hará a la luz de sus acciones y primeras experiencias, lo que supone el paso del diseño de la organización a su aplicación.

Capítulo 4. Los periodos fundacional y de estabilización

Las líneas siguientes abordarán dos etapas del CCH: los periodos fundacional y de estabilización.

En el trabajo exhaustivo que Gómez (2013: 21) realizó sobre la historiografía del CCH, se menciona que se ha difundido como “periodo fundacional” al conjunto de años correspondientes a 1971, 1972 y 1973. Este lapso temporal registra el primer ingreso del Colegio en UACB y el eventual primer egreso de lo que fue su primera generación. Con base en lo argumentado en el Capítulo anterior, se puede identificar como el momento comprendido por los primeros años en operación del proyecto, esto tras su fundación como organización promotora del cambio institucional en la Universidad.

El inicio de labores del Colegio supuso un proceso caracterizado por la complejidad. El mismo puede ser entendido como el momento en el que la organización nació, pasando del diseño (proyecto fundacional) a la puesta en marcha⁵⁴, de tal forma que para su funcionamiento se requirió de la interrelación de diversos esfuerzos como el trabajo de sus instrumentos organizacionales de operación o el de elementos que componen a estos últimos (como el Plan de Estudios de la UACB) y que en adelante serán referidos, estos últimos, como componentes.

No obstante, en dicho momento se pudo apreciar que la estructura del Colegio no era completa, esto en el sentido de que sólo una parte de la misma, su Unidad bachiller, inició funciones. A la par, en la realización de los deberes de dicha instancia del CCH se apreciaron problemas e incompatibilidades, no sólo por el escaso tiempo de preparación del proyecto previo al inicio de operaciones, sino también por las características innatas de algunos de sus componentes como los estudiantes, los profesores y el Plan de Estudios propuesto. Por problema se entenderá una dificultad en el desarrollo de actividades, mientras que incompatibilidad deberá ser considerada como el choque entre la característica de un elemento determinado y el papel que se espera de él en el trabajo interrelacionado; como se verá, la segunda puede ser el origen del primero. Ambos fenómenos se derivaron de la peculiaridad

⁵⁴ En otros momentos del capítulo, a esta conversión también se le identifica como el paso del “CCH de documentos” al “CCH en operación”. Por supuesto, cuando se habla del diseño o se menciona al “CCH de documentos”, se está haciendo referencia al Colegio plasmado en el proyecto fundacional.

del periodo fundacional y terminarían por agudizarse tras la salida apresurada del Dr. González Casanova de la Rectoría. Fue el Dr. Soberón y su administración (1972-1980) la que enfrentó mencionado tiempo, acabando la estructura organizacional del Colegio y llevándolo a su estabilización.

Así, durante toda la década de 1970, se puede suponer la existencia de dos etapas de la “vida” institucional del Colegio: el periodo fundacional (1971-1973) y el periodo de estabilización (1973-1980). Cada uno de estos cortes temporales propuestos está caracterizado por un concepto propio que ayuda a determinarlos pero que no son mutuamente excluyentes: complejidad y estabilidad.

La complejidad es una característica de la organización contemplada previamente en la definición de ésta aportada por Meyer y Rowan (2010: 55). De acuerdo con lo expuesto por García, señalado anteriormente en el Capítulo 1, la complejidad en la organización⁵⁵ se da a partir de la confluencia de múltiples procesos que a través de su interrelación, le dan forma a la estructura que funciona como una totalidad que está organizada (García, 1994: 85). En ese sentido, la interrelación determina el carácter de complejo puesto que las funciones de sus componentes no se dan en un marco de independencia (García, 1994: 94).

Como se verá a lo largo del Capítulo, este funcionamiento complejo en el Colegio se puso de manifiesto a partir del momento en el que inició sus operaciones (al tiempo en el que se pasó del diseño a la puesta en marcha), pues el logro del fin de su proyecto fundacional requería de la interrelación de sus estructuras (sus dos Unidades) y, en el caso particular de la UACB, de sus diversos componentes. Pero la misma se dio en un marco de problemas⁵⁶ y de incompatibilidades, como ocurre casi siempre en los procesos organizacionales tras la etapa consecuente a las “intenciones originalmente planteadas” (Ibarra, 2003: 35), que dificultaban su desarrollo: la estructura inacabada y las peculiaridades de algunos⁵⁷ de los

⁵⁵ Sistema en García (1994:85).

⁵⁶ En efecto, un sistema complejo no supone, según García, que su funcionamiento sea más difícil o problemático que uno que no es complejo, sino que aquel se da con base en la interrelación de sus subsistemas (aquí presentados como componentes) cuyas funciones carecen de independencia. Así, procurando claridad, se sostiene que la complejidad puede afrontar problemas o puede darse en un marco de trabajo más adecuado, el cual se posibilita, como se verá, por la estabilidad.

⁵⁷ En la propuesta de García (1994) se sostiene enfáticamente que no se puede realizar un abordaje completo de un sistema a través del estudio de una parte del mismo o de algunos de sus subsistemas. La intención de este apartado es, por el contrario, dar cuenta de las dificultades de operación que el Colegio vivió en el inicio de sus operaciones, pues, entre otras consideraciones, el tiempo que se dio entre el diseño del proyecto fundacional (revisado en el Capítulo 3) y la puesta en marcha del mismo fue muy reducido, lo que generó,

componentes de la Unidad del bachillerato universitario (estudiantes, profesores y Plan de Estudios).

Aunque algunos de estos conflictos fueron atendidos y encontraron avenidas de solución durante el rectorado del Dr. Soberón, lo anterior no quiere decir que la complejidad de la organización se canceló o se superó. Ésta es, en todo caso, una característica permanente del trabajo del Colegio, pues para el desarrollo de sus labores, él requeriría invariablemente de la interrelación de sus Unidades y éstas de sus componentes así como de la sinergia que de ella se desprende; necesitaría siempre de su organización y reorganización según una realidad en movimiento permanente⁵⁸ (Ibarra, 2003: 38). Por lo anterior, se descartó la posibilidad de llamar a esta etapa de la vida del CCH como periodo de complejidad, prefiriendo así el nombre de periodo fundacional, como ha sido consensualmente referido.

Por otro lado, el concepto de estabilidad parte de lo expuesto por North –Capítulo 1- en cuanto al efecto en el vivir diario que produce la institución (North, 2012: 110). Esta noción recupera la plataforma institucional planteada anteriormente, aquella que entiende a la institución como las “reglas del juego” y que la diferencia según su carácter formal (reglas) o informal (códigos, costumbres, prácticas). Sin poder apreciar con claridad cuál de los dos niveles termina por impactar más, se sostiene que la estabilidad permite un marco en el que las actividades cotidianas u ordinarias, los intercambios, se desarrollan a través del respeto a dichas reglas. Por ello, la estabilización del Colegio tras el periodo fundacional, hace referencia a un proceso iniciado por la Rectoría, ya con el Dr. Soberón al frente, en el que se pretende lograr que la complejidad –que se requiere ordinariamente para el desarrollo de labores, lo que podría suponerse como paradójico- supuesta por el inicio de operaciones alcance un marco de estabilidad⁵⁹: esclarecimiento de las responsabilidades y deberes de los

como se verá, problemáticas en cuanto a, primeramente, improvisación de instalaciones y, posteriormente, en recursos con los que la instancia disponía como los profesores o el Plan de Estudios. Esta situación hizo que este primer momento de “vida” del CCH fuera distinto a otros como el de autoreflexión o el de cambios en la UACB (tratados en el Capítulo siguiente): diferente por la complejidad que suponía la integración en interrelación, en un espacio temporal ínfimo, de una serie de componentes que supondrían, en conjunto, el funcionamiento de la organización.

⁵⁸ Se trata de un punto clave de la complejidad: la realidad está en movimiento perpetuo por lo que según Ibarra (2003: 38), la organización requerirá siempre de un proceso complejo que supone igualmente su recreación, es decir, su organización y reorganización. La importancia de esta dimensión de la complejidad en el proceso organizacional se verá en el capítulo siguiente, cuando se aborden los cambios sucedidos durante la década de 1990 en la UACB, pues los mismos supusieron una adecuación de su organización.

⁵⁹ No es que con la estabilidad se supere o termine con la complejidad, pues, como da cuenta el propio North (2012: 110), la primera también implica un proceso complejo. En todo caso, lo que se quiere señalar es que la

profesores, superación de la incertidumbre con la que los mismos laboran, definición cuantitativa de la matrícula estudiantil y logro de Programas, entre otros. Acciones como éstas permitieron la superación de algunos de los problemas con los que se dieron inicialmente las operaciones del naciente proyecto universitario, permitiendo así un marco más favorable para lograr la sinergia requerida. Así, a los esfuerzos de dicho rectorado en el CCH y al tiempo específico en el que se ejecutaron se les denominó como periodo de estabilización⁶⁰.

A continuación se hará una caracterización de ambos periodos y se evidenciarán los problemas enfrentados en ellos. Tras esto, el Capítulo cerrará con un balance de dichos momentos, el cual se hará a través de la contraposición de lo sucedido y lo estipulado por el fin del proyecto fundacional del CCH.

4.1 Periodo fundacional: organización no acabada y en funciones

El Colegio se insertó en las actividades de la UNAM el 12 de abril de 1971, fecha en la que se abrieron los planteles de Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, los tres primeros planteles del bachillerato (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 86). Esto sucedió muy a pesar de que, en estricto rigor con lo reglamentado y lo diseñado, no se trataba de una organización acabada en cuanto a su estructura. En la reglamentación (formal) establecida para la constitución del CCH, se expresa que sus operaciones se darían con base en el trabajo de “Unidades” –aquí llamados instrumentos organizacionales de operación-; empero, a pesar de la pluralidad establecida, en la misma se consagra solamente la formación de la UACB. Lo anterior no puede obviarse, pues permite reconocer que los primeros esfuerzos

complejidad es característica del trabajo de una organización (Meyer & Rowan, 2010: 55) y, por ende, del Colegio (pues aquí se decidió abordarlo como tal), ya que éste requiere de una sinergia producida por sus instrumentos organizacionales de operación y estos de sus respectivos componentes, de tal forma que la misma no puede ser cancelada pero sí puede ajustarse a un marco de estabilidad o de respeto a las reglas, de tal forma que aquellos puedan realizar sus funciones carentes de dependencia en condiciones más adecuadas. Por ello se dijo que los conceptos, desde esta perspectiva, no son mutuamente excluyentes.

⁶⁰ González (2013b: 269) menciona que tras haber superado los primeros años del inicio de operaciones y particularmente con la apertura en 1976 de la UACPyP por parte del Dr. Soberón, el CCH entró en la etapa de institucionalización. No obstante, se prefirió el uso del término estabilización no sólo en conveniencia del lector (de tal forma que no se generarán confusiones con las categorías ya propuestas de institución y cambio institucional), sino porque éste también se ajusta mejor a la política de estabilización que esta Rectoría practicó en la Universidad.

organizacionales del proyecto se concentraron en la dimensión correspondiente al bachillerato universitario, generando así un inicio de funciones peculiar en cuanto a que la agenda⁶¹ de la organización contuvo fundamentalmente puntos cuya índole pertenecen al nivel medio superior, dejando a la “sombra” y para mejores momentos⁶² al desarrollo de labores en demás etapas educativas. A esta situación, finalmente, se debe sumar una serie de problemas generadas por tres de los componentes de dicha Unidad: los estudiantes (tamaño de la atención), los profesores (una cantidad importante de ellos caracterizados, en parte, por no tener una formación profesional completa y puestos frente al aula con apenas unas semanas de preparación) y el Plan de Estudio (carecían de programas y en él se apreciaban incompatibilidades entre lo que se debía hacer y la puesta en marcha); cada uno de ellos impactó respectivamente en el inicio de operaciones. Este momento resultó todavía más problemático tras la salida forzada de la Rectoría del Dr. González Casanova.

Hubo por lo menos dos elementos que podrían suponerse como determinantes para tomar una decisión de inicio de labores sin una estructura completa: la demanda que enfrentaba la Universidad para brindar estudios de bachiller (Bernal, 1979: 12 y 13) y la oportunidad que se presentó frente al éxito en las negociaciones tras la obtención del visto bueno de Luis Echeverría para la construcción de nuevas instalaciones universitarias en la misma etapa educativa (González, 2013b: 265). La falta del resto de las estructuras que

⁶¹ La formación de la “Agenda” es un proceso en el que algún problema o cuestión es abordado de manera seria por el gobierno para ser considerado como posible asunto a resolver (Cobb & Elder, 1992: 77). Es importante destacar que dicho proceso y particularmente los puntos que a través del mismo conformaran la agenda no son entendidos de la misma forma por todos los individuos (Cobb & Elder, 1992: 77). Así, como se verá a lo largo del Capítulo, por ejemplo, mientras para la administración del Dr. González Casanova lo relevante era atender la demanda en el bachillerato universitario y ello ameritaba el inicio de funciones del Colegio sin que su estructura organizacional (instrumentos organizacionales de operación, las “Unidades”) estuviera acabada; el rectorado del Dr. Soberón consideraba trascendente el inicio de operaciones en el resto de áreas académicas, es decir, en el nivel superior y posgrado, esto justo para lograr la formación de investigadores que el país requería. No es que estas etapas no estuvieran consideradas en el esfuerzo por la Rectoría del sociólogo, pues, como el Ing. Bernal lo confirmó, ya se estaban desarrollando esfuerzos al respecto (González, 2013: 170 y 171); pero para dicha administración, lo importante se encontraba en otra dimensión de la Universidad.

⁶² Los trabajos en licenciatura y posgrado que debía realizar el Colegio iniciaron también durante el periodo fundacional, sin embargo, lo hicieron sin su instrumento correspondiente, la UACPyP, lo que implicó que los proyectos emprendidos tuvieran que ser recibidos por aquellas dependencias universitarias que estuvieran implicadas (Márquez, 1983: 74). Todo lo anterior resultó en el primer problema correspondiente a lo que sería la UACPyP, es decir, el estar en un segundo plano dentro de la agenda de las administraciones universitarias, esto porque las dificultades que se observaban en la UACB al inicio de operaciones debían ser resueltas a la brevedad, lo que significaba que la misma se concentrara la atención.

conformarían al CCH llevó a que el nuevo proyecto universitario se valorara no como el inicio de actividades de la Nueva Universidad, sino del de un nuevo bachillerato⁶³ (Pérez, 1990: 65 y 66).

1971 fue un año en el que la ENP, la dependencia universitaria encargada exclusivamente para la impartición del bachillerato universitario hasta antes del surgimiento del CCH, recibió 30 mil solicitudes de ingreso para un cupo calculado de 13 mil alumnos (Hurtado, 1971: 139). Previamente a esta situación, dijo el Ing. Bernal en entrevista con el Mtro. González Teyssier, que el Dr. González Casanova consideraba que para abril de 1971 habría una demanda de estudios del nivel medio superior de 15 mil nuevos egresados de secundaria pertenecientes tan sólo al Distrito Federal y que no podría ser atendida ni por la UNAM ni por el IPN, generándose así un problema a resolver por el entonces presidente electo Luis Echeverría (González, 2013: 163). Las palabras anotadas previamente de quien asumiría el gobierno federal, aquellas “que se creen las escolares” y logradas tras una argumentación convincente y trabajada previamente por el Rector (González, 2013: 164), no sólo representaron la oportunidad de que la máxima casa de estudios no “rechazara a más estudiantes”⁶⁴, sino que también consagraron el inicio de una relación Estado-Universidad distinta a la que se había dado en el pasado por los dos responsables de cada una de dichas instancias, Díaz Ordaz y el Ing. Barros Sierra respectivamente. Esta relación se caracterizó, por lo menos en un primer momento, por permitirle a la institución universitaria tomar decisiones para la realización de proyectos en un marco de menor incertidumbre (Capítulo 2).

Como se puede suponer, aquel final de 1970 y principios de 1971 fue un momento en el que ambos elementos (demanda y visto bueno de Luis Echeverría) se conjuntaron,

⁶³ De esta decisión, se insiste según lo dicho en el Capítulo anterior, pudo haber nacido una interpretación que considera al Colegio como un bachillerato antes que un órgano con capacidades distintas; en efecto, ésta se trató solamente de una mera razón circunstancial, justo como Flores (1971: 116) lo señaló.

⁶⁴ El visto bueno de Luis Echeverría permitiría la construcción de las nuevas instalaciones universitarias. Con él, el Dr. González Casanova tenía “luz verde” para la ejecución de un proyecto para entonces sin un nombre definitivo y aún en desarrollo al interior de la UNAM. Así, unos cuantos meses después de la posibilidad hecha realidad por parte del presidente electo, el Rector anunció públicamente la creación de una nueva institución universitaria que sería llamada CCH; lo hizo con las palabras “No se rechazará a más estudiantes”, como da cuenta el diario El Universal en su portada del 27 de enero de 1971 (el día siguiente de la aprobación del proyecto fundacional en el Consejo Universitario) recuperada por el trabajo audiovisual del propio Colegio con motivo de su cuarenta aniversario (<http://www.cch.unam.mx/40aniversario>). En efecto, los integrantes de la primera generación de la naciente instancia universitaria serían estudiantes que en aquel 1971 no alcanzaron originalmente un espacio en la ENP (Bernal, 1979: 25).

situación que posibilitó el surgimiento de un proyecto que aunque aún no contaba con nombre, ya estaba en cierto “desarrollo” tras los esfuerzos del fallido proyecto Nueva Universidad⁶⁵. Justamente por esto, por esta conjunción eventual, el proyecto a la postre denominado CCH inició labores en el nivel medio superior, lo que se dio muy a pesar de que el acabado del mismo y la constitución completa de sus “Unidades” aún no se alcanzaba.

Así, a toda prisa, se inició así la construcción los primeros planteles del Colegio en su UACB. No era para menos, pues el éxito en la negociación con el gobierno federal se dio a finales de 1970, la aprobación al interior de la Universidad sucedió en enero de 1971 y las instalaciones debían estar listas para recibir a su primera generación durante el mes de abril de 1971. De ahí que las negociaciones de la UNAM con el Seguro Social por el terreno de Vallejo se desarrollaron justo una semana antes del anuncio oficial de la aprobación en el Consejo Universitario, de ahí que las mismas fueran encabezadas por el propio Dr. González Casanova (González, 2013: 164), de ahí, finalmente que la empresa CAPFCE fuera designada como responsable de la construcción⁶⁶ (González, 2013: 168). Si no había tiempo para tener instalaciones convenientes para estudiantes del nivel medio superior (González, 2013b: 265), menos lo había para “pilotear” el proyecto como Pantoja sugería (Didou, 1996:

⁶⁵ En referencia al Documento número 21 del Grupo Nueva Universidad (fechado el 25 de agosto de 1970), hablando del proyecto Nueva Universidad, dice González (2013b: 265): “... [que] propuso que para recibir a la creciente oferta de egresados de la secundaria se creara una nueva institución que los recibiera, de nivel bachillerato, y que se llamaría Escuela Nacional Profesional, por lo que para diferenciarla de las iniciales de la Escuela Nacional Preparatoria, se le abreviaría con las letras ENPRO y, además, propusieron otra institución, ésta de nivel licenciatura, que se denominaría Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades... [...]. Ambas instituciones, se pretendía funcionaran para febrero de 1971.” El Dr. Enrique González Casanova criticó seriamente a aquellas dos instancias dado que, desde su punto de vista y con base en la lectura que se podía hacer de los documentos en los que se desarrollaban, no era posible apreciar las diferencias entre una y otra (García y Placencia, 2013: 41). Al poco tiempo de esto, Nueva Universidad sería disuelta, dejando a las mismas sin concreción y solamente en esbozos.

⁶⁶ El que el nombre de la constructora responsable de los planteles del Colegio salga a la luz se debe a que Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) era una empresa dedicada a la fabricación de escuelas de la educación básica. Frente a la prisa de la apertura se dispuso de sus esfuerzos, pues tenía una experiencia basta (era la organización oficial para el levantamiento de primarias y secundarias), al grado de contar con estructuras prefabricadas de las que se echaron mano (González, 2013: 168; González, 2013b: 265). Tal vez por ello, en efecto, realizar una visita al plantel Vallejo u Oriente podría parecer, salvo por la edad de los jóvenes y su asistencia con ropa propia (no uniformados), la incursión en una escuela secundaria.

Solo como dato, González (2013: 168) llama a esta empresa como CAPSE, cuando el Dr. González Casanova, en entrevista en Radio Universidad, la nombra CAPFCE (González, 1974: 79). El último es el nombre real de dicha empresa, y aunque la forma de nombrarla es diferente, ambos se refieren a la misma constructora.

20): las decisiones debían tomarse y ejecutarse en un momento en el que no hubo mucho margen para poder maniobrar.

Aquel 12 abril de 1971, en sus tres primeros planteles, el Colegio atendió a poco más de 15 mil estudiantes. El próximo año, ya con los planteles Oriente y Sur en funcionamiento, fueron más de 36 mil; y tras el paso de algunos ciclos escolares, la matrícula estudiantil del CCH fue superior, incluso muy cerca del doble, a la de la ENP. Estos datos, en cuanto a los rectorados del Dr. González Casanova y del Dr. Soberón, se presentan a continuación:

Cuadro 6. Matrícula CCH, ENP y Bachillerato Universitario 1970-1980

Año	Matrícula CCH	Crecimiento Anual CCH	Matrícula ENP	Crecimiento Anual ENP	Matrícula bachillerato universitario (BU)	Crecimiento Anual BU
1970	--	--	39943	--	39943	--
1971	15059	--	43958	10.05	59017	47.75
1972	36474	142.21	42777	-2.69	79251	34.29
1973	59149	62.17	45499	6.36	104648	32.05
1974	57205	-3.29	48766	7.18	105971	1.26
1975	62161	8.66	49189	0.87	111350	5.08
1976	60375	-2.87	53172	8.10	113524	1.95
1977	68814	13.98	55589	4.55	124403	9.58
1978	78123	13.53	51173	-7.94	129296	3.93
1979	76746	-1.76	47500	-7.18	124246	-3.91
1980	93179	21.41	50635	6.60	143790	15.73

Fuente: elaboración propia con base en datos del UNAM publicados en los diferentes Anuarios Estadísticos (1970-1980).

Los números evidencian a una organización que estaba realizando un esfuerzo por brindar espacios educativos. Como se puede apreciar, el tamaño de la matrícula del Colegio no sólo superó rápidamente a la de la ENP, sino que siguió creciendo hasta colocarse muy cerca de duplicar a la de la otrora escuela del bachillerato universitario, esto muy a pesar de que esta última no dejó de aumentar el tamaño de su atención (con excepción de los ciclos escolares de 1972, 1978 y 1979, años en los que ésta contrajo su incremento). Incluso, estando cerca de cumplir una década del inicio de sus funciones (1980, registro último evidenciado por el Cuadro 3), el CCH con sus 93,179 alumnos representaba una atención del

8.11% de la población en edad típica para estudiar la EMS en el Distrito Federal y el Estado de México⁶⁷ (1, 148,875 pobladores), las dos entidades federativas a las que se dirigía mayoritariamente el trabajo de la entonces nueva instancia universitaria.

No obstante a lo anterior, la cantidad de estudiantes de bachillerato atendida por el Colegio (UACB) provocó que la organización de su trabajo se diera sobre la marcha (Bernal, 1979: 7), sin una planeación al respecto. Por ejemplo, en ningún documento de la *Gaceta Amarilla* se habló del tamaño de la matrícula que el proyecto recibiría; a lo mucho, se menciona que se desea hacer un esfuerzo por afrontar la demanda de estudiantes deseosos de cursar el bachillerato en la Universidad y que el CCH trabajaría para “educar más y mejor al mayor número de mexicanos” (IICCH), pero no se dice nunca con certeza cuál sería el tope de la misma (incluso esta idea del “más y mejor” se aprecia como “el único candado” al respecto, pues mientras la educación impartida sea mejor, se puede educar al mayor número de mexicanos). Al respecto, el inicio de labores puede comprenderse según lo siguiente: al no haber claridad en el proyecto fundacional en cuanto al tamaño de la atención que se brindaría, solo que se debe educar a más y que esta educación no debe sobrepasar las 20 horas semanales establecidas (González, 1974: 77), no hay entonces impedimento alguno para que la mayor cantidad de jóvenes ingrese con excepción de la capacidad propia de cada uno de los planteles construidos. Solo un entendimiento como éste para definir la magnitud de la matrícula podría explicar que su población estudiantil fuera incluso más grande que la de la ENP, situación que tuvo como consecuencia el uso desmedido y saturado de las instalaciones a la que González (2013b: 270) hizo referencia o el crecimiento en función del impacto que se generaba “desde fuera” aludido por Pérez (1982: 151 y 152).

A esta situación problemática originada por el tamaño de uno de sus componentes, habría que sumarle lo ocurrido respecto al profesorado. Ya se dijo que el tiempo de trabajo previo al inicio de las labores era escaso para la construcción de planteles que debían estar listos en un trimestre (el Consejo Universitario aprueba el proyecto en enero y la primera generación ingresa en abril), pero el mismo era minúsculo para preparar y orientar a 300

⁶⁷ El cálculo es un esfuerzo propio con base en datos obtenidos de los reportes del Censo de Población y Vivienda del INEGI de 1980. Recuperando aquellos mismos reportes y según lo expresado en el Cuadro 1, la matrícula de todo el bachillerato universitario (estudiantes atendidos por la UACB del Colegio como por la ENP) representaba el 12.51% de la misma población con edad a cursar la EMS en el Distrito Federal como en el Estado de México.

nuevos docentes que laborarían con una población de 15 mil alumnos (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 86 y 87).

El esfuerzo para tener lista a semejante cantidad de profesores en tampoco espacio temporal sería significativo y más, como ya se anotó en la revisión de la *Gaceta Amarilla*, si la política para lograr tal objetivo fue la de incorporar a estudiantes de los últimos semestres y etapas finales de las licenciaturas y posgrados universitarios. En efecto, la intención de construir un laboratorio de profesores (UNAM, 1971: 3) resultó sumamente impráctica, puesto que los alumnos provenientes de aquellos niveles superiores, aun cuando se les preparó y seleccionó (Bernal, 1979; 23 y 24), no eran aptos aún (el tiempo de nuevo) y no tenían la experiencia para desarrollar tareas de la complejidad de la enseñanza (Didou, 1996: 20 y 21). Este escenario problemático fue de tal magnitud que incluso se llegó a la improvisación mediante la incorporación de profesores provenientes de otros sistemas diferenciados al universitario como el normalista (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 95 y 96).

El origen del problema fue señalado por Pantoja (2013: 255) como un diagnóstico incorrecto en cuanto a las características del “mercado” de profesores existente en aquel momento, ya que este último, en realidad, sí estaba en condiciones de aportar a los elementos necesarios y con la preparación adecuada para el inicio de funciones. No obstante a dicha consideración, el inicio de funciones en la UACB con un profesorado que aún no concluía sus estudios profesionales ha sido valorada por otros autores como “evidencia” del propósito reformador del Dr. González Casanova, pues la introducción a los deberes de la Universidad de nuevos “académicos” permitiría la incorporación de universitarios no vinculados al *statu quo* universitario establecido (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 98), lo que también significaba una modificación política en la estructura de la misma UNAM (Pérez, 1981: 178).

Independientemente de las interpretaciones distintas sobre esta condición del profesorado, ésta representaba finalmente un problema de cara a la responsabilidad que el mismo tenía en cuanto a hacer realidad las modificaciones de la práctica docente. Es decir, se esperaba que el cambio en el aula a través de la consolidación de una enseñanza que promoviera en el estudiante el “aprender a aprender”⁶⁸, e incluso el aprendizaje a través de

⁶⁸ Este es el modelo educativo del Colegio en su instancia bachiller. En efecto, el trabajo educativo que la UACB tenía que realizar debía promover en el estudiante un aprendizaje con base en la autonomía, el llamado “aprender a aprender”. La mención del mismo se puede encontrar en la *Gaceta Amarilla*, en la parte que se ha identificado aquí como la parte de la misma que se caracteriza por la explicación del Dr. González Casanova

la práctica, fueran logrados por académicos que no contaban con la experiencia y preparación suficiente (Pérez, 1982: 146), lo que resultaba en una situación contradictoria y problemática. Al respecto, destacan algunas consideraciones a seguir para el curso de Biología de tercer semestre:

“... se señaló como “uno de los objetivos más importantes en la formación básica del estudiante, la metodología científica”, asimismo se resalta “la conveniencia de presentar sólo los conceptos fundamentales de la Biología estableciendo la posibilidad de que el alumno los ponga en práctica en la solución de problemas.” Se sugiere también que “el curso se llevará a cabo mediante investigaciones” (cuatro como máximo durante el semestre). En cuanto al profesor, se anota, no será un mero expositor de conceptos, hechos y datos biológicos, basados en un programa rígido, sino un orientador que despierte el interés, guíe y colabore en el trabajo práctico y las discusiones con los alumnos. Su actitud deberá ser ante todo, la de un “investigador”” (Ochoa, 1989: 185).

En efecto, se buscaba que del estudiante de los últimos semestres de carrera o de los normalistas resultara una actitud de “investigador”, al tiempo que se deseaba una clase en la que él se desempeñara como guía o como orientador del alumno, de tal suerte que este último despertara su interés y colaborará en el trabajo práctico (parte del “aprender a aprender”). Este tipo de trabajo era lo que se esperaba del profesorado en la UACB, pero las condiciones

y que da cuenta de la normatividad informal (IICCH): “El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender: a transformarse en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores (González, 1971: 7)”. Posteriormente, el modelo se presenta como “el saber informarse, estudiar y aprender para adquirir nuevos conocimientos (CCH: 2012: 38)”.

A la luz de la definición del modelo, debe insistirse que esta investigación aborda el conjunto de modificaciones que impactaron en el CCH a lo largo de la década de 1990, de tal suerte que la corroboración o no de la hipótesis presentada anteriormente (un proceso que tiende a la homogeneización entre el Colegio y la ENP) pasa por estudiar a la organización misma, aquella que permite la estructuración de su trabajo. Así, hablar del modelo se da exclusivamente porque el mismo supone la interrelación de distintos componentes, lo que implica, en todo caso, una labor organizada de distintos personajes de la UACB, lo que permite que dicha dependencia se inserte en la complejidad que supone el Colegio mismo. Un modelo educativo como aquel requiere de la participación del estudiante, justo porque de él se espera un “sujeto, actor de su propio aprendizaje (en <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque1/elCCH>)”; de lo contrario, de no darse su inserción, puede suponerse que la interrelación se imposibilita, lo que compromete la sinergia que permite el trabajo de la organización y, por lo tanto, del proyecto en su conjunto. Como se trabaja a lo largo de esta investigación, esta situación significó (y sigue significando) un problema para la instancia universitaria en cuestión.

de estos últimos resultaban problemáticas, justo como lo prueban las críticas del Ing. Bernal producto de las entrevistas a los prospectos de académicos, esto porque a estos últimos se les cuestionaba respecto a que lo que se quería de ellos no era que demostraran que sabían, pues se partía de que en efecto lo hacían, sino que en el realidad se esperaba que logaran que el estudiante trabajara por su cuenta (Bernal, 2013: 158).

Así, en cuanto a la dimensión referente a este componente, el problema se expresa también como una incompatibilidad entre el Plan y la práctica del mismo, entre lo diseñado y lo que se ejecutaba en clase con los propios estudiantes a partir de un componente que no estaba en condiciones de ser investigador ni tampoco de ser orientador. Lo anterior pudo incluso haber llevado a la improvisación y “cuatismo” de los que hablan Bartolucci y Rodríguez (1983: 94 y 95) o la acción de educar a través del “ser amigos” a la que hace referencia Bazán (1990: 97).

A esta situación habría que añadir lo sucedido con las “Academias”. Éstas fueron espacios organizacionales de los profesores que se establecieron de forma autónoma a la administración universitaria de cada uno de los planteles de la UACB y a la Coordinación del Colegio (instrumento de gobierno). Fueron instancias que se constituyeron como una posición al interior de la naciente institución universitaria (Ochoa, 1992: 177; Pérez, 1982: 150 y 151), pues permitieron la organización de los profesores y “... lograron ejercer un efectivo poder dentro del Colegio criticando en vivo, en la práctica, la estructura autoritaria del resto de la Universidad y demostrando tanto la factibilidad como la trascendencia de la democratización del gobierno universitario” (Pérez, 1981: 178). Si bien no hay acuerdo en torno al qué fueron las Academias (Velázquez, 1990: 114), no se puede negar su fuerza, ya que ésta era tal que, como lo deja ver Bernal (1979: 24), tuvieron la capacidad de disputarle a la autoridad universitaria correspondiente, el Centro de Didáctica (y a su responsable, el Ing. Bernal, también el primer Coordinador del CCH), la capacidad de nombrar y elegir a candidatos para los puestos de académicos que la nueva instancia del bachillerato universitario requería. El origen de las mismas permite apreciar, por un lado, el escenario problemático que se vivía no solo en el proyecto sino en toda la Universidad (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 102 y 103) tras el fin abrupto de la Rectoría del Dr. González Casanova, y por el otro, la evidencia de una integración de aquellos jóvenes a la práctica docente en medio de un contexto de incertidumbre (Pérez, 1974: 5).

En otro sentido, otro de los componentes del naciente proyecto en su versión de la UACB era justamente el Plan de Estudios. Él mismo fue identificado como una síntesis del conocimiento, articulado a través de una serie de pilares que permitirían la interdisciplinariedad (UNAM, 1971: 2 y 3), los cuales toman forma mediante los dos métodos y los dos lenguajes (González, 1971: 7; González, 1974: 76; y González 1990: 12) y que podían aportar en la generación de una cultura general (González, 1990: 12 y 24; Palencia, 1990: 33 y 34). En efecto, la intención era educar con base en lo elemental y lo básico (González, 1990: 22 y 23), así como promover la formación de una serie de aptitudes y capacidades que al alumno le permitieran buscar y clasificar información por propia cuenta, de tal forma que él viviera permanentemente el proceso de aprendizaje sin necesidad de estar en la escuela –particularmente en el aula- y sin mayores limitaciones temporales (González, 1974: 76 y 77).

De acuerdo con González (1974: 77), el Plan de Estudios diseñado originalmente para el Colegio en su UACB se estructuraba a partir de las materias y de la cantidad de horas destinadas al estudio; se trataban, en conjunto, de la esencia de mencionado componente, pues las primeras reflejaban lo básico a conocer por el estudiante, mientras que lo segundo (el tiempo) establecía la posibilidad de la formación fuera del aula, en complemento, por supuesto, con lo revisado y trabajado dentro de ella. Todo lo anterior era una respuesta radicalmente distinta a la que la propia Universidad había aprobado en el bachillerato universitario (en la ENP) apenas 7 años antes del inicio de las funciones del CCH y que se desprendía de la inflación de contenidos: combatía al “enciclopedismo” (González, 1971: 7) y valoraba en el estudiante a un “sujeto” capaz de consagrarse como un actor propio, con autonomía, apto para crear –y no sólo recibir- cultura (Bazán, 1990: 102 y 103) y siempre interesado en aprender (González, 1974: 77, Pérez, 1990: 66).

Empero, al inicio del proyecto destacaron dos situaciones que dificultaban la práctica de aquellas intenciones: la falta de programas del mismo Plan de Estudios y un estudiante formado en el pasado con base en condiciones que dificultaban su aprendizaje mediante la autonomía.

En cuanto a lo primero, es necesario destacar que lo que se aprobó originalmente por el Consejo Universitario fue un Plan de Estudios, más no un Programa de Estudios. El acuerdo alcanzado en la instancia máxima de toma de decisiones universitaria se dio con base

en la descripción de lo que sería dicho Plan, las materias que se impartirían, todo publicado en la *Gaceta Amarilla*; pero fue así no sin la advertencia de la necesidad del desarrollo a la brevedad de los mismos (González, 2013b, 266). No obstante, pareciera que las condiciones vividas al interior de la nueva instancia del bachillerato universitario evidenciaron otros problemas en la agenda, puesto que aquellos no se lograron sino hasta el periodo comprendido por los años de 1975 a 1979 (CCH, 2012: 28; Gómez, 2013: 17) y mediante la organización y trabajo de los docentes en las Academias⁶⁹. La falta de dichos Programas motivó una de las críticas más fuertes de Pérez (1990: 74 y 75), pues él valoraba inconcebible (y muestra de una incompatibilidad más entre lo diseñado y la operación) que de los estudiantes se esperara un aprendizaje mediante la autonomía si a estos no se les brindaban los objetivos a perseguir por la enseñanza del Colegio.

Respecto a lo segundo, si la falta de Programas dificultaba el aprendizaje en autonomía del estudiante, más lo hacían las propias peculiaridades de este último. Es cierto, como lo indican Bartolucci y Rodríguez (1983: 150), que quienes se inscribían en el Colegio eran los mejores egresados de secundaria de su tiempo, pero no se puede obviar tampoco que sus características estaban determinadas no sólo por una formación rígida y sumisa producto de una educación secundaria igualmente rígida, sino también por sus propios orígenes en cuanto a que se trataban de jóvenes en condiciones desfavorables, incorporados recientemente a las clases medias urbanas y provenientes de sectores sociales que no habían sido anteriormente provistos de educación, cuyas culturas y prácticas no eran necesariamente escolares y de contacto con la vida y valores universitarios (Acosta, Bartolucci & Rodríguez, 1981; Pérez, 1982: 147 y 148). En esencia, lo diseñado en el proyecto no contempló la realidad de la que el estudiantado a incorporar provenía (Pérez, 1990: 66 y 67). Así, piensa Pérez (1982: 152), la UNAM confiaba, en parte, una de sus más grandes transformaciones a un conjunto de alumnos que no contaban con la capacidad adecuada para la realización de la misma, que provenían de contextos “populares” y distintos al universitario de tal forma que lo que perseguirían era la solución de sus propios intereses antes que la de los de la Universidad misma: se trata, sino de una contradicción, si de una incompatibilidad más.

⁶⁹ Para González (2013b: 266), las Academias y su trabajo organizado permitieron el desarrollo de mencionados programas y la superación de esta situación que él mismo llama de “vacío académico”. Lo anterior no sólo da cuenta de un evento trascendente, sino evidencia una manifestación más de entendimiento diferenciado en cuanto a dichos espacios organizacionales de los docentes de la UACB.

Hasta aquí, lo trabajado pone en evidencia las dificultades vividas en el Colegio, puntualmente en su UACB –la primera en entrar en operaciones-, al inicio de sus funciones, las mismas que se reportan en tres de sus componentes (estudiantes, profesores y Plan de Estudios). Esta situación problemática se puede achacar al tiempo previo al inicio de funciones, el cual no fue lo suficientemente amplio como para que los responsables del proyecto pudieran “pilotarlo” antes de que éste se echara a andar o, siquiera, maniobrar. Pero es todavía más problemática si se contempla que en la puesta en marcha de lo diseñado, particularmente de la práctica de lo estipulado en la *Gaceta Amarilla*, se aprecian contradicciones e incompatibilidades (Pérez, 1982: 146), como lo señalado anteriormente entre las intenciones a cumplir que se desprenden en el Plan de Estudios y los alumnos que trabajarían (deberían lograr estas intenciones) con el mismo, o la de los propios profesores (académicos que en el papel implementarían la innovación educativa a promover pero que en la realidad aún eran estudiantes). Estas relaciones contradictorias han llegado a sugerir que el entonces naciente proyecto, hablando de su práctica en el bachillerato universitario a través de su UACB, se trató de “... un sistema revolucionario de relaciones dentro de la Universidad, pero [que] fue vendido como un sistema barato de educación...” (Pérez, 1982: 151 y 152).

Así, el inicio de labores de la UACB y la interrelación de sus componentes para el alcance de la sinergia que el cumplimiento de deberes exigía se dieron en un escenario problemático.

4.2 La estabilización del Colegio

Tras el inicio de sus operaciones, la organización promotora del cambio (IICCH) tuvo rápidamente que afrontar un cambio, valga la redundancia, en la dirección de la Rectoría. La llegada del Dr. Soberón a la administración universitaria significó la continuidad del proyecto mediante dos acciones: la aplicación de una serie de esfuerzos que dieron pauta a la estabilización de la vida interna de la UACB y el inicio de trabajos del resto de la estructura organizacional del CCH, la UACPyP. Ambos trabajos permitieron el tránsito del “Colegio de documentos” al “Colegio en operación” no sólo a través de lo hecho en la dimensión del proyecto correspondiente al bachillerato universitario, sino también mediante el

funcionamiento de todas sus “Unidades”. Lo anterior permitió que la naciente instancia de la UNAM pudiera superar las dificultades generadas al inicio de actividades, suponiendo así condiciones más favorables para la realización de su fin del proyecto fundacional.

Las dificultades al interior del Colegio, en su UACB, eran varias (entre ellas las correspondientes a los tres componentes ya enunciados así como lo sucedido particularmente con la construcción de sus instalaciones) dado el tiempo escaso que la Universidad tuvo previamente al inicio de las funciones de aquel. No obstante, como lo deja ver el Ing. Bernal en una entrevista concedida tras haber sido el primer Coordinador de la naciente instancia universitaria, el esfuerzo de los universitarios y particularmente del Dr. González Casanova fueron muchos como para poder hacer frente a aquel escenario (González, 2013: 165) que exigió tareas a realizar a la brevedad y en el que no hubo margen para maniobrar.

Esta situación de correspondencia (es decir, hay dificultades pero hay una administración comprometida con la resolución de las mismas puesto que es su proyecto) entró en crisis cuando el entonces Rector salió abruptamente de su cargo al frente de la máxima casa de estudios. A lo anterior, González (2013b, 266) no sólo lo llama la *orfandad* del CCH, sino que, con base en Pérez (1990: 65), lo identifica como el inicio de un periodo de anarquía institucional. Así, de acuerdo con Palencia, (1990: 39) el proyecto de la Universidad se había convertido, para ella misma, en un problema.

En efecto, fue en este momento cuando las dificultades del proyecto se profundizaron en materia de gobierno y administración⁷⁰, pues las Academias ganaban terreno de manera fáctica en cuanto a la toma de decisiones⁷¹ dentro de una organización que se desmoronaba tras la caída del Rector y las salidas posteriores, a los pocos meses de la renuncia del Dr. González Casanova, de los responsables originales del proyecto: desde el Ing. Bernal y hasta quienes se hicieron cargo de los distintos planteles (con excepción del Dr. Ignacio Renero

⁷⁰ Los problemas e incompatibilidades supuestas por el paso del “CCH de documentos” al CCH en operación” se pusieron en evidencia durante el apartado 3.1 a partir del abordaje de tres componentes básicos de su constitución (estudiantes, profesores y Pla de Estudios). En esta parte del Capítulo, se abordarán los problemas de aquel momento pero en relación a la administración tanto de la Rectoría como la del propio Colegio. Tras el paso de los años y mediante la acción de quienes estuvieron al frente de UNAM como de la Coordinación de la naciente institución universitaria, se logró superar mencionado periodo, logrando así la estabilización de ésta última.

⁷¹ Resulta obvio decirlo, pero dentro de la constitución de los órganos de gobierno de la UACB, no se reglamentó jamás la participación de “Academias” de profesores.

Ambrós, quien dirigió el CCH Vallejo y quien concluyó un primer periodo) de la UACB (González, 2013b: 266 y 267).

Este es el contexto en el que se da la llegada a la Rectoría del Dr. Soberón. Su cargo lo desarrolló en dos periodos que abarcaron los años de 1972 a 1980. De acuerdo con Kent (1990: 17), este rectorado emprendió una política de “modernización conservadora” que se caracterizó por promover “... la estabilización de la política de la universidad y la contención de su crecimiento (Kent, 1990: 17)...” a través del restablecimiento del orden institucional (Kent, 1990: 18). El esfuerzo de éste nuevo Rector, influido por ideas de administraciones universitarias anteriores como las del Dr. Zubirán y del Dr. Chávez (Ramírez, 1987: 93-94), fue impactante para la Universidad, pues dio pauta a la consolidación de un aparato administrativo sin precedentes que permitió alcanzar el control y la contención al conflicto institucional que se había manifestado permanentemente hasta entonces, generando así la formación del modelo universitario que se conoce actualmente⁷² (Casanova, 2009: 28 y 29).

Para el caso del CCH en su UACB, esta estabilización se caracterizó por la contención de su crecimiento, particularmente en lo que tiene que ver con uno de sus componentes: los profesores (Kent, 1990: 30 y 31). La disminución de la matrícula académica del Colegio evidencia una etapa también de contradicciones, pues mientras esto sucedía, tanto el número de su comunidad estudiantil como el de los primeros ingresos de alumnos difícilmente decrecieron. Los datos de los primeros ingresos se aprecian en el Cuadro 7, mientras que en el Cuadro 8, se presenta la relación de atención de un profesor en el bachillerato universitario según la instancia del mismo, CCH (UACB) o ENP, la cual era mayor en la primera que en la segunda debido justamente a la menor cantidad de efectivos con los que ella contaba en relación al número de estudiantes.

⁷² Una interpretación de la Rectoría del Dr. Soberón que evidencia cierta similitud la aporta Didriksson (2002: 108): “... se conformó un equipo de gobierno y un juego de alianzas que perdura, no sin sus fricciones, hasta nuestros días.”

Cuadro 7. Primeros Ingresos CCH, ENP y Bachillerato Universitario 1970-1980

Año	PI CCH	Crecimiento anual PI CCH	PI ENP	Crecimiento anual PI ENP	PI Bachillerato Universitario	Crecimiento anual PI BU
1970	-	-	12326	-	12326	-
1971	8102	-	14337	16.32	22439	82.05
1972	24074	197.14	15166	5.78	39240	74.87
1973	28814	19.69	16695	10.08	45509	15.98
1974	15937	-44.69	16460	-1.41	32397	-28.81
1975	25225	58.28	15204	-7.63	40429	24.79
1976	25395	0.67	17214	13.22	42609	5.39
1977	27215	7.17	15051	-12.57	42266	-0.80
1978	26563	-2.40	15318	1.77	41881	-0.91
1979	26835	1.02	15407	0.58	42242	0.86
1980	24845	-7.42	15301	-0.69	40146	-4.96

Fuente: elaboración propia con base en datos del UNAM publicados en los diferentes Anuarios Estadísticos (1970-1980).

Cuadro 8. Proporción de estudiantes por maestro en el bachillerato universitario, 1970-1980

Año	CCH	ENP
1970	-	26.5
1975	38.0	27.1
1979	46.0	26.1
1980	42.2	18.1

Fuente: tomado de Kent, 1990: 31. La columna CCH y ENP fueron intercambiadas en el orden en el que la información fue expuesta en dicho trabajo, esto para mantener la presentación estadística elaborada hasta ahora en esta investigación.

La disminución de la matrícula de profesores, sumada al proceso iniciado en 1974 para la reglamentación de la contratación⁷³ según el Estatuto del Personal Académico (Tapia, 1990: 214) y particularmente el “esclarecimiento de responsabilidades” en cuanto a la designación de horarios, grupos, entre otros y que generó paulatinamente la pérdida de

⁷³ Pérez (1982: 150) anota que desde 1972 se inició un proceso para establecer la contratación de los profesores, lo que derivó en 1974 en el establecimiento del contrato según lo establecido por el Estatuto del Personal Académico al que hace referencia Tapia (1990: 214).

convocatoria de las Academias⁷⁴ (González, 2013b: 269), dan cuenta del intento del Dr. Soberón y de las administraciones internas del propio CCH por desarticular al profesorado del Colegio como fuerza. Es cierto que Pérez (1990: 78 y 79) sostuvo que esta situación no se trató de un esfuerzo por controlar sino de un momento problemático⁷⁵ caracterizado por el aumento repentino de hasta 600 académicos, de los cuales la mayoría no contaba con lo establecido en el Estatuto del Personal Académico de la UNAM; pero no sólo no se puede obviar la consideración de mencionada Rectoría en cuanto a que la naciente instancia universitaria era un centro impermeable a la autoridad en buena medida por sus profesores jóvenes determinados por los eventos del 68 (Kent, 1990: 29 y 33), sino que tampoco se puede pasar por alto que dicha valoración pareciera descansar más en cuestiones de índole administrativa, de contención de crecimiento, antes que en nociones de carácter pedagógico o de mejora de la enseñanza (Kent, 1990: 29 y 30).

Aunque de forma indirecta, el proceso de estabilización también se dio en el componente referido al estudiante, esto a través de su matrícula registrada en la UACB. Entre 1973 (Ramírez, 1987: VII) y 1974 (Kent, 1990: 29), esta administración universitaria tomó y empezó a aplicar la decisión de limitar el ingreso de alumnos a una cantidad máxima de 40 mil en todo el bachillerato universitario (Didriksson, 108: 2002), con lo que lo establecido

⁷⁴ La pérdida de convocatoria de las Academias se entiende en González (2013b: 269) como un fenómeno más amplio que se explica por cuestiones diversas como el surgimiento de las nuevas fuerzas sindicales y el fin de las horas liberadas a cambio de horas que prepararan y reforzaran a los profesores, mientras que en Ochoa (1992: 177) se explica a través del privilegio que éstas le dieron a la actividad política a contrapelo de la académica. Lo sucedido con las horas liberadas ejemplifica lo que desde aquí se intenta decir con “esclarecimiento de responsabilidades” dado que las mismas, siendo horas que se pagaban a pesar de que el profesor no contaba con un grupo asignado tras la desintegración de algunos grupos con el paso de los alumnos al quinto y sexto semestre (González, 2013b: 267 y 268), se convirtieron en un “botín” a disputar y a asignar según la fuerza de los distintos grupos académicos. Así, con este “esclarecimiento de responsabilidades”, a los profesores se les ilustró que la decisión de lo que sucedía con estas horas liberadas pertenecía a la administración universitaria y que, tras esto, se les cambiarían por horas para prepararse y reforzar sus habilidades: se esclareció que el profesor no resuelve quien se quedará con aquellas horas, sino que tenía que seguir preparándose y formándose para cumplir con sus labores. Finalmente, es necesario reconocer que Velázquez (1990: 115 y 116) señala que así como no hay acuerdo respecto a lo qué fueron las Academias, tampoco lo hay en los motivos que llevaron a su desaparición puesto que algunos la entienden como un producto de los esfuerzos de los funcionarios al frente de la UNAM y otros lo hacen como errores propios de sus prácticas.

⁷⁵ “Problemático” en términos de la diferencia planteada anteriormente entre complejidad como peculiaridad del trabajo organizacional y problema como consecuencia del inicio de dicho proceso. Por ello es que en aquel párrafo, al parafrasear a Pérez, se decidió privilegiar la palabra en cuestión, muy a pesar de que el autor utiliza “complejo” para caracterizar al momento que significó la integración de una planta docente de más de 600 profesores.

por la propia Universidad y no la demanda determinaría el límite de atención (Soberón, 1983). El Dr. Soberón valoraba que la contención del crecimiento de toda la máxima casa de estudios dependía de lo que se hiciera en la esfera del medio superior, pues con el éxito en ella se podrían empezar a dar mejores condiciones en licenciatura (Ramírez, 1987: 113). De esta forma, con base en la información planteada en el Cuadro 7, se puede apreciar que a partir de 1975, las dos dependencias de mencionada esfera de la UNAM empezaron a definir sus cantidades de primeros ingresos anuales (CCH con alrededor de 25 mil alumnos mientras que la ENP reportaba aproximadamente 15 mil estudiantes, dando así un total de 40 mil), en un fenómeno estabilizador que se pudo evidenciar a lo largo de todos los años restantes de la década de 1970 y hasta 1980.

Podría pensarse que por tratarse de una disposición tomada para el bachillerato universitario en su conjunto y no para el CCH, la anterior significó un acto menor en concordancia con la organización que aborda esta investigación. No obstante, la misma permite apreciar en operación el entendimiento del Dr. Soberón en cuanto a que una “... institución se masifica cuando el número de estudiantes que admite excede las posibilidades de los recursos educativos con los que cuenta (Ruíz & Soberón: 1978: 9).” Esto porque de la medida anterior, las decisiones a tomar por la Rectoría y particularmente por la administración del Colegio ya no serían con base en lo que se genera desde fuera como Pérez (1982: 151 y 152) señala ocurría al inicio de funciones de la naciente instancia universitaria, sino a través del considerar los recursos con los que se cuentan, los cuales, por supuesto, serían menores tras la resolución de recortar la contratación de académicos. Se trata entonces de una valoración que se expresó a través de medidas que empezaron a impactar desde los primeros años de aquella administración universitaria y que, a la postre, posibilitaría⁷⁶ un mayor margen de maniobra para afrontar las dificultades de operación.

Se ha mencionado que para el rectorado del Dr. Soberón, el Colegio representaba un centro problemático que cuestionaba y atentaba a la autoridad (Kent, 1990: 33). En efecto, para González (2013b: 267) al interior de la naciente instancia universitaria se apreciaba un ambiente de “sobrepolitización” que ya le había costado el puesto a más de un universitario. Así, el reto del sucesor del Dr. González Casanova no era menor en cuanto a una instancia

⁷⁶ Tal vez por decisiones como ésta, Casanova (2009: 28) reconoce al rectorado del Dr. Soberón como uno de los más impactantes de los últimos años de la historia universitaria.

que para la adopción de un modelo de organización se debatía entre uno que saliera de sus propios esfuerzos (a manera de independencia, representado por las Academias) y aquel que debía responder a la estructura de la UNAM (Pérez, 1982: 149): el CCH se está desarrollando y se encuentra definiendo sus órganos, sus prácticas y propósitos (Pérez, 1974: 5 y 6), por lo que el encuadre administrativo tenía que ser muy cuidadoso (Pérez, 1982: 149).

Al respecto, una de las decisiones más importantes del Dr. Soberón en cuanto al Colegio pasó por definir quién se hacía cargo de su Coordinación (instrumento de gobierno). Tras la salida del Ing. Bernal por motivos de salud, el nombramiento del Ing. Pérez Rocha representó la primera resolución al respecto (González, 2013b: 266 y 267). No obstante, su administración duraría apenas unos cuantos meses, pues él también tendría problemas (González, 2013: 174) generados del momento que se vivía dentro de la UACB. Frente a lo sucedido, la Rectoría puso al Dr. Henrique González Casanova como responsable, quien emprendió un trabajo que al CCH le permitiría, en su área correspondiente al bachillerato universitario, superar los tiempos difíciles (Soberón, 1974: 3) así como establecer un marco de respeto a la autoridad y a la normatividad universitaria (Pérez, 1990: 71), el cual se consolidó en años posteriores tras la llegada puesto del Dr. Pérez (González, 2013b: 268).

Desde la óptica del entonces nuevo Coordinador del CCH, se debía superar la etapa inicial del proyecto en su UACB, la cual se había caracterizado hasta ese momento por la contradicción supuesta por el “choque” entre el entusiasmo del “hacer” al comienzo de funciones y la realidad caracterizada tanto por limitantes materiales como por un escenario de dificultades e incertidumbre (Pérez, 1974: 5; 1982: 150-152): comenzó entonces un proceso de institucionalización⁷⁷ (Pérez, 1982: 147) que le permitió al Colegio entrar en una etapa de estabilización con la que pudo superar sus dificultades de operación.

⁷⁷ Para Jepperson (2001: 199-201), la institucionalización se presenta como opuesta a la ausencia de orden, se distingue de la ausencia de procesos de reproducción, un marco en el que se presenta la rutina y emprender una acción (rompiendo la rutina) en él significa alejarse de la institución. En todo caso, se presume que lo que Pérez sostiene con esta palabra es que en aquel momento de la vida de la UACB, se inició el respeto de lo estipulado en las reglas del Colegio en cuanto a que la toma de decisiones se daba con base en lo dispuesto en la Legislación Universitaria y de la que se desprende el “instrumento de gobierno” (ya identificado anteriormente) que se aprecia en la *Gaceta Amarilla*; instrumento dentro del cual no están contempladas, por ejemplo, las Academias. Así, aunque ya existían las reglas formales de las que habla North (2012: 13 y 16), se pasó a un momento en el que éstas comenzaron a ser respetadas (Pérez, 1990: 77 y 78) y con ello, el CCH, en su área correspondiente al bachillerato universitario, logró estabilizarse, enfrentando de mejor forma (Pérez, 1990: 79) el momento problemático supuesto por la apertura de sus planteles y permitiendo así un marco más adecuado para el trabajo interrelacionado (complejidad). Por lo anterior, se insiste, se ha preferido el uso

Al respecto, el Mtro. González dijo que el marco generado por las acciones del Dr. Enrique González Casanova como del Dr. Pérez “... era lo que necesitaba el Colegio en estos días de incertidumbre, encontrar un sano equilibrio entre institucionalidad y reconocimiento de las diferencias que prevalecían. La comunidad tenía que partir del principio de que como toda institución universitaria tenía que respetar la legislación y normatividad existente y, después exigir el reconocimiento de los legítimos derechos principalmente de los profesores... [...]... A la vez que el Colegio tenía deberes que cumplir también tenía derechos que asumir. Prevaleció el principio de autoridad y el Colegio se encaminó a partir de este momento a cumplir las funciones que le permitían sus normas (González, 2013b: 267).”

Tras lo anterior, como se puede suponer, la valoración de que la organización del Colegio debía pasar por lo establecido en la propia estructura universitaria –en referencia a lo señalado por Pérez (1982: 149) en cuanto que la naciente instancia universitaria se disputaba por un organización propia o una emanada de la propia Universidad- fue la que terminó por imponerse, lo que en realidad resultó paradójico (Pérez, 1982: 123). Esto porque, se insiste, las palabras del Dr. González Casanova en su explicación del proyecto (*Gaceta Amarilla*) daban cuenta de que éste, como órgano de la innovación, permitiría la transformación de la estructura universitaria sin tener que cambiarla toda (problema tres, valoración subjetiva, IICCH). Esto pudo haber sido entendido como un marco para la acción posibilitado por el CCH tras un planteamiento emanado desde la explicación del mismo que no estaba lo suficientemente claro en el entendimiento colectivo (pues, como ya se señaló, no se reglamentó y sólo se caracterizó desde una dimensión subjetiva, de la que se puede interpretar que el Colegio “será”); marco en el que presumiblemente las Academias pudieron haber valorado tener del “derecho” de insertarse como una instancia interna (representativa de profesores) capaz de tomar decisiones, ya que con ello, como justamente Pérez (1981: 178) lo confirma, se estaba dando la modificación de la estructura universitaria. Así, frente a situaciones como ésta de disputa por el poder o el botín, según González (2013b: 268), lo que se hizo desde la Coordinación del proyecto (a través de los diferentes universitarios que ocuparon mencionado cargo durante aquel rectorado) fue aclarar dicho marco, dando a

término “estabilización”. Además, el concepto de estabilización coincide con la caracterización de la política que Kent (1990: 17) identifica en el rectorado del Dr. Soberón.

entender lo que eran “las reglas del juego” (Pérez 1990: 77 y 78) y fortalecerlo, de tal forma que se comprendiera que la innovación era en otro sentido, en el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (lo reglamentado, IFCCCH), y que para el adecuado funcionamiento de la naciente instancia universitaria, particularmente en su UACB, se debía dar un respeto a la estructura misma de la UNAM (Pérez, 1982: 153): como proyecto, en efecto, el Colegio era distinto; normativamente hablando, no era diferente al resto de las dependencias de la máxima casa de estudios (Pérez: 1990: 79). Recuperando las palabras de Pérez (1990: 66) en cuanto a las diferencias existentes (estas dos posiciones), se trató de un triunfo de la Universidad real y académica sobre aquella “Nueva Universidad” larvada y con actores fuera de control.

Así, en este tiempo de estabilización, el Colegio (UACB) logró hacer valer el principio de autoridad, consagrando el instrumento de gobierno, la Coordinación del CCH como el espacio para la toma de decisiones, de tal forma que su naciente instancia del bachillerato universitario pudo desarrollar sus deberes y responsabilidades (Pérez, 1982: 153 y 154) en un marco de mejores condiciones (Pérez: 1990: 79).

Por otro lado, el CCH fue “acabado” durante ésta administración universitaria. Como se mencionó anteriormente, la particular demanda que la UNAM afrontaba en su nivel medio superior llevó a la consideración de abrir más espacios, lo que se hizo a través del marco que posibilitaba el nuevo proyecto. Sin embargo, se trataba de una situación circunstancial, pues el mismo era más amplio. En la *Gaceta Amarilla* se habló de un esfuerzo universitario que lograr el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (IFCCCH) a través de “Unidades” (instrumentos de operación); pero mencionado evento junto con el visto bueno de Luis Echeverría originaron un inicio de funciones con sólo una de ellas. Así, el Dr. Soberón decidió echar a andar el resto del Colegio, con lo que la UACPyP se inauguró en 1976.

Durante el rectorado del Dr. González Casanova, el Dr. Soberón fungió como Coordinador de Investigación Científica de la UNAM. Destaca que al tiempo del anuncio público del surgimiento del CCH, él señaló que los dos objetivos del naciente proyecto universitario eran formar gente y resolver problemas, de tal forma que la estructura de la investigación pudiera fortalecerse (Soberón, 1971: 136). Así, desde la óptica de quien sería posteriormente Rector, la fortaleza del naciente proyecto estaba en la capacidad de generar

desde el mismo bachillerato a los especialistas e investigadores que permitirían, a través de la interdisciplina, la superación de los problemas nacionales (Soberón, 1971: 133-135). Es en esta dimensión, en los deberes de la UACPyP, donde se presenta la mayor de las aportaciones del Colegio: la atención de la matrícula, hablando de lo que se haría posteriormente en la UACB, no lo es todo (Soberón: 1971: 133).

En efecto, una vez que el trabajo del Dr. Henrique González Casanova había identificado caminos para transitar por los momentos difíciles que atravesaba la UACB (Soberón, 1974: 3), el entonces Rector dio instrucciones precisas para que se iniciara lo que llamó la segunda etapa del Colegio: la integración de los "... equipos de trabajo que permitan a corto plazo ampliar nuestro proyecto interdisciplinarios de educación profesional y superior, de investigación y de extensión universitaria" (Pérez, 1974: 7). Así, el punto de los estudios profesionales y de posgrado cobró relevancia en la agenda de la administración universitaria, lo que permitió que la superación del problema señalado por Márquez (1983: 74) en cuanto al origen de la UACPyP. Esto no sugiere, por supuesto, que previo a este rectorado no se hubieran realizado esfuerzos en dicha etapas educativas, pues el Ing. Bernal señaló que desde que él se integró como Coordinador del CCH ya se estaba trabajando al respecto⁷⁸ (González, 2013: 170; pero lo que no se puede obviar es que el Dr. Soberón terminó por darle forma, materializando, a la estructura originalmente planteada y diseñada (aunque fuera implícitamente, pues solamente se hablaba de "Unidades") en el proyecto fundacional del Colegio.

La creación de la UACPyP significó un evento trascendente para el Colegio, no sólo por el acabado de su diseño como organización (a través del "redondeo" de sus instrumentos de operación y con ello de su estructura organizacional) promotora del cambio institucional ("fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias", IFCCCH), sino también porque, en el marco de la estabilización, permitió su propia consolidación. Esto porque con ella, dice González (2013b: 269), se "... empezó a sentar las bases para no ser considerada una institución de excepción a la que había que crearle figuras especiales porque no estaba todavía la Universidad preparada para reconocer los derechos plenos de esta sui generis institución universitaria... [construyendo

⁷⁸ Se trata de la primera etapa de la vida de dicha dimensión del CCH (1971-1976) que aunque no tenía aún una estructura (instrumento de operación) que le diera cabida, procuró el desarrollo de 4 proyectos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (Márquez, 1983: 74).

así]... las bases para lo que en un futuro sería la plena inserción del CCH en la legislación general y que fuera reconocida, como lo que era, una institución universitaria de pleno derecho en el concierto universitario.”

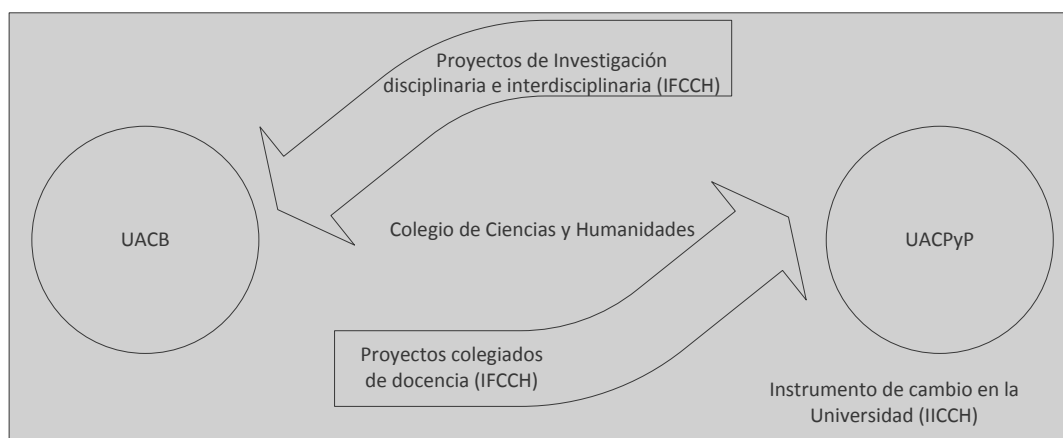
Así, el CCH fue una nueva instancia universitaria que nació en un marco de entusiasmo motivado por su fundación, el cual rápidamente cedió para darle paso a un contexto de problemas generados por el inicio de operaciones; que enfrentó cuestionamientos internos e inclusive externos (Pantoja, 2013: 257) y que tras la pérdida de sus creadores, tuvo la capacidad de consagrar su estructura organizacional. Sin obviar la crítica de Kent en cuanto a que la acción del Dr. Soberón en su UACB partió del entendimiento de que la misma era un centro impermeable a la autoridad y que por lo tanto debía ser contenida, tras aquella orfandad y anarquía institucional de la que hablaba González, el esfuerzo del entonces Rector pasó por hacer del CCH un proyecto viable (Pérez, 1990: 74). Con esta estabilización, las condiciones para la realización de sus deberes, para lograr la sinergia que los mismos requieren, serían mejores.

4.3 Balance: entre los problemas y las incompatibilidades

Los conceptos de complejidad y estabilidad rescatados al inicio del Capítulo –se expusieron en el Capítulo 1- se cotejaron a la luz de lo revisado a lo largo de lo hasta aquí trabajado. Es importante reconocer que antes de llegar a estas líneas, en la revisión propuesta de la historia del Colegio tras el inicio de operaciones, dos sustantivos fueron constantemente referidos: problema e incompatibilidad.

Así, el inicio de funciones, el paso del diseño a la operación permite identificar al Colegio como una organización cuyos esfuerzos se dan en un marco de complejidad: para la realización de su fin, requiere el trabajo interrelacionado de sus Unidades. Complejo no significa que sus esfuerzos sean más conflictivos o más difíciles que los que se dan en cualquier otra dependencia universitaria, por ejemplo, la ENP, pues incluso ésta necesita de una operación interrelacionada, igualmente compleja, para la ejecución de los propios. De esta forma, se presenta el siguiente diagrama que da cuenta de dicha característica en el CCH:

Diagrama 1. CCH y su estructura organizacional: instrumentos de operación y su interrelación



Fuente: elaboración propia con base en lo dispuesto en la Gaceta Amarilla, así como Soberón, 1974: 7.

La interrelación de las Unidades permitiría el logro del fin formal del Colegio (por ello es que éstos fueron denominados como instrumentos de operación en el Capítulo anterior), aquel “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (IFCCH). Del mismo, se puede considerar que la enseñanza en términos colegiados sería la actividad referente de la UACB, mientras que la articulación de la investigación sería responsabilidad de la UACPyP justo como el Dr. Soberón lo confirmó cuando habló de que el surgimiento de la última significaba el inicio de la segunda etapa del CCH⁷⁹. No obstante, se valoró que, de manera inicial (1971, periodo fundacional) y frente a la demanda que la Universidad afrontaba en cuanto a la procuración de espacios para egresados de secundaria, las actividades del nuevo proyecto universitario tendrían que comenzar sin la estructura acabada (el diagrama propuesto, por lo tanto, estaría cortado por la mitad en dicho momento), de tal forma que, en rigor, el objetivo del CCH en

⁷⁹ Se dice que la investigación sería la principal actividad de la UACPyP, aunque no la única, pues también ella haría trabajo colegiado de docencia (Márquez, 1983: 75) sólo que en los niveles profesional y de posgrado. En un intento por dar más claridad, ambas actividades serían funciones de dicha Unidad, pero la más representativa sería la de la investigación. La UACB se insertaría como un proyecto colegiado de docencia, y la investigación que en ella se promovería no sería a nivel profesional sino, en todo caso, formativa: se quería que los alumnos investigaran en bibliotecas, fuera del aula, que se hicieran de información y que aprendieran de todo el proceso. Por ello, para la Unidad correspondiente a la dimensión del bachillerato universitario, el “aprender a aprender” era sumamente importante y se buscaría lograrlo, como se verá en el Capítulo 5.

conjunto no se realizaba por completo. Así, esta situación dificultó el cumplimiento del deber normado por lo menos hasta 1976⁸⁰, año en el que a través de la administración del entonces Rector se dio la apertura de aquella segunda Unidad y con ello el acabado de la estructura de la naciente institución universitaria.

Por otro lado, la UACB contó con una estructura completa, de tal forma que en ella no se aprecia dicha dificultad del Colegio. La operación de sus componentes a partir de la interrelación fue posible, pero la misma se dio en un marco problemático. Un elemento que podría explicar lo anterior es el tiempo dado entre la aprobación del proyecto y su puesta en marcha, pues con apenas unos cuantos meses entre ambos eventos, tanto la construcción de instalaciones como la preparación de algunos recursos se dieron de manera improvisada. Así, paradójicamente, la premura de la apertura facilitó que esta instancia del CCH inserta en el bachillerato universitario contara con estructura y sus asuntos fueran valorados como relevantes en la agenda de la Rectoría del Dr. González Casanova, pero la misma rapidez determinó las dificultades en la consolidación de la sinergia requerida para que aquella pudiera cumplir adecuadamente con su deber dentro del proyecto en su conjunto; se trató de un fenómeno de efecto doble.

Al respecto, destaca que en la triada de componentes de la UACB propuesta para la revisión previa (estudiantes, profesores y Planes de Estudios), se aprecian características que juegan un papel de relevancia no sólo en dicha problemática respecto a la sinergia, sino que incluso suponen incompatibilidades respecto al proyecto fundacional del CCH.

En un primer momento, la realización del balance podría llegar a suponer que la UACB realizaba adecuadamente sus tareas en cuanto al fin formal, pues al inicio de sus operaciones el profesor se presentó en su grupo con un Plan de Estudios, el mismo que fue producto de la colaboración de cuatro Facultades, las cuales aportaron a través de los dos métodos y dos lenguajes que constituían la cultura general a promover. Así, en apariencia e independientemente de si el docente aún estaba por concluir sus estudios profesionales o no o si el egresado de secundaria provenía de sectores populares o no, dicho objetivo se estaba alcanzando, ya que se estaba dando un trabajo colegiado de docencia compatible con la

⁸⁰ Es importante recordar que previamente a 1976 se dieron proyectos (4 en total) correspondientes a la dimensión de los estudios superiores y de posgrado. No obstante, el centro aquí es la organización y su estructura hablando particularmente de su instrumento de operación, por lo que, en estricta lectura de la *Gaceta Amarilla*, su ausencia (UACPyP) es lo que genera esta valoración.

valoración del Dr. González Casanova en cuanto a que la articulación de esfuerzos de diversas dependencias universitarias (representada en este caso específico en el Plan de dicha Unidad) habría de caracterizar las labores del nuevo proyecto de tal forma que éste se identificaría como un Colegio. Empero, esto termina por no ser válido si es que se considera la falta de Programas en dicho Plan. No puede obviarse que el Colegio definió que una de las peculiaridades más importantes en la concepción del mismo era promover que el estudiante aprendiera en autonomía, lo cual se puede considerar irrealizable si se carece de un documento que le indique al mismo qué es lo que se persigue. Lo anterior cobra mayor relevancia cuando se valora que la conjunción de los Planes y Programas resulta en la guía para el desarrollo de funciones a seguir por académicos, estudiantes e inclusive por la propia organización (CCH, 1995: 2); sin ambos elementos (no uno u otro), se concluye que el trabajo interrelacionado se dificulta: el primero sólo tiene un PE con contenidos, mientras que el segundo sabe que hay temarios pero no lo que se busca. Esto comprometería la sinergia y, por ende, el cumplimiento de la obligación formal del naciente proyecto en su instancia del bachillerato universitario.

Una situación similar se aprecia en el balance del fin informal, aquel que proviene de la dimensión subjetiva (IICCH). Es conveniente recordar que éste no tenía una expresión dentro de la normatividad, pero que en la explicación de motivos había tenido la capacidad de caracterizar al Colegio a través de lo que “será”: órgano para el cambio en la Universidad. La incompatibilidad no es menor, puesto que dicho objetivo, por lo menos en la UACB, pretendía ser alcanzado por profesores cuyas características no eran las más convenientes, no sólo para insertarse a la docencia sino para hacerlo particularmente en la modalidad de docencia que el Colegio pretendía realizar (ser guía y facilitador en el aprendizaje del estudiante); mediante estudiantes que no habían alcanzado un espacio en la ENP y aunque se evidenciaban como parte de los mejores egresados de la secundaria, provenían mayoritariamente de sectores no familiarizados con las prácticas universitarias. Así, pareciera que la composición de algunos de los componentes con los que la máxima casa de estudios dispuso el logro de dicho deber, terminó por no ser la más adecuada; se esperaba mucho, por lo menos en el diseño, pero en la operación del mismo parecía una tarea no compatible con quienes fueron llamados a encargarse de ella.

Cuadro 9. Balance Colegio a través de la UACB: fin fundacional vs inicio de funciones

Componente UACB	Actividad	Característica en diseño	Sinergia en el diseño	Fin (IFCCH): producto de la sinergia en el diseño	Fin (IICCH): producto de la sinergia en el diseño	Característica en operación	Balance: no hay sinergia	Fin (IFCCH): producto de la sinergia en el diseño	Fin (IICCH): producto de la sinergia en la operación
Profesor	Docencia	Facilitador	Facilita el aprendizaje del alumno	Fomentar y coordinar proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinaria e interdisciplinaria	Órgano de cambio en la Universidad	Estudiante y en incertidumbre	<ul style="list-style-type: none"> • Enseña a través del "cuatrismo" • En incertidumbre y movilizándose (Academias) 	Los Planes de Estudio no tienen Programas, por lo que a pesar de que el primero es un proyecto colegiado de docencia, no están dispuestos los objetivos que orienten la sinergia	No hay interrelación, de tal forma que no hay sinergia
			Acude a clase para trasladarse posteriormente a la biblioteca y continuar aprendiendo						
Estudiante	Aprendizaje	En autonomía	Orienta al académico y estudiante, incluso a la propia institución, en la realización de sus tareas			Proviene de sectores no familiarizados con las prácticas universitarias	Es una matrícula más amplia que la de la ENP por lo que el trabajo se dificulta		
Plan de Estudios	Guía	Ruta a seguir				No tiene Programas	La académicos se organizan y laboran para lograr los Programas		

Fuente: elaboración propia con base en lo dispuesto en la *Gaceta Amarilla*, así como en los trabajos referidos a lo largo de los puntos 3.1 y 3.2.

Del balance propuesto en cuanto a las labores de la UACB y su aportación en el cumplimiento de los fines del Colegio, se desprende el Cuadro 9. Éste permite comparar lo planteado en el proyecto fundacional en cuanto al fin y la interrelación que se daría aparentemente para lograr la sinergia requerida para su alcance y lo ocurrido al respecto el inicio de operaciones. Como se puede apreciar en el caso específico de la Unidad bachiller, la diferencia entre el “CCH de documentos” y el CCH “en operación” es considerable.

Al respecto, a lo largo de la Rectoría del Dr. Soberón se realizó una serie de acciones como la reglamentación de la contratación del docente a partir del Estatuto del Personal Académico –lo que significó la reducción de su matrícula⁸¹-, la facilitación para su preparación –las horas que generaron conflicto entre los académicos fueron cambiadas por tiempo destinado a ella-, se definió un límite para el ingreso de estudiantes, y se alcanzaron finalmente los Programas que complementan al Plan de Estudios. Lo anterior evidencia medidas que respondieron a eventos que difícilmente se pudieron haber previsto en el proyecto fundacional (por supuesto se habla de la UACB en específico), pero que hubieran sido probablemente apreciables de haberse realizado su “piloteo”: el diseño no contemplaba problemas⁸² y pensaba en la realización de los fines a partir de la interrelación “natural” de sus componentes, más la operación dejó verlos y sobre la marcha hubo que darles solución.

⁸¹ No se puede obviar lo señalado por Kent (1990: 29 y 30) en cuanto a que la reducción de la población académica de la UACB pareciera haberse dado con base en argumentos administrativos antes que pedagógicos o de mejora de la enseñanza. Lo anterior cobra relevancia, pues la contención evidencia una contradicción: la matrícula docente fue reducida a través de la normatividad en el sentido de que una parte importante de quienes eran profesores carecían de lo requerido según los patrones establecidos por la propia Universidad, de tal forma que los que quedaron podrían suponerse como los “que sí cumplían” y, por ende, aquellos que facilitarían el trabajo; pero esto contrastaba con el aumento constante del tamaño de la matrícula estudiantil (ésta creció casi sin parar durante la década de 1970, aunque en el mismo periodo los primeros ingresos se mantuvieron estables en alrededor de 25 mil tras la decisión de la implantación del llamado “tope fijo”; ambas dinámicas se aprecian en los Cuadros 5 y 6 respectivamente), lo que podría dificultar los esfuerzos, dado que fueron los académicos quienes debieron laborar en un contexto de saturación: González (2013b: 269) hace un cálculo en el que un profesor que quisiera contar con un salario que le permitiera ganarse la vida debía atender a 15 grupos de hasta 50 alumnos, lo que resultaba en una atención de hasta 750 personas. En efecto, mientras la Coordinación del Colegio pudo realizar mejor sus deberes contando con una comunidad académica contenida, ésta tuvo que laborar en condiciones poco óptimas tras la saturación en las aulas. A lo largo de la década de 1980 y 1990, durante lo que aquí se ha llamado como periodo de autoreflexión, dicho fenómeno sería señalado constantemente como un problema (CCH, 1996: 29; 2012: 29).

⁸² Justo como se puede apreciar tras la revisión de la *Gaceta Amarilla* en el Capítulo 3. En todo caso, si hay problemas que identificar en dicha parte de esta investigación, tiene que ver con las dificultades que el Colegio vendría a resolver: aquellos tres problemas expuestos por el Dr. González Casanova. Se pensó, entonces, en los problemas que solucionaría, más no que tendría problemas en su intento por hacerlo.

Dichas acciones permitieron igualmente el alcance de estabilidad. Entendida en North como un proceso en el que las actividades cotidianas se realizan sin detenciones respecto a cuáles son los costos de un intercambio, aquí se concluye que a finales de la década de 1970, la UACB vivió el inicio de un proceso de estabilidad, dado que los efectos de las respuestas de la administración del Dr. Soberón posibilitaron un marco de acción de relativa “cotidianeidad” en el que los esfuerzos de la organización se dan en un ambiente de respeto a lo reglamentado y a la autoridad, así como de entendimiento de responsabilidades, de “normalidad”, donde lo opuesto es la problemática en la operación y no a la inversa, justo como ocurrió en el inicio de operaciones cuando la problemática constituía la “normalidad”. Es decir, con una contratación normada del profesorado tuvo de frente un camino a seguir que permitiría su incorporación, y con ello obtuvo certidumbre respecto a su estancia⁸³; la toma de decisiones “fáctica” y no contemplada por las normas que éste llegó a realizar como la repartición de grupos y asignación de horarios fue cancelada con el “esclarecimiento de funciones” y el respeto a las “reglas del juego” internas (en North, formales), de tal forma que el docente cumpliría con sus funciones y la administración universitaria con las suyas.

No se puede obviar que la resolución definida por el propio Rector en cuanto a la cuota del ingreso estudiantil del bachillerato universitario tuvo un efecto en dicho proceso de estabilización de la UACB, pues ésta permitió que se tuviera certeza respecto a la cantidad anual de alumnos a los que atendería, de tal forma que desde el interior se pudo planear el trabajo a realizar según los recursos con los que ella misma contaba. Lo anterior pareciera menor, pero dicha definición numérica ejemplifica la aplicación de la estabilidad, ya que se podría suponer “normal” que cualquier escuela planee su atención con base en lo que dispone, es decir, con su capacidad instalada, cancelando así la apertura de 11 grupos si se dispone solamente de 10 salones: la decisión se da sin reparo en el costo del intercambio (o de la actividad), dado que no se puede que dos grupos ingresen en una aula o resolver que los estudiantes de aquel grupo de más pueden “tomar” clase en el lobby de la institución.

La estabilización en la UACB como un proceso que se opone a la problemática, en un marco de “cotidianeidad” y de “normalidad”, de rutina, fue una etapa consecuente de

⁸³ Lo que sigue ajustándose a la contradicción referida en la nota al pie número 27 pues para quienes no cumplieran con lo estipulado en el proceso de contratación, lejos de significar certidumbre, éste representó su salida del Colegio. La certidumbre, entonces, es consecuencia del cumplir con lo estipulado, de tal forma que así, el docente tiene garantías en cuanto a su estancia en el Colegio.

aquella denominada como periodo fundacional, pues representó la superación de las dificultades que caracterizaron a este último tras el paso del “Colegio de documentos” al “Colegio en operación”. Así, la estabilidad lograda por dicha Unidad del bachillerato universitario permitiría que la complejidad (por ello no son mutuamente excluyentes) que el funcionamiento de la misma requiere, se diera en un marco mucho más favorable, ya que, por ejemplo, el profesor se encuentra en condiciones diferenciadas a aquellas evidenciadas durante el inicio de funciones (no es el mismo, pues con el correr de los años ha ganado experiencia y tiene certeza en la normatividad respecto a su puesto), a la par de que la comunidad de estudiantes está fijada en términos cuantitativos, y aquellos que se inscriban finalmente trabajarán en conjunto con sus docentes mediante un Plan que cuenta ya con sus respectivos Programas.

No obstante, aunque la complejidad en el trabajo de la UACB encontró mejores condiciones, la sinergia aún no podría ser considerada como factible. Esta situación se debe a que la Rectoría del Dr. Soberón no contempló acciones en cuanto a las características del estudiante que lo evidenciaban como un componente incompatible para el logro del fin informal (IICCH) en el proyecto fundacional. Es cierto que en los párrafos que anteceden a éste se sostiene que la definición de la cuota de ingreso del bachillerato universitario cobró gran relevancia en el proceso de estabilización de dicha Unidad, pero esta decisión supone una modificación al mismo en términos cuantitativos, más no cualitativos. Por lo anterior, en la búsqueda del alcance de dicha sinergia necesaria para el cumplimiento de los deberes, el perfil del estudiante sobresalió como punto en el que se centraría el análisis de quienes abordaron a la instancia durante la década de 1980 y los primeros años de 1990, llegando inclusive (como se verá en el Capítulo venidero) a la consideración de que era menester que el Plan de Estudios y hasta la propia organización cambiaran.

Una síntesis de lo expuesto en este punto permite evidenciar que el Colegio enfrentó una serie de complicaciones en la organización de su trabajo y en el cumplimiento del fin de su proyecto fundacional (formal e informal) tanto como instancia en su conjunto como en su UACB. En el primero, la interrelación de esfuerzos no fue posible dado que su estructura, sus Unidades no estaban acabadas, pues aunque su espacio bachiller inició funciones, la otra, aquella que se dedicaría al nivel profesional y de posgrado y que se puede entender como la responsable de la generación de la investigación disciplinaria e interdisciplinaria en el fin

formal, no entró en operaciones sino hasta 1976. Por otro lado, en la Unidad correspondiente al bachillerato universitario se apreció una situación contraria, ya que su estructura fue definida desde el mismo proyecto fundacional gracias al éxito logrado en las negociaciones con el gobierno federal, pero la rapidez evidenciada entre la aprobación de éste y el recibimiento de su primera generación (de más de 15 mil alumnos, responsabilidad de 300 docentes) generó un efecto doble, puesto que, por un lado, terminó por favorecerla al caracterizarla de forma distinta a la otra Unidad, no obstante lo hizo, por el otro, dificultando la realización de sus labores –falta de “piloteo”.

Así, durante la década de 1970 y tras el inicio de las operaciones, las dificultades evidenciadas en la UACB determinaron la realización del fin de su proyecto fundacional, es decir, aquel deber del “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (IFCCH), generando así un órgano promotor del cambio en la Universidad (IICCH). Lo anterior porque la Unidad bachiller del CCH fue capaz de resolver problemas generados tras su puesta en marcha, pero no se había alcanzado una salida a la incompatibilidad que generaba el perfil del estudiante en cuanto a un sujeto capaz de aprender en autonomía y responsable con ello, en parte, de la transformación de la máxima casa de estudios. Esto, como se argumentó anteriormente, impactó en la interrelación de los componentes de dicha instancia, de tal forma que se comprometió la sinergia requerida para el cumplimiento de responsabilidades. Por ello, no habiendo tal, no se puede hablar de logro de uno de los fines (IICCH), lo que resulta en un Colegio que incumpliría con su objetivo.

Hasta aquí, a lo largo de este Capítulo se procuró identificar los problemas generados tras el inicio de las operaciones del Colegio, al tiempo que se hizo énfasis en las respuestas que se dieron desde la Rectoría del Dr. Soberón y de las administraciones definidas por ésta para hacerse cargo de la Coordinación de dicha instancia. En el apartado siguiente se expondrán las consideraciones en cuanto a que la UACB no terminaba por realizar adecuadamente sus deberes. La explicación brindada sobre el incumplimiento de esta última provino de la lectura de lo que “será” el CCH, es decir, la dimensión subjetiva, y por ende informal, de tal forma que no sólo se confirma lo concluido anteriormente (desde esta instancia del bachiller, según lo estipulado en IICCH, no se estaba aportando en la realización del fin del proyecto fundacional), sino que la misma, en sintonía con ello, procuró la solución

que desde su consideración era la más conveniente: no se puede hacer mucho respecto a los orígenes del estudiante, pero si se puede cambiar la organización de la Unidad para trabajar mejor con él. Esta reflexión originó una transformación relevante en su vida y, a la postre, en la del propio Colegio.

Capítulo 5. Cambios en la UACB

En una primera parte de este Capítulo se presentará a la década de 1980 y los primeros años de la década de 1990 como un tiempo previo a las modificaciones y consagrado como un espacio para la autoreflexión⁸⁴ dentro del CCH, particularmente en su UACB, pues en él se puede apreciar a una organización que, tras la estabilidad alcanzada producto de la superación de algunos de los problemas surgidos en el periodo fundacional, es capaz de pensarse a sí misma y valora mejoras que deben darse. En una segunda parte de este Capítulo se trabajarán los cambios que se dieron en el Colegio, en su UACB, durante la década de 1990: crea su CT (ocurrido en 1992) y se reforma su Plan de Estudios (sucedida en 1996). La aplicación de los Planes de Estudio Actualizados (PEA) se realizó con base en el juicio de sus propios esfuerzos y buscando un marco mejor de trabajo, llegando incluso a significar una respuesta a la incompatibilidad en cuanto a las características del estudiante. Esta intención vincula a este suceso con la reducción de la cuota de los primeros ingresos de la Unidad, lo que representa una modificación más.

Este Capítulo dará cuenta de estas adecuaciones. Ellas no sólo significarían la posibilidad de alcanzar un marco más adecuado para la interrelación de los componentes de la UACB (particularmente la relacionada al PEA, pues resolvía un pendiente señalado en el Capítulo anterior) y la generación de la sinergia requerida para el cumplimiento de deberes como del Colegio mismo, sino que también impactaría en la organización del trabajo de dicha Unidad. Así, al organizarse de forma distinta, ésta se evidenciaría como una instancia diferente a la surgida originalmente.

5.1 Tiempo para la reflexión

La década de 1980 supuso un tiempo de “calma” de cara a lo vivido durante los primeros años tras el inicio de funciones del Colegio. Durante este momento, después de los

⁸⁴ En este periodo se generaron una serie de valoraciones internas acerca del Colegio y particularmente sobre la UACB, las cuales se aprecian, como se argumentará más adelante, como determinantes en la modificación de su Plan de Estudios. Se decidió llamarlo “tiempo para la autoreflexión” por la referencia que Scott (2008: 22) hace, recuperando a Selznick, en cuanto a que las organizaciones son reflexionadas por sus participantes con el paso del tiempo. Una valoración que coincide a la anterior se puede encontrar en North (2012: 100) cuando dice que las organizaciones aprenden a través del hacer, en la persecución de sus objetivos.

esfuerzos del rectorado del Dr. Soberón por la estabilización de la naciente instancia universitaria, en la UACB se pudo apreciar un marco de respeto a la autoridad y en el que las funciones estaban esclarecidas. Lo anterior no sólo permitió la viabilidad del proyecto, sino que además repercutió, por lo menos en dicha Unidad, en la consolidación de una organización capaz de criticarse a sí misma, de apreciar fallas y aciertos. Se trata de una instancia en autoreflexión, pues había “... una necesidad urgente de hacer un alto reflexivo sin dejar de ver adelante...” (Villamil, 1989: 20); es entonces un momento previo a la serie de modificaciones a darse en la segunda mitad de la década de 1990.

La intensa vida política del Colegio, la participación de las Academias, entre otros, sugieren a una organización pensándose a sí misma desde el inicio de funciones. No obstante, un escenario como el que supone aquella orfandad que González señalaba, hace que el trabajo y reflexión sobre él se de en un escenario problemático. Por el contrario, en un marco de estabilización, de respeto a la autoridad, de responsabilidades esclarecidas, se podría esperar que la crítica, el cuestionamiento e inclusive la propuesta lograran encontrar espacios para el diálogo y el intercambio⁸⁵.

⁸⁵ Al respecto, destaca la publicación *Nacimiento y Desarrollo del CCH*, la cual recopila una serie de presentaciones celebradas a finales de la década de 1980, a unos cuantos años de que se cumpliera el vigésimo aniversario de la para entonces ya no naciente institución universitaria. Las palabras recogidas en ella dan cuenta de las reflexiones de un conjunto de actores del Colegio sobre una serie de temas que van desde el surgimiento del mismo hasta las diferentes interpretaciones que se pueden hacer de la *Gaceta Amarilla*. En las palabras de los expositores y de quienes realizaban preguntas en el marco de las conferencias, se puede percibir a un Colegio, particularmente en su UACB, examinándose así mismo e inclusive, no en pocas ocasiones, manifestando propuestas que posibiliten un trabajo mejor. Un ejemplo de lo anterior se presentó en el marco de una pregunta realizada al Ing. Tapia durante su exposición en dicho ciclo de conferencias, pues antes de elaborarla, quien participó dijo lo siguiente: “Lo que yo percibo, y yo creo que en general percibimos, es que no estamos propiamente en una consolidación del Colegio, sino que aún estamos en esa etapa de evolución, de desarrollo, y esto es bueno porque todavía tenemos muchas expectativas. En este desarrollo se hacen algunas reflexiones, por ejemplo sobre los recursos para la formación de maestros, acerca del egreso de alumnos y de otras cuestiones...” (Tapia, 1990: 221). En efecto, el Ing. Tapia habló en aquella sesión de consolidación del CCH, a lo que el profesor anónimo comentó que, para él, se trataba en realidad de un momento de evolución, lo que deja ver que la reflexión era una constante de la institución en aquel momento. La importancia de dicho texto no puede hacer sombra a la relevancia que tuvo también la publicación *Cuadernos del Colegio*, pues además de ser un órgano de difusión sistemático que explica en parte –según Romo (1994: 2 y 3)- la cantidad tan distanciada en la producción de trabajos que abordaban al CCH respecto a los que lo hacían con la ENP, también tuvo como intención poner en el centro de la reflexión a la propia organización en su dimensión bachiller (Bazán, 1978: 5).

Por otro lado, es importante destacar que previo a las modificaciones generadas durante la década de 1990, no pocos autores sostienen que en la UACB y particularmente entre sus profesores se podía percibir un ambiente en el que el vigor y el ánimo que impactaron inicialmente a la instancia se habían diluido (González, 2013b: 269; Villamil, 1989: 20). Empero, dicho desánimo no supone un escenario de incompatibilidad con la reflexión sobre los esfuerzos de ella.

Durante la década de 1980 y, sobre todo, los primeros años de 1990, los tres componentes de la UACB planteados anteriormente (estudiantes, profesores y Planes de Estudios) continuaban mostrándose como puntos de preocupación y reflexión, de tal forma que en ellos se apreciarían cambios al paso del tiempo.

Respecto a los alumnos del bachillerato del Colegio, de la UACB, destaca que la reflexión ya no pasaba solamente por el tamaño de la atención brindada. Esto porque a diferencia de lo ocurrido durante la década de 1970 en la que se hablaba con cierto orgullo, como lo dejaba ver el Ing. Bernal, de una matrícula que superaba lo registrado por la centenaria ENP (Bernal, 1979: 7), en este momento de reflexión⁸⁶ se valoraron los alcances de los esfuerzos de la organización en materia de eficiencia terminal, reprobación y deserción, así como el desempeño de sus egresados en las licenciaturas universitarias. Al respecto, se presenta el Cuadro 10, en el que se puede apreciar el comportamiento de los primeros ingresos del CCH en su Unidad bachiller durante la década de 1980.

Para Pantoja, los registros eran preocupantes: “La tasa de eficiencia terminal a los tres años sobrepasó 50% sólo en la primera generación [la que ingresó al Colegio en 1971]. Después se derrumbó en torno a 29% con altibajos, logrando 50% con un alargamiento del periodo de estudios a cinco o seis años (Didou, 1996: 21).” El Cuadro 11 presenta datos que dan cuenta de dicha variable a través de la década de 1980 y los primeros tres años de la correspondiente a 1990:

Por otro lado, la deserción de los alumnos preocupaba, puesto que se consideró que ésta había aumentado para el inicio de la década de 1990, teniendo en la reprobación a la principal de sus causas (CCH, 1996: 17 y 18). A estos dos fenómenos se sumaba la valoración de que el desempeño de sus egresados en las licenciaturas universitarias no era el adecuado, pues, en promedio, solamente el 9.6% de los mismos acreditaban los primeros 4 semestres de los estudios profesionales, además de que los resultados de los exámenes diagnóstico que

⁸⁶ En cuanto al tamaño de la atención de la UACB, no se puede obviar que este tiempo de reflexión fue impactado por el tope de ingreso al bachillerato universitario de 40 mil primeros ingresos (25 mil para el CCH y 15 mil para la ENP) establecido por el Dr. Soberón, pues con él, la organización gozó de un margen de maniobra mayor para la toma de decisiones. Dicho tope fue una diferencia con respecto a los primeros años, ya que no operaba en aquel periodo fundacional, de tal forma que las resoluciones se veían afectadas por cuestiones del orden externo, en el crecimiento desde fuera que Pérez (1982: 151 y 152) señalaba. Con esta “libertad” (ya que son 25 mil alumnos, tampoco son 10) de operar y disponer que brinda este marco, la reflexión es probablemente más factible.

se aplicaban en algunas carreras no evidenciaban resultados alentadores (Carrillo & Domínguez, 2007: 7).

Cuadro 10. Primeros Ingresos CCH, ENP y Bachillerato Universitario 1981-1990

Año	PI CCH	Crecimiento anual PI CCH	PI ENP	Crecimiento anual PI ENP	PI Bachillerato Universitario	Crecimiento anual PI BU
1981	23811	-4.16*	14413	-5.80*	38224	-4.79*
1982	24830	4.28	14842	2.98	39672	3.79
1983	25767	3.77	15914	7.22	41681	5.06
1984	24438	-5.16	14334	-9.93	38772	-6.98
1985	23696	-3.04	14889	3.87	38585	-0.48
1986	23501	-0.82	15662	5.19	39163	1.50
1987	23105	-1.69	14943	-4.59	38048	-2.85
1988	24741	7.08	16675	11.59	41416	8.85
1989	24233	-2.05	16269	-2.43	40502	-2.21
1990	24608	1.55	16632	2.23	41240	1.82

Fuente: elaboración propia con base en datos de la UNAM publicados en los diferentes Anuarios Estadísticos (1981-1985) y Agendas Estadísticas (1986-1990). (*) Se refiere a datos que se construyeron con base en el Cuadro 4, recuperando las cantidades correspondientes a los PI en el CCH, ENP y BU de 1980.

Cuadro 11. Eficiencia terminal en UACB y egreso en número de años de bachillerato

AÑOS GENERACIÓN	TRES	CUATRO	CINCO	SEIS	SIETE	OCHO	NUEVE	DIEZ	TOTAL DE EGRESO POR GENERACIÓN
93	35.99	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	35.995%
92	30.57	16.59	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	47.17%
91	29.38	14.07	6.53	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	49.99%
90	29.81	14.25	5.38	2.8	0.00	0.00	0.00	0.00	52.26%
89	29.49	12.91	4.87	2.40	1.55	0.00	0.00	0.00	51.97%
88	29.87	13.70	4.59	2.13	1.38	1.18	0.00	0.00	52.89%
87	30.41	12.68	4.48	1.86	1.16	0.67	0.59	0.00	52.23%
86	30.77	12.84	4.00	1.85	0.90	0.72	0.44	0.47	52.03%
85	30.32	12.09	3.72	1.56	0.97	0.60	0.44	0.38	50.36%
84	28.69	14.04	3.28	1.51	0.87	0.61	0.32	0.30	50.05%
83	28.36	13.40	4.18	1.42	0.93	0.48	0.35	0.25	49.95%
82	29.46	14.02	4.14	1.71	0.69	0.39	0.30	0.24	51.53%
81	29.72	14.27	4.40	1.60	0.78	0.35	0.29	0.20	52.20%

Fuente: listado emitido por la DGAE el 20 de abril de 1995, recuperado de CCH, 1996: 20.

Así, a través de la revisión de estas variables, se valoraba que la UACB, instancia del CCH fundada, entre otros, como promotora de cambios en el bachillerato universitario

(IICCH), se encontraba inmersa en una serie de prácticas que la colocaban más cerca de lo que cuestionaba que de la consagración como una alternativa capaz de ser diferente: “El Colegio, según todos los indicadores, vio descender su eficiencia terminal y poco a poco la deserción y la reprobación fueron sentando sus reales cuando eran males para los que la institución fue llamada a combatir” (González, 2013b: 269 y 270). La anterior es válida, pues recupera las palabras que el ex Rector planteó en su crítica al bachillerato universitario de 1953⁸⁷ (González, 2013b: 261). Destaca que dicha consideración puso al desempeño de los alumnos en el centro antes que su propio ingreso (como se ve en el Cuadro 11, el paso de diez años significaba que apenas el 50% de una generación estaba en condiciones de concluir su bachillerato), y que examina a la organización en cuanto a su trabajo con aquellos que ya se han inscrito y no sus esfuerzos, aquellas oportunidades ofrecidas a los jóvenes a pesar de las dificultades que se enfrentan (González, 2013b: 266), con quienes demandan espacios.

En la víspera del vigésimo aniversario del CCH, el Dr. González Casanova, en referencia al SUA pero hablando del tamaño de la atención, aclaró un asunto de suma relevancia: “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 (González, 1990: 15).” En efecto, aunque las palabras del ex Rector estaban destinadas a otro sistema universitario, de ellas se puede suponer que la frase fundacional del Colegio (*Gaceta Amarilla*, IICCH), “educar más y mejor a un número mayor de mexicanos”, no permitía la disociación de un elemento u otro, de tal forma que se entiende que la educación brindada

⁸⁷ En aquel trabajo de 1953, el Dr. González Casanova expone que uno de los problemas más graves del SE era justamente el de la deserción, la cual era causada, según mencionado autor, por la saturación de los contenidos y la falta de vínculo entre los mismos (González, 1953). Este documento es considerado una plataforma para el surgimiento del Colegio en cuanto a que ideas como la cultura general, lo esencial a enseñar, fueron recogidas por él. No obstante, la deserción ni tampoco la reprobación fueron incluidos en el fin fundacional de la institución o en alguna de sus dos dimensiones (IFCCH o IICCH), lo que da cuenta de la autoridad de las palabras de su fundador, una suerte de código que a partir de este momento será nombrado por esta investigación como “código González Casanova”. La formulación de esta plataforma sustentada en la autoridad del fundador del CCH descansa en North (2012: 14), pues él señala que las limitaciones informales se constituyen a partir de códigos que orientan la conducta. Para el caso específico de la instancia en cuestión, la capacidad de este código no puede ser obviada, ya que en más de una ocasión, este esfuerzo dará cuenta de conductas y explicaciones de sus actores que descansan en lo dicho por el ex Rector.

para más mexicanos (aquellos que lograron ingresar a la UNAM a través de lo hecho durante la década de 1970 y que significaron el incremento de su matrícula estudiantil en el nivel medio superior, el cual se apreció en el Cuadro 6 presentado en el capítulo anterior) tenía que ajustarse de tal forma que también fuera mejor. Mejor, entonces, frente al enciclopedismo, mejor frente a aquella formación en el bachillerato universitario que entendía a los jóvenes como simples receptores de información; mejor porque la educación de esta instancia universitaria, en su UACB, estaría centrada en el estudiante y en su propio progreso (CCH, 2012: 28). Por ende, tener índices de eficiencia terminal que rondaban el 30% y que en el mismo rubro, apenas superaban por unas cuantas décimas a la ENP (CCH, 1996: 4), era una señal de que aquel progreso no se estaba dando, por lo menos no de forma adecuada.

Una de las herramientas con las que la UACB contaba para cumplir sus fines y consolidar dicha educación mejor era justamente el Plan de Estudios (CCH, 2012: 28). No obstante, dicho componente presentaba dificultades en su uso, pues se valoraba que éste no contemplaba a los estudiantes desde una perspectiva acorde con su propia realidad: si ya se había sostenido que los alumnos que recibía el Colegio provenían de sectores sociales que no estaban familiarizados con la práctica universitaria, lo que provocaba que la autonomía en el aprendizaje a la que la organización aspiraba quedara seriamente comprometida (Acosta et al., 1981; Pérez, 1982: 147 y 148) –y por lo tanto también el cumplimiento de los deberes de dicha Unidad dentro de la complejidad que supone el logro del fin fundacional del proyecto en su conjunto (incompatibilidad, Capítulo anterior)-, la situación se agravaba más si se consideraba que el joven que accedía durante la década de 1990 tenía una edad menor (entre 14 y 15 años) en comparación con aquel que era aceptado originalmente al inicio de operaciones. En efecto, el perfil de ingreso se había modificado (Cornejo, 1998: 3 y 4) a lo largo del tiempo, por lo que el estudiante del Colegio era menos responsable y no tenía posibilidades de contar con apoyo en la familia, pues aunque lo presionaba para que continuara con sus estudios, ésta no se inmiscuía en su preparación (Ochoa, 1992: 179). De esta forma, dicha intención del “aprender a aprender” no se lograba y, con ello, los números de indicadores como los señalados no podrían ser revertidos (CCH, 2012: 29).

A la par, se contemplaba que el trabajo de los profesores⁸⁸, otro de los componentes referidos con anterioridad, no se daba en las mejores condiciones. El Lic. Pantoja señaló que la enseñanza se desarrollaba en medio de carencias en elementos necesarios⁸⁹, como libros y bibliotecas desorganizadas (Didou, 1996: 21), lo que se sumaba a la forma de organizar las sesiones, como su brevedad y el número amplio de estudiantes por grupo (CCH, 1996: 29), complicando el trabajo en laboratorios, talleres y seminarios, generando que los docentes buscaran siempre la práctica de la clase verbalista y expositiva (CCH, 2012: 29).

Uno de los problemas de mayor importancia se relacionaba con la comunidad académica, pues se valoraba que el trabajo de la misma carecía de cohesión. Las condiciones presentes al inicio de funciones generaron que ella funcionara mediante acciones desarticuladas y a través de la búsqueda de objetos diferentes a los establecidos por la UACB, cuando no en un obstáculo para el logro de ellos (CCH, 2001: 10). Lo anterior puede ser valorado como una causa de la falta de claridad de los profesores respecto al proyecto, así como motivo de las interpretaciones unilaterales que se hacían de aquel y que en ocasiones llevaban al docente a privilegiar una visión pedagógica del mismo o que opusiera de manera excluyente la formación de la información (CCH, 1996: 28).

Lo anterior deja ver a una organización, por supuesto la UACB, que pone en el centro a sus propios procesos organizacionales antes que las características de quienes conformaron originalmente a la plantilla académica. Ya Pérez había dejado ver una serie de limitantes en las actividades académicas, como la falta de certidumbre (Pérez, 1974: 5) y de programas (Pérez, 1990: 74 y 75), las mismas que debían ser resueltas para permitir un mejor desempeño del profesor, y con ello, a la postre, el cumplimiento de los deberes de Colegio: y es que el mismo enseña a través de la acción del profesor (CCH, 1994: 5), y ésta depende de un adecuado marco para el trabajo. CCH, como organización, y docente, como recurso (componente) de la misma; una relación de suma importancia para el desarrollo de la primera,

⁸⁸ El trabajo, más no las características del profesorado de la UACB puesto que en 1974 se canceló la incorporación de estudiantes de los últimos semestres de las licenciaturas de la UNAM, con lo que la contratación del personal se dio con base en el Estatuto del Personal Académico (Tapia, 1990: 214).

⁸⁹ En la crítica respecto a la carencia de elementos necesarios, Pantoja declara en entrevista que además de los libros, no se contaba con un profesor suficientemente preparado tras su incorporación como estudiante, aún, del nivel superior (Didou, 1996:21). La percepción respecto al profesor es una diferencia entre Pantoja y Tapia, puesto que el último valoró que esto se trató exclusivamente de una situación de inicios de labores del proyecto y dado que en la *Gaceta Amarilla* se habla de crear un laboratorio de profesores, se ha estigmatizado injustamente al académico de la UACB (Tapia, 1990: 214).

dado que el último se trata para Tapia (1990: 217) del medio más importante que tiene esta instancia universitaria, de tal forma que su propia organización debía configurarse en conveniencia del académico y su trabajo, a favor del establecimiento de un marco mejor para la realización de sus deberes.

Lo señalado sobre los tres componentes de la UACB supone a un Colegio que ha superado el momento de dificultad supuesto por el inicio de funciones, de tal forma que, en un escenario de estabilidad, tiene la posibilidad de “voltear”, de apreciar lo hecho, de autoexaminarse e incluso de cuestionarse. Se reconocen problemas e incompatibilidades que no se apreciaron durante el periodo fundacional o de estabilización, pues estos no se deben al estrecho margen temporal con el que se dispuso para la puesta en marcha del proyecto del que hablaban Bartolucci y Rodríguez (1983: 86 y 87), sino a su práctica en el tiempo: en una operación “normal”, se identifican problemas que se oponen a ella, más ellos no son la constitución de la “normalidad”.

En efecto, se trata de un contexto de condiciones inadecuadas para el trabajo académico y de la propia organización (González, 2013b: 270 y 271), apreciado así por la experiencia con la que se contaba, por la capacidad que supone el CCH del vigésimo aniversario y no más el de aquella naciente instancia universitaria: “Dos décadas de docencia no representan un paso efímero por el aula. No son, tampoco, un espacio pequeño ni mero dato para un currículum. Y ni la enseñanza, además, ha sido la principal tarea en los años que van de la juventud a la madurez; veinte años, aunque el tango diga que es nada es, -¿quién lo duda?- un mundo de experiencias y de entrega...” (Villamil, 1989: 19). De esta manera, no se está frente a un momento en el que se intente estabilizar al proyecto o darle viabilidad, sino de adecuarle a los cambios que le presenta el tiempo (la década de 1990, a dos de haber iniciado operaciones) y de modificarle según lo vivido en su operación; una recreación (organización y reorganización) con base en su realidad en movimiento permanente, justo como Ibarra (2003: 38) lo señaló. Esta es la plataforma de la que la organización partió para la toma de decisiones en cuanto a las transformaciones que emprendió en dicho lapso temporal.

5.2 Tiempo de cambios en la UACB

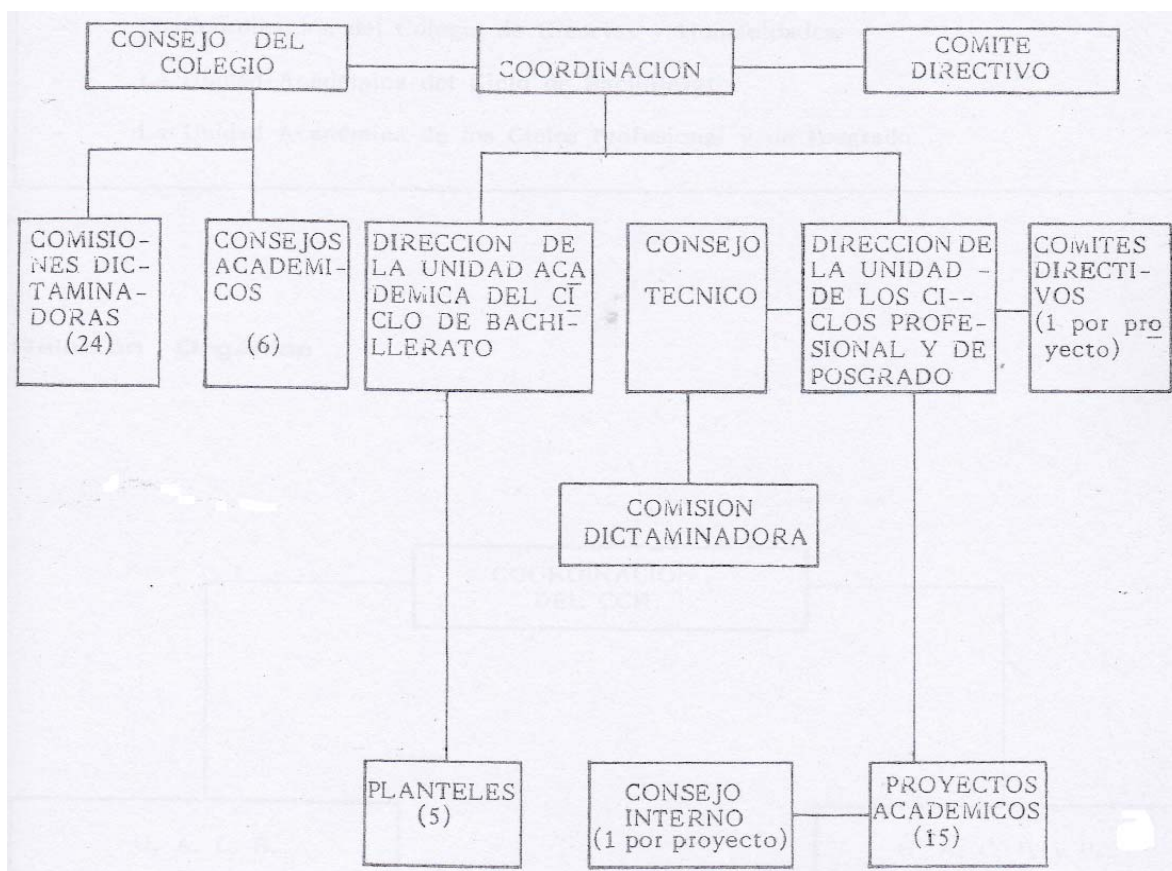
Durante la década de 1990, la UACB realizaría dos cambios de gran trascendencia para la estructuración de su trabajo: conformaría su propio Consejo Técnico (1992) y modificaría su Plan de Estudios (1996). Ambos eventos fueron significativos para la vida de la instancia del bachillerato universitario del CCH dado que el primero le permitiría igualarse con el resto de dependencias universitarias, incluyendo la misma UACPyP, contando así con su propio órgano interno de decisiones; mientras que el segundo trastocó profundamente uno de sus componentes originales. La argumentación que motivó este último suceso se sostuvo de los cuestionamientos propios de la Unidad en cuanto a su esfuerzo, por lo que al evidenciar que la intención era alcanzar un marco mejor para la realización de sus deberes, la aplicación del PEA podría entenderse como una consecuencia de los tiempos de autoreflexión.

5.2.1 El Consejo Técnico de la UACB

Tras la fundación del Colegio, las decisiones en la UACB se tomaban mediante los llamados órganos de la misma, los cuales fueron estructurados en la *Gaceta Amarilla*, en el documento de nombre “Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades”. En conjunto, estos órganos configuraron un espacio para la toma de decisiones exclusivo de la instancia que se insertó en el bachillerato universitario, y que al haber sido propiamente reglamentado, éste se consagra como parte de lo que se ha denominado hasta ahora como IFCCH. No obstante, dicho espacio fue modificado el 26 de febrero de 1992, justo cuando se iniciaron las labores de su propio Consejo Técnico (Fabre, 2012: 10), generando así un cambio al proyecto fundacional cuyos resultados pueden suponerse como una “igualdad” de dicha Unidad al interior (en relación con la UACPyP, único instrumento de operación del CCH que contaba con su propio CT) como al exterior (con el resto de dependencias de la UNAM).

Lo sucedido en 1992 no fue un acto menor en la vida del Colegio, pues permitió corregir un “desajuste” al interior de su organización. Este último se evidencia a continuación:

Esquema 1. Organigrama General CCH antes a la formación del CT de la UACB



Fuente: CCH, 1988: 9.

Como se puede apreciar en el Organigrama del CCH, las dos “Unidades” estaban estructuradas de manera diferenciada. A pesar de que ambas, en conjunto, permitían el cumplimiento del fin formal –instrumentos organizacionales de operación que permitían el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias”, IFCCH-, su inserción en el esquema organizativo de la instancia no era la misma, puesto que la UACB careció de Consejo Técnico y su toma de decisiones pasaba por un conjunto de órganos, al tiempo que la UACPyP sí contó con el propio, esto incluso desde su surgimiento en 1976 (Fabre, 2010, 10). Lo anterior supone un escenario previo al año de 1992 en el que la comunidad la Unidad del bachillerato universitario no podía actuar de forma autónoma, cuando la del segundo sí tenía dicha capacidad.

Antes de mencionado momento, la UACB se construía a través de un gobierno conformado por los siguientes órganos (IFCCH): a) el Coordinador del CCH, b) el Comité

Directivo del Colegio⁹⁰ (los Directores de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias, Química y de la ENP), c) el Consejo propio del Colegio, d) los Directores de los planteles, y e) los Consejos Internos de éstos (UNAM, 1971, 6). Destaca que en la conformación de este aparato se podía apreciar la presencia de universitarios que, en rigor, eran externos a la vida propia del CCH.

Como se mencionó previamente, en el proyecto fundacional del Colegio se contempló la participación de cuatro Facultades y la ENP para lograr la elaboración del Plan de Estudios de la UACB. Pero además de esto, mencionadas dependencias universitarias abonaron también en su origen a través de la toma de decisiones de dicha instancia, pues sus Directores conformarían el denominado Comité Directivo (Esquema 1). De acuerdo con Pérez (1990: 63), esta intervención se explica a partir del contexto universitario en el que surgió el mismo CCH, puesto que éste no generó un consenso tan amplio al interior de la Universidad como sí lo hizo al exterior, de tal forma que no había un entendimiento común sobre el cómo actuar para dar respuesta a la demanda educativa que se enfrentaba en aquel momento. Así, no siendo referencia el modelo de las Preparatorias Populares, dado que la administración de ellas resultó problemática, se decidió "... crear rápidamente al Colegio, estableciendo para gobernarlo un mecanismo híbrido y extraño, que lo mantuviera bajo la égida de algunos de los más importantes gremios académicos de la Universidad, no gremios profesionales, gremios académicos" (Pérez, 1990: 64).

Lo anterior, esta peculiar forma de gobierno que caracterizó a la UACB y al entonces naciente proyecto en su conjunto como Colegio⁹¹ (puente de esfuerzos entre dependencias universitarias) y no como Facultad o Escuela (Pérez, 1990: 63), podría garantizar que el

⁹⁰ El Comité directivo del Colegio se identificaría por el inciso b) del artículo 5 del Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, mientras que la lista de las instancias que lo integrarían está contemplada en el artículo 6 (UNAM, 1971: 6). En el repaso histórico que Fabre (2010: 9) hizo sobre los órganos de gobierno del CCH y de la UACB, se enuncia que dicho Comité fue integrado además por el director de la UACB, así como por los Coordinadores de Humanidades e Investigación Científica.

⁹¹ Es importante destacar que hay dos plumas que se han centrado en explicar el porqué de la designación de Colegio para el entonces naciente proyecto. Se tratan del Dr. González Casanova, Rector durante la fundación de la instancia, y del Dr. Pérez, Coordinador del CCH durante la administración del Dr. Soberón. Ambos coincidieron en que la denominación corresponde a la característica de la misma en cuanto a la promoción de trabajos académicos a través de la coordinación de Escuelas y Facultades (González, 1974: 81; Pérez, 1990: 63), una conjunción que resulta en el surgimiento de un Colegio. No obstante, el énfasis de cada uno de ellos es diferenciado puesto que el primero destaca el esfuerzo académico, mientras que el segundo, valora la cuestión administrativa; lo que tampoco significa que se contrapongan.

equilibrio en la estructura de la UNAM no se rompiera⁹²: así, el CCH surgió y al interior de la máxima casa de estudios se mantenía el orden y la estabilidad.

En efecto, la participación de mencionadas dependencias hizo posible el inicio de operaciones de la UACB y del entonces naciente proyecto, pero esta acción fue disminuyendo con el paso del tiempo. Esto coincide con el periodo de estabilización del proyecto, pues como lo deja ver Fabre (2010: 12), en el año de 1974 se registraron las primeras expresiones de la comunidad de la propia instancia del bachillerato universitario por formar parte de la toma de decisiones. Así, a lo largo de la década de 1980, según distintos momentos y coyunturas dentro de la UNAM, se irían construyendo espacios y acuerdos que en 1992 permitirían la consagración de su primer Consejo Técnico (Fabre, 2010, 11-18). Dicho lapso temporal supuso un marco de negociaciones entre el CCH, a través de su Coordinación, y la máxima casa de estudios, de tal forma que su Unidad del bachillerato universitario pudiera estar a la par, institucionalmente hablando, no sólo con su símil en aquella dimensión, la ENP, o con la UACPyP, sino con el resto de las dependencias

⁹² Pérez (1990: 63-65) sostiene categóricamente que no fue el esfuerzo de Nueva Universidad el que originó al CCH sino que en realidad fue el acuerdo entre los gremios académicos de la UNAM, lo que se debe a la incertidumbre generada en torno al no saber qué sería aquella nueva instancia universitaria y, particularmente, al deseo de no repetir el modelo de administración problemática que representaban las Preparatorias Populares. Las palabras de un conjunto de universitarios pertenecientes a mencionado proyecto al tiempo de la desintegración del mismo concluyeron que "... fueron razones extraacadémicas las que crearon esta situación [el fin de los trabajos de NU]. El problema es de fondo y nos parece revelar una concepción de la Universidad que niega el diálogo y la participación activa de sus miembros en la solución de problemas" (Archivo Histórico CCH, Proyecto Nueva Universidad, 26 de octubre de 1970, en García & Placencia, 2013: 44). En efecto, las razones que Pérez señala sobre el acuerdo de los gremios académicos parecieran carecer, valga la redundancia, de contenido académico. Lo anterior hace suponer que al interior de la máxima casa de estudios existía una posición en la que bien pudieron haberse incluido estas cuatro Facultades o dicho gremio (y tal vez la ENP) y que se sentía relegada o desplazada con lo realizado por NU; se trata de un sector que no incluía tradicionalmente a demás miembros de la comunidad universitaria en la toma de decisiones. Todas estas anotaciones cobran mayor sentido cuando se reflexiona que con la misma rapidez con la que se desestimó lo hecho por NU, puntualmente los esbozos del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH) y de la ENPRO, se anunció el surgimiento del Colegio (García & Placencia, 2013: 44) para abril de 1971. Las anteriores son situaciones contrastantes y que se diferenciarían particularmente porque en la segunda se daría la presencia de actores que hasta ese momento, en la primera, no figuraban (como cuatro Facultades, la entonces centenaria escuela preparatoria y el Comité Directivo conformado por los responsables de las administraciones de éstas). Esto podría pensarse como que aquel sector "jaló la rienda" y exigió respeto a su posición, una de prestigio y poder, exigiendo ser incluida en el proceso, a contrapelo del grupo comandado por Dr. Roger Díaz de Cossio. Pensar en ello permite valorar mejor las palabras del Dr. Pérez respecto al CCH y NU e inclusive la anécdota compartida por el Ing. Bernal en cuanto a que, tras aquella conjunción de dependencias universitarias y con el proyecto en marcha, el Dr. González Casanova le preguntó sobre su trabajo y su respuesta fue, "ya es irreversible" (Bernal, 2013: 157). Pero este punto deberá ser materia de otro trabajo de investigación.

universitarias, puesto que en toda la estructura de la Universidad se reconoce que Escuelas y Facultades tendrán en su CT a su autoridad interna de consulta y de toma decisiones (Sistema de Información Jurídico Universitario: Artículo 12 de la Ley Orgánica y Artículos 45 al 50 del Estatuto General). Se trató entonces de un proceso que podría caracterizarse como de “igualdad” tanto al interior de su propia estructura (se iguala con la otra Unidad) como al exterior (con el resto de instancias).

A esto último, en parte, fue a lo que se refirió justamente González (2013b: 269) cuando sostenía que el Colegio, en referencia a la UACB, logró su inserción plena en el concierto universitario: las decisiones serían tomadas en ella como en cualquier otra dependencia universitaria. Así, desde la misma UNAM, la Unidad fue reconocida, con lo que se le dio sentido a las palabras anotadas en el pasado por el Lic. Pantoja durante su primer estadía al frente del CCH⁹³ en cuanto a las características de su comunidad: “... aunque se prevé la participación de los diversos sectores de la comunidad en los diferentes órganos colectivos, sin embargo esta participación es limitada[,]... en lo que se refiere a su Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, esta es una Institución ya sólida y madura con una comunidad de profesores, alumnos y trabajadores debidamente integrada y cuyos miembros reclaman con razones válidas una participación decisiva en el rumbo y orientación de la misma” (Fabre, 2010: 12). Con la conformación del CT de la Unidad del bachillerato universitario, al interior del proyecto en su conjunto se dio el primer cambio de la década de 1990.

5.2.2 Plan de Estudios Actualizado (1996)

La modificación al Plan de Estudios comenzó formalmente en 1989 con el Ing. Tapia como Coordinador del Colegio y continuaría, hasta concluir en 1996, con las administraciones del Lic. Pantoja (en su segundo periodo) y del Mtro. González Teyssier. Ésta consistió básicamente en la redefinición de los mecanismos para el curso del último año (5° y 6° semestre) de la formación del alumno, en la ampliación del tiempo de las sesiones por materia y, por consiguiente, en el aumento de las horas de trabajo semanales en aula. Se puede suponer que aquel suceso se dio con base en la experiencia que la UACB generó en su

⁹³ La primera sería de 1977 a 1982, teniendo un segundo periodo durante los años de 1993 y 1995.

práctica a lo largo de 25 años, pues el argumento de mayor fuerza para su realización partía de su experiencia: el perfil del estudiante de aquel momento no era el mismo que el de aquel que ingresó al inicio de operaciones, lo que condicionaba el cumplimiento en materia de desempeño de sus egresados y de eficiencia terminal, así como el alcance de la sinergia que ésta requería para la realización óptima de sus deberes. Así, se valoró que adecuar su organización al alumno distinto que se incorporaba al CCH, permitiría la superación de problemas.

5.2.2.1 *Las intenciones de la modificación*

El Plan de Estudios Actualizado de la UACB fue aprobado en 1996, 25 años después de la fundación del Colegio. A lo largo de este lapso temporal, tras la estabilidad heredada al paso de Rectoría del Dr. Soberón, este componente fue constantemente reflexionado y criticado en su interior. Fue justamente a finales la década de 1970 cuando se resolvió una de las primeras preocupaciones al respecto, ya que se definieron los Programas respectivos. No obstante, para 1989, el tiempo transcurrido sin una actualización llevó inicialmente a la administración del CCH a cargo del Ing. Tapia a comenzar una primera etapa de revisión; sus sucesores, el Lic. Pantoja y el Mtro. González Teyssier, continuaron los trabajos, sumando a lo anterior la preocupación de los resultados que se apreciaban en torno a la eficiencia terminal (Cuadro 11) y el desempeño de sus egresados en las licenciaturas de la máxima casa de estudios.

Los primeros esfuerzos, aquellos de revisión y de diagnóstico emprendidos durante la Coordinación del Ing. Tapia, se dieron en medio de un marco más amplio que no sólo incumbía a la UACB, sino que también tenía que ver con la ENP. Velázquez (1992: 40) sostuvo que en la UNAM, a principios de la década de 1990, modificar los Planes de Estudio del bachillerato universitario parecía una urgencia, pues la primera instancia tenía 19 años (desde su fundación) operando sin hacer adecuaciones a los propios, mientras que la segunda cumplía ya 36 años desde su última actualización (aquella que se dio en 1964, con el Dr. Chávez como Rector). Así, se pensaba que ninguno de estos dos respondía a la realidad y que no generaban los conocimientos que el alumno requería para ingresar a la licenciatura,

por lo que, durante el rectorado del Dr. Sarukhan, se darían instrucciones para que se abriera un proceso de reforma (Velázquez, 1992: 40).

En efecto, para la Coordinación del Colegio asumida por el Ing. Tapia (1989-1992) había dos prioridades en la UACB: la formación de profesores⁹⁴ y la revisión de los Planes de Estudio (Tapia, 1990: 222). Para su titular, lograr una modificación de este componente requería inicialmente de un esfuerzo amplio de consulta y reflexión de los docentes, ya que obviar su participación significaría que cualquier reforma y su puesta en marcha no fueran posibles (Tapia, 1990: 222, 227 y 228). De esta manera, primeramente, se iniciaron trabajos de comisiones conformadas por académicos de los distintos planteles, las cuales debatieron acerca de la reforma que se requería y que concluirían en 1991 (Tapia, 1990: 226 y 227); al tiempo en el que se inició el proceso formal –en el que se publicaron textos, se realizaron foros, mesas de debate y opinión y en el que incluso se abrió una segunda etapa tras el inicio de un movimiento estudiantil que en aquel último año exigió una difusión mayor de los cambios (UNAM, 1996: 1)-, el cual finalizó en julio de 1996 con la aprobación de la propuesta de modificación (CCH, 1996: 1).

Las Coordinaciones del Colegio asumidas por el Lic. Pantoja (1993-1995, la segunda para él) y el Mtro. González Teyssier (1995-1998) continuaron respectivamente el trabajo, pero lo hicieron contemplando no sólo que la reforma era necesaria dado el tiempo transcurrido sin adecuación alguna al Plan, sino también porque, a diferencia de la valoración del Ing. Tapia en cuanto al desempeño de sus estudiantes en las licenciaturas universitarias (Tapia, 1990: 210), la UACB no estaba formando adecuadamente a sus estudiantes ni tampoco obtenía resultados alentadores en materia de eficiencia terminal (Didou, 1996: 21 y 22; González, 2013b: 269 y 270).

Así, se valoró que el propósito fundamental de la modificación tendría que ser el de “... formar alumnos sujetos de la cultura, capaces de aprender a aprender, de acuerdo con el modelo educativo del Bachillerato del Colegio, por medio de una docencia de mayor calidad en ciencias y humanidades...” (CCH, 1996: 9), de tal forma que ésta permitiera superar la organización del trabajo hasta ese momento desarrollada y que no privilegiaba el aprendizaje del estudiante (CCH, 2012: 29), generando así un marco mejor de trabajo y con él un

⁹⁴ El docente y su trabajo, otro componente de la UACB que, como se evidenció en el punto 5.1, también fue un elemento a valorar durante el periodo que aquí se ha denominado de autoreflexión.

desempeño mejor de dicha instancia⁹⁵ (UNAM, 1996: 1). Así, se iniciaría el proceso para lograr la sinergia requerida en la UACB para que la misma pudiera cumplir con sus deberes.

5.2.2.2 *Los cambios más significativos del PEA*

En seguida se presentará la comparación entre los Planes de Estudio de 1971⁹⁶ y los actualizados (PEA) de 1996, de tal forma que se puede apreciar una serie de modificaciones a considerar.

Primeramente, el último año del bachillerato (quinto y sexto semestre) de la UACB, entendido como la etapa de la especialización (previa al estudio profesional), tuvo un cambio significativo, puesto que se definieron nuevos criterios para la elección de materias optativas (CCH, 1996: 82). Lo anterior se deriva de la preocupación del Colegio en cuanto al desempeño mostrado por sus egresados en las carreras universitarias, pues se consideraba que la libertad que se tenía en el primer Plan (el del proyecto fundacional) llevaba al extremo de que los alumnos no escogieran materias como física o química (Didou, 1996: 21). Así, se trata de una decisión que favorecía el trabajo del CCH, fortaleciendo, a la vez, una de sus características en dicho nivel educativo: se reafirma la cultura básica y general que se pretende enseñar, pero sin descuidar la cultura de la especialización que los estudiantes habrán de realizar (CCH, 1996: 80).

⁹⁵ Recordar que el Mtro. González Teyssier sostuvo que en aquellos primeros años de la década de 1990, el Colegio en su UACB daba muestras de no cumplir adecuadamente con sus deberes (González, 2013b: 270), pero él lo hacía en referencia al código González Casanova en cuanto a aquel texto de 1953 y no a lo establecido en el proyecto fundacional, punto del que este escrito ha partido en todo momento. En efecto, se puede suponer que la modificación partía de un objetivo diferenciado a lo sostenido en la *Gaceta Amarilla*, más no incompatible con la generación de la sinergia necesaria para la realización de los deberes de la Unidad bachiller del CCH y que a la instancia en su conjunto le permitía cumplir con su fin fundacional.

⁹⁶ En la ilustración aparece con el nombre de “vigente” pues el mismo es previo a la modificación.

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE

SEMESTRE	Asignatura Horas Créditos	MATEMÁTICAS I 4 8	FISICA I 5 10	HISTORIA UNIV. MOD. Y CONT. 3 6	TALL. RED. I 3 6	TALL. LEC. DE CLAS. UNIV. 2 4	**IDIOMA	TOTAL CRÉDITOS
1	Asignatura Horas Créditos	MATEMÁTICAS I 4 8	FISICA I 5 10	HISTORIA UNIV. MOD. Y CONT. 3 6	TALL. RED. I 3 6	TALL. LEC. DE CLAS. UNIV. 2 4	**IDIOMA	17/34
2	Asignatura Horas Créditos	MATEMÁTICAS II 4 8	QUÍMICA I 5 10	HISTORIA DE MÉXICO I 3 6	TALL. RED. II 3 6	TALL. LEC. CLAS. HISP. 2 4	IDIOMA	17/34
3	Asignatura Horas Créditos	MATEMÁTICAS III 4 8	BIOLOGÍA I 5 10	HISTORIA DE MÉXICO II 3 6	TALL. RED. INV. DOC. I 3 6	TALL. LEC. AUT. MOD. UNIV. 2 4	IDIOMA	17/34
4	Asignatura Horas Créditos	MATEMÁTICAS IV 4 8	MET. EXP. FIS. QUIM. BIOL 5 10	TEORÍA DE LA HISTORIA 3 6	TALL. RED. INV. DOC. II 3 6	TALL. LEC. ESP. HISP. 2 4	IDIOMA	17/34
*5	Asignatura Horas Créditos	1a. OPCIÓN MATEMÁTICAS V LÓGICA I ESTADÍSTICA I 4 8	2a. OPCIÓN FISICA II QUÍMICA II BIOLOGÍA II 5 10	3a. OPCIÓN ESTÉTICA I FILOSOFÍA I ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE 3 6	4a. OPCIÓN ECONOMÍA I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I PSICOLOGÍA I DERECHO I ADMINISTRACIÓN I GEOGRAFÍA I GRIEGO I LATIN I 6 12	5a. OPCIÓN CIENCIAS DE LA SALUD I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I 2 4		20 40
**6	Asignatura Horas Créditos	MATEMÁTICAS VI LÓGICA II ESTADÍSTICA II 4 8	FISICA III QUÍMICA III BIOLOGÍA III 5 10	ESTÉTICA II FILOSOFÍA II ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II 3 6	ECONOMÍA II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II PSICOLOGÍA II DERECHO II ADMINISTRACIÓN II GEOGRAFÍA II GRIEGO II LATIN II 6 12	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II 2 4		20 40
TOTAL HORAS								108
TOTAL CRÉDITOS								216

* ASIGNATURAS OPTATIVAS: SE ELIGE UNA EN LAS OPCIONES 1, 2, 3, 5; PARA LA OPCIÓN 4, SE ELIGEN DOS ASIGNATURAS.
 ** EL PLAN INCLUYE COMO REQUISITO ACREDITAR UN IDIOMA (INGLÉS O FRANCÉS) SIN VALOR EN CRÉDITOS.

Fuente: CCH, 1996: 77.

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO

Semestre	Asignatura	Matemáticas I Álgebra y Geometría	Taller de Cómputo*	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Lengua Extranjera I	TOTAL Horas/ Créditos
1 ^o	Horas Créditos	5 10	4 3	5 10	4 8	6 12	4 8	28/24 58/48
	Asignatura	Matemáticas II Álgebra y Geometría	Taller de Cómputo*	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	Lengua Extranjera II	
2 ^o	Horas Créditos	5 10	4 8	5 10	4 8	6 12	4 8	28/24 58/48
	Asignatura	Matemáticas III Álgebra y Geometría Analítica	Física I	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	Lengua Extranjera III	
3 ^o	Horas Créditos	5 10	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	29 56
	Asignatura	Matemáticas IV Álgebra y Geometría Analítica	Física II	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Lengua Extranjera IV	
4 ^o	Horas Créditos	5 10	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	29 58
	Asignatura	Primera Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	Cuarta Opción	Quinta Opción		
5 ^o	Asignatura	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	
	Horas Créditos	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8	28 56
6 ^o	Asignatura	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	
	Horas Créditos	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8	28 56

* La mitad de los alumnos cursará la asignatura en el primer semestre; la otra, en el segundo. En quinto y sexto semestres los alumnos cursarán siete materias: Filosofía; una materia de las opciones primera, segunda, cuarta y quinta; una de las opciones primera o segunda y una más de las opciones cuarta o quinta o bien Temas Selectos de Filosofía.

Fuente: CCH, 1996: 78.

TOTAL DE HORAS 166
TOTAL DE CRÉDITOS 332

En una segunda consideración, se puede apreciar que el número de créditos y de horas fueron ampliados considerablemente. Los créditos pasaron de 216 a 332 entre uno y otro Plan, significando un incremento del 53.7% (cálculo propio). Por su lado, las horas se incrementaron, de tal suerte que la jornada de trabajo por materia se amplió de 1 a 2 horas (CCH, 1996: 9), lo que significó también un ensanchamiento de la estancia semanal, pues ésta paso de 17 a 28 horas (primer, segundo, quinto y sexto semestre) y a 29 horas (tercer y cuarto semestre), representando así un aumento del 60.7% y del 70.58% (cálculos propios) respectivamente.

Lo sucedido con el incremento del tiempo llama poderosamente la atención si se destaca que una de las características más importantes del Plan de Estudios original era que el estudiante tendría que cursar semanalmente un reducido número de horas de trabajo en comparación con la ENP⁹⁷, la otra instancia perteneciente al bachillerato universitario. Esto contrasta con la consideración del Dr. González Casanova respecto a que una menor estancia en el aula era un elemento sumamente relevante del mismo, al grado que él llegó a sostener que si se realizaba una modificación que hiciera que aquella aumentara (junto con el número de materias), se atentaría considerablemente con la intención original, generando incluso una vuelta al pasado: “Yo creo que se acabará con la esencia del Plan cuando los cursos académicos excedan de 20 horas y las materias se multipliquen a partir de ese momento se volverá de nuevo al llamado enciclopedismo. La esencia del Plan radica en la cantidad de tiempo; en la cantidad de materias, en la inclusión obligatoria de las materias básicas para la formación de una cultura que deriva en las especialidades y las profesiones. Si se rompe el núcleo esencial –la cantidad de materias y de horas-, se romperá con la esencia misma de

⁹⁷ Destaca que al inicio de funciones de la UACB, al entonces Director General de la ENP, Lic. Moisés Hurtado, haya sido cuestionado sobre el tiempo menor que la primera instancia requeriría de sus estudiantes para formarlos en comparación con lo que ésta solicitaba (Hurtado, 1971: 138). A lo anterior, él respondió que mientras ellos (en referencia al CCH) pensaban en la reducción de las horas de estudio semanales, en la Nacional Preparatoria se valoraba la posibilidad de reducir los años de estudio, por lo que se quería pasar de tres a dos años. El surgimiento de la UACB desató un “debate” entre las dos dependencias universitarias que aunque no fue público, llegó a trascender en una entrevista al Dr. González Casanova respecto a que, independientemente a que el tiempo de estudio del Colegio se consideraba adecuado, se estaban valorando otras propuestas y haciendo estudios al respecto (González, 1974: 77). Es cierto que aquella alternativa no se materializó jamás en la otrora escuela del bachillerato universitario, pero resulta pertinente destacar aquel marco, puesto que habla de la relevancia que adquirió el tiempo como punto nodal de los esfuerzos del para entonces naciente proyecto de la máxima casa de estudios.

esta reforma, y se regresará otra vez a informar al estudiante disminuyendo la probabilidad de formarlo” (González, 1974: 77).

Si bien con el PEA la cantidad de materias a cursar no aumentó, mencionadas palabras del ex Rector hacen pensar que lo sucedido con el tiempo representaba una modificación significativa (ya que tenía que ver con la esencia del Plan). De lo anterior surge el cuestionamiento sobre las razones que motivaron a que el estudiante permaneciera más tiempo en el aula a contrapelo de las intenciones plasmadas en el proyecto fundacional (particularmente en IICCH), en cuanto a que él pudiera aprender no sólo en el salón de clases sino también fuera del mismo (UNAM, 1971: 2 y 3), en talleres y fábricas, realizando proyectos fuera de la propia Universidad, incluso llevando a ésta al encuentro con la población (Bernal, 1979: 47); ¿por qué pasar del que “el alumno no esté tanta horas en el aula” al “regresa” o “no te vayas demasiado tiempo”?

Esta situación tiene que ver con el estudiante, pues muy a pesar de que no se ve aparentemente alterado según las dos valoraciones (es al que se le invitó a formarse fuera y es ahora a él a quien se le pide que vuelva), en realidad no se trata del mismo, por lo menos no en cuanto a perfil. Así, al que se le indica que puede salir (el primero) fue aquel que circuló originalmente por el Colegio y que era mayor en comparación con el joven (el segundo), valga la redundancia, que ingresaba en aquella década de 1990 (CCH, 1996: 15-17; 2012: 29); por su lado, este último es más joven y, por lo tanto, menos responsable y más dependiente que el primero, lo que lo convierte en un sujeto con menores capacidades para poder insertarse adecuadamente en un modelo que pretende formarlo en autonomía (CCH, 1996: 15-17).

En efecto, se trata de aquella consideración que se había anotado y que daba cuenta de una organización, particularmente en su UACB, reflexionando a través de su práctica. De este marco, desde su propia experiencia, se puede suponer el surgimiento de una valoración que contemplaba una modificación al respecto: si el sujeto que se atiende es diferente, distinta debe ser entonces la manera de trabajar con él. De esta forma, el aumento de las horas de estudio en el salón de clases se entendía como una decisión que permitiría que la organización pudiera realizar sus esfuerzos en un marco mejor, con una herramienta (componente) ajustada según la situación presentada, de tal forma que se podría pasar más tiempo con el estudiante –pues además esta “nueva versión” ya no labora (CCH, 2012: 29) como la pasada-

auxiliándolo en su ingreso e incorporación al Colegio, brindándole, con aquella estancia mayor en el aula, los elementos de los que carece y que son necesarios para que pueda formarse, a la postre, en autonomía (CCH, 1996: 30 y 31). Se pensaba así que los problemas de dicha Unidad, valorados con el tiempo y evidenciados mediante los años en funciones, podían ser superados (CCH, 1996: 5); se encontraba una manera de mejorar la eficiencia terminal, a la par de que se procuraba brindar una solución a la incompatibilidad de dicho componente (alumno) que supuso el paso del “CCH de documentos” al “CCH en operación”.

5.3 Reducción de la cuota de los primeros ingresos de la UACB

La aprobación del PEA se relacionó con la disminución de la cuota de los primeros ingresos de la UACB. No hay claridad en cuanto a la instancia que tomó la decisión ni tampoco las razones que la motivaron, pues aunque se señaló que ésta se dio por el CT de la Unidad en el marco de la modificación al Plan –de tal forma que su versión actualizada pudiera ser aplicada-, la reducción tenía ya algunos años de ser efectiva. Por ello, la relación de ambos fenómenos no puede ser caracterizada de dependencia, de la primera con la segunda. Más allá de esto, destaca que en la explicación pública sobre un registro menor de egresados de secundaria (tras la adecuación curricular), se dijo que una cifra de 18 mil estudiantes de recién incorporación permitiría que los esfuerzos del Colegio se desarrollaran en mejores condiciones, esto porque se podría suponer que dicho cambio expresa la reflexión y crítica sobre sus esfuerzos a efecto de alcanzar, con él, una organización del trabajo que permita un marco mejor para el cumplimiento de deberes.

Las memorias de la Universidad dan cuenta de la relación entre la aplicación del PEA y la reducción de la cuota de los primeros ingresos:

“...[Después de]... años de esfuerzo de la institución, la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato logra la aprobación del Plan y Programas de Estudio Actualizados, los cuales entran en vigor con la generación de 18,000 alumnos que ingresan a la institución en el ciclo escolar 1997-1” (UNAM, 1996: 1).

¿18 mil estudiantes de primer ingreso? Los datos sobre el mismo índice reportados en años anteriores evidenciaban una atención de egresados de secundaria de cerca de 25 mil

alumnos (Cuadro 6, en el capítulo anterior, y el Cuadro 10), de tal forma que la cifra puede ser sorpresiva en un primer momento. No obstante, observar el mismo indicador a lo largo de la década de 1990, como se puede hacer en el Cuadro 12, evidencia que su comportamiento se modificó, por su puesto, a la baja.

Cuadro 12. Primeros Ingresos CCH, ENP y Bachillerato Universitario 1991-2000

Año	PI CCH	Crecimiento anual PI CCH	PI ENP	Crecimiento anual PI ENP	PI Bachillerato Universitario	Crecimiento anual PI BU
1991	24402	-0.84*	15680	-5.72*	40082	-2.81*
1992	21471	-12.01	15752	0.46	37223	-7.13
1993	19031	-11.36	15267	-3.08	34298	-7.86
1994	17387	-8.64	14845	-2.76	32232	-6.02
1995	17581	1.12	15099	1.71	32680	1.39
1996	18750	6.65	14998	-0.67	33748	3.27
1997	18149	-3.21	15695	4.65	33844	0.28
1998	18139	-0.06	15814	0.76	33953	0.32
1999	17422	-3.95	16043	1.45	33465	-1.44
2000	17585	0.94	14945	-6.84	32530	-2.79

Fuente: elaboración propia con base en datos de la UNAM publicados en las diferentes Agendas Estadísticas (1991-2000). (*) Se refiere a datos que se construyeron con base en el Cuadro 4, recuperando las cantidades correspondientes a los PI en el CCH, ENP y BU de 1990.

Pareciera entonces que el cambio en cuanto al estudiante no solamente fue cualitativo (el alumno tiene un nuevo perfil, se adopta entonces un nuevo Plan de Estudios y con él una organización del trabajo distinta), sino que, según las cifras de la atención brindada por la UACB durante la década de 1990, éste también fue de carácter cuantitativo (se recibe a menos jóvenes). Al respecto, llama poderosamente la atención que el dato de 1996, es decir, los 18 mil primeros ingresos, se convirtió, en realidad, pasado el año de 1993, en la nueva cantidad de la que parte el CCH para la realización de sus esfuerzos (25 mil parecía ser la cuota del Colegio, como se puede ver en el Cuadro 6 y 10, que con los 15 mil de la ENP, alcanzaban los 40 mil, el tope determinado por el Dr. Soberón para el bachillerato universitario). En efecto, los cambios, siendo dos, también suponen un par de decisiones en cuanto al estudiantado: no solamente se actualizó el Plan de Estudios para que su nuevo perfil pueda ser atendido adecuadamente, sino que también se recibió a menos de ellos.

Además de que esta última decisión impactó en las cantidades del primer ingreso del bachillerato universitario en su conjunto⁹⁸, destacan dos eventos más: la resolución en cuanto a la reducción de la cifra determinante de los primeros ingresos del CCH no parece tener un origen claro (no en cuanto a la fecha en la que se tomó o al espacio en el que se alcanzó), mientras que, contradictoriamente a lo anterior, las razones que llevaron a dicho recorte manifiestan (cuando se hicieron públicas, por supuesto después de que la disminución ya era efectiva) a una organización dispuesta, después de la etapa de la reflexión, a cambiar para lograr un marco mejor de trabajo.

La fecha de la aprobación no concuerda con la disminución efectiva. Primero, desde el Colegio se afirma que la determinación fue tomada por el Consejo Técnico de la UACB el 6 de octubre de 1995 en el marco del PEA y con la intención de posibilitar mejores condiciones de trabajo (CCH, 1996: 99). Esto contrasta con lo expuesto en el documento de Fabre sobre las memorias de los acuerdos de dicho instrumento de gobierno, ya que en él se dijo que el acuerdo fue en otro sentido, producto de la demanda de mayor capacidad de ingreso de parte de un movimiento estudiantil, de tal suerte que la Unidad bachiller recurrió a la elaboración de un pronunciamiento público para explicar que aun haciendo un gran esfuerzo, no podrían ser aceptados más de 1000 aspirantes a efecto de no rebasar los 18 mil espacios disponibles (Fabre, 2010: 103). Destaca que antes de mencionado encuentro, el recuento de actas no deja ver ningún punto tratado al respecto (no desde 1992, tiempo de la fundación del mismo), y el tema reaparece, en esta ocasión si como arreglo, hasta la reunión del 20 de junio de 1996 –casi un año después de lo que se sostiene- en la que se resolvió que “Luego de manifestarse ampliamente en la sesión tanto por parte del Coordinador del Colegio

⁹⁸ Como se puede apreciar en el Cuadro 12, al tiempo que el Colegio en su UACB disminuyó la cantidad de sus primeros ingresos, la ENP se mantuvo con datos no muy diferentes según los respectivos ciclos escolares (14 mil, 15 mil o 16 mil primeros ingresos), lo que supone que esta última se mantuvo al margen del fenómeno. En todo caso, la disminución dada en el bachillerato universitario corresponde a lo observado en la instancia bachiller del CCH: en 1992, éste decrece 7.13, mientras que en el mismo año, la Unidad bachiller lo hace en 12.01%; al siguiente ciclo, las cifras se expresan en una relación de 7.86% y 11.36% respectivamente. Destaca que en aquel último reporte, el de 1993, cuando se logró la cifra de los 18 mil, en el nivel medio superior de la UNAM se alcanzó el “límite” que sigue siendo, hasta hace poco, la referencia para determinar los espacios que se otorgarán a los egresados de secundaria que deseen continuar sus preparación en la máxima casa de estudios, aquellos 33 mil de los que hablaba el Dr. De la Fuente (Avilés, 2007), cuota que rompió los 40 mil primeros ingresos establecidos por el Dr. Soberón (Kent, 1990: 29; Ramírez, 1987: VII). Es decir, el corte numérico para el ingreso para esa dimensión de la Universidad ya no sería a partir del 40,001 como en su momento lo sostuvo el Dr. Carpizo (Carpizo, 1986: 3), sino en el momento en el que se registrara la cifra 33,001; así, se podría sintetizar el cambio en ella.

como de varios consejeros que se ratifica la filosofía del CCH, su compromiso con la sociedad y los esfuerzos que se han realizado para mantener y mejorar constantemente su proyecto académico y de acuerdo con las posibilidades de su capacidad instalada en los cinco planteles, se estableció en 18 000 alumnos la matrícula de primer ingreso para el CCH” (Fabre, 2010: 119).

Independientemente de cuál de las dos sesiones haya realizado el acuerdo, suponer que efectivamente en alguna de ellas se dio no podría explicar que para 1995 y para 1996 los primeros ingresos eran menos en comparación con el reporte de 1990 y de ciclos escolares anteriores, en un proceso que, como se ve en el Cuadro 12, había iniciado justamente en 1992 y continuado a lo largo de 1993 y 1994. Lo anterior evidencia que la resolución empezó a ser funcional (efectiva) previamente a su alcance formal (normativo en términos del CT) y en un lapso temporal en el que el marco de la modificación de los PE apenas había empezado (1991, después de que en 1989 empezó el diagnóstico sobre posibles propuestas, como se comentó), invitando así a la reflexión sobre el dónde se tomó realmente la decisión⁹⁹. Esto porque la definición de la cuota de primeros ingresos de cada una de las dependencias universitarias es capacidad de su respectivo Consejo Técnico (Sistema de Información Jurídico Universitario: Art. 5 del Reglamento General de Inscripciones), por lo que no tener registros que den cuenta de la reducción de ésta a partir de una determinación lograda previamente a 1995 por el instrumento de gobierno de la UACB, hace suponer que la misma se alcanzó en algún otro espacio de la Universidad, significando así una violación a lo establecido en la normatividad universitaria.

⁹⁹ El hoy diputado Belaunzarán sostuvo recientemente, con motivo de los eventos de protesta de estudiantes del CCH que derivaron en la toma de la Dirección General del Colegio, que el movimiento en el que participó en 1995 –siendo aún consejero- para exigir más lugares para los jóvenes rechazados (proceso organizativo de nombre Movimiento de Estudiantes Excluidos y al que se hace referencia en aquel acuerdo del 6 de octubre de 1995) argumentaba que el recorte de casi 7 mil espacios había sido arbitrario: “Lo que estábamos nosotros reclamando era que (los jóvenes) estudiaran, lo que estábamos pidiendo era que se respetará la matrícula que tenía el CCH y que ninguna instancia había acordado reducir... [...]... El CCH tenía 40,000 y de repente tenía 33,000 (lugares), no había ningún resolutivo del Consejo Técnico, del Consejo Universitario para reducir la matrícula (Moraga, 2013).” Es cierto que sus palabras hacen referencia a la matrícula del CCH y los datos que presenta corresponden, en realidad, a lo sucedido con los primeros ingresos del bachillerato universitario, pero esto no desestima la violación a la normatividad universitaria en el que pareciera haberse dado tan cuestionada y referida decisión.

Por otro lado, tras la aprobación del PEA, las razones que suscitaron a la reducción de la matrícula se hacen públicas en 1996¹⁰⁰. El aumento del tiempo que el estudiante tenía que pasar semanalmente en el aula implicó un ajuste en la organización de la UACB. Esto porque una clase pasó de 1 a 2 horas de trabajo por sesión (CCH, 1996: 9), lo que significaba que su estancia en el plantel tuviera que ampliarse, pasando en él hasta un total de 8 horas diarias. De esta manera, se imposibilitaba la “manera inteligente” (organización) implementada por el Colegio¹⁰¹ de la que Velázquez (1992: 90) hablaba, pues la presencia de los jóvenes en un lapso de tiempo como éste sólo permitía que las instalaciones pudieran ser usadas hasta en dos ocasiones al día, es decir, en dos turnos y no en cuatro como las operaciones se iniciaron originalmente (Bernal, 1979: 70); justo como cualquier escuela primaria o como, incluso, la misma ENP. Por lo tanto, el CCH, sin sus cuatro turnos pero con los mismos planteles e instalaciones, tendría que recibir a menos egresados de secundaria.

Esta explicación resulta coherente y entendible desde el punto de vista organizativo, más es presumiblemente contradictoria si es que se recupera parte de la argumentación del proyecto fundacional (IICCH en específico). Primeramente, en términos de organización, ésta podría ser valorada como coherente, pues no se puede colocar alumnos pertenecientes a dos turnos en un espacio determinado y en el mismo tiempo: no es posible que en las mismas instalaciones y en el mismo momento tomen clases los turnos 1 y 2 para que en la segunda jornada de 8 horas, en el ahora segundo turno, se presenten aquellos que pertenecían al 3 y al 4. Sólo de esta explicación, en medio del contexto en el que el objeto de la actualización de los Planes era alcanzar aquel marco mejor para la realización de los trabajos de la UACB, únicamente con estos elementos se puede pensar que la disminución de la cuota de sus primeros ingresos se emprendió en un proceso de cambio del tipo, paradójicamente, incremental¹⁰² (Clark, 2010: 147 y 148), de tal forma que la misma se fuera dando con el

¹⁰⁰ 1996, año en el que se aprueba el PEA, tiempo en el que, como ya se mencionó, la reducción ya era efectiva: por eso se dice “suscitaron”, como acción del pasado, más no “suscitarán”, pensando en que ésta se realizaría en un futuro.

¹⁰¹ La “manera inteligente” de la que hablaba Velázquez (1992: 90) hace referencia a la organización de los estudios adoptada por la UACB a través de los 4 turnos, los cuales eran posibles gracias a que el currículo se organizó por áreas (haciendo referencia a los dos métodos y los dos lenguajes).

¹⁰² En el trabajo de Clark de nombre *The Organizational Conception*, se puede apreciar una síntesis de este tipo de cambio: los sistemas más avanzados y complejos requieren de esfuerzos coordinados en la organización con el propósito de iniciar procesos de cambio, o incluso para detenerlos; muchas reformas en este tipo de organizaciones son iniciadas ocasionalmente y van sucediendo de a poco, generando así pequeñas alteraciones en pequeñas partes de la misma, incluso a través de acciones confusas o de esfuerzos

paso del tiempo para que, con la modificación dada y la reducción de los turnos esperada, ésta no fuera tan impactante. No obstante, lo anterior se caracteriza por un problema que no puede ser obviado: al no haber un acuerdo –se insiste- previo y público a la disminución efectiva que la justifique, esta explicación es sólo una posibilidad.

Por otro lado, en un segundo momento, aquella explicación también podría presumirse como contradictoria si se recupera la dimensión informal, IICCH, del proyecto fundacional. En dicha plataforma de la subjetividad, el Dr. González Casanova sostuvo que el Colegio surgía, entre otras consideraciones¹⁰³, como “... un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un número mayor de mexicanos...” (González, 1971: 7), capacidad que se fortalecía tanto por la valoración del entonces Rector en cuanto al compromiso que la Universidad tiene con el país, como por su propia posición que abogaba por el no rechazo de quien quisiera estudiar en ella y de oposición a la selección (González, 1970: 43; 1974: 80 y

contradictorios con otras reformas (Clark, 2010: 147 y 148). Su explicación es de utilidad para caracterizar, según un modelo de adecuaciones, lo hecho por el Colegio en cuanto a la aplicación del PEA y la reducción previa de la cuota de sus primeros ingresos, pues aunque esta última no se evidencia como consecuencia sino como antecedente de aquella –lo que podría suponer una contradicción-, la segunda permitiría un contexto mejor para el trabajo de la UACB (lo mismo que buscaba la primera). Además de lo anterior, esta forma de proceder incremental podría suponer una reacción menos “violenta” de quienes podrían considerar dicho suceso como un agravio en comparación a un anuncio frontal: así lo confirma, primero, Belaunzarán, cuando dice que revisando los anuarios de la Universidad, se percató de que ésta había dejado de ofrecer hasta 7 mil espacios (Moroga: 2013), situación que se desprendía de la disminución en la Unida bachiller, por lo que el inicio del movimiento en el que él participó se dio con base en un evento que ya había iniciado y no frente a uno que esta por ocurrir; o, en un segundo momento, el caso del profesor Hernández Pacheco de dicha instancia, quien se manifestó en 1996 en contra de la reforma al PE, ya que consideraba que la estrategia era aumentar las horas de trabajo de las materias para que los turnos que se ofrecieran en aquella fueran menos y así también fueran menos los estudiantes a aceptar (Rodríguez, 2009: 112), situación, esta última, que para entonces ya era una realidad. Finalmente, destaca que una consideración más de Clark termina por consolidar esta explicación como una opción para abordar ambos sucesos: no se puede obviar la magnitud del sistema, dado que, por ejemplo, cambiar una universidad puede resultar más difícil que modificar a un departamento, pero es relativamente más sencillo cambiar a una instancia universitaria que al sistema de ES; el ajuste incremental permite reducir la rigidez del sistema, alcanzando un cierto marco de flexibilidad, con lo que se hace uso de la inercia que los primeros pasos aportan, de tal forma que el cambio puede darse en escala (Clark, 2010: 148). La frase de las Memorias Universitarias, aquella que da cuenta de los años de esfuerzo para que la generación 1997-1 compuesta por 18 mil alumnos pudiera formarse en el CCH a través del PEA (UNAM, 1996: 1) o la justificación del Colegio en cuanto a que dicha cifra fue resuelta (nótese que no se usa la palabra disminución) durante la reunión del CT del 6 de octubre de 1995 en el marco de la actualización de los Planes de Estudio (CCH, 1996: 99), ambas consideraciones reflejan justamente la inercia incremental sostenida por Clark, en el sentido de que se pone siempre por delante la modificación de dicho componente –fueron años de trabajo o se dio en el marco de la actualización- antes que la cuota misma y su reducción.

¹⁰³ Como se argumentó en el Capítulo 3, en el que se anuncia la presencia de dos fines identificables en la llamada *Gaceta Amarilla*, de lo que se parte para construir la explicación de la que esta investigación parte, aquella que diferenció dos dimensiones (IFCCH e IICCH) que dan cuenta de la institución y de las que, en conjunto, surgía el proyecto fundacional del Colegio.

81; 1976: 76, 77, 80 y 81). No obstante, la frase no indica solamente al “más” o a un “número mayor de mexicanos”, sino que se compone por el enlace de “más y mejor”, justamente a lo que él mismo se refería (González, 1990: 15) en aquella conferencia dictada en el tiempo de la autoreflexión.

En todo caso, estas palabras permiten evidenciar que no se trata de una contradicción sino de un mal entendido (o de un párrafo de la *Gaceta Amarilla* mal leído), lo que podría valorarse como un suceso “natural” si se parte de que dicha característica del proyecto fundacional provenía de la dimensión explicativa subjetiva (IICCH), de los códigos con los que se interpretaba la acción de la institución en la UACB, de lo que “será” y no de lo que se leía explícitamente en su reglamentación (IFCCH). Por lo tanto, como lo normado es el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (IFCCH), el fin formal no se ve alterado si la modificación a emprender trastoca cuantitativamente a uno de los componentes del proyecto (el estudiante), y menos si éste (el fin formal) no sólo se mantiene sino que, además, se puede ver beneficiado porque lo que se realiza tiene la intención de alcanzar un marco mejor de trabajo, lo que podría desencadenar su cumplimiento.

De lo anterior, entonces, se desprende un marco que puede resultar en una propuesta que permita entender, a partir de la justificación, la modificación al Plan de Estudios y la reducción de los primeros ingresos de la UACB: el fin institucional del Colegio es el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” –IFCCH, Art. 10 del Estatuto General de la UNAM-, de lo que surgirían distintas Unidades que permitirían operar dicho objetivo, entre ellas la Unidad del bachillerato universitario que tiene en sus Planes y Programas de Estudios parte de sus herramientas para desempeñar su docencia colegiada, los cuales pueden actualizarse como da cuenta la reglamentación presentada en la *Gaceta Amarilla* –IFCCH, punto 3 de Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios, UACB-, lo mismo que un ajuste en la cuota del primer ingreso –puede ser en términos de un aumento o de una reducción como ocurre recientemente, en el primer caso, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, o en el segundo, desde hace ya algunas décadas, en el plantel 5 de la ENP (Alonso, 2012: 176, 196

y 197)- según las capacidades propias de los CT¹⁰⁴ –Art. 5 del Reglamento General de Inscripciones-. Todo lo anterior se encuentra en la norma, al tiempo que las modificaciones no atentan contra el origen de los esfuerzos de la instancia, el fin formal.

No obstante, lo anterior es válido para el fin formal, no así el cambio en términos del proyecto fundacional, plataforma que no sólo se refiere a IFCCCH, sino que también incluye a IICCH, y de la que podría surgir el cuestionamiento sobre el por qué dejar de recibir estudiantes si dicha instancia abrió originalmente para atenderlos¹⁰⁵. Así, ante la falta de reglamentos para normar la dimensión subjetiva –como ocurre obviamente, pues por ello se trata de una institución informal, una diferencia con respecto a la formal, de tal forma que incluso en esta última se citan los artículos correspondientes-, se recurrió entonces a una “voz autorizada” o con “autoridad”, justo como lo hace el Mtro. González Teyssier, cuando dice que la modificación no sólo era necesaria sino que también era compatible según el fundador de la organización (González, 2013b: 270 y 271). En efecto, ésta es la explicación del ex Rector:

“Quizá se pueda encontrar otra combinación que mantenga la esencia de la reforma con dos años de duración en las clases y treinta horas por semana; sé que se están haciendo estudios al respecto, y es posible que se encuentre esa solución; por lo pronto, un plan de tres años con veinte horas, en términos cuantitativos, equivale en forma aproximada a un plan de dos años con treinta horas semanales. Lo que quiero decirle es que de todos modos hemos disminuido la escolaridad; lo que sí queremos es que las horas de trabajo escolar se complementen con horas de estudio” (González, 1974: 77).

¹⁰⁴ Es cierto que en la Universidad se reglamenta mencionada facultad, aunque esto no puede obviar lo sostenido en cuanto al desconocimiento respecto a la instancia que tomó el acuerdo de la disminución de los primeros ingresos de la UACB del Colegio.

¹⁰⁵ Se ha trabajado en Capítulo 2 que en realidad, de IICCH se producen interpretaciones sobre el Colegio no siempre adecuadas o compatibles con lo que se reglamentó (IFCCCH), pues las características que se le adjudican provienen de la dimensión subjetiva. En ese sentido, dicho cuestionamiento sobre el tamaño de la atención surge de las palabras del Dr. González Casanova, de “más y mejor educación para un número mayor de mexicanos”, explicación de la que se desprende también la idea de que el CCH fue un proyecto con la intención de construir un bachillerato de innovación, lo cual fue justamente atajado por Flores (1971: 116) desde el inicio mismo de las operaciones de la UACB en cuanto a que dicho evento se trató solamente de una razón circunstancial dada la demanda en el nivel medio superior que la Universidad enfrentaba en ese momento.

Incluso, desde aquellos primeros años de funciones, el Dr. González Casanova ya destacaba que la experiencia podría llegar a sugerir cambios en los Planes y su estructura:

“Creo que es una de las mejores entre los sistemas de enseñanza del mundo contemporáneo; no sólo esto, sino que estoy seguro que va a tener un impacto en la enseñanza media de muchos otros países del mundo; pero no es la única estructura posible, y desde luego la experiencia demostrará la necesidad de una serie de cambios, de ajustes, restas y adiciones” (González, 1974: 77).

En efecto, el Dr. González Casanova había aclarado que lo adoptado a través del Colegio debía demostrar su valía a través de la práctica, mediante la evidencia de que era la mejor alternativa en comparación con otras posibilidades (González, 1990: 9). Sus palabras parecieran válidas, pues provienen de quien inspiró su surgimiento, por lo que sirven, al interior del Colegio y de su organización, cual si fueran un código, una suerte de código “González Casanova”¹⁰⁶, como plataforma para justificar la posibilidad de un cambio,

¹⁰⁶ Se insiste en que la institución informal en North se identifica como las reglas no establecidas formalmente, pero que son válidas según los códigos de conducta que surgen de la práctica cotidiana y experiencia (North, 2012: 14). En ese sentido, las palabras del Dr. González Casanova, siendo el fundador del Colegio, pueden interpretarse como una suerte de código que, de cierta forma, le da sentido y validez al qué hacer de la organización. Así, cuando, aunque no siempre, algún trabajo pretende abordar al CCH y cita sus palabras, sus reflexiones y sus ideas, pareciera manifestarse implícitamente que las mismas tienen un valor distinto a las de otros autores o las producidas por otros esfuerzos, lo que las convierte en una opinión con una cierta autoridad. El mejor ejemplo de lo anterior se construye con base en dos posiciones opuestas: la del Ing. Manuel Pérez Rocha y la del Mtro. González Teyssier, ambos coordinadores generales de la dependencia universitaria en momentos distintos, pues el primero asumió el cargo tras la dimisión del Ing. Bernal y el último lo hizo justo en el momento de la aprobación del PEA. En una serie de notas y artículos de opinión de reciente publicación, el Ing. ha manifestado que ésta fue una alternativa ideada por el Dr. González Casanova a través del modelo de “aprender a aprender” y que promovería el fin de la distancia entre las ciencias y las humanidades (Olivares, 2013c), un proyecto que encontró en la administración del Dr. Guillermo Soberón a un entusiasta de su desmantelamiento (Pérez, 2011) y cuya gran ruptura se dio una vez que las horas de estudio fueron ampliadas (Pérez, 2013). A esta última consideración, el Mtro. González Teyssier sostiene que el cambio en cuanto al tiempo estaba considerado por el propio Dr. González Casanova (González, 2013b: 270 y 271). Los dos ex coordinadores hacen referencia al fundador, lo recuperan para darle sustento a sus interpretaciones, las cuales, a pesar de ello, como se puede observar, son contrarias –North habla de la evolución de los códigos en el tiempo (2012: 14), por lo que incluso la segunda podría ser una evolución de la primera, justo como dice el Dr. González Casanova en cuanto a que nunca se quiso leer “más y mejor”, sólo se apreció el más-. En dicho caso, ninguno de los dos habla de reglas o del proyecto según lo normado (formal), sino de lo que entienden a partir de lo sostenido por el ex rector, y pareciera que esto lo elevan al nivel de una norma (“debe ser un proyecto de vínculo entre las ciencias y las humanidades” o “el cambio debe hacerse, pues es válido”. Esta “reglamentación” que puede ser valorada de formas diversas y que no parte de algún estatuto, por ende, es informal; por lo que aquí se ha denominado como Código “González Casanova”.

siempre y cuando éste respete el fin de la reforma¹⁰⁷ (y si se puede mejorar las condiciones para lograrlo es todavía más conveniente), justo como lo sostiene el propio Mtro. González Teyssier: “Si se hubiera optado, y no veo porqué no, por darle al CCH la modalidad de dos años con 30 horas semanales, entonces el Colegio habría tenido sólo dos turnos con mejores condiciones de operación y una población más manejable académicamente. El modelo actual [refiriéndose al aprobado con el PEA], 30 horas semanales por tres años, responde mejor al tipo de alumno real que tiene el Colegio y no al idealizado por la teoría utópica del principio. Se trataba de un joven de 14 o 15 años que entraba a las siete de la mañana y tres días de la semana salía a las 10 de la mañana. El modelo ideal pensaba, estupendo, irá presuroso a las bibliotecas, regresará a su estudio y se pondrá a leer, a estudiar y a investigar porque es un ser independiente, autónomo y disciplinado por la teoría del aprender a aprender. Ni salen así de la secundaria ni todos los maestros saben promover el estudio independiente, y mucho menos son auténticos organizadores de oportunidades de aprendizaje (González, 2013b: 271).”

Finalmente, la implementación del cambio al Plan de Estudios ocurrido en 1996 y la disminución de las cuotas de los primeros ingresos de la UACB –en una relación que no es de causa (la primera) y consecuencia (la segunda), pues, como se mencionó, no hay acuerdo formal que así lo sostenga; en todo caso se plantean como fenómenos independientes pero vinculados- tienen justificación según lo reglamentado en IFCCCH y son válidas igualmente según IICCH, ya que, en rigor, ambos sucesos no buscaban abandonar las concepciones planteadas originalmente dentro del proyecto fundacional para dicha instancia del

¹⁰⁷ No obstante, no deja de llamar la atención el parecido que podría encontrarse entre esta modificación y la política del Dr. Chávez durante su rectorado. Se sostiene en un análisis de estricto rigor en el sentido de que la reducción de la atención del UACB –como antecedente a la actualización del Plan de Estudios pero presentada por ella como consecuencia- podría ser equiparable a la política de selección de quien fuera ex Rector en virtud de que ambos buscaban alcanzar la calidad con sus acciones respectivas. Se insiste en la calidad aunque no es objeto de interés de esta investigación, esto porque el cambio en dicha Unidad en cuanto a la aplicación del PEA la perseguía a través ampliar las horas de trabajo y la reducción de turnos, mientras que en aquella se sostenía que había que escoger a los mejores, de tal forma que se evitaran fracasos (Domínguez & Ramírez, 1993: 12, 88-89 y 24). De ser válida la comparación, destaca aún más la distancia existente entre el PEA y la plataforma con lo que se construiría la administración del Dr. González Casanova en cuanto al rechazo a las ideas de la selección (González, 1976: 77 y 78). Es cierto que se puso en evidencia la “corrección” del sociólogo en cuanto al que nunca se quiso ver el “mejor”, por lo que estos apuntes no hacen más que sugerir, finalmente, que se aprecia una suerte de “evolución” en esta línea discursiva que se identificó como código González Casanova y que determina patrones de conducta o de acción dentro del Colegio.

bachillerato universitario; por el contrario, las consideraban aún vigentes y sólo se deseaba superar las limitaciones al trabajo (CCH, 1996: 5).

Lo anterior podría suponerse como menor frente a lo que debió ser el hecho de que, de un año para otro, la UACB no recibió al mismo número de alumnos que atendía en el pasado; lo que bien pudo ser muy difícil de entender para un aspirante que habría sido aceptado con anterioridad a las modificaciones (las dos decisiones) y que no encontró cupo dado a que al interior de aquella se pretendía lograr un marco mejor para el desarrollo de su trabajo (supóngase aquel estudiante número 33,001 del bachillerato universitario o 18,001 en el caso del CCH). No obstante, lo realizado por la Unidad parecía valorar que es todavía mucho más penoso tener datos como los que se expresan en el Cuadro 10 (eficiencia terminal) en cuanto a que una generación es apenas capaz de egresar en un 50% al paso de una década de su incorporación (en promedio 12,500 estudiantes de los 25 mil que iniciaban, y todos ellos tras el correr de diez años), que el permitir que el ingreso fuera de 7 mil jóvenes menos, de tal forma que los 18 mil que si se inscribieran pudieran encontrar un marco de organización de esfuerzos más adecuado. Por esto último, de nueva cuenta, se puede considerar que el Colegio ha puesto a prueba sus labores, los cuestiona a través de la experiencia y decide cambiar para poder realizar su trabajo en condiciones más óptimas.

5.4 La organización cambió

La consagración de su Consejo Técnico y con ello de su propio instrumento de gobierno, la aplicación del PEA y la reducción de la cuota de los primeros ingresos son una serie de modificaciones efectuadas en la UACB durante la década de 1990. Se tratan de cambios que impactaron en su organización, de tal forma que ésta no es la misma que aquella diseñada originalmente: las decisiones se toman, ahora, en el CT y no en los órganos de gobierno dispuestos originalmente (entre los que destacaban dependencias universitarias externas al CCH), se trabaja con menos estudiantes y con un Plan de Estudios diferenciado. El fin fundacional sigue siendo el mismo, pues como parte de una instancia más amplia, el Colegio en su conjunto, aún busca el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (aunque lo hace en el nivel medio superior, particularmente a través del primer tipo de esfuerzo, la enseñanza)

constituyéndolo así como un órgano de cambio en la Universidad; pero para su realización se buscó lograr un marco mejor de trabajo en el que la interrelación (complejidad) encuentre condiciones más óptimas, y con ella se genere la sinergia requerida.

Así, primeramente, se presenta el Cuadro 13, el cual da cuenta de los cambios de la Unidad a nivel organizacional.

Cuadro 13. UACB: organizaciones distintas

	Instrumento de Gobierno	Primeros Ingresos	Plan de Estudios
UACB del proyecto fundacional (1971-1995)	Respondía a un aparato de gobierno compuesto por Coordinación General del CCH, el Comité Directivo del Colegio, el Consejo del propio Colegio, los Directores de los planteles y los Consejos Internos de estos últimos	25 mil alumnos en promedio	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de 1 hora por materia • Trabajo semanal en aula de 20 horas; se redujo la escolaridad • 4 turnos, “manera inteligente” de organizar • Elección libre de los estudiantes en el año de la especialización
UACB después del PEA (1996)	Consejo Técnico de la UACB, toma sus propias decisiones	18 mil alumnos, en promedio	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de 2 horas por materia • Trabajo semanal en aula de 30 horas; se aumentó la escolaridad • 2 turnos, como cualquier otra escuela • Elección de materias en el año de especialización con criterios nuevos
Fin fundacional	Fomentar y coordinar proyectos colegiados de docencia e investigación interdisciplinaria (IFCCH) así como consagrarse como órgano promotor del cambio en la Universidad (ICCH). La UACB se inscribe como esfuerzo colegiado de docencia en el nivel medio superior		

Fuente: elaboración propia con base en CCH, 1996; Sistema de Información Jurídico Universitario, Estatuto General, Ley Orgánica y Reglamento General de Inscripciones; UNAM, 1971.

Pareciera que fue la actualización de los PE es el cambio que más impactó en la organización. Si bien es cierto que la reducción de la cuota de los primeros ingresos no fue consecuencia sino antecedente de la aplicación del PEA, y que esta decisión pareciera haber sido tomada en una instancia distinta al CT de la UACB, el incremento de horas de trabajo

por materia y el aumento del tiempo de la estancia semanal en aula, ambas características contempladas en dicha reforma resultarían tarde o temprano en una reducción de la atención –y por ende de la cuota de los espacios para egresados de secundaria-, pues los turnos tendrían que ser reducidos a la mitad. La importancia de dicho cambio no es menor si se considera la concepción del mismo CCH en cuanto a que es particularmente en este componente en donde se puede encontrar la guía a seguir para la ejecución de los esfuerzos de profesores y estudiantes (otros dos componentes) y de la propia organización (CCH, 1995: 2).

Con este “mapa” diferente, la organización del trabajo de la UACB se dio de una manera distinta, lo que resulta también, como se aprecia en la comparación, en una Unidad diferenciada a la que operó originalmente. Lo anterior no sugiere que dicha instancia o el Colegio en su conjunto vieron un cambio o una alteración en el fin fundacional; por el contrario, éste no sólo se mantenía, sino que se reforzaba igualmente, pues lo que se buscaba era un marco mejor para lograrlo, para posibilitar la interrelación y la sinergia. Paradójicamente, con dicho esfuerzo, este instrumento organizacional de operación tenía la posibilidad de trabajar mejor, al tiempo que el mismo terminó caracterizándole como un instrumento distinto respecto a aquel del periodo fundacional.

Esta forma diferente de organizar el trabajo permite suponer que la interrelación logró un marco más adecuado para su desarrollo, lo que favorecía el alcance de la sinergia requerida en el cumplimiento de los deberes de la UACB. Se concluyó en el Capítulo previo, que el proceso de estabilización del rectorado del Dr. Soberón permitió la solución de algunos problemas evidenciados por el paso del “CCH de documentos” al “CCH en operación”, lo que no significó, sin embargo, que la interrelación pudiera cumplirse, dado que el estudiante (como componente) daba signos de incompatibilidad entre sus características y su tarea a desempeñar (aprender a través de la autonomía). Salvar este escenario implicaba dos posibilidades: encontrar mejores alumnos –lo que se antojaba imposible, pues los inscritos en el Colegio eran los mejores egresados de secundaria (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 150)- y que estuvieran familiarizados con la práctica universitaria –todavía más difícil, ya que el origen social de estos mismos era opuesto (Acosta et al., 1981; Pérez, 1982: 147 y 148)-, o cambiar a la organización para trabajar en mejores condiciones, de cara a una realidad que no se podía modificar según su deseo de realizar adecuadamente sus deberes. Por supuesto, la implementación del PEA “transita” por la segunda avenida.

Cuadro 14. Balance Colegio a través de la UACB: fin fundacional vs cambio PEA

Componente UACB	Actividad	Característica en diseño	Sinergia en el diseño	Fin (IFCCH): producto de la sinergia en el diseño	Fin (IICCH): producto de la sinergia en el diseño	Característica en operación (década de 1990)	Balance: la sinergia es factible (década de 1990)	Fin (IFCCH): producto de la sinergia en operación (década de 1990)	Fin (IICCH): producto de la sinergia en operación (década de 1990)
Profesor	Docencia	Facilitador	Facilita el aprendizaje del alumno	Fomentar y coordinar proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinaria e interdisciplinaria	Órgano de cambio en la Universidad	Está contratado según lo estipulado por el Estatuto del Personal Académico, lo que le da certeza a su estancia; tiene experiencia	Facilita el aprendizaje del alumno pues cuenta con Planes y Programas, certidumbre y experiencia	El proyecto colegiado de docencia es posible pues en la realización del PEA se respetan los 2 métodos y 2 lenguajes aportados por las 4 Facultades universitarias, pero esta nueva versión se consagra como ruta pues tiene programas y orienta la acción institucional. La organización diferente favorece la interrelación particularmente porque se atiende distinto al estudiante de tal forma que puede llegar a lograr el aprendizaje en autonomía	Al posibilitarse el cumplimiento de deberes en la UACB, el Colegio logra la sinergia entre las dos Unidades (Esquema 1), de tal forma que el fin informal (IICCH) se hace factible
			Acude a clase para trasladarse posteriormente a la biblioteca y continuar aprendiendo			Proviene de sectores no familiarizados con las prácticas universitarias pero con el PEA será atendido para lograrlo (se le dedicaran más horas)	Será atendido con una organización distinta que, según sus características, busca introducirlo a la práctica del aprendizaje en autonomía	Proviene de sectores no familiarizados con las prácticas universitarias pero con el PEA será atendido para lograrlo (se le dedicaran más horas)	
Plan de Estudios	Guía	En autonomía	Orienta al académico y estudiante, incluso a la propia institución, en la realización de sus tareas			Tiene programas y ha sido modificado (PEA)	Es la ruta a seguir pues tiene Programas y determina las acciones institucionales		

Fuente: elaboración propia con base en lo dispuesto en la *Gaceta Amarilla*, así como en CCH, 1996; 2012.

En el Cuadro 14 se presenta una comparación entre lo planteado en la *Gaceta Amarilla* y la operación esperada en la década de 1990 a partir de la aplicación del PEA. En él se puede apreciar una similitud con el Cuadro 9 que daba cuenta, en el Capítulo anterior, de las diferencias entre lo estipulado por el “CCH de documentos” y el “CCH en operación”, sólo que en esta ocasión el cotejo corresponde a un momento distinto de la vida de la UACB, un tiempo en el que su organización cambió, según el planteamiento nuevo (este nuevo “mapa”) de su Plan, para encontrar mejores condiciones para la interrelación así como para la generación de la sinergia requerida para el cumplimiento de sus deberes: la organización del trabajo parte ahora de que el estudiante no llega a las aulas con la capacidad de aprender en autonomía, de tal forma que se le va a apoyar a lo largo de su estancia en la Unidad para que la alcance. De esta forma, cuando esto ocurriera, se esperaba su acoplamiento como elemento dentro del proceso complejo que permite el funcionamiento de dicha instancia.

La UACB cambió su organización, en efecto, antes que esperar a que, en algún momento, las características de la población estudiantil con la que trabaja se modificaran favorablemente (fueran mejores y estuvieran familiarizados con la práctica universitaria, resolviendo con ello la incompatibilidad) en función del cumplimiento de sus deberes. Si bien el alumno que recibía en la década de 1990 no era el mismo que aquel que ingresaba a la Unidad en el periodo fundacional, y su juventud –vinculada a la falta de responsabilidad– dificultaba aún más la realización del aprendizaje en autonomía, la organización tampoco lo era, no por lo menos en su componente académico, puesto que éste había ganado experiencia: no era más el estudiante de final de carrera y aportaba a través de su crítica (periodo de autoreflexión). Esta plataforma, esta “trayectoria” a la que hacía referencia Villamil (1989: 19), no puede ser obviada porque desde ella se emprendieron los esfuerzos de esta instancia bachiller, y con ella se entiende la modificación de su “mapa”; no puede dejar de valorarse porque da cuenta de las razones de adecuarse a las peculiaridades del joven que ingresa, al tiempo que permite evidenciar la capacidad que se tuvo en cuanto a la valoración de que de entre los rasgos diferenciados de aquel, había uno, el no laborar, que podría ser benéfico inclusive para el desarrollo de su propio trabajo.

Para García (1994), un sistema que para su funcionamiento depende de la interrelación de sus subsistemas es un sistema complejo; en aquel sentido, la organización (como estructura de trabajo) requiere igualmente de un proceso complejo, pues sus elementos

deben interrelacionarse para lograr el cumplimiento de sus deberes. Pero en medio de aquel proceso, una organización requiere siempre de su recreación, es decir de su organización y reorganización según una realidad que está en movimiento permanente (Ibarra, 2003: 38). En efecto, previo a la modificación del Plan dada en 1996, los componentes “humanos” del Colegio aquí abordados (estudiantes y docentes), no vivían en una realidad petrificada: ambos habían sufrido cambios con el tiempo, pues el primero era más joven y aunque era aparentemente menos responsable, ya no era condicionado por actividades laborales, mientras que el segundo no sólo ha resuelto su estancia en la Unidad a través de la normatividad, sino que también ha generado experiencia en su práctica. Esto supuso componentes con peculiaridades distintas a las evidenciadas en el periodo fundacional, las cuales impactaban, justo como lo hicieran sus rasgos en el pasado, en el desarrollo de la interrelación de la UACB. Así, si estos eran diferentes y esto repercutía igualmente en el proceso complejo con el que funciona la organización, lo más conveniente, se puede concluir, era realizar una organización “nueva” que se adecuara (a través del PEA) al “nuevo contexto” o, siguiendo a Ibarra (2003: 38), una reorganización promovida por la propia organización.

Con esta organización distinta en la UACB, se puede suponer, finalmente, el cumplimiento del fin fundacional del Colegio. Es decir, tras el paso del rectorado del Dr. Soberón, se podía apreciar, como se mencionó en el Capítulo anterior, que aquel no se efectuaba aún, no obstante a que en estricto rigor la organización ya contaba con su estructura completa (la UACB y la UACPyP). Lo anterior porque la instancia inserta en el bachillerato universitario no era capaz de desarrollar su interrelación entre componentes, pues no había alcanzado una salida a la incompatibilidad que generaba el perfil del estudiante en cuanto a un sujeto capaz de aprender en autonomía y responsable, en parte, de la transformación de la máxima casa de estudios. Esta situación condicionó los esfuerzos del CCH durante toda la década de 1980 y la primera mitad de la de 1990, pero con la aplicación del PEA y con las adecuaciones para superar dicha incompatibilidad, se posibilitan las condiciones para que en la Unidad bachiller se diera el proceso complejo que genera la sinergia requerida para el cumplimiento de sus deberes, de tal forma que ésta se puede incorporar a la complejidad del proyecto en su conjunto. Para el Dr. Bazán, dicho cambio implicaría que el Colegio funcionara en serio por vez primera (León, 2000: 7); su valoración no era para menos, ya que con él, se lograría la interrelación de los dos instrumentos organizacionales de operación

(Diagrama 1, Capítulo anterior), aquellos que en conjunto permiten el cumplimiento de su objetivo, el fin fundacional (tanto IFCCH como IICCH).

En síntesis, en la UACB se dispusieron una serie de modificaciones que no sólo dieron solución de la incompatibilidad achacada a las características del estudiantado, sino que también abonaron en la realización del fin fundacional del CCH. No se puede obviar el cambio que la misma sufriría, tanto en la característica de algunos de sus componentes (estudiantes, docentes y PE no son los mismos respecto a los que se pudieron apreciar originalmente tras el inicio de operaciones), como en la organización de su trabajo, de la presencia de un órgano propio de gobierno, de la atención menor y de las disposiciones en un reformado “mapa” (PEA) que orienta las acciones de aquellos e inclusive de la propia instancia. Dicha modificación que permite concluir que la Unidad correspondiente al bachillerato universitario apreciada en 1996 es distinta a la de 1971, no terminaría por alterar el fin fundacional del Colegio: se dio para que la misma pudiera alcanzar un marco más adecuado para su contribución en la realización del mismo, pero este objetivo sigue intacto.

En el Capítulo venidero se trabajara la reforma más trascendental en la vida del Colegio: el alcance del grado de Escuela Nacional (1997). El mismo supone una transformación radical a lo dispuesto en el párrafo que precede a éste, pues el CCH vería suprimida la UACPyP, con lo que no sólo perdería el instrumento organizacional de operación que en palabras del Dr. Soberón permitiría el desarrollo de los proyectos profesionales y de investigación interdisciplinaria, sino que también lo evidenciaría como un proyecto reducido al nivel medio superior. Dicho suceso modificaría al proyecto en su conjunto, presentándolo no más como un órgano para el cambio (IICCH) o dedicada al fin formal (IFCCH), y si como una dependencia dedicada exclusivamente a la dimensión del bachillerato universitario, lo que la introdujo a un campo organizacional que comparte con la ENP y con la que podría haberse desatado un fenómeno de isomorfismo.

Capítulo 6. ¿Cambio al cambio? ENCCCH y homogeneidad con la ENP

Iniciar este nuevo Capítulo exige claridad, pues el nombre del mismo puede resultar confuso. No es para menos, ya que en las líneas finales del Capítulo 3 se realizó un esfuerzo por aclarar lo que en esta investigación se entendería por CCH, esto por supuesto desde la lectura de la *Gaceta Amarilla*. Así, en este apartado se trabajará la obtención del grado de Escuela Nacional (1997) como una modificación que trastocó al que en su momento fuera el nuevo proyecto universitario y que fue fundado como una organización (siendo organización, a través de sus fines –ya comentados- para el “fomento y coordinación”, IFCCCH, así como de la articulación de esfuerzos coordinados de las dependencias universitaria, IICCH) promotora del cambio institucional dentro de la Universidad. ¿Cambio al cambio? En efecto, dicho suceso signa el inicio de un momento diferente en la vida no sólo de la UACB, sino de todo el Colegio en su conjunto: impacta en él tanto en su organización (estructuración de su trabajo) como en su reglamentación, que también lo define.

En este Capítulo se explicará lo que la adjudicación de dicho grado significó en cuanto al perfil del Colegio dentro del marco de la estructura universitaria (Estatuto General), a la par de que se explorarán las razones que lo motivaron, de tal forma que se pueda presentar una comparación entre la instancia correspondiente al proyecto fundacional (1971) y la denominada ENCCCH (1997). En una segunda parte se podrá apreciar la comparación entre el CCH con grado de Escuela Nacional y la ENP a través de tres consideraciones (fin, tamaño de la atención y características del plan de estudios); se trata de un cotejo posible y válido dado que la adecuación estatutaria del que fuera aquel nuevo proyecto universitario lo adjudicó exclusivamente a la dimensión del bachillerato universitario, lo que puede ser considerado presumiblemente como un cambio que lo asemeja con la escuela centenaria. Por último, el análisis de la información generada permitirá sugerir si entre ellas se puede apreciar o no un fenómeno que tiende a la homogeneización (cambio institucional isomorfo), lo que representa la hipótesis que da sentido a este esfuerzo.

6.1 Adecuación estatutaria: Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades”

En diciembre de 1997, el CCH adquirió el grado de Escuela Nacional. Éste modificó el carácter con el que el mismo se inserta dentro de la estructura universitaria. Esta adecuación estatutaria pone en evidencia un fin diferenciado para el proyecto que había nacido originalmente para el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (IFCCH), así como para constituirse como órgano promotor permanente del cambio (IICCH), lo que se expresa a través de la supresión de la UACPyP y la reconversión de la UACB, dejando a esta última a cargo de la función exclusiva de enseñar el nivel medio superior. Lo anterior podría entenderse como el nombramiento de la que fuera la Unidad bachiller como la ENCCCH. Este ajuste era un reconocimiento que la máxima casa de estudios le hacía al Colegio y su trabajo, pues las razones que se dieron públicamente para su realización fueron que éste había cumplido satisfactoriamente con sus deberes a lo largo del tiempo en operaciones: en el instrumento de operación del nivel superior y de posgrado, su modelo fue referente en la formulación del nuevo reglamento del posgrado universitario (1995), mientras que en el bachillerato se apreciaba una instancia que había realizado modificaciones en pro de su trabajo y de la comunidad a la que atendía (PEA, 1996, y el ajuste de la cuota de los primeros ingresos, primeros años de la década de 1990). Así, comparar a la organización fundada como un esfuerzo concreto para el cambio institucional dentro de la Universidad –es decir, la correspondiente al proyecto fundacional (1971)- con la dependencia universitaria surgida de aquella modificación, resultaría en la evidencia de dos organizaciones distintas.

Es importante destacar lo que se entiende por “Escuela Nacional”. En el Estatuto General, aquel que, como se mencionó, da cuenta de la estructura de la UNAM, se puede leer que para que una escuela pueda alcanzar el grado de Facultad, la instancia debe participar en por lo menos un programa de posgrado (Sistema de Información Jurídico Universitario: Artículo 8 del Estatuto General). Esto se dice en referencia a las dependencias universitarias que en el Artículo 8 son definidas como responsables de la docencia en la Universidad, de tal forma que aquellas que se encuentren en dicha lista y ostenten el nombre de “Escuela Nacional” es porque se dedican a este fin (formación) de la máxima casa de estudios (Sistema

de Información Jurídico Universitario: Artículo 1 del Estatuto General) y porque no colaboran en ningún esfuerzo del posgrado.

Así, en cuanto a la organización en cuestión, tras la adecuación estatutaria ocurrida en 1997, el Colegio ingresó al marco del Artículo 8. Esto contrasta en demasía con su inserción original, pues en 1971 éste fue adscrito al Estatuto General a través del Artículo 10, en el que daba cuenta acerca de sus deberes, los cuales pasaban por el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (IFCCH). Se tratan de labores diferenciadas, de acciones encaminadas a fines distintos que apuntan hacia la formación de una organización también diferente: del CCH de fomento y coordinación de proyectos, al CCH de docencia en el bachillerato universitario. Esto podrá apreciarse mejor en la comparativa entre el proyecto fundacional del Colegio y la ENCCCH.

Pensando en una mejor presentación de la información, se decidió abordar primero la supresión de la UACPyP, para después atender la reconversión de la UACB. En ambos momentos se procurará ofrecer las razones que se brindaron públicamente para la realización de las modificaciones correspondientes y el significado de éstas en términos de la organización del Colegio. Finalmente se presentará la comparación del CCH de 1971 con el de 1997, es decir, el del proyecto fundacional con aquel nombrado como Escuela Nacional.

6.1.1 La desarticulación de la UACPyP

El grado de Escuela Nacional y la modificación estatutaria que se dio a finales de 1997 implicaba la desarticulación de la UACPyP. Este instrumento de operación evidenciado en el proyecto fundacional¹⁰⁸ del Colegio pareciera haber tenido a lo largo de su vida (1976-1997, como estructura, aunque hubo proyectos previamente, durante el lapso 1971-1976) un único problema trascendente: la agenda que en el periodo fundacional sólo daba cabida a los puntos correspondientes a la UACB. Fuera de ello, el desarrollo de actividades supuso un marco de acción favorable para realización de iniciativas en el que participaran dos o más instancias universitarias. La formación que en ella se brindaba era mayoritariamente de

¹⁰⁸ Recordar que fue bajo la consideración “Unidades”, pues en la *Gaceta Amarilla* se habla en plural y la única que terminó por ser constituida fue la UACB (Capítulo 3). Fue hasta 1976 cuando la UACPyP inició sus propias funciones.

posgrado –sólo hubo un plan de estudios del nivel superior- y era valorada como de excelencia, al grado que en 1995, la modificación del Estatuto del Posgrado de toda la UNAM se dio con base en los lineamientos de trabajo de dicha Unidad. Tras lo anterior, sus proyectos fueron adscritos a las dependencias que le daban cabida, de tal forma que se consagró un modelo único de estudios de posgrado en toda la Universidad. Así, el Colegio perdería a su instrumento organizacional de operaciones en dicha dimensión educativa.

Los trabajos del Colegio correspondientes al nivel superior y del posgrado universitario se dieron en dos etapas: en el periodo de 1971-1976, el cual fue previo al desarrollo de la UACPyP; y el posterior a 1976, ya con la presencia de esta parte de la estructura de la organización (Márquez, 1983: 74).

En cuanto a aquel primer periodo, resulta paradójico que los trabajos y proyectos se hayan realizado en un marco problemático constituido no por situaciones como las apreciadas en la UACB (las características de los profesores, el tamaño de la atención), sino por las propias condiciones del inicio de operaciones del CCH, las cuales generaron que el centro de su agenda fuera su Unidad del bachiller (Márquez, 1983: 74). Se trata de aquel doble efecto señalado anteriormente (Capítulo 4) que había terminado por favorecer el surgimiento del mismo (éxito de negociaciones con Luis Echeverría y demanda de espacios en el nivel medio superior que la UNAM enfrentaba a principios de la década de 1970) y que posibilitó el desarrollo de aquel instrumento de operaciones, pero condicionó el surgimiento de la Unidad responsable del resto de las esferas educativas¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Sólo como un ejercicio especulativo, la bibliografía revisada para la el desarrollo de lo que se ha denominado como periodo fundacional (1971-1973) y que dio cuenta del inicio de operaciones del Colegio (Capítulo 4), da la impresión que la obtención de los recursos necesarios (materiales y políticos) para su realización se dio con base en el convencimiento de Luis Echeverría de la necesidad de espacios que atendieran la problemática de la demanda del nivel medio superior, a lo que él, siendo aún presidente electo, respondió con aquella ya célebre frase de “que se creen las escolares”. Pero, como se podría suponer, sus palabras no advertían esfuerzos que permitieran la superación de los problemas de desarticulación entre dependencias que se podía apreciar al interior de la Universidad (problema 1 y 2 en la *Gaceta Amarilla*, IICCH), sino se trataban del visto bueno para que se empezara la construcción de planteles del bachiller universitario. Por ello, pareciera que las responsabilidades de la UACPyP y su propia estructura se “montaron” sobre la base de un proyecto destinado a otros deberes. Por supuesto que, en autonomía y según su propia valoración, la UNAM podía tomar la decisión de abrir la ENP no. 10 o de formar una iniciativa distinta, pero no deja de llamar la atención los antecedentes de este peculiar inicio de operaciones que, independientemente de las líneas anteriores, determinó a los instrumentos de operación de una forma diferenciada: a la UACB la colocó en el centro de la agenda y posibilitó su desarrollo, mientras que a la UACPyP la puso en un segundo plano.

Así, durante esos primeros 5 años, sin la parte de la estructura correspondiente, los trabajos del área superior y de posgrado que se desarrollaron se dieron en un marco de independencia o hasta de desvinculación con respecto al CCH (Márquez, 1983: 74). No obstante, no se puede obviar la relevancia que tuvieron los Coordinadores del Colegio en la constitución de los mismos durante este lapso temporal¹¹⁰, particularmente los trabajos del Ing. Bernal –quien dio instrucciones para la realización de esfuerzos en dichas dimensiones, esto muy a pesar de que el contexto exigía su total atención en la resolución de los asuntos de la UACB (González, 2013: 170)- y del Dr. Pérez –encargado por el entonces Rector Dr. Soberón para la construcción del instrumento de operación en cuestión (Pérez, 1974: 7)-, pues a falta de estructura y por ende de un espacio de toma de decisiones, aquellos fueron respectivamente responsables de dar luz verde a su realización. Así, al final de dicho periodo (1976) y con la recientemente creada UACPyP, en dicha dimensión se lograron un total de 4 iniciativas, de las que se derivaban 8 planes de estudios diferenciados: 1 de licenciatura, 1 de especialización, 4 de maestría y 2 más de doctorado, todos ellos producto de la participación de diversas instancia universitarias (Márquez, 1983: 74).

Por otro lado, en referencia al periodo posterior de 1976, la creación de la UACPyP, como se sostuvo también anteriormente, permitió que el Colegio pudiera completar su estructura, lo que fue llamado como la segunda etapa de la entonces naciente instancia universitaria. Empero, se trataba de un segundo tiempo para el CCH, más no para los proyectos ya constituidos. Agrupar aquellos esfuerzos y estructurarlos representó un segundo momento para ellos y la primera responsabilidad de la Unidad del superior y de posgrado, la cual, además, debía dar paso a la organización interna y a la consagración de los equipos de gobierno; todas estas deberes permitieron un marco que potenció el trabajo y que favoreció el surgimiento de 4 iniciativas más (Márquez, 1983: 75 y 76).

Para la década de 1980 se valoraba que la UACPyP debía pasar por una etapa que permitiera la consolidación de todos sus proyectos, incluyendo a los de creación reciente (Márquez, 1983: 76). Este marco en el que se conjuntaba una estructura que permitía la organización de iniciativas y potenciaba su surgimiento, junto a la línea de acción encaminada al afianzamiento de esfuerzos, supuso no sólo un crecimiento en cuanto al

¹¹⁰ Posteriormente, ya con la UACPyP conformada, la responsabilidad de la valoración y aprobación de proyectos correspondió a su Comité Directivo (Márquez, 1988: 425).

número de proyectos (Pantoja, 2013: 257 y 258) sino su consagración en excelencia (Arredondo et al., 1997: 3 y 4; Green, 1983: 80; Piña, Pontón & Santa María, 2002: 12).

En cuanto al primer rubro, es decir, el crecimiento de proyectos a la luz de la UACPyP, destaca que para el periodo de 1973-1976 había un total de 103 estudiantes formándose en el marco de las iniciativas colegiadas e interdisciplinarias –16 de licenciatura y 87 de posgrado (Márquez, 1983: 74)-; mientras que para el año de 1983 los alumnos ya eran 665, todos ellos preparándose en un total de 10 proyectos que representaban 16 planes de estudio (entre el nivel profesional y el posgrado) y hasta 27 dependencias universitarias articuladas a través de ellos (Márquez, 1983: 79). Previamente a la desarticulación de la Unidad en cuestión (1997), ésta tenía un total de 745 inscritos, de los cuales 35 correspondían a licenciatura, 31 a especialidades, 430 a maestría y 284 a doctorado (UNAM, 1997: 36 y 48).

Es importante destacar que los proyectos promovidos por la UACPyP eran mayoritariamente de posgrado (especialización, maestría y doctorado). A lo largo de los 21 años de existencia de la Unidad y de los 26 de trabajo en esta dimensión del Colegio (recordando que en efecto los primeros esfuerzos surgieron desde 1971), la licenciatura en Investigación Biomédica Básica fue el único programa de este nivel educativo que se ofreció. Incluso, la formación en dicha carrera tendía al desarrollo de investigadores, pues como Soberón (1971: 133 y 134) lo señaló, su perfil era flexible, permitiendo la formación profesional, pero respondiendo también a la necesidad de preparar tempranamente en la investigación. Su matrícula, a lo largo de este tiempo, se pudo contar anualmente por menos de una centena de alumnos (Alonso, 2012: 248), por lo que, en términos de los tres niveles de estudio que el CCH brindaba, la esfera correspondiente a los estudios superiores era la menos robusta.

En referencia al segundo punto, había una valoración interna y externa de que los proyectos de la UACPyP eran de excelencia (Piña, Pontón & Santa María, 2002: 12). Factores decisivos para esta condición tenían que ver con la selección de sus estudiantes (CCH, 1997b: 12), la cual era muy rigurosa, pues en cada uno de los proyectos había modalidades de ingreso que exigían entrevistas, exámenes y cursos propedéuticos (Green, 1983: 80). Dicho proceso resultaba en la admisión reducida de aspirantes, quienes eran definidos como alumnos de tiempo completo –de tal forma que Conacyt o la propia UNAM

facilitaban becas que garantizaran su permanencia¹¹¹- (Green, 1983: 80). Su preparación se daba en estancias e instalaciones que facilitaban el trabajo de campo (Piña, Pontón & Santa María, 2002: 13) y la investigación (Arredondo et al., 1997: 4); mediante la asesoría de tutores (Green, 1983: 80), académicos del más alto nivel, pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores y adscritos al PRIDE –entre otros rasgos- (Arredondo et al., 1997: 4); y a través del intercambio y discusiones abiertas (CCH, 1997b: 12), del aprender haciendo o, mejor dicho, del aprender a investigar investigando (Arredondo et al., 1997: 5). Es cierto que Muñoz y Suárez (1987: 72) sostuvieron que algunos de los resultados de los proyectos de la UACPyP no eran los que se esperaban, pero de acuerdo con Piña, Pontón y Santa María (2002: 12), los números correspondientes a la eficiencia terminal daban cuenta de un índice alto y en ascenso¹¹².

En 1996, una nueva versión del Reglamento General de Estudios de Posgrado entró en vigor tras haber sido discutida y aprobada en 1995 (UNAM, 1995). Se trató de una modificación que posibilitaba un marco mejor de trabajo en el Posgrado universitario, de tal forma que podía enfrentar la desarticulación de dependencias universitarias, la duplicidad de esfuerzos, la heterogeneidad en la calidad entre programas afines así como las dificultades de trámites administrativos (Arredondo et al., 1997: 3). Para el Mtro. González Teyssier, la reforma representaba un intento por unificar los esfuerzos realizados en escuelas y facultades con el que se daba en la UACPyP, a efecto de que la experiencia de los dos modelos convergiera en un posgrado que tuviera finalmente las mismas características, fines y criterios (CCH, 1997b: 12). Por la formación de excelencia que impartía (Arredondo et al., 1997: 4), el referente en dicho proceso era la Unidad en cuestión. El Lic. Pantoja da cuenta de la importancia de esta instancia en la adecuación de la normatividad del posgrado: de ella “... salió lo que hoy es la estructura, la filosofía y el reglamento de los estudios de posgrado de la UNAM, porque es así como se han pensado los comités tutoriales, porque es así como se les da seguimiento a los tesis, porque es así como se evalúa, etcétera (Pantoja, 2013:

¹¹¹ Destaca una consideración aportada por Muñoz y Suárez (1987: 72): los alumnos pertenecientes a los posgrados de la UACPyP representaban un costo, en relación al presupuesto asignado, cuatro veces mayor que el de aquellos inscritos en el resto de programas de posgrado universitarios. Esto posiblemente podría pensarse como otra condición de la valoración de excelencia en la formación de dicha Unidad.

¹¹² Lo opuesto, paradójicamente, a lo vivido en la UACB (Capítulo 5).

257).” El proceso, entonces, significaba una reforma a las “reglas del juego” de dicho nivel educativo con base en el trabajo de este instrumento de organización.

Así, tras la aprobación del grado de Escuela Nacional para el CCH en sesión del Consejo Técnico celebrada el 2 de diciembre de 1997 (CCH, 1997e: 1 y 3; Fabre, 2012: 157), la UACPyP inició en 1998 una nueva tarea: organizar sus distintos programas para el proceso de adscripción a las facultades, escuelas, institutos y centros que hacían posible que éstos se sostuvieran académicamente (CCH, 1998b: 5). Para los almanaques estadísticos universitarios que reportan la población escolar de todas las dependencias universitarias, el año 2000 representó el primer informe, después de años, en el que la UACPyP no figuró más (UNAM, 2000).

Un elemento que puede aportar sobre las razones de la aparente sencillez con la que la UACPyP desapareció –como estructura del Colegio- tiene que ver con la modalidad en la que se articulaban sus proyectos: sus sedes no eran propiamente las instalaciones del CCH, sino que éstas se encontraban en las dependencias universitarias participantes, por lo que aquellos se beneficiaban de sus aulas, cubículos, bibliotecas y más (Green, 1983: 80; Márquez, 1988: 425), de tal forma que a través de un ejercicio como éste se lograba también la articulación. Esta situación diferencia demasiado a las dos Unidades, pues difícilmente se puede pensar el trabajo de una comunidad estudiantil del tamaño de la matrícula de la UACB a través de su tránsito por otras instalaciones de la UNAM. No sólo por el grueso de su matrícula estudiantil, sino por esta “flexibilidad” en la infraestructura, la desarticulación de la Unidad destinada a la dimensión superior y del posgrado a través de su incorporación como parte de las nuevas “reglas del juego” en el posgrado universitario no supuso problema alguno en la organización, como si lo fue en su Unidad bachiller, por hacer un contraste, lo ocurrido con la disminución de la cuota de los primeros ingresos (1995) o con las modificaciones al Reglamento General de Inscripciones¹¹³ dadas en 1997.

¹¹³ Dicho Reglamento le da sentido a la inscripción y continuidad de los estudiantes en la UNAM. La adecuación se dio en el marco del bachillerato universitario y solo en la parte que explica al estudiante como miembro de vigente de la comunidad de la máxima casa de estudios, de tal forma que los alumnos de la ENP o de la UACB estaban obligados a concluir sus estudios en un lapso no mayor a los 4 años y con un promedio mínimo de 7, esto si es que pretendían ejercer su derecho al llamado “pase reglamentado”. La nueva reglamentación causó malestar entre los jóvenes de la Unidad bachiller, lo que derivó en el cierre temporal de planteles y manifestaciones públicas.

Por el contrario, las declaraciones al respecto se dieron en un sentido distinto. A finales de 1997, mientras la propuesta del Rector Dr. Barnés circulaba por los Consejos Internos de diversos planteles de la UACB –para que la modificación estatutaria que le daría a esta última el grado de Escuela Nacional fuera conocida- (CCH, 1997c: 7 y 8; 1997d: 19) y con la cercanía de la resolución al respecto del Consejo Universitario, las palabras de miembros de la comunidad de la UACPyP señalaban la relevancia de los esfuerzos realizados por dicha instancia, a la formación de excelencia que en ella se procuraba y su aportación en cuanto a la articulación de dependencias universitarias (CCH, 1997b: 12 y 13). Así, frente a una desarticulación inminente, amparada por un documento que se encontraba a días de ser aprobado por el máximo órgano de toma de decisiones de la UNAM, la valoración al interior podría entenderse como una consideración que legitimaba a la adecuación y, con ella, de reconocimiento a su propio trabajo: a través de él, se había impactado en la Universidad, desde la articulación de sus propios proyectos (Márquez, 1988: 419 y 420) y hasta el momento final mediante una modificación en el posgrado según su propio modelo (CCH, 1997b: 12 y 13).

Lo anterior no era considerado como algo menor, pues en lo correspondiente a esta dimensión del Colegio, en una suerte de balance, se había logrado aportar en la resolución de una de las problemáticas identificadas por el Dr. González Casanova en su célebre exposición de motivos para la creación del entonces nuevo proyecto: lograr la vinculación entre dependencias universitarias (problema 1, IICCH). De ahí que las palabras del Dr. Piña Garza, quien fuera el Director General del Posgrado de la Universidad en el tiempo de la supresión de la UACPyP, sostuvieran que muy pocas instituciones han dejado huella como ella y menos en un tiempo de existencia tan corto, evidenciándola como un proyecto exitoso (CCH, 1997b: 13). Finalmente, si a esta Unidad se le cuestionara sobre sus acciones de cara al fin formal del CCH, aquel “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias”, si se realizará ésta tan desproporcionada prueba¹¹⁴, en efecto, lo expuesto hasta ahora sugeriría que cumplió. Igual si ésta se aplicará en el sentido del fin informal, ya que logró constituirse como un órgano capaz de provocar cambios. De esta forma, por lo menos en cuanto a un instrumento organizacional de operación, la instancia

¹¹⁴ Pues se trata del fin del Colegio en su conjunto y no el de la propia UACPyP.

llamada al cambio institucional en la Universidad terminó por impactar en ella, pues representó un modelo a seguir para su posgrado.

6.1.2 La reconversión de la UACB

La adecuación estatutaria que sufrió el CCH se presentó como un reconocimiento a su trabajo, ya que se consideró que a lo largo de las más de dos décadas de operaciones, éste había impactado positivamente tanto en el nivel superior y del posgrado universitario como en el medio superior. No obstante, la explicación que aquí se presenta parte de una acción diferenciada según la estructura; es decir, con ella, la UACPyP sería desarticulada de la instancia en cuestión (sus programas, como se señaló, pasarían a ser adscritos a otras dependencias), mientras que la UACB, como el único instrumento de operaciones de aquellas “Unidades” de las que se daba originalmente cuenta en el proyecto fundacional del Colegio, sería la que pasaría a ser nombrada como ENCCCH. Lo anterior se refuerza con la definición del nuevo fin de la Unidad bachiller y ahora de la dependencia universitaria en su conjunto, que no será más la de “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (IFCCH), el de articular dependencias (IICCH), ni mucho menos el de signarse como un órgano de cambio dentro de la Universidad, sino el de brindar educación bachiller.

La modificación estatutaria del Colegio fue públicamente presentada como un acto de reconocimiento a su trabajo por parte de la máxima casa de estudios (CCH, 1997, 3). Dicha valoración se sostenía a partir de dos esfuerzos puntuales: el impacto en el posgrado así como los esfuerzos del nivel medio superior (CCH, 1997, 3). En cuanto a lo primero, como se dejó ver anteriormente, se consideró que los proyectos de la UACPyP se habían constituido como referentes en la definición de las pautas de un nuevo modelo de posgrado universitario, el cual se expresaba particularmente en la adecuación del reglamento de dicha etapa educativa (Arredondo et al., 1997: 4; CCH, 1997, 3; 1997b: 12; Pantoja, 2013: 257).

En lo referente al nivel medio superior, el reconocimiento se hizo por dos consideraciones: las modificaciones realizadas en la UACB, particularmente la aplicación del PEA, así como su esfuerzo para atender a la mayoría de la comunidad estudiantil del bachillerato universitario (CCH, 1997, 3). De esta forma, se contempló la capacidad que

dicha Unidad había tenido para adecuarse en beneficio de su trabajo en la dimensión bachiller (adecuaciones que tendían al logro de la sinergia en el marco de complejidad que supone su organización, Capítulo 5).

La propuesta de modificación circuló por distintas instancias propias de la UACB, desde su Consejo Técnico hasta los Consejos Internos de los diferentes planteles; con el tiempo, todos dieron su respaldo a la iniciativa (CCH, 1997b: 12; 1997c: 7; 1997d: 19; Fabre, 2012: 152). Así, en sesión del Consejo Universitario de 2 de diciembre de 1997 (CCH, 1997e: 1 y 3; Fabre, 2012: 157), la adecuación fue aprobada y con ella se daría en lo inmediato una serie de acciones a destacar: se designaría al primer Director General del Colegio y se elegirían más representantes en el Consejo Universitario (CCH, 1997: 3), además de que se definiría un nuevo reglamento interno; todo lo anterior al mismo tiempo que en la UACPyP, sus proyectos iniciaban su adscripción a las dependencias universitarias que les daban cabida (CCH, 1998b: 5; Fabre, 2012: 157). Como consecuencia del ajuste, lo anterior puede suponer un efecto doble, pues al tiempo que la UACB iniciaba esfuerzos para ajustarse al nuevo carácter de la organización, la Unidad correspondiente al nivel superior y de posgrado desapareció de la misma¹¹⁵.

La UACB, entonces, se daba a la tarea de adecuarse al nuevo carácter de Escuela Nacional (CCH, 1998: 1). La primera acción consistió en definir al titular de la organización, es decir, a su Director General y responsable también de su Dirección General. El Dr. Bazán fue designado por la Junta de Gobierno para asumir el cargo por vez primera (CCH, 1998d: 1 y 2).

Es menester aclarar el porqué de esta elección. Esto en virtud de que en la *Gaceta Amarilla* se definió que el responsable del Colegio era el Coordinador General, quien a su vez, junto a otros universitarios e incluso otras dependencias de la máxima casa de estudios, formaba parte del instrumento de gobierno del (IFCCH). No obstante, se trataba de una figura y de un cuerpo administrativo único y amparado en el marco de la inserción del CCH en el Estatuto General: así se gobernaría, mediante un modelo distinto al del resto de las dependencias universitarias. La adecuación que le otorgaba el grado de Escuela Nacional

¹¹⁵ Muy a pesar de que la UACPyP tenía esta nueva tarea, la de organizar el proceso de adscripción de sus programas a las distintas dependencias universitarias, para la primera Gaceta CCH de 1998, su nombre ya no figuró en la estructura de la organización. Resalta que así ocurriera pues apenas, en la última edición de 1997, la Unidad en cuestión aún tenía cabida en ella.

rompía con aquella modalidad peculiar¹¹⁶, de tal forma que la UACB, ahora ENCCCH, debía reorganizarse administrativamente con base en el modelo del resto de instancias de la máxima casa de estudios, es decir, formar una Dirección que se encargara del manejo administrativo y de la que se definiría su titular, su Director. Es importante destacar que el carácter de General (en ambos casos) implica una distinción que tiene que ver con que esta entidad específica tendría que articular el esfuerzo de 5 planteles y de sus respectivas administraciones, pues cada uno de ellos responde a una estructura más amplia. Ejemplos de instancias universitarias como ésta, es decir, que tienen diversas instalaciones, en rigor, son solo dos: las Facultades de Estudios Superiores (FES) y la ENP. Mientras cada una de las FES tiene su propio equipo administrativo y no depende del resto de Facultades, la otrora escuela del bachillerato universitario también debe coordinar el trabajo de sus distintos *campus*. De ahí que cada FES tenga su propio Director, de ahí que tanto la ENCCCH como la ENP tengan su propio Director y Dirección General (Sistema de Información Jurídico Universitario: Capítulo V, Artículos 37-44 del Estatuto General).

Por otro lado, la elección de representantes en el Consejo Universitario también se presentó como una acción más de la adecuación. El proceso dado en la UACPyP y la adquisición del grado de Escuela Nacional, hizo que a la instancia se le otorgaran los espacios que le pertenecían al instrumento de operaciones del nivel superior y de posgrado originalmente (CCH, 1998c: 6). En el proyecto fundacional del Colegio (1971), en el documento “Bases para la creación...”, su representación en el máximo órgano de toma de decisiones en la Universidad se definió numéricamente con un titular y su respectivo suplente por cada una de sus Unidades (IFCCH), dando así un total de 4 miembros. Con la modificación, estos representantes no acudirían más a dicho espacio a nombre del CCH y sus dos instrumentos, sino lo harían en representación de la ENCCCH¹¹⁷. Su elección se dio a

¹¹⁶ Es menester reconocer que esta modalidad peculiar no se rompió en su totalidad, esto porque el instrumento organizacional de gobierno de la ENCCCH mantuvo la participación de los Directores de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, y Química, así como del Director General de la ENP y los coordinadores de Investigación Científica y de Humanidades (Sistema de Información Jurídico Universitario: Capítulo II, Artículo 6, del Reglamento de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades”).

¹¹⁷ Es importante destacar que antes de la propuesta del Dr. Barnés para la realización de la modificación estatutaria del Colegio, el Mtro González Teyssier, quien fungía en ese momento como Coordinador General, presentó una iniciativa que le permitiera a la UACB la adjudicación de los espacios de representación ante el Consejo Universitario que antes le pertenecían a la UACPyP (Fabre, 2012: 149). Lo anterior podría parecer

través de un proceso de participación en los diversos planteles, el cual se celebró durante el mes de octubre de 1998 (CCH, 1998f: 12 y 13), y del que resultaron nuevos representantes, quienes tomaron protesta ante el CU el 1 de diciembre de 1998 (CCH, 1998g: 2 y 3).

Finalmente, el Reglamento de la ENCCCH, aprobado por el Consejo Universitario en sesión del 22 de septiembre de 1998 (CCH, 1998e: 1 y 2), representa una modificación sumamente importante. Como se mencionó en el Capítulo 3, el Colegio fue reglamentado formalmente en la *Gaceta Amarilla* a través del documento “Bases...”, mientras que la UACB lo hizo en el tratado ubicado en la misma publicación y que lleva por nombre “Unidad académica...”; estos dos escritos que en dicho espacio de la investigación fueron identificados como parte de IFCCCH y que le daban sentido formal al proyecto en su conjunto y a la respectiva Unidad bachiller, como parte de la estructura del mismo, fueron sustituidos por la nueva normatividad de la instancia. Aunque esto se verá mejor en el siguiente punto, no puede obviarse la diferencia entre el CCH y el ENCCCH vista a través de sus propios fines formales: mientras el primero establecía que éste debería buscar el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (IFCCCH), el segundo señalaba que “... tendrá como función impartir enseñanza media superior en los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad” (Sistema de Información Jurídico Universitario: Artículo 55 del Estatuto General; Artículo 1 del Reglamento de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades”). Esta nueva finalidad, en conjunto con lo establecido previamente en cuanto al significado de la obtención del grado de Escuela Nacional, hace suponer que la modificación no representó una adecuación de trascendencia menor para la organización en cuestión, sino que en realidad trastocó profundamente su constitución.

Este conjunto de adecuaciones que se emprendieron en el marco de la obtención del grado de Escuela Nacional muestran que la UACB tendría que convertirse en el nuevo Colegio. La estructura original del proyecto daba cuenta de dos partes, dos Unidades, que para 1998 se encontraban realizando esfuerzos diferenciados (y no de interrelación para sumarse al proceso de complejidad que supone el logro del fin del proyecto fundacional), pues mientras la UACPyP se desarticula e inicia esfuerzos para la adscripción de sus

menor, pero da cuenta de que fue la Unidad bachiller la que terminó por constituirse como el CCH, sólo que lo hizo a través de la adjudicación del grado de Escuela Nacional.

programas a otras dependencias universitarias, la Unidad en cuestión tiene de frente un proceso para ser reorganizada de cara al nuevo carácter estatutario. En efecto, mientras una se desprende del CCH, la otra debe continuar con sus esfuerzos, pero a través de un grado que la colocará de manera diferenciada en el Estatuto General, con un Director y Dirección General, “heredando” la representación de una instancia estructurada por dos instrumentos de operación; debe hacerlo, tiene que continuar con su labor en el nivel medio superior, pero no más como una parte de un trabajo en conjunto, sino como el fin de toda la organización. Esta es la ENCCCH.

Cuenta de este fenómeno de reconversión UACB-ENCCCH se presentó en el propia Gaceta CCH con motivo de la obtención del grado:

“A escasos días de que el Colegio de Ciencias y Humanidades cumpla 27 años de su creación, el Consejo Universitario otorga el pleno reconocimiento a esta institución de educación media superior, al darle el rango de Escuela Nacional. Esta medida histórica por su trascendencia académica y legislativa, vigoriza y fortalece al CCH de cara a los desafíos del futuro” (CCH, 1997f: 1).

¿Institución del nivel medio superior? Solo si se parte de que se habla de la UACB y no al Colegio en su conjunto, solo si se parte de una normatividad y una organización distintas a la establecidas originalmente. En efecto, la valoración referida que puede adjudicarse presumiblemente a la administración de la instancia universitaria¹¹⁸, permite concluir que la dependencia señalada por ésta es aquella Unidad, pero se hace no como una parte del CCH, sino como el CCH mismo, el nuevo, por supuesto, que para ese momento acababa de alcanzar el grado de Escuela Nacional. Bien lo expuso el Mtro. González Teyssier, a unos días de la adecuación, cuando sostuvo que con la “desincorporación” de la UACPyP, por la vía de los

¹¹⁸ Que para ese momento el titular de ella era aún el Mtro. González Teyssier, por supuesto, como Coordinador. La valoración de que la referencia era presumiblemente de la administración del Colegio tiene que ver con que dichas palabras se dieron en el marco de una explicación breve que se ofrecía en cada portada de la Gaceta CCH de aquellos años. Ninguno de estos recuadros aparecía firmado, pero si daba cuenta de asuntos trascendentes de la organización y parecía que se hacía desde su propia administración. Por ejemplo, llama la atención lo escrito en dicho espacio en la publicación en la que se daba cuenta del nombramiento del Dr. Bazán como el responsable de la ENCCCH, pues se sostenía que, como lo había afirmado su Director General, el reto de la instancia universitaria era incrementar el número de egresados.

hechos, el Colegio sería un subsistema bachiller, aunque con el carácter de Escuela Nacional (CCH, 1998c: 6).

6.1.3 Colegio comparado: CCH (proyecto fundacional) y ENCCH

La obtención del grado de Escuela Nacional trajo como consecuencia una serie de acciones que se encaminaron a adecuar a la instancia con base en su nuevo carácter, de reconvertir a la UACB en la ENCCH. En efecto, este Colegio no es el mismo que aquel que se expuso en la *Gaceta Amarilla* y que se definió anteriormente como proyecto fundacional. No lo es, pues tiene un fin diferenciado según la norma formal (IFCCH) y, por consiguiente, una estructura diferente. Este CCH, el que ha obtenido el grado de Escuela Nacional, es una dependencia universitaria que organiza su trabajo con la intención de alcanzar algo distinto a lo que buscaba originalmente, por lo que se convierte en una organización diferenciada a la expuesta por el Dr. González Casanova.

La realización de este punto crucial de la investigación exige plantear nuevamente el entendimiento del Colegio que se propuso en el Capítulo 3. En él se dejaba ver una serie de características que daban cuenta de lo que entonces era la naciente dependencia universitaria según la exposición de la Rectoría del Dr. González Casanova, de tal forma que se presentó una propuesta de entendimiento propia y que se configuraba por tres dimensiones: (1) la correspondiente a lo estrictamente normado, que se basaba en la consideración de North en cuanto a las limitaciones formales, la misma que terminó siendo definida como IFCCH; (2) la que parte de las explicaciones y consideraciones presentadas para la aprobación del Consejo Universitario, que nacen de la subjetividad, códigos de conducta o de interpretaciones del momento –incluyendo las valoraciones del entonces Rector-, y que permiten apreciar un conjunto de elementos que son más amplios y diversos que lo que fue estrictamente normado, aunque finalmente norman (desde lo informal), razón esta última que determinó su identificación como IICCH; y (3) la conjunción de los dos niveles anteriores, los cuales se articulan en un marco que permite entender a la instancia en su conjunto según sus “reglas del juego”, las mismas que fueron definidas como el proyecto fundacional del CCH. Así, a través de la institución, se caracterizó al CCH como una organización formada para el cumplimiento de un fin (formal e incluso informal) y organizada, valga la

redundancia, para lograrlo. Esta plataforma permite la comparación entre el CCH y la ENCCH. El Cuadro 15 dará cuenta de ella.

La comparación en el fin formal permite evidenciar que la brecha entre el CCH y la ENCCH es considerable. Lo que se pretende lograr por una y otra organización es totalmente distinto, pues a la primera se le pide el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias”, y a la segunda se le pide enseñar en el nivel medio superior. Llama la atención que en la *Gaceta Amarilla* se precisa lo que se quiere más no el cómo¹¹⁹, lo que no ocurre con la instancia poseedora del grado de Escuela Nacional, ya que en su Reglamento se dice que la enseñanza se debe realizar con base en la interdisciplinariedad, partiendo de una organización y con planes de estudio que sean resultado de ella (Sistema de Información Jurídico Universitario: Capítulo I, Artículo 1 y 2 del Reglamento de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades”).

La dimensión informal es tal vez la que merece la mayor atención. Primero porque es claro que si la comparación evidencia una diferencia importante en el fin formal, ésta resulta todavía más considerable en cuanto al informal, pues aquella valoración de consagrarse como un órgano que permitiera tanto el cambio permanente en la Universidad, como la superación de la estructura universitaria (IICCH), no tiene correspondencia con esta nueva versión de la instancia.

Un segundo punto a destacar en el marco de lo informal es que, a diferencia del proyecto fundacional, la ENCCH no tiene una consideración subjetiva propia. Es decir, la exposición de motivos –apreciable en la *Gaceta Amarrilla*- hizo referencia a una dependencia que, en su conjunto, estaba para el “fomento y coordinación de proyectos” y que, en ese sentido, promovería la apertura de una Unidad bachiller que, además de esto, sólo como razón circunstancial, atendería a la demanda que la Universidad enfrentaba en dicho nivel educativo; la hacía, en efecto, pero en estricto rigor, esa organización no existe más, (de lo contrario, ¿dónde figura su presencia en términos normativos?), de tal forma que se trata de una consideración –dicha exposición- que, con la modificación estatutaria y las adecuaciones correspondientes, deja de ser válida.

¹¹⁹ En el Capítulo 3 se mencionaba que, valorando que la organización sería la promotora del cambio en la Universidad, no se había reglamentado al mismo, no se había señalado como se procedería.

Cuadro 15: Organizaciones comparadas: CCH y ENCCH

Fin			
Gaceta Amarilla		ENCCH (Estatuto General y/o Reglamento ENCCH)	
IFCCH	Fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias	Dedicada a impartir docencia a nivel bachillerato y se registrará por lo que disponga el reglamento respectivo	Formal
IICCH	Crear un órgano promotor del cambio en la Universidad, romper los límites establecidos por la estructura universitaria	No hay	Informal
Proyecto fundacional	Crear un órgano promotor del cambio universitario a través del fomento y coordinación de proyectos colegiados y la superación (romper) de la estructura universitaria	Solo lo referente a la dimensión formal	Conjunción
Características			
Gaceta Amarilla		ENCCH (Estatuto General y/o Reglamento ENCCH)	
IFCCH	Será interdisciplinario y vinculante (entre dependencias universitarias)	Su organización y sus planes de estudio resultarán de la interdisciplina. En sus transformaciones futuras conservará la cooperación entre distintas dependencias universitarias	Formal
IICCH	Será el instrumento que provocará dichos cambios	No hay	Informal
Proyecto fundacional	Será el instrumento que provocará dichos cambios mediante un marco de interdiscipliniedad y vinculación entre dependencias	Solo lo referente a la dimensión formal	Conjunción
Instrumento organizacional de operación			
Gaceta Amarilla		ENCCH (Estatuto General y/o Reglamento ENCCH)	
IFCCH	“Unidades”. Destaca solamente la UACB pero se habla siempre en plural (después, en 1976, se crearía la UACPyP)	No tiene	Formal
IICCH	UACB para el nivel medio superior, y se sostiene que posteriormente se dará la Unidad correspondiente al nivel profesional	No tiene	Informal
Proyecto fundacional	Se organizará en Unidades, la UACB y la correspondiente al nivel profesional (después, en 1976, se crearía la UACPyP).	No tiene	Conjunción

Fuente: elaboración propia con base en el Cuadro 5, así como en el Estatuto General de la UNAM, el Reglamento de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades” y documentos de *Gaceta Amarilla*.

Lo anterior, no obstante, permite reforzar la idea de la UACB reconvertida en ENCCCH, como “heredera” del CCH. Es cierto que la exposición de motivos y la dimensión subjetiva que le dio sentido a la fundación del Colegio ha dejado de ser válida por lo señalado previamente, pero esto no cancela que la Unidad bachiller –hoy en esta versión diferenciada– haya sido determinada por aquel discurso (en el pasado, cuando era parte del proyecto más amplio), y particularmente por aquel código de comportamiento. El impacto, por ejemplo, se puso de manifiesto previamente a la adecuación estatutaria con la aplicación del PEA (1996), de tal forma que alrededor de la interpretación del Dr. González Casanova (“código González Casanova”) se fue construyendo una pauta de comportamiento que hacía considerar que, en efecto, se trataba de algo permitido. Así, este cúmulo de contemplaciones y de consideraciones que determinan, en parte, el cómo de la acción, no puede ser cortado de tajo a través de la reforma normativa sucedida (aun cuando ésta hubiera sido su intención, lo que nunca fue), no puede ser erradicado, en una suerte de “borrón y cuenta nueva”, de un momento a otro; por el contrario, se arraiga y da sentido a las labores venideras. Esto es lo que permite explicar la razón de que en la reglamentación de esta dependencia universitaria se haya incluido que su función docente en el bachillerato universitario se dará con base en la interdisciplinariedad.

Las dimensiones formal e informal daban cuenta, en conjunto, del proyecto fundacional del Colegio, el cual representaba consideraciones diversas que desde la perspectiva de la institución, servía de instrumento para entender a la organización en cuestión. La comparación definitiva entre dicho proyecto fundacional y la ENCCCH termina por confirmar las diferencias entre estas dos organizaciones.

Por otro lado, las características (Cuadro 15) permiten ver con más claridad la “herencia” que recoge la ENCCCH. Es decir, el fin (punto anterior) es diferente, pues ésta debe enseñar en el nivel medio superior, pero lo hará con base en la interdisciplinariedad (impactando en su organización así como en sus planes de estudio) y en la cooperación entre dependencias académicas de la Universidad, consideraciones (estas dos, interdisciplinariedad y cooperación) que son producto de la práctica que esta instancia, primero como UACB y después como estancia con carácter de Escuela Nacional, ha tenido a lo largo de su operación. En efecto, este par de consideraciones de la organización no son producto de una reforma o

de algún decreto, sino que su inclusión en la normatividad se debe a un traslado “natural”, digamos “heredado”, en el proceso de reconversión tras la adecuación estatutaria.

Finalmente, la comparación entre la estructura no tiene correspondencia alguna. Esto porque la UACB formó parte de la estructura del Colegio (era uno de los instrumentos con los que operaba, solo que ésta estaba destinada a la dimensión del bachillerato universitario), pero en su reconversión, dicha Unidad bachiller opera ahora como el propio CCH, por supuesto, a través de las diferencias que el grado de Escuela Nacional implica. La peculiaridad en este punto termina por corroborar las distinciones entre las organizaciones, es decir, como el fin del trabajo en el proyecto estructural era “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias”, la instancia encargada de ello requería una estructura adecuada para su realización, mientras que aquella que tiene como función la enseñanza en el medio superior, deberá adoptar por una estructura propia que le permita lograrla. Lo anterior le da sentido a las acciones emprendidas por la ENCCCH para ajustarse según las implicaciones resultantes de la adecuación estatutaria, particularmente a la rapidez con la que se nombró al Dr. Bazán como su Director General (el Consejo Universitario aprueba la propuesta del Dr. Barnés en diciembre de 1997, lo que llevó a la generación de la convocatoria pertinente para la elección de dicho cargo, la cual se realizó en enero de 1998, justo para tener al responsable del mismo a principios de marzo de aquel año).

Recientemente, el Ing. Bernal realizó una declaración que da cuenta de esta diferencia entre las organizaciones, entre el CCH y la ENCCCH. El que fue nombrado primer Coordinador del Colegio, habla en entrevista con quien resultó el último en dicho puesto y que encaminó el proceso para la modificación en términos de la obtención del grado:

“JGT [Mtro. Jorge González Teyssier]: A cuarenta y un años de existencia del Colegio usted piensa que éste ha cumplido con las expectativas que tuvo en su origen.

ABS [Ing. Alfonso Bernal Sahagún]: No, para empezar ya no es un sistema paralelo al otro [en referencia a la presencia del CCH en todos los niveles educativos que imparte la UNAM]. Ya es una dirección general de planteles, con un plan de estudios diferente. Por otra parte, muchas de las cosas que nosotros veíamos con claridad y fáciles de realizar no se hicieron. Para mí, ahora el CCH quizá sea una prepa, mejor que la otra porque, si se siguen aplicando los dos lenguajes y los dos métodos, consideraría que si se está logrando algo” (González, 2013: 174).

Es importante hacer algunas precisiones. Las palabras del Ing. Bernal referidas dan cuenta, en un primer momento, del Colegio en su conjunto –cuando habla del “sistema paralelo”, es decir, de las dos Unidades que eran parte de su estructura original y que representaban una alternativa al sistema tradicional universitario, desde el bachillerato hasta el posgrado (Bernal, 2013: 158 y 159)-; mientras que, en un segundo momento, éstas hacen referencia a la UACB (otro plan de estudios). Quedando este segundo punto para su tratamiento posterior –cuando se presenten las comparaciones con la ENP-, en cuanto al abordaje del CCH, debe decirse que él explica las diferencias entre instancias a partir de la estructura, pero esto no debe suponer una valoración que no tiene correspondencia con lo expuesto en esta investigación ya que ella, al evidenciar la manera en la que la organización organiza su trabajo –valga la redundancia-, está vinculada totalmente con el fin.

Con esto aclarado, lo sostenido por el Ing. Bernal termina por abrir un nivel más en el entendimiento de esta ENCCH, y por supuesto de los cambios que ésta supuso. Para él, esta instancia no es la misma que el CCH, pues ésta ya no es un sistema paralelo al de la propia UNAM, es decir, brinda bachillerato, más no lo hace en licenciatura ni tampoco en posgrado; no lo es tampoco ya que ahora coordina planteles –y no niveles educativos- y estos corresponden, además, al medio superior; y no lo es particularmente porque, frente a todo lo anterior, se parece o es, “quizá”, una preparatoria más. ¿Una prepa más? En efecto, así pareciera por lo menos desde la perspectiva de quien asumió la responsabilidad del proyecto por petición expresa del propio ex Rector Dr. González Casanova¹²⁰, de quien se hablaba en el extranjero por “la capacitación gradual” con la que se diseñaban las carreras del Colegio (Bernal, 2013: 160), y también para quien fuera increpado por el Lic. Hurtado sobre si le preparaba (en referencia al primer Coordinador del CCH) los planteles 10, 11 y 12 de la dependencia universitaria (ENP) que aquel funcionario dirigía al momento del inicio de funciones del Colegio (González, 2013: 167).

Las palabras del Ing. Bernal deben tener algún valor: la historia del proyecto está vinculada a su trabajo, como lo está también a la del mismo Dr. González Casanova. Como se señaló anteriormente, en los diversos documentos revisados se hace uso de las palabras del ex Rector como instrumento que le da peso a lo que en ellos se sostiene (“código González

¹²⁰ Esta designación se dio porque el Dr. González Casanova consideraba que el In. Bernal “tenía un gusto por llevar responsabilidades de paquetes grandes” (González, 2013: 164).

Casanova”), pero difícilmente se hace lo mismo con las consideraciones de quien fuera el primer Coordinador del CCH¹²¹. El siguiente punto expondrá algunos elementos que pueden dar cuenta de si su valoración respecto a que el Colegio “quizá sea una prepa más”, podría ser realmente válida.

6.2 ENCCH y ENP, escuelas del bachillerato universitario

DiMaggio y Powell (2001b) pretenden indagar sobre un fenómeno entre organizaciones: ¿por qué se parecen entre ellas? Ambos autores no buscan dar cuenta de las diferencias sino de las semejanzas entre aquellas que ofrecen servicios similares. La explicación que ellos brindan podría ser de utilidad frente a lo expuesto por el Ing. Bernal en cuanto a que el CCH con el grado de Escuela Nacional se presenta como una prepa más.

La explicación de DiMaggio y Powell se consagra a partir de tres elementos: (1) que las organizaciones deben brindar servicios similares y encontrarse en un mismo campo organizacional, (2) que en el marco del campo organizacional, hay cambios en ellas que las hacen presentarse como semejantes, y (3) que dicha modificación en la organización tiende a la homogeneización producto de fuerzas exteriores a la misma (incluso otras organizaciones). La conjunción de estas consideraciones se entenderá como un cambio institucional isomorfo, cuyas variables son tres: coercitivo, mimético y normativo¹²².

¹²¹ El Ing. Bernal dio cuenta de las diferencias entre el Colegio y la ENP a unos años de su salida de la Coordinación del primero: le impresionó que en sus clases en la Facultad de Química, los estudiantes provenientes de la UACB se presentaban como avispa demandando más información a contrapelo de los egresados del sistema tradicional (ENP), de tal forma que consideraba que la formación del estudiante que se deseaba se estaba dando correctamente (González, 2013: 169). En ese sentido, sus palabras recientemente pronunciadas en cuanto a la semejanza de las hoy dos dependencias del bachillerato universitario no podrían ser descalificadas; para él, en efecto, había diferencias, en el presente, pareciera que no las hay. En un acto académico celebrado a mediados del 2014, el Dr. Héctor Hernández –actual Coordinador de Planeación, Presupuestación y Evaluación de la UNAM- señaló que no hay punto de comparación entre las dos instancias, y para sostener su posición, desestimó la posibilidad de semejanza entre indicadores como la matrícula, los primeros ingresos, se refirió a su conocimiento, pues él es también profesor del CCH, e hizo referencia, finalmente, a que el modelo pedagógico es totalmente distinto, ya que el Dr. González Casanova lo definió sobre la base de la plataforma del “aprender a aprender”, “aprender a ser” y “aprender a hacer” (Hernández, 2014). Como se verá, en los indicadores señalados, sí se aprecia una disminución en el coeficiente de variación, lo que no quiere decir que el modelo educativo sea igual. Aquí se reconoce que, en efecto, hay diferencias entre los modelos, pero esto no debiera subestimar las palabras del Ing. Bernal, y menos haciendo uso de lo que se ha definido en esta investigación como el “código González Casanova”.

¹²² En el Capítulo 1.

Siendo ésta la plataforma explicativa, se presentan elementos que dan cuenta de las relaciones entre el Colegio, a través de su UACB, y la ENP, si bien la primera organización tenía un fin diferenciado; indicadores que dan igualmente cuenta de cambios que evidencian a ambas dependencias universitarias como organizaciones similares. Estos indicadores permitirán concluir que la ENCCCH es diferente a la instancia originalmente planteada en el proyecto original y que fue puesta en operaciones durante el periodo fundacional, lo que la hace paradójicamente cada vez más parecida a la otrora escuela del bachillerato universitario¹²³.

6.2.1 UACB y ENP, relaciones en el bachillerato universitario

El concepto de campo organizacional se expuso en el Capítulo 1, pero resulta conveniente establecerlo de nueva cuenta para la explicación siguiente. Por dicho concepto se entenderá “... aquellas organizaciones que en conjunto, constituyen un área reconocida de la vida institucional: los proveedores principales, los consumidores de recursos y productos, las agencias reguladoras y otras organizaciones que dan servicios o productos similares” (DiMaggio & Powell, 2001b: 106). En esencia, se trata de un marco de relaciones en el que el intercambio entre organizaciones se da con base en alguna peculiaridad, destacando particularmente, en virtud de la investigación realizada, aquel que se realiza entre organizaciones que ofrecen servicios similares. A partir de esto, en el Capítulo 1 se estableció que el campo organizacional del nivel medio superior se componía por proveedores principales (la UNAM a través de sus dos dependencias, Instituto Politécnico Nacional mediante sus Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, entre otros), los consumidores de recursos y productos (estudiantes y padres de familia), las agencias reguladoras (SEP) y las organizaciones que brindan servicios similares (ColBach, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). En este campo se encuentra la ENP, la instancia que brindaba originalmente la enseñanza bachiller de la Universidad, pero la creación de la UACB supuso

¹²³ Se insistió en el Capítulo 1 que los indicadores dan cuenta de un posible fenómeno de homogeneización entre el Colegio y la ENP, pero que estos se insertan en el marco de la propuesta teórica emanada del análisis organizacional presentada por DiMaggio y Powell y no de alguna propuesta pedagógica. Es menester recordar este punto, pues de evidenciar un evento de isomorfismo, éste sería consecuencia de un cambio organizacional (en la organización) y no en el enfoque educativo con el que el CCH pretende formar a sus estudiantes.

una oferta mayor de parte de la máxima casa de estudios y la introducción a él no de una sino de dos de sus dependencias. Previo a la modificación estatutaria del Colegio, la relación entre ambas existió y se dio a través de momentos diferenciados, pues pasaron del reconocimiento previo de la existencia de una y otra, a una interacción mayor. Este es el marco que permite valorar la posibilidad de un isomorfismo entre ellas.

La relación entre las dos organizaciones propuestas se da con base en los servicios similares que se expresan a través del brindar enseñanza en el nivel medio superior, pero al ser así, en rigor, esta consideración sólo podría ser válida a partir de que el Colegio obtuvo el grado de Escuela Nacional. Es decir, esta relación podría ser estrictamente incompatible si se parte del binomio CCH-ENP, pues una y otra tendría actividades (y por ende servicios) diferenciadas. No obstante, no se puede cancelar el vínculo, no por lo menos en cuanto a la UACB. Esto es fundamental ya que, como se argumentó anteriormente, es esta Unidad bachiller la que terminó por reconvertirse en la ENCCH, lo que supondría que aunque las relaciones formalmente entre esta última y la ENP iniciaron a raíz de la adecuación estatutaria de aquella, la vinculación entre ellas tiene una historia mayor.

En efecto, esta relación UACB y ENP, reconvertida posteriormente por la adecuación de la primera y que resultaría en el marco ENCCH y ENP, tiene por lo menos 4 momentos a destacar: (1) la fundación del Colegio y la formación de su Unidad bachiller (periodo fundacional), (2) la definición de una cuota de ingreso al bachillerato fijada por el Dr. Soberón, (3) la adecuación que la otrora escuela del bachillerato universitario hace con base en el modelo de Opciones Técnicas del CCH, y, finalmente, (4) la constitución del Consejo Académico del Bachillerato en 1992.

La ENP estaba inserta en el segundo problema expuesto por el Dr. González Casanova en la exposición de motivos realizada para la fundación del Colegio (IICCH). Como se sostuvo en el Capítulo 3, en el marco de su argumentación, ella es la única dependencia universitaria señalada específicamente, pues en el primer problema se habla en general del resto de instancias. La intención de esto era vincularla con otras dependencias y hacerlo particularmente a través de la investigación (Ramírez (1987: 48-50), esto último como consecuencia de la valoración que existía en la otrora escuela del bachillerato en cuanto a que ésta (la investigación) como práctica integrada en su enseñanza (en el Plan de Estudios previo al aprobado por el Dr. Ignacio Chávez en 1964 y que estableció la ampliación de los

años de estudio, pasando de 2 a 3) había sido inconveniente para la formación de sus alumnos (Cevallos, 1962: 55). Así, el CCH se presentaba como el instrumento que facilitaría este proceso de inserción de aquella instancia, lo que era considerado fundamental por la propia Universidad en beneficio, por supuesto, de su trabajo, y de cara a su compromiso con el desarrollo del país (Capítulo 3).

Esta consideración fue la razón del inicio de relaciones entre la CCH y la ENP. Esta última formó parte del conjunto de dependencias universitarias que integrarían el Consejo Directivo del Colegio, sentando las bases no sólo para la constitución de su instrumento de gobierno, sino también para el inicio de funciones en el nivel medio superior, a través de su UACB. Es en este marco en el que se dan una serie de declaraciones que confirman el vínculo entre dicha Unidad y la otrora escuela del bachillerato universitario: la valoración del Lic. Hurtado al proyecto en su conjunto que lo sitúa como uno de los eventos más trascendentes de la historia Universidad al nivel incluso de aquellos ocurridos en 1867 o de 1910 y 1929 y su visto bueno a los esfuerzos por la construcción de una modalidad distinta en el nivel medio superior (Hurtado, 1971: 137); la comparación que hiciera el entonces director de la Nacional Preparatoria en cuanto a que la oferta era prácticamente la misma con excepción de algunas materias como Dibujo, Geografía o Lógica (Hurtado, 1971: 137); y la aportación de la que da cuenta el Dr. González Casanova para la realización del proyecto¹²⁴ (González, 1990: 21).

Pareciera que la confirmación de la existencia de estas relaciones tiene que ver con que la propia ENP se refiera a este esfuerzo del Colegio en su dimensión bachiller y a lo que desde ella se haría independientemente de su surgimiento. Al inicio de funciones de la UACB, el Lic. Hurtado fue interrogado sobre los cambios que tendría que hacer la Nacional Preparatoria de cara a lo que el CCH sería, a lo que respondió categóricamente que dicha escuela centenaria reconocía los esfuerzos de la Universidad por renovarse y por asumir la

¹²⁴ Es importante destacar que el Lic. Hurtado caracterizó la participación de la ENP en torno al Colegio, señalando que una vez que se definió la creación de la UACB, la otrora escuela del bachillerato universitario se mantuvo al margen pues no participó en la definición del Plan de Estudios ni en su aplicación pues se trataba de un proyecto de carácter interdisciplinario (Hurtado, 1971: 137). Tal vez a ello se refería el ex Rector Dr. González Casanova, pues señaló en años posteriores a la creación del Colegio que en aquel momento se pensaba que aquella cuestionaría dicho evento, cosa que no sucedió jamás o que no fue lo suficientemente representativo como para recordarlo (González, 1990: 21). Para Pantoja (2013: 254), como la propuesta de la nueva instancia universitaria era lograr nuevos métodos, enfoques y abordajes, esto posibilitó que no sólo la Nacional Preparatoria no se opusiera como un fenómeno derivado de intereses creados previamente, sino también Facultades y demás dependencias.

responsabilidad de realizar propuestas distintas, nuevos métodos y más, pero que las modificaciones que se hicieran en ella se darían con base en su experiencia y en su propia tradición, y no según las propuestas que de aquel pudieran generarse (Hurtado, 1971: 139). Más allá de la valoración que se hiciera en cuanto a la riqueza en la práctica que pudiera tener dicha instancia, destaca que en la consideración de quien fuera su titular en el tiempo del surgimiento del entonces naciente proyecto, hay un reconocimiento que no se puede obviar y que tiene que ver con que en la dimensión del nivel medio superior de la máxima casa de estudios ingresó una instancia distinta a la que laboraba exclusivamente en ella (la única hasta entonces) y que lo hizo a través de un discurso de “un nuevo abordaje”, e incluso de promoción del cambio (problema 3 en la *Gaceta Amarilla*, IICCH).

El Dr. González Casanova señaló en entrevista que no debiera haber problema alguno en cuanto a que la UNAM cuente con dos subsistemas de educación bachiller, no sólo porque lo mismo ocurre con sus facultades (tiene varias), sino porque también consideró que entre las dos se puede dar una interacción sana y ventajosa para ambas en el sentido de que el Colegio (UACB) podría recuperar las experiencias de la ENP, a la par de que esta última podría considerar las nuevas experiencias que el primero generara (González, 1974: 80). Pareciera que la valoración del ex Rector no se ajusta del todo a lo sostenido por el Lic. Hurtado: mientras el primero contempla una relación de intercambio, el segundo sostiene que independientemente de lo que el CCH propone, en la escuela centenaria no despreciarían la experiencia generada a lo largo de sus años de labores (lo que no significa que no reconozca a la instancia en cuestión). Esto da cuenta de algunos elementos que permiten caracterizar el inicio de relaciones entre las dos instancias bachiller.

De parte de la ENP y de su titular, hay un reconocimiento a lo que significa el Colegio (como se mencionó anteriormente), hay referencia a él y se considera que la dimensión bachiller de la UNAM ya no es exclusiva de ella, pero eso no significa que ésta abandonaría su experiencia a la luz de las características de la instancia. Teniendo esto como marco, pareciera que el inicio de relaciones entre ambas dependencias se dio a través de la competencia, por lo menos desde la perspectiva de la otrora escuela del bachillerato universitario. Así lo confirma el Ing. Bernal, cuando dice que en trabajos previos al inicio de funciones de la UACB, el Lic. Hurtado le preguntó sobre si se encontraba preparando su plantel décimo, onceavo y doceavo (González, 2013: 167). El que fuera el primer

Coordinador del CCH reconoce que si la relación entre las dos instancias era de competencia se debía a la actitud de quien estaba al frente de la centenaria escuela; pero aunque esto era cierto –en parte¹²⁵–, pues el funcionario en cuestión lo reconoció cuando señaló que para su dependencia, la creación del entonces naciente proyecto universitario significaba la posibilidad de mejorarse, la introducción de dicho elemento (competencia) en la relación, no sólo termina por confirmar los vínculos entre las dos entidades de la UNAM, sino que da cuenta del cómo se establecieron en un primer momento, particularmente durante el llamado periodo fundacional.

Un segundo momento en la relación de ambas dependencias se dio años más tarde, ya en lo que aquí se ha definido como el periodo de estabilización, cuando el Dr. Soberón definió en 40 mil estudiantes la cuota del primer ingreso en el nivel medio superior de la UNAM (Kent, 1990: 29; Ramírez, 1987: VII). Es cierto que no se trata de un fenómeno que haya nacido en alguna de las dos instancias bachiller, sino que se determinó desde afuera de ellas, pero la decisión tomada durante la administración de aquel ex Rector confirma el trabajo relacionado ellas a partir del uso del concepto “bachillerato universitario”; es decir, la resolución no fue en referencia al ingreso de la ENP en particular (como hubiera ocurrido si dicho tope hubiera sido acordado previo al surgimiento del Colegio), sino se dio con base en la existencia de más de una dependencia.

En la misma década de 1980 se dio un momento nuevo. Se trató de la integración de la formación técnica¹²⁶ que promovía el Colegio que la ENP hizo a su curricula. Dicho suceso

¹²⁵ Se dice en parte, ya que a las palabras del Lic. Hurtado sobre los planteles 10, 11 y 12 de la ENP, el Ing. Bernal respondió “al contrario, estoy esperando que usted se descuide para llevarme los que pueda.” (González, 2013: 167). No puede obviarse que cuando él aborda el problema que significó para el proyecto el hecho de atender de un momento a otro a una población de estudiantes superior a la de la escuela centenaria (Bernal, 1979: 7), da la impresión de que se refiere a dicho fenómeno con cierto orgullo. Algo parecido sucede en el relato de su regreso a la docencia en la Facultad de Química (después de haber dejado el puesto de Coordinador de la organización en cuestión), en el que sostiene que los estudiantes de ella que provenían de la UACB cuestionaban más que los del sistema tradicional (la otrora escuela del bachillerato universitario), lo que resulta en alumnos diferenciados (González, 2013: 169). Lo mismo ocurre, finalmente, en las palabras en las que da cuenta de la similitud entre las dos dependencias universitarias a 41 años de inicio de funciones en el Colegio, pues sostiene que aunque se parecen cada vez más, seguramente el bachillerato de éste es mejor que el de la ENP (González, 2013: 174). Las anteriores podrían llegar a ser consideradas como manifestaciones de la competencia entre las dos instancias, pero esta vez provienen de uno de los creadores del proyecto y no del que fuera titular de la Nacional Preparatoria al tiempo del surgimiento del CCH.

¹²⁶ Se trató de una formación técnica que se incluyó originalmente en la formación que brindaría el Colegio en su instancia bachiller. Ésta se normó en los documentos “Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios” y “Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades”, los cuales se encontraban en la *Gaceta Amarilla* (forma parte de

fue una consecuencia del impacto al exterior –en el marco del campo organizacional del nivel medio superior- de dicha modalidad, justo como lo señala León y Morales (2007: 45): “... se dio en 1984 una de las aportaciones más palpables del Departamento hacia el ámbito educativo nacional, en lo que se llamó el Proyecto 33, Factibilidad de Opciones Terminales Técnicas en la Educación Media Superior, donde participaron profesores y funcionarios de varias escuelas a nivel bachillerato del país, así se compartió la experiencia que ya se tenía sobre la formación técnica en el bachillerato. Uno de los resultados de este proyecto fue la creación de las Opciones Técnicas en la Escuela Nacional Preparatoria, que comenzaron a impartirse un año después.” Este tipo de adiestramiento no era considerado por la otrora escuela del bachillerato universitario, pues en el pasado, en su rica experiencia, se había debatido sobre si la formación a promover debía ser para la vida o para el trabajo, siendo favorecida la primera (Velázquez, 1992b: 36 y 37). No obstante, la característica optativa que se procuró de ellas en el Colegio (Bernal, 1979: 29 y 30) permitió que los alumnos se prepararán a través de las dos maneras, ya que la segunda sería solamente una opción válida para aquellos que así lo requirieran (León & Morales, 2007: 28). De esta manera, en sesión del Consejo Universitario fechada el 26 de septiembre de 1985, el Reglamento de la escuela centenaria fue modificado en su Artículo 4 (Sistema de Información Jurídico Universitario: Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria).

Por último, está la conformación del Consejo Académico del Bachillerato (CAB). Éste se instaló formalmente en 1993, tras un acuerdo del Congreso Universitario de 1990, con la intención de articular a las dos instancias del bachillerato universitario, de tal forma que en él se agrupan profesores, estudiantes tanto del Colegio (UACB) como de la ENP, así como universitarios representantes de los cuatro Consejos Académicos de Área (CAB, 2013). Destaca que el primer titular de dicha instancia haya sido el Ing. Tapia (UNAM, 2011: 4), quien fuera el Coordinador del CCH en el periodo correspondiente a 1988-1993. El inicio de operaciones de este Consejo se dio previamente a la modificación estatutaria del CCH, por lo que los años que anteceden a este suceso vieron a la UACB y a la otrora escuela del bachillerato insertarse en él a través de la realización de esfuerzos diversos. Esto ocurrió hasta

IFCCH), y daban cuenta de la capacitación de estudiantes para que estos pudieran desempeñarse en puestos de trabajo y en la producción. Para su enseñanza se hablaba de una “Unidad Técnica y de Artes Aplicables” que nunca operó, como tampoco lo hicieron, a decir del Dr. Bazán, la inmensa mayoría de los proyectos a los que se hacía referencia en aquella versión especial de la Gaceta UNAM (León & Morales, 2007: 32).

que la primera fue reconvertida a ENCCH, lo que da cuenta de relaciones entre estas dos organizaciones con una historia mayor a los cambios que aquella sufriera en 1997.

Los momentos expuestos dejan ver relaciones entre el Colegio (primero en su UACB, después ésta como ENCCH) y la ENP, las cuales son previas a la modificación estatutaria de la primera organización. Además de confirmar la existencia del vínculo entre las dos dependencias universitarias, dicho recuento permite suponer que las mismas fueron estableciendo un marco más estrecho entre ellas: se inició a través de un trabajo obligado a partir de la introducción del Colegio en una dimensión de la UNAM (el nivel medio superior) hasta entonces exclusiva de la ENP (para aquel momento, por poner un ejemplo, el nivel superior se impartía en 15 instancias distintas; mientras que aquella era la única dedicada al bachillerato), concluyendo con un Consejo Académico que integra a las dos a partir de la articulación de esfuerzos.

El CCH tuvo en el trabajo en el bachillerato de la máxima casa de estudios a su primer esfuerzo. Lo anterior no fue más que la consecuencia de la alta demanda de espacios en el nivel medio superior que la UNAM enfrentaba en aquel momento, lo que se trató de una razón circunstancial (Flores, 1971: 116). No obstante, la obtención del grado de Escuela Nacional y la reconversión de la UACB en la ENCCH pareciera dar cuenta de que aquella razón dejó de ser circunstancial y se convirtió en su razón de ser (a través de la enseñanza de dicha etapa educativa). La presencia de dicha Unidad bachiller en el campo organizacional del nivel medio superior y, particularmente, la existencia de un marco de relaciones entre ella y la ENP particular y tendiente a estrecharse, permiten suponer que su adecuación estatutaria es una expresión de un fenómeno de isomorfismo entre ambas.

Más allá de lo anterior, ¿realmente se parece el Colegio a aquella instancia como lo sugirió el Ing. Bernal? A través de su fin y algunos indicadores más, en concordancia con la propuesta de DiMaggio y Powell, se podría llegar a validar o aceptar dicha consideración.

6.2.2 ENCCH y ENP: comparaciones

De acuerdo con Di Maggio y Powell (2001b), el cambio en la organización se aprecia, entre otras consideraciones, en la modificación a su meta, programa o misión. Pensando en que pudiera haber un fenómeno de homogeneización con la ENP, el Colegio debió haber

vivido un ajuste en algunas de estos elementos de tal forma que en la comparación entre ellos, se pudiera apreciar una similitud. En efecto, como se podrá ver, pensando al fin como parte de la misión u objetivo a cumplir, la adecuación estatutaria vivida por el CCH colocaría en condiciones similares a las dos instancias: tienen como propósito enseñar educación media superior. Pero la propuesta de ambos autores considera que hay otros indicadores (los denominan indicadores clave) que, según la valoración del propio investigador y en función de su trabajo, podrían dar cuenta de dicho fenómeno. Así, según lo realizado hasta aquí, se consideró que algunos puntos expuestos en el Capítulo 5 sobre las modificaciones de la UACB como el tamaño de matrícula y los primeros ingresos, así como otras consideraciones resultantes de la aplicación del PEA (número de turno y de horas que los alumnos deben pasar semanalmente en el aula), podrían ser fuente de un conjunto de datos que permitirían reforzar o no la evidencia sobre un posible proceso isomorfo entre la instancia en cuestión y la otrora escuela del bachillerato universitario.

La adecuación estatutaria vivida por el Colegio a finales de 1997 impactó particularmente en el fin que desempeña dentro de la estructura universitaria (Estatuto General). La modificación supone, como se argumentó anteriormente, una organización diferenciada, no sólo en el caso del CCH (pues ahora tiene el grado de Escuela Nacional) sino también para la UACB, ya que es ella la que termina por ser reconvertida en ENCCH. Así, teniendo a la enseñanza de la educación media superior como propósito de la instancia en cuestión, ésta y la ENP (también realiza docencia en dicha etapa educativa) parecieran ser organizaciones similares. Se presentará más adelante el Cuadro 16, el cual da cuenta del fin de la ENCCH, así como de la ENP.

Como se podrá apreciar en términos generales, las dos dependencias universitarias buscan el mismo fin. En lo particular, no obstante, se observan diferencias en las formas en las que cada una lo realizará y que, por supuesto, determina su organización. Sobresalen las siguientes distinciones: (1) la ENCCH articulará sus planes de estudio con base en la interdisciplinariedad y cooperación de dependencias universitarias, mientras que la ENP organizará las materias que forman parte de su plan de estudios, a través de las especialidades y los departamentos; y (2) la cultura que se enseña en la primera instancia busca –entre otras consideraciones- que el alumno sea crítico con su entorno natural y hasta social, al tiempo

que la segunda desea preparar a su estudiante para la vida y para el desarrollo integral de su personalidad.

Cuadro 16. Fin: ENCCH y ENP

Fin formal	
ENCCH	ENP
Art. 1: "... tendrá como función impartir enseñanza media superior en los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad".	Art. 2: "... tiene como finalidad impartir enseñanza correspondiente a nivel de bachillerato..."
Condiciones en las que se daría el fin formal	
ENCCH	ENP
Art. 2: "La organización del Colegio y de sus planes de estudios serán el resultado de la combinación inter y multidisciplinaria de diferentes especialidades. En sus transformaciones futuras deberá conservar la cooperación entre distintas dependencias académicas de la Universidad. La orientación, contenidos y organización del plan de estudios y métodos de enseñanza dotarán al alumno de una cultura básica integral, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores. La formación académica de los alumnos se complementará con actividades de extensión y difusión de la cultura, de educación física y de orientación escolar y vocacional".	Art. 2: "...de acuerdo con su plan de estudios y con los programas correspondientes, dando a sus alumnos formación cultural, preparación adecuada para la vida y un desarrollo integral de su personalidad, que los capacite para continuar estudios profesionales, conforme a su vocación y a las obligaciones de servicio social que señala el artículo 3° del Estatuto General". Art. 7: "Las asignaturas que se imparten en la Escuela Nacional Preparatoria se agruparán por especialidades y departamentos académicos, según lo determine el Consejo Técnico."

Fuente: elaboración propia con base en el Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Nacional "Colegio de Ciencias y Humanidades" (Sistema de Información Jurídico Universitario).

Muy a pesar de los dos puntos anteriores, pareciera que las similitudes son más: (1) los dos buscan la formación del estudiante a través de la cultura (el ENCCH para que el alumno sea crítico, la ENP para la vida); (2) las dos preparaciones serán para que el estudiante pueda continuar con sus estudios profesionales; (3) los planes de estudio se darán con base en especialidades (plural); y (4) la educación de los estudiantes también se dará mediante la cultura, educación física así como orientación escolar y vocacional¹²⁷.

¹²⁷ Es cierto que este punto no se aprecia en la ENP, pero su plan de estudios contempla la formación cultural en el cuarto y quinto año (primer y segundo año) a través del estudio de alguna disciplina artística como danza, artes plásticas, dibujo, puntura, teatro (ENP, 2014). Aunque estas son de carácter obligatorio, el alumno sólo

A los puntos que dan cuenta de similitudes entre las dos organizaciones se suma una consideración que no puede ser obviada: el hecho de que tanto la ENCCCH como la ENP puedan ser comparadas como dependencias universitarias que tienen el mismo fin (impartir enseñanza en el nivel medio superior) da cuenta de un fenómeno de homogeneización entre ellas, pues la instancia en cuestión, en su proyecto fundacional, buscaba un fin totalmente distinto al que ahora se dedica. Así, pensar en una comparación entre el Colegio como proyecto en su conjunto (no la UACB) y la escuela centenaria simplemente no podría ser válida previo a su modificación estatutaria; hacerlo, en todo caso, supondría una aclaración justo como lo que hizo Flores (1971: 116) en cuanto a que el trabajo en el bachillerato universitario era resultado de una razón circunstancial.

De acuerdo con lo expuesto en el punto anterior de este Capítulo, la adecuación estatutaria transformó al Colegio en una organización distinta a la que surgió originalmente a través del proyecto fundacional, pues éste ya no se constituía como una dependencia cuyo fin fuera el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias”. Pero aquel evento también significó un cambio que a dicha instancia, ahora como ENCCCH, la presenta como una dependencia semejante a la ENP. Así, se puede concluir que la obtención del grado de Escuela Nacional también representa una modificación a la organización que la asimila con otra más, lo que se ajusta a la perspectiva teórica aportada por DiMaggio y Powell de cambio institucional isomorfo.

No obstante, siguiendo la explicación de dichos autores, la valoración sobre un cambio que tienda a la homogeneización se puede fortalecer a través de la observación de indicadores a definir por el propio investigador y según las características de su trabajo. Los indicadores clave que pueden dar cuenta del fenómeno isomorfo entre la ENCCCH y la ENP serán: (1) el tamaño de la matrícula y los primeros ingresos de cada una de las dos dependencias universitarias; (2) el número de turnos; y (3) el número de horas semanales

tiene el deber de escoger entre una de estas disciplinas. Destaca incluso que, por otro lado, Educación Física es también una materia obligatoria impartida durante los mismos dos primeros años de estancia en la dependencia, lo que no sucede (a pesar de la normatividad presentada) en la ENCCCH. Recientemente, las propuestas de modificación al PEA señalaban la necesidad del estudio físico, de tal forma que se planteó la creación de una materia al respecto y con carácter de obligatoriedad (CCH, 2012: 45 y 46). Al final, la iniciativa fue modificada y la disciplina tendría, así, carácter de optativa (CCH, 2013: 117). El suceso da cuenta de que Colegio con grado de Escuela Nacional es similar a la otrora escuela del bachillerato universitario muy a pesar de que en la reglamentación de la última no aparece la enseñanza de la educación física. Inclusive, puede llegar a contemplarse que en dicho punto, quiere dejar de ser distinta a ella.

frente a grupo que el alumno debe cursar por año educativo (semestre en la primera instancia). La decisión de considerar a estos elementos responde a que los tres representaban diferencias originales con la otrora escuela del bachillerato universitario. Es decir, la “forma inteligente de organizar la currícula” de la que hablaba Velázquez (1992: 90) permitió que más estudiantes pudieran ser atendidos en el nivel medio superior (a través de la UACB), deseo que determinó un inicio de funciones sin la estructura completa –la razón circunstancial tantas veces referida-, pues en verdad se quería no rechazar a más alumnos, como lo demuestra el hecho de que la primera generación de la Unidad bachiller del Colegio se conformó por 15 mil “rechazados” de la centenaria dependencia (Bernal, 1979: 25); mientras que los 4 turnos eran producto de las 20 horas a la semana que se le solicitaba al inscrito en la Unidad bachiller, las cuales, justo como lo comentó el propio Dr. González Casanova, representaban una de las características más importantes de la reforma que implicaba el CCH en aquella etapa educativa de la Universidad, al grado que una modificación que las aumentara, para él representaría una vuelta atrás de la misma (González, 1974: 77).

Es cierto que la decisión tomada en cuanto a los indicadores a trabajar parte de la recuperación del Colegio desde su dimensión subjetiva, de IICCH, y no de lo estrictamente normado (IFCCH); es decir, jamás se reglamentó formalmente que la matrícula y/o los primeros ingresos del Colegio en su UACB tendrían que ser superiores a los de la ENP, lo mismo que el número de turnos sería 4 o las horas de trabajo a la semana 20 (por más que lo haya dicho el Dr. González Casanova, lo anterior no se normó). No obstante, desde la perspectiva de esta investigación, en concordancia con lo expuesto por North, las consideraciones correspondientes a lo informal son determinantes en la vida de una organización, pues son capaces de “reglamentarla” a través de pautas de comportamientos, del establecimiento de códigos o tradiciones que dan cuenta de él y de ella misma, lo que igual determina la organización del trabajo de una organización. Así, aunque esta manera de organizarse no fue normada, ésta terminó por manifestarse como una forma de conducta, como un modo de expresar diferencias frente a la otrora escuela del bachillerato universitario, lo que también da cuenta de una arista válida de la organización.

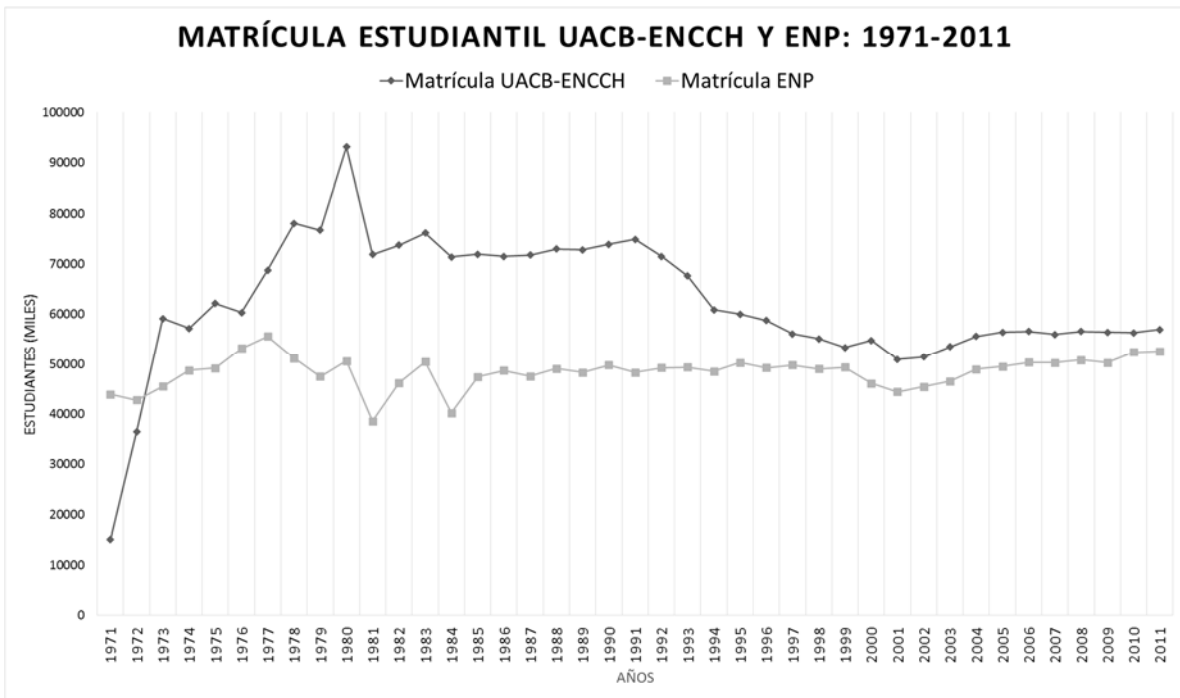
Aclarado lo anterior, se presentará la comparativa entre las dos dependencias universitarias, esto a partir de los 3 indicadores propuestos. Los datos dan cuenta de un lapso temporal que inicia en 1971, año en el que comenzaron las funciones en la UACB, y que

concluye en 2011, momento en el que la instancia en cuestión cumplió su aniversario cuarenta. Este periodo podría permitir una perspectiva mejor para el análisis de un posible fenómeno de isomorfismo, pues deja ver el comportamiento que estos indicadores tuvieron después de la adecuación estatutaria (1997), es decir, tras el cambio que colocó a la ENCCH y a la ENP como instancias similares en términos del fin formal.

Las Cuadros 17 y 18 dejarán ver los datos de la matrícula estudiantil de ambas dependencias, así como la cuota de los primeros ingresos, al tiempo que presentarán la desviación estándar (DE) y los coeficientes de variación (CV) de ambos indicadores.

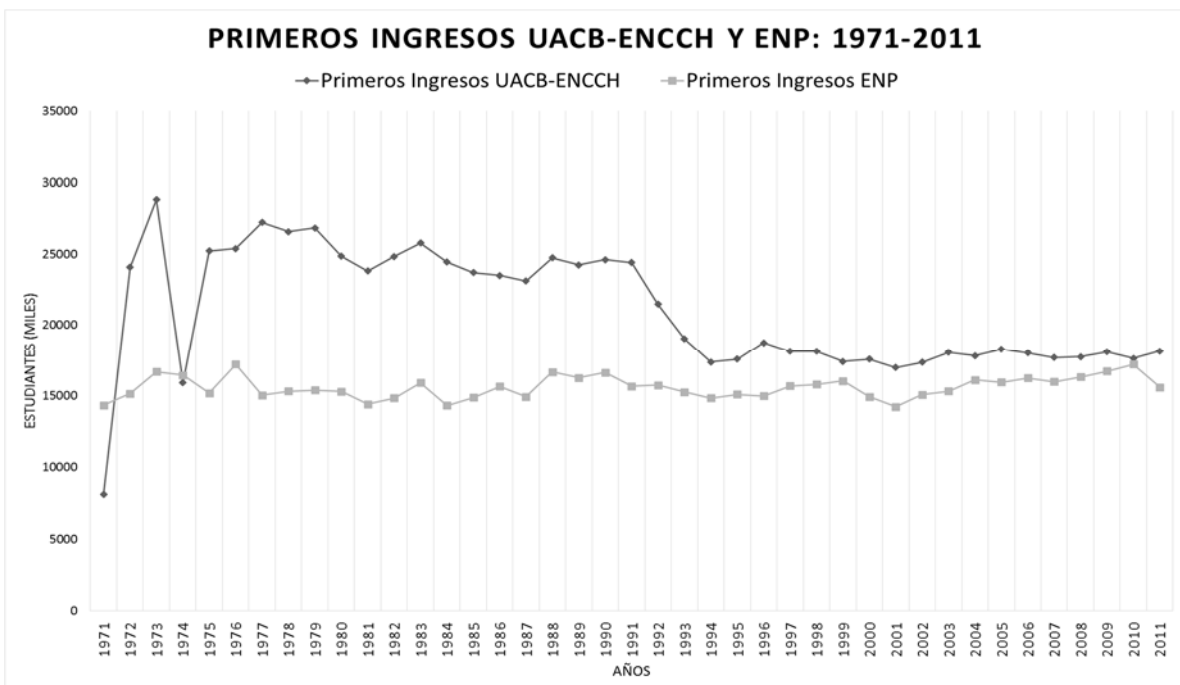
En ellos, se pueden apreciar dos fenómenos determinados por el tiempo. El primero se registra en la década de 1970 y de 1980 (CV del 20, 30 y hasta el 40% en ambos rubros), un lapso temporal en el que los dos indicadores evidencian diferencias entre la UACB y la ENP, presentando a la primera como la mayor proveedora de EMS en la UNAM. El segundo se presenta en la década de 1990 y la primera década correspondiente al Siglo XXI, momento en el que se observa que las distinciones cuantitativas entre las dos instancias tienen un margen cada vez menor: el CV tanto de la matrícula como de los primeros ingresos llega a colocarse hasta por debajo del 10% en la última década reciente, destacando que en 2010 se reportó un CV del 5.05% para el primer valor, mientras que para el segundo, se dio un CV del 1.70%. Así, tanto las poblaciones estudiantiles como la cuota que determina los primeros ingresos de egresados de secundaria de ambas dependencias universitarias se muestran cada vez más semejantes. Esto no es un suceso menor, no frente a lo señalado anteriormente en cuanto a que dicha Unidad se presentó originalmente como una instancia con una capacidad de atención mayor a la de la centenaria escuela. Destaca, finalmente, que sea el primer lustro de la década de 1990 en el que este par de indicadores empiezan a disminuir en sus registros (y por ende, a cercarse a sus pares en la escuela centenaria), ya que coincide temporalmente con la reducción efectiva a la cuota del primer ingreso dada en la hasta entonces Unidad bachiller con motivo de la aplicación del PEA (1996).

Gráfica 1. Matrícula UACB-ENCCH y ENP: 1971-2011



Fuente: elaboración propia con base en datos del UNAM publicados en los diferentes Anuarios Estadísticos (1971-1985) y Agendas Estadísticas (1986-2011)

Gráfica 2. Primeros Ingresos UACB-ENCCH y ENP: 1971-2011



Fuente: elaboración propia con base en datos del UNAM publicados en los diferentes Anuarios Estadísticos (1971-1985) y Agendas Estadísticas (1986-2011)

Cuadro 17. Matrícula UACB-ENCCH y ENP: 1971-2011. DE y CV

Año	Matrícula CCH	Matrícula ENP	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
1971	15059	43958	29508.5	20434.68	69.25
1972	36474	42777	39625.5	4456.89	11.25
1973	59149	45499	52324	9652.01	18.45
1974	57205	48766	52985.5	5967.27	11.26
1975	62161	49189	55675	9172.59	16.48
1976	60375	53172	56773.5	5093.29	8.97
1977	68814	55589	62201.5	9351.49	15.03
1978	78123	51173	64648	19056.53	29.48
1979	76746	47500	62123	20680.04	33.29
1980	93179	50635	71907	30083.15	41.84
1981	71907	38577	55242	23567.87	42.66
1982	73747	46244	59995.5	19447.56	32.42
1983	76176	50473	63324.5	18174.77	28.70
1984	71428	40232	55830	22058.90	39.51
1985	71970	47447	59708.5	17340.38	29.04
1986	71537	48706	60121.5	16143.95	26.85
1987	71827	47568	59697.5	17153.70	28.73
1988	72987	49073	61030	16909.75	27.71
1989	72823	48303	60563	17338.26	28.63
1990	73953	49768	61860.5	17101.38	27.65
1991	74947	48319	61633	18828.84	30.55
1992	71554	49228	60391	15786.87	26.14
1993	67656	49331	58493.5	12957.73	22.15
1994	60911	48528	54719.5	8756.10	16.00
1995	60017	50280	55148.5	6885.10	12.48
1996	58765	49245	54005	6731.66	12.46
1997	56094	49819	52956.5	4437.10	8.38
1998	55093	49025	52059	4290.72	8.24
1999	53343	49331	51337	2836.91	5.53
2000	54793	46133	50463	6123.54	12.13
2001	50936	44436	47686	4596.19	9.64
2002	51437	45451	48444	4232.74	8.74
2003	53539	46572	50055.5	4926.41	9.84
2004	55570	48984	52277	4657.01	8.91
2005	56441	49531	52986	4886.11	9.22
2006	56555	50358	53456.5	4381.94	8.20
2007	55985	50313	53149	4010.71	7.55
2008	56602	50845	53723.5	4070.81	7.58
2009	56411	50297	53354	4323.25	8.10
2010	56292	52407	54349.5	2747.11	5.05
2011	56953	52577	54765	3094.30	5.65

Fuente: elaboración propia con base en datos del UNAM publicados en los diferentes Anuarios Estadísticos (1971-1985) y Agendas Estadísticas (1986-2011). Los cálculos se realizaron en la paquetería Microsoft Excel 2013 y también son propios con base en Ritchey (2008: 137).

Cuadro 18. Primeros Ingresos UACB-ENCCH y ENP: 1971-2011. DE y CV

Año	Primeros Ingresos CCH	Primeros Ingresos ENP	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
1971	8102	14337	11219.5	4408.81	39.30
1972	24074	15166	19620	6298.91	32.10
1973	28814	16695	22754.5	8569.43	37.66
1974	15937	16460	16198.5	369.82	2.28
1975	25225	15204	20214.5	7085.92	35.05
1976	25395	17214	21304.5	5784.84	27.15
1977	27215	15051	21133	8601.25	40.70
1978	26563	15318	20940.5	7951.42	37.97
1979	26835	15407	21121	8080.82	38.26
1980	24845	15301	20073	6748.63	33.62
1981	23811	14413	19112	6645.39	34.77
1982	24830	14842	19836	7062.58	35.60
1983	25767	15914	20840.5	6967.12	33.43
1984	24438	14334	19386	7144.61	36.85
1985	23696	14889	19292.5	6227.49	32.28
1986	23501	15662	19581.5	5543.01	28.31
1987	23105	14943	19024	5771.41	30.34
1988	24741	16675	20708	5703.52	27.54
1989	24233	16269	20251	5631.40	27.81
1990	24608	16632	20620	5639.88	27.35
1991	24402	15680	20041	6167.39	30.77
1992	21471	15752	18611.5	4043.94	21.73
1993	19031	15267	17149	2661.55	15.52
1994	17387	14845	16116	1797.47	11.15
1995	17581	15099	16340	1755.04	10.74
1996	18750	14998	16874	2653.06	15.72
1997	18149	15695	16922	1735.24	10.25
1998	18139	15814	16976.5	1644.02	9.68
1999	17422	16043	16732.5	975.10	5.83
2000	17585	14945	16265	1866.76	11.48
2001	16992	14237	15614.5	1948.08	12.48
2002	17367	15080	16223.5	1617.15	9.97
2003	18070	15331	16700.5	1936.77	11.60
2004	17821	16129	16975	1196.42	7.05
2005	18283	15964	17123.5	1639.78	9.58
2006	18036	16243	17139.5	1267.84	7.40
2007	17689	15999	16844	1195.01	7.09
2008	17757	16333	17045	1006.92	5.91
2009	18111	16729	17420	977.22	5.61
2010	17640	17221	17430.5	296.28	1.70
2011	18168	15611	16889.5	1808.07	10.71

Fuente: elaboración propia con base en datos del UNAM publicados en los diferentes Anuarios Estadísticos (1971-1985) y Agendas Estadísticas (1986-2011). Los cálculos se realizaron en la paquetería Microsoft Excel 2013 y también son propios con base en Ritchey (2008: 137).

Las Cuadros 17 y 18 dejan ver los datos de la matrícula estudiantil de ambas dependencias, así como la cuota de los primeros ingresos, al tiempo que presentan la desviación estándar (DE) y los coeficientes de variación (CV) de ambos indicadores.

Los datos presentados también dan cuenta de una matrícula y un primer ingreso similar entre la ENCCH y la ENP. En ambas, se pueden apreciar dos fenómenos determinados por el tiempo. El primero tiene que ver con la década de 1970 y de 1980 (CV del 20, 30 y hasta el 40% en ambos rubros) como un lapso temporal en el que los dos indicadores evidencian diferencias entre las dos dependencias universitarias, presentando a la UACB como la mayor proveedora de educación media superior dentro de la UNAM. El segundo se presenta en la década de 1990 y la primera década correspondiente al Siglo XXI, momento en el que se puede observar que las distinciones cuantitativas entre las dos instancias tienen un margen cada vez menor: el CV tanto de la matrícula como de los primeros ingresos llega a bajar hasta en menos del 10% en la última década reciente, destacando que en 2010 se reportaba un CV del 5.05% para el primer valor, mientras que para que se da un CV del 1.70% para el segundo. Así, tanto las poblaciones estudiantiles como la cuota que determina los primeros ingresos de egresados de secundaria se muestran cada vez más semejantes, lo que no puede considerarse como un suceso menor en cuanto a lo señalado anteriormente, es decir, que la Unidad bachiller se presentó originalmente como una instancia con una capacidad de atención mayor a la de la otrora escuela del bachillerato universitario. Destaca, finalmente, que sea el primer lustro de la década de 1990 en el que este par de indicadores empiezan a disminuir en sus registros (y por ende a cercarse a sus pares en la escuela centenaria), ya que coincide temporalmente con la reducción efectiva a la cuota de ingreso para egresados de secundaria, dada en la hasta entonces Unidad bachiller con motivo de la aplicación del PEA (1996).

Por otro lado, las horas semanales de trabajo que el alumno debe pasar en el aula también se presentan como un indicador similar entre las dos dependencias universitarias. La comparación se estableció a partir de las implicaciones de los distintos Planes de Estudios de las respectivas instancias, es decir, con base en los instrumentos que ambas tuvieron durante el periodo 1971-1996 (previo a la modificación en ellas) y aquellos que para las dos se definieron en 1996 (PEA para el caso de la UACB; PE de 1996 de la ENP, el cual vendría a sustituir a la versión de 1964, aquella que resultó en la ampliación de los años de estudio del

bachillerato universitario, pasando de 2 a 3). Así, en el cotejo de los dos primeros Planes, la distancia entre las dos instancias resulta significativa, pues la UACB requería una presencia menor del alumno, en términos de horas, que la que exigía la otrora escuela del bachillerato universitario; mientras que en la correlación de los Planes de 1996 se muestra una reducción en dicha distinción, pues en la primera –después ENCCCH- se incrementó el tiempo que el estudiante debía estar semanalmente en ella. Destaca que la modificación que explica el aumento del tiempo de estudio en aula en la Unidad bachiller tiene que ver con la valoración que en su interior se dio en cuanto que el alumno no tenía la capacidad de insertarse adecuadamente en el modelo de estudio promovido, y que pretendía enseñarle a través del “aprender a aprender”. Para lograr desarrollar esta autonomía en el aprendizaje –y con ello alcanzar la sinergia requerida para el cumplimiento de deberes en el marco de complejidad que suponía el funcionamiento del que fuera instrumento de operación del Colegio y el CCH mismo-, se consideró la necesidad de laborar más tiempo con él, de tal forma que las sesiones de las materias se ampliaron hasta en dos horas. De esta forma, pareciera que en la búsqueda de soluciones para lograr un marco de trabajo más conveniente y que posibilitara el cumplimiento de deberes, de cierta forma, esta organización se asimiló a la ENP.

Cuadro 19. Horas semanales de estudio en la UACB-ENCCCH y en la ENP según sus respectivos Planes de Estudios

Dependencia Universitaria y su respectivo Plan de Estudios	Semestre 1 y 2 (horas de estudio)	Semestre 3 y 4 (horas de estudio)	Semestre 5 y 6 (horas de estudio)
UACB, PE 1971	17 horas	17 horas	20 horas
ENP, PE 1964	24 horas	24 horas	24 horas
Modificación a los Planes de Estudio en ambas dependencias, 1996			
UACB-ENCCCH, PEA 1996	28 horas	29 horas	28 horas
ENP, PE 1996	33 horas	33 horas	30-32 horas

Fuente: elaboración propia con base en Becerra, Oropeza, Romo & Sánchez (1998: 104), Becerra, de la Torre, Romo & Sánchez (2011: 137), CCH (1996: 77) y ENP (1997).

Finalmente, los turnos también dan cuenta de la similitud: la UACB requería una presencia semanal en aula de 20 horas, lo que permitía una organización del tiempo que facilitaba el uso de las instalaciones hasta por 4 turnos. Esto ayudó a que con solamente 5

planteles, como lo señalaba el Ing. Bernal, dicha Unidad pudiera atender a más estudiantes de lo que lo hacía la ENP (Bernal, 1979: 7). No obstante, con la aplicación del PEA, este modelo fue alterado, pues, en la búsqueda de la sinergia requerida en el cumplimiento de deberes, las sesiones por materia se incrementaron hasta en 2 horas diarias, lo que significó una ampliación de la jornada de estudio en el salón de clases. Así, se presentaba el fenómeno descrito en el Capítulo 5 en el que la Unidad bachiller debió reducir el número de turnos, dado que la exigencia de más tiempo en el uso de las instalaciones permitía que solamente dos turnos pudieran pasar por ellas (matutino y vespertino). Con dos turnos, el que fuera instrumento de operación del Colegio, y después reconvertido en ENCCH, terminó por ofrecer una cantidad similar a lo hecho por la otrora escuela del bachillerato universitario.

Cuadro 20. Número de turnos UACB-ENCCH y ENP según sus respectivos Planes de Estudios

Organización	Turnos
UACB (PE 1971)	4
ENP (PE 1964)	2
Modificación de los PE en ambas dependencias, 1996	
UACB-ENCCH (PEA, 1996)	2
ENP (PE 1996)	2

Fuente: elaboración propia con base en CCH (1996), Cevallos (1962), y UNAM (1971).

Los tres indicadores presentados permiten apreciar que la similitud entre la ENCCH y la ENP no se expresa solamente en la comparación entre sus respectivos fines. Es más, su observación deja ver que la asimilación entre ambas se dio previamente a la modificación estatutaria de la primera, lo que supondría un inicio de este fenómeno isomorfo anterior a 1997 y observable en dos momentos diferenciados a destacar: la disminución efectiva de los primeros ingresos, y por ende del tamaño de la matrícula de la UACB que se dio a inicios de la década de 1990, así como la aplicación del PEA en 1996.

Manejar por separado a estos dos eventos tiene fundamento, además, en lo expuesto en el Capítulo 5, en cuanto a que no hay certeza sobre la instancia en la que se tomó la determinación de disminuir la cuota de los primeros ingresos, puesto que este acontecimiento

se expresa como antecedente y no como consecuencia de la aplicación del PEA. De esta forma, el ajuste de la organización que implicó estos dos sucesos, permitió concluir en dicho Capítulo que, en efecto, ellos representaron diferencias entre la Unidad bachiller que surgió del inicio de operaciones con aquella que resultó de estas dos adecuaciones; mientras que la correspondencia realizada en este Capítulo permite matizar aquellas distinciones: esta Unidad es diferente a la que se fundó originalmente y en ello termina siendo más parecida a la dependencia centenaria.

Lo anterior supone un balance que resulta paradójico, pues el paso del tiempo, y sus modificaciones, por supuesto, hicieron del CCH y de su Unidad bachiller, esta última presentada originalmente como distinta a la ENP, instancias cada vez más parecidas a la otrora escuela del bachillerato universitario. Esto permite ir adelantando parte de las conclusiones: en efecto, las adecuaciones ocurridas en el Colegio, tanto en su proyecto fundacional como en sus respectivos instrumentos –particularmente en la UACB- dan cuenta de un cambio institucional isomorfo (de homogeneización) con relación a aquella otra dependencia de la máxima casa de estudios.

6.3 Interpretación del cambio al proyecto del cambio

En la década de 1990, el Colegio de Ciencias y Humanidades sufrió una modificación que lo trastocó profundamente. Al impactar tanto en su estructura (desarticulando a la UACPyP a través de la integración de sus programas al posgrado universitario) como en el fin que se estableció formalmente (en su reglamentación) para él (enseñar educación media superior), la adecuación estatutaria significó un ajuste a su proyecto fundacional. Con estos dos elementos definidos de una forma diferenciada, se concluyó anteriormente que la ENCCH se presenta como una organización distinta al Colegio: ya no se conforma por Unidades, es una sola instancia inserta exclusivamente en la dimensión bachiller de la UNAM y dedicada a la docencia en ella. Una expresión de esta distinción es paradójicamente su asimilación con la ENP. Es significativo que las semejanzas entre ellas no sólo se presenten en los fines (impartir la docencia en dicha etapa educativa), sino en otros indicadores más en los que, por lo menos desde la perspectiva de la entonces UACB, se pretendía expresar diferencias.

No deja de llamar la atención que el CCH se presentó en la década de 1970 como la respuesta a un conjunto de dificultades que la UNAM enfrentaba en aquel tiempo. En el fin formal del Colegio (IFCCH) se planteó que ésta tendría como responsabilidad el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia y de investigación disciplinaria e interdisciplinaria”, lo que respondía a los problemas expuestos por el Dr. González Casanova en su intervención célebre en la *Gaceta Amarilla* y clasificados aquí como parte de la dimensión informal (IICCH). Así, como se sostuvo en el Capítulo 3, la instancia en cuestión surgió como un esfuerzo concreto de cambio institucional al interior de la Universidad, lo que, al paso de las modificaciones hechas a él, evidencia una paradoja: el proyecto llamado a impulsar el cambio fue el que sufrió finalmente un cambio.

El cambio al cambio representa entonces una modificación que impactó en el CCH y en su organización dispuesta para el alcance de un fin (formal e informal, el fundacional), que la transformó para ya no ser paradójicamente un órgano que, a través del “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias”, promoviera permanentemente el cambio, sino para ser una dependencia más destinada a la enseñanza del nivel medio superior universitario; que la ajustó para ya no ser la instancia capaz de superar las limitaciones establecidas por la propia estructura de la UNAM, sino para ser –también paradójicamente– una Escuela más “amarrada” a las determinaciones de la estructura misma. El cambio al cambio es, en efecto, una adecuación que presentó a un Colegio con grado de Escuela Nacional, pero que, al mismo tiempo, ya no era aquella organización con la obligación de cumplir con un conjunto de responsabilidades¹²⁸ que procuraran el cambio mismo en la Universidad.

La modificación estatutaria que el CCH vivió en 1997 (el cambio al cambio) hace suponer que éste cumplió con los fines para los que nació, de tal forma que se alcanzó una respuesta favorable a la dificultad y, por lo tanto, el cambio fue posible. Por lo menos esta impresión podría generarse si el análisis se concentrara en el hecho único del surgimiento del proyecto, pues, en efecto, éste se dio a través de la articulación de las Facultades

¹²⁸ Haciendo alusión a la paradoja que representa el cambio al cambio, no puede perderse que la modificación al CCH que lo presentó como Escuela Nacional, despojó a la instancia de su capacidad para romper los esquemas de organización tradicional (Tapia, 1990: 209), un asunto valorado por el propio Dr. González Casanova en cuanto a que la reforma a emprender en la Universidad no sólo debía pasar por el aumento de la calidad en la enseñanza, sino también en la organización (González, 1970: 4).

anteriormente mencionadas¹²⁹, o si se hiciera a través del posgrado y los proyectos que en dicho nivel se articulaban (responsabilidad de la UACPyP), ya que, como se anotó en este mismo Capítulo, éstos permitieron la vinculación deseada. Aunque lo anterior resulta válido de cierta manera, no termina por dar cuenta de los problemas que el CCH sufrió, de forma muy específica en su UACB, y que pusieron en entre dicho la realización de sus deberes y, por ende, el alcance de sus propio fines (Capítulos 4 y 5). Por ello, desde esta óptica, no deja de ser contradictorio que la instancia universitaria en cuestión haya sido ajustada¹³⁰: cambió sin antes haber consumado el cambio pretendido, por lo menos no como proyecto en su conjunto, por lo menos no en el marco de la complejidad que él mismo requería.

Destaca aún más que el cambio al cambio haya evidenciado a un Colegio semejante a la Nacional Preparatoria. Esto porque a principios de la década de 1970, el trabajo de esta última instancia era centro de críticas al interior de la propia Universidad, lo que le valió ser incluida en la lista de dificultades del Dr. González Casanova (problema 2, IICCH), las cuales debían ser superadas por la naciente dependencia. ¿Un cambio al proyecto del cambio que lo hace semejante a una dependencia cuestionada y llamada a sufrir transformaciones al tiempo en el que aquel surgió? En efecto, un cuestionamiento como éste refleja lo paradójico del fenómeno.

Es cierto que el ajuste a los fines –elemento que termina haciendo válida la comparación entre las dos instancias universitarias, puesto que ambas buscan lo mismo ahora-, no fue una consecuencia del trabajo interno del propio CCH (en conjunto, en referencia a las dos Unidades) o, particularmente de la UACB (la “heredera”); pero tampoco se puede obviar que las decisiones que llevaron al incremento de horas de trabajo por materia así como al aumento de la jornada semanal –y que finalmente derivarían en la disminución

¹²⁹ Facultad de Ciencias, Química, Ciencias Políticas y Sociales así como de Filosofía y Letras. Esta referencia al trabajo de estas cuatro dependencias universitarias, a la que debiera sumarse la ENP, es solamente en el sentido administrativo. En efecto, el CCH era un Colegio y no una Facultad o una Escuela (Pérez, 1990: 64), pues en la estructura universitaria, éste se debía al gobierno de aquellas instancias.

¹³⁰ No se puede obviar que para el Dr. González Casanova, el CCH implicaba una reforma de carácter experimental, que tenía primeramente que probar su valía (González, 1990: 9). Desde esta perspectiva, se podría considerar que el Colegio mostró su valía en cuanto a lo hecho en el posgrado universitario, de tal suerte que las valoraciones de la UACPyP formaron parte de las nuevas “reglas del juego” de dicha esfera educativa de la Universidad; pero esto no es así en su UACB y menos en sus labores como proyecto en su conjunto, no, desde la perspectiva de esta investigación. Es cierto que las modificaciones en la Unidad bachiller dadas previamente a la adecuación estatutaria pueden entenderse como un esfuerzo por dar cuenta de un trabajo mejor; pero, al menos para 1997, en estricto rigor, la labor de dicho instrumento de operación podría difícilmente ser considerada como una realización que hubiera mostrado su valía.

tanto de la cuota del primer ingreso como del tamaño de su matrícula estudiantil, todos ellos convertidos en los indicadores recuperados anteriormente y que permiten fortalecer la consideración de homogeneización- se dieron al interior de su instrumento bachiller: en él se determinaron. Así, previo a la realización de la adecuación estatutaria, por los alcances de aquellas modificaciones, dicha Unidad hoy conocida como ENCCH, ya dejaba ver indicios de similitud con la ENP, lo que termina por darle sentido a la paradoja, puesto que el cambio valorado en ella misma resultó en la asimilación con lo que, en realidad, también habría de ser cambiado¹³¹.

Tras corroborar la existencia de un fenómeno que entre la ENP y la UACB-ENCCH tiende en ciertos puntos (fines e indicadores expuestos) a la homogeneización (punto 6.2 de este mismo Capítulo), se puede entonces recuperar la plataforma explicativa de DiMaggio y Powell (2001b), en la que sugieren que éste puede deberse a un cambio institucional isomorfo, es decir, un proceso en el que las transformaciones entre organizaciones se encaminan a su semejanza. Desde el planteamiento de ambos autores, hay tres variantes de dicho cambio: el coercitivo, el mimético y el normativo¹³². Lo apreciado a través de las comparaciones realizadas anteriormente sugiere que la similitud tuvo una primera expresión en las reformas hechas a la UACB durante la década de 1990 e, incluso, hace pensar que las decisiones que las generaron, más allá de las razones que públicamente se presentaron, podrían deberse a una suerte de formula estandarizada en relación a la otrora escuela del bachillerato universitario. Esto hizo que el modelo mimético fuera valorado como la opción que mejor podría explicar el acontecimiento isomorfo.

El cambio institucional isomorfo de carácter mimético es aquel cambio que se presenta en una organización a través del modelado de otra organización, lo que se da

¹³¹ No se puede obviar la esencia de la reforma del Colegio en su dimensión del medio superior que, en palabras del Dr. González Casanova, se constituía en la cantidad de horas y de materias (González, 1974: 77). Es cierto que en el Capítulo 5 se argumentó que el incremento del tiempo de estudio (y no de materias ya que esto no sucedió) apreciado con la aplicación del PEA supone una continuidad en el proyecto de cara lo sostenido por el propio ex Rector (Código González Casanova) pues desde su perspectiva, en su instrumento bachiller no sólo se pretendía educar a más mexicanos, sino también se tenía que hacer cada vez mejor; no obstante, la paradoja aquí señalada se centra en que la realización del cambio, más allá de las justificaciones, termina por evidenciar a la UACB y posteriormente a la ENCCH como una instancia semejante a la ENP.

¹³² En el Capítulo 1, se expusieron las definiciones de estos tres tipos de expresiones del cambio institucional isomorfo. No obstante, recordarlas resulta conveniente. Para DiMaggio y Powell (2001b: 109), el cambio del tipo coercitivo es aquel que se genera producto de influencias políticas, mientras que el normativo está vinculado a las profesiones. Aquí se consideró que la opción que más se ajusta al fenómeno apreciado entre el CCH y la ENP es la correspondiente al cambio del tipo mimético, lo que se abordará a continuación.

mediante la adopción de modelos provenientes de otras organizaciones (DiMaggio & Powell, 2001b: 109). Este tipo de cambio se presenta como respuestas estándares a la incertidumbre (DiMaggio & Powell, 2001b: 109), es decir, como respuestas que una organización puede adoptar cuando tiene en frente problemas de causas ambiguas y/o cuyas soluciones no siempre son claras. Para las organizaciones, sostienen DiMaggio y Powell (2001b: 111), adoptar este tipo de cambio puede ser ventajoso, pues ofrece salidas viables (ya que hay determinaciones que otras organizaciones adoptaron previamente) y hasta económicas (generan pocos gastos). Finalmente, una característica que distingue a esta forma particular es que da cuenta de un cambio sutil y no siempre evidente¹³³ (DiMaggio, 2001b: 111).

Esta posibilidad explicativa que ofrece la valoración de ambos autores, podría aplicarse a lo sucedido en la UACB. Es cierto que a lo largo del Capítulo 5 se argumentó que la decisiones sobre los cambios en ella se dieron con base en su experiencia, de su práctica a lo largo de los años; no obstante, esto no debiera suponer que la reflexión generada propiamente se mantuvo aislada y lejos de cualquier contacto con modelos de otras organizaciones, particularmente de la misma ENP¹³⁴. Las similitudes expresadas anteriormente entre las dos instancias universitarias pueden pensarse como prueba de ello.

La UACB tenía una serie de problemas que a lo largo de la década de 1970 dificultaron su funcionamiento complejo. En el Capítulo 3 se destacó los problemas e incluso las incompatibilidades que en ella se generaron por la articulación de la plantilla docente (perfil de los profesores, capacidades, tamaño de la misma), por la falta de programas de estudio así como por el perfil de los mismos estudiantes. En el mismo espacio, se sostuvo que el trabajo de la administración del Dr. Soberón a la Rectoría representó la solución a los dos primeros fenómenos, lo que llevó incluso a la estabilización del proyecto, la misma que posibilitaría la posterior autoreflexión. Pero también se hizo hincapié en que no todo alcanzó

¹³³ Esto en referencia específica al cambio institucional isomorfo del tipo coercitivo, el cual resulta en lo opuesto: no es sutil y es evidente.

¹³⁴ Que pertenece a su campo organizacional, pero que se presenta como uno de los proveedores más importantes en términos de historia y trayectoria. En este tenor, se ha presentado recientemente un estudio que da cuenta de la fuerza que las dependencias bachiller de la UNAM tienen particularmente entre las instancias del nivel medio superior localizadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, esto en cuanto a la preparación de sus alumnos de cara a su inserción en el primer semestre del nivel superior. Al respecto, se puede consultar la reseña de esta investigación realizada por Hernández (2014) o ir directamente a ella: *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*, coordinada por la Dra. Rosa González.

una respuesta favorable, no por lo menos desde la perspectiva del componente estudiantil: a él se le llamó a insertarse en un modelo que promovía la autonomía del aprendizaje (el suyo, por supuesto), en uno en el que parte del cumplimiento de los objetivos de la organización pasaba por su propio esfuerzo y dedicación.

¿Cómo lograr superar este problema que ponía en entre dicho la sinergia requerida para el trabajo de la organización? ¿Cómo alcanzar un funcionamiento que se caracteriza por la complejidad si uno de sus componentes no termina por insertarse adecuadamente al proceso de interrelación? La solución a la dificultad que establecía el perfil del estudiante no era menor y no suponía una respuesta sencilla, una que pudiera alcanzarse de un momento a otro. Incluso, aun cuando esto hubiera sido apreciado por el mismo Ing. Bernal antes de los problemas con las Academias y previo a su salida del Colegio, la medida a seguir para hacer una adecuación al respecto se hubiera presentado posiblemente como un problema mayor a los que de por si se dieron tras el inicio de operaciones.

La experiencia adquirida a lo largo del tiempo posibilitó apreciar que aquel perfil del estudiante se presentaba en verdad como un problema, pues éste terminaba por impactar determinantemente en el trabajo de la UACB y en sus propios indicadores. El fenómeno de la baja tasa en la eficiencia terminal resultaba en un indicador que confirmaba la valoración que en su momento aportó el Dr. Pérez: el trabajo del Colegio en su Unidad bachiller se daba en un marco en el que los supuestos establecidos en la *Gaceta Amarilla* no terminaban por encajar en la realidad (Pérez, 1990: 68), en el trabajo cotidiano de la dependencia universitaria. La consideración de los elementos anteriores hace presumible un escenario de incertidumbre en la toma de decisiones: ¿qué hacer frente a una situación como ésta? ¿Cambiar a la instancia del cambio en la Universidad? De ser así, ¿cuál podría ser dicho cambio? ¿De estudiantes? ¿Se puede? ¿O será más factible modificar la manera de organizar el trabajo propio de la organización?

Velázquez (1992: 40) sostiene que para la década de 1990, se consideraba que todo el bachillerato universitario en su conjunto debía modificar sus Planes de Estudio. Esto se suma a las declaraciones del Ing. Tapia, a principios de su administración al frente del Colegio, de que ésta sería una de sus prioridades, así como a lo señalado por algunos de los diversos trabajos en los que se expone la experiencia docente con la intención de aportar propuestas de posibles mejoras. Este conjunto de consideraciones permiten suponer que al

interior de la UACB había un cierto “acuerdo” implícito en cuanto a que dicho componente debía ser ajustado. No obstante, con base en lo expuesto, se contempla que la incertidumbre en la Unidad bachiller respondía a una cuestión de un orden distintivo que el que supone la actualización por sí sola de su propio Plan. Es decir, pasaba por decidir adoptar un cambio o no que, en caso de hacerlo, trastocaría su proyecto o, procurando una mayor precisión, su integración a un proyecto más amplio que era el propio CCH. Así, la solución a este problema no era tan clara como lo supondría la generación de un nuevo Plan en virtud de que éste, para aquel momento, no se había modificado en muchos años, o porque la eficiencia terminal no era la satisfactoria (justificaciones para la aplicación del PEA expuestas en el Capítulo 5).

Este escenario pareciera no tener correspondencia con la respuesta adoptada por la UACB, pues ella, como se expuso en el Capítulo 5, se presentó de una manera mucho más clara de lo que aquí se sostiene: el Mtro. González Teyssier argumentó que el estudiante no se insertaba adecuadamente al modelo que se pretendía desarrollar a partir del aprendizaje autónomo, ya que no era alguien que por disposición propia se trasladara a la biblioteca a continuar con la búsqueda del conocimiento después de haber estado unas cuantas horas en el aula, de tal suerte que lo más conveniente resultó en brindarle la posibilidad de prepararse para él (a través de tener más tiempo de trabajo). Empero, el que la solución al problema se haya dado con dicha claridad es porque la misma se dio mediante una decisión cuya forma es estándar. En efecto, a más fallas, más horas de trabajo y estudio y con ello se procura una atención mayor; pero entonces el planteamiento con el que se dio la fundación –aquel que daba cuenta de un aprendizaje que no era exclusivo del salón de clases (UNAM, 1971: 2 y 3)-, se modifica y éste, en el caso específico de la Unidad bachiller, comienza a asimilarse a la ENP en cuanto a la consideración de que la formación del estudiante debe darse a partir del trabajo determinado por su presencia en el aula. Paradójicamente, la medida pareciera tener vínculo, guardando las proporciones¹³⁵, con aquellas respuestas con las que se pretendió

¹³⁵ El Dr. González Casanova sostuvo en aquel documento de 1953 que los alumnos llegaban a la Preparatoria con “lagunas” que propiciaban su escasa “cultura” de cara a la educación que se le pretendía enseñar en el bachillerato y que le impartiría en el nivel superior (González, 1953: 30). Él mencionó que no podía contemplarse más que la solución a este problema pasaba por “inflar” los contenidos (respuesta remedial), de tal forma que el estudiante pudiera aprender lo que debió haber aprendido en ciclos anteriores; decía que ello provocaba el retraso en la especialización en la que éste debía ser formado (González, 1953: 30). Así, se sostiene que, guardando las proporciones, podría pensarse en un vínculo entre aquella respuesta calificada negativamente desde la década de 1950 con la que supuso el PEA: como los estudiantes carecen de las capacidades o la “cultura” para trabajar en autonomía, con más horas de trabajo en aula se le podrá orientar

dar solución a problemas en la otrora escuela del bachillerato, aquellas que el mismo Dr. González Casanova calificó de “remediales” (González, 1953: 30) en el documento celebre de 1953, y que ha sido valorado como una de las plataformas de la que partiría su propuesta de cambio en dicho nivel educativo (Bartolucci & Rodríguez, 1983: 62 y 63; González, 2013b: 261 y 262).

Es cierto que en el documento en el que se exponen las valoraciones con las que el PEA surgió, se explica que su aplicación no podría darse sin algunos ajustes a destacar, como el número de estudiantes (la cuota del primer ingreso) o ciertas adecuaciones a las instalaciones de los planteles (CCH, 1996: 89-111). El hecho de reconocer que sin ellas el funcionamiento óptimo del PEA no sería posible puede llevar a pensar en la negación de la conclusión, pues esto significaría que al interior de la UACB no se percibía que la solución planteada estuviera exenta de dificultades; no obstante, no deja de llamar la atención que muy a pesar de las problemáticas que ambas implicaban, fue ésta versión del Plan de Estudios (con jornadas de trabajo ampliadas, entre otras características) y no otra propuesta la que terminó por convertirse en la decisión de la organización. Pudieron haberse tomado otras alternativas, las que uno se pueda y/o quiera imaginar, sin embargo, la que finalmente se contempló como la “apuesta” de la instancia no fue otra sino aquella que terminaba por trastocar indicadores de una Unidad que en el pasado se había expresado –a través de ellos– como diferente a la ENP.

Desde esta perspectiva, en efecto, se considera que tanto la resolución adoptada por la UACB en cuanto a la actualización de su Plan de Estudios, como el peculiar punto del aumento de horas que significó su aplicación (lo que se concluyó en el Capítulo 5 como el cambio que más impactó en la modificación de la organización de la instancia bachiller) resultaron, en conjunto, en una respuesta con un cierto grado de estandarización. Más allá de las dificultades reconocidas en la implementación del PEA, lo anterior, en concordancia con la propuesta de DiMaggio y Powell, pudo haber supuesto ventajas: se ganaba tiempo para el trabajo con el estudiante, pero sobre todo, se ganaba tiempo para lograr una solución más adecuada a un problema –el lograr que sus alumnos aprendan de forma autónoma– todavía no resuelto y que, se insiste, se presenta como un asunto caracterizado por la falta de claridad.

para que puedan cumplir con el modelo. Esto incluso podría considerarse igualmente para la propuesta de la creación de la materia de “Estrategias para aprender a aprender” en el marco de las valoraciones de reforma al PEA que han celebrado recientemente en la ENCCH y que se abordarán un poco más adelante.

Finalmente, la propuesta de adecuaciones al PEA que se ha presentado recientemente en la ENCCCH y que se encuentra en un proceso de análisis puede fortalecer esta interpretación. Es cierto que la revisión de dicho documento puede ser cuestionada, puesto que se trata, primeramente, de una propuesta más no un evento consumado y también porque, en un segundo momento, tiene que ver con una situación que corresponde a un tiempo distinto al que aquí se analiza en cuanto a los cambios dados durante la década de 1990. Empero, su consideración puede terminar por dar cuenta de este cambio institucional isomorfo y, particularmente, de la falta de claridad para afrontar un problema como la integración del alumno al modelo de aprendizaje en autonomía: a más de una década de la modificación al Plan de Estudios, dicha inserción aún no se alcanza¹³⁶.

Esta última parte de la interpretación se dará a través de dos momentos, es decir, primero se presentará un elemento que puede entenderse como evidencia de que el Colegio está abierto al entorno y, posteriormente, con uno de los planteamientos más importantes de dicha propuesta de modificación del PEA, se argumentará que, en efecto, el problema de la inserción del estudiante en el modelo de autonomía no sólo no tuvo una respuesta clara (pareciera que sí, como se exhibió anteriormente, pero en realidad, como se sostuvo, si así se aprecia es porque ella se dio en un marco de estandarización y no porque verdaderamente así lo sea), sino que aún sigue sin tenerla, al grado de que en los años recientes se presentó un nuevo esfuerzo por dar con ella, mediante, paradójicamente, lo que pareciera ser una nueva fórmula estándar.

Por un lado, se puede destacar lo señalado previamente en cuanto a la obligatoriedad de la educación física¹³⁷, una práctica que originalmente no se había incluido en el Plan de Estudios de 1971 y que no tuvo cabida en las consideraciones que se hicieron en el proyecto fundacional en la parte correspondiente a la UACB. En la *Gaceta Amarilla* se señala, como se sostuvo anteriormente, la importancia de la comunión entre los dos métodos y los dos

¹³⁶ Al respecto, destaca la consideración de Morales (2007: 9) en cuanto a que las dos dependencias del bachillerato universitario continúan teniendo problemas en la obtención de objetivos, esto a pesar de que ambas aplicaron modificaciones a sus respectivos planes de estudios a finales de la década de 1990. Su valoración es relevante para esta investigación, pues da cuenta de que las dificultades en el Colegio persisten, lo que se inscribe a la interpretación de este esfuerzo que contempla que la interrelación entre los componentes de la ENCCCH aún no es posible.

¹³⁷ Modificada, pues en una reciente revisión a la propuesta se consideró que la disciplina debía tener un carácter de voluntario y no de obligatoriedad (CCH, 2013: 117); esto es cierto, pero no deja ser relevante que se haya propuesto.

lenguajes, y se explica la relevancia que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera –punto de conflicto¹³⁸, paradójicamente, en la propuesta de actualización presentada recientemente e incluso del uso de las computadoras, del aprender en el exterior y de hacerlo particularmente a través del dominio de alguna técnica como el desenvolvimiento en un laboratorio o, aunque suene descabellado, el tráfico marítimo de altura (UNAM, 1971: 8); todo se expuso, pero en ello, jamás hubo una valoración hacia el trabajo del cuerpo. Tras el paso de los años, la disciplina ha sido contemplada en la reciente propuesta de modificación del PEA. Dicha situación ha llevado a la argumentación de que en el entorno (en el mundo, propuestas de otras instancias como la Organización Mundial de la Salud o incluso en el bachillerato mexicano, entra las que se encuentra la propia ENP), la actividad física se ha convertido en un ejercicio trascendente para el adolescente (CCH, 2012: 45 y 46; 2013: 118-122). El Colegio, aunque ahora con grado de EN, da cuenta de su apertura al exterior, de su contacto con otras instancias, destacando aquellas que pertenecen a su campo organizacional.

Por otro lado, en el mismo documento público en el que se expone la actualización que se pretende para el PEA, se señala la dificultad que los estudiantes continúan presentando dificultades para insertarse en el modelo de “aprender a aprender” (CCH, 2012: 55). Con la modificación del Plan de Estudios de 1996 se pretendía que el alumno se preparara para esta modalidad, de tal forma que ya no se esperaba, como se contemplaba en el Plan de Estudios de 1971, que su incorporación a ella se diera apenas hubiera ingresado a la UACB, sino que se hiciera a través de su paso por la Unidad. Pero esto, como se reconoce, no ha terminado por resolver satisfactoriamente el problema. La pregunta planteada anteriormente en cuanto

¹³⁸ En efecto, el idioma Inglés fue considerado como parte del Plan de Estudios de 1971, aquel con el que la UACB inició sus funciones. En la *Gaceta Amarilla* se expuso que la inclusión del aprendizaje de una lengua extranjera tenía que ver con la apertura cada vez más amplia que se tenía a nivel mundial. Su aprendizaje, en dicha versión del componente, se daría a lo largo de 4 semestres; el mismo tiempo de estudio contemplado en el PEA. Sin embargo, la propuesta de modificación al Plan de 1996 estipulaba que dicho estudio se ampliaría a 6 semestres (CCH, 2012: 46). Lo anterior desencadenó diversas expresiones públicas de rechazo de parte de miembros de la comunidad de la ENCCH: por citar a algunos, para la consejera universitaria (representante estudiantil) Anahí Martínez, la propuesta no era el único medio para conocer otras cultura (Olivares, 2013); mientras que para otros alumnos de la dependencia, agrupados todos en la Coordinadora del CCH, dicha iniciativa correspondía a una reforma que pretendía que el modelo educativo de la instancia universitaria se adecuara a las competencias y a la formación para el mercado laboral (Olivares, 2013b). Es cierto que las expresiones de los inconformes se centraban en la relevancia que se le pretendía dar al Inglés en esta nueva versión del Plan de Estudios y no en la negación de su estudio, empero, no se puede dejar de reconocer que la importancia al aprendizaje de esta lengua siempre ha estado presente desde la fundación de la Unidad bachiller.

a dicho fenómeno vuelve a surgir: ¿cómo lograr superar esta dificultad que impacta el trabajo particular de esta instancia ahora nombrada ENCCCH y condiciona la interrelación entre componentes? En un primer momento, la respuesta pretendida por la dependencia universitaria para superar la problemática fue el surgimiento de una materia de nombre “Estrategias para aprender a aprender” (CCH, 2012: 55 y 56). Sobresale la consideración con la que se justificó el surgimiento de esta disciplina especial programada para el primer semestre:

“La relevancia de que el contenido de la materia “Estrategias para aprender a aprender” se enfoque a este tipo de habilidades [en referencia al aprendizaje autónomo], radica en que de este modo es posible retomar programas y proyectos para concretar acciones del Modelo Educativo.

En consecuencia, se busca una acción estratégica para alcanzar mayores logros en la adquisición de los aprendizajes de los alumnos. El propósito es fortalecer sus habilidades académicas para desarrollar un aprendizaje efectivo que propicie su crecimiento autónomo, alcanzar un desarrollo como sujeto social y subsanar las dificultades operativas del Modelo Educativo: que integre lo afectivo en los procesos cognitivos, se reconozcan los variados estilos de aprendizaje, se dé su justo lugar a la motivación y, que por lo tanto, los alumnos adquieran las estrategias de aprendizaje aplicables a cada área y materia.

La materia “Estrategias para aprender a aprender” se ofrecerá a los alumnos de primer semestre, dos horas a la semana (como requisito en el mapa curricular); y gracias a sus contenidos permitirá que los estudiantes se apropien del Modelo Educativo, desarrollen habilidades genéricas, aprendizajes autorregulados y el sentido de pertenencia a la Universidad (CCH, 2012: 55).”

El problema de la inserción de los alumnos, en efecto, a años de distancia de la aplicación del PEA, se mantiene. El que esto siga valorándose no se debe, desde esta perspectiva, a falta de intentos de la Unidad o de la ENCCCH por hacer frente a dicha situación, sino porque, en verdad, esta dificultad consiste en un asunto que no tiene una solución clara. Perdura, en un hecho que confirma que no hay correspondencia entre una problemática peculiar y la respuesta que se adoptó en el pasado, puesto que su solución debiera ser igualmente peculiar; es decir, no existe tal relación ya que la determinación se dio con base en una formula estandarizada. Este es justamente el marco en el que se discute actualmente

la propuesta de modificación al Plan de Estudios¹³⁹: ésta debe darse a través de una decisión que busque de nueva cuenta una salida estándar o debe configurarse según el propio espíritu del Colegio ahora con el grado de Escuela Nacional.

Este es tal vez el gran reto que la ENCCH tiene por delante. Tras la modificación estatutaria que colocó a esta dependencia universitaria en solo una de las distintas dimensiones en la que operaba dentro de la Universidad, y después de los cambios realizados durante la década de 1990, particularmente aquellos que la evidenciaron como una organización distinta (en términos, en ese momento, de la UACB) a la surgida en su fundación, pero paradójicamente similar a la ENP, este CCH con grado de Escuela Nacional se enfrenta a un problema que no ha podido superar, que continua poniendo en entredicho la interrelación de sus componentes y cuyas soluciones se presentan a través de dos perspectivas, de aquella que supondría una nueva adecuación con base en una fórmula estandarizada, o la de aquella que se manifestó recientemente en cuanto a no olvidar las características fundacionales del proyecto. En juego está no sólo la posibilidad de subsanar una dificultad que hasta ahora tiene las mismas décadas que la propia operación del Colegio (en sus dos modalidades, como proyecto en conjunto o como Escuela Nacional), sino también la validez de su propio proyecto, aunque sea por lo menos en lo que respecta a la arista correspondiente al nivel medio superior. Esta instancia que surgió debido a varias razones (hablando específicamente de la Unidad bachiller) y en medio de un contexto en el que la ENP era el centro de las críticas, hoy tiene la posibilidad de que con su próxima adecuación siga asimilándose a aquella o, en todo caso, procure una determinación que le permita, más allá de las similitudes entre fines, continuar siendo una alternativa a la otrora escuela del bachillerato universitario.

¹³⁹ El punto 12 de la propuesta de modificación del PEA se convirtió en uno que concentró la atención de la Comisión Dictaminadora encargada de hacer un balance tras una serie de trabajos realizados en la ENCCH durante el segundo semestre del 2012 y el primer semestre del 2013 (CCH, 2013: 7). Esto porque la propuesta de la creación de la materia “Estrategias para aprender a aprender” fue considerada como improcedente frente al modelo que persigue la ENCCH (CCH, 2013: 11). La argumentación para dicha conclusión se dio con base en el razonamiento de que el “aprender a aprender” tiene que ver con un principio fundacional de la dependencia universitaria (por su puesto, la referencia es a la UACB, hoy reconvertida), que no puede ser obviado y que se contrapone a una determinación como el surgimiento de una nueva disciplina (CCH, 2013: 127). Esto particularmente porque no hay forma de sostener que hacer algo como la propuesta mencionada pudiera garantizar que los alumnos se adecuarían a la práctica del aprendizaje autónomo, además de que la misma atenta contra el carácter de oposición al enciclopedismo (CCH, 2013: 128-130).

Conclusiones

En la Introducción (Capítulo 1) se definieron elementos indispensables para la realización de este esfuerzo: pregunta de investigación, respuesta de la misma a manera de hipótesis, el objetivo general así como los objetivos específicos. Con base en ellos se presentarán las conclusiones, aunque se hará en forma inversa a la presentación que se hizo en aquella parte, por lo que la revisión en este último espacio del trabajo iniciará por los objetivos específicos y concluirá con la respuesta que se da a la interrogante. Esta manera puede dar cuenta de las peculiaridades que explican el objetivo general, de tal suerte que se podrá considerar si la interpretación generada, es decir la hipótesis (el proceso tendiente a la homogeneización entre el Colegio y la ENP), es válida o no como entendimiento para contemplar los cambios ocurridos en el Colegio durante la década de 1990. Finalmente, tras esto, se anotarán una serie de consideraciones que se pueden desprender de un examen del CCH como el realizado en este esfuerzo.

- Sobre los objetivos específicos

En cuanto a los objetivos específicos, se puede decir que el Capítulo 2 da cuenta del contexto universitario en el que el Colegio surgió, al tiempo que el Capítulo 3 presenta la caracterización que a éste se le dio al momento de su fundación. En efecto, estos dos primeros capítulos del desarrollo del trabajo sientan las bases para el entendimiento posterior de la instancia en cuestión, de lo que destaca el uso de los conceptos eje (institución y organización), pues éstos permitieron realizar las comparaciones posteriores, tanto de la dependencia en el tiempo (CCH-ENCCH), como de la misma con la ENP.

Al respecto, el Capítulo 4 pone en evidencia los problemas que el Colegio enfrentó al inicio de su trabajo, lo que deja ver igualmente que el paso del planteamiento fundacional a la operación significa normalmente un evento peculiar para las organizaciones. Dicho Capítulo también permite apreciar las respuestas dadas por la administración del Dr. Soberón, las cuales alcanzaron soluciones para algunas de las dificultades y dieron paso a un tiempo de estabilidad.

No obstante, no todos los problemas quedaron superados, no por lo menos en la UACB. Esto es lo que explica el Capítulo 5, pues al interior de ella se valoraba que los datos arrojados por algunos indicadores no permitían apreciar que el trabajo de la misma fuera satisfactorio. Llama la atención que una de las dificultades más relevantes impactaba determinadamente en el logro de la sinergia que suponía la realización de su propio esfuerzo: las características de los estudiantes no permitían que el funcionamiento adecuado del modelo basado en el “aprender a aprender”. Así, con la intención de no modificar dicho planteamiento y buscando lograr una mejor interrelación entre sus componentes, en la Unidad bachiller se dieron un conjunto de cambios.

El Capítulo 6 es el apartado más amplio de todos, pues en él se explica a la modificación que trastocó a la institución que determina finalmente a la organización en cuestión. En efecto, se trata de la adecuación estatutaria, aquella que de un momento a otro presentó a la dependencia universitaria no sólo como una Escuela Nacional, sino también como una instancia con un nuevo fin y con una “nueva” estructura (sólo la Unidad bachiller, aunque ahora como el Colegio mismo). Más adelante, en el Cuadro 21, se presenta una síntesis de los ajustes al CCH ocurridos en el lapso temporal de interés.

La adecuación estatutaria significó la búsqueda de la realización de un nuevo fin, lo que no sólo evidenció las diferencias entre el CCH originalmente planteado y la ENCCCH, sino que ponía igualmente a la luz la similitud entre la última y la ENP, la dependencia que en su momento se dedicó exclusivamente a la enseñanza del bachillerato universitario y la misma que estaba llamada a transformarse por los esfuerzos propios del Colegio. Las semejanzas entre lo que era paradójicamente distinto resultaron en el uso del planteamiento teórico de DiMaggio y Powell, de tal forma que se pudo analizar la relación entre ambas Escuelas Nacionales para interpretar lo sucedido, al tiempo de determinar la existencia o no de un fenómeno tendiente al isomorfismo.

En efecto, como se puede apreciar en el recorrido planteado sobre los Capítulos que conforman este trabajo, los objetivos específicos fueron alcanzados. Es tiempo entonces de dar cuenta del objetivo general, la generación de una interpretación sobre los cambios ocurridos al Colegio durante la década de 1990.

Cuadro 21. Los cambios del Colegio en la década de 1990

Cambio	Año	Dimensión de la Organización	En qué consistió
Disminución de la cuota del primer ingreso estudiantil y de la matrícula	1991 - 1995	UACB	En la reducción de la cuota del primer ingreso estudiantil, lo que impactó en el volumen de la matrícula. Destaca que no hay certeza en cuanto a la instancia que decidió dicho ajuste dado que el CT de la UACB aún no existía y cuando éste tomó una determinación al respecto (estando ya en operación), los efectos de la misma ya se hacían sentir.
CT de la UACB	1992	UACB	Se crea el órgano de decisiones interno de la UACB, espacio que no existía previamente, lo que hacía diferentes a dicho instrumento de operación respecto a la UACPyP.
Aplicación del PEA	1996	UACB	Se modificaron los planes y programas de estudio así como otras consideraciones que impactaron determinante a la organización como el aumento de las horas de trabajo por clase, lo que resultó en el incremento de la jornada semanal. Aunque la reducción de la cuota del primer ingreso (que determinaría también el tamaño de la matrícula estudiantil) fue efectiva previamente a la aplicación del PEA, tarde o temprano las adecuaciones estipuladas en él resultarían en estos dos eventos.
Adecuación estatutaria	1997	CCH	El Colegio adquiere el grado de Escuela Nacional, lo que lo inserta de una manera diferenciada en la estructura universitaria dado que ya no se ubicaría en ella como la instancia responsable del fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias, sino como una escuela dedicada a la enseñanza en el bachillerato universitario. Esto desarticuló a la UACPyP y supuso la reconversión de la UACB a la ENCCH.

Fuente: elaboración propia con base en lo expuesto en los Capítulos 5 y 6.

- Sobre el objetivo general, la pregunta de investigación y la hipótesis: la interpretación de los cambios ocurridos en el CCH durante la década de 1990

El cambio, sostiene Clark (2010: 145), ha sido uno de los fenómenos más abordados por las ciencias sociales. Al respecto, esta investigación valoró una serie de enfoques que podían explicarlo (de entre los que destaca las relaciones Estados centrales y Estados periféricos, plataforma desechada, justo como se comentó en la Introducción), pero se decidió finalmente que entender al Colegio como una organización podía significar un mejor entendimiento. Esto porque lo que se pretendía trabajar era el cambio particular de una

organización¹⁴⁰ que definió sus características fundacionales a partir de un documento que la explicó originalmente (*Gaceta Amarilla*), que la hizo peculiar según la respuesta que debía desarrollar inicialmente. Lo anterior no resultaba sencillo, pues de acuerdo con Bazán (1990: 87 y 88), pueden realizarse hasta tres lecturas distintas de este escrito. Esto hizo necesario un recorte, lo que obligó a dar cuenta de un marco que permitiera reconocer la parte de la organización (en aquel proyecto fundacional) que era de interés para la investigación (identificados en IFCCH e IICCH). El concepto de institución de North terminó aportando en dicho sentido, ya que, como él mismo sostiene, su revisión (las normas) identifica fuentes empíricas para probar hipótesis de las organizaciones (North, 2012: 10).

Estos conceptos eje permitieron entender al Colegio según su proyecto fundacional¹⁴¹ (establecido en la *Gaceta Amarilla*), a partir de la manera en la que se estructuró el trabajo (organización) y las normas que establecieron lo que la dependencia tenía que realizar (institución), de tal forma que éste pudo ser comparado con el CCH producto de las modificaciones realizadas en la década de 1990. En efecto, la comparación daba cuenta de organizaciones distintas, justo como se presentó en el Cuadro 15.

Llama la atención que los tres primeros cambios registrados en la década de 1990 corresponden a eventos dados únicamente en la UACB (Cuadro 20), destacando particularmente aquel que da cuenta de la creación del CT de dicha Unidad, pues éste se

¹⁴⁰ No en el modelo educativo. Como se sostuvo en el Capítulo 5 y como se reconocerá más adelante, lo que cambió en la década de 1990, particularmente con la modificación dada en 1996 al Plan de Estudios, es la organización del trabajo del Colegio.

¹⁴¹ Este entendimiento fue clave para el desarrollo de esta investigación. Se decía en el Capítulo 3 que no son pocos los trabajos que han abordado al Colegio, de tal forma que la diversidad de entendimientos sobre él era tan amplia que incluso en ella cabían valoraciones encontradas o incompatibles. Esto originó un momento de incertidumbre: ¿quién tiene la razón sobre la instancia en cuestión si todos hacen referencia a la *Gaceta Amarilla* o a lo que dijo el Dr. González Casanova? En verdad, este punto llevó al trabajo de investigación a una etapa de estancamiento. Esto fue así hasta que, prestando un poco más de atención, se encontró en Bernal (1979 y 2013) así como en Flores (1971) algo que pocos decían, se trataba, en efecto, de la interpretación del sistema paralelo que el CCH representaba y de su importancia no sólo en el bachillerato universitario sino en todos los niveles de la Universidad. Esto suscitó una nueva lectura de la *Gaceta Amarilla*, la misma que evidenciaba que buena parte de todos aquellos esfuerzos que hacían referencia a ésta se concentraban exclusivamente en las palabras del Dr. González Casanova y difícilmente en lo que se reglamentó, en el “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias”. Así, se consideró que no puede dejar de contemplarse lo originado desde la subjetividad, pero esto tampoco puede obviar a la normatividad. Por ello, aquí se valora que a la luz de la norma formal, el cambio de la organización es innegable justo como se presentó en el Capítulo 6. Lo anterior es fundamental, pues hablar hoy de la dependencia universitaria centro de este estudio es tocar a una dependencia con historia, que heredó lo que fue la misma o parte de ella a través de la reconversión UACB-ENCCH; pero hacerlo, de acuerdo con el propio Bernal, no puede llevar a pensar que se trata de la misma que era en el pasado.

debió a una reforma de carácter político (toma de decisiones). Por su lado, los otros dos ajustes pueden ser clasificados dentro del orden organizativo, puesto que ambos pretendían –según lo señalado en el Capítulo 5 en el que se presentó una interpretación de lo sucedido- el alcance de un marco mejor para el desarrollo de esfuerzos y la interrelación que posibilitara el funcionamiento en complejidad hasta entonces comprometido. Este par de adecuaciones deja ver –como también se sostuvo en dicho apartado- que la inserción del estudiante al modelo de “aprender a aprender” no era la que se esperó inicialmente (es decir, el alumno no estaba familiarizado o identificado con una propuesta que busca que él sea un actor en la generación de su propio conocimiento), lo que resultó en un problema que aquí fue valorado como un fenómeno con causas ambiguas y soluciones no claras¹⁴².

Por otro lado, el último cambio da cuenta de una transformación profunda al CCH en cuanto a su proyecto fundacional. La adjudicación del grado de Escuela Nacional se presentó como el reconocimiento que la Universidad hizo a una instancia que había cumplido con sus responsabilidades (desde la justificación de la máxima casa de estudios), pero resultó igualmente en la generación de una nueva organización o por lo menos en la reorganización (valga la redundancia) de la misma: el trabajo ya no se estructuraría en Unidades (se desarticula la UACPyP y la UACB se dispone a quedar como la “heredera” del Colegio), al tiempo que las normas dictan nuevas responsabilidades, pues se pasó del “fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias” (IFCCH) –lo que hizo que el Colegio fuera valorado como órgano promotor del cambio y de la superación de las limitantes establecidas por las estructuras universitarias (IICCH)-, a la “docencia en el bachillerato universitario”. En términos de la estructura de la UNAM, esta adecuación estatutaria representó un ajuste a la inserción en ella de la dependencia universitaria en cuestión, pero para la última, este hecho resultó en una modificación sumamente significativa puesto que, con la determinación de un fin diferenciado (no es más el fin fundacional), paradójicamente, la ahora ENCCCH se mostraba como una organización semejante a la ENP. Éste es el cambio al cambio.

Un evento como aquel no puede ser obviado. Es decir, uno de los cuatro cambios ocurridos en la década de 1990 generó un fenómeno que tiende a la homogeneización del

¹⁴² Recordar que el fenómeno se identificó en lo expuesto públicamente por el Colegio, según lo dicho en la justificación del PEA, a través de los indicadores no satisfactorios en la eficiencia terminal de la UACB así como en datos que daban cuenta del desempeño de sus egresados en el nivel superior (Capítulo 5).

CCH (ahora ENCCCH) con la ENP, esto a pesar de que en la propia *Gaceta Amarilla* –en la dimensión que aquí se denominó como informal según lo estipulado por North- se sostenía que uno de los problemas que el entonces naciente proyecto tenía que resolver era el de articular a la otrora escuela del bachillerato universitario con el resto de dependencias universitarias. Lo paradójico resulta en la posibilidad de considerar que lejos de vincular a la última instancia (como se le normó según la informalidad, en el ya mencionado problema 2 de la exposición realizada por el Dr. González Casanova), al Colegio se le terminó por relacionar a la Nacional Preparatoria y a la esfera bachiller de la máxima casa de estudios¹⁴³.

Detenerse en la peculiaridad de este cambio en la organización (según su institución) resultó en la consideración de la propuesta de DiMaggio y Powell: ambos tratan de dar cuenta de un fenómeno de homogeneización entre organizaciones. Su valoración no sólo se ajustaba a la propia pregunta de investigación (¿en qué consistieron los cambios...?), sino que podía dar una mejor aproximación (interpretación) a la realidad del Colegio.

Es menester reconocer que recuperar a DiMaggio y Powell requirió de un ajuste en el vínculo entre su explicación original y la interpretación de los hechos ocurridos en el CCH. Esto porque para ellos, el cambio en la organización se expresa en la “... estructura formal, en la cultura organizacional, metas, programa o misión” (DiMaggio & Powell: 2001b: 107), lo que no coincide totalmente con la adecuación estatutaria y el centro que aquí se ha definido para entender el cambio en el Colegio (entendido como organización) reflejado en su norma (institución); es decir, el fin de una organización no es considerado como un punto de cuanta de una modificación en ella. Esto generó un ejercicio reflexivo que cuestionó los motivos de la no inclusión particular del fin como una adecuación válida para la perspectiva de aquellas plumas, lo que derivó en la interrogante sobre si en la realidad será observable que una organización altere su fin. Por ejemplo, en términos de las dependencias universitarias, la ENP o la FCPyS –sólo por citar algunas- han tenido la responsabilidad de

¹⁴³ ENCCCH y ENP, está es la relación a la que se refiere el párrafo, lo cual es válido a partir del cambio en el fin (en la norma) de la primera instancia. Es cierto que previo a la adecuación estatutaria, el CCH tenía vínculo con la otrora escuela del bachillerato universitario, pero esto ocurría exclusivamente a través de su UACB. En el Capítulo 6 se da cuenta de este fenómeno en el que el surgimiento del Consejo Académico del Bachillerato se presenta como el evento más representativo de las relaciones entre ambas dependencias. Destaca entonces que, tras la adjudicación del grado de Escuela Nacional, fue el Colegio (o su Unidad bachiller reconvertida, pero Colegio al fin) el que terminó articulándose con la Nacional Preparatoria (en el espacio del CAB) y no a la inversa según IICCH (segundo problema del Dr. González Casanova).

dedicarse a la docencia¹⁴⁴ (la primera en el nivel medio superior, la segunda en el superior) y para ello, ambas han recurrido –probablemente- a la modificación de sus estructuras o visiones respectivas, pero difícilmente se podría imaginar que alguna de ellas pasara, de un momento a otro, a fomentar y coordinar proyectos de investigación interdisciplinaria. Pero para el caso específico de la instancia de interés de esta investigación, el cambio en el fin supuso la mayor evidencia de la existencia de un fenómeno de homogeneización respecto a la otrora escuela del bachillerato universitario, el cual, en un primer momento, hizo comparable lo que no era comparable hasta antes de él (1997). Esta última consideración fue la que orientó una decisión importante para el desarrollo de este trabajo: el fin o el objetivo es reconocido como un elemento fundamental de una organización¹⁴⁵ (Meyer & Rowan, 2010: 57; North, 2012: 15) y aunque su modificación no está contemplada en la propuesta de DiMaggio y Powell, aun cuando se trata de un evento *sui generis* según su análisis (en las manifestaciones del cambio en la organización), el hecho de que así pasara (las características de semejanza producidas tras el cambio) era motivo suficiente para profundizar en su abordaje según esta explicación que da cuenta de la pérdida de diversidad entre instancias.

Con esta aclaración, hacer uso de esa plataforma teórica facilitó la identificación de más hallazgos. Tras la ubicación del cambio en la organización que definió que el trabajo de la ENCCH debía buscar un fin diferenciado al del proyecto fundacional y que resultaba paradójicamente similar al de la Nacional Preparatoria, los indicadores clave de los que dan cuenta los propios DiMaggio y Powell (definidos aquí como la cuota del primer ingreso así como tamaño de la matrícula estudiantil, número de turnos y número de horas clase a la semana), dejaron ver también semejanzas entre las dos dependencias (Cuadros 17 y 18, de los que destacan los valores de la DE y el CV, así como los Cuadros 17 y 18). Lo anterior fue significativo, pues dichos indicadores manifiestan isomorfismo en rubros en los que se pretendió establecer una diferencia entre ellas al tiempo de la fundación del Colegio¹⁴⁶.

Al tiempo de esto, no dejó de llamar la atención que este fenómeno de isomorfismo (expresado ahora por los indicadores) haya iniciado previamente a la adecuación estatutaria,

¹⁴⁴ La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales también está obligada al desarrollo de la investigación.

¹⁴⁵ Destacado en la parte introductoria, particularmente en el Cuadro 3, aquel que da cuenta de las características de la organización a considerar por esta investigación.

¹⁴⁶ La comparación a la que se hace referencia es a la de UACB-ENP, la cual era válida previo a la adecuación estatutaria (1997) dado que la Unidad bachiller impartía docencia bachiller como una actividad que se insertaba en el fin del Colegio en su conjunto (se entiende que ejecutaba un proyecto colegiado de docencia).

pues la reducción de la cuota empezó a ser válida a partir de la generación de 1991 y no en aquella que se convertiría en la primera generación del Colegio con el grado de Escuela Nacional. Sin omitir que no hay claridad en cuanto al espacio en el que se tomó la decisión al respecto (Capítulo 5), esta situación pudo haberse manifestado posteriormente a la aplicación del PEA puesto que la modificación al componente contempló el aumento de horas clase por materia, lo que generaría el incremento de la jornada cotidiana y semanal, resultando en la reducción de los turnos y en la disminución de la capacidad de atención; pero lo que ocurrió en realidad fue que ésta se manifestó previamente. Así, aunque no hay evidencia documental que deje ver la relación entre el cambio ocurrido en 1997 (al CCH) y la adecuación a la cuota del primer ingreso y/o la modificación al Plan de Estudios de 1996, la observación empírica permite concluir que hay un vínculo entre ellas, uno que hizo que este esfuerzo considerara a la homogeneidad como un rasgo entre la ENCCH y la ENP.

En resumen, 3 de los 4 cambios¹⁴⁷ ocurridos en el Colegio durante la década de 1990 dan cuenta del fenómeno de homogeneización entre esta instancia y la ENP. Es cierto que no existen pruebas que evidencien que las adecuaciones (hablando de las tres que se resaltaron) hayan ocurrido secuencialmente, de tal forma que no se puede considerar que una y otra se hubieran sucedido cual si se tratase de una serie de “pasos” en un proceso de planeación; sin embargo, no deja de llamar la atención que, en conjunto, terminaron por producir el mismo resultado. Ello podría suponer un proceso de modificaciones del orden incremental, el cual, de acuerdo con Clark (2010: 147 y 148), se desarrolla en un marco de contradicciones y de acciones confusas pero que van reformando paulatinamente partes de organizaciones y sistemas complejos, en un proceso que podría resultar conveniente para evitar posibles manifestaciones de oposición. No obstante, abordar la serie de ajustes ocurridos en la década de 1990 con este enfoque será una tarea a realizar por otro esfuerzo.

Ahora bien, en el Capítulo 5 se afirmó que en el caso específico de la UACB, fue la aplicación del (PEA) la adecuación que más impactó en la organización de su trabajo. A la luz de lo señalado en el Capítulo 6, de acuerdo con lo hasta ahora expuesto, se concluye que

¹⁴⁷ Se excluye de la lista lo sucedido en cuanto a la creación del CT de la UACB, pues como se planteó anteriormente, se trató de un ajuste de carácter político que permitió alcanzar un espacio para la toma de decisiones. No obstante, su importancia no puede ser menospreciada, no sólo porque el ajuste se realizó en el lapso temporal que atrajo la atención esta investigación, sino porque en él se toman determinaciones que impactan en la realización de los esfuerzos de la Unidad.

éste se trató además de la modificación más importante dentro del conjunto de cambios que dan cuenta del fenómeno de homogeneización entre la ENCCH y la ENP. Es cierto que el evento que dio puerta a la comparación es la adecuación estatutaria de la primera dependencia, pero pensar en su aprobación sin el ajuste al Plan de Estudios supondría que la semejanza sería solamente en el fin y no en los indicadores clave. Es decir, habría un Colegio ajustado en su responsabilidad según la estructura universitaria (docencia en el bachillerato universitario), más organizada con parámetros que la harían muy distinta a la ENP como el número de horas a la semana (por supuesto, con una jornada diaria reducida) y el número de turnos; en todo caso, sería un CCH que habría adquirido el grado de Escuela Nacional y que se habría dedicado a la consagración de un fin distinto pero que, paradójicamente, conservaría la esencia de la reforma en el bachillerato universitario que el mismo representaba¹⁴⁸.

La paradoja expuesta en el párrafo anterior según la especulación de lo que pudo haber sido la ENCCH sin las adecuaciones dadas por la implementación del PEA, termina por dar cuenta de la validez de la interpretación generada en el Capítulo 6. La hipótesis sostenida para responder la pregunta de investigación sugería que los cambios (plural) ocurridos en el Colegio durante la década de 1990 consistieron en un proceso que tiende al cambio institucional isomorfo con relación a la ENP, situación que se puede apreciar a la luz de lo expuesto en estas conclusiones: fue el conjunto de modificaciones y no sólo una de ellas lo que expresa una tendencia a la disminución en la diversidad entre las dos dependencias universitarias en cuanto a asuntos de la organización de su trabajo (jamás se ha sostenido que sea en cuanto al modelo educativo). Es cierto que la correlación que existe entre dicho evento de isomorfismo y la creación del CT de la UACB (una las modificaciones) no es suficientemente apreciable, pero esto no se da de la misma manera si la relación se establece con el resto de adecuaciones.

- Apuntes tras la interpretación, a la luz de un problema no resuelto

Dicho fenómeno de isomorfismo es un referente inmediato y que no puede ser obviado si es que la tarea a emprender es abordar al Colegio a más de cuatro décadas de su

¹⁴⁸ En referencia a lo expuesto en Radio Universidad por el Dr. González Casanova en cuanto a la reforma que implicaba el CCH a través de su dimensión bachiller.

fundación, o pensar en el hacia dónde se dirige. Es decir, hablar hoy del CCH –o mejor dicho ENCCCH- es hablar de una organización que no es más la que se planteó en los documentos fundacionales, o la que se dio según el inicio de sus operaciones (aquella de los problemas en la operación, Capítulo 4), es tratar a una instancia que fue adecuada a lo largo del tiempo, particularmente en la década de 1990.

Como se expresó en el Capítulo 6, la ENCCCH asiste en el presente a un proceso que exige justamente un examen como éste. La modificación que se pretende realizar al PEA da cuenta de un acto legítimo de la dependencia por alcanzar una solución a un problema de origen que implica a su modelo y a los elementos con los que dispone para hacer efectiva su aplicación (a partir de la valoración de la interrelación); no obstante, ello no debe suponer el abandono de su propia experiencia: en el pasado, en el intento por lograrlo y haciendo uso de una formula estandarizada, en la UACB (la que terminaría convirtiéndose en la “heredera” del Colegio), se recurrió a una respuesta que asimiló en parte a lo que era diferente (aplicación del PEA), pero que, contradictoriamente, no terminó por significar la superación de dicha situación. Una valoración de esta naturaleza se antoja necesaria, pues no pueden esperarse resultados distintos de maneras de actuar y hacer similares.

Así, en sus esfuerzos por lograr un trabajo con base en su modelo en autonomía y diferenciado a la ENP (en esto no hubo homogeneización, dicho fenómeno fue identificado, como se dijo, en el fin y en los indicadores clave), la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades” debe recurrir a su vivencia –justo como lo señaló el Lic. Hurtado al tiempo del surgimiento del CCH en cuanto a que las modificaciones que la ENP habría de emprender se harían con base en la vasta experiencia que significaba la centena de años que esta última tenía para entonces-, la cual es de 4 décadas (partiendo de la herencia que significa haber sido UACB) y la cual es, por supuesto, totalmente distinta a la de la otrora escuela del bachillerato universitario. Apostar por ella, al reconocimiento de lo que fueron, de los problemas que enfrentaron en eso que fueron y que continúan manifestando en eso que son ahora, puede resultar en una solución que le permita dar pasos (organizacionalmente, por supuesto) rumbo al funcionamiento adecuado de su modelo (en interrelación) y con ello su consagración como una alternativa a la ofrecida tradicionalmente por la Universidad en su nivel correspondiente al medio superior.

Referencias bibliográficas

Acosta, M. C., Bartolucci, J., & Rodríguez, R. (1981). *El perfil del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Alonso, A. (2012). *Neoliberalismo, educación superior y Universidad Nacional Autónoma de México: análisis del actual proceso de ingreso de la máxima casa de estudios*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM, México.

Andión, M. (1992). La lógica del sistema universitario. *Acta Sociológica*, Vol. IV (Núm. 6), 9-23.

Astorga, F. (2011). *Élite y Universidad Nacional 1945-1970*, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Arredondo, M., Jasso, E., Méndez, A., Mireles, O., Reynaga, J., Piña, J. M., & Pontón, C. (1997). Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación. *OMNIA*. Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/36_37/17.pdf

Bartolucci, J. (2000). Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM. En Cazés, D., Ibarra, E. & Porter, L. (coords), *Colección de encuentro de especialistas en educación superior: re-conociendo la universidad, sus*

transformaciones y su porvenir. T. III, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH).

Bartolucci, Jorge & Rodríguez, R. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y UNAM.

Bazán, J. J. (1978). Presentación, *Cuadernos del Colegio*, (1), pp. 5.

Bazán, J. J. (1990). Interpretaciones del modelo educativo. En CCH, *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH.

Becerra, E., Oropeza, R., Romo, L., & Sánchez, H. (1998). *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y corazón de la Universidad*, México: Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Becerra, E., de la Torre, L., Romo, L., & Sánchez, H. (2011). *La Escuela Nacional Preparatoria en el centenario de la Universidad*, México: ENP.

Bernal, A. (1979). *CCH. Un sistema educativo diferente*, México: ANUIES.

Bernal, A. (2013). Homenaje Ingeniero Alfonso Bernal Sahagún primer coordinador del CCH, discurso pronunciado en la Sala Pablo González Casanova el 29 de noviembre

del 2012. En García, E. & González, J. (coords). *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.

Blumer, H. (1954). What is wrong with a social theory. *American Sociological Review*, núm. 18, pp. 3-10.

Bracho, T. (2009). *Innovación en la política educativa. Escuelas de calidad*, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*, Inglaterra: Routledge.

Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2005). Métodos cuantitativos y cualitativos. En Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P., *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Universidad de los Andes y Grupo Editorial Norma.

Buendía, A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIII(134), pp. 8-33.

Carpizo, J. (1986). *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México: UNAM.

Carrillo, A. & Domínguez, H. (2007). Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la Universidad Nacional

Autónoma de México, UNAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4).
Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1693Chavez.pdf>

Casanova, H. (2009). *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM. Entre la emancipación y la innovación*, México: IISUE, Miguel Ángel Porrúa y UNAM.

Cazés, D. (2002). Democracia y desmasificación de la educación superior. En Zermeño, S. (coordinador), *Universidad Nacional y democracia*, 2ª Edición, México: CEIICH.

CCH. (1988). *El bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Información para profesores*, México: CCH.

CCH. (1994, 7 de noviembre). Programas Institucionales y Operativos. Cuadernillo No. 30. *Gaceta CCH*, (803), pp. 3-5.

CCH. (1995, 20 de marzo). Suplemento especial No. 2/95. *Gaceta CCH*, (803), pp. 1-5.

CCH. (1996), *Plan de Estudios actualizado*, México: CCH. Recuperado de:
<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>

CCH. (1997, 3 de noviembre). Un paso trascendente, la Adecuación Estatutaria del Colegio. *Gaceta CCH*, (803), pp. 3.

CCH. (1997b, 3 de noviembre). Fructífera labor de la UACPyP, a más de 20 años de su creación. *Gaceta CCH*, (803), pp. 11-13.

- CCH. (1997c, 10 de noviembre). Adecuación al Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur, *Gaceta CCH*, (804), pp. 7.
- CCH. (1997d, 24 de noviembre). Opinión favorable del Consejo Interno acerca de la adecuación del CCH. Plantel Vallejo. *Gaceta CCH*, (806), pp. 19.
- CCH. (1997e, 8 de diciembre de 1997). Alcanza el CCH carácter de Escuela Nacional. *Gaceta CCH*, (808), pp. 1 y 3.
- CCH. (1997f, 8 de diciembre de 1997). La adecuación estatutaria fortalece al Colegio. *Gaceta CCH*, (808), pp. 1.
- CCH. (1998, 26 de enero). Hoy cumple el CCH 27 años. *Gaceta CCH*, (809), pp. 1.
- CCH. (1998b, 26 de enero). Continúa la adecuación de proyectos al nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado. *Gaceta CCH*, (809), pp. 5.
- CCH. (1998c, 26 de enero). Tendrá el CCH una mejor estructura de gobierno. *Gaceta CCH*, (809), pp. 6 y 7.
- CCH. (1998d, 2 de marzo) José de Jesús Bazán Levy, Director General del CCH. *Gaceta CCH*, (814), pp. 1-3.
- CCH. (1998e, 27 de septiembre). El Reglamento del CCH, fortalece el trabajo académico en CCH. *Gaceta CCH*, (834), pp. 1-2.
- CCH. (1998f, 12 de octubre). Civilidad y respeto al voto en las elecciones para órganos colegiados universitarios. *Gaceta CCH*, (808), pp. 12-13.

CCH. (1998g, 7 de diciembre). Toman protesta consejeros universitarios del Colegio. *Gaceta CCH*, (844), pp. 2-3.

CCH. (2001). *Programa de formación básica en docencia para el CCH*, México: CCH.

CCH. (2010). *Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades, 2010-2014*, México: CCH.

CCH. (2012). *Documento base para la actualización del Plan de Estudios: doce puntos a considerar*, México: CCH. Recuperado de:
http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdf

CCH. (2013). *Propuesta de la Comisión Espacial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios*, México: CCH. Recuperado de:
http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Propuesta_CEE_DB_web.pdf

Cevallos, M. Á. (1962). *Reforma del bachillerato*, México: UNAM.

Clark, B. (2010). The Organizational Conception. En Brown II, M. C. *Organizational and Governance in Higher Education*, (6ª edición), Estados Unidos: ASHE Reader Series & Learning Solutions.

- Cobb, R. W. & Elder, C. D. (1992). La formación de la agenda. El caso de la política de ancianos. En Aguilar, L. (Coord.). *Problemas políticos y agenda de gobierno*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Cornejo, A. (1998). Condiciones para el proceso de integración social y académica de los estudiantes del bachillerato universitarios del Colegio de Ciencias y Humanidades. En CCH, *Programa de formación básica en docencia para el CCH*, México: CCH.
- Del Castillo, G. (2005). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: La UAM-A y la UIA*, México: ANUIES.
- Delgado, G. C. & Saxe-Fernández, J. (2005). *Imperialismo económico en México*, México: Random House Mondadori.
- Denzin, N. (1978). Strategies of Multiple Triangulation. En Denzin, N., *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Didou, S. (1996). El proceso de reforma en el Colegio de Ciencias y Humanidades, *Gaceta CCH*, (764), pp. 20-21.
- Didriksson, A. (2002). La academia, nuevo eje de la democratización universitaria. En Zermeño, S. (coordinador), *Universidad Nacional y democracia*, 2ª Edición, México: CEIICH.

DiMaggio, P. & Powell, W. (2001). Introducción. En DiMaggio, P. & Powell, W. (comps), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, (1ª reimpresión de la edición en español), México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, UNAM y FCE.

DiMaggio, P. & Powell, W. (2001b). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En DiMaggio, P. & Powell, W. (comps), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, (1ª reimpresión de la edición en español), México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, UNAM y FCE.

Domínguez, R. & Ramírez, C. (1993). *El rector Ignacio Chávez. La universidad nacional entre la utopía y la realidad*, México: UNAM.

ENP. (1997). *Plan de Estudios 1996. Tomo V*, México: ENP.

ENP. (2014). *Antecedentes ENP*, Recuperado de: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>

Fabre, H., (2012). *El Consejo Técnico del CCH. Sus memorias 1992-2010*, México: CCH.

Flores, V. (1971). El CCH. Una institución universitaria que exigen la sociedad moderna y el desarrollo social. En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.

- García, E. & Placencia, D. (2013). El Proyecto Nueva Universidad. En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.
- García, E. & González, J. (2013). Introducción. En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.
- García, G. (1988). *Historia en voz alta: la Universidad*, México: Cuadernos de Joaquín Mortiz y UNAM.
- García, G. (1998). *Javier Barros Sierra. Conversaciones con Gastón García Cantú*, México: Diversa y UNAM.
- García, R. (1994). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En Leff, E. (comp), *Ciencias sociales y formación ambiental*, México: Gedisa y CEIICH.
- Gilardi, M. (1992). La redefinición del modelo de desarrollo económico, el Tratado de Libre Comercio y sus repercusiones en la educación”, en *Acta Sociológica*, IV(6), pp. 9-23.
- Gómez, E. (2013). *Nuevas fuentes para la historia del bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM, México.

- González, J. (2013). Entrevista al ingeniero Alfonso Bernal Sahagún en Aguascalientes (2012). En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.
- González, J. (2013b). El Colegio de Ciencias y Humanidades: de la utopía a la realidad; de la anarquía a la institucionalidad; de la consolidación a la reforma curricular y normativa. En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.
- González, P. (1953). El problema del método en la reforma de la enseñanza. En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.
- González, P. (1970). Discurso de toma de protesta como Rector. En UNAM, *Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970, 7 de diciembre de 1972*, México: UNAM.
- González, P. (1970b). La Universidad y el sistema nacional de enseñanza. En UNAM, *Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970, 7 de diciembre de 1972*, México: UNAM.
- González, P. (1971). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. En UNAM, *Gaceta UNAM*, Tercera Época, Vol. II (número extraordinario). Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>

González, P. (1971b). Las finanzas universitarias. En UNAM, *Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970, 7 de diciembre de 1972*, México: UNAM.

González, P. (1974). Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova. En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.

González, P. (1976). Algunos prejuicios sobre la educación superior. En UNAM, *Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970, 7 de diciembre de 1972*, México: UNAM.

González, P. (1976b). Carta al consejo editorial. En Era, *Cuadernos Políticos*, 10, Recuperado de http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.10/CP10.12.Carta_editorial.pdf

González, P. (1990). Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. En CCH, *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH.

Granja, D. (3ª reimpresión). (2006). *Javier Barros Sierra: su vida, sus ideas y su obra*, México: UNAM.

Green, G. (1983). Estructura y Funcionamiento de los Proyectos Académicos de la UACPYP del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Cuadernos del Colegio*, (No. Especial 1), pp. 80-84.

Gutiérrez, H. & Romo, M. (1982). Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964). *Revista Perfiles Educativos*, 2(21), pp. 3-16.

Hernández, P. (2014, 16 de julio). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior, de la ANUIES. *Suplemento Universitario Campus Milenio*, (568). Recuperado de <http://www.campusmilenio.com.mx/index.php/template/reportaje-y-ensayo/articulos/item/1847-habilidades-lingueisticas-de-los-estudiantes-de-primer-ingreso-a-las-instituciones-de-educacion-superior-de-la-anuiies>

Hurtado, M. (1971), Tenemos cupo para trece mil alumnos de primer ingreso; este año hubo treinta mil solicitudes. En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.

Ibarra, E. (1ª reimpresión). (2003). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México: UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Iztapalapa, Unión de Universidades de América Latina.

Ibarra, E. (2008). Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas “empresarializadas”: procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado. Recuperado de: <http://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-collado-neoinst-y-univ.pdf>

- Jepperson, R. (2001). Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En DiMaggio, P. & Powell, W. (comps), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, (1ª reimpresión de la edición en español), México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, UNAM y FCE.
- Jiménez, F. (1992). Universidad, hoy como ayer, institución de ausencia. En *Acta Sociológica*, IV(6), pp. 47-78.
- Jiménez, J. (1951). *Historia Jurídica de la universidad de México*, México: UNAM.
- Kent, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen.
- Lancy, D. (1993). *Qualitative research in education. An introduction to the major traditions*. Estados Unidos: Longman.
- Latapí, P., Mendoza J. & Rodríguez, R. (2001). *La UNAM, el debate pendiente*, México: Plaza y Valdés y UNAM.
- León, J. (2000). *Procesos legales y políticos en el cambio del Plan de estudios del C.C.H.* (Tesina inédita de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- León, C. & Morales, H. C. (2007). *Opciones Técnicas. Historias, relatos y testimonios*, México: CCH.

López, R. & Martínez, A. (1970). *La preparatoria. Un estudio crítico como antecedente para la aplicación de reformas académicas*, México: UNAM.

Lozano, A. (2010). *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*, México: UNAM.

March, J. & Simon, H. (1987). *Teoría de la organización*, España: Editorial Ariel.

Márquez, M. (1983). Dirección de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado. Reseñas y documentos. *Cuadernos del Colegio*, (No. Especial 1), pp. 73-79.

Márquez, M. (1988). La Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Postgrado del CCH (UACPyP): una experiencia de vinculación institucional y de la docencia y la investigación”, en UANL, *Innovaciones en Educación Superior*, México: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y Facultad de Filosofía y Letras.

Méndez, S. (1ª edición facsimilar). (1990). *La real y pontificia Universidad de México. Antecedentes, tramitación y despacho de las reales cédulas de erección*, México: UNAM.

Meyer, J. & Rowan, B. (2010). La estructura formal como mito y ceremonia. En Meyer, J. & Ramírez, F. *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda*

de investigación de los sistemas educativos contemporáneos, España: Educación Universitaria Octaedro.

Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*, México: Fondo de Cultura Económica (FCE), Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y UNAM.

Morales, H. (2007). *Evaluación diagnóstica de planes y programas de estudio. El caso de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM*. (Tesis de maestría, Instituto Politécnico Nacional). Recuperado de:

https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CC4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fitzamna.bnct.ipn.mx%3A8080%2Fdspace%2Fbitstream%2F123456789%2F4215%2F1%2FEVALUACDIAGNOST.pdf&ei=i7HLVli6BJKTyATqg4LoAQ&usg=AFQjCNFZktmHUwojHCi7_uj3wKMq2mvh_w&bvm=bv.84607526,d.aWw

Muñoz, H. & Suárez, M. (1987). El posgrado en la UNAM: una visión global. *Revista Omnia*, 3(9), pp. 69-86.

Nee, V. & Ingram, P. (1998). Embeddedness and Beyond: Institutions, Exchange, and Social Structure. En Brinton, M. & Nee, V. (editores), *The New Institutionalism in Sociology*, Russel Sage Foundation, EUA, obtenido en: <http://www.soc.cornell.edu/faculty/nee/pubs/EmbeddednessAndBeyond.pdf> (consulta: 27 de noviembre de 2013).

- North, D. (4ª reimpresión). (2012). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México: FCE.
- Ochoa, M. (1992). La actualización del programa de Biología I, una oportunidad para capitalizar nuestra experiencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Cuadernos del Colegio*, (54), pp. 175-187.
- O'Gorman, E. (1ª reimpresión de la edición en español). (2009). *Justo Sierra y los orígenes de la universidad de México 1910*, México: UNAM.
- Palencia, J. (1990). Origen y desarrollo histórico del proyecto CCH. En CCH, *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH.
- Pantoja, D. (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, México: CCH.
- Pantoja, D. (2013). Mañana como ayer: memoria del CCH. En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.
- Pérez, Fernando (1974), “La investigación y la enseñanza libres, en una comunidad de hombres libres, no pueden ser sino críticas”, texto del discurso pronunciado al aceptar el cargo de Coordinador del CCH, *Gaceta CCH*, Primera Época(1), pp. 1 y 4-7.
- Pérez, F. (1982). Perspectivas del CCH. *Cuadernos del Colegio* (16, 17 y 18), pp. 143-164.

- Pérez, F. (1990). Retos y perspectivas. En CCH, *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH.
- Pérez, M. (1981). CCH. 5 años. Avanzado proyecto educativo. En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.
- Piña, J., Pontón C. & de la Paz, M. (2002) El programa del Doctorado en Ciencias Biomédicas. *Cuadernos del CESU*, (37), pp. 1-150.
- Ramírez, R. (1987). *Las políticas de admisión en la UNAM*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ritchey, F. J. (2ª edición). (2008), *Estadísticas para las ciencias sociales*, México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, V. (2009). *El proyecto político pedagógico neoliberal en la UNAM. Periodo 1982-1994. Proceso de defensa de la universidad pública*, México: Plaza y Valdés.
- Romo, M. (1994). El bachillerato del CCH visto desde un gran foro: cuadernos del Colegio. *Revista Perfiles Educativos*, (64), pp. 65-69.
- Ruíz, D. & Soberón, G. (1978). La Universidad y el cambio social, En *Revista de la Universidad de México*, (5). Recuperado de:

http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/10555/11793

Sáez, H. (2008). *Cómo investigar y escribir en Ciencias Sociales*, México: UAM.

Saxe-Fernández, J. (2003). Globalización e Imperialismo. En Saxe-Fernández, J. (coordinador), *Globalización, crítica a un paradigma*, (3ª reimpresión), México: UNAM y Plaza y Janés.

Scott, R. (2008). *Institutions and organizations. Ideas and Interests*, Estados Unidos: SAGE Publications.

Soberón, G. (1971). Educar para despertar la capacidad de los estudiantes. En García, E. & González, J. (coords), *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: CCH.

Soberón, G. (1974). Que el Colegio llegue a ser la institución vigorosa que anhelamos, texto del discurso pronunciado tras el nombramiento del Dr. Fernando Pérez Correa como Coordinador del CCH, *Gaceta CCH*, Primera Época(1), pp. 1 y 4.

Soberón, G. (1983). *La Universidad, ahora: anotaciones, experiencias y reflexiones*, México: Colegio de México.

Soto, E. (1994). Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: la reforma académica de Pablos González Casanova. *Cuadernos del CESU*, (29), pp. 7-87.

Tapia, A. (1990). Consolidación y desarrollo. En CCH, *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH.

Térres, A. (1998). *Identidad institucional del CCH*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM, México.

UNAM. (1970-1985). *Anuario Estadístico*, México: UNAM.

UNAM. (1971). *Gaceta UNAM*, Tercera Época Vol. II (número extraordinario). Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>

UNAM. (1986-2011). *Agenda Estadística*, México: UNAM.

UNAM, (1995), *Memoria UNAM 1995*. Recuperado de: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1995/cgep.php>

UNAM. (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades, en UNAM, *Memoria UNAM 1996*.

Recuperado de:

http://www.cch.unam.mx/planeacion/sites/www.cch.unam.mx.planeacion/files/programas/memoria_unam_cch_1996.pdf

UNAM. (2011, 14 de abril). A 40 años, hay que mantener vivo el compromiso con la institución. *Gaceta UNAM. Suplemento CCH*, (no. 251). Recuperado de: http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/sunam_0251140411.pdf

Velázquez, M. (1992). Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario. *Cuadernos del CESU*, (29), pp. 7-77.

Velázquez, M. (1992b). Perspectivas del bachillerato universitario. Análisis de la relación Estado-educación. *Revista Perfiles Educativos*, (55-56), pp. 33-39.

Velázquez, M. (2004). Sobre las políticas y los contenidos del bachillerato universitario. *Revista Perfiles Educativos*, (104), pp. 79-92.

Velázquez, R. (1990). Aportaciones metodológicas. En CCH, *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH.

Villamil, J. (1989). Revisión de programas. Preparémonos para un combate, *Cuadernos del Colegio*, (43-44), pp. 19-25.

Winkler, D. (1990). Higher education in Latin America: issues in efficiency and equity, *World Bank Discussion Papers*. Recuperado de: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2000/07/19/000178830_98101903573548/Rendered/PDF/multi_page.pdf

Zorrilla, F. (1985). El proyecto educativo del CCH y los maestros. En Zorrilla, F., *Los universitarios: la élite y la masa*. México: CESU.

Zorrilla, F. (1ª reimpresión). (2010), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México: IISUE.

Hemerografía

Avilés, K. (2007, 20 de febrero). El derecho a educación superior, sin cumplirse cabalmente: De la Fuente. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2007/02/20/index.php?section=sociedad&article=042n1soc>

Moraga, S. (2013, 9 de febrero). Fernando Belaunzarán, el diputado que tomó el CCH en 1995. *ADN político.com*. Recuperado de <http://www.adnpolitico.com/2012/2013/02/08/fernando-belaunzaran-el-diputado-que-tomo-el-cch-en-1995>

Olivares, E. (2013, 26 de enero). Rechazo estudiantil a la “actualización” que plantean al sistema del bachillerato. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/26/sociedad/037n2soc>

Olivares, E. (2013b, 4 de febrero). Actualizar programas no trastoca el modelo del CCH: Muñoz Corona. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/04/sociedad/034n1soc>

Olivares, E. (2013c, 24 de mayo). Reforma en CCH debe incluir la opinión de todos los sectores, dicen académicos. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/05/24/politica/010n2pol>

Pérez, M. (2011, 21 de abril). Colegio de Ciencias y Humanidades. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2011/04/21/politica/013a1pol>

Pérez, M. (2013, 30 de mayo). CCH: tiempo de debate. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/05/30/opinion/020a1pol>

Web

40 aniversario del Colegio de Ciencias y Humanidades (s.f.). Recuperado el 28 de marzo de 2014, de <http://www.cch.unam.mx/40aniversario>

Bloque 1. El CCH y su modelo educativo. ¿Qué es el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)? (s.f.). Recuperado el 5 de enero de 2015, de <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque1/elCCH>

Consejo Académico del Bachillerato. Presentación General (s.f.). Recuperado el 25 de febrero de 2014, de http://www.cab.unam.mx/sobre_el_cab/cab.html

ENP, Plan de Estudios 1996 (s.f.). Recuperado el 25 de junio de 2014, de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/>

Hernández, H. (2014). Financiamiento Público en la Educación Superior. Recuperado el 4 de febrero de 2015, del sitio web del Seminario de Educación Superior: <https://www.youtube.com/watch?v=qr47sHTQbGk>

Sistema de Información Jurídico Universitario (s.f.). Recuperado el 5 de febrero de 2014, de <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/frames/cmp.html>