

eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO



45 años
de la
fundación
del **Colegio**



Número especial

eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO

Contenido

Presentación

Jesús Salinas Herrera

6



A 45 años de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades

Recuerdos y Reflexiones

Alfonso López Tapia

7

27

Aprender del pasado, para construir el futuro

José Bazán Levy



Nosotros

CCH un modelo educativo entre un mundo de competencias

Cinthia Reyes Jiménez

31

39

Origen de las Opciones Técnicas del Colegio de Ciencias y Humanidades

David Placencia Bogarin



La educación es para toda la vida

Claudia N. Reynoso Monterrubio

49

55

Reflexión en torno a la visión del profesorado del Colegio de Ciencias y Humanidades, a 45 años de su fundación

Tanya Guerrero González



Aprender a hacer:

Las Opciones Técnicas en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Gloria Celia Carreño Alvarado

63

71

A 45 años de nuestro modelo

José Piña Delgado

**El contexto de la fundación del
Colegio de Ciencias y Humanidades**

Alef Pérez Ávila

77

85

**Abre sus puertas un nuevo bachillerato
universitario: El Colegio de Ciencias
y Humanidades**

Josefina Díaz Guerrero



CCH, memoria y subjetividad

Fernando Martínez Vázquez

93

100

**Entre la formación y la práctica
docente en el CCH**

Virginia Fragoso Ruiz



El joven aquel

Carlos Medina Caracheo

107

113

TRAVESÍAS
Orgullosamente cecechacheros

**El Colegio a través del espejo: donde
las cosas ocurren como pueden ser.
Travesía de una particular Alicia
como exalumna y docente del CCH**

María Dolores Alcántara Montoya

121

131

**Análisis de contenido como instrumento
metodológico para conocer la opinión
de los estudiantes del CCH acerca
del Modelo Educativo del Colegio**

Mariana Ramírez Gómez



**CCH Vallejo: 45 años de historia
en investigación estudiantil**

Josefina Escamilla Escobedo

136

143

Para ampliar la mirada
**La docencia en el Siglo XXI:
antecedentes, contexto
y posibilidades**

Alejandro Byrd Orozco





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers

RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

SECRETARIO GENERAL

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Dr. César Iván Astudillo Reyes

SECRETARIO DE ATENCIÓN A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Dra. Mónica González Contró

ABOGADA GENERAL

Mtro. Néstor Martínez Cristo

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Jesús Salinas Herrera

DIRECTOR GENERAL

Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez

SECRETARIO GENERAL

Lic. José Ruiz Reynoso

SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. Delia Aguilar Gámez

SECRETARIA DE SEVICIOS Y APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Beatriz A. Almanza Huesca

SECRETARIA DE PLANEACIÓN

C.D. Alejandro Falcon Vilchis

SECRETARIO ESTUDIANTIL

Dr. José Alberto Monzoy Vásquez

SECRETARIO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. María Isabel Gracida Juárez

SECRETARIA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

M. en I. Juventino Ávila Ramos

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

DIRECTOR

Jesús Salinas Herrera

EDITORA

María Isabel Gracida Juárez

CONSEJO EDITORIAL

Armando Cántora Gómez
Carlos Guerrero Ávila
Arcelia Lara Covarrubias
María Estela Ruiz Larraguivel
Ernesto A. Sánchez Sánchez
Ambrosio Velasco Gómez

COORDINACIÓN EDITORIAL

Arcelia Edith Ugarte Jaime

EDICIÓN

Jorge Flores Figueroa

CORRECCIÓN

Carlos Guerrero Ávila
Hilda Villegas González

FOTOGRAFÍA

Archivo Histórico Fotográfico del CCH

Alfonso López Tapia

Ingeniero Químico, egresado de la Facultad de Química de la UNAM; cursó estudios completos de la Maestría en Administración, en la Facultad de Contaduría y Administración de la misma UNAM. Fundador del Plantel Azcapotzalco, al que ingresó como jefe de Área de Ciencias Experimentales en mayo de 1971. Es Profesor de Carrera de Tiempo Completo. Coautor del Diplomado para Directores de Educación Media Superior SEP-ANUIES.

José de Jesús Bazán Levy

Licenciado en Filosofía y en Teología por la Pontificia Universidad Gregoriana. Doctor en Letras por la Universidad de París (Sorbonne). Ha enseñado en el Posgrado de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras desde 1971 hasta la fecha. Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades (1988-2002, 2002-2006). Premio Universidad Nacional 1994 y Profesor Emérito en 2008. Fundador y editor de la revista *Eutopía*, primera y segunda épocas. Ha publicado numerosos documentos sobre el Modelo Educativo del Colegio, la Cultura Básica y los problemas de la organización académica de la Institución.

Cinthia Reyes Jiménez.

Licenciada en Comunicación Social y Psicología Educativa por la Universidad Autónoma Metropolitana. Imparte la materia de Taller de Comunicación I y II en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales con el tema de Educación y evaluación, es integrante de la comisión de revisión y actualización de los programas de Taller de Comunicación en el CCH. Es miembro de la Comisión Dictaminadora del Área de Talleres y coautora del libro de texto *Ciencias de la Comunicación II* (Santillana, 2014).

David Placencia Bogarin

Egresado de la licenciatura en Historia y de la maestría en Economía Financiera, obtuvo la medalla Alfonso Caso al egresado más distinguido en esta maestría en 1999. Es Profesor de Asignatura "B" Definitivo, de la materia Sistemas para el Manejo de la Información Documental en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco; e imparte también las materias: Historia Económica de México en el siglo XX y Endeudamiento Público en América Latina en los siglos XIX y XX. Tiene publicaciones sobre judíos en México, cartería vencida, archivos históricos y crisis del modelo neoliberal.

Claudia Nayadeli Reynoso Monterrubio

Es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la UNAM. Maestra en Comunicación Organizacional por la Universidad Justo Sierra. Ha impartido clases en la FCPyS, el IPN y en CCH Vallejo desde el 2007 a la fecha. Ha tomado diversos cursos y los diplomados: Aplicaciones de las TIC para la enseñanza y Desarrollo de Competencias en Ambiente Colaborativo.

Tanya Graciela Guerrero González

Profesora Asociado "C", T.C., imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, en el CCH, Plantel Vallejo. Maestra en Educación Media Superior por la FES-Acatlán. Es coautora de los libros *Tú y yo coincidimos en la noche terrible*, editado por la UdeG; *A mí no me va a pasar*, editado por el CEAMEG de la Cámara de Diputados, y *Ayotzinapa. La Travesía de las Tortugas* por ediciones Proceso. Mención Honorífica en el Premio Nacional Rostros de la Discriminación "Gilberto Rincón Gallardo" en 2012.

Gloria Celia Carreño Alvarado

Licenciada en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pasante de maestría en Historia de México por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Técnica Académica adscrita al Archivo Histórico de la UNAM, Profesora de Asignatura "B" Definitiva en el CCH, Plantel Sur para la Opción Técnica: Sistemas para el Manejo de la Información Documental. Sus libros publicados son: *El Colegio de Santa Rosa Ma. de Valladolid 1743-1810*. (Universidad Michoacana, 1979). *Pasaporte a la esperanza* (Comunidad Ashkenazí de México, 1993). Es coautora del libro *El Convenio Ilusorio. Refugiados polacos de guerra en México, 1943-1947*. (Comunidad Ashkenazí de México-Conacyt, 1998).

José Piña Delgado

Egresado del Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur, generación 1974-1876. Estudió en la Normal Rural de Salaces, Chih. Realizó sus estudios de Licenciatura y Maestría en Historias en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tiene estudios de Técnico en Radiología realizados en la Escuela de Radiología A.C. Ha escrito artículos, dictado conferencias, presentado ponencias en distintos foros. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo en Colegio de Ciencias Humanidades, Plantel Sur; imparte la materias de Historia de México I y II.

Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato. Edición especial por los 45 años del CCH. Es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, México, DF, Tel. 5622 0025, correo electrónico: eutopiacch@yahoo.com.mx

Editor responsable:

María Isabel Gracía Juárez.

ISSN: 1870-8137.

Certificado de licitud de título: 13915.

Certificado de licitud de contenido: 11488.

Reserva de derechos:

04-2007-021318471000-102.

Impresa en: Imprenta del Colegio de Ciencias y Humanidades, Monrovia 1002, Col. Portales, CP 3300, México, DF, Tel. 5606 2357. Distribución gratuita realizada por la Dirección General del CCH, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2o. piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, México, DF, Tel. 5622 0025.

Tiraje: 2000 ejemplares.

La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopía* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. 2007 ©

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *Eutopía*, Dirección General del CCH, 1er. piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP 04510, Tel. 5622 0025. eutopiacch@yahoo.com.mx

Alef Pérez Ávila

Licenciado y Maestro en Historia por la UNAM. Imparte las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo.

Josefina Díaz Guerrero

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía por la UNAM-FFyL. Profesora Titular "B" T.C. Definitiva, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. Imparte las materias de Filosofía I y II. Realizó dos Antologías una sobre la Ética en la edad media y otra sobre la Libertad, y coordinó un proyecto Papime sobre la didáctica de la Filosofía. Ha impartido cursos para la formación de profesores de reciente ingreso sobre valores y filosofía de la educación; ha participado en congresos, coloquios de la Filosofía. Ha cursado dos diplomados Ética: tradición y Actualidad y Consultoría Filosófica.

Fernando Martínez Vázquez

Maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Profesor del CCH, Plantel Naucalpan de T.C. Asociado "C", Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH. Responsable del proyecto INFOCAB: La enseñanza de la investigación en el bachillerato; autor de *Ciencias de la Comunicación 1 y 2*, (Santillana, 2014); asesor en la MADEMS Español, UNAM; Coordinador del diplomado Investigación en comunicación, FES Acatlán, UNAM.

Virginia Frago Ruiz.

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora con 29 años de antigüedad en el CCH, Plantel Oriente, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, imparte la asignatura de TLRIID. Tutora en MADEMS. Ha escrito diversos artículos y materiales didácticos para profesores y alumnos.

Carlos Medina Caracheo

Licenciado en Historia por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Maestro en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor de T.C. Asociado "C" Interino en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan. Imparte la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea.

María Dolores Alcántara Montoya

Licenciada en Biología y maestra en Docencia por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Profesora de Asignatura "B" Definitiva, en las asignaturas de Biología I a IV del CCH, Plantel Azcapotzalco. Cuenta con cursos y diplomados de formación disciplinar y pedagógica; con productos del trabajo colegiado: paquetes didácticos, software educativo, bancos de reactivos y paquetes de evaluación.

Mariana Ramírez Gómez

Cuenta con estudios de posgrado, en la maestría del Programa de Estudios Latinoamericanos, por la UNAM. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México. Fue becaria de la Fundación Carolina, para realizar estudios en la Universidad de Salamanca, España. Actualmente es profesora en el Plantel Vallejo, imparte las materias de Ciencias Políticas y Sociales I y II.

Josefina Escamilla Escobedo

Es licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva por la FES-Acatlán. Profesora de Asignatura Interina del CCH, Plantel Vallejo, UNAM. Imparte: TLRIID I a IV y Taller de Comunicación I y II. Fue coordinadora del Área de Talleres. Investigadora de la Cineteca Nacional (2001-2007). Realizó el *Making off* de la película *Corazón Marchito* (Lucatero, 2004); directora teatral; reportera y colaboradora del diario *Por Esto!* de Quintana Roo y revista *Vértigo*. Actualmente cursa la Maestría en Diseño y Comunicación Visual en la FAD, UNAM.

Alejandro Byrd Orozco

Doctor en Educación e Innovación Tecnológica por el ITESM, México y la Universidad de British Columbia en Canadá. Maestro en Comunicación Institucional por el Centro Avanzado de Comunicaciones (CADEC). Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva por la ENEP Acatlán-UNAM. Aprobado con Mención Honorífica. Actualmente es investigador académico en la UNAM en el área de Comunicación, asesor de los seminarios de titulación en la UNAM, en la Maestría en Docencia, tutor en diferentes maestrías y doctorados. Tiene múltiples publicaciones y ha dirigido más de 300 tesis en licenciatura y posgrado.

PRESENTACIÓN

LA MEMORIA AFECTIVA Y CRÍTICA. CLAVES PARA LA CELEBRACIÓN DE LOS 45 AÑOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

El ejercicio de la memoria tiende a resaltar y modificar algunos hechos o experiencias que configuran la historia personal y colectiva desde una perspectiva en la que los afectos determinan la relación con el pasado, pero también, y de manera más relevante, hacen posible mirar con distancia y, por tanto, con relativa objetividad o mayor claridad lo que en el transcurso del tiempo nos ha formado y dado identidad, personalidad.

La celebración del aniversario 45 de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades nos da la oportunidad de recuperar y conservar los afectos, pero también de advertir en retrospectiva lo que el Colegio ha hecho bien y lo que todavía falta por hacer de mejor manera o de modo distinto con el propósito de seguir creciendo con calidad y, sobre todo, con autocrítica e independencia. Actualizar constantemente lo que da sentido y carácter a nuestra institución.

El número extraordinario de Eutopía ha convocado a diversos autores y autoras que, en conjunto, le dan cuerpo a las orientaciones ya mencionadas. Revisan con rigor, pero también con el orgullo de la pertenencia lo que sucede en nuestra casa de trabajo. Los ángulos desde los que se hace el análisis y la reflexión de los nueve lustros de vida del CCH provienen de distintas consideraciones y ello enriquece, sin ninguna duda, las posibilidades que tienen los lectores de poseer un mapa amplio de los elementos que han caracterizado gran parte de la personalidad de la geografía académica a la que pertenecemos con orgullo.

La pluralidad, signo de la comunidad cecehachera, permite fortalecer los distintos ángulos desde los que se entiende la educación universitaria, específicamente la de su bachillerato que, durante el transcurso de los años, ha hecho posible otras maneras de entender la educación para los jóvenes y la labor cotidiana de un profesorado que mantiene su curiosidad, que se impone retos de actualización y formación, que revisa empáticamente su relación con el alumnado.

Desde el inicio de la década de los setenta del siglo xx, la privilegiada inteligencia del Dr. Pablo González Casanova configuró un bachillerato diferente, para contextos que exijan nuevos acercamientos al conocimiento, nuevas maneras de dialogar con los aprendizajes, el Colegio ha tenido un recorrido exitoso en la formación de su alumnado aunque se requieren todavía muchos más énfasis en distintas áreas tomando en consideración los significativos avances que, sobre todo, la ciencia y la tecnología han conseguido en un mundo global que requiere de sus jóvenes, mentes más porosas, más abiertas a cambios singulares que prefiguran sociedades distintas a la que dio origen al Colegio por lo que es más obligado que nunca dar una educación de calidad a esos jóvenes que en la actualidad tienen a su alrededor infinitas posibilidades de entrar en posesión del conocimiento aunque requieren de la rigurosa guía de docentes preparados, críticos y profesionales.

Así, la otra cara de la moneda, la del profesorado del Colegio, debe estar atenta a las innovaciones pedagógicas, didácticas y tecnológicas que le permitan preservar los principios del Modelo Educativo dándoles concreción en un cuerpo contemporáneo de conocimientos que conserve su sentido educativo y, al mismo tiempo, actualice los mecanismos necesarios para formar ciudadanía con equidad, con ética; de manera incluyente.

Finalmente, es compromiso de quienes, como funcionarios, coordinamos los esfuerzos para formar tanto al alumnado como al profesorado, poner a disposición de la comunidad todas las herramientas para que cuando lleguen los aniversarios, éstos adquieran sentido y no se conviertan en una nostalgia inútil y acrítica de que “todo tiempo pasado fue mejor”. El presente hace futuro y el futuro está en la responsabilidad con la que eduquemos a las nuevas generaciones de jóvenes.

Feliz aniversario, felices 45 años de trabajo institucional.

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

A **45** años de la creación del **Colegio de Ciencias y Humanidades**

Alfonso López Tapia

Recuerdos y Reflexiones

Dedico estas líneas a los miles de profesores que con ejemplar responsabilidad, generosidad y compromiso hicieron realidad lo que en 1971 constituía en el papel un excelente proyecto académico.

También las dedico a los cientos de profesores de reciente ingreso que tal vez desconocen algunas de las circunstancias por las que ha cruzado nuestra Institución.

Deseo expresar mi reconocimiento sincero al Ing. Alfonso Bernal Sahagún, al Mtro. Henrique González Casanova, al Dr. Fernando Pérez Correa, al Dr. David Pantoja Morán y al Lic. Javier Palencia Gómez, ilustres universitarios que, como Coordinadores del Colegio, con pasión, inteligencia y férrea voluntad lo condujeron e institucionalizaron.

De los inicios del **CCH**

Los ideales

Pertenezco a las primeras generaciones de profesoras y profesores que tuvimos la oportunidad –y la fortuna– de participar desde los primeros años en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, que este año cumple apenas nueve lustros.

La inmensa mayoría recién habíamos terminado una licenciatura, o poco faltaba para ello. Nuestra experiencia en la docencia era limitada, cuando no nula, pues durante nuestros estudios universitarios nos preparaban para realizar actividades profesionales propias de nuestra carrera, pero no necesariamente para la enseñanza, a pesar de que en la Ley Orgánica de nuestra Universidad se establece, como uno de sus fines “...impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad...”, además de organizar y realizar investigaciones y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.¹

¹ Artículo 1º de la Ley Orgánica de la UNAM

Para incorporarse como profesor al Colegio era necesario acreditar un curso de preparación para la enseñanza de las asignaturas que se impartirían, cuya duración era de 40 horas. Estos cursos y la selección de profesores estuvieron a cargo de la entonces Coordinación del Colegio, y fueron impartidos por académicos del Centro de Didáctica y de las facultades y escuelas que participaron en los trabajos de creación de nuestra institución: Las facultades de Filosofía y Letras, de Ciencias, de Química, de Ciencias Políticas y Sociales y de la Escuela Nacional Preparatoria, cuyos directores junto con los Coordinadores de Humanidades, de la Investigación Científica y del propio Colegio de Ciencias y Humanidades, constituían el Comité Directivo del CCH.

Participar en el Colegio era entonces, además de una satisfacción, un reto, pues nuestra institución estaba llamada a ser “...un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria...”, “unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas y vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación...”². Se creaba la nueva universidad y nosotros formábamos parte de los pioneros.

Las bases en las que se fundamentó el nuevo modelo educativo se encuentran en las Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, que se publicaron en el número extraordinario de la *Gaceta UNAM* del 1 de febrero de 1971 que, por el color de sus páginas, se conoce con el nombre de “*La Gaceta Amarilla*”, en la cual se dio a conocer la aprobación del H. Consejo Universitario para crear el Colegio de Ciencias y Humanidades, en su sesión celebrada el 26 de enero de 1971.

En las Reglas y criterios destacan, por una parte, los propósitos formativos que se plantean para el alumno, acerca del dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico social, de su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, de su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, de su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un lenguaje extranjero, en particular, el inglés o el francés; buscando que al final de su formación **sepa aprender, sepa informarse y estudiar** sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a distintas fuentes de información, **sin pretender que se le dé una cultura enciclopédica**, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos para adquirir nuevos conocimientos.

Además de lo antes mencionado, tanto en la exposición de motivos que acompañó al proyecto de creación del CCH, como en el discurso del Dr. Pablo González Casanova, entonces Rector de la UNAM, se plantea la noción de *cultura básica universitaria*, cuando se habla de que la formación que el alumno adquiriera en disciplinas fundamentales le proporcione una educación básica —no enciclopédica— que le permitirá aprovechar las alternativas profesionales o académicas clásicas y modernas.

2 Discurso pronunciado por el Dr. Pablo González Casanova, Rector de la UNAM, con motivo de la aprobación de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en *Gaceta UNAM*, Tercera Época. Vol. II, (Número Extraordinario) 1° de febrero de 1971, pp. 1 y 7

Se proponía, adicionalmente, que los alumnos pudiesen obtener una capacitación específica para el trabajo mediante la conjunción de esfuerzos del Colegio con los sectores social, productivo y de servicios, "...combinando el estudio en las aulas y el laboratorio con el adiestramiento en los talleres y centros de trabajo. En otras palabras se persigue que, en esta etapa, el estudiante adquiera también el necesario adiestramiento para realizar ciertas actividades de carácter técnico y profesional que no exigen la licenciatura..."³

Se trataba pues, de la formación de un nuevo alumno, a partir de un modelo educativo innovador que privilegiaba el desarrollo de habilidades de pensamiento, el manejo de los lenguajes —el español y el matemático—, de los métodos —el histórico social y el experimental— para el descubrimiento y la construcción del conocimiento, que tuviera la posibilidad, además, de capacitarse para el trabajo durante sus estudios de bachillerato.

No sobra advertir que las bases teóricas del constructivismo, muy en boga en la actualidad, aún estaban lejos, pero la práctica de éstas se planteaba ya desde entonces —en 1971— en el modelo de enseñanza y aprendizaje, que ponía al alumno en el centro del proceso educativo y al profesor como facilitador del mismo. **Los paradigmas del aprender a aprender, el aprender a hacer y el aprender a ser serían la guía de nuestro trabajo académico.**

En las mismas *Reglas y criterios de aplicación*, se mencionan las bases de lo que, en el futuro, debería ser la planta académica: Se constituiría con profesores de carrera, con profesores de asignatura e incluso con ayudantes de profesor. Se planteaba así, en el fondo, un mecanismo permanente de formación de profesores, que mantendría el espíritu de innovación que se proponía para el CCH.

La terca realidad

Todo lo antes expuesto representaba un avance significativo en la educación y, por ende un gran reto, pero la realidad a que nos enfrentamos los que iniciamos éste, que consideramos un gran proyecto educativo, no ofrecía las mejores condiciones estructurales y materiales para llevarlo a cabo tal y como se presentaba en los documentos.

En efecto, por una parte, los programas de estudio no constituían un verdadero instrumento que orientara cabalmente el trabajo académico de los profesores. En muchos casos los programas eran listados de temas, y a veces, como en el caso de Física I y de Química I, sólo eran los índices de los libros de texto (El IPS y el Nuffield, respectivamente), de tal suerte que sobre la marcha y a partir del trabajo colectivo de los mismos profesores, se fueron proponiendo los objetivos programáticos que se pretendía alcanzar así como desarrollando propuestas de experiencias didácticas que se pondrían en práctica para lograr tales objetivos.

³ Exposición de Motivos del Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, en *Gaceta UNAM*, Tercera Época. Vol. II, (número extraordinario), 1° de febrero de 1971, p. 2.

45 Aniversario de la ENCCH

Cabe aclarar que los trabajos antes mencionados se realizaban de forma colectiva, en reuniones académicas fuera del horario de trabajo, los cuales se plasmaron en una buena cantidad de documentos en los que se omitían los nombres de los profesores y sólo se suscribían con la autoría de “los profesores del plantel “A” o “B” y, en algunos casos, adicionalmente se anotaba también el o los turnos a los que pertenecían los autores. Sobra advertir que éstos fueron ejercicios en los que privó en todo momento la responsabilidad, el compromiso y la gran generosidad de los profesores.

Por su parte, en el caso de las asignaturas del área de ciencias experimentales, que como su nombre lo indica, estarían sustentadas en la realización de experimentos, e incluso se proponía que los alumnos pudiesen construir sus propios instrumentos, las actividades tuvieron que realizarse en aulas ordinarias pues sólo se habían construido en cada plantel tres laboratorios, cuya disponibilidad era sobradamente insuficiente para atender a todos los grupos, además de que su diseño muy poco contribuía al tipo de trabajo que se planteaba en el modelo educativo, que insistía en el trabajo en equipo.

Adicionalmente, por razones que el que esto escribe desconoce, se estableció que las asignaturas experimentales se impartieran con la presencia de dos profesores, quienes buscaban que su participación en el grupo fuera planificada, complementaria y enriquecedora, propósito que no siempre se lograba.

Con relación a los materiales de estudio, las Antologías que previo al inicio de las actividades del CCH fueron elaboradas por académicos muy destacados de las facultades y escuelas, debo decir que en diversas asignaturas poco tenían que ver con los temas programáticos, por lo que se utilizaron poco. En consecuencia, los mismos profesores del Colegio se dieron a la tarea de elaborar materiales de estudio más apropiados para los estudiantes, en muchos de los cuales tampoco se anotaron los nombres de sus autores.

Otro factor que obstaculizó el trabajo inicial fue el hecho de que buen número de los alumnos de las primeras generaciones que fueron asignados al CCH expresaban su malestar por estar ahí, puesto que habían seleccionado planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, no sólo porque desconocían el tipo de educación que recibirían sino también porque su domicilio se encontraba muy distante del plantel al que fueron asignados⁴. No pocos se consideraban “rechazados” de la UNAM o estudiantes de “segunda”, por lo que fue necesaria una ardua labor de los profesores para convencerlos de las bondades de esta nueva institución, invitándoles a que no desertaran y que aprovecharan la oportunidad que la Universidad les ofrecía para continuar con sus estudios.

No pocos años duró la insatisfacción de los alumnos de primer ingreso, pues la mayor parte de ellos seguía eligiendo a los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria como su primera opción. El Colegio todavía no poseía prestigio en el medio educativo y los planteles seguían siendo lejanos a los domicilios de los alumnos.

⁴ Los primeros planteles del CCH se encuentran en la delegaciones Azcapotzalco (P. Azcapotzalco), Gustavo A. Madero (P. Vallejo) y en el municipio de Naucalpan, Estado de México (P. Naucalpan) A ellos se asignaron estudiantes que vivían en delegaciones como Magdalena Contreras, Xochimilco y Tlalpan, y en municipios del Estado de México como Ecatepec, Los Reyes o Nezahualcóyotl. En 1972 abrieron sus puertas los planteles Sur y Oriente, ubicados el primero al sur de Ciudad Universitaria y, el segundo, al oriente de la Ciudad de México, en la delegación Iztacalco, muy cerca de la delegación Iztapalapa.

En otro orden de ideas, vale la pena señalar que el plan de estudios contenía menos asignaturas y menos horas semanales de clase en comparación con planes de estudio de otros bachilleratos, con el propósito que los alumnos pudieran realizar actividades extra-clase –individuales o en equipo– en sus casas o en las bibliotecas públicas, para complementar sus conocimientos y desarrollar habilidades de pensamiento.

Sin embargo, muy pronto encontraron que el trabajo en equipo en sus casas resultaba prácticamente imposible por las distancias que tenían que recorrer pues pocas veces habitaban en la misma colonia o delegación y, por otra parte, también encontraron que las bibliotecas públicas eran escasas, además de que no contaban con materiales bibliográficos apropiados para sus trabajos, por lo que fue necesario acondicionar en los planteles un espacio, pequeño y poco apropiado para las necesidades, al que se le denominó “Biblioteca” para que en ahí se reunieran a trabajar y consultaran los libros que se adquirieron con base en las propuestas de los profesores.

Por otro lado, al momento de su creación, ninguno de los tres primeros planteles dispuso de auditorios⁵ ni de instalaciones para realizar actividades artísticas y culturales, ni tampoco tuvieron instalaciones deportivas que favorecieran el desarrollo armónico y saludable de los alumnos. La idea que al parecer sustentó estas decisiones fue que los estudiantes del CCH acudirían a instalaciones culturales o deportivas públicas, cercanas a los planteles, por lo que se estimó que su estancia en éstos se limitaría a sus horarios de clase.

La terca realidad demostró que quienes así pensaron estuvieron completamente equivocados, pues no existían tales instalaciones culturales y las pocas de carácter deportivo que había en las inmediaciones de los planteles eran sobradamente insuficientes, por lo que los alumnos permanecían en los planteles mucho más del doble tiempo respecto de sus horarios de clase, y en ellos daban rienda suelta a toda la energía propia de su edad, improvisando en las paredes y espacios aledaños canchas de frontón a mano, y juegos de fútbol en las explanadas, entre otras actividades. De contar con albercas, como las que tienen los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, ni pensarlo.

Hay que señalar que tales ideas resultaron a todas luces equívocas, pues si bien actualmente en los planteles se realizan un buen número de actividades artísticas, culturales y deportivas, a pesar de las serias limitaciones estructurales y materiales que hasta la fecha prevalecen, no se puede ignorar que un buen número de alumnos no tienen la posibilidad de practicarlas, en detrimento de su formación pues bien se sabe de la importancia que estas actividades representan para el desarrollo armónico, emocional y físico de las personas.

A pesar de los inconvenientes y condiciones adversas antes citadas, los profesores asumimos el reto de efectivamente formar a un nuevo tipo de alumno, que fuera más responsable de su propio aprendizaje, más activo y participativo, que tuviera una cultura básica y que tuviera los conocimientos y habilidades que le demandarían sus estudios de licenciatura.

5 Hasta la fecha los planteles siguen sin auditorio. Cuentan sólo con una sala de usos múltiples cuya capacidad es muy reducida

Para ello, adicionalmente debe reiterarse el alto grado de compromiso y dedicación que mostró la inmensa mayoría de los profesores, pues su participación en actividades de actualización y formación fue altamente significativa, y no era poco el tiempo que destinaban a actividades académicas fuera del salón de clase o del laboratorio para compartir sus experiencias, diseñar materiales de estudio y experiencias de aprendizaje.

Todo ello fue consolidando lo que puede denominarse como la *mística* de nuestro Colegio, su impronta, la marca con que orgullosamente nos representa el término “ceceachero”.⁶

Por lo que se refiere a la capacitación para el trabajo optativa para los alumnos, su puesta en marcha enfrentó serios problemas. Por una parte fueron realmente pocas las empresas que aceptaron participar positivamente en ese programa, ofreciendo sus instalaciones para que en ellas los alumnos obtuvieran un adiestramiento técnico o administrativo y, por otra parte, algunos profesores del propio Colegio emprendieron una campaña de disuasión para que los alumnos no se inscribieran en la opciones técnicas que inicialmente se ofrecieron, bajo el falaz argumento de que con el programa de opciones técnicas “se intentaba crear mano de obra barata para la burguesía” (sic).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2011

Por los obstáculos antes mencionados, en particular por la insuficiente respuesta que tuvo el sector empresarial, fue necesario reorientar las Opciones Técnicas hacia campos en los que fuera posible ofrecer capacitación para el trabajo a partir de cursos que dieran, dentro del propio Colegio, profesores contratados específicamente para ello.

Pocas fueron las Opciones Técnicas que pudieron ser realizadas en centros de trabajo, pero debe decirse que fueron muy exitosas como la relativa al manejo, cuidado y alimentación de bovinos, porcinos y aves, que se llevó a cabo en las instalaciones de un rancho ubicado en el Estado de México, que ofreció además de la capacitación de alumnos, estancias por tres meses que incluían alimentación y hospedaje. En este programa participaron académicos destacados del Instituto de Investigaciones Biomédicas.

Evidentemente, la población estudiantil que pudo –y puede– ser atendida bajo estas circunstancias es reducida en comparación con el número de alumnos de primer ingreso que recibe el Colegio.

A pesar de los obstáculos que se han tenido que enfrentar, puede afirmarse con satisfacción que un buen número de alumnos que se han inscrito en las Opciones Técnicas que el Colegio ofrece se ha beneficiado, pues muchas de ellas están orientadas para que los alumnos generen su propio empleo y/o fortalezcan su vocación profesional.

...los profesores asumimos el reto de efectivamente formar a un nuevo tipo de alumno, que fuera más responsable de su propio aprendizaje, más activo y participativo...

⁶ El término “ceceachero” inicialmente tuvo una connotación peyorativa. Posteriormente fue aceptado con orgullo tanto por profesores como por alumnos.

Otros problemas de la puesta **EN** MARCHA y desarrollo **DEL** CCH

Múltiples fueron, y en ocasiones lo son en la actualidad, los problemas que han aquejado a nuestro Colegio. En el apartado anterior se expusieron los de índole académica y la forma en que fueron enfrentados.

En este orden deben mencionarse las circunstancias y problemas que en diversos momentos favorecieron, pero también obstaculizaron, el desarrollo y la consolidación de nuestra institución. Entre ellos vale la pena mencionar los anhelos de participación y la efervescencia política que desde sus inicios caracterizó al Colegio.

No sé si resulta acertado explicar el nivel de politización de la comunidad académica a partir de las circunstancias sociales que privaban en 1971. Como señalé al principio, la gran mayoría de los profesores de las primeras generaciones eran recién egresados o aún estudiantes de licenciatura, por lo que vivieron en mayor o menor grado el movimiento estudiantil de 1968. El idealismo propio de la juventud, los ideales del movimiento, la tan funesta y represiva forma en que éste terminó y la suerte que sufrieron muchos de quienes participaron en el mismo, que fueron nuestros compañeros o amigos, dejaron huellas indelebles en quienes pertenecemos a esas generaciones.

A lo anterior, deben agregarse los sucesos acaecidos el 10 de junio de 1971, que también influyeron no sólo en los profesores sino también en los alumnos desde la primera generación. Las voces de democratización y los ideales de participación en la toma de decisiones pronto se hicieron presentes para bien, pero a veces para mal.

Entre lo primero debe señalarse la creación de las Academias como medio de organización y participación de los profesores. Éstas, debe reconocerse, posibilitaron lo que ya se mencionó al principio del documento: la generación de programas de estudios, materiales de enseñanza, experiencias de aprendizaje, instrumentos de evaluación, etcétera, apropiados al modelo educativo, lo cual fue fundamental para el funcionamiento y desarrollo del propio Colegio.

Es de mencionarse la participación de los profesores en la designación de los Coordinadores de Área, e incluso en las formas de organización de éstas, como también la participación de los académicos en la designación de directores de plantel.

Asimismo, debo referirme también a la participación de los profesores en los procesos de selección de los nuevos docentes, a partir de comisiones integradas por autoridades y profesores que, sin menoscabo de la exigencia académica que



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

en todo momento se cuidó al diseñar e instrumentar los cursos de preparación y los protocolos de evaluación, permitió la incorporación de los nuevos profesores.

En efecto, en estos procesos se elaboraron y aplicaron los primeros protocolos para valorar los conocimientos y aptitud para la docencia de los aspirantes, estableciéndose desde tal época que la forma de ingreso a la planta docente debería ser mediante la acreditación de un curso de preparación, y la consiguiente evaluación de sus conocimientos y su desempeño frente a los alumnos.

Otro aspecto digno de mención, fue la permanente participación de los profesores –destacada e incluso valiente– en múltiples acciones de defensa de los planteles frente a los acosos vandálicos que en diversos momentos perpetraron personas ajenas a las comunidades, actitud con la que se evitó que en los planteles se realizaran acciones que denigraran a los alumnos de primer ingreso, como era habitual en otras instituciones, así como la creación de grupos, comúnmente denominados porros.

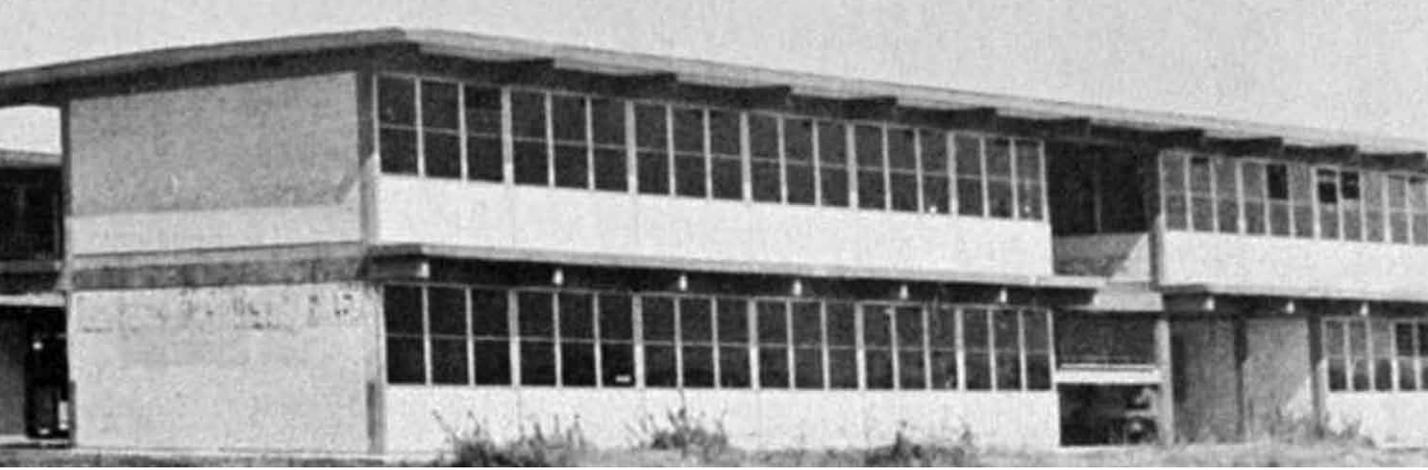
Sin embargo, en ocasiones también se asumieron actitudes y prácticas que no necesariamente favorecieron el desarrollo del Colegio: Interminables asambleas generales, en las que no pocas veces buena parte de los asistentes se retiraba por cansancio, dejando a las minorías tomar decisiones que después las reclamaban como “democráticas”; las confrontaciones derivadas de posiciones en ocasiones irreductibles, con las que se pretendía el todo y se obtenía el nada.

Entre las consecuencias negativas de la falta de acuerdos fue la variedad de programas de estudio para una misma asignatura que durante años privó entre los distintos planteles, y a veces entre los turnos del mismo plantel, lo que impidió realizar evaluaciones académicas institucionales a nivel general, que permitieran aprovechar los aciertos y atender las insuficiencias.

Otra consecuencia de la falta de acuerdos que provocaron las posiciones que llevaban al todo y nada se manifestó en la ausencia de representantes de profesores en los órganos de participación institucionales como el Consejo Universitario, y tampoco fue posible poner en funcionamiento a los Consejos Internos, que estaban previstos en el primer Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato⁷, pues se consideraba muy poco suficiente la representación de los profesores y alumnos en los mencionados órganos colegiados.

Como no estaba previsto en la normatividad, el Colegio no disponía de un Consejo Técnico propio para el bachillerato, por lo que las decisiones competencia de

⁷ Gaceta UNAM, Tercera época, Vol. II, (número extraordinario) 1 de febrero de 1971



este tipo de órganos la tuvo que asumir el Consejo del Colegio⁸, en el cual, por la falta de representantes de profesores y alumnos ante el Consejo Universitario, tampoco tenía representantes ni los profesores ni los alumnos del bachillerato.

Sin embargo, es justo señalar que el Consejo del Colegio desarrolló sus tareas con la más absoluta imparcialidad y apego a la legislación universitaria, cuidando que se respetaran y conjugaran los derechos de la institución con los de sus académicos.

Durante más de veinte años fue el Consejo del Colegio, en funciones de Consejo Técnico para el bachillerato, quien se hizo cargo de la instalación y operación de las comisiones dictaminadoras, de aprobar las convocatorias para los concursos de ingreso y promoción, y de sancionar sus resultados, así como de emitir un conjunto de normas y disposiciones complementarias a las del Estatuto del Personal Académico aplicables a los concursos de oposición, a los procesos de evaluación de proyectos e informes que anualmente deben presentar los profesores de carrera, y en su momento los de complementación académica⁹ y los técnicos académicos, así como las normas de funcionamiento de otros órganos colegiados que se instrumentaron dentro del bachillerato para apoyar el proyecto de profesionalización de la enseñanza, como son los Consejos Académicos de Área.

No fue sino hasta 1992 que el bachillerato del Colegio tuvo su propio Consejo Técnico, gracias a la voluntad y esfuerzo de una gran mayoría de profesores, quienes en un ejercicio universitario ejemplar antepusieron los intereses de la institución frente a los individuales o de grupo, lo que posibilitó la presentación al H. Consejo Universitario de un proyecto de nuevo Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, dentro del cual se estableció la existencia del Consejo Técnico para esa Unidad Académica, en el cual se tiene prevista una amplia representación de los profesores, de las distintas áreas y departamentos académicos y de los planteles.

8 El Consejo del Colegio estaba integrado por el Coordinador del Colegio, que lo presidía, Los Coordinadores de la Investigación Científica y de Humanidades, los Directores de las Facultades de Ciencias, Filosofía y Letras, Química, Ciencias Políticas y Sociales, el Director de la Escuela Nacional Preparatoria; los consejeros universitarios representantes de los profesores y alumnos de las citadas facultades, los de la Escuela Nacional Preparatoria, los consejeros representantes de los profesores y alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, el Director de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato y los Directores de los planteles. El Secretario General del CCH fungía como Secretario de este órgano.

9 La figura de profesor de complementación académica se estableció en el CCH para posibilitar a los profesores dedicar tiempo contratado para realizar una variedad de actividades de apoyo a la docencia que se requerían para elevar la calidad de la enseñanza. De los trabajos de estos profesores y de los profesores de carrera se nutrió en gran medida el programa editorial del CCH.

Con ello, el Colegio dio paso a un clima de concordia que favoreció la atención de los diversos problemas como el ausentismo, la multiplicidad de programas de estudio e iniciar un proceso amplio de participación para elaborar la primera reforma de su plan de estudios, que culminó en 1996.

Es digno de mencionar que el marco normativo del CCH es de los más completos de la UNAM, e incluso ha servido de modelo para otras instituciones, y se puede afirmar que dicho marco coadyuvó, en buena medida, a disminuir significativamente las confrontaciones entre profesores, entre éstos y las autoridades, así como a regular más armónicamente la vida académica.

DE los resultados del BACHILLERATO del CCH

Con satisfacción se puede afirmar que desde sus primeros años el Colegio adquirió prestigio en el medio educativo nacional.

Su presencia ha sido permanente en los distintos congresos, reuniones o foros que a nivel nacional se han realizado. También ha formado parte de distintos órganos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) o la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) han implementado para el estudio y solución de la problemática de este nivel educativo.

Adicionalmente, el CCH se ha encargado de organizar seminarios, reuniones y foros de nivel nacional, en los que se han presentado las publicaciones y trabajos de sus profesores y compartido experiencias con colegas de otras instituciones.

Sus alumnos han sido objeto de premiación en certámenes académicos a nivel nacional e internacional, como las olimpiadas del conocimiento y las Olimpiadas Internacionales de Matemáticas, por citar algunos.

Por su parte, no pocos de sus académicos han apoyado a diversas universidades o instituciones de nivel medio superior en acciones de formación y actualización de profesores.

De sus planteles ha egresado un significativo número de alumnos que, formados después en el nivel superior en las facultades y escuelas de la UNAM o de otras instituciones de educación superior, se han incorporado a la sociedad como destacados profesionistas o académicos.

Evidentemente, no todos los alumnos alcanzan cabalmente los propósitos planteados por nuestro modelo educativo, pero se puede afirmar que desde las primeras generaciones la presencia en las escuelas y facultades de la UNAM de nuestros egresados ha modificado en mayor o menor grado los paradigmas de enseñanza, pues los profesores del nivel superior se encontraron con alumnos más participativos, o por lo menos más inquietos, y aun cuando presentan deficiencias en sus conocimientos, poseen habilidades y actitudes que les permiten subsanarlas a lo largo de sus estudios superiores.

...no pocos de sus académicos han apoyado a diversas universidades o instituciones de nivel medio superior en acciones de formación y actualización de profesores.

En efecto, si bien los egresados del CCH presentan un mayor grado de reprobación, e incluso de deserción en los primeros semestres de las licenciaturas en comparación con alumnos provenientes de otros bachilleratos públicos o privados, estudios realizados en 1993 y 1994 por el Dr. Francisco Ramos cuando se desempeñó como Coordinador de Apoyo al Consejo Universitario, así como por el Mtro. José Blanco, primer Coordinador del Consejo Académico de las Ciencias Sociales, muestran claramente que el egreso de las licenciaturas de los alumnos del CCH es comparable e incluso superior al de los alumnos provenientes de otras instituciones.

Este señalamiento me parece de la mayor importancia, especialmente cuando a 45 años de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades veo con profunda tristeza que la opinión que prevalece entre directores de escuelas y facultades de la UNAM, y de no pocas de sus autoridades centrales, es que los egresados de los bachilleratos de la propia Universidad: Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades, pero particularmente los del CCH, presentan serias deficiencias en su preparación, a pesar de los apoyos que en los últimos años se les han brindado, tanto en infraestructura como en recursos financieros y materiales.

Sus alumnos han sido objeto de premiación en certámenes académicos a nivel nacional e internacional...

Con toda firmeza discrepo de esa opinión por estar insuficientemente fundada, pues no se conoce ningún estudio que se haya realizado en la UNAM respecto de los egresados de licenciatura, como los referidos anteriormente.

Lo que sí conozco, y desde hace algunos lustros, cuando tuve la oportunidad de ser Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades y posteriormente Coordinador del Consejo Académico del Bachillerato, fueron los resultados que anualmente presentaba al Colegio de Directores de Facultades y Escuelas la Dirección General de Evaluación Educativa, respecto de los exámenes de diagnóstico que dicha dependencia aplica a los alumnos de primer ingreso de licenciatura,

en los cuales aparecen los egresados de los bachilleratos de la propia UNAM con los desempeños más bajos, y no pocas veces se destacaba que eran inferiores a los obtenidos por los egresados de otros bachilleratos públicos, como el Colegio de Bachilleres, el CONALEP, o de otras Universidades públicas, por no mencionar a los provenientes del sistema de escuelas incorporadas o privadas.

Debo insistir que resulta cuestionable la interpretación que se da a tales resultados por diversas razones, entre las que se pueden mencionar las siguientes:

Salvo los egresados de escuelas de bachillerato de reconocido prestigio académico, que no son muchas, no necesariamente puede afirmarse que los alumnos que ingresan a la UNAM mediante concurso de selección son representativos de sus instituciones de procedencia.

En efecto, sin pretender cuestionar ni demeritar la calidad académica de otras instituciones educativas, habría que comparar el número de quienes ingresan a la UNAM por concurso de selección con el número de los que de las mismas instituciones presentaron el concurso, por no decir del total de los egresados de las mismas, para percatarse que la primera cifra constituye una minoría respecto de las otras dos, en tanto que los alumnos provenientes de la propia UNAM constituyen la gran mayoría de sus egresados.

Tengo entendido (o por lo menos eso sabía) que el examen de diagnóstico que se aplica consta de 120 reactivos. Con él se exploran las diversas disciplinas o áreas del conocimiento así como las habilidades de razonamiento lingüístico y matemático. Salvo en el caso de las dos habilidades mencionadas, los conocimientos de las distintas disciplinas se exploran con 10 o 20 reactivos.

Al respecto, cabe preguntarse si los conocimientos de las distintas ramas de la matemática, de la física o de la química pueden ser explorados razonablemente con tan reducido número de reactivos. Tampoco se puede afirmar que la cantidad de información de un individuo está en relación directa con sus habilidades de razonamiento o de solución de problemas, pues existe la posibilidad de que sólo posea una buena memoria.

Cuando se comparan los resultados de los alumnos que ingresan por medio de concurso de selección con los provenientes del pase reglamentado no se toma en cuenta que no pocos de aquellos alumnos pudieron haber tomado un curso de preparación con el que refrescan sus conocimientos, e incluso al parecer son adiestrados para descubrir la respuesta correcta, a diferencia de los que ingresaron mediante pase reglamentado, que en su inmensa mayoría no realizaron ningún esfuerzo adicional para ello, sin descartar que un número de ellos no dan al mencionado instrumento de evaluación mayor importancia, con el consiguiente descuido en su participación.

De los dos bachilleratos de la UNAM, Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades egresa un amplio abanico de alumnos: desde los más brillantes y destacados, hasta los que presentan serias insuficiencias en su preparación, de forma tal que si lo que presenta la Dirección General de Evaluación Educativa son los promedios que obtiene el total de egresados, prácticamente se descalifica a los alumnos destacados.

En efecto, al no mostrar la distribución de resultados se descalifica por completo a una buena cantidad de nuestros alumnos brillantes, que a su paso por las licenciaturas muestran preparación, conocimientos y aptitudes tan notables como los egresados de las mejores escuelas particulares.

Insisto en que debemos sentirnos orgullosos porque muchos de nuestros egresados han destacado en el ámbito profesional y en el académico. Desafortunadamente no se dispone de estudios de seguimiento de egresados de licenciatura ni de posgrado que dé cuenta del bachillerato de origen, y sólo se tienen datos anecdóticos a partir de información obtenida de manera circunstancial.

Lo antes expuesto de ninguna manera pretende desconocer que tenemos la obligación de mejorar la calidad académica de nuestros alumnos, ni mucho menos debemos ignorar los problemas que se deben atender. Insisto en que su propósito sólo es abatir la injusta imagen que se ha generalizado en detrimento de nuestras dos escuelas de bachillerato.

Sobre la pertenencia DEL BACHILLERATO A la UNAM



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

A pesar de que dentro de la propia UNAM aún hay voces que cuestionan la pertenencia del bachillerato a la misma, pues lo consideran como un lastre por los problemas que lo aquejan y por la insuficiencia que –en su poco fundada opinión– presentan nuestros egresados, debe destacarse que sin duda alguna la pertenencia del bachillerato a la UNAM ha sido ventajoso para nuestra la institución, no únicamente por razones históricas, pues debe tenerse presente que desde su reapertura en 1910, Don Justo Sierra consideró fundamental la inclusión de la Escuela Preparatoria dentro de la Universidad.

En efecto, es innegable que nuestros subsistemas de bachillerato se han beneficiado significativamente por las múltiples actividades y programas que se llevan a cabo –cursos, seminarios, diplomados, conferencias, etcétera– destinadas a la formación y actualización de profesores, o programas como el de Jóvenes hacia la Investigación, que han permitido fortalecer las vocaciones de nuestros alumnos hacia ese importante ámbito académico; actividades y programas en los que participan una gran cantidad de académicos destacados de prácticamente la totalidad de las escuelas, facultades, institutos y centros de investigación; de las distintas dependencias

45 Aniversario de la ENCCH

encargadas de las actividades artísticas y culturales, y de no pocas dependencias de la administración central como la DGOV¹⁰, DGAPA¹¹, DGTIC¹², por citar sólo algunas, todo lo cual se traduce en una mayor y mejor preparación de nuestros profesores y alumnos, y, como efecto de ello, las propias escuelas y facultades se benefician al recibir mejores estudiantes.

En efecto, como se mencionó anteriormente, no son pocos los egresados de nuestros subsistemas de bachillerato que son académicos brillantes en nuestra Universidad y en otras instituciones de enseñanza superior, y reitero que es lamentable que no existan acciones de seguimiento de los egresados de las escuelas y facultades que consideren al bachillerato de origen como una categoría de análisis.

Tampoco pueden desconocerse los importantes apoyos que desde la Rectoría el bachillerato ha recibido para su fortalecimiento: El programa de profesionalización de la docencia, que permitió a un buen número de profesores incorporarse a plazas de carrera de tiempo completo; la construcción de las bibliotecas, que son excelentes espacios para el estudio; las instalaciones deportivas (en donde y hasta donde fue posible); las instalaciones construidas y equipadas dentro del programa UNAM-BID; las mediatecas; las aulas de cómputo; el Programa de Apoyo para la Superación Académica de los Profesores del Bachillerato, que permitió por vez primera dentro del último medio siglo, estancias de profesores de enseñanza media superior del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Escuela Nacional Preparatoria en países como España, Francia, Canadá y Estados Unidos de América, por citar los más connotados ejemplos.

Quienes se manifiestan en contra de la permanencia del bachillerato de la Universidad, tal vez ignoran que es en este nivel educativo en el que sus alumnos son más vulnerables respecto de las acciones que pretenden generar inestabilidad institucional, que no pocas veces se han lanzado hacia la Universidad toda.

Por otra parte, debe mencionarse la implantación de programas o disposiciones que se han emitido desde las autoridades centrales de la Universidad, que no han dado los resultados esperados, en buena medida porque se han llevado al cabo sin apropiada participación de los interesados, es decir, de los académicos del bachillerato; y que han erosionado significativamente la imagen de nuestros subsistemas, descalificándolos injustamente.

Entre los programas y acciones que no han sido provechosas se pueden mencionar las siguientes:

Los programas de edición de textos para el bachillerato, que si bien han sido elaborados por destacados académicos, como las Antologías editadas en 1971, los textos editados en la década de los ochenta y muy recientemente los textos editados bajo la denominación de "Contenidos fundamentales", que los profesores no han utilizado por estar desapegados a los contenidos de los programas de estudio, y que finalmente constituyeron una pérdida de recursos y esfuerzos.

10 Dirección General de Orientación Vocacional

11 Dirección General de Asuntos del Personal Académico

12 Dirección General de Tecnologías para Información y Comunicación

Entre las acciones fallidas se debe mencionar la reciente remodelación de los laboratorios de ciencias experimentales del Colegio, que al parecer fueron diseñados por quienes en un afán de avanzar en la utilización de tecnologías de computación y de información, pero sin tomar en cuenta las características de nuestro modelo educativo, las necesidades de los profesores y de los programas de estudio, dieron al traste con el modelo de laboratorios que fue diseñado desde 1972 por académicos de las facultades de Ciencias y Química, expresamente para impartir en ellos las asignaturas de Física, Química y Biología de acuerdo con el tipo de enseñanza del Colegio. En efecto, la reciente remodelación de un buen número de laboratorios del Colegio no sólo tuvo un alto costo económico, sino que representó un serio perjuicio académico, pues en ellos resulta poco sencillo realizar actividades experimentales, además que el equipo de computación que se instaló en los mismos no satisface las necesidades de profesores y alumnos por los errores que existen tanto en su *software* como en su propio *hardware*.

Otro reclamo que injustamente se ha hecho al Colegio ha sido la poca utilización de las modernas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En efecto, en ésta que es la era de la información puede resultar muy poco explicable que nuestra comunidad no aproveche estos recursos que pueden favorecer las actividades académicas, en particular la búsqueda, obtención y sistematización de información, el aprovechamiento de programas y aplicaciones educativas e, incluso, medios que favorecen el trabajo colaborativo como son los *blogs*, *muros*, *wikis*, e incluso las redes sociales.

No son pocos los profesores que manejan estos recursos, sobre todo los de reciente ingreso, pero no todos los alumnos disponen de servicios de internet en sus domicilios, y ni que hablar de los eternos problemas de conectividad que existen en los planteles, en los cuales, salvo las aulas de cómputo en donde sí hay conectividad a internet, el sueño de que en los planteles funcione apropiadamente el *wi-fi* parece aún lejano.

¿Cómo entonces se pide a los profesores y alumnos que utilicen las modernas tecnologías si tienen años los problemas técnicos que no se han podido resolver?

En este mismo ámbito se encuentran los infundados cuestionamientos que se han hecho a los profesores y alumnos del Colegio por no emplear los materiales que al parecer fueron elaborados por instancias como la Dirección de Evaluación Educativa de la UNAM, cuando tampoco están ajustados a los programas de estudio.

En lo personal estoy convencido de que la pertenencia del bachillerato a la UNAM lejos de ser perjudicial para el nivel superior es a todas luces benéfico para los dos niveles educativos.

En la medida en que se incremente la calidad de nuestros egresados, especialmente en lo que se refiere a las habilidades de pensamiento; en el manejo del lenguaje español; en su capacidad para buscar, obtener, procesar, sintetizar y analizar información y en el manejo de al menos una lengua extranjera; en los conocimientos básicos de la cultura y en la apropiación de valores universales y universitarios, las facultades y escuelas podrán ofrecer a la sociedad un mayor número de profesionistas e investigadores de alto nivel académico, capaces de satisfacer las necesidades de la misma.

Sobre el CLIMA Institucional

Al inicio de este documento expuse el alto grado de compromiso con que nuestras comunidades asumieron el reto de hacer realidad en el bachillerato un proyecto académico de amplia envergadura, a pesar de que no se disponían de las mejores condiciones para ello.

Nuestro interés y dedicación nos llevó a hacer de la docencia nuestro proyecto de vida. La profesionalización de la docencia contribuyó a cimentar mejor este deseo.

Sin embargo, en la actualidad al parecer existe un número de profesores de reciente ingreso que no ven en el Colegio su mejor alternativa de vida. En efecto, las condiciones salariales de los profesores de asignatura son significativamente inferiores a las de los de carrera.

Muchos de ellos no cuentan con la definitividad, a pesar de que han concluido estudios de posgrado; su desempeño académico es incuestionable y su antigüedad académica supera con mucho los tres años.

Por razones que desconozco, hace años perdió vigencia un acuerdo tomado por el Consejo del Colegio y refrendado por el Consejo Técnico del Bachillerato, que posibilitaba la celebración de concursos de oposición abiertos, a fin de que participaran en ellos profesores interinos que reunieran los requisitos establecidos por el Estatuto del Personal Académico (EPA) aunque no contaran con grupos definitivos, lo que les ponía en mejores circunstancias dentro de la institución en caso de resultar vencedores.

Por otra parte, es común que cuando se convoca a concurso por una plaza de profesor de carrera participen un alto número de candidatos internos por lo que los profesores de asignatura ven lejana, cuando no imposible, la posibilidad de obtener un nombramiento de profesor de carrera.

A lo anterior se agrega el hecho de que el EPA sólo establece dos niveles para los profesores de asignatura, por lo que su proyección de mejoramiento es en extremo limitada, todo lo cual no constituye los mejores incentivos para mantener el ánimo elevado y comprometido.

En otro orden de ideas, debo referirme a las funestas consecuencias que tuvo para nuestro bachillerato la huelga estudiantil de 1999.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Uno de las primeras consecuencias fue una sensible baja en el aprovechamiento académico de los alumnos, que en los años previos había presentado una tendencia ascendente.

Otra consecuencia se manifestó en el desencanto que provocó entre muchos docentes. En efecto a pesar de que la inmensa mayoría los profesores de todos los planteles del CCH mantuvieron una actitud de defensa hacia la institución, y rechazaron permanentemente los actos de vandalismo cometidos por los activistas que mantuvieron cerrada a nuestra Universidad por casi doce meses, fue desalentador para muchos de ellos que, quienes cometieron todo género de tropelías dentro de las instalaciones –e incluso agredieron a profesores y alumnos que deseaban realizar actividades en instalaciones alternas– gozaron de la más absoluta impunidad.



Fotografía: Archivo Histórico
Fotográfico del Colegio de Ciencias
y Humanidades, S.C.I.,

Esta circunstancia, aunada al hecho de que poco o nulo castigo reciben quienes cometen actos vandálicos y agreden a alumnos, profesores y autoridades, como repetidamente se ha visto en los últimos quince años, deja en estado de indefensión y desaliento a las comunidades.

Muchos de estos actos los cometen personas ajenas a las comunidades, que se autodenominan “activistas” que han sido reconocidas por las autoridades civiles, pero que por razones que ignoro, gozan de impunidad.

Ejemplos de acciones vandálicas han ocurrido en prácticamente todos los planteles, e incluso en las instalaciones de la Dirección General del Colegio, que se mantuvo “tomada” durante un tiempo con el pretexto de que aprobaría un nuevo plan de estudios “que iba en contra del espíritu del CCH y de su modelo educativo”. Sobra decir que los actores de estas acciones poco interés tienen en las cuestiones académicas.

El clima de respeto hacia los integrantes de la comunidad que se mantuvo durante mucho tiempo en el Colegio ha llegado a niveles antes impensables, sobre todo en los turnos nocturnos, lo que ha repercutido significativamente en el aprovechamiento escolar, en la deserción temporal y en el abandono escolar.

De otra parte, puedo afirmar que a pesar de que los alumnos de las primeras generaciones manifestaban su malestar por ser asignados al CCH, su desempeño académico y su compromiso escolar fue mucho más alto del que en la actualidad tienen no pocos alumnos de las últimas generaciones, quienes poco interés manifiestan por el estudio, acostumbrados tal vez a acreditar las asignaturas sin ningún esfuerzo, como al parecer ocurre en los niveles de educación básica: primaria y secundaria.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a plantear que en estos años el clima institucional que prevaleció durante muchos años ha decaído sensiblemente.

Sobre **EL** pase Reglamentado



Fotografía: Archivo Histórico
Fotográfico del Colegio de Ciencias
y Humanidades, S.C.I.

Por último, no puedo dejar de plasmar en este documento la muy personal opinión que tengo sobre el pase reglamentado vigente, por constituir éste un elemento que influye en el clima institucional y en el aprovechamiento escolar.

Si bien es cierto que para los alumnos destacados, que mantienen alto desempeño a lo largo de sus estudios debe haber alicientes como ser inscritos en la carrera de su preferencia, en el plantel que desean y en el turno que elijan al término de sus estudios de bachillerato, también debería haber consecuencias para quienes no aprovechen cabalmente la oportunidad que la sociedad, a través de nuestra Universidad, les brinda al ser alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades o de la Escuela Nacional Preparatoria.

En efecto, a pesar de que para los estudiantes que ingresan a alguno de los subsistemas de bachillerato este hecho les produce una gran satisfacción, muchos de ellos al poco tiempo la olvidan y, como antes mencioné, declina significativamente su interés por el estudio y superación, pensando que no se requiere mayor esfuerzo, responsabilidad ni compromiso para acceder a las facultades y escuelas de nivel superior.

Esta forma de pensar les lleva a pretender obtener calificaciones aprobatorias con mecanismos distintos a los cursos ordinarios, como son los exámenes extraordinarios o los denominados “cursos sabatinos”, que al parecer tienen menor duración y exigencia académica.

Así pues, cuando lo único que les interesa a los alumnos es “pasar las materias” a pesar de sus deficiencias académicas, están condenándose sólo al fracaso en sus estudios de licenciatura, de la que pronto desertarán, pero habrán evitado que otro mexicano, aun de su misma condición socioeconómica, hubiera podido ser aceptado por la UNAM mediante concurso de selección.

Por ello creo que alumnos del CCH que no hubiesen alcanzado en sus estudios de bachillerato un promedio por lo menos de ocho, deberían presentar concurso de selección para incorporarse al nivel superior, tal como lo hacen los egresados de instituciones públicas como el Colegio de Bachilleres o el CONALEP, que son tan mexicanos como ellos, y por lo mismo deberían gozar de los mismos derechos.

De esa manera los estudiantes desde su ingreso al bachillerato de la UNAM pondrán mayor empeño en sus estudios y, por ende, obtendrán una mejor preparación académica.

Para TERMINAR

Finalmente, reitero mi convicción de que el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y sus principios esenciales siguen vigentes, y que nuestra institución podrá continuar siendo un órgano de innovación en la medida en que se lleven a cabo acciones como las siguientes:

Ofrecer a sus profesores de asignatura mejores condiciones y estímulos, como la posibilidad de obtener la definitividad dentro de los plazos que marca el Estatuto del Personal Académico; incrementar el número de plazas de profesor de carrera de tiempo completo y recoger la propuesta que presentó el Claustro Académico para la Reforma del EPA al H. Consejo Universitario, desde 2010, en el sentido de aumentar el número de niveles para los profesores de asignatura, que en la actualidad es sólo de dos. Con ello tendrían estos profesores mayores expectativas de superación para convertirse realmente en profesionales de la enseñanza.

Atender los problemas que afectan al clima institucional para que se reestablezca la confianza en las comunidades, aplicando sin excepción alguna la legislación universitaria a quienes transgredan el orden dentro de los planteles, especialmente cuando se trate de acciones que vulneren la seguridad o integridad física de alumnos, trabajadores, profesores o autoridades.

Tomar en cuenta la opinión de los académicos y autoridades del Colegio para la implantación de los programas institucionales de las dependencias de la administración central destinados al bachillerato, con el propósito de que estos últimos cumplan cabalmente con sus propósitos.

Incrementar los niveles de exigencia académica hacia los alumnos, tanto en los cursos ordinarios como en los sabatinos, y en los exámenes extraordinarios, para que realmente aprovechen la oportunidad que les brinda nuestra Universidad para cursar el bachillerato.

Retomar el proceso de revisión del plan de estudios que fue abruptamente interrumpido en 2013, revisando a fondo las necesidades de formación que requieren actualmente todos los alumnos del bachillerato, como puede ser la relativa a la salud física y emocional, que hoy se atiende parcialmente como materia optativa en los semestres 5° y 6°, examinar si hoy tiene sentido el curso de computación que se imparte en el 1° o 2° semestres, cuando prácticamente todos los alumnos manejan dicho instrumento; revisar la carga semanal de clases del actual plan de estudios para reducirlo a un nivel que permita a los alumnos realizar las actividades extra-clase, disminuyendo la carga horaria de asignaturas como las de ciencias experimentales de los cuatro primeros semestres, de 5 a 4 horas, entre otras sugerencias.

Recuperar la vida académica a un nivel que permita a los profesores enriquecerse recíprocamente con las experiencias de unos y otros, de tal forma que igual que quienes nos incorporamos a Colegio de Ciencias y Humanidades hace muchos lustros puedan, con satisfacción, hacer de la docencia su proyecto de vida.

Ciudad de México, Febrero de 2016.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

APRENDER del PASADO para CONSTRUIR el FUTURO

José Bazán Levy



Se acerca el cumplimiento de 45 años de docencia del Colegio. Pasó, con poca consideración, la fecha de la aprobación del proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el 26 de enero de 1971. Se trata ahora de proponer a la comunidad docente una reflexión sobre el significado, y sobre todo el valor que reconocemos a este trayecto temporal, tan largo para nuestras pequeñas vidas humanas y, paradójicamente, reducido para construir en su totalidad el proyecto educativo del Colegio, que incluye edificios, reglamentos, autoridades, pero sobre todo afecto a los alumnos, invención de formas de mirarlos como importantes y no como números siempre mejor considerados, si desaparecieran de nuestros grupos. Porque el Colegio ha sido y es, al mismo tiempo, excelente y baldado, creativo y rutinario, diferente e imitador de vicios que aquejan a partes significativas de la Universidad y del país.

Las fechas provocan espontáneamente el recuerdo y hasta la conmemoración. Podemos narrar tantos acontecimientos importantes en los que hemos tenido la suerte de participar, aunque sea como testigos. Sin embargo, quedarnos en la simple conmemoración sería un desperdicio, porque la multitud de afectos que el repaso de nuestra vida en el Colegio levanta, mira hacia atrás, mientras que el Colegio continúa circundándonos y, sobre todo, demandando que le abramos aunque sea un sendero estrecho que lo lleve al buen futuro que está en el buen lugar que es la eutopía.

En un artículo, “Modelo Educativo, actualidad y Formación Docente en el CCH”, recogido en los *Nuevos Cuadernos del Colegio 8, febrero de 2016*, <memoria.cch.unam.mx>, se propone una lectura del pasado de la que puedan extraerse aprendizajes para el presente. No se trata de resucitar lo que no puede insertarse en el entorno cultural y social del Colegio del segundo decenio del siglo. Los estragos de la edad no pueden esquivarse, pero siempre podemos aprender, por una reflexión sin complacencia, a evitar lo que hemos terminado de reconocer como errores e inspirarnos en los aciertos, hoy abundantemente acumulados, para construir formas actuales de seguir intentando acercarnos a la plenitud del proyecto del Colegio.

Un ejemplo, entre muchos. PROFORED nació y tuvo éxito, más de 500 profesores nuevos participaron con buenos resultados en el programa. ¿Dónde lo perdimos? ¿Alguien decidió dejarlo o simplemente no se acordó de la convocatoria oportuna y finalmente lo borró de la lista de sus preocupaciones? ¿Su mecanismo esencial perduró en algunos sectores reducidos de la comunidad o se olvidó completamente? ¿Podría haber una versión revisada de PROFORED en 2016? Eso es mirar al pasado para encarar el futuro.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

El Modelo EDUCATIVO

El Colegio de Ciencias y Humanidades nace de una voluntad deliberada de excluir “la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura académica y organizativa del bachillerato actual. Sin embargo, la obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico...” la deben llevar a la creación de un bachillerato distinto, en el que la formación del estudiante...” se concentre “... en algunas disciplinas fundamentales, el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español.”, las cuales “... le proporcionarán una educación básica que le permitirá aprovechar las alternativas profesionales académicas clásicas y modernas.” (“Proyecto para la Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Exposición de motivos”).

45 Aniversario de la ENCCH

No es éste el espacio discursivo para ampliar los comentarios sobre el Modelo Educativo del Colegio y la idea de cultura básica que lo caracteriza (lo importante de las materias fundamentales). Subrayo sin embargo, que fue propuesto por el Rector Pablo González Casanova, quien lo había delineado en una ponencia de 1953, fue aprobado por el Consejo Universitario, publicado en la *Gaceta Amarilla* (2 de febrero de 1971) leído y releído por tantos profesores del Colegio, brújula de numerosos intentos docentes, discutido y puesto en entredicho. Ninguna de estas acciones y acometidas son extrañas al espíritu crítico del Colegio, pero no todas tienen el mismo valor de verdad y pertinencia.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Me limito a examinar una objeción que viene a cuento en el contexto del largo transcurrir de 45 años: el Modelo Educativo del Colegio es anticuado, porque las ciencias y la cultura han cambiado.

Es verdad, pero en la definición del Colegio entra el rasgo de ser "un órgano permanente de innovación de la UNAM" y en la selección de contenidos siguiendo el paradigma de la cultura básica se trata de enseñar lo importante de las materias importantes. En otras palabras, si los enfoques de las disciplinas cambian y si éstas amplían sus campos, el Colegio deberá ir seleccionando lo que, por las transmutaciones hoy continuas de las ciencias y las humanidades, va adquiriendo importancia en el conjunto de cada disciplina. Para poner un ejemplo simple, la Biología del Colegio ha incorporado desde hace 20 años un enfoque que toma la comprensión de la célula como base de la unidad



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

y la diferencia de los seres vivos, además de incorporar la atención a la Ecología, como parte de una visión no erudita, pero sí completa de la ciencia en cuestión. Lo importante de las materias importantes no será nunca causa de atraso y anquilosamiento, si se mantiene con seriedad como orientación del Colegio.

Por otra parte, llama la atención cómo los cambios promovidos por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), intentada el sexenio pasado, en realidad toman, en sus competencias, las ideas principales del Colegio y, sin reconocer sus fuentes más allá de algunas alusiones, tratan de crear con ellas un modelo para el Bachillerato del país. Sería irracional que, en el momento en que nuestras ideas cobran alguna universalidad real en México, nosotros descuidáramos nuestros principios.

Si esto es así, debemos hacernos cargo de dos invitaciones principales. La primera es valorar y tratar de llevar a una concreción plena el Modelo Educativo, con todas sus complejidades que aquí no desarrollo, en la docencia entera de todos los días; la segunda es ocuparnos responsablemente, y no como una tarea burocrática sin seguimiento ni planeación, de la formación de los nuevos profesores. No es sencillo pasar, después de cerca de 20 años de una pedagogía tradicional a las orientaciones del Colegio, en grupos numerosos de alumnos que no tienen afinidades particulares con la cultura académica y sí distracciones al alcance de la mano y en los bolsillos.

CCH un modelo EDUCATIVO entre un mundo DE COMPETENCIAS

Cinthia Reyes Jiménez

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Resumen

El presente escrito aborda la situación del Sistema Nacional de Bachillerato, después de la Reforma Integral en 2008 y la incorporación en el 2012 de la Educación Media Superior a la educación básica del país. Dicha reforma establece un nuevo marco curricular basado en un enfoque por competencias, que buscan un orden y estructura que garantice la diversidad académica, pero sin tomar en cuenta los contextos culturales. El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades coloca en un papel protagónico no a las competencias como los sugiere la reforma, sino a los aprendizajes de los alumnos como eje fundamental de la educación. Tratar de entender la importancia que tiene el Modelo Educativo del Colegio en medio de un mundo de competencias, es buscar las posibles salidas a la situación tan compleja que atraviesa la educación media.

Palabras clave: Competencias, aprendizajes y modelo educativo.



Abstract

The current document addresses the situation of the National High School System, after the comprehensive overhaul in 2008 and the incorporation in 2012 of the High School level into the basic education in Mexico. Such overhaul sets a new curricular framework based on a competences approach, that seeks an order and structure which warrantee the academic diversity, without taking into account the cultural contexts. The educational model of the Science and Humanities College gives a central role, not to the competences as the reform suggests, but to the students' learning as a fundamental axis in education. Trying to understand the importance of the educational model of the College within a world of competences, means searching for the possible exits to the complex situation that the High School Education faces.

Key words: competences, learning, educational model.



Introducción

La situación actual del país nos obliga a repensar los temas importantes que mueven a la sociedad: la salud, los servicios médicos, la vivienda y la educación; asuntos que podrían dar pistas de las soluciones a los conflictos que aquejan a México. Volver a los temas que se dejaron de lado en aras de la modernización de la sociedad y que sólo nos llevó al caos en el que sobrevivimos actualmente.

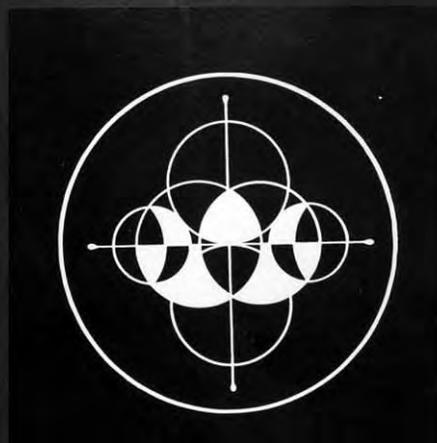
La educación es uno de los temas que es necesario volver a pensar, ¿Cuáles son los objetivos de la educación en México? ¿A quién está dirigida? ¿Cuál es el papel de la educación en la sociedad? ¿En dónde está el origen de las principales reformas educativas? Los resultados que arrojan los diagnósticos en el tema de educación tanto a nivel nacional como internacional, nos muestran una realidad preocupante y nos hacen pensar que las respuestas a las preguntas anteriores no son claras.

En México la educación básica que comprende los cuatro primeros niveles de la escolaridad (preescolar, primaria, secundaria y a partir del 2012 la educación media superior) presenta un panorama complejo, en relación a la **cobertura** para el 2008 era de 4,08 millones de alumnos en preescolar, con una estimación de 5,75 millones para el 2011; en el caso de la primaria se consideraba que la cobertura era prácticamente universal, sólo con algunos rezagos regionales. (BID, 2010: 6)

Para la educación secundaria y media superior el 58% de los jóvenes con edades de entre 12 y 14 años no se encontraban cursando ningún grado de instrucción post-primaria y que únicamente el 34.5% de la población en edad escolar correspondiente al primera año de educación media superior se encontraba inscrito en este grado y tan sólo 18.8% de esta población lograba concluir sus estudios de bachillerato. Los rezagos son mayores para la educación superior, que alcanzó sólo el 22% de la población. (BID 2010: 3)

Existen grandes avances en la cobertura de los niveles preescolar, primaria y secundaria, avances que no concuerdan con el tema de la **calidad** que

1ª Feria del Quehacer Educativo
en el Plantel Azcapotzalco



MAYO 1983

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

UNAM

presenta una realidad preocupante, los resultados de la prueba PISA (*Program for International Student Assessment*) indica que los estudiantes de 15 años no cuentan con las habilidades mínimas para resolver problemas básicos en matemática o para obtener información a través de la lectura, esto es el 40% se encuentra en los niveles más bajos de la prueba. (BID, 2010: 4)

La situación educativa del país es grave y se agudiza en el nivel medio y superior; “en materia de rezago educativo México se encuentra en una posición de atraso en relación tanto con los países más desarrollados como con los países de América Latina con los que debería, en todo caso, tener una mayor cercanía en términos de niveles de desarrollo y escolaridad de su población.” (Hernández, 2012: 122). Las razones son tanto económicas, la notable disminución de las partidas presupuestales, culturales, los bajos niveles de escolaridad de los padres, y sociales con las interacciones entre grupos que se convierten en vulnerables para la educación (Hernández, 2012: 141).

El verdadero filtro para seguir en los sistemas escolarizados se encontraba en el nivel medio superior; tan sólo un tercio de la población en edad de cursar el bachillerato se encontraba inscrita, de los cuales el 18,8% lograba concluir este nivel. Es también en el nivel medio superior en donde se localizan los índices más altos de reprobación, “muchos de los jóvenes y adultos dejan de estudiar porque no encuentran relación entre lo que se les enseña y sus experiencias. El desencuentro entre la vida, el trabajo y la enseñanza propicia el abandono de los estudios” (Hernández, 2012: 141).

Cuál es la situación actual de la educación media superior; que se considera parte de la educación básica, pero que no logra alcanzar los niveles mínimos de cobertura ni establecer los parámetros para evaluar la calidad y eficacia en este nivel.

Es necesario dar un panorama general de la Educación Media Superior (EMS) y reflexionar el papel que juega en México del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM frente al desafío que representa este nivel. La EMS se enfrenta a problemas de rezago, cobertura, calidad y eficacia; encontrar los ejes que unifiquen este nivel, así como lograr representatividad en los estudiantes para reducir los índices de deserción, son parte de los grandes retos de la EMS. En estos nuevos retos, cuáles son las metas del CCH y en que contribuyen a la solución de los problemas que presenta el bachillerato.

Desarrollo

En el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), están registradas 959 instituciones certificadas para impartir educación media superior; es uno de los problemas principales, cada una de estas instituciones cuenta con planes y programas distintos, muchos de ellos sin nada en común, se encuentran registradas en el SNB las que pertenecen a la Educación Técnica Profesional, el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), el Centro de Estudios de Bachillerato (DGB) Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO), los Colegios de Bachilleres Estatales (COBACH), Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas (EPP), el Bachillerato Tecnológico que se divide en agropecuario (CBTA), Forestal (CBTA) del Mar (DGECYTM), el de Aguas Continentales (CETAC), Industriales y de Servicio (CETIS), el Industrial y de Servicios (CBTIS), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECYTES).

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) a través de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos y Centro de Estudios Tecnológicos. El Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, preparatorias de las universidades autónomas (UNAM) Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), la Universidad de Querétaro con la Escuela de Bachilleres "Salvador Allende" La Universidad Autónoma de Sinaloa y las Preparatorias Abiertas. (SEP-SEMS, 2014)

En el 2008 como parte de la Reforma Integral del Bachillerato, se buscó encontrar los ejes que unificaran estos sistemas, los resultados fueron los siguientes:

El SNB, con su consecuente reconocimiento universal, supone la formación de un perfil básico compartido. Este reconocimiento deberá traducirse en la acreditación automática de ciclos escolares que habiendo sido completados en una institución puedan continuarse en otra. Será indispensable idear un sistema de certificación y equivalencias que dé certeza a los estudiantes y a las instituciones, en el entendido de que el diseño conceptual del modelo descrito no justificaría la permanencia de barreras administrativas que hoy limitan el tránsito fluido de los estudiantes entre regiones, instituciones y planteles. En este escenario, los únicos obstáculos al tránsito serán la disponibilidad de espacios y las políticas de admisión de las instituciones. (SEP-SEMS, 2008: 79)

Se pretende con esta reforma impulsar los principios básicos que articulen a la EMS en México, el reconocimiento del bachillerato universal a través de un nuevo marco curricular basado en tres tipos: los desempeños terminales compartidos, la formación del estudiante tendrá un enfoque por competencias, esto propiciara el libre tránsito entre subsistemas con trayectorias educativas flexibles. (SEP-SEMS, 2008: 96)

Los desempeños terminales compartidos proponen un perfil básico que unifique los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo egresado de la EMS debe conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que curse; en términos de desempeños terminales el perfil básico del egreso tiene la ventaja de "proporcionar el marco común del bachillerato a partir de distintos desarrollos curriculares, sin forzar un tronco común o asignatura obligatoria, conciliando los propósitos de alcanzar lo común y al mismo tiempo respetar la necesaria diversidad." (SEP-SEMS, 2008: 49)

Otro de los elementos importantes en la reforma educativa es el enfoque por competencias, la ANUIES define por competencias al “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas”. (Allende y Guillermo Morones 2006, citado en SEP-SEMS, 2008: 50)

La Reforma Integral de la Educación Media Superior, (RIEMS) propone en el enfoque por competencias, que el conocimiento en sí mismo no es lo más importante sino el uso que se le da en situaciones distintas a las académicas como por ejemplo en la vida personal, social o profesional, lo cual se puede lograr con la implementación de un conjunto de competencias y conocimientos a desarrollar; competencias genéricas, competencias y conocimientos disciplinares y competencias profesionales.

Las competencias genéricas incluyen once competencias específicas que definen el perfil del egresado de la EMS y que son transversales al Sistema Nacional de Bachillerato. Cada una de las competencias están organizadas en seis categorías: Se autodetermina y cuida de sí, se expresa y comunica, Piensa crítica y reflexivamente, aprende de forma autónoma, trabaja en forma colaborativa y participa con responsabilidad en la sociedad.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Las competencias y conocimientos disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual, se dividen en básicas y extendidas, “el núcleo básico estaría compuesto por los conocimientos que todos los alumnos, independientemente de su futura trayectoria académica o profesional. Las competencias extendidas implicarían niveles de complejidad deseables para quienes optan por una determinada disciplina o campo laboral.” (SEP-SEMS, 2008: 66) En el caso de las competencias profesionales, son las que se ubican únicamente en el campo de quehacer laboral.

El objetivo de dicha reforma es lograr una identidad de la EMS, proporcionando orden y estructura que garantice la diversidad académica. Los estudiantes del bachillerato podrán formarse en un conjunto de competencias comunes, independientemente de la institución a la que ingresen.

La RIEMS aún enfrenta otro tipo de variables que son parte del fracaso escolar y que no se ven reflejados en las competencias, como son las carencias y rezago con los que llegan los estudiantes a este nivel, las condiciones de desigualdad social que imperan en el contexto de la gran mayoría de los jóvenes que cursan la EMS, la poca oferta educativa y el costo beneficio que perciben los estudiantes al seguir con sus estudios.

La definición de los aprendizajes escolares exclusivamente en términos de “competencias” desgajadas de los contextos socioculturales de adquisición y de uso puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural. En efecto, en un mundo caracterizado por la globalización los aprendizajes básicos definidos sólo en términos de competencias son muy similares en todos los países y en todas las sociedades. Ahora bien, la adquisición y utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas. (Coll, 2009: 33)



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Es la diversidad cultural o los contextos socioculturales se dejan de lado en el enfoque por competencia, la importancia radica en la conformación de modelos educativos los cuales prestan atención a la realidad educativa y los valores u objetivos de la educación. Es aquí donde se puede hablar de un modelo que desde su formación toma en cuenta estos aspectos, los contextos y los objetivos de la educación, es la conformación del Colegio de Ciencias y Humanidades que coloca en el papel protagónico no a las competencias, coloca a los aprendizajes de los alumnos como eje fundamental de la educación. Buscar que los alumnos “sepan pensar, escribir y calcular, que posea en principio una cultura científica y humanista. Pero no sólo, sino que se desea abrirle posibilidades, horizontes: que sepa para qué sirve el pensar, el escribir, y el calcular, y las ciencias y las humanidades.” (González, 1953: 6)

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se fundó en 1971 como alternativa educativa al proyecto –de carácter pedagógico tradicional- de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Su proyecto educativo planteaba una síntesis de los enfoques metodológicos educativos conocidos hasta el momento, como La Escuela Nueva, La Educación Progresista, La Escuela Activa, La Tecnología educativa y La Didáctica Crítica (CCH, 1992). Su modelo se contemplaba como parte de un marco abierto, flexible y revisable en un proceso que se construía paso a paso y, por lo tanto no era posible establecer una sola y acabada definición.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

En septiembre de 1997, el Consejo Universitario aprueba otorgarle el carácter de Escuela Nacional al Colegio, lo que permitiría un mayor reconocimiento nacional y establecer su carácter normativo equiparable al de la Escuelas Preparatorias. Es así como nace la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

El CCH concibe su formación pedagógica como un Bachillerato de Cultura Básica donde la institución aplicará este principio con el propósito de formar individuos críticos, creativos y útiles a su medio. Para ello, el proyecto educativo del CCH enarbola como eje rector la frase “el alumno sujeto de la cultura y actor principal de su formación” (Gaceta UNAM, 1998); lo que se entiende como un sujeto capaz de pensamiento, libertad y acción; con la capacidad de cada uno de constituirse en origen y garante de su propio conocimiento.

Los Planes y Programas de Estudio que forman parte medular del modelo educativo del CCH fueron modificados en el año de 1996, el Plan de Estudios Actualizado (Bazán, 1988), pone el aprendizaje en el centro de toda la actividad de la institución y se asume como criterio fundamental de evaluación de sus actividades¹. El aprendizajes es el eje principal del proceso enseñanza-aprendizaje y se definen como “el conjunto de habilidades, conocimientos y/o actitudes que los alumnos deben adquirir o reafirmar, lo que el alumno sabe, es capaz de hacer y valorar con el manejo del contenido temático.” (Herman, 1997: 27)

Conclusión

Finalmente el CCH fomenta la participación de sujetos poseedores de conocimiento en las principales áreas del saber, de cómo aprender, cómo utilizar ese conocimiento en beneficio de su persona y de la sociedad, con ello, tendrá las bases para sus estudios superiores, con una actitud permanente de formación autónoma.

Para concluir se puede afirmar que, la RIEMS busca unificar los diferentes sistemas educativos a nivel medio superior, a través del Marco Curricular Común, sus principales ejes son: desempeños terminales compartidos, el enfoque por competencias y el libre tránsito.

El CCH es una muestra de la diversidad de sistemas educativos en este nivel, será trasladar un modelo educativo basado en aprendizajes a un enfoque por competencias, para el modelo CCH el contexto, la cultura, el alumno y el profesor forman parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el enfoque por competencias no considera prioritarios estos elementos.

¹ El plan de estudios original fue actualizado en 1996, después de un proceso comunitario abierto de cuatro años, para mejorar su operación sin perder los principios del y enfoques de 1971. En la actualidad el Colegio atraviesa por un nuevo proceso de Actualización de los Programas de Estudio de las distintas materias, el proceso inició en agosto del 2012.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Referencias

- BID (2010). Departamento Regional de Operaciones II. Nota Política. Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007 – 2012. Septiembre.
- Coll. C. (1996). *El estructuralismo en el aula*, Barcelona: Graó.
- Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica y SEP. (2004). *Estructura de Educación Media Superior Tecnológica. Reforma Curricular de la Educación Media Superior Tecnológica*. México.
- Gaceta UNAM. (28 de septiembre de 1998). Órgano Informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Suplemento Adicional.
- González, P. (1953). El problema del método en la Reforma de la Enseñanza, en: *Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades*. Vol. 2., N° 2. México.
- Herman, J. y P. Aschbacher. (1997). *Guía práctica para la una evaluación alternativa*, California, CRESST.
- Hernández H., et al. (2012). Situación del rezago acumulado en México 2010. en: *Hacia una reforma del Sistema Educativo Mexicano*. México: UNAM.
- SEP – SEMS. (2008). Ejes de la Reforma Integral de la EMS Cap. 3. En: *Reforma integral de la Educación Media Superior. La creación de un sistema nacional del bachillerato en un marco de diversidad*, México.

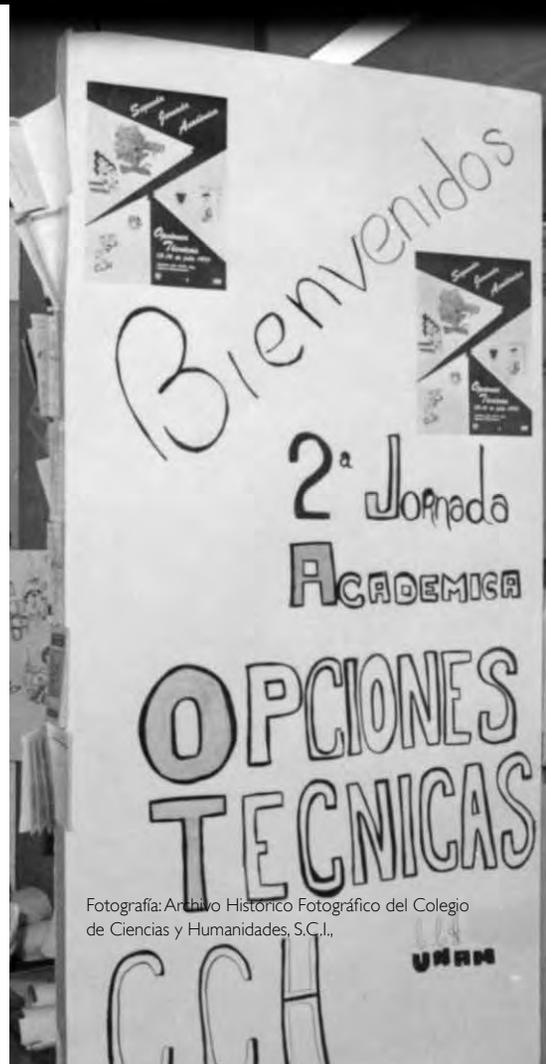
Origen de las Opciones Técnicas del COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

David Bogarin

Resumen

El Colegio de Ciencias y Humanidades surgió del Proyecto de la Nueva Universidad, implementado por el rector Pablo González Casanova; en él participaron Roger Díaz de Cossio, Pablo Zierold Reyes, Agustín Ayala Castañares, Eduardo Césarman, y Rodolfo Moreno González. El 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. Las Opciones Técnicas eran parte fundamental del modelo educativo, pues en ellas se aprende haciendo, a pesar de ello sólo fueron concebidas como la oportunidad de brindar una salida lateral a los alumnos que no pudieran cursar una licenciatura, el problema fue que al no ser parte de las materias curriculares pasaron por muchas vicisitudes para ser aprobadas. Se debatió sobre la extensión de los cursos, del carácter que debería tener el diploma que obtendrían los alumnos y sobre la planta docente, finalmente se aprobó su reglamento, se decidió que las Opciones Técnicas se cursaran en dos semestres y que se realizaran 200 horas prácticas.

Palabras clave: Opciones Técnicas, Consejo Universitario, Consejo de la Nueva Universidad, enseñanza, horas prácticas.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Nosotros

Abstract:

The College of Science and Humanities emerged from the New University Project, implemented by the rector Pablo González Casanova, was attended by Roger Díaz de Cossio, Pablo Reyes Zierold Agustín Ayala Castanares, Eduardo Césarman and Rodolfo Moreno González. The January 26, 1971 the University Council approved the creation of the College of Sciences and Humanities and the Academic Unit of the Cycle Baccalaureate. Technical options were a fundamental part of the educational model, because in them learn by doing, nevertheless were only intended as an opportunity to provide a side exit to students who can not take a degree, the problem was not being a party curricular materials passed through many vicissitudes to be approved. There was some discussion about the extent of the courses, the character should have a diploma would get the students and the faculty finally its regulation was approved, it was decided that the Technical Options are submitted in two semesters and will be made 200 hours practical.

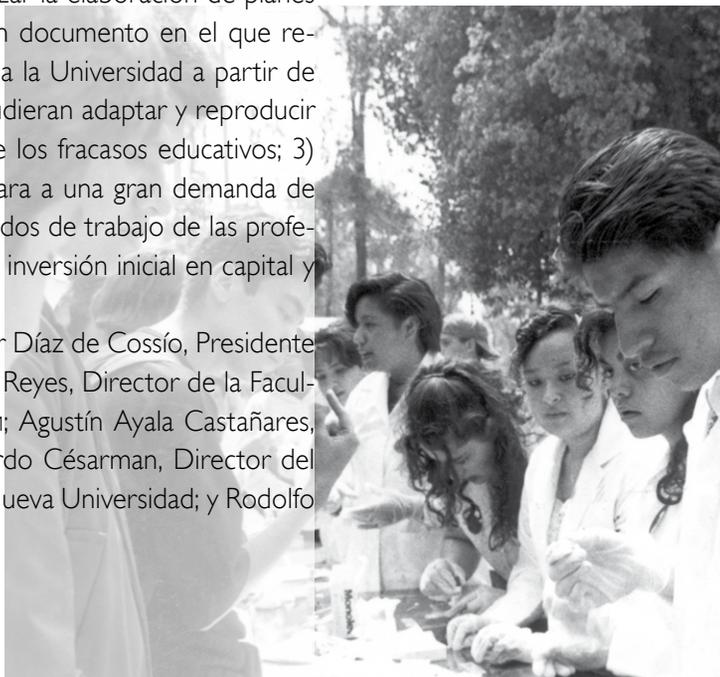
Key words: *Technical Options, University Council, Council of the New University, teaching, practice hours.*

Antecedentes

El Dr. Pablo González Casanova fue rector del 6 de mayo de 1970 al 4 de noviembre de 1972, desde el inicio de su gestión se trazó la meta de reformar la Universidad, por medio del proyecto Nueva Universidad, para él era tan importante que la primera reunión del Consejo de la Nueva Universidad se llevó a cabo en junio de 1970, muy poco tiempo después de su toma de posesión.

Roger Díaz de Cossio fue nombrado para encabezar la elaboración de planes y programas de estudio innovadores. Se elaboró un documento en el que resaltaron cuatro aspectos: 1) la necesidad de pensar a la Universidad a partir de unidades académicas pequeñas y flexibles, que se pudieran adaptar y reproducir en todo el país; 2) necesidad de reducir el costo de los fracasos educativos; 3) considerar los riesgos que planteaba el futuro, de cara a una gran demanda de educación y una paulatina modificación de los mercados de trabajo de las profesiones tradicionales; y 4) necesidad de racionalizar la inversión inicial en capital y en recursos humanos (Cabello, 1988-1989: 110-111).

La UNAM designó un Consejo constituido por Roger Díaz de Cossío, Presidente del Consejo de la Nueva Universidad; Pablo Zierold Reyes, Director de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM; Agustín Ayala Castañares, Director del Instituto de Biología de la UNAM; Eduardo Césarman, Director del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades de la Nueva Universidad; y Rodolfo Moreno González, Responsable del Proyecto.



El proyecto inició de forma confusa, había muchas ideas sueltas y por lo mismo faltaba congruencia. Se mencionó que el principal problema era el tratar de resolver al mismo tiempo los problemas de la demanda y la implementación de nuevas técnicas pedagógicas. Para Césarman la Nueva Universidad se debería generar alrededor de la investigación (Proyecto, 1970, septiembre 18). Por lo ambiguo del proyecto se definió que para 1971 se iba a privilegiar la atención a la demanda y que la mejora de los sistemas se resolvería posteriormente.

En octubre de 1970 después de que se habían elaborado, el proyecto de la ENPRO y el CNCH, así como sus programas académicos (muy amplios por cierto) se determinó que el proyecto no era viable, sin que mediara una carta o explicación del cambio del proyecto, el personal que había participado en la elaboración fue despedido sin ninguna contemplación.

De la misma forma que desapareció el proyecto de la Nueva Universidad, el 13 de enero de 1971 apareció el proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Estableció los mismos objetivos del planteamiento original, del primero sólo que ya no pensaba crear dos instancias, se dejaron de lado incluso las sedes propuestas, etc, además Césarman manifestó que el proyecto se refería a la creación de una institución de carácter permanente: el Colegio de Ciencias y Humanidades, que incluiría diversos niveles de enseñanza y centros de investigación. El Colegio sería precisamente, el resultado de la iniciativa coincidente de varios planteles con el fin de impulsar por nuevos caminos a la enseñanza y la investigación científica dentro de la institución.

Finalmente en la sesión del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971 se aprobó por unanimidad, el dictamen favorable de las Comisiones del Trabajo Docente y Reglamentos en relación con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (Acuerdos, 1971).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Opciones Técnicas

Las Opciones Técnicas eran parte imprescindible del modelo educativo plasmado en el Proyecto de la Nueva Universidad, pues éste hablaba de aprender haciendo, en ese sentido las Opciones Técnicas jugaban un rol muy importante, sin embargo, las modificaciones hechas al proyecto hicieron que éstas no fueran parte de las materias curriculares, por lo que sufrieron graves problemas antes de ser aprobadas, en este artículo no se espera realizar una historia total de la evolución de las Opciones Técnicas, pues es espacio es muy pequeño, solamente se hablará de la problemática que tuvo que enfrentar el Departamento de Opciones Técnicas durante sus primeros años y de la aprobación de su reglamento.

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,



Con el impulso del Ing. Alfonso Bernal Sahagún inició en 1971 el proyecto de las Opciones Técnicas a cargo del físico Federico Emery Ulloa y del Ing. Cristian Alcocer Pimentel, sin embargo, es hasta 1972 que inicia formalmente como una oferta del modelo educativo del Colegio, pero sin formar parte de la carga curricular (Morales y León, s.f: 28).

El proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades contemplaba salidas laterales para aquellos alumnos que se tuvieran que incorporar al campo laboral, se llegó a hacer un listado de aproximadamente cien carreras técnicas, fue así como surgió el Departamento de Opciones Técnicas. Los resultados en la práctica no fueron los esperados, debido a que la institución no fue capaz de crear la infraestructura necesaria para que el proyecto se desarrollara y porque el alumnado pretendía realizar una licenciatura y no le interesaba la formación técnica.

Además, aunque se pone en marcha el proyecto quedaban una serie de elementos por definir, por lo que para normalizar su funcionamiento se llevaron a cabo diferentes discusiones. El Dr. Lozano mencionó que el estudio hecho por parte de las Opciones Técnicas era contrario a la UNAM y pidió que se suprimiera o se modificara. El Dr. Guerra indicó que el diploma de técnico brindaba mayores oportunidades a los estudiantes de conseguir trabajo, y que ello no era contrario a la UNAM.

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,



Finalmente se decidió entregarles un diploma de técnico medio, sin embargo, éste no cumplía con las expectativas del alumnado, por ello, un grupo de alumnos le escribieron al Ing. Bernal Sahagún para informarle que tenían entendido que los diplomas que se iban a entregar iban a ser generales, que ello, no les ayudaba en nada, pues si ellos posteriormente quisieran trabajar deberían contar con un diploma que especificara que el alumno era Técnico Medio y que especificara la especialidad cursada (Consejo; Caja 1, Exp. 2).

Ante la solicitud el Ing. Alfonso Bernal Sahagún realizó una consulta ante empresarios e instituciones educativas para determinar qué era lo que deberían decir los diplomas de Opciones Técnicas, ante las opiniones favorables se decidió que el diploma debía llevar anotado el nombre de la Opción Técnica cursada.

El propósito de las Opciones Técnicas era contar con personas con agilidad mental y habilidades desarrolladas, que sirvieran de elementos promotores del desarrollo socioeconómico, que tuvieran contacto con la realidad, dejando a las aulas sólo la responsabilidad que complementa los conocimientos adquiridos y las destrezas desarrolladas en el campo laboral.

En un principio se determinó que sólo debían optar por los estudios de técnico auxiliar, aquellos que hubieran cubierto la totalidad de materias de los dos primeros semestres, ya que ello representaba una garantía de seriedad y responsabilidad, haciendo notar que los alumnos que fueran irregulares y desearan hacer estudios técnicos, podían hacerlo en cuanto regularizaran su situación académica correspondiente a los dos semestres señalados (Consejo; Caja I, Exp. 2).

A pesar de lo que se había venido estableciendo las Opciones Técnicas empezaron a funcionar con cursos de un semestre, era evidente que el tiempo era insuficiente, además la situación no brindaba a los profesores certidumbre laboral por lo que escribieron una carta al Consejo, explicando que con base en las experiencias del semestre anterior y las solicitudes hechas por maestros y alumnos se debía ampliar el tiempo destinado al estudio de las materias teóricas, lo que permitiría alcanzar los objetivos señalados. Se solicitó duplicar el tiempo para su estudio. Se mencionó que durante el último semestre, los cursos sólo tuvieron un promedio de 30 horas, con lo que evidentemente no se podía formar técnicos de ninguna especie.

A partir de ese momento se buscaron diversas soluciones: la primera era mantener el sistema establecido e incrementar el trabajo de los alumnos fuera del plantel; la segunda era aumentar las horas semanales de clase durante un semestre para cada una de las materias; la tercera era mantener el sistema establecido y dividir a los alumnos inscritos en dos semestres; la cuarta era impartir algunas materias durante un semestre, y el resto durante el siguiente, además de aumentar el número de horas de cada curso; y la quinta ampliar a dos semestres la duración de los cursos.

Se consideró también, que si se continuaba impartiendo los cursos en tan sólo un semestre tendrían que impartirse un semestre sí y otro no, la contratación de los profesores debería ser por un semestre, lo que acarrearía problemas de carácter laboral, deserción de estos y la necesidad de preparar personal que los sustituyera cada dos semestres. Aumentar horas durante un semestre para cada una de las materias acarrearía problemas a los alumnos debido al tiempo disponible de estos, así como a la asignación de salones y la formación de grupos. Dividir las materias en dos semestres presentaba inconvenientes para la formación de los alumnos, pues aquellos que no acreditaran alguna materia tendrían que esperar hasta el año siguiente para hacerlo. Ampliar a dos semestres la duración de los cursos era la posible solución, ya que presentaba mayores ventajas, por lo que se solicitó la aprobación del H. Consejo Técnico en ese sentido (Consejo; Caja I, Exp. 2).

El Consejo en sesión de 18 de mayo de 1973 acordó que la Coordinación de Opciones Técnicas y los directores de planteles estudiaran y decidieran sobre la propuesta de ampliar a dos semestres la duración de las materias teóricas de Opciones Técnicas, finalmente esta propuesta fue aprobada.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Se conminaba a dar una respuesta a la brevedad, en virtud de que las actividades de las Opciones Técnicas deberían iniciar en el plantel el 4 de junio de 1973. La solicitud fue firmada por los Coordinadores de Opciones Técnicas en los planteles: Federico Emery Ulloa, Cristian Alcocer Pimentel y Juan Torres Guadarrama.

En 1974 los integrantes del departamento de Opciones Técnicas se enfrentaron al Director de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato Mtro. Héctor Domínguez, a quien se acusó de destruir un póster que una empleada de la Dirección del CCH, había colocado en su escritorio, donde se escenificaba la lucha del pueblo chileno por su libertad. Se le acusó de provocar a tres asilados chilenos que trabajaban en el Departamento de Opciones Técnicas. Dijeron, que primero les redujo el sueldo (violando un acuerdo) y posteriormente, pretendió involucrarlos como testigos en un conflicto suscitado entre las autoridades del Colegio y la Academia de Profesores de Opciones Técnicas; intentando de esta manera justificar la expulsión del país de dichos compañeros, al comprometerlos en un conflicto que revestía características esencialmente políticas.

Se le atribuyó haber penetrado con lujo de fuerza, acompañado por los “abogados” del jurídico de la UNAM al cubículo que la Academia de Opciones Técnicas tenía en la Dirección del Colegio, para requisar el archivo de los profesores de Opciones Técnicas y, levantar una “acta” (sin explicar el carácter de ésta).

Se hizo un llamado a la comunidad del CCH a responder adecuadamente, rechazando el despotismo y la provocación de los elementos reaccionarios. Por la Academia de Opciones Técnicas firmaron: Juan Gabriel Moreno; Ofelia Gómez Thompson; Ethel Glusman; Luis Castillo; Nicolás López; Arturo Mejía; Enrique Sevilla y Alberto Ruiz de la Peña (“Opciones Técnicas”, 1974: 4)

En respuesta el maestro Héctor Domínguez le envió una carta al Dr. Fernando Pérez Correa, explicando sus motivos, los cuales atacaban severamente la integridad del Departamento de Opciones Técnicas, dijo:

I. Que desde el pasado 27 de junio se había solicitado a los representantes de los profesores de Opciones Técnicas la entrega de informes de trabajo, datos estadísticos confiables y propuestas de reestructuración. Lo cual no fue acatado.

2. Hizo hincapié que en el Departamento de Opciones Técnicas trabajaban 64 profesores cuyos salarios representaban una erogación de más de \$277,000.00 mensuales y que atendían a un número impreciso de alumnos, a partir de proyectos de trabajo, de objetivos y de criterios de evaluación indeterminados.

3. Que existía un número impreciso de estudiantes que estaba por concluir sus estudios de Técnico Auxiliar, sin que se tuviera ni los datos, ni la documentación que permitieran emitir los diplomas correspondientes.

4. Acusó a los voceros de los profesores de condicionar la entrega de sus informes de trabajo, a la reestructuración del Departamento sin precisar debidamente las modalidades y los objetivos de dicha reestructuración, y sin hacer del conocimiento de la Dirección ni las formas de control del desarrollo de los trabajos correspondientes, ni las experiencias anteriores en que fundamentaban la citada reestructuración.

5. Dijo que el Quím. Rodríguez Caldera, Jefe del Departamento de Opciones Técnicas había solicitado por escrito un informe de trabajo a las personas que trabajaban directamente bajo su responsabilidad, sin recibir respuesta de más de la mitad de los empleados.

6. Se justificaba diciendo que ante tal situación, la Dirección a su cargo decidió redactar por su propia cuenta los informes correspondientes y hacer uso amplio de los documentos contenidos en el archivo del propio Departamento. Por lo que solicitó a la Dirección General de Asuntos Jurídicos de la Universidad procediese a levantar un inventario de los documentos contenidos en dicho archivo, así como el acta administrativa correspondiente. Argumentó que estaba plenamente facultado por la legislación universitaria.

7. Mencionó que ante la visible ausencia de fundamentos para explicar una actitud que abiertamente lesionaba los intereses de los estudiantes y de la Universidad, los firmantes de la carta en cuestión aludían, sin la autorización de los interesados, a la situación de tres maestros chilenos que estaban trabajando en el Departamento de Opciones Técnicas bajo condiciones idénticas a las de los universitarios mexicanos. Sobre el retiro del póster, expresó que ya había sido motivo de discusión en el seno de la Dirección y que había originado acuerdos concretos para generar formas de convivencia y de respeto universitario en la Institución.

8. Terminaba diciendo que estaba dispuesto a intensificar el diálogo con los profesores de Opciones Técnicas que estuvieran dispuestos a sobreponer, por encima de todo, los altos intereses de la Universidad y sus propios legítimos intereses ("Opciones Técnicas", 1974: 5).

Ante dicha situación y la proximidad del inicio del semestre Fernando Pérez Correa señaló los lineamientos que a su juicio, debían ser incluidos en los proyectos de las opciones y en los procedimientos de evaluación de los mismos. Propuso que en lo sucesivo todo proyecto incluyera:

1. Señalar las consideraciones sociales y económicas de carácter general, en cuanto al desarrollo del país y a la estructura del mercado de trabajo, sobre las que descansaría el proyecto de cada Opción Técnica.
2. La clara puntualización de objetivos, niveles perseguidos y los medios de evaluación correspondientes.
3. Los datos que daban viabilidad al proyecto.
4. Una asociación clara entre los conocimientos y habilidades que el proyecto otorgaba a sus estudiantes.

5. La presentación del plan de estudios y de los programas correspondientes, con la evaluación de los recursos humanos y materiales necesarios, la evocación de las posibilidades de la práctica laboral, el calendario de trabajo y los medios de evaluación de los conocimientos del estudiante ("Proyecto sobre Opciones Técnicas", 1974).

Gracias a la lucha de los profesores fundadores del Departamento de Opciones Técnicas, el 9 de diciembre de 1974 el Consejo del Colegio aprobó el Reglamento del Departamento de Opciones Técnicas de la UACB del CCH. Esto era paradójico, si se toma en cuenta que desde el 25 de abril de 1974 se había suspendido oficialmente la reestructuración emprendida el día 12 de febrero de ese año, dicha suspensión significó que el programa del Colegio de Ciencias y Humanidades no se hubiera integrado con todos sus elementos y objetivos, uno de los cuales era el proyecto de Opciones Técnicas. Se debatió mucho dicho proyecto, sin que se tuviera la solución a los problemas planteados.

En respuesta al coordinador del CCH Fernando Pérez Correa, la Academia de Opciones Técnicas apoyó los proyectos presentados bajo las siguientes condiciones:

- 1) Que los proyectos presentados se aplicaran en plan piloto y/o experimental.
- 2) Apoyar a los trabajos de orientación profesional a los alumnos de la Unidad
- 3) Se presentaran los objetivos del proyecto.
- 4) Se especificaran los criterios y métodos conforme a los cuales se evaluará el proyecto.
- 5) Se realizara una estimación de las posibilidades del mercado de trabajo y de la práctica laboral así como las propuestas concretas relativas.
- 6) Definir el presupuesto de inversión del proyecto.
- 7) Detallar los planes de capacitación al personal académico, requeridos.
8. Explicar la especificación pormenorizada de los vínculos del proyecto con el plan general de estudios del bachillerato.
- 9) Que el proyecto se integrara en forma elástica de tal modo que a él se vayan incorporando los cambios que se consideren pertinentes para mantener la adecuación del mismo al ámbito del Colegio y a la realidad social ("Sobre Opciones Técnicas", 1975).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

La problemática se resolvió y en 1976 bajo la jefatura del IQM Carlos Rodríguez Caldera el departamento de Opciones Técnicas inició la segunda etapa, se propuso un sistema diferente (los nuevos cursos estaban diseñados para impartirse en un semestre, lo que resultó insuficiente para preparar un técnico con el perfil que se requería), además de que ya se contaba con una planta docente más capacitada.

La tercera etapa inició durante la coordinación del Ing. Alfonso López Tapia. Se cambiaron las áreas y materias por un programa único. El nuevo método propuso un programa académico en dos partes, un curso teórico-práctico de dos o tres semestres y la segunda, la realización de una práctica laboral mínima de 200 horas, llamadas actividades prácticas, esquema que persiste hasta la actualidad.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Conclusiones

A pesar de que las Opciones Técnicas eran una parte muy importante del modelo educativo del Colegio, éstas no se integraron a las materias obligatorias, ello les generó graves problemas, pues fueron dejadas en segundo término, ello dificultó determinar la duración de su impartición y cómo se iban a llevar a cabo; se generó un conflicto con el director de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, pero con la participación del Coordinador del Colegio éste fue resuelto, las Opciones Técnicas se establecieron con una duración de dos a tres semestres y doscientas horas prácticas.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.L.

Referencias

- Archivo Histórico del CCH, (1970, septiembre 18), Proyecto Nueva Universidad: NU/A/5.
- Archivo Histórico del CCH, Consejo Técnico (1972), Sesiones del Consejo Técnico del CCH 1971-1980, Caja 1, Exp. 2.
- Cabello, V. (1988, octubre-1989, marzo), Consideraciones generales sobre el proceso político-académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH, *Cuadernos del Colegio*, 41-42, pp. 110-111.
- IISUE, Archivo Histórico de la UNAM, Dirección General de Obras (1971, enero 27), *Acuerdos*, Caja 70, Exp. 60.
- Morales, H. C. y León, C. (s. f), *Opciones Técnicas. Historias, Relatos y Testimonios*, México, CCH-UNAM.
- Opciones Técnicas. (1974, Agosto 8). En *Gaceta CCH*, México, Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, 5 (1), 4.
- Opciones Técnicas. (1974, Agosto 1). En *Gaceta CCH*, México, Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, 4 (1), 5.
- Proyecto Sobre Opciones Técnicas. (1974, Agosto 8). En *Gaceta CCH*, México, Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, 5 (1), 1.
- Sobre Opciones Técnicas. (1975, julio 24). En *Gaceta CCH*, México, Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, 41 (2), 11-14.

La educación ES para TODA la VIDA

Claudia N. Reynoso Monterrubio

Resumen

En este artículo se retoma el informe que realizó para la UNESCO, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, y se realiza una reflexión sobre los aspectos fundamentales del Colegio de Ciencias y Humanidades, a partir del concepto de Educación básica y los cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

Palabras clave: Educación básica, proceso educativo, aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

Abstract

This article describes the report made for UNESCO is resumed, the International Commission on Education for the twenty-first century, and reflection on the fundamental aspects of the College of Sciences and Humanities is made, from the concept of Basic Education and the four fundamental pillars of education: learning to live together, learning to know, learning to do and learning to be.

Keywords: Basic education, educational process, learning to live together, learning to know, learning to do and learning to be.

El presente texto se basa en el informe que realizó para la UNESCO, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La elección de este documento se debe a que permite una reflexión en torno a aspectos fundamentales del CCH.

En el informe que esta comisión internacional presentó acerca del tema, menciona que la educación es el recurso más valioso que los seres humanos tenemos para enfrentar los retos que implican vivir en el siglo XXI. La tensión creada por el acelerado desarrollo de los conocimientos y la capacidad de asimilación de las personas exige "escoger una clara estrategia de reforma, pero a condición



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal" (Delors, 1996:12).

Como podemos observar, los anteriores conceptos coinciden plenamente con los propósitos que desde su fundación ha promovido el Colegio y que a lo largo del tiempo se han afinado y ampliado. De tal manera, el CCH fomenta que los alumnos no sólo adquieran conocimientos sino experimenten y participen activamente en su propia formación.

Más adelante en el documento, se enfatiza la nobleza de la tarea de la educación que consiste en:

...suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo. La supervivencia de la humanidad –la Comisión lo dice midiendo las palabras– depende de ello (Delors, 1996:12).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

La difícil tarea de superarse a sí mismo tiene como condición ineludible un autoconocimiento que es necesario, que la educación promueva haciendo fructificar en todos, sus talentos y capacidades de creación para responsabilizarse de sí mismos y realizar sus proyectos personales.

Por otra parte, ante la creciente infelicidad, criminalidad y subdesarrollo que la humanidad enfrenta conviene ofrecer una solución, un camino posible, por lo que:

Es necesario revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y entender al mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta empezar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica (Delors, 1996:14).

En relación con las ideas anteriores, sería pertinente revisar qué aspectos éticos y culturales hemos dejado de lado en el ejercicio de nuestras facultades como profesores y organizadores del proceso educativo. Además, este camino de autocrítica y meditación que tanta trascendencia tiene, es obstaculizado, en nuestro medio, por factores como el desprecio por las actividades mentales que se consideran demasiado personales o inmateriales.

En el informe de la comisión se analiza el efecto de los progresos en la ciencia, la técnica y en especial el lugar del trabajo en la sociedad de hoy y del futuro. Para evitar que se acentúen el desempleo y la exclusión social y crezcan las desigualdades, es necesario que la imaginación se adelante a los progresos tecnológicos. La noción de educación para la vida adquiere aquí una gran relevancia, pues la educación permanente debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción.

Se insiste en que, para aprovechar esos recursos y capacidad, la persona debe poseer todos los elementos de una educación básica de calidad y es deseable que: "la escuela le inculque más el gusto y placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto" (Delors, 1996:16).

Asimismo, el informe alude continuamente a una educación básica con eficacia muy alta, y señala frecuentemente que cada ser humano tiene el derecho y la tarea de desarrollar a plenitud sus talentos porque ese desarrollo pleno propiciará la cooperación y solidaridad con los demás.

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción responde al reto de un mundo que cambia rápidamente y manifiesta la necesidad de volver a la escuela para afrontar las transformaciones que provocan en la vida privada y en la vida profesional.

La reflexión siguiente se refiere a uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación: Aprender a vivir juntos.

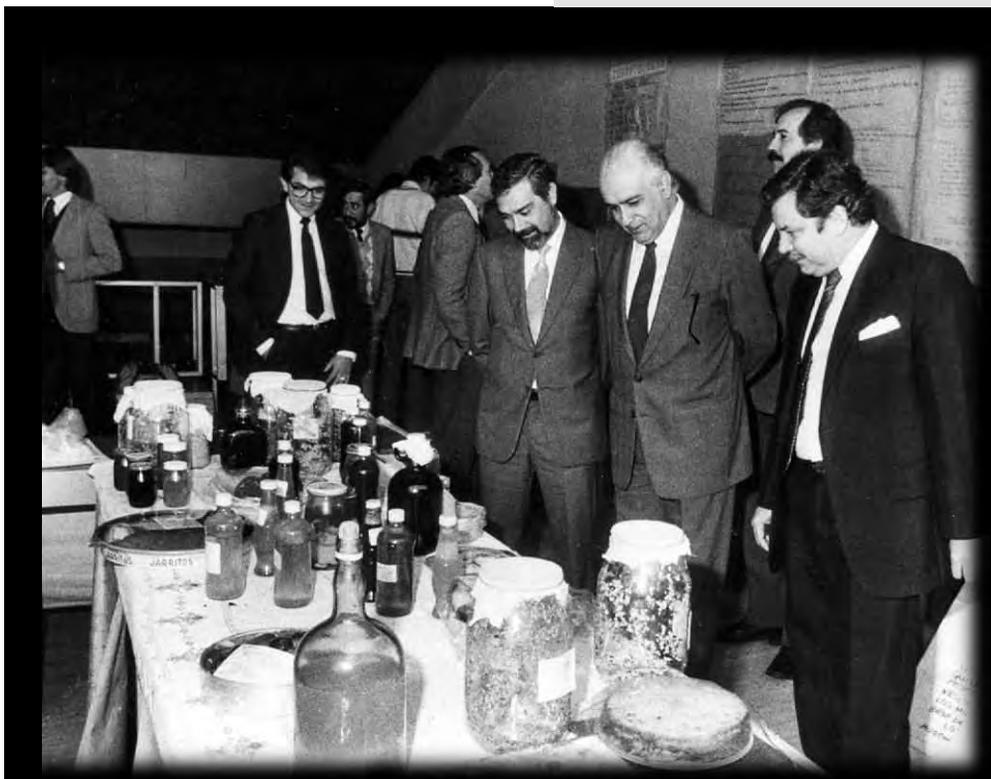
Conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro (Delors, 1996:17).

La comisión tiene en cuenta los otros tres pilares fundamentales de la educación, el primero es Aprender a conocer; considerando los rápidos cambios generados por los avances de la ciencia y las nuevas formas de actividad económica y social. En esta parte se acentúa nuevamente, la importancia de poseer una cultura general sólida y la recomendación de profundizar el estudio de un número reducido de materias.

Esta propuesta da lugar al convencimiento de que la educación media tiene la importante función de fortalecer la cultura básica, pues de ella dependerá que los egresados tengan los recursos que necesitan para vivir una vida productiva.

El segundo pilar al que aluden Delors y su equipo es Aprender a hacer. Al respecto se indica:

Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales (Delors, 1996:19).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

En relación al tema de un oficio, el CCH se ha ocupado de que los alumnos dominen alguna actividad técnica que les permita ingresar al campo laboral; sería importante analizar qué tanto les ha sido útil en su vida fuera del Colegio. Por otro lado, la mención del trabajo en equipo apunta a una práctica que se realiza en las aulas con frecuencia, aunque no se tienen resultados tan satisfactorios.

El tercer pilar, que ha sido objeto de un informe importante y extenso realizado por Edgar Foure en 1972, bajo el patrocinio de la UNESCO es: Aprender a ser. El aspecto obligatorio para Delors de este enunciado consiste en:

...no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos, sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicarse con los demás, el carisma natural del dirigente, etcétera. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo (Delors, 1996:19).

Para desarrollar estas excelentes cualidades Delors y su equipo nos regresa al punto ya varias veces expuesto: es necesario que los alumnos posean una cultura básica bien fundamentada. En el caso del CCH, se han realizado diversas acciones tendientes a fortalecer la cultura básica contribuyendo al enriquecimiento de esta educación que será para toda la vida.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Nosotros

El informe citado contiene significativas reflexiones que, sin importar el tiempo transcurrido, siguen siendo útiles en la arquitectura de una concepción de la educación. Se han seleccionado algunos aspectos muy conectados con la práctica educativa que se realiza en el Colegio. También se aclara que el texto es un compendio de un informe extenso que abarca todos los aspectos que inciden en la educación: sociales, políticos económicos y filosóficos. Su lectura es indispensable para entender cuál es la complejidad de nuestra tarea como educadores.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Referencias

Delors, J. (Coord.).(1996).*La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de:<http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>, el 20 de noviembre de 2015.

Reflexión EN torno a la visión del profesorado DEL CCH, a 45 AÑOS DE su fundación

Tanya Guerrero

Resumen:

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades basó su importancia en una reforma académica que permitía la democratización de la enseñanza para instituir nuevas formas de impartir el conocimiento. Bajo esta idea, una de las revisiones esenciales en la evolución de un Colegio con 45 años de historia es la reflexión en torno a la práctica docente en un contexto de implicaciones socio-históricas actuales.

Cada enfoque pedagógico se distingue por la forma en la que concibe el papel que juegan los diversos actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, uno de los más importantes es la figura del docente. El profesor de bachillerato debe ser un profesionalista inclinado a la reflexión constante de su propia práctica y del entorno en donde se desenvuelve. La visión tradicional de la educación dejó una herencia tergiversada sobre la docencia desde donde sobrevive la idea de que la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje es un ámbito relegado a los pedagogos o investigadores sociales. Sin embargo, los cambios socio-políticos que se mueven actualmente en el entorno educativo, orillan a que nuevas miradas del "ser docente" sean puestas de nuevo a debate con el fin de erradicar prácticas docentes anquilosadas, apegadas a la dinámica tradicional que desde la creación de la escuela ha tenido la relación maestro-alumno.

La reflexión gira en torno a la pregunta ¿Cuál es la mirada correcta que debe tener el profesor de sí mismo?

Palabras clave: Docente, pensamiento crítico, práctica docente, pedagogía crítica, sociología del profesorado.

Abstract:

The creation of the College of Sciences and Humanities based its importance in an academic reform that allowed the democratization of education to establish new ways of imparting knowledge. Under this idea, one of the key revisions in the evolution of a school with 45 years of history is the reflection on teaching practice in a context of current socio-historical implications.

Each pedagogical approach is distinguished by the way they conceived the role of the various actors involved in the teaching process-learning. Undoubtedly, one of the most important is the figure of the teacher. The high school teacher must be a professional inclined to constant reflection of their own practice and the environment in which it operates. The traditional view of education left a legacy on teaching distorted from where it survives the idea that the reflection of the teaching-learning is an area relegated to pedagogues or social researchers. However, the socio-political currently moving in the educational environment, orillan to new looks of "being a teacher" are brought back to discussion in order to eradicate ossified teaching practices, attached to the traditional dynamics that since the creating school teacher has been - student relationship.

Reflection revolves around the question: What is the right look that must have the teacher to himself?

Keywords: Teaching, critical thinking, teaching practice, critical pedagogy, sociology teacher.

...el hombre
posmoderno
dirige su
atención a
las minorías,
las metas
personales
y de
corto plazo,
afirmándose
como
individuo
frente a
los conceptos
propios de
la aldea
globalizada
mcluhiana.

A la luz de su historia, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha enfrentado los cambios políticos y culturales que la sociedad impone. Uno de los más significativos es la evolución constante de paradigmas ideológicos en torno al significado que tiene la escuela para los jóvenes.

Los contenidos curriculares y su relación práctica dentro de la vida cotidiana del alumno son cuestiones que colocan el papel del profesor en esta línea de análisis.

Por un lado, la automatización de la información, la tergiversación gradual de la identidad y la incidencia que la tecnología deja en el individuo, abre cada día brechas generacionales más profundas en el proceso educativo, lo que a su vez repercute en el contexto áulico.

Por otro lado, sociólogos, filósofos e historiadores han mantenido durante décadas un debate sobre el verdadero significado que tiene la palabra "Posmodernidad" y sus repercusiones socioculturales que ciertamente afectan a la educación.

En palabras de Moacir Gadotti, mientras el hombre moderno aludía a la participación social por medio de la política y se sentía cómodo rodeado de la masa, unida por referencias bien establecidos y creencias firmes; el hombre posmoderno dirige su atención a las minorías, las metas personales y de corto plazo, afirmándose como individuo frente a los conceptos propios de la aldea globalizada mcluhiana.

Con esto, la formación académica convencional debe moverse hacia una esfera distinta. Una en donde una currícula abierta, flexible e integral retome las inquietudes del momento histórico-social presente en nuestros tiempos. Una que recupere la relación dialéctica entre juventud e identidad, pero sobre todo, que exija en el profesor una actitud de indagación y reflexión en torno al contexto social en el que vive, al futuro de nuestro Colegio y al papel que juega su propia práctica en la evolución de nuestra institución.

El profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades

El nacimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades se basó en el planteamiento general de una reforma académica que permitía la democratización de la enseñanza para instituir nuevas formas de transmisión de conocimientos. Una, que está de paso decirlo, pretendía articular en una práctica concreta la idea del materialismo histórico.

La Escuela Nueva, vanguardia educativa de aquella época, representaba el más vigoroso movimiento de renovación después de la creación de la escuela pública burguesa basada en el positivismo. Su teoría de principios del siglo XX proponía que la educación era esencialmente proceso y no producto. *"Un proceso de reconstrucción y reconstitución de la experiencia; un proceso de mejoría permanente de la eficiencia individual"* (Gadotti, 1998:148).

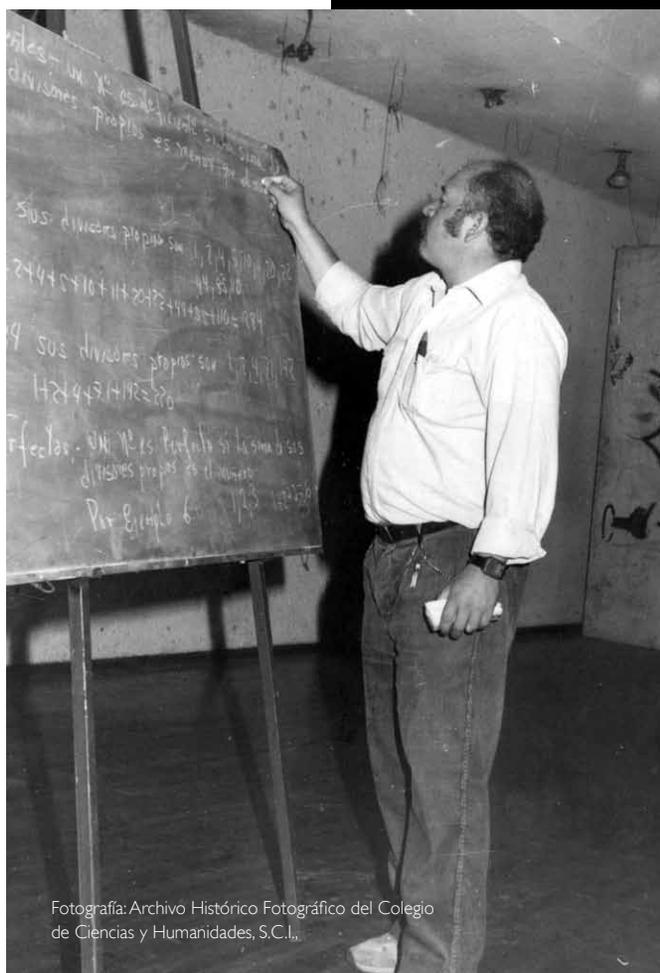
Durante la administración del rector Pablo González Casanova, la UNAM comenzó una etapa importante en la creación de proyectos que formarían a nuevos profesionistas y especialistas para eliminar fronteras artificiales entre los distintos campos del saber humano.

En uno de los discursos más significativos sobre el tema, González Casanova expresó los planteamientos generales de una reforma académica al interior de la institución, proveniente de un proyecto llamado *Nueva Universidad*, en donde se planteaba una renovación didáctica y pedagógica que transformaría el bachillerato. Sin embargo, durante el proceso de capacitación docente para este nuevo paradigma educacional, voces contrarias al proyecto se levantaron y las autoridades universitarias decidieron suspenderlo.

Fue hasta noviembre de 1970 que el rector, en un mensaje al Consejo Universitario, que retomaba los principios generales del proyecto, planteó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En este, los maestros no se limitarían simplemente a la impartición de clases o a la investigación, sino también a la redacción de textos programados y libros de los cursos a su cargo, fomentando el diálogo crítico entre docentes y alumnos.

En 1971 se llevaron a cabo los Cursos de Selección de Aspirantes a Profesor, en donde serían seleccionados alrededor de 300 docentes para transmitir los preceptos en los que consistía esta nueva enseñanza, en la cual los alumnos se convertirían en actores principales dentro de una metodología basada en la *escuela activa*.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

En el texto *El Modelo Educativo del CCH y la Cultura Básica*¹, se retoma de González Casanova el concepto de “proceso infinito de frustraciones”, refiriéndose a los problemas pedagógicos que en 1953 afrontaba la reforma del bachillerato mexicano.

En el mismo texto, José de Jesús Bazán Levy utiliza este concepto para ejemplificar cuestiones inherentes a la situación del Colegio desde su creación. Una de ellas, es la premura que los docentes (en aquella época recién egresados o pasantes) vivían en torno a su labor académica: *“Trabajar con uno o dos cientos de alumnos por grupo, la necesidad de reducir en consecuencia el ritmo de su enseñanza y la profundidad de los conocimientos, por el número excesivo de materias que limita el tiempo de atención del estudiante”* (Bazán, 2012: 9)

Para Bazán Levy, esa “frustración” es un problema que con el paso del tiempo y la adaptación de un modelo “vanguardista” a la realidad, el Colegio ha tratado de resolver dentro de su propia inercia. Sin embargo a la par de ésta, se plantea una que desde mi punto de vista es aún más importante.

Según Bazán, la pedagogía sobre la cual se sustenta el Colegio, no debe ser acaparada por ninguna escuela, sino más bien por medio de una selección de conceptos, enfoques y estrategias compatibles con el modelo propio y la evolución social. Es decir, una reflexión constante y dialéctica de la epistemología.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Bajo esta idea, plantea también que una de las revisiones esenciales para el desarrollo del Colegio es la práctica docente actual que retome una formación no sólo conceptual, sino afectiva y práctica de los profesores.

Con base en estas ideas, debe entonces existir una actitud de profundo análisis hacia nuestra propia práctica. Sin embargo ¿cuál será la mirada correcta para vernos a nosotros mismos?

La visión del profesor desde la relación teórico-práctica de Henry Giroux

Cada enfoque pedagógico se distingue por la forma en la que concibe el papel de los actores involucrados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la pedagogía crítica, una teoría trabajada desde la década de los setenta, estas relaciones se conciben de una forma totalmente distinta a la escuela tradicional.

Henry Giroux, uno de los teóricos fundadores de esta corriente, retoma el concepto gramsciano de “intelectual” para consolidar su propuesta. En *Cuadernos de la Cárcel*, Gramsci deja clara la postura de que el cambio y el fin de la dominación hegemónica es producto de la constitución de la voluntad colectiva de este grupo.

Pero para Giroux, no basta que el profesor sea un intelectual, necesita también ser un revolucionario. Para él, es importante que los docentes se reconozcan a sí mismos tanto como intelectuales, responsables de un aprendizaje colaborativo dentro del salón de clases como agentes de cambio de este mismo entorno. En su texto *Los profesores como intelectuales transformativos* (Giroux, 1997) comienza vislumbrando el rol del docente, asumido como un profesional reflexivo, contextualizado en la situación social y política del país, lo cual lleva como resultado la formación de ciudadanos reflexivos también conscientes de su entorno.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Mirar al profesor como intelectual, marca una diferencia con la visión del docente que tiene la educación tradicional. El profesor pasa de ser un repetidor técnico e instrumental del conocimiento a ser un actor radical que reflexiona acerca de los referentes morales y políticos y a su papel frente a la autoridad. Es un profesionalista activo en cuestiones de justicia social y acción política.

Los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. (Giroux, 1997:17)

Los profesores como intelectuales transformadores, pueden trabajar para formar parte de un esfuerzo colectivo destinado a construir y revitalizar una cultura democrática. Es decir, comprometerse con el cambio.

Para Giroux, reclamar el lenguaje de la democracia de la ciudadanía y de la responsabilidad social no se trata necesariamente de que los profesores se aferren a una idea abstracta “a manera de profetas de la perfección” desde su práctica porque él mira a los maestros como individuos activos que abordan los temas sociales y políticos más importantes de su comunidad y su afectación en la vida cotidiana. Los intelectuales transformadores se sitúan en la historia en lugar de tratar de apartarse de ella. (Giroux, 1997:77).

Sin embargo, para el pedagogo y sociólogo Eduardo Weiss existe en la puesta en práctica de ciertos conceptos del profesorado, una contradicción latente. Mientras que por un lado, se impulsa por una recuperación del concepto de praxis (hacia la cual se dirige la visión de Giroux), al no enfatizar la diferencia entre teoría y acción, incluso al no establecer un modelo de acción concreto, estas ideas tienden a dirigirse hacia el teoricismo. Para él, es imposible que a los maestros se les induzca a pensar en su práctica docente sin antes haberles dado bases teóricas y prácticas para modificarlas y por eso, la didáctica se ha reducido a la crítica teórica, alejada de la praxis, es decir a ideales poco concretos del ser docente.

Para ello es de primera importancia no enajenar a los maestros en esquemas investigativos sino ayudarles a “levantar la voz”, a encontrar las formas de reflexión de sus prácticas mediante y frente a la teoría (Weiss, 1996:33).

El profesor del Colegio como investigador de su propia práctica

Para Latorre esta discordancia entre práctica y teoría se soluciona por medio de la racionalidad crítico – social del concepto, es decir reflexionar sobre la práctica didáctica por medio de una posición crítica a lo social permite tomar conciencia de los problemas existentes en torno al ser docente.

Para esto, la propia práctica debe ser problematizada y constantemente solucionada no desde la teoría y los ideales sino con base en las situaciones sociales y políticas que rodean el ámbito político y las necesidades institucionales en las que el profesor se desenvuelve.

A diferencia de la mirada del profesorado de Henry Giroux, en donde el maestro se encuentra al tanto de cuestiones socio-históricas para “conducir” al alumno hacia la crítica de su entorno. En esta visión

heredada de la sociología del profesorado, es importante que con todo ese conocimiento crítico que el profesor tiene, mire ante todo su práctica en un afán de mejora y de incidencia hacia su propio entorno.

Esto, según Latorre se logra por medio de la metodología de investigación–acción, la cual recupera la visión que Dewey (1933) señaló al decir que el profesorado debe aprender a moverse por sus propias ideas e inteligencia, enfatizando la reflexión de su práctica y sus observaciones a la teoría dentro de su proceso de enseñanza.

La figura
de un
profesorado
intelectual,
crítico, capaz
de cuestionar, in-
dagar,
analizar e
interpretar
las prácticas
y situaciones
académicas
que el
quehacer
docente
conlleva.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

La idea que subyace en esta propuesta es la de un profesorado con capacidad para reflexionar sobre la práctica y para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social: la figura de un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva (Latorre, 2007:12).

Aunque el concepto de Dewey es la base fundamental, la idea del profesorado como investigador se consolida en Inglaterra bajo el *Humanities Curriculum Project* dirigido por Lawrence Stenhouse, y que dirigió su interés al currículo experimental y la reconceptualización de la investigación del mismo. La necesidad de que el profesorado pruebe las teorías educativas en su clase dio como resultado el concepto “profesorado investigador”, el cual más tarde fue desarrollado por John Elliot en el *Ford Teaching Project*. Con base en esta idea, la teoría y la práctica pedagógica consolidan la dialéctica en la cual el proceso educativo mejora.

A manera de conclusión

Esta relación entre teoría y práctica docente es todavía un debate abierto. Lo es asimismo la actitud con la que el profesor debe enfrentar los cambios institucionales.

Con base en estas ideas desarrolladas, se puede concluir que el profesor de bachillerato debe ser a la par de su actividad docente, un profesionista inclinado a la reflexión constante de su propia práctica y aunado a eso, del entorno en donde se desenvuelve. La visión tradicional de la educación dejó una herencia tergiversada sobre la docencia desde donde sobrevive la idea de que la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje es un ámbito relegado a los pedagogos o investigadores sociales.

Las condiciones sociales e históricas actuales exigen que esa visión sea sustituida por una nueva mirada, la cual debe también ser puesta en medio de un debate recuperado en cursos y seminarios.

Esta transformación del profesor es tan importante, que a la par de mejorar su didáctica, incidirá también en el cambio de actitud de los jóvenes a los que ese profesor forme. Un profesor intelectual convierte a los estudiantes en sujetos activos de su propio conocimiento y por tanto agentes de cambio de la realidad social.

El profesor además de ser crítico y constante en su actividad, debe tratar de ubicarse como un intelectual que maneja toda la gama de posibilidades sociológicas que existen dentro del salón de clases para investigarlas, porque es él quien conoce de primera mano los fenómenos educativos al ser testigo incluso de ellos.

Mirar al profesor del Colegio como un intelectual, permite que a 45 años de su creación, el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades basado en el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral, continúe vigente. Por eso, el profesor debe estar a la altura de estos cambios sociales e institucionales, enfrentándose como un sujeto crítico que abandone a toda costa la pedagogía de la gestión.

Referencias

- Alba, A. (Coord.). (1996). *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM.
- Bazán, J. (2012). *El Modelo Educativo y la Cultura Básica*. Bazan Levy. MÉXICO:UNAM/DGCCCH
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Brasil: Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- _____. *Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Gaceta UNAM. Tercera época. Vol. II, 1º de febrero de 1971.
- _____. *Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del bachillerato*. Gaceta UNAM. Tercera época. Vol. II, 1º de febrero de 1971.
- _____. *Reglas y criterios de Aplicación del Plan de Estudios*. Gaceta UNAM. Tercera época. Vol. II, 1º de febrero de 1971.
- González, P. (1991). *Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Paidós.

Aprender a HACER.

Las Opciones Técnicas

en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Gloria Celia Carreño Alvarado

A la memoria de Ethel Gerbilsky de Glusman (z'l')

Resumen

El 26 de enero de 1971 se aprobó en el Consejo Universitario, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, bajo un concepto académico innovador "aprender a aprender" es decir que el estudiante adquiriera los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y adquirir nuevos conocimientos. Se consideró además la pertinencia de que el estudiante estuviese igualmente capacitado para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios con la capacitación en una técnica aplicada que cursaría en paralelo al seguimiento de los cursos académicos del plan de estudios, estos de carácter optativo.

Palabras clave:

Opciones Técnicas; capacitación para el trabajo; formación técnica; educación.

Abstract

On January 26th 1971, the University Council approved the creation of the College of Sciences and Humanities, under an innovative academic concept "learning to learn" which meant to acquired methods and techniques required and the habit of applying them to concrete problems to acquire new knowledge. It was relevant that the students were also trained in order to perform jobs and positions in industry as well as in services by learning applied techniques in parallel to track academic curriculum courses, those with optional character.

Keywords:

Technical Options ; job training ; technical formation; education.

El 26 de enero de 1971 se aprobó en el Consejo Universitario de la UNAM, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, desde un concepto académico innovador “aprender a aprender” es decir, buscar que el alumno adquiriera los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y adquirir nuevos conocimientos. (AHUNAM, 1971).

En palabras del entonces rector Pablo González Casanova, quien impulsó la creación de este modelo educativo de enseñanza media superior, el concepto se explicaría así: “Enfrentar a una enseñanza intelectualista, con una enseñanza teórico-práctica, con una teoría de muy alto nivel y con una práctica lo más enriquecedora posible. Algunos problemas también están ahí vienen incluso de formas de pensar y de ver muy circunscritas, como esta crítica al estudiante que estudia para pasar; enseñarle que existe otra forma: la de estudiar para aprender, dentro de una sociedad móvil en la que el acceso a muchos bienes sociales y culturales se da a través de la educación. Enseñarle a ese estudiante que quiere pasar para subir, que aparte de ese proceso existe el de aprender” (González, 1991: 11)



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., Seminario de Opciones Técnicas

Con base en lo anterior; desde la creación del Colegio, se destacó entre los planteamientos iniciales lo relativo a que los estudiantes deberían de combinar el aprendizaje en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y centros de trabajo, sobre todo con la posibilidad de que estos estudiantes se insertasen en el mercado laboral, siendo capacitados para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios con la formación en una técnica aplicada de carácter optativo, que cursaría en paralelo al seguimiento de los cursos académicos del plan de estudios.

“Se afirmaba el carácter interdisciplinario de su enseñanza y la participación multidisciplinaria de las dependencias universitarias. El plan de estudios de bachillerato proponía en suma, una formación integral del estudiante con el fin de capacitarlo para varias opciones como seguir licenciatura o posgrado, estudios técnicos o, al concluir sus estudios, con un curso de adiestramiento práctico y recibir un diploma que le permitiría ingresar al mercado de trabajo” (Casanova, 2013: 270).

Este concepto de preparar para el trabajo en el entorno de la Educación Media Superior no fue novedad, ya desde 1916, a instancias de Venustiano Carranza, Felix Palavicini ofreció Opciones Técnicas en la Escuela Nacional Preparatoria (que en ese momento era manejada por el Ministerio de Educación) experiencia que sentó las bases de lo que sería más tarde la educación media técnica.

Luego, siendo rector de la Universidad José Vasconcelos, intentó incorporar en la Escuela Nacional Preparatoria, de vuelta ya en la Universidad cursos de iniciación en oficios mecánicos y acercar la formación al mundo del trabajo, (Zorrilla, 2010: 107). Este intento no tuvo éxito inmediato, sin embargo en el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República celebrado en 1922 se habló del aprendizaje de un oficio a la par de la formación propedéutica. (SEP, 1982).

En los años 30 cuando surgió el Instituto Politécnico Nacional, se enfocó su creación a carreras profesionales con la formación propedéutica de carácter técnico con salidas posobligatorias. (Zorrilla, 2010: 117)

A inicios del sexenio presidencial de Luis Echeverría, su gobierno planteó distintas "líneas de acción para recuperar el consenso dañado en el sexenio anterior", según afirma Martha Robles (Bartolucci y Rodríguez, 1983: 12); tales como la apertura democrática, la vinculación con grupos de intelectuales y profesionistas en proyectos concretos a través de organizaciones consultivas, establecer "diálogos" con organizaciones de base, una política laboral de apertura, una política exterior de reconocimiento a los países pobres "el Tercer Mundo" y una reforma educativa de gran alcance basada en tres principios:

a) la actualización de los métodos, técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso de enseñanza- aprendizaje; b) la extensión de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada, mediante la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados; c) flexibilidad del sistema educativo para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad y tipos de aprendizaje (Bartolucci y Rodríguez, 1983: 12).

La preocupación por la preparación para el trabajo como una formación paralela a la formación propedéutica fue una constante en la política educativa mexicana. En 1971 en la XIII Asamblea de la AUNIES celebrada en Villahermosa, Tabasco, "se concibió el bachillerato con una duración de tres años, abandonándose su estructura enciclopédica o informativa, para dar paso a un nuevo carácter formativo en el que se combinan las ciencias con las humanidades, y se le asigna una doble función: ofrecer preparación para el trabajo y proporcionar los antecedentes propedéuticos para los estudios superiores". (SEP, Memoria del Congreso Nacional del Bachillerato, 1982: 54)

Se enfatizaba el carácter social de la educación como factor para la transformación social y el alumno como sujeto de cambio; el papel de la educación como promotora de la movilidad social, proponiendo el carácter formativo y terminal de la enseñanza, particularmente en la instrucción media. (Bartolucci y Rodríguez, 1983: 19-20)

Nosotros

Al crearse el CCH en enero de 1971 se estableció como uno de sus objetivos fundamentales “el dotar a sus egresados de instrumentos teóricos que los capacitaran para comprender los fenómenos de la naturaleza y los problemas de la sociedad, así como profundizar su conocimiento y calificar profesionalmente a sus egresados de acuerdo al potencial del medio de trabajo, pretendiendo que dicha calificación vaya de acuerdo con las características vocacionales de los alumnos, a la vez que con las exigencias del desarrollo socioeconómico del país, en cuanto a orientar a los alumnos hacia áreas de conocimientos que se consideren necesarias” (Espinoza y Gerbilsky, 1996:1).

Precisamente las Opciones Técnicas nacieron como parte integrante del plan de estudios y representan algunas de las concreciones de las ideas anteriormente señaladas. Era la combinación del bachillerato propedéutico con una opción técnica terminal, (Velázquez, 1986: 86-87).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., Directivos de Opciones Técnicas en el Hospital Adolfo López Mateos.

Se señala que “esta formación profesional para el trabajo descansa en el plan curricular del bachillerato, especialmente porque no se permite la inscripción a una opción técnica sino hasta el tercer semestre del bachillerato, lo que da al alumno un inicial “saber” y “hacer”; pues el uso adecuado del idioma español hablado y escrito, le posibilita formular sus opiniones, utilizar sistemáticamente el método experimental; le permite una comprensión de los fenómenos de la naturaleza, utilizar el método histórico social; le da oportunidad de analizar la época que nos toca vivir; el uso del lenguaje matemático proporciona los elementos para resolver situaciones cotidianas. Aunado a lo anterior, la investigación documental que el alumno desarrolla en los talleres respectivos, lo potencia para incorporarse al medio productivo”, (AHUNAM, 1971).

Los primeros planteles del CCH fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, cuyas actividades dieron comienzo el 12 de abril de 1971. En un número extraordinario de la Gaceta UNAM de febrero de 1971 se publicó una lista tentativa, y sujeta a

la posterior aprobación del Consejo del Colegio, con 92 posibles áreas en que se instrumentarían las Opciones Técnicas (Gaceta UNAM, 1971). Un año en 1972, después se inauguraron dos nuevos planteles: Oriente y Sur. La población escolar ascendió a 40 mil estudiantes, la planta docente a 900 profesores. Ese año se inició la operación del Programa de Opciones Técnicas, las primeras fueron: Administración de pequeñas empresas, Administración de recursos humanos, Manejo experimental de fertilizantes agrícolas, Investigación bibliográfica, Tratamiento estadístico de datos, Crédito y cobranzas, Instalación eléctrica en casas y edificios y Análisis clínicos, (Secretaría de Planeación del CCH, 1977: 14)

Desde 1978, se tomó como punto de partida para el diseño de las Opciones Técnicas, la realización de una investigación en el medio laboral con el propósito de detectar necesidades sociales e incorporarlas a la práctica laboral, como elemento medular de estos programas, lo que permitiría vincular la teoría con la práctica, así como la retroalimentación y evaluación constante de estos programas con la posibilidad de que el Colegio los preparara, que estableciera los contenidos de los programas y el diseño de las auscultaciones, dentro y fuera de la Universidad, para el establecimiento de convenios para la ejecución de las actividades prácticas en centros donde los alumnos pudieran reconocer y enfrentar situaciones análogas a las de su futura vida laboral con la supervisión y evaluación adecuadas, (Espinoza y Gerbilsky, 1996: 3).

Ese año, 1978, se crearon las opciones técnicas de Análisis Clínicos, Administración de Recursos Humanos, Banco de Sangre, Bibliotecología, Contabilidad con Informática, Computación, Cosmetología, Horticultura y Jardinería; Juego Empresarial-Jóvenes emprendedores, Laboratorio Químico y Sistemas para el Manejo de la Información Documental, creados como un programa de capacitación específica para el trabajo, con duración de 2 semestres y carga horaria de 4 horas por semanas y la prestación de 200 horas de trabajo práctico que complementaría la formación de los estudiantes.

En 1996 cuando se suprimió la Unidad del Ciclo de Posgrado que originalmente acompañaba a la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, se modificaron horarios y se le dio al Colegio el rango de Escuela Nacional; ello afectó a las Opciones Técnicas, fundamentalmente en la reducción de horarios para que los alumnos combinaran la formación propedéutica con la opción terminal.

Nosotros

En 1997 al cumplir 25 años este programa, se estimaba que habían cursado alguna de las Opciones ofrecidas alrededor de 25 mil alumnos; “En opinión del doctor José de Jesús Bazán Levy, director de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, este aniversario es testimonio de la vigencia de una concepción. Las opciones técnicas siguen siendo una idea vital para el CCH... sin embargo, (agregó), hay todavía en el colegio un déficit en un área fundamental, que es capital en la cultura de nuestra época: la formación para el trabajo. Para resolver ese déficit, es necesario realizar una intensa labor”, (Gaceta UNAM, 1997). En ese año se crearon Opciones que respondían a nuevas necesidades del mercado laboral y avance de la tecnología, estas fueron: Conservación y manejo de colecciones bibliográficas y documentales, y Mantenimiento de sistemas de microcómputo.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., Toma de posesión de Ethel Gerbilsky.

Hoy día hay que reconocer, que las Opciones Técnicas del CCH, han funcionado como una capacitación adicional ejercible en marco de la formación profesional futura de los egresados. O bien, como la posibilidad de contar con un diploma que enriquezca la historia curricular y los coloque en una posición de competencia ya que, son los estudiantes de excelencia los que deciden, adicionalmente a sus materias curriculares, cursar las Opciones Técnicas de modo adicional a su formación.

Referencias

- Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), (1971). Fondo UNAM, Tercera Remesa, caja 9-B (488) exp. 53 Colegio de Ciencias y Humanidades, Acuerdos tomados por el Consejo Universitario respecto a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, AHUNAM, Fondo UNAM, Tercera Remesa, caja 9-B (488) exp. 53 Colegio de Ciencias y Humanidades, Acuerdos tomados por el Consejo Universitario respecto a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. Unidad Académica del ciclo del bachillerato, reglas y criterios de aplicación del plan de estudios, 27 de enero.
- Bartolucci, J. y Rodríguez R. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de Innovación Universitaria*. México: ANUIES.
- Casanova, H. (Coord) (2010). "La UNAM entre 1970 y 2000 crecimiento y complejidad" en Renate Marsiske Schulte. *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- "Diagnóstico institucional para la revisión curricular", Departamento de Opciones Técnicas, 2010, mcn, inédito.
- Espinoza, B. y Gerbilsky, E. (1996). "El desarrollo de las opciones técnicas" Ponencia presentada en el Foro Académico de Opciones Técnicas organizado por el Departamento de Opciones Técnicas de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del CCH, 31 de enero, 2 de febrero de 1996, inédito
- Espinoza, B. y Gerbilsky, E. (1996) "Metodología para el diseño de las Opciones Técnicas" trabajo presentado al Foro Académico de Opciones Técnicas organizado por el organizado por el Departamento de Opciones Técnicas de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del CCH, 31 de enero, 2 de febrero de 1996, inédito.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., Develación de placa de aniversario 1996.

El CCH y Tú. (1977) Colegio de Ciencias y Humanidades, Coordinación, Secretaría de Planeación. "En 25 años, cerca de 25 mil egresados del CCH han cursado alguna opción técnica" en *Gaceta UNAM*, México, 21 de agosto de 1997.

Gaceta UNAM, Tercera Época, vol. II, núm. Extraordinario, México, 1 de febrero de 1971.

González, P. (1991). *Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Publicación de conferencias con ese nombre para conmemorar el xx aniversario del nacimiento del Colegio. México: UNAM-CCH.

SEP. (1982) *Memoria del Congreso nacional del bachillerato, Cocoyoc, Morelos 10-12 de marzo de 1982, Anexos: Primer Informe de trabajo de la comisión interinstitucional para el estudio de los problemas generales del bachillerato*.

Velázquez, M. (1986) "Modalidades de la Educación Media Superior en la UNAM. Las Opciones Técnicas", en *Cuadernos del Colegio*, n. 30, enero-marzo de 1986. México: UNAM-CCH.

Zorrilla, J. (2010). *El Bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM-IISUE.

A **45** años de **NUESTRO MODELO**

José Piña Delgado

Resumen:

El paradigma que estudiamos tiene elementos comunes a todos los modelos educativos. Se reconstruye a partir de sus componentes e incorpora los que puedan ser consistentes. Estos son patrones conceptuales que permiten esquematizar las partes y los elementos de planes y programas de estudio, además de ubicar la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde sus orígenes contenía elementos para su construcción de Modelo que identificaba la importancia de éste como un sistema de educación activo. Su plan de estudios propuesto fue la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el enciclopedismo. La aportación más importante que marcó una huella profunda, fue que se centró en el estudiante como sujeto concreto y actuante. Sus principios pedagógicos, condensados en aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, colocan al alumno como constructor de su propio aprendizaje y al docente como un orientador, a través de una relación dialógica.

Palabras clave: Modelo educativo, paradigma, realidad, enciclopedismo, proceso, sistema, formación, dialógica, cultura, aprendizaje, innovador, epistemología, pedagogía, metodología, modernización, identidad.

Abstract:

The paradigm we studied has common elements to all educational models. It is reconstructed from its components and features that can be consistent. These are conceptual outline patterns that allow the parts and elements of plans and programs of study, in addition to locating the systematization of the teaching-

learning process. From its origins it contained elements for building model identified the importance of it as a system of active education. His proposed curriculum was the synthesis of an old teaching experience aimed at combating encyclopedic. The most important contribution that made a deep impression was that focused on the student as concrete and acting subject. His pedagogical principles, condensed in learning to learn, learning to do and learning to be, placed the student as constructor of their own learning and the teacher as a counselor, through a dialogic relationship.

Keywords: Educational model, paradigm, reality, encyclopedic, process, system, training, dialogic, culture, learning, innovative, epistemology, pedagogy, methodology, modernization, identity.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., Biblioteca Plantel Sur 2015

“Ser o no ser”

¡Por favor, no me quiten la inspiración para mi desempeño académico y el desarrollo de mi vida de cultura y educación. No me quiten mi modelo de vida, de forma de ser. Me formé, desarrollé y apliqué en este “modelo educativo”, cuestionamos un sistema de educación, un sistema político, fuimos críticos de nuestra realidad, abrazamos una alternativa diferente de ser: Que fuéramos seres pensantes, investigáramos e incidiéramos en la crítica y transformación de la realidad.

¿Qué pasaría si desapareciéramos el “Modelo” como identidad?” |

Intentando explicar lo anterior, pienso cómo la elaboración de modelos de explicación científica pudieran quedar más claros si se considerara que éstos surgen a partir de la reconstrucción objetiva y racional de la realidad. Nuestro paradigma tiene elementos comunes a todos los modelos y por lo tanto a la propia existencia. Se reconstruye a partir de sus elementos explicitando los que hay, eliminando los no comunes e incorporando los que puedan existir y ser consistentes.

Los modelos educativos varían según el momento histórico en que aparecen y tienen vigencia en el grado de complejidad, en el tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen los autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos.

De entrada se podría decir que los modelos educativos son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de planes y programas de estudio de una institución. De hecho los modelos educativos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios (Díaz y Flores, 2011: 30), así como en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con una revisión curricular, en la medida que se tenga una idea específica del Modelo Educativo se podrá valorar más claramente lo que se debe modificar o no de los planes y programas de estudio.

Regresando a los orígenes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ya en *Gaceta amarilla* y sobre lo que publicó la *Gaceta UNAM* acerca de la vida del Colegio durante 1971, había elementos para la construcción de un Modelo Educativo que me parece identifican la importancia de éste como un sistema de educación activo, diferente a lo que en ese momento era tradicional:

“El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. 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 investigación documental; así como despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores...”(*Gaceta.UNAM*. 1971: 7)

Considerando que los modelos se construyen con los elementos componentes de la realidad, resulta que cuando un elemento específico en todos los modelos posibles del paradigma no aparece relacionado, vigente o válido, por medio de un proceso de selección que pueda constatar la congruencia, pertinencia, necesidad y consistencia, éste es eliminado del paradigma, así ha sucedido en las diferentes revisiones de nuestro Modelo, sin cambiar la esencia de los aspectos fundamentales que le dieron vida.

En el sentido anterior, me parece importante señalar que si no se habló de un Modelo Educativo del CCH en el momento de su nacimiento y primeros años de desarrollo, éste se fue precisando con el tiempo. Al respecto refiere Bazan Levy que: *"En los documentos fundacionales del Colegio, publicados en la Gaceta amarilla, sin emplear el término, se habla de un Modelo Educativo, es decir, de concepciones de la cultura y del aprendizaje que inducen a una selección de contenidos (conocimientos, habilidades y aptitudes) válidos y necesarios, de prácticas de enseñanzas coherentes con esta concepción del aprendizaje y a una organización académica institucional que se tiene que reproducir en las orientaciones dominantes en aulas, laboratorios y bibliotecas."*(Gaceta CCH, 2011: 4).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., PAPIME, Pablo González Casanova 1990.

Observemos como el Modelo giró en torno a lo que posteriormente se denominó Cultura Básica, cuyo núcleo consistió en penetrar en el conocimiento con dos formas de pensamiento que se expresaban cada una en un lenguaje: el matemático y el español; con dos métodos para investigar: el experimental y el histórico-social y la alternativa de otro idioma distinto al materno: francés o inglés. De hecho fue innovador el hecho de plantear así las áreas de conocimiento que tradicionalmente se abordaban como materias desvinculadas unas de otras. Pero la aportación que marcó una huella más profunda fue que el Modelo Educativo se centró en el estudiante como sujeto concreto y actuante. Por primera vez el objetivo de la educación se vinculaba con el aprendizaje, pero no de información, sino de formación, y sus pilares fueron: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. Así, en *Gaceta amarilla* se señalaba que el alumno *"Al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aun ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera del programa, sin pretender que la Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarias y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos"* (*Gaceta UNAM, 1971: 4*)

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., Conferencia El Sentido de las Áreas Académicas en el Plan de Estudios, 1989



A diferencia de los modelos educativos tradicionales cuya curricula se encuentra organizada a partir de numerosos e inconexos contenidos disciplinarios, el del Colegio propuso una organización de "áreas", que constituyó una característica epistemológica y pedagógica que le dio peculiaridad como modelo. Tal organización pretendía concordar con el desarrollo del conocimiento científico y humanista del momento, que arribó, tras una excesiva especialización, a la detección de vínculos muy estrechos entre las ciencias en sus esfuerzos por conocer y explicar la realidad, más allá de sus fronteras formales de conocimiento. El Colegio recogió esta experiencia aplicándola en la selección de materias básicas con las que los estudiantes se acercarían a los métodos y los lenguajes del proceder científico y a una visión humanista del mundo.

Sus principios pedagógicos, condensados en *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, colocaban al alumno como constructor de su propio aprendizaje y al profesor como un orientador, a través de una relación dialógica. Se trataba de formar estudiantes activos y participativos en su propia formación, conscientes de su realidad y del papel de sujetos transformadores de la misma, aquella idea del estudiante activo, reflexivo, crítico y transformador de su realidad fue trascendente en el momento de su expresión.

Los planteamientos epistémicos y pedagógicos plasmados en el primer plan de estudios se concretaron y redefinieron a lo largo sus primeros treinta años de vida. Igual desarrollo tuvieron conceptos como "área de conocimiento" y "cultura básica".

Las experiencias acumuladas, los cambios históricos surgidos en el mundo y las nuevas orientaciones educativas, motivaron la necesidad de revisar -entre 1992 y 1996- el Plan de Estudios. De esta revisión surgió el Plan de Estudios Actualizado (PEA), en donde se reivindicó el valor y vigencia del Modelo Educativo y se quiso corregir algunas de sus limitaciones. Una de ellas era la elaboración de programas de estudio para sus diversas asignaturas, que fueran más acordes con los planteamientos epistemológicos y pedagógicos del Modelo, a la vez que respondieran a las nuevas exigencias intelectuales y sociales que se comenzaron a sentir mundialmente a partir de 1989.

En el periodo 2012-2015, el Colegio realizó nueva revisión de su Plan de Estudios, en el inicio de ésta se plantearon 12 puntos que, indudablemente ubicaban las características originales y esenciales que le dieron vida éste. Retomo algunos que permiten observar su permanencia y pertinencia: La crítica al enciclopedismo como tendencia educativa dominante y la apuesta por las *materias básicas* que permitieran fomentar *la vivencia y la experiencia de los métodos*; la insistencia en que ese aprender a aprender debiera entenderse como el saber informarse, estudiar y aprender para adquirir nuevos conocimientos; el uso de una metodología de enseñanza centrada en el trabajo académico, en las aulas, los laboratorios y los espacios fuera de la escuela; el maestro como orientador en el proceso de aprendizaje y promotor de una enseñanza activa; el profesor como guía y compañero. Los lenguajes y los métodos como las bases del conocimiento humano; la escuela no puede dar la totalidad de los conocimientos, *sino los métodos esenciales para adquirirlos.* (CCH/UNAM. 2012: 26-27). El Proceso necesariamente tuvo que retomar las nuevas experiencias acumuladas en su aplicación; asimismo, como en sus orígenes y por sus concepciones, debería ser sensible, abierto y receptivo a las nuevas circunstancias históricas, al actual estado del desarrollo de los saberes y a la didáctica pertinente para su transmisión. (CCH UNAM, 2005:7).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., Reunión de profesores con el rector para modificar y actualizar los planes de estudio.

Ciertamente es indispensable disponer de un modelo que incluya acciones que promuevan y eleven al ser humano, respondiendo a una realidad concreta, que sea un modelo verdaderamente “innovador”, incluyendo componentes como: formador de personas, transmisor de conocimientos y cultura, promotor y forjador de futuro, igualador social y capacitador de alumnos que puedan integrarse en esta sociedad en constante cambio, pero también, puedan desempeñarse adecuadamente en las facultades que le ofrece la misma universidad y otras instituciones.

Un modelo educativo lo integran distintos elementos que al fusionarse consiguen los efectos que deben ir de acuerdo con la finalidad y la idea original que lo fundamenta. Hay que indagar, ubicar, por lo mismo, los componentes propios de éste. Desde el punto de vista formal los componentes de un modelo educativo son el filosófico, teórico y político. Mientras que el componente filosófico nos habla sobre la generalidad del proceso educativo, el teórico lo concreta a la pregunta sobre lo que significa educar hoy en nuestro país. El político informa sobre la totalidad de los procesos de la modernización y define las estrategias mediante las cuales la filosofía y la teoría intervienen en la realidad educativa.

Pese a sus 45 años de vida, aún pienso que si al CCH se le trata como Modelo Educativo, apenas se han delineado alguno de los aspectos formales de éste: su filosofía y su teoría, quedando mucho por hacer principalmente con relación a la política que en un momento dado determina la educación del país: “ser o no ser” significaría, pues, nuestra identidad.

Referencias



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., Revisión del plan de estudios del Área de Talleres, 1992.

CCH.UNAM. (2005). *Revisión del Plan de Estudios Tercera Etapa. Orientación y sentido de las áreas. Área histórica social.*

CCH.UNAM. (2012). *Documentos para la discusión de la comunidad del CCH, Documento base para la actualización del plan de estudios: Doce puntos a considerar.*

Díaz Flores Martha y Osorio García Enrique, (2011) “Nuevo modelo educativo ¿mismos docentes?” en *Tiempo de Educar*, núm. 23. México: Universidad Autónoma del Estado de México pp. 29-46.

Gaceta.UNAM (1971). “Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades” (número extraordinario).

Gaceta.CCH. (2011) num. 1,266.

El CONTEXTO de la FUNDACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

Alef Pérez Ávila

Resumen

En 2016 el CCH cumple 45 años, momento idóneo para recordar el contexto en el cual nació tan importante proyecto educativo que todavía continúa vigente.

En los planteamientos de la temporalidad de nuestro interés, el México de principios de los setenta del siglo XX resultaba presidencialista; las elecciones eran manipuladas en exceso a favor de los candidatos del PRI, mientras la represión era algo normal. El erario público, las empresas nacionales y el campo vivieron momentos de dificultades. El proyecto del CCH sobrevivió esos escenarios tan complicados en lo político y económico.

Al ponerse en marcha el proyecto, los primeros profesores y alumnos del CCH encontraron una parte de la sociedad en rebeldía. Por ejemplo, en su entorno se multiplicaron las guerrillas, se escribía y leía el marxismo académico. Ellos tuvieron en los cinco planteles una oportunidad a la necesidad de expresarse libremente y lograr aprendizajes de calidad.

Palabras clave: CCH, aprendizajes, interdisciplina, presidencialismo, crisis, rebeldía, marxismo.

Abstract

This 2016, is the 45th birthday of CCH, and this is the moment to remember how was borned the most important educational project, that today is valid.

The time of our interest, is in the beginning of the 70's, period where the presidency of Mexico, was manipulated through their choices in favor of PRI candidates, and that it was normal. The public funds, the national companies and the field lived difficult times. The College of Sciences and Humanities (CCH) project survived those complicated political and economic sittings. When the project started, the first students and teachers of the CCH found a rebellious society. For example the guerrillas were multiplied and the academic Marxism it was read. In the five schools they had the opportunity to express themselves freely and to get quality learning.

Key words: CCH, learning, interdisciplinary, presidentialism, crisis, rebelliousness, Marxism.

El contexto de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades

Cuarenta y cinco años han pasado desde la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Recordar como el mismo irrumpió en la vida nacional resulta importante, nos ayuda a comprender nuestra identidad en la comunidad del Colegio.

Resulta indispensable plantear un precedente que en muy pocas ocasiones es recordado al analizar la historia del CCH. En 1910, el régimen porfirista creó a la Universidad Nacional, al mismo tiempo, dio vida a la Escuela de Altos Estudios, proyecto singular por su gran importancia, al reunirse ahí las ciencias exactas y las humanidades. Justo Sierra, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes de aquel momento, mencionó sobre la nueva Escuela, que pasaba a ser donde:

“... se enseñase a investigar y a pensar, investigando y pensando, y que la substancia de la investigación y el pensamiento no se cristalizase en ideas dentro de las almas, sino que esas ideas constituyesen dinamisimos perennemente traducibles en enseñanza y en acción, que sólo así las ideas pueden llamarse fuerza; no quisiéramos ver nunca en ella torres de marfil, ni vida contemplativa... eso puede existir, y quizás es bueno que exista en otras partes; no allí, allí no...”. (González, citado de Cosío, 2000: 698)



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Sin ser idénticos, los planteamientos de Justo Sierra nos recuerdan inmediatamente el carácter del CCH. Más allá del discurso, Altos Estudios tuvo un problema fundamental desde su creación, se trataba de un proyecto de las élites para ellas mismas, no se planteaba llegar a las masas. La falta de identidad con la población en general no truncó el proyecto, más bien la burocratización rompió a la Escuela de Altos Estudios en dos instancias: la Facultades de Ciencias y Filosofía y Letras, que se convirtieron en pilares del conocimiento nacional, tratando de separar las ciencias exactas de las humanidades. En los años setenta, las dos facultades volvieron a reunirse, además de las Química y Ciencias Políticas y Sociales en el proyecto del CCH, le dieron los lenguajes fundamentales: las matemáticas y el español, también dos métodos: el científico-experimental y el histórico-social. Con estos elementos, posibilitaron un ambiente propicio para los aprendizajes con métodos interdisciplinarios.

En lo político, a pesar de la ruptura provocada por el movimiento estudiantil de 1968, México seguía funcionando a través del presidencialismo. Luis Echeverría resultó ser el hombre en turno, quien trató de mover los hilos del poder a su favor. Para lograr sus objetivos de ampliación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el rector Pablo González Casanova mantuvo una relación muy cercana con el presidente, lo acompañaba con regularidad en sus giras internacionales, (Silva, 2003: 184) no existía otro camino, los presupuestos prácticamente se decidían desde la residencia oficial de los Pinos.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Las elecciones resultaban favorables al PRI, el partido oficial, por amplios márgenes. Luis Echeverría ganó su elección con 86% de los votos contabilizados oficialmente. La representación de otros partidos resultaba prácticamente nula, esto erosionaba rápidamente los cimientos del régimen, el cual se autodenominaba democrático, mientras en los hechos era autoritario. Para paliar un poco el problema comenzaron una serie de reformas en 1971, las cuales permitieron una mayor estabilidad y un margen de representatividad a los partidos pequeños, (Saldívar, 1989: 35-36) sin embargo no se perdió la costumbre de mantener todas las gubernaturas y la mayoría absoluta en las cámaras de diputados y senadores por parte de los priístas. La falta de una apertura política real provocó la candidatura única de López Portillo en las siguientes elecciones presidenciales, los hechos aplastaban cualquier planteamiento sobre la existencia de una democracia mexicana. La apertura de espacios políticos para los jóvenes se logró de alguna forma; los planteles del CCH son desde su fundación hasta nuestros días uno de los mejores lugares donde se construyen nuevas ideas, se analizan, mientras se elaboran argumentos, aunque en ocasiones se exalten los ánimos.

Al igual que las elecciones, los presupuestos resultaban ser una decisión presidencial como ya se mencionó; el régimen echeverrista planteó en un principio mantener el equilibrio de las finanzas públicas gastando lo que se lograba recaudar. La reducción del ritmo de crecimiento económico provocó el cambio de la concepción a una de constante ampliación del gasto presupuestal, a través del endeudamiento público, esto rompió los equilibrios, mientras la economía internación también sufría; el sexenio terminó en una crisis. Parte de ese gasto adicional resultó útil, como hace notar Pablo González Casanova, la UNAM obtuvo ampliaciones presupuestales, esto permitió realizar las obras de construcción de los planteles del CCH y pagar de forma constante las nóminas de profesores y trabajadores.

La industria nacional y el campo vivieron un estancamiento general, la falta de innovación en los dos sectores parecía hundirlos cada vez más. La sustitución de importaciones –política por la cual los productos extranjeros son gravados con fuertes impuestos para no ser competitivos en territorio nacional– dejó de ser funcional, al presentarse una constante innovación en Estados Unidos, Europa y Japón, mientras la capacidad industrial nacional pasaba a ser obsoleta. El campo no recibió inversión suficiente, mientras la demanda de productos estaba en un aumento vertiginoso, lo que resultaba difícil de satisfacer. Un apoyo importante para los diferentes sectores económicos era y sigue siendo tener una sociedad educada, en buena parte el proyecto del CCH trataba de mejorar al país por este medio a través de la creación de licenciaturas y posgrados (*Gaceta UNAM*, 1971). Se crearon carreras técnicas de nivel bachillerato dentro de los cinco planteles, para permitir la incorporación temprana al campo laboral con una capacitación previa, esto sin truncar un posterior desarrollo dentro de las licenciaturas e ingenierías, lo cual resultó ser la función más importante de los CCH, al tratarse de un eslabón en la trayectoria educativa y no el punto culminante.

Los estudios a nivel superior resultaban importantes para la sociedad, no sólo la mexicana, sino en todo el mundo, las gran mayoría de las familias consideraban que sus hijos con estudios obtendrían una mejor posición económica, (Hobsbawm, 2004: 299). Desde esta idea, el ingresar al CCH se convirtió en una posibilidad para posteriormente ingresar a la educación superior de forma directa, derecho que ya tenía el alumnado de los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria.

La población del país se encontraba en plena expansión; en veinte años prácticamente había duplicado para llegar casi a los 50 millones de habitantes en 1970, de los cuales poco más de uno de cada cinco vivía en el Valle de México, (Rodríguez y González, 2010: 700). Los jóvenes resultaban ser una amplia mayoría, el CCH trató de dar cabida al mayor número posible, así daba una respuesta al constante aumento de la demanda en educación media superior, sin solucionar el problema.

El ambiente social resultaba ser de intranquilidad, por ejemplo, el sindicalismo independiente creció junto con la protesta. A los ojos del régimen la rebeldía dentro de la vida sindical permitió la creación de nuevos liderazgos. Estos nuevos liderazgos podrían ser cooptados para recrear el antiguo corporativismo priísta, (Bizberg, 2003: 324), se trataba de cambiar para mantener las cosas igual y en buena medida funcionó, aunque los hilos que controlaban a los obreros comenzaron a romperse del lado gubernamental, mientras se fortalecían por parte de los empresarios. Otro sector social, los estudiantes, demostró su capacidad de protesta en 1968; el CCH resultaba ser una de las medidas para hacer una demostración de que el régimen no había abandonado a sus jóvenes, a pesar de los esfuerzos, la relación de respeto de ellos con las autoridades del régimen estaba en franca decadencia.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Los setenta resultaron ser una época de clara rebelión juvenil y de uso de la fuerza gubernamental. En ocasiones el régimen parecía repetir los acontecimientos de 1968, así el 10 de junio de 1971, una manifestación estudiantil resultó reprimida por un grupo de choque gubernamental conocido como "Halcones" en coordinación de la policía capitalina, (Saldívar, 1989: 32), Echeverría actuó con astucia, destituyó a altos mandos involucrados y prometió juicios, los cuales nunca se realizaron; estas medidas buscaban mostrar una cierta apertura, no resultó. En la memoria colectiva quedaron los horrores de la persecución a los jóvenes; la guerrilla parecía ser el único camino posible por la falta de una verdadera apertura democrática, al menos se contabilizaban 15 movimientos (Rodríguez y González, 2010: 73), de este tipo en el campo y las ciudades en los albores del CCH.

Los grupos académicos se impregnaron de ese aroma de rebeldía. Una buena cantidad de intelectuales comenzaron a considerarse marxistas; quienes trabajaban desde la educación superior en la formación de la primera generación de profesores del CCH. Esta visión del mundo resultó muy bien asimilada por las primeras generaciones de *cececheros*, quienes en un buen número pensaron en la posibilidad de un mundo mejor: socialista, democrático e igualitario.

La rebeldía estudiantil no sólo se observaba en la acción directa de las guerrillas o en la crítica desde la izquierda académica. Por ejemplo, en septiembre de 1971, en Avándaro se celebró el *Concierto de Ruedas y Rock*, resultó ser un momento de liberación una especie de revancha cultural frente el aplastamiento del movimiento estudiantil de 1968. Los baluartes de la buena moral desde los medios de comunicación, satanizaron el evento y exigieron una respuesta del régimen, el cual reaccionó prohibiendo este tipo de manifestaciones; los jóvenes no permitieron una derrota cultural, buscaron otras formas de expresión, un caso paradigmático fueron los *Hoyos Funky*, donde lograron encontrar una expresión cultural muy particular de rebeldía con base en la música. Uno que otro *cechachero* de las primeras generaciones podría contar buenas anécdotas de aquellas experiencias.

En Avándaro se celebró el Concierto de Ruedas y Rock, resultó ser un momento de liberación una especie de revancha cultural frente el aplastamiento del movimiento estudiantil de 1968.

Los jóvenes no vinculaban al régimen de Echeverría con el cardenismo, quien entregó las tierras a los campesinos y expropió a las petroleras internacionales; más bien lo vinculaban con la miseria del campo y la constante penetración de las inversiones extranjeras. La Revolución Mexicana no constituía para ellos el fundamento del régimen, más bien se trataba de la traición a los ejércitos populares del zapatismo y del villismo, esta visión de la historia estuvo muy bien analizada por Adolfo Gilly en *La revolución interrumpida*, la primera publicación data de 1971, seguramente varios profesores fundadores de historia y de algunas otras materias leyeron este libro mientras daban sus primeras clases en el CCH. La producción de textos académicos marxistas de gran calidad continuó en aquellos años.

Al retroceder algunas décadas, al concluir la época de la guerra de la Revolución Mexicana, los textos académicos o cualquier otra especie de literatura resultaba de acceso casi imposible a la mayoría de la sociedad, al considerar que el 72% de la población no sabía leer y escribir, (Monsivaís, citado en Cosío, 2000: 986). La reconstrucción nacional en los años veinte necesitaba forzosamente incluir a las masas, José Vasconcelos comenzó una campaña de alfabeti-

zación, otros continuaron su labor conscientes de que en cada pueblo o barrio de las ciudades resultaba indispensable la existencia de una escuela primaria. Con el tiempo también la secundaria pasó a formar parte del estudio de un buen número de mexicanos. En los años setenta, el CCH resultaba un pilar fundamental en los nuevos proyectos de masificación de la educación media superior; no obstante su concepción de la educación no continuó su crecimiento después de la fundación de los cinco planteles y el régimen buscó otras respuestas para masificar la educación.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Después de hacer un recorrido por varios elementos de la vida del país, resulta necesario referirnos a la UNAM. Javier Barros Sierra resultó ser el rector previo a la fundación del CCH; comprendió a los jóvenes, llegó a marchar junto con ellos en una manifestación de 1968 en contra de la represión, no buscó la reelección dentro y dejó la Rectoría el 30 de abril de 1970. Al llegar Pablo González Casanova a cubrir un nuevo período, continuó el trabajo de su predecesor; adicionándole un fuerte tono de izquierda, el cual resultó fundamental para las formas en que se dieron las innovaciones dentro de la misma Universidad. El CCH encontró su lugar en la coyuntura de principio de los setenta, retomó el carácter rebelde de la juventud de aquellos años, la disciplina académica de la UNAM y lo reformuló en el "aprender a aprender". Los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo abrieron sus puertas en 1971, el año siguiente lo hicieron Oriente y Sur. Al poco tiempo, don Pablo abandonó la rectoría, por su parte, el CCH continuó reafirmando su papel como un bachillerato de vanguardia.

La corta etapa de Pablo González Casanova al frente de la UNAM resultó de gran creatividad e innovación. Adicional a la puesta en marcha de los cinco planteles del CCH, se creó la Universidad Abierta, primer proyecto de este tipo en nuestro país e importante ramificación, la cual prosperó al correr de las décadas. Otras universidades públicas surgieron, crecieron o se plantearon sus proyectos para ponerse en práctica en poco tiempo. La educación básica también tuvo una importante reforma, (Zoraida, 2011: 220-221) en la que se privilegió el desarrollo de habilidades infantiles; no tuvo mucho éxito.

En síntesis, los años setenta con sus protestas, represiones, hombres del poder, guerrillas, marxismos, masacres, innovaciones académicas, jóvenes conformaron la coyuntura para la fundación del CCH. En buena medida, México ganó libertad, conocimiento y cultura con aprendizajes tan importante como los del CCH.

Referencias

- Aboites Aguilar, L. (2004) "El último tramo", en Pablo Escalante Gonzalbo, et. al., *Nueva Historia Mínima de México*. México: Colegio de México.
- Aguilar Camín, H. y Meyer L. (1995). *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: Cal y Arena.
- Bizberg, I. (2003) "Auge y decadencia del corporativismo", en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer, *Una historia contemporánea de México. Transformaciones y permanencias*, t. I. México: OCEANO.
- González, L. (2000) "El liberalismo triunfante", en Daniel Cosío Villegas, et. al., *Historia general de México*. México: Colegio de México.
- Hobsbawm, E. (2004) *Historia del siglo xx*. Barcelona: Crítica.
- Loaeza, S. (2011). "La constitución de un país moderno, 1945-2000", en Enrique Florescano (coordinador), *Armar la historia. La nación mexicana a través de dos siglos*. México: De bolsillo Premium.
- Meyer, L. (2000) "De la estabilidad al cambio", en Daniel Cosío Villegas, et. al., *Historia general de México*. México: Colegio de México.
- Monsiváis, C. (2000) "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo xx", en Daniel Cosío Villegas, et. al., *Historia general de México*. México: Colegio de México.
- Rodríguez Kuri, A. y Renato González M. (2010). "El fracaso del éxito, 1970-1985", en Erik Velásquez García, et al, *Nueva historia general de México*. México: Colegio de México.
- Romero, J. (2003). "Crecimiento y comercio", en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer, *Una historia contemporánea de México. Transformaciones y permanencias*, t. I. México: OCEANO.
- Saldívar, A. (1989). *México, un pueblo en la historia. Fin de siglo*, vol. 7. México: Edición Nueva Imagen.
- Silva Herzog, J. (2003). *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*. México: Siglo Veintiuno.
- Smith, Peter H. (2003). "El imperialismo del PRI", en Timothy Anna, et. al., *Historia de México*. Barcelona: Crítica.
- Vázquez, J. (2001). "Renovación y crisis", en Dorothy Tanck de Estrada (coordinadora), *Historia Mínima. La educación en México*. México: Colegio de México.
- Gaceta UNAM (1971) Tercera época. Vol. II, 1º de febrero, p. 2.
- González Casanova, P. "Conferencia - Dr. Pablo González Casanova", video consultado el 5 de enero del 2016: <<https://www.youtube.com/watch?v=5kPFIxmuG7g>>

Abre sus puertas UN nuevo BACHILLERATO universitario: EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

Josefina Díaz Guerrero



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Resumen:

Este ensayo presenta una breve historia de la hoy Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades a 45 años de distancia y que sigue caracterizándose por y consolidar y fortalecer su trabajo democrático en donde se incluye a alumnos-maestros-trabajadores administrativos y autoridades para realizar un trabajo interdisciplinario en el que se incluye principios: científicos, racionalidad; humanistas hombres creativos-participativos; axiológicos, libertad, responsabilidad, respeto; mismos que le dan vigencia e innovación a sus 45 años de iniciado este Proyecto Educativo.

Palabras claves: modelo educativo, principios, filosofía, educación, pedagogía, maestro orientador.

Abstract:

This paper presents a brief history of today the College of Sciences National School and Humanities to 45 years away and that continues to be characterized and consolidating and strengthening their democratic work where includes students - teachers - workers and administrative authorities to perform work interdisciplinary in which principles include: scientific , rationality ; creative - participatory humanist men ; axiológicos , freedom, responsibility, respect ; same force and innovation give his 45 years into this Educational Project.

Keywords: educational model , principles , philosophy , education , pedagogy, teacher.

Nosotros

En este breve ensayo quiero destacar la vigencia y la innovación del Modelo Educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades a 45 años de su creación.

El modelo educativo de una institución escolar, se caracteriza por el conjunto de fines y objetivos sociales, culturales y pedagógicos explícitos o implícitos que orientan las relaciones sociales, educativas, académico-administrativas, que se establecen en el proceso enseñanza-aprendizaje... Este conjunto de fines y objetivos sociales, culturales, pedagógicos, manifiestan la concepción de la sociedad, de la cultura y el hombre que se desea formar (Carreón, 1983: 103).

El modelo educativo de una institución escolar, se caracteriza

El Colegio abrió sus puertas el 12 de abril de 1971, el segundo bachillerato perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. Bachillerato sustentado en una Filosofía de la Educación y en una Antropología Filosófica que hasta nuestros días, año 2016, sigue vigente e innovador.

¿Por qué se afirma lo anterior? Recordemos un poco la historia.

Porque el Proyecto educativo en teoría, desde el inicio del rectorado del doctor en sociología Pablo González Casanova (1970-1972), planteó la necesidad de una reforma educativa en la Universidad, pues se requería dar respuesta a la gran demanda educativa que el país le presentaba a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), abriendo un nuevo horizonte a la esperanza humana después de lo que había vivido el país, pues fuertes dificultades abatían al magisterio y al estudiantado por los acontecimientos trágicos de octubre de 1968 a nivel nacional, aunque también a nivel mundial.

Esa reforma educativa necesaria en la Universidad fue expuesta ante el H. Consejo Universitario y de frente al país. Mostrando un conjunto de proyectos académicos innovadores para su tiempo, como el Sistema de la Universidad Abierta y el Colegio de Ciencias y Humanidades, por citar sólo dos ejemplos en los que trabajó todo un equipo de investigadores docentes, autoridades administrativas, estudiantes de esa época.

El rector estaba persuadido de que sólo tendría éxito una reforma en la Universidad si se concebía y diseñaba por amplios núcleos de profesores, estudiantes, y responsables de la administración académica y era resultado de la discusión y reflexión de todos los universitarios que compartían esas inquietudes. Pero sobre todo, estaba convencido de que sólo sería posible, si dicha reforma se fundaba en la realidad concreta que vivía el país y la Universidad y se tomaban en cuenta sus potencialidades, carencias y problemas (UNAM, 1983: 15).

por el
conjunto de
fines y
objetivos
sociales,
culturales
y pedagógicos
explícitos o
implícitos que
orientan las
relaciones
sociales,
educativas,
académico-
administrativas,
que se establecen
en el proceso
enseñanza-
aprendizaje...

Esta tónica de trabajo democrático que enarboló el rector González Casanova en la década de los años setenta, llevaba implícito un trabajo interdisciplinario, donde se incluían principios científicos, humanísticos, axiológicos, tales como racionalidad, respeto a la disidencia y a las diversas formas de pensamiento, diálogo, libertad, responsabilidad, compromiso personal y social, aspectos fundamentales que deben intervenir en todo trabajo democrático y que se reflejan en todos los productos emanados de él, por ejemplo, en el Proyecto Educativo del Colegio, creado en ese rectorado.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

En el discurso pronunciado el 19 de noviembre de 1970 ante el H. Consejo Universitario, el doctor González Casanova expresó muchas ideas sobre la reforma y la innovación educativa.

En ese mensaje se habla también de la necesidad de replantear el currículo con el fin de proporcionar al estudiante universitario los lenguajes predominantes, la lengua y la literatura española, las matemáticas aplicadas y el análisis de sistemas y computación, así como las vinculaciones que estos lenguajes tienen con la lógica clásica y simbólica. En igual forma, González Casanova, señala que “deberá replantearse la enseñanza de los dos grandes métodos de conocimiento, el histórico-político y el experimental con su aplicación, respectivamente, al estudio de la sociedad moderna y contemporánea, a la física, química, biología, e incluso a algunos fenómenos sociales (UNAM, 1983: 7).

Se estaban planteando ya los fines que dieron origen al Colegio: que el estudiante aprenda cómo reaprende; objetivos sociales: educar a un mayor número de mexicanos; culturales: trabajo interdisciplinario incluyente; y lo pedagógico: el estudiante actor del proceso de enseñanza-aprendizaje, sujeto activo y no receptor.

Por lo anterior, ayer como hoy el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades sigue vigente e innovador con el propósito de que todos los sectores involucrados lo trabajen y construyan. Teóricamente es un modelo innovador que hay que ejecutarlo en la práctica cotidiana ajustándolo a las necesidades actuales, pues sigue siendo, hasta hoy, una fuente inextinguible de alimentación para la propia Universidad y para otros centros educativos de nivel medio superior en el país.

Nosotros

El Colegio es una parte de la realidad en la que se encuentra inmerso el ser humano pues es a través de la educación que las personas logran su perfeccionamiento y bienestar. Educar-se es algo intrínseco al ser humano, es algo que sólo le compete a él, ya que es un ser incompleto, es decir, no nace educado.

La educación como una realidad humana –y el Colegio no está al margen de ello– es un proceso dinámico que involucra varias disciplinas, ya que puede ser abordada desde la filosofía, con su peculiar objeto de estudio que es la totalidad del ser, que es lo constitutivo y definitorio que hay en las cosas referentes al proceso pedagógico, pues a través de la filosofía, el hombre cuestiona, analiza, valora, propone tópicos en relación con el fenómeno educativo; así, la filosofía fortalece el horizonte de discusión y análisis de la ciencia de la educación o teoría educativa que es la Pedagogía.

El Modelo del Colegio como una realidad humana pone su fin en formar adolescentes creativos, críticos, capaces de aprender como se aprende a través de los distintos métodos: histórico y experimental; así como de los lenguajes: de las matemáticas y del español. Este fin se ha ido fortaleciendo a lo largo de estos 45 años de vida, aunque falta todavía hacer más.

El Colegio pretende que los estudiantes, a través de los tres años que cursan en él, puedan cambiar su vida individual siempre buscando lo mejor y con ello contribuir a un cambio social de mejoría para todos. ¿Cómo? A través del estudio del conocimiento de las ciencias básicas y las humanidades, pues “El hombre, sea cual fuere su especialidad debe tener un conocimiento de la naturaleza y de la sociedad que le sirva como punto de partida para su trabajo y su vida en la sociedad” (CCH, 1979: 88).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,



La finalidad pedagógica del Colegio tiene que destacarse y estar en constante observancia de sus fines educativos para que se logre en los educandos inscritos en este modelo, una formación polivalente e ingresar bien preparados a los cursos de la educación superior.

Desde sus inicios, el Modelo Educativo del Colegio expuso en su pedagogía: el desarrollo integral de la personalidad del educando en donde no sólo se logre una formación intelectual sino también una formación en actitudes que le permitan integrarse al medio social, a través de nuevas técnicas de la enseñanza (trabajo en equipo, debates, plenarias) y la investigación científica (suficiente tiempo para consultar los textos en biblioteca) poniendo como centro del proceso educativo al educando, un sujeto que participa en su propio aprendizaje polivalente.

En esta formación integral, se trazan una serie de nuevos caminos didácticos, que a lo largo de los años se han ido consolidando para formar seres críticos, creativos, libres, responsables, participativos, comprometidos y autónomos.



Uno de ellos fue implementar en la Universidad, específicamente en el nuevo bachillerato universitario, la nueva didáctica en la que el estudiante deje de ser receptivo y empiece a reconocerse como un ser activo; consciente de su aprendizaje; un ser capaz de captar por sí mismo el conocimiento y buscar sus aplicaciones en la realidad concreta, en lugar de un ser receptivo de la cultura, esperando sólo la palabra del educador. Eso era innovador y su ejecución no fue fácil sobre todo en los inicios del Colegio porque los docentes estábamos formados en una educación, receptiva, repetitiva; aun hoy algunos docentes manejan más “el verbalismo” como decía Paulo Freire, que la participación dialógica.

Punto básico es observar que las clases-taller sean de diálogo, participación, construcción, reflexión, colaboración. Pues tenemos que recordar que uno de los fines importantes del Colegio es que el alumno sea consciente de cómo aprende el conocimiento, que no sea receptivo, repetitivo y heterónomo es decir, que espera a recibir órdenes de qué hacer.

El Modelo Educativo del Colegio sigue actual, vigente, innovador ya que a través del curso de los años se ha seguido construyendo y fortaleciendo el trabajo didáctico participativo, cooperativo, situado, buscando las mejores técnicas educativas para aplicarse en la clase taller.

Otro camino y que se complementa con el anterior, es que el educando va aprendiendo a ser capaz de identificar sus habilidades que ya trae y que son base para adquirir otras a lo largo de su estancia en el Colegio, y enfrentar y resolver –capacidad de tomar decisiones propias– cualquier situación escolar y para la vida, con ello está aprendiendo y aplicando actitudes que le favorecen su autoestima y asertividad. Los bachilleres del Colegio van perfeccionando lo que han adquirido en otros ciclos escolares, o modificar sus creencias y adquirir nuevas habilidades para irse formando a sí mismos y enfrentar con confianza y seguridad, en sí mismos, los estudios de nivel superior o para la propia vida o el trabajo.

La innovación académica del Colegio radica en la formación polivalente, integral, la cual es flexible pues le permite al educando integrarse en el estudio de las ciencias y las humanidades básicas de su tiempo. Esta formación integral flexible tiene que completarse con el trabajo del docente.

Desde los inicios del Colegio, al poner el énfasis en el aprendizaje del educando, se establecía que el docente tenía que ser un profesional comprometido con su disciplina y con un comportamiento ético para dedicar su trabajo en crear actividades educativas que ayudaran al alumno a dotarlo de los instrumentos metodológicos necesarios para el dominio de las principales áreas de la cultura.



Situación difícil en los años setenta porque muchos de los docentes apenas estábamos terminando la carrera y había pocos cursos de Pedagogía. Han pasado varios años para que la mayor parte de la planta académica adquiriera ese compromiso real de formación pedagógica.

El docente del Colegio –actualmente por los cursos de formación– sabe usar y aplicar métodos necesarios de su disciplina para ayudar al educando a aprender cómo aprender nuevos contenidos, básicos e indispensables para crear una actitud de curiosidad y búsqueda para resolver dudas o plantearse nuevos problemas a solucionar y ampliar el horizonte del saber en los distintos campos de las ciencias y de las humanidades.

Pues lo que ha interesado en esta nueva propuesta educativa ayer como hoy, es que el alumno lea la enciclopedia y no que su mente sea una enciclopedia.

Se considera la necesidad de no abrumar al estudiante con materias y con datos, conscientes como estamos, de que el aprendizaje no se realiza sólo con la cátedra que imparte el profesor; sino también con los libros que se han leído y con las investigaciones que se hacen cuando estudiante; se basa en la necesidad de dejar mucho tiempo para que el estudiante, lea, escriba y haga ejercicios por su cuenta (UNAM, 1983: 4).

Por la cita anterior, la metodología didáctica tiene como finalidad que el alumno aprenda cómo se aprende, que su actividad en el aula y fuera de ella no sea receptiva sino de acción, de participación, de diálogo, de creación.

El maestro entonces, en este modelo educativo se convierte en orientador; “un compañero que contribuye con su experiencia y ejemplo al despliegue de una personalidad libre y responsable en cada uno de sus alumnos; no se desea crear cerebros enciclopédicos, sino mentes armónicamente formadas” (CCH, 1979: 92).

Lo anterior sigue siendo innovador en el Modelo Educativo del Colegio sin embargo, para mantenerlo vigente hay que realizar permanentemente ejercicios educativos para reforzar la actitud de búsqueda, de duda, de análisis y reflexión, de libertad, de responsabilidad, en una palabra de compromiso moral para ser ejemplo para los educandos; actitud que, tiene que ver, también, con el valor del respeto hacia cualquier persona, sea hombre o mujer sin importar edad, color, condición económica, raza, credo, con el propósito de lograr una buena convivencia en el aula, en la escuela, en la familia, en el trabajo, en el ejercicio de la profesión, en la sociedad.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.,

Finalmente, concluyo que a 45 años de haber abierto sus puertas un nuevo bachillerato universitario: El Colegio de Ciencias y Humanidades, hoy Escuela Nacional sigue vigente e innovador, pues su Plan de Estudios flexible ha permitido adecuarse a las necesidades del cambio social, sin olvidar que la formación integral del educando debe centrarse en la combinación de lo natural y social, intelectual y de actitudes; a través de métodos y lenguajes. Consciente de que tenemos que seguir trabajando en conjunto, docentes, autoridades administrativas y estudiantes, para no olvidar que lo que debe importar es que el alumno aprenda cómo se aprende.

“Por esta razón es indispensable recordar siempre que lo que se persigue fundamentalmente es que los alumnos cobren conciencia del método con el que están logrando los conocimientos, asimilándolos, interpretándolos, sistematizándolos, aplicándolos” (Palencia, 1978: 6).

Referencias

- Carreón, L. (1983). La interpretación del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades en *Cuadernos del Colegio*. México: CCH.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1979). *Documenta*. México: CCH.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1974). Esta es la nueva Universidad. Es la misma Universidad que cambia y se renueva en *Revista Novas del CCH*. México: CCH.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Pantoja, D. (1980). Síntesis de la ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades en la mesa de trabajo: Educación Media Superior en *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM, CISE.
- Palencia, J. (1978). El Plan de Estudios del Bachillerato en *Cuadernos del Colegio*. México: CCH.
- UNAM. (1971). Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Bachillerato. Exposición de motivos en *Gaceta UNAM*. México: UNAM.
- UNAM. (1983). *Pablo González Casanova 6 de mayo de 1970 - 7 de diciembre de 1972*. México: UNAM, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., Alfonso Bernal Sahagún.

CCH, memoria y Subjetividad

Fernando Martínez Vázquez

Resumen:

El presente texto narra una serie de sucesos relacionados con el Colegio de Ciencias y Humanidades. Se refieren testimonios de exalumnos que han cursado en esta institución durante los últimos 40 años. Se resalta la importancia de la subjetividad como categoría social para recuperar la memoria de las instituciones.

Palabras clave: CCH, memoria, pasado, subjetividad.

Abstract: *This article narrates events related to the Colegio de Ciencias y Humanidades. It refers testimonies from former students from the past 40 years. It highlights the importance of subjectivity as a social category to recover institutions' memories.*

Key words: *CCH, memoires, past, subjectivity*

La vida se vive hacia adelante,
pero sólo pueden entenderse hacia atrás.

Kierkegaard

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue creado por el Consejo Universitario en enero de 1971, en abril de ese mismo año se impartieron las primeras clases en los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo. En enero de 1971 nací en la Ciudad de México. Tengo la misma edad que el CCH

La cultura es una construcción simbólica que sirve como marco de referencia para las interacciones sociales, sostiene y reproduce a la sociedad; está compuesta por creencias, ideas, formas de pensar y concebir al mundo. Es producto de la historia de cada comunidad y responde a los contextos sociales, culturales, políticos y económicos, se difunde en la familia, escuela, iglesia y medios de comunicación masiva. La cultura se manifiesta en la vida cotidiana, en cada una de las prácticas sociales que desempeñamos; nos permite ordenar el mundo, es un organizador de significados, a través de ella estructuramos nuestro presente, visualizamos nuestro futuro y reconstruimos nuestro pasado. La cultura es raíz de lo que hemos sido, es origen y destino. Es memoria y futuro.

"Definitivamente el Plantel Naucalpan fue parte integral de mi formación personal, académica y profesional. Me hizo aprender a responsabilizarme de mi persona en todos los ámbitos, incluso contra los famosos "porros", saber cómo actuar en una era donde el movimiento estudiantil estaba en su apogeo. Académicamente, sembró la semilla del conocimiento, el hambre de saber; al mismo tiempo que me hizo responsable, dándome libertad. Empezando por horarios, era mi responsabilidad llegar a tiempo, entrar a clases, escoger mis materias y por supuesto, cumplir con trabajos y tareas. Si no empezaba por asimilar lo inmediato y tomar disciplina como estudiante y persona moral; no hubiera pasado por todo el proceso que tú un poco conoces. Mis valores, héroes, principios y conocimientos, se modificaron y otros se cimentaron durante esta etapa. Definitivamente ésta fue una de las mejores, donde empecé a descubrir, crear y reafirmar mi propio mundo. El Colegio con su estilo único, diferente al sistema de las preparatorias, me abrió las puertas para andar por los senderos que hasta hoy, continúo explorando..."

Elizabeth Kuan Quiu.cch Naucalpan. Generación 1975.

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.



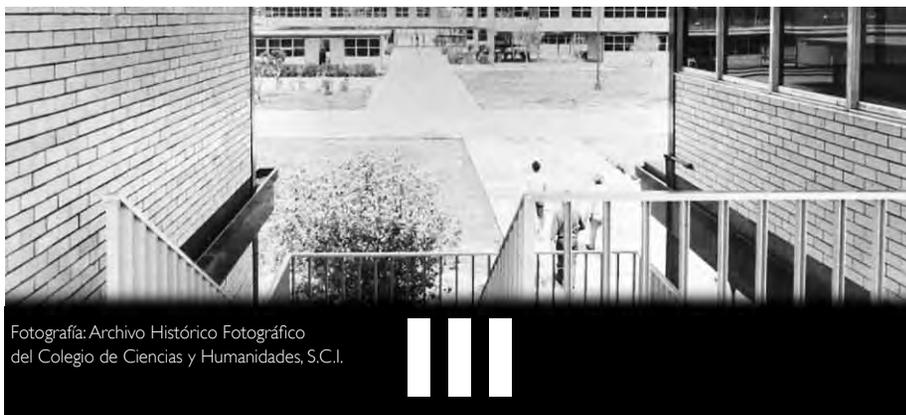
La primera vez que escuche nombrar al cch fue en 1985, cuando cursaba el segundo grado de secundaria, el año del terremoto que devastó una parte de la Ciudad de México. Mi hermano Juan aprobó su examen de ingreso al Plantel Vallejo, a partir de entonces llegaron a mi casa libros de literatura, clásicos griegos y latinos, de historia de México, de autores que sólo había escuchado y por fin podía verificar que existían: Carlos Marx y Federico Engels, Adolfo Gilly, Gabriel García Márquez, antologías del cuento y poesía, conocí la música de Pablo Milanés y Silvio Rodríguez; entraron a la casa discusiones de política, las cuales no eran comunes. Se empezó a leer el periódico. Un año después ingresé a la Preparatoria número 9, Pedro de Alba, de la UNAM.

La subjetividad es la forma en que el individuo participa activamente en la construcción del mundo social. Los sujetos se apropian de la realidad, asignándole un significado a las experiencias, las cuales posteriormente serán parte de su memoria. La percepción del mundo se construye a partir de diversas interacciones simbólicas que proveen de sentido a las vivencias, las cuales se acumularán y serán interiorizadas.

El lenguaje constituye la sustancia que permite nombrar la realidad y otorgarle sentido a quienes somos. A partir de la lengua, de las palabras, expresamos lo que pensamos, nuestro mundo, nuestra cultura, lo social.

“Ingresé al Plantel Naucalpan el 19 de enero de 1976 y terminé en agosto de 1978. ¿Qué aprendizajes dejó en mí? Aprendí, como muchos, a administrar mi libertad; a construir un pensamiento crítico y sistematizado. Debo a mi paso por CCH uno de los más gratos recuerdos de mi vida estudiantil, puedo resumir que desarrollé y fortalecí habilidades como: análisis, capacidad para la toma de decisiones, comunicación oral, espíritu de investigación. Actitudes: autoconocimiento, autoconfianza, congruencia, reflexión, tolerancia. Valores: amistad, compromiso, justicia social, lealtad.”

Rubi Medina Canseco. Plantel Naucalpan. Generación 76. Turno 02. Docente en las áreas de comunicación, marketing, administración y educación. Consultora y capacitadora en desarrollo de recursos humanos.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

En el año de 1987 llegó otro encuentro con el CCH mi hermano fue activista político en el movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (CEU), tiempos agitados de adolescencia, música y política. Mi mamá cosía en su máquina Singer las mantas de algodón que Juan llevaría en las distintas marchas de ese año. Ella y yo lo cuidábamos desde los puentes peatonales del Eje Central Lázaro Cárdenas: *El agua es más bella desbordándose* se podía leer en la manta que más recuerdo.

El activismo político llegó diluido a la Prepa 9, mis amigos y yo fuimos testigos de cómo miles de *cechacheros* y universitarios tomaban las calles del Centro Histórico. La UNAM se pintó de negro y rojo. De ese movimiento estudiantil derivó el Congreso Universitario un poco después y las luchas electorales del Frente Democrático Nacional que construyeron una parte fundamental en las luchas políticas de nuestro país.

Los significados que le otorgamos a nuestra experiencia están mediados por distintos factores: tiempo y espacio. El núcleo que sostiene al significado es la vivencia, pues permite que se dirijan las significaciones a nuestro mundo, a lo que nos pertenece. El pasado que nos construimos -real en parte y ficticio en otra- le da sentido a los que somos, las experiencias vividas nos pertenecen, nos constituyen como personas y como actores que conformamos estructuras sociales, culturales e históricas.

"La formación en CCH exige o exigía mayor participación en clase (oral y escrita), te brindaba un mayor acercamiento al teatro, cine, literatura y otras disciplinas, porque eran tareas a cumplir, no eran opción... Te inculca la capacidad de análisis del entorno nacional, te incita a ser independiente y responsable de ti mismo, todo ello se queda en ti y tu vida profesional lo proyecta al cuestionar, participar, no quedarte callado y ser un ente activo en las organizaciones. La formación en CCH va más allá de lo académico y la considero de gran valía... Me declaro eternamente agradecida por todo lo que me brindó..."

Gloria Elena Ortiz Barderas. Plantel Naucalpan. Generación 85.
Turno 02. Coordinadora de medios de comunicación en el Instituto Mexicano de Ejecutivos de Finanzas (IMEF)

IV

En 1989 ingresé a estudiar la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva en la ENEP Acatlán. El salón 616 fue el escenario de mi encuentro con mis nuevos compañeros de la licenciatura, varios egresados del CCH. Los recuerdo bien: María Luisa, Yeri, Alberto, Ángel, Gloria y muchos más. Lo he dicho muchas veces y ahora lo escribo: mis compañeros egresados de CCH destacaban, por su actitud crítica, participativa, de debate; demostraban conocimiento de la realidad política del país, de literatura y, sobre todo, eran independientes, sabían investigar, leían por iniciativa propia, tenían un conocimiento general. Dicha formación les permitía desempeñarse con soltura en su paso por la licenciatura. Y supongo que su formación aún les es útil en diversos ámbitos de la vida.

Recuperar la memoria personal y subjetiva de los actores sociales como método de análisis tiene muchas ventajas: nos permite reconstruir de dónde venimos, la formación paulatina que hemos adquirido de nuestra familia, el contexto social, político e histórico que vivimos o recordamos. Se recopilan recuerdos, anécdotas, imágenes que entretejen los escenarios de quienes somos y de nuestro pasado. La memoria subjetiva es eco del pasado y ventana del futuro. Camino andado y sendero por recorrer.

“Aprendí a estudiar, a ser autodisciplinada, a tener curiosidad y no quedarme con ella sino a investigar, que siempre se podían hacer las cosas de mejor manera, el trabajo en equipo, la cooperación y escuchar diferentes puntos de vista, así como muchas cosas más que por supuesto sigo aplicando en todos los aspectos de mi vida.”

Gabriela Castillo. Plantel Naucalpan. Generación 1995.

Turno: 04, Desarrolladora de contenidos.

V

Ingresé como profesor al CCH Naucalpan el 5 de septiembre de 1994, a los 23 años. El mismo año en que se levantaba el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y en que era asesinado el candidato a la presidencia de la República del PRI, Luis Donaldo Colosio. Desde ese momento, gracias a mis compañeros profesores fui incorporándome al espíritu *cecehachero*: libertad con responsabilidad, crítica con fundamento, propuesta argumentada, actitud combativa, búsqueda permanente. En CCH pasé de ser profesor interino a ser profesor de Tiempo Completo. He vivido las huelgas de 1997 y 1999, múltiples paros y conflictos académicos y políticos. Se han cambiado dos veces los planes de estudio.

El país se ha transformado, el PRI perdió la presidencia de la República y la recuperó, las tecnologías de la comunicación han impactado en las formas de comunicación; el orden mundial se ha trastocado. Ya no somos los mismos.

La memoria recupera del pasado las vivencias, aquellas que le son significativas para el sujeto y las reconstruye para narrarlas. No son fidedignas al hecho sucedido, ya son el hecho mismo. Se cuentan, se narran a partir de haberse significado, se reconstruye el pasado desde el presente. La memoria no sólo reordena los recuerdos, sino es elemento que constituyen la identidad del sujeto y del grupo, el recuerdo del pasado permite trascender aquello que recordamos. La memoria es ficción y racionalización, reflexión, análisis y narración. El valor de la memoria no radica en que tan fidedigna es a los hechos, sino en la interpretación que se hace de ellos.



"Los aprendizajes académicos que más significado tienen hasta el día de hoy se ubican en el campo de las ciencias sociales y humanidades, y son ser crítica con la realidad, analizar los contextos y generar alternativas de solución a los conflictos. Como valores, la honestidad y sobre todo la responsabilidad, considero que ese es el principal valor del CCH. Finalmente, en conocimiento puedo mencionar técnicas de investigación y de análisis."

Claudia Peña. Plantel Vallejo. Generación 1998.

Consultora y capacitadora en temas de Derechos Humanos y perspectiva de género.

VI

El CCH me ha construido, me ha enfrentado a diversos retos y situaciones, principalmente a mí mismo como persona y profesional. Me marcó como profesor al enfrentar salones luminosos, filas de mesas y bancas encontradas, jardines y prados amplios, pero sobre todo la actitud crítica, reflexiva y exigente de sus alumnos, sus búsquedas y encuentros, las aulas se han llenado de preguntas y respuestas, de diálogos contruidos e incompletos. Testimonios de alumnos hay muchos, de lo que el Colegio les ha dado y lo que ellos han recibido de él.

El CCH es un espacio académico que se construye en la cotidianidad en las interacciones que día a día entre los actores que conformamos la comunidad y que han constituido el ser *cecehachero*. Si bien es cierto que también es una etapa de transición a la licenciatura, la formación, aprendizajes, experiencias y conocimientos que se adquieren en sus aulas, bibliotecas, prados, espacios abiertos se han convertido en un referente de la educación media superior.



El tiempo es la categoría de la experiencia humana. Somos tiempo. El tiempo está ligado a la historia natural, social y personal, la memoria se construye desde el tiempo en que se reflexiona y desde el momento de la existencia. El tiempo sólo se puede observar a partir de uno mismo de nuestra condición personal y subjetiva. Nosotros pasamos: somos tiempo y el tiempo nos constituye. El tiempo se percibe subjetivamente, pero también es parte de las construcciones sociales.

“A mi consideración la formación en CCH es algo indescriptible, te deja la habilidad de desarrollarte y desenvolverte mejor con tu entorno y aprender a adaptarte a él, nos exige mucho la participación en cualquiera de sus ámbitos para ser personas más allegadas a la realidad social que se nos presenta y creo que principalmente el valor que nos deja es el de la responsabilidad, porque bien, si nos ofrece libertad la institución, también nos enseña (por no decir que nos obliga) a ser responsable tarde o temprano de los actos que cometimos durante nuestra estancia. Todos los aprendizajes que nos deja son útiles para la vida académica y personal, vas mejorando día con día las aptitudes.”

Itzel Alejandra Ortiz Vergara. Plantel Naucalpan. Generación 2013.
Turno vespertino. Estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Comunicación, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

VII

Cumplí 45 años de vida, los mismos que el CCH 30 como universitario, 21 como *cecehachero*. El CCH me ha dado mucho: orgullo, trabajo, ilusiones, proyectos, aspiraciones, amor y amistad. Me he formado en sus aulas y pasillos, en los diálogos con alumnos, trabajadores y profesores.

Lo que aquí cuento desde mi subjetividad, me une a este espacio y permanece, estamos de paso en todas partes, pero nos queda la memoria.

Entre la formación y la **PRÁCTICA** docente en el **CCH**

Virginia Fragoso

Resumen:

Este artículo tiene como eje exponer vivencias derivadas de la vida escolar y académica en el CCH. Se hace referencia a los factores asociados con los procesos de formación como alumna y como docente y se aportan líneas para reflexionar sobre la vigencia del modelo educativo y la práctica docente.

Palabras clave: Formación, Enseñanza, CCH.

Abstract:

This article has as axis expose experiences derived from the school and academic life in the CCH. Reference is made to the factors associated with the process of training as a student and as a teacher and lines are provided to reflect on the validity of the educational model and teaching practice.

Key Words: Training, Teaching, CCH

El mundo se reduce, el tiempo se diluye:
el ayer se vuelve hoy; el mañana ya está hecho.

Freire

Según el diccionario, aniversario significa día en que se cumplen años de un acontecimiento, o bien, celebración de homenaje a un hecho importante. Cuarenta y cinco años, casi medio siglo, 45 generaciones de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades representan también vivencias, recuerdos, encuentros y despedidas. Poner en letra escrita lo que fue y ha sido el Colegio de Ciencias y Humanidades involucra remontar el vuelo hacia las percepciones y experiencias construidas como alumnos, como profesor, o en ambas identidades; es caminar por los recuerdos, las experiencias y los sueños, algunos alcanzados y otros aún en lista de espera.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

La formación y los alumnos

Los referentes constitutivos que marcaron la propuesta curricular para el proyecto CCH, determinaron prácticas cuyos propósitos estaban dirigidos hacia la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. A lo largo de 45 años los procesos de formación han estado matizados por diversos factores, entre los que podemos citar:

1) La generación, ser admitidos como integrantes de una generación del CCH, ha sido una invitación a promover rupturas con imágenes, discursos e incluso formas de vida.

Al respecto, fui alumna de la generación 80, en ese entonces el ciclo escolar iniciaba en el mes de noviembre, había cuatro turnos, la población en el sistema CCH era de 75 mil alumnos; los planteles se ubicaban en zonas conurbanas y las actividades escolares y de convivencia socio-cultural estaban impregnadas de propaganda y lucha política... Era otro nuestro Colegio, otra nuestra Universidad y otra la Ciudad de México.

2) Los saberes inscritos en el currículo del CCH, donde se destaca la formación científica del alumno, trascendieron hacia otras esferas como la condición humana, la identidad, la ética y los valores.

Ser alumna del CCH fue una oportunidad para romper con las conductas autoritarias de vida escolar vivenciadas en la educación básica (primaria y secundaria), fue la posibilidad de conocer e intercambiar ideologías, conocimientos y pensamientos con profesores, compañeros e incluso con miembros de grupos políticos, para hacer grandes amistades.

Ser alumna del CCH permitió: escuchar a Pablo y a Silvio, al Tri y a los Nacos...; leer al Che, a Marx y a Engels..., a Eurípides y a Benedetti...; y escuchar opiniones sobre la China de Mao, el Movimiento estudiantil del 68, la Cuba de Castro; y también de tener acceso a otros acervos culturales.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Ser alumna del CCH, también generó las ganas por construir cada día: el aprender a aprender los contenidos académicos para la vida y en la vida; el aprender a hacer trabajos escolares y todos aquellos productos de orden intelectual; y sobre todo valorar y construir una identidad de mujer universitaria.

En este sentido, no sólo se puede hablar de todos los libros que leí, que fueron bastantes, ni todos los ejercicios matemáticos que resolví, o de aquellas prácticas de laboratorio y de la asistencia a mítines y marchas, sino también de aquellas pequeñas experiencias que hablan de la vida cotidiana en la institución y del currículo formal, que completó nuestra formación.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

3) La vida cotidiana, que al ser un cruzamiento de situaciones sociales e históricas particulares, que se asocian con las “pequeñas cosas” que se realizan a diario; con lo “intrascendente” como es el juego, la amistad, lo religioso, el amor, o la fiesta; con lo que “no sirve”, (Piña, 2002: 24), fue conformando la convivencia social y hacer del CCH, el gran mundo.

Al llegar al Colegio, fue posible advertir las posibilidades de desarrollo personal, académico y profesional que se podían obtener al ser estudiantes de la UNAM y al mismo tiempo fue posible distinguir las actividades políticas, deportivas, de arte y cultura, de convivencia social y de desarrollo personal. En este contexto, las canchas, los cubículos de acción política, las áreas verdes y pasillos, el comedor, la explanada, el gimnasio, los talleres de difusión cultural, la entrada al plantel, etcétera, fueron espacios para las diversas acciones asociadas a la vida cotidiana y donde cobraron vida las aspiraciones, los sueños, los ideales, los proyectos, pero también las frustraciones, las pérdidas y los fracasos.

El CCH, a lo largo de 45 años, ubicado como espacio de aprendizaje, ha sido un conjunto de escenarios donde se desarrollan otras interacciones sociales y formativas; donde se vive y convive dentro de sitios y tiempos libremente seleccionados por los alumnos, los cuales pueden no relacionarse con el proyecto educativo inicial del alumno, de la institución, o de la familia.

4) **El espacio escolar.** El CCH fue y sigue siendo identificado como un espacio de libertad donde los estudiantes pueden construir experiencias y aprendizajes no inscritos en el plan de estudios. 45 años en el CCH, invariablemente nos remonta hacia:

- La arquitectura, pues se han transformado los comedores, las librerías, los cubículos políticos, las entradas al plantel, los edificios, e incluso la escasez o deterioro de áreas verdes.
- Las personas ausentes, es decir los amigos y los profesores; lo mejor que podría decir es que continúan disfrutando de la vida, pero, tristemente, también se debe reconocer que quizás partieron hacia otra dimensión, donde disfrutar la libertad de su espíritu.
- La crítica social que actuó como motor para incentivar la transformación de nuestras actitudes de vida escolar, profesional y personal.

En el estado nostálgico que envuelve saber que lo vivido no regresa, los jóvenes fuimos dejando la ebullición de la adolescencia en sus aulas, para avanzar hacia la educación superior, para incursionar en el mercado de trabajo, o para desempeñar otros roles alejados de la formación profesional.

La enseñanza y los profesores

A la luz de severas críticas que han hecho algunos sectores de la sociedad, el Colegio ha sido un espacio de controversia, de cambio cualitativo en la conciencia de muchos universitarios, como señaló Terán (2008: 2), en el CCH estuvieron presentes el movimiento de 1968, así como la necesidad de cambio e innovación pedagógica, la práctica democrática en la sociedad y particularmente en la escuela para propiciar la inclusión, la participación de toda la comunidad y el derecho de la libertad de ésta a cuestionar y transformar.

En este sentido, el CCH, tan querido pero también tan aborrecido, fue forjando su historia en discrepancia o en concordancia con las huellas derivadas de su origen, fue creciendo pero también fue reformándose al ceñirse al orden académico que nutre a la Universidad; se le estigmatizó bajo la propaganda de diversos sectores de la sociedad y al parejo con él, nosotros sus actores vivimos las consecuencias de la mirada social al que ha sido sometido.

En este contexto, los discursos y las prácticas docentes en el CCH, se han construido en los límites de la mediación que ejecuta el individuo entre lo instituido y lo instituyente; se han sustentado por la organización, la estructura y las prácticas de la formación de profesores, se han fortalecido por la toma de decisiones para apoyar programas prioritarios; y particularmente se han valorado por la calidad en la formación de sus egresados.

Así, a lo largo de 45 años, los procesos formativos para los académicos de la institución han concentrado tendencias de diversa índole, derivadas de los ordenamientos económicos, de las acciones políticas gubernamentales, de los sistemas culturales, de la producción científica y tecnológica, de las valoraciones éticas y de

los fundamentos filosóficos (Camarena, 2009: 15-16), por lo que es posible observar posturas y enfoques teórico-prácticos para atender las necesidades e intereses que en un momento histórico específico se han manifestado.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

El reto ha sido adaptar y asimilar los cambios personales, profesionales, pero también de forjar un proyecto de vida ligado a la Universidad y, particularmente, al Colegio.

La Universidad, el Colegio y quienes fuimos sus alumnos y ahora somos sus docentes, a lo largo de 45 años hemos construido espacios de liderazgo académico que traspasan nuestras aulas, nuestros pasillos, nuestra Universidad. Es imprescindible de reconocer que se ha cumplido con el lema que le dio identidad al momento de surgir: más y mejor educación a un número mayor de mexicanos. Y precisamente, este fin es el que debe impulsarnos en nuestra lucha cotidiana, cuando siguen arribando a nuestras aulas, jóvenes con intenciones de forjarse un mañana diferente, jóvenes con capacidades para encontrar el sentido de una formación científica, humanista y tecnológica, jóvenes con ansias de construir un mejor mañana. Reconozco que del CCH se podrán realizar diversas disertaciones pues como señala Remedi (2004: 55):

observar la institución es destacar estas interacciones, su teatralidad, el azar de los encuentros y sus pequeños dramas o las grandes tragedias que suscitan, las pasiones que nacen y el trabajo que sirve como telón de fondo: todo esto muestra, ilustra, los hilos delgados, pero resistentes, que estructuran la trama institucional.

Así, la formación y las prácticas de alumnos y profesores, condicionadas por las políticas educativas nacionales e internacionales, matizadas por los proyectos prioritarios de cada administración, por las necesidades e intereses marcadas por la sociedad, por la experiencia que dan 45 años, son el pilar que mantienen vigente el Modelo Educativo del CCH.

Conclusiones

Es necesario reconocer que el espíritu joven, alegre, creativo y controvertido que tuvo desde su origen el CCH, empieza a mostrar signos de cansancio. En la actualidad es necesario entender que nos encontramos en un momento coyuntural para reavivar y revitalizar la identidad y liderazgo del Colegio, no debemos permitir que la institución que nos enseñó una filosofía de vida, perezca al no poder adaptarse a las nuevas demandas hechas a la Educación Media Superior.

Ser miembro de la comunidad CCH nos compromete a participar en el cambio, a construir propuestas de convivencia enmarcadas en los valores que nos identifican como universitarios, para seguir coadyuvando al ejercicio de las tres funciones sustanciales de nuestra Universidad: la educación, la investigación y la difusión de la cultura.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es una opción de renovación y transformación en la práctica, una prolongación de los ejes articuladores del humanismo filosófico del doctor Pablo González Casanova, que aún prevalecen en el Modelo Educativo y en nuestra Universidad.

El CCH representa, actualmente, una alternativa para mejorar las condiciones de vida de los jóvenes, un motor para proponer actividades académicas colegiadas, y una posibilidad para sustentar proyectos de investigación. La formación del egresado centrada en saber aprender, saber informarse, saber estudiar, saber aprender a aprender, se han mantenido y consolidado con las propuestas educativas y recomendaciones que a lo largo de 45 años se han proyectado para la Educación Media Superior. Sin embargo, es necesario transitar hacia un mejoramiento que involucra inversión, reclutamiento y formación de recursos humanos, cambios curriculares, mejoramiento de la infraestructura escolar,¹ entre otros.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

¹ Recordemos que una de las propuestas del actual rector es mejorar las instalaciones del bachillerato, sus condiciones educativas y fortalecer la planta docente.

Hoy, bajo el contexto donde el bachillerato sigue siendo un nivel educativo que corresponde más a lo cuantitativo que a lo cualitativo, el CCH y su Modelo Educativo es reconocido por la vigencia de sus principios, el carácter de su formación y el número de alumnos que incorpora.

Finalmente, el Colegio también ha evolucionado, 45 años después su Modelo Educativo si bien sigue vigente y sus postulados siguen siendo ejes de la formación de los alumnos, ahora, habría que reflexionar sobre ¿nosotros (los docentes), los de entonces, seguiremos teniendo el ímpetu de seguir construyendo su identidad y mantener su liderazgo? Es fundamental mantener y reforzar la formación centrada en nuestras disciplinas y, de ser posible, transitar hacia una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación interescolar donde sobresalga el saber aprender, saber informarse, saber estudiar, saber aprender a aprender... y aprender a convivir con los demás.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Referencias

- Camarena, E. (2009). *La enseñanza. Imaginarios docentes*. México: UNAM-Ger-nika-FES, Iztacala.
- ENCCH. Dirección General. (2011). *Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular del CCH*. México: UNAM, CCH.
- Piña, M. (2002). *Vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: UNAM, CESU, Plaza y Valdés Editores.
- Remedi, E. (coord.).(2004). *Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Terán, R. (2008). “Intervención de Rito Terán Olguín, director general del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la sesión ordinaria del Consejo Universitario del 28 de marzo de 2008, en la cual se aprobó la distinción de Profesor Emérito del Dr. José de Jesús Bazán Levy”, en *Gaceta CCH*. México: CCH.

El JOVEN aquel

Carlos Medina Caracheo

Resumen

El siguiente texto tiene la intención de contar, brevemente, mi historia en Colegio de Ciencias y Humanidades, como alumno y profesor. Expone de manera muy personal lo que creo, y aprecio, del Colegio; lo que era y lo que es, un proyecto por cumplirse como los miles de jóvenes que le dan vida.

Palabras clave: Escuela, libertad, jóvenes, alumnos, ciencias, humanidades, aprendizaje, vocaciones, realidad

Yo tenía diecinueve años entonces; el Colegio de Ciencias y Humanidades, quince. Mis padres me dieron una segunda oportunidad para iniciar los estudios de bachillerato. Una institución de educación científica y tecnológica me había dado de baja por reprobado una asignatura. Vivo en deuda con ellos. Esta vez no me equivocaría.

Elegí al Plantel Naucalpan como mi escuela. Lo conocía con antelación por mis amigos. Me cautivaron su libertad y sus ríos de jóvenes. La gente entraba y salía con soltura del plantel, lo mismo que de los salones. Los maestros, si mal no recuerdo, no pasaban lista de asistencia; algunos fumaban en clase, decían frases provocadoras que nos invitaban a pensar. Nos cuestionaban, nos daban y sugerían lecturas. Incluso el de matemáticas nos recomendó *El lobo estepario*, de Hermann Hesse.

Gracias a mis profesores, aprendí un poco de matemáticas, lógica, biología, método científico, redacción, investigación documental, historia, psicología, estética y ciencias políticas. Supe de distintos escritores en los talleres de lectura de clásicos universales y de autores modernos universales españoles e hispanoamericanos. Disfruté obras de

Abstract

The following text intends to tell briefly my story in College of Science and Humanities, as student and teacher. It exposes a very personal way what I believe, and appreciation of the College; what was and what is, a project to be fulfilled as thousands of young people who give it life.

Keywords: School, freedom, youth, students, science, humanities, learning, vocations, reality

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.



Homero, Aristófanes, Sófocles, Tirso de Molina, Gustave Flaubert, Gabriel García Márquez, María Luisa Puga, José Luis González, Inés Arredondo, José Revueltas, Emilio Carballido. Compartí con mis compañeros música, libros, cine, poesía.

La literatura me llevó a la historia y la Licenciatura en Historia, que cursé en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, me trajo de regreso al Plantel Naucalpan. Primero, para realizar mi servicio social en la coordinación de difusión cultural; después, como profesor. La UNAM y el CCH son generosos. Conocí la generosidad y la practico. ¿No requiere un profesor ser generoso para llevar a cabo su labor en el aula? ¿No precisa dar lo que tiene para ser y estar con los otros?

El CCH formaba jóvenes, ayudaba a descubrir vocaciones. Eso se conseguía desenfadadamente en los salones de clase y fuera de ellos. ¿Cómo se hacía? Principalmente a través del diálogo. En un proceso en el que los profesores, no todos obviamente, nos alentaban a pensar y cuestionar; a investigar y problematizar la información; a dudar, hacernos preguntas, argumentar, discutir y sacar conclusiones propias; a identificar y resolver problemas nuevos; a pensar autónomamente, a esforzarnos por entender y aprender.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

La libertad, las libertades se han modificado. No han desaparecido. ¿No somos, comparados con otros, privilegiados? Todavía podemos ejercer, entre otras libertades, la de cátedra, que no es poco. ¿Han cambiado los jóvenes desde ese entonces, mediados de la década de los ochenta? Seguramente. Los tiempos cambian y la gente también. Hoy, la población estudiantil de nuevo ingreso cuenta con una edad promedio de quince años, han cursado sin interrupciones sus estudios y muchos de ellos se enfrentarán, penosamente, a su primera experiencia de reprobación en el bachillerato.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.

Los alumnos provienen de un sistema educativo diferente al nuestro. Sobrellevaron una práctica docente predominantemente autoritaria, donde hacen y hacen cosas en el salón de clase y en la casa, las más de las veces sin saber para qué. Como decimos algunos padres de familia con hijos en la secundaria: los maestros los califican por kilo. Y lo peor es que ese trabajo escolar se cumplió, algunas veces, bajo amenazas o después de haber recibido una letanía de agravios por parte del profesor. Nuestros alumnos han elegido como su escuela al CCH. Es el momento de hacer y ser la diferencia. No insistamos en esa confusión entre pedagogía activa y "activismo", es decir, hacer por hacer.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Los alumnos en la actualidad, cuando buscan información por motivos escolares o personales, anteponen el uso del internet al de enciclopedias, libros, revistas o periódicos. Esta es una diferencia importante, generacional sin duda. Tenemos que adecuarnos a estos tiempos, los de las tecnologías de la información y la comunicación, las TIC, porque, como se podría inferir del nombre de un curso para profesores impartido en el plantel Naucalpan, hay que vivir con TIC o sin TIC. Las tecnologías de la información y la comunicación deben ser un medio, no un fin; un recurso más en el aula y la casa; no suplen al profesor, ni evaden al alumno del aprendizaje y la reflexión. Aunque en algunos casos, lamentablemente, se favorece esa situación desde el salón de clase.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Pero, ¿no existen otras particularidades comunes a los jóvenes de hoy? ¿No están todavía en busca de algo? ¿Habrán dejado de tener sueños? Creo que debemos escuchar y dialogar con los alumnos, los cuales, recordemos, y así lo establecen algunos documentos oficiales, se ubican en el centro del acto educativo, son la razón de ser del Colegio de Ciencias y Humanidades. No permitamos que esa declaración de principios se convierta en letra muerta, como tantas en este país. No lo olvidemos, sin alumnos no hay escuela, y sin jóvenes, no hay futuro para México.

Debemos confiar más en los alumnos. Invitemos a los jóvenes a ser partícipes de la belleza y la complejidad de nuestra disciplina de estudio. Para que, por ejemplo, la historia les permita comprender aspectos de su circunstancia concreta y del mundo contemporáneo; reflexionen sobre la realidad cotidiana en términos científicos, físicos, químicos, biológicos; conozcan el sentido del estudio de las matemáticas y su aplicación en el mundo actual; describan, y revelen, poéticamente, el mundo que los rodea y su realidad personal, emociones y sentimientos.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Nosotros



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

¿Es mucho pedir? Ciertamente. Sin embargo, afirmo que en algún momento de su historia el Colegio lo hizo posible. Contribuyamos para que, desde nuestras disciplinas, las ciencias y las humanidades, estos jóvenes encuentren su propio camino. Tal vez eso permita que el CCH sea del todo un lugar donde se forman vocaciones, muchas, diversas, como el país y sus necesidades.

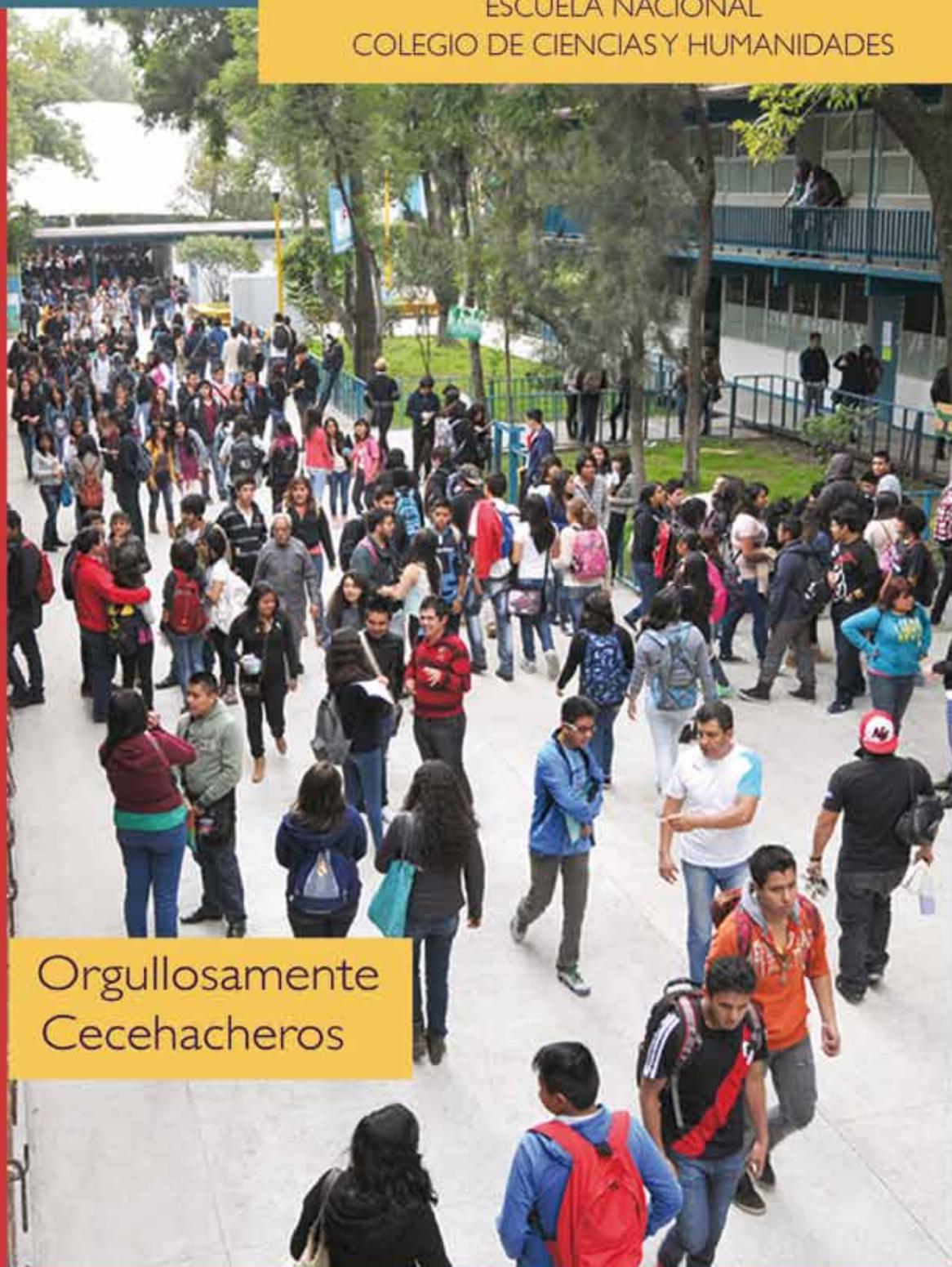
¿En verdad, sólo podemos formar alumnos que soliciten, predominantemente, las carreras de Derecho, Psicología, Médico-cirujano, Arquitectura, Cirujano-dentista, Biología, Administración, Medicina veterinaria y zootecnista, Contaduría y Relaciones internacionales? ¿Y las otras más de 100 carreras que ofrece la UNAM? ¿No hacen falta también jóvenes que aviven las ingenierías, las matemáticas, las ciencias, las artes y las humanidades? El CCH puede ser el lugar en donde los alumnos vislumbren una realidad más amplia; descubran algo que amar, estudiar y a lo cual dedicarse. Con ello, tal vez, puedan transformar su vida y la de quienes les rodean.

A cuarenta y cinco años de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades; treinta años después de ingresar como alumno; después de dieciocho años de antigüedad como profesor, puedo decir que el CCH, al igual que cada uno de esos jóvenes que lo habitan y dan sentido, es aún un proyecto inacabado, en construcción, una promesa por cumplirse.

Travesías

CUARENTA Y CINCO AÑOS

ESCUELA NACIONAL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

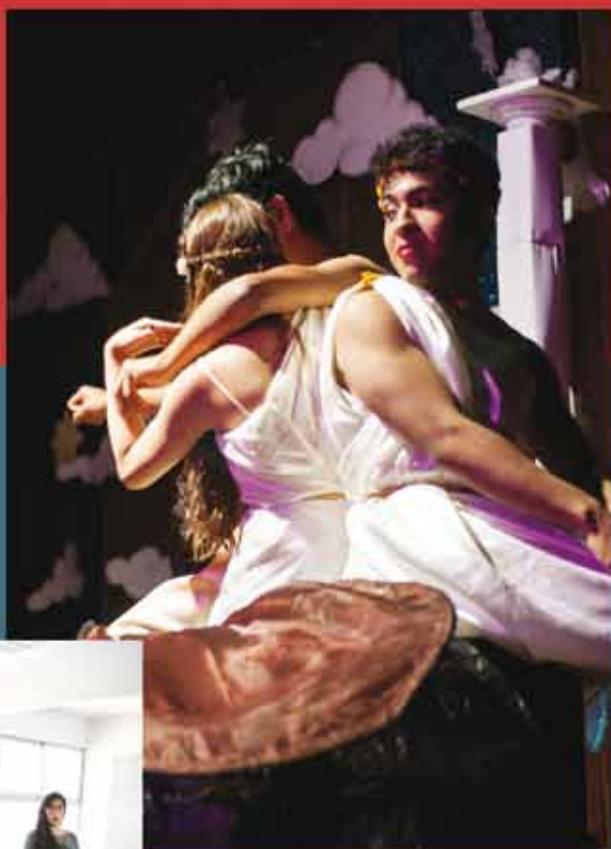


Orgullosamente
Cecehacheros

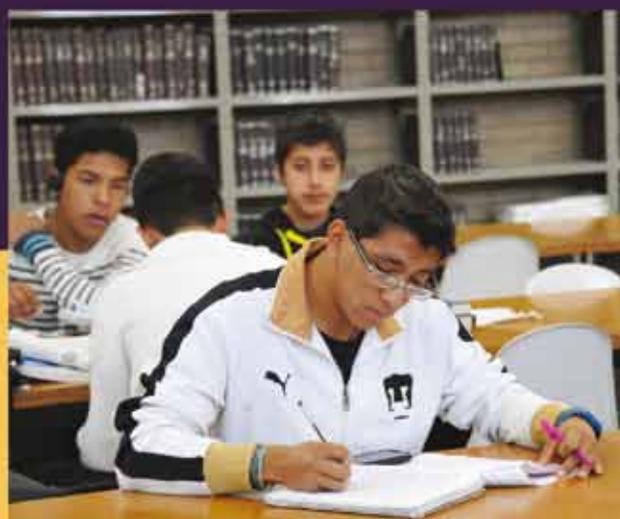
FOMENTO A LA CIENCIA



ACTIVIDADES ARTÍSTICAS



BIBLIOTECAS



Acervo de las Bibliotecas de la ENCCH *

Plantel	Títulos	Volúmenes
Azcapotzalco	16,102	161,810
Naucalpan	18,368	137,492
Vallejo	22,774	152,361
Oriente	25,529	167,322
Sur	25,731	224,919
TOTAL	108,504	843,904





PORTAL ACADEMICO

Portal Académico CCH
#TuPortalCCH

portalacademico.cch.unam.mx
UN ESPACIO DE CONSULTA, DEBATE E INTERCAMBIO ACADÉMICO

El Portal Académico del CCH es un espacio de interacción y consulta abierto que tiene como propósito fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) poniendo al servicio de su comunidad recursos educativos digitales de calidad, acordes con los Programas de Estudio del Colegio, este representa una alternativa para educadores y alumnos del bachillerato que apoya la divulgación del conocimiento que se desarrolla en el Colegio.

Como parte del programa de "Asesorías en línea" el Portal se crea en 2009, con la finalidad de apoyar a los alumnos en el estudio de temas críticos durante los cursos regulares, así como para la preparación de exámenes extraordinarios.

A partir del 2011, el portal amplía y diversifica sus servicios así como las opciones de recursos ofertados para la construcción de nuevos entornos de aprendizaje entre los que se encuentran objetos de aprendizaje, tutoriales, cursos, software, un blog, así como enlaces a sitios de interés para las distintas áreas, entre otros.

Numeralia del Portal

- Alcanzamos 2,015,951 de visitas en 2015
- En promedio más de 16 000 consultas al mes
- 136 objetos de aprendizaje para diversas asignaturas: Historia, Biología, Química, Matemáticas, Cibernética, Geografía, Física y TLRIID
- Países que más nos visitan en América: Colombia, Estados Unidos, Argentina, Venezuela, Perú, Ecuador y Chile.
- Países que más nos visitan en Europa: España y Francia.



MEDIATECAS



FORMACIÓN DOCENTE



ACTIVACIÓN FÍSICA



El COLEGIO a través DEL espejo: Donde LAS COSAS OCURREN COMO PUEDEN SER

Travesía de una particular Alicia como exalumna y docente del CCH

María Dolores Alcántara Montoya

Resumen:

En el artículo utilizo algunas vivencias del viaje de Alicia a través del espejo para representar las reflexiones, formación, profesionalización y generación de conocimiento obtenido como exalumna y docente del CCH Azcapotzalco, plantel del cual egresé hace más de quince años. La demostración de la tesis fue en tres puntos: ¿Cuál podría ser el significado del CCH para un estudiante?, Docente del Colegio: profesión y proyecto de vida, y el Colegio como fundamento de la vida cotidiana. Concluyo con la apropiación de la frase "formar donde yo me forme", el reconocimiento a los profesores fundadores y felicitaciones a todos los que formamos parte de la institución. Institución donde las cosas "pueden ser", esto es, donde los fines educativos son alcanzables.

Palabras clave: saber hacer, saber ser, profesionalización docente, pensamiento reflexivo, vida cotidiana, significación, fines educativos.

Abstract:

In the article I use some experiences of the ride of Alice across the looking glass to represent reflections, training, professionalization and knowledge obtained as a student and teacher of CCH Azcapotzalco, campus from which I graduated more than fifteen years. The demonstration of the thesis was on three points: What could be the meaning of the CCH for a student?, Professor from College: profession and life project and The College as the fundament of daily life. I conclude with the appropriation of the phrase "form where I form me", founders recognition and congratulations to all those who are part of the Institution. Institution where things "can be", that is, where the educational purposes are attainable.

Key words: *learn to do, learn to be, teacher professionalization, reflective thinking, everyday life, significance, educational purposes.*

La reina que estaba recargada en el tronco de un árbol, se paró delante de ella y le dijo: ¡Vamos de prisa! Alicia no entendía nada y miró a su alrededor, como buscando la explicación de aquella actitud. ¡Pero si hemos estado bajo este árbol todo el tiempo, todo se encuentra en el mismo sitio de antes! ¡Claro que sí! —dijo la reina— ¡Pues qué te creías! Bueno, lo que pasa es que en nuestro país —dijo Alicia—, si uno corre mucho y tan rápido como lo hemos hecho, generalmente termina por llegar a un lugar distinto. ¡Pues qué país tan lento —dijo la reina—; aquí, como ves, corremos a toda marcha con el objeto de permanecer en el mismo sitio; pero si quieres llegar a otra parte, por lo menos debes correr el doble de rápido (Carroll, 2002: 56-57).

Nosotros

Cita que recordé al leer en la Gaceta que el Colegio cumple 45 años desde su creación. El primer plantel en abrir sus puertas fue Azcapotzalco, justo del cual egresé hace más de quince años; aún con mi número de cuenta en la memoria, así como los hechos sociales, personales y académicos que viví como alumna del plantel. Como si durante esos años hubiera corrido a toda marcha junto a la reina roja para permanecer en el mismo sitio, ver el mismo árbol que vi segundos antes de emprender la carrera, definitivamente no corrí el doble de rápido.

Es posible que mis vivencias y recuerdos sean comunes en la mayoría de los estudiantes que forman parte de un proyecto educativo, pero la incidencia de los fines del proyecto en cada uno de nosotros es distinto, por ello considero que la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) tiene un encanto único. En este artículo propongo analizar bajo la perspectiva y experiencia de una exalumna y docente del plantel, cómo el proyecto educativo del Colegio puede llegar a trascender en las generaciones, esto es, los fines educativos cumplidos y sus alcances en el éxito profesional, tesis que abordaré. Para demostrarla me centraré en tres puntos: ¿cuál podría ser el significado del CCH para un estudiante?, Docente del Colegio: profesión y proyecto de vida, y el Colegio como fundamento de la vida cotidiana.

“En un momento después, Alicia habría atravesado la superficie y se encontraba en el Salón del espejo, así que lo primero que hizo fue satisfacer su curiosidad y verificar si había fuego en la chimenea, y descubrió con satisfacción que el fuego ahí era tan fuerte y vivaz como el que había dejado en el salón. ¡Qué bueno! —pensó Alicia—, pues así estaré igual de calentita que en el otro cuarto. Y seguramente más, pues aquí no habrá nadie que me regañe por acercarme demasiado al fuego...”

(Carroll, 2002: 27-28).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

¿Cuál podría ser el significado del CCH para un estudiante?

El día que recibí la notificación de que ingresaría a la Universidad Nacional Autónoma de México y que estudiaría el bachillerato en mi primera opción, sentí atravesar el espejo de la misma forma que Alicia. En el nuevo lugar había cosas extrañas y atractivas, parecidas a la secundaria, pero aquí estaban mucho más vivas, tal como le sucedió a Alicia: un salón menos ordenado que el otro –sin prefectos y más diversidad–, el fuego de la chimenea era más fuerte y vivaz al igual que los cuadros a su alrededor –mayores relaciones sociales y personales–. Un salón donde parecía que uno podía ser tal y como era, sin restricciones ahorcadas por la vestimenta, formas de pensar, de manifestarse, de organizarse y de reírse: sólo ser.

A lo largo de los tres años de formación, como estudiante en el CCH, era común que al final de las clases, justo a las 13 horas, Mónica, Liset, Carolina, Verónica, Violeta, Erika y una servidora nos trasladábamos a las canchas para buscar algo qué comer; aquella alimentación tan llena de grasas y carbohidratos, pero que no nos importaba –entonces éramos delgadas–. Durante el recorrido era agradable saludar compañeros de clase, chicos interesantes y una que otra carcajada por cosas curiosas que nos pasaban: caídas, tropiezos o porque un trozo de una deliciosa gordita se había caído en su traslado hacia la boca –fragmento de alimento que dejaba huella por toda la ropa–. Momentos sociales que enriquecían el ser, en desconocimiento aún, de que la institución poco a poco y sin darte cuenta te guiaba en el saber ser, como lo hace el mejor de los amores.

Nuestro lugar de reunión lo nombramos, “la banca del J”, donde pasábamos de una a dos horas después de clase. Nuestras pláticas –necesarias para eliminar el estrés de las clases– se relacionaban con chicos, amigas, música, rivales, pleitos, profesores “mala onda”, tareas, biblioteca, exámenes extraordinarios, materias reprobadas y los planes para la salida del viernes. Algunas de esas conversaciones aún las recuerdo y sin explicar por qué, continúo riendo por las mismas cosas y eventos como si estuviera aún en la banca del “J”.

Situaciones que institucionalmente justificaban la ausencia de prefectos, en donde eras tú, el propio sujeto que debía regular su tiempo y tomar decisiones sobre su distribución, bueno, si deseabas entregar tus tareas; lo que hacía la diferencia de quedarte una o dos horas en la plática con las

Nosotros

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C



amigas. ¿Qué hubiera sido de Alicia, si tenía restricciones en la exploración del salón detrás del espejo?, ¿hubiera generado los mismos conocimientos derivados de la experiencia?, ¿Alicia habría podido asumir las consecuencias de sus decisiones, por ejemplo, cuando ayudó al rey blanco? Estarán de acuerdo conmigo que bajo estas condiciones, el libro estaría incompleto, poco reflexivo y sin una lógica vivencial, y Alicia, sin haber descubierto las cosas que componen la experiencia cotidiana al conocer de forma pensante lo desconocido.

En cuanto a lo académico, recuerdo mi exposición sobre la química del agua –donde no me fue muy bien–; construí un termómetro para la materia de Física; hice una máscara para el día de muertos, solicitada por la profesora de Filosofía, quien también nos dejó leer los *Diálogos de Platón*; leí el libro *Cazadores de microbios* para la materia de Ciencias de la Salud –libro que aún utilizo con mis estudiantes para analizar todos los fenómenos relacionados con la ciencia–; Suicidio en los adolescentes fue el título de mi proyecto de Taller de Lectura y Redacción; la visita a la casa de León Trotsky para Historia de México y el seguimiento por un semestre de una noticia internacional para la materia de Historia Universal.

Difícilmente Alicia olvidaba el “otro salón” debido a que todo lo que exploraba se relacionaba con él; por ello considero que los ejemplos que utilicé fueron pensados y guiados por mis profesores y profesoras. Pues después de quince años recuerdo los conocimientos que dichas actividades me proporcionaron. Pienso que el vínculo generado por mis profesores fue el de comprender mi vida cotidiana, ahí fue, donde los contenidos se aplicaron a situaciones diversas en mi formación como bióloga: la lectura de textos de diferentes áreas del conocimiento, la búsqueda bibliográfica, el interés por la historia, el cuestionamiento constante y la producción fundamentada de modelos y equipos, utilizados en ciencia. La enseñanza del saber hacer.

“¿Y cómo es eso de que ustedes pueden hablar tan bien? –Alicia preguntó, con la intención de poner de mejor ánimo a la Trigridia–, Yo he estado en muchos jardines, pero en ninguna había escuchado hablar a las flores. Te sugiero que bajes la mano y toques la tierra –dijo la Trigridia–, eso responderá tu pregunta. La tierra es muy dura –dijo Alicia al hacer lo que se le indicó–; y en realidad yo no entiendo la relación entre una cosa y la otra. En la mayor parte de los jardines –dijo la Trigridia en tono doctoral–, la tierra es tan blanda que las flores están siempre adormecidas”

(Carroll, 2002:46).

Docente del Colegio: profesión y proyecto de vida

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.



Sobre el título de mi segundo punto, profesión y proyecto de vida considero que forman un binomio inherente al ser docente; ideología que he formado en el transcurso de mi vida en el Colegio. Cuatro años después de egresar de la institución –tiempo que me formé como bióloga– regreso al mismo punto del cual salí, tal como la reina roja y Alicia. La diferencia es que a lo largo de 11 años de antigüedad docente en el plantel, visión que ha cambiado. Regresé viendo el mismo árbol, pero ahora, comencé a descubrir cosas que componen mi vida, vida diaria de muchos docentes, esa otra perspectiva que conducía a lo desconocido: la docencia. Lo que me implicaría aplicar el aprender a aprender.

Sin experiencia ingreso como docente al Colegio, sin tener conocimiento de lo que denominaban “aprendizajes significativos”, ni del significado pedagógico y filosófico del Modelo Educativo del Colegio, mucho menos cómo aplicarlo o promoverlo en clase. Considerar que cada materia debe desarrollar en los estudiantes aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales propias del Área de Ciencias Experimentales y de la materia de Biología. Sólo con la “escucha activa” de que los profesores éramos los mediadores para lograr estudiantes con pensamientos críticos y autónomos: la institución debe cumplir sus fines educativos.

Tal como en el jardín de las flores que Alicia comúnmente veía –con la tierra blanda las plantas no hablaban– mi formación docente no tenía solidez y me impedía el hablar, la dificultad de reconocer y emitir el simbolismo que me ayudaría a comprender la realidad. En el proceso de ambientación, se dificulta la generación de propuestas objetivas y reflexivas tanto para el trabajo de aula como fuera de ella. Sin el reconocimiento de todo el trabajo extracurricular que implica el trabajo del salón de clases y sin enseñar por aprendizajes, sólo por temáticas; decisiones derivadas por la misma formación disciplinaria que había tenido en la facultad.

Pero, basar la dinámica de la clase en la transmisión verbal de los contenidos, sin conexión directa con la realidad y organizados de manera acumulativa y disciplinar presupone concepciones relacionadas a un conocimiento científico acabado

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.



Nosotros

y verdadero, aprender es la atención-captación, retención y fijación del mismo (Porlán y Martín, 2004: 8); lo que yo hacía era incongruente con los fines del Colegio. Uno de los procesos formativos que agregó una solidez importante a la tierra del jardín de flores –viendo a la tierra como mi pensamiento reflexivo– fue que, a lo largo de mi vida académica en el Colegio, reconocí la enseñanza tradicional y aquella orientada al constructivismo, así como la abismal diferencia entre un profesor tradicionalista y un profesor mediador o facilitador.

El comienzo de esa profesionalización docente viene con el nivel de apropiación que tiene que ver al Colegio como proyecto de vida, donde habrá un constante enfrentamiento con la sorpresa y el asombro. Donde encontrarás, como un jardín de flores, una diversidad de eventos, personas, actitudes, procesos, es un evento social y la cotidianidad de los procesos educativos; en el espacio escolar se concentran, como en un espejo, todos los conflictos que caracterizan a la sociedad actual. El currículo aplicado, que parece ser que como procesos sociales no funcionaría, sino existen las interrelaciones entre los principales protagonistas y el roce de sus extensiones; no puede construirse conocimiento si no hay una discusión sobre algún problema.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

El Colegio como proyecto de vida puede verse desde la perspectiva de que el enseñante es también persona, más allá de considerar que el Colegio es “mi única opción”. Las experiencias de los docentes en muchos de los casos se sienten como laberintos sin salida. Pero el laberinto no se remite tan sólo a la mitología, sino que marca un recorrido que corresponde a las vivencias más actuales y auténticas del docente; donde la forma laberíntica acompaña al ser humano como símbolo de un camino difícil que hay que recorrer antes de llegar a la meta. Pero sólo en los momentos que se sientan seguros los profesores cobran plena conciencia de la experiencia laberíntica, de su significado, de sus contenidos y de los placeres que ella suscita y sólo en esos momentos pueden descubrirla a los demás (Abraham, 1986: 23).

Pero la esencia del laberinto no es la desesperación por no llegar a la meta, sino los movimientos para la búsqueda de un recorrido, una actitud fundamentada por la filosofía de que cada movimiento aportará conocimiento. Tal como podría haber sucedido en el enriquecimiento de mi pensamiento reflexivo a lo largo del recorrido de mi laberinto profesional docente en el Colegio. Gracias a ello, ahora la tierra es sólida y me permite hablar como las flores de jardín de Alicia, además de proponer y escribir.

"Alicia atraviesa el espejo de su casa para ir descubriendo, en las mismas cosas de su experiencia cotidiana, esa otra perspectiva que conduce a lo desconocido, sin que por ello la realidad deje de tener un significado coherente con el mundo de este lado del espejo...El origen de la obra es, aparentemente, el recuerdo que conserva Carroll de las veladas en que él enseñaba a las niñas Liddel a jugar ajedrez, lo que no deja de ser una de las maneras que en su tiempo se propiciaba el ejercicio de la razón en los niños. Así que el ajedrez se convierte en la estructura misma del sueño, pero jugando a la manera de Alicia con una lógica vivencial y completamente subjetiva, pues en el mundo tras el espejo, las cosas no ocurren como deben de ser, sino como pueden ser..."

(Mares, 2002: 5-6).

El Colegio como fundamento del conocimiento de la vida cotidiana



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

El último punto, evocaría adentrarse al análisis filosófico de lo que entendemos por vida cotidiana, pero no es el objetivo del escrito. Aquí se parte de que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente, realidad dada y aceptar como datos, fenómenos particulares que se producen en el seno. Por tanto, es un mundo donde se originan los pensamientos y acciones y está sustentado como real por éstos (Berger y Luckmann, 1984: 34-35).

Al sentirse angustiada por las normas sociales y la "insulsa" objetividad de la realidad cotidiana, Alicia atraviesa el espejo asignándole la subjetividad a las mismas cosas que constituían su realidad. A cada objeto le asignó un conjunto de significaciones, con lo que desviaba la atención de la realidad de la vida cotidiana, una zona limitada de significado, pero que tienen significados propios con un orden que no tendrá mucho que ver con el orden de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1984:41); lo que ocurrió conmigo y ahora con mis alumnos que, antes del ingresar al Colegio, nos predomina un pensamiento mágico.

Aquí radica la importancia y sentido del Colegio como institución educativa y todos sus sectores involucrados, desde los estudiantes hasta los académicos y administrativos. Aquí radica su permanente y justificada vigilancia en la formación de sus estudiantes y docentes, sin importar los años que transcurran, su objetivo es claro, ser “promotor” del lenguaje que proporcione objetivaciones indispensables para que la vida cotidiana tenga sentido para nosotros. Nos permite ver el orden de los objetos, “direccionando” su significación, para que no nos alejemos de nuestra realidad suprema.

Todo lo anterior involucra un proceso que implica ver la formación como una ciencia, con problemas propios de la misma, la designación de métodos y actividades relacionadas a ella. Entre los principales problemas, se distinguen aquellos concernientes de situar a la formación y lo que plantea su práctica (Honore, 1980: 18). El Colegio durante la aplicación de su proyecto ha reconocido y generado propuestas para la resolución de los problemas relacionados con la formación, así como de su práctica.

El Colegio ha trabajado sobre la designación de las actividades relacionadas tanto a la formación como a la práctica; cómo la formación aparece y se desarrolla; ha interrelacionado las prácticas de formación con la enseñanza; el problema del sentido personal de la formación; la problemática relacional del espacio personal y el espacio socializado; problemática situacional e institucional, unión entre lo profesional y no profesional; y sobre la problemática del cambio, el que parece ser que une a todos los aspectos de la formación (Honore, 1980: 18). Por ejemplo, a través de la permanencia y cuidado de diversos proyectos académicos: cursos, diplomados, grupos colegiados y la vida académica que en él se generan.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Como conclusiones, distingo la frase “formar donde yo me forme”, crear tierra sólida para generar representaciones simbólicas, como el lenguaje que le permita a mis estudiantes comprender la vida cotidiana. Fue a través del escrito, mi lenguaje común del que dispongo para objetivar mis experiencias como exalumna, aun cuando lo usé para interpretar experiencias —Alicia y el mundo a través del espejo— que correspondió mi paso de lo subjetivo a lo objetivo en relación a la vida cotidiana de la institución y las implicaciones razonadas de lo que significa ser docente del Colegio.

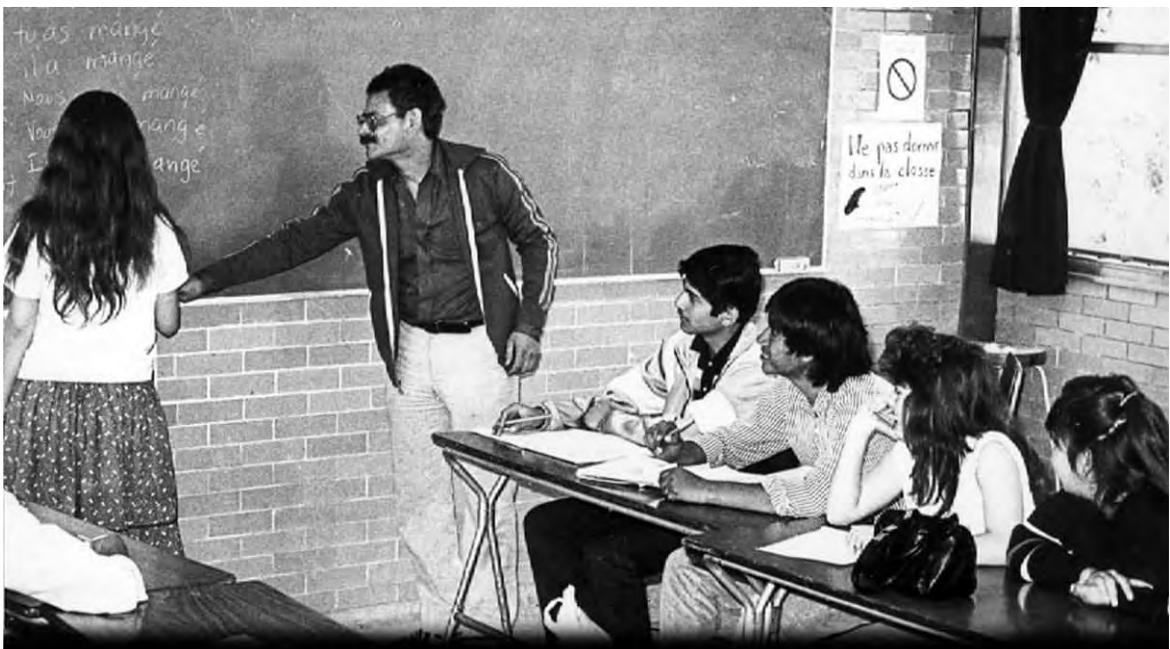
Distingo que formar parte de un proyecto académico como lo es el Colegio, y todo lo que ha representado a lo largo de mi vida adolescente y profesional, hace más de 15 años, implica conocer todas y cada una de mis capacidades como ser humano. Por ello, extendiendo un reconocimiento a los profesores fundadores, porque han ayudado a mantener el espíritu del Colegio gran parte de su vida, ahora mi proyecto de vida. Que estas breves líneas realicen un homenaje reflexivo sobre su labor académica, ellos hicieron que el proyecto del Colegio cobrara relevancia, sobre todo en tiempos de borrasca. Gracias por su trabajo académico y lograr que alumnos como yo, pudiéramos egresar del CCH, pese a las condiciones extramuros que ocasionó la huelga de 1999.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

¡Felicidades a todos los que formamos parte de esta institución! A quienes nos dieron las directrices para ser mejores humanos y profesionistas, proyecto educativo que fue creado por y para la sociedad mexicana y que nos ha abierto las puertas a lo largo de 45 años y que ahora debemos fortalecer. Por ello es necesario que en ocasiones, miremos a través del espejo e investiguemos lo que nos es desconocido, para asignarle la importancia a las cosas que forman parte de nuestra cotidianidad. Parafraseando a Carroll, romper las reglas del juego para que el juego mismo sea lo importante.

Al romper las reglas vemos que en el Colegio –lo importante–, las cosas no son como “deben ser”, si lo fueran, la institución no estaría conformada de seres humanos, serían simples proyectos académicos en papel, sin reflexión, sin transformación, por tanto sin la generación de soluciones a problemáticas de su razón de ser: la sociedad. Las cosas son como “pueden ser”, no visto el “poder” como un intento de realización, sino como el desarrollo de procesos vinculados con los entes sociales donde la misma normatividad está sujeta a ser reestructurada para ajustarse a las nuevas necesidades, es decir, transformarse. “Puede ser”, visto como los fines educativos alcanzables. Como egresada del Colegio lo confirmo: ¡Orgullosamente CCH!



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Referencias

- Abraham, A. (1986). *El enseñante también es una persona*. España: Gedisa.
- Berger, P., y Thomas, L. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carroll, L. (2002). *Alicia a través del espejo. La caza del Snark*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Mares, R. (2002). “Prólogo” en *Alicia a través del espejo. La caza del Snark*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Porlán, R. y José M. (2004). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada Editorial.

Análisis de contenido COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA CONOCER la opinión de LOS ESTUDIANTES DEL CCH acerca del Modelo Educativo del Colegio

Mariana Ramírez Gómez

Resumen:

El siguiente trabajo muestra la importancia que tiene el análisis de la opinión pública y su pertinente estudio a través del análisis de contenido. En torno a ello, se presentan las respuestas emitidas por estudiantes del CCH Plantel Vallejo, sobre la opinión que tienen de los principios que orientan al Modelo Educativo del Colegio. Para ello, se considera la definición e importancia que tiene el análisis de contenido como instrumento metodológico para la investigación de los estudios sobre opinión pública y la utilización de las encuestas, en este caso, para conocer la opinión de los estudiantes de bachillerato universitario, también como estrategia didáctica y de aprendizaje.

Palabras clave: Principios del Modelo Educativo, estudiantes del CCH, análisis de contenido, opinión pública, encuestas.

Abstract:

This paper shows the importance that has the analysis of public opinion and its relevant study through the analysis of content. Around that, presents the responses issued by students of the CCH-Vallejo, on the opinion of the principles that guide the educational model of the College. To do so, is considered the definition and importance that has content analysis as a methodological tool for studies on public opinion research and the use of surveys, in this case, to know the opinion of University, also as a teaching strategy and learning high school students.

Key words: Principles of the educational model, students of the CCH, content analysis, public opinion surveys.

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.



Nosotros

Se considera que el análisis de contenido, es un instrumento metodológico adecuado para el estudio de la opinión pública. Es decir, si se quiere conocer qué es lo que piensan los individuos que forman parte de las estructuras sociales e instituciones, o cómo conciben o entienden su papel e influencia, es fundamental considerar su opinión.

Para ello, es viable conocer las diversas técnicas o instrumentos que existen, para comprender, valorar y conocer, a través del análisis de la opinión, lo que los individuos y grupos consideran está ocurriendo en el entorno donde se están formando, en este caso, en el entorno sistémico educativo.

El análisis de contenido¹ tiene las siguientes características y definición:

Nos permite jerarquizar o valorizar lo que se afirma y por lo tanto la generación de conclusiones.

Apoya a los estudios o investigaciones de tipo cualitativo, como los estudios etnográficos o históricos.

Considera el análisis minucioso de los textos, imágenes y todo lo que se hace evidente, a partir de la observación directa y sistematizada.

Resulta fundamental para comprender el universo interior de los estudiados.

Para el análisis de la opinión pública, entendida como aquello "que se utiliza para hacer referencia a las diferentes formas de expresión que una comunidad puede tener respecto de temas públicos, no privados" <<http://www.definicionabc.com/social/opinion-publica.php>> es fundamental la utilización de encuestas para recabar la opinión y su adecuada sistematización de estudio.

La encuesta² es un instrumento por medio del cual se conocen las ideas, percepciones o conocimientos que las personas tienen sobre cierto tema, problema o situación; el papel del investigador es esencial para la formulación adecuada de las preguntas que contiene la encuesta a aplicar, de acuerdo a los objetivos que se persiguen o sobre lo que se quiere obtener en cuanto a información.

Los datos que se obtienen, deben someterse al análisis debido; es aquí donde entran las técnicas de análisis de resultados.

¿Cómo funciona el análisis de contenido?

1 De acuerdo con Krippendorff, puede considerarse al análisis de contenido, como el "...conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos." <https://www.uclm.es/profesorado/raulmartin/Estadistica_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf>

2 De acuerdo Manuel García Ferrando, la encuesta " es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación con los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de la población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características". <<http://encuestasdeopinion.blogspot.mx/2011/02/una-definicion-de-encuesta.html>>

- 1 Primero se debe elegir la unidad de análisis, en este caso lo que se recoge de la encuesta, que provee el contenido.
- 2 Después, es recomendable considerar el contexto de la unidad de análisis que se elige. Por decir, seguir la línea editorial. En este caso, el lugar donde se aplica la encuesta, o inclusive el estudio de quien aplica la misma.
- 3 Se eligen las variables o indicadores, como aspectos o dimensiones para analizar la unidad. De los cuales se observan sus propiedades, cualidades o valores.
- 4 Finalmente, como último paso, se encuentra la interpretación de los datos obtenidos, a partir del análisis de las variables elegidas.

Lo que opinan los estudiantes del CCH sobre los principios del Modelo Educativo del Colegio

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.



Como estrategia didáctica y de aprendizaje, y como pregunta de examen, se propone la aplicación de una encuesta en la que los estudiantes de quinto semestre de bachillerato universitario deben participar, relacionado a la opinión que tienen sobre la aplicación de los principios del Modelo Educativo del Colegio, tomando en cuenta lo indicado en el Programa de Estudios de la materia de Ciencias Políticas y Sociales I, en la Unidad II titulada Instituciones de socialización, específicamente sobre el tema de la escuela como institución socializadora del individuo.

La estrategia es complementada con la lectura que los alumnos realizan sobre algunos textos específicos, que proveen información y conocimientos en torno a las características generales del sistema educativo, con relación a la importancia de su conocimiento estructural, social, histórico y actual, y en particular, sobre los principios del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, (Muñoz, 2008: 113 y 114).

A la pregunta: describe con tus propias palabras que te ha parecido la aplicación de los tres principios del Modelo Educativo del CCH: aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a ser. Considera el cuarto principio, propuesto por la UNESCO, aprender a convivir, un conjunto de alumnos de quinto semestre, del CCH Vallejo, turno matutino, contestaron lo siguiente:

“Considero que es muy buen principio ya que puede ayudar en el ámbito escolar, siendo fundamental cada principio para nuestra vida cotidiana, además de ser original y único, se es o son útiles todo el tiempo, es una buena forma o plan para aprender y ser mejor estudiante y persona. En cuanto a “aprender a convivir”, considero que es fundamental el relacionarse adecuadamente con las personas, la escuela es institución para desarrollo y formación de las personas”.

L. Edith Juárez.

“Creo que los 3 principios logran que nosotros como alumnos seamos más independientes, que no sólo el profesor nos dé detalles de todo aspecto, sino que por cuenta propia, logremos lo que se nos pide, ya sea con ayuda de los espacios que se nos brindan en el Colegio o de las compañeras de escuela, y ya en esta cuestión, se desarrolla una convivencia en la que se puede conocer lo que los demás piensan, logrando un conocimiento más amplio”

Sandra Ríos.

“La verdad al principio estaba bastante escéptico ante este modelo, sin embargo es muy bueno no obstante la aplicación del mismo no se me hace la mejor pues las autoridades y maestros sólo conocen el aprender a hacer sin enseñar, o algo”.

Steve López.

“Creo que (el) CCH es una institución que en lo personal me ha hecho crecer de muchas formas, aprender a aprender; buscando mis propias fuentes de conocimiento, y juzgar su material. Aprender a hacer; a enfocar mi tiempo, y disponer de él de la forma correcta para entregar un producto final respetable. Aprender a ser: la persona con valores, principios y ética que mi país necesita. Considero que más allá de “aprender a convivir, necesitamos aprender a tolerar”.

Jannet Riveros.

“Aprender a conocer. Uno desarrolla la capacidad de ir analizando y no sólo memorizar y así sacar una verdadera enseñanza sobre un determinado tema. Aprender a hacer. Se aprende a indagar para encontrar buena información que sirva de apoyo en la formación como alumno. Aprender a ser. Pues existe mucha libertad de expresión en ese sentido, es por eso que los CCH's tienen diversidad de expresión en ese sentido, es por eso que los CCH's tienen diversidad de alumnos con diferentes gustos en todos los aspectos. Aprender a convivir. Te enseñas a relacionarte con los demás y se te enseñan valores.

Itzayana Orozco.

“Aprender a aprender: nos hace ser independientes para adquirir conocimientos, tenemos que buscar para obtener lo que queremos. Aprender a hacer y ser: con esto nos lleva a adquirir una autenticidad, ser únicos en lo que somos y hacemos. Aprender a convivir: necesitamos estar en armonía, si esto no es posible, por lo menos estar en calma, para todos vivir en un buen ambiente.”

Nadia Mónica Flores.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

“Ya que la escuela es una institución de socialización que nos impone valores, normas y costumbres educativas, me parece que los principios básicos que nos enseña son los mejores, ya que logra darnos una perspectiva del mundo cooperativista y desarrollada, que nos permitirá triunfar a nivel laboral”

Fabián Alejandro Torres.

“Considero que el modelo educativo del CCH me ha enseñado mucho, a través de sus tres objetivos, desde que yo entré he aprendido y he llevado a cabo el verdadero proceso de socialización en donde van implicados el aprender a conocer, es decir, adquirir el conocimiento que la escuela me brinda y por tanto conocer lo que me rodea; aprender a hacer llevando a cabo lo que me proponen y haciéndolo de la mejor manera”.

María Guadalupe Galván.

Conclusiones

Si analizamos cada una de las respuestas aportadas, utilizando como técnica de estudio el análisis de contenido, y considerando que los estudiantes encuestados conforman una muestra representativa del universo estudiantil del CCH, podremos conjuntar una serie de conclusiones muy interesantes con relación a la perspectiva que ellos tienen sobre su escuela de formación a nivel bachillerato o medio superior. Es decir, conociendo la opinión que los estudiantes tienen acerca de los principios que delinear al Modelo Educativo del Colegio, podremos observar sus perspectivas, expectativas y valores.

Por lo pronto, sin ser muy rigurosos en la técnica de estudio propuesta para el análisis de las respuestas emitidas, podemos concluir de manera parcial, hipotética y general que los estudiantes opinan que los principios del Modelo Educativo del Colegio, se han llevado a cabo adecuadamente, ya que les han ayudado en su formación educativa.

Referencias

Blog, <<http://encuestasdeopinion.blogspot.mx/2011/02/una-definicion-de-encuesta.html>>, consultado en enero de 2016.

Diccionario electrónico, Recuperado en:<<http://www.definicionabc.com/social/opinion-publica.php>> en enero de 2016.

Muñoz, L. (2008). “La escuela”, en *Lecturas de Ciencias Políticas y Sociales. Libros I y II*. México: CCH.

Programa de Estudios de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I y II. (2008). México: CCH.

Schwartz, H. y Jacobs, J. (2008). *Sociología cualitativa. Método para la construcción de la realidad*. México: Trillas.

Universidad de Castilla-La Mancha, Recuperado en: <https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Co-municacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf> en enero de 2016.

CCH Vallejo

45 años DE

HISTORIA en INVESTIGACIÓN estudiantil

Josefina Escamilla

Resumen:

El presente texto resume la experiencia de una docente quien desde 2013 desarrolla un proyecto de investigación con cuatro generaciones de estudiantes del Plantel Vallejo en las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación IV (TLRIID IV) y Taller de Comunicación I y II. El objetivo fue lograr aprendizajes metodológicos mientras se compilaba la memoria histórica del CCH Vallejo: acopio de información documental y de campo usando la Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Palabras clave: Acopio de información, anécdotas, aprendizaje, CCH Vallejo, educación, entrevistas, estudiantes, investigadores, grupos colaborativos en línea, memoria histórica, metodología en investigación, TIC.

Abstract:

This paper summarizes the experience of a teacher who since 2013 develops a research project with four generations of students of CCH Vallejo in matters Workshop Reading, Writing and Introduction to Research IV (TLRIID IV) and Communication Workshop I and II. The aim was to achieve methodological learnings while the historical memory of CCH Vallejo was compiled: gathering information and field documentary using Information and Communication Technologies (ICT).

Keywords: *Gathering information, anecdotes, learning, CCH Vallejo, education, interviews, students, researchers, online collaborative groups, historical memory, research methodology, ICT.*



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

La gestación del proyecto y su desarrollo

Rescatar la historia de una institución educativa de nivel bachillerato no es situación común y que la investigación sea realizada por su comunidad, además de novedoso es trascendente. La Historia del CCH Plantel Vallejo se inició como parte del curso de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TRIID IV) en febrero de 2013, en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Los estudiantes de cuatro generaciones aceptaron el reto y juntos hemos caminado para dar forma a la memoria del plantel a través de la lectura de diversos documentos, entrevistas a profesores, trabajadores, exalumnos, búsquedas especiales en la web y, mi aportación: en archivos fotográficos (realizando labores de restauración y catalogación), hemerográficos y hasta videográficos, entre otras consultas.

El programa de la materia TLRIID IV del Colegio de Ciencias y Humanidades plantea realizar una investigación documental. Por años, diversas investigaciones de los jóvenes han girado en torno a la historia del Plantel Vallejo y siempre enfrentaron la escasez de material en la biblioteca o en la web, fue entonces que consideré el momento de arrancar un proyecto ambicioso, loable y que actualmente sigue su curso con un avance de investigación de alrededor del 70%, con ello festejamos al CCH Vallejo en sus 45 años.

Cabe destacar que el programa de la materia de TLRIID en su cuarto semestre marca realizar sólo investigación documental, y este proyecto fue más allá de las exigencias que el curso especifica, por lo cual mi participación como profesora requirió de estrategias más profundas en cuanto a la planeación y coordinación.

Considero que la metodología llevó a los jóvenes por un camino complejo pero de aprendizajes muy útiles: la planeación de una entrevista, su realización, la transcripción, extracción de información en fichas de trabajo electrónicas buscando jerarquizar datos, el trabajo en equipo, la tolerancia, el respeto, considerar al otro, la lectura, el análisis, la reflexión; estas herramientas serán un aprendizaje no sólo de investigación, sino también para la vida.

Los pioneros de la investigación fueron estudiantes del grupo 424 en febrero de 2013; en la segunda generación de participantes (2014) intervinieron los grupos 468 y 472; para la tercera (2015) el grupo 466; y actualmente el grupo 616 de la materia de Taller de Comunicación está dando forma a parte de la información histórica del plantel Vallejo para presentar un producto comunicativo (quizá un pequeño reportaje, no está definido aún).

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.



Hasta el momento se tienen 51 entrevistas a profesores, trabajadores y exalumnos, fuentes de las que se obtuvieron videos y/o audios con sus respectivas transcripciones. Los recursos de los estudiantes y la profesora: celulares, cámaras de video, grabadoras de reportero, tripiés, así como trabajo colaborativo en la nube, pero sobre todo conciencia y entusiasmo, han sido las principales herramientas de investigación.

También se logró la revisión de casi 41 años de la *Gaceta CCH*, el más importante registro documental histórico que tuvimos para conformar esta historia que plantea ser anecdótica y recordar las transformaciones del plantel. En esta revisión se contó con el apoyo de los grupos 219, 229, 282 (en el ciclo 2013-2) y algunos jóvenes del 183 y 516 de Taller de Comunicación (en el 2015-2).

La mayoría de estos alumnos han egresado del plantel para seguir su carrera profesional, y desde la página <<http://historiacchvallejo.weebly.com>> se les mantiene informados sobre el proceso que sigue esta investigación que, además, derivará en uno o más productos que incluirán sus nombres como colaboradores, fue una promesa de respeto al trabajo de los 352 participantes hasta el momento y de quienes lo continúen.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

La intervención de los jóvenes como investigadores fue, desde el inicio del proyecto, una invitación que aceptaron por convicción. En un principio los chicos disfrutaban la idea de conocer más sobre su colegio. Luego, cuando comenzó el periodo de entrevistas, enfrentaron las primeras complicaciones: nervios, concertar citas con los profesores, quienes generalmente tienen poco tiempo libre, no localizarlos el día acordado para la reunión, realizar las transcripciones (esta última parte siempre fue para ellos el trabajo más pesado).

Es importante señalar que, después del diseño del cuestionario, realizábamos las primeras charlas todo el grupo con algún invitado (profesor, trabajador o exalumno), con el propósito de que entendieran la dinámica de una entrevista y entonces seguir, por equipos, la realización de sus entrevistas.

En algún momento consideré que la revisión de *Gaceta CCH* sería de las actividades menos disfrutables para los jóvenes investigadores y resultó que no fue atinada mi percepción, por el contrario, hubo quienes revisaron más de lo esperado.

De entre los temas que los alumnos de cada generación presentaron ante el grupo o en Foro Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales 2015 se encuentran: *Comparar al CCH con la ENP*, *Inicios del CCH Vallejo*, *Programas de estudio*, *Difusión cultural*, *Imagen del CCH ante la sociedad*, *Deportes*, *Historia del SILADIN* y *Conformación de las Salas de Cómputo*. Los estudiantes presentaban el resultado de sus investigaciones a sabiendas de que eran proyectos inconclusos, pero dejaban la "estafeta" para la próxima generación de TLRIID IV.

Vale la pena conocer algunas breves opiniones que los chicos dejaron en los trabajos presentados durante sus exposiciones:

Al principio no le encontraba sentido al trabajo, la mayor parte del tiempo estuve desubicada, hacía las cosas pero no sabía para qué servirían, me percaté de que estaba aprendiendo hasta el final, cuando obtuve el conocimiento sobre cómo hacer una investigación.

Sherry González Alcalá (Grupo 468, 2014)

Al realizar este proyecto sentí que era muy interesante, y aunque en el equipo se presentaron problemas de organización y trabajo, se logró la investigación final. Me agradó la manera en que la profesora nos propuso trabajar; fue muy práctico y aprendí muchas cosas: como lo difícil que a veces resulta hacer una simple entrevista.

García González Diana Itzel (Grupo 468, 2014)

Me entusiasmó desde un principio. El poder trabajar en un proyecto como éste me permitió aprender el procedimiento para llevar a cabo una investigación y aunque no fue fácil lograrlo debido a que conseguir las entrevistas fue complicado, me llevo una grata experiencia, además de los conocimientos que aprendí durante el procedimiento de investigación.

Hernández Quintana Anai (Grupo 472, 2014)

Un verdadero proceso de investigación

Generalmente existe la idea de que las investigaciones de los estudiantes de hoy son “copia y pega” de la internet, en este caso, los alumnos enfrentaron la complicación de ser ellos los generadores de información. Además, el no tener documentos de consulta implicó que ellos entendieran qué y quiénes pueden ser una fuente de información, lo cual constituye un éxito ya que el proceso ha sido hasta ahora muy formativo, puesto que la clave del aprendizaje “está esencialmente en la claridad de los objetivos; en este caso, la necesidad de experimentar enfoques nuevos de enseñanza en los colegios combinando ciencia, técnica y aplicaciones” (Delacôte, 1996: 20), y aquí todo ello se conjuntó.

Las cuatro generaciones tuvieron que combinar conocimientos, aprendizajes, metodología e hicieron uso de las tecnologías. Todos los proyectos fueron verdaderamente colaborativos, la organización ha tenido que ser minuciosa y estricta: conformar equipos, integrarlos bajo un mismo objetivo (funcionar verdaderamente apoyando al proyecto, a los otros equipos), planear punteos para entrevistas, agendarlas, dividir las transcripciones, lectura de *Gaceta CCH*, hasta la recolección de todos los materiales para conjuntar la documentación sobre la historia del Plantel Vallejo y generar su borrador como investigación para presentarse después como exposición, ese ha sido el proceso para todos. Así pues, es posible afirmar que enfrentar a los *cecehacheros* a un verdadero proceso de investigación ha generado grandes satisfacciones.

Las TIC durante el proceso

Con la tecnología de red es posible concebir programas que permiten aplicar un enfoque pedagógico diferente. Llegado el caso, es posible derrumbar las barreras tradicionales espacio-tiempo-formato de los grupos, creando espacios de trabajo virtuales para grupos o para alumnos. (Delacôte, 1996: 36)

Internet, la nube y herramientas tipo wiki generaron ambientes colaborativos en línea: todos podían editar los textos en la nube, generar sus fichas de trabajo de manera electrónica, guardar fotografías valiosas, compartir los datos encontrados cuando el tema correspondía a otro equipo, buscar redes sociales de egresados del plantel... entender que el proyecto no era una competencia con los demás sino un esfuerzo conjunto para conformar la memoria histórica de Plantel Vallejo. Todo ello se vio beneficiado por la tecnología, aunque ella “no conlleva necesariamente innovaciones cognitivas [...] Los soportes electrónicos del aprendizaje nos pusieron en el camino de la interactividad [...] pues el aprendizaje en cooperación es una fuente de motivación y representa un aumento de los recursos disponibles para alcanzar el éxito” (Delacôte, 1996: 149).

Aunque la historia del plantel no es un proyecto terminado, se considera un proceso exitoso por los alcances logrados, por haber conjuntado buena cantidad de información para armar un producto general que tengo en mis manos y que sigue su curso en la fase de investigación. Por el momento resulta necesario recabar más entrevistas, y la obtención de imágenes de los negativos fotográficos del plantel, material que atraviesa por un proceso de conservación y resguardo, así como su escaneo para obtener fotografías que sirvan a la conformación de la historia visual, todo ello es parte de mi tesis de maestría en la Facultad de Artes y Diseño, institución de la UNAM

Ha sido un proceso redondo, de aprendizajes para alumnos y profesora con la intención de festejar al CCH, a Vallejo, a la UNAM con trabajo académico, con las manos y sentimientos de sus alumnos y una docente.

“No basta si el profesor no es capaz de establecer una complicidad y una solidaridad creíbles en la búsqueda del conocimiento. Debe buscar con sus alumnos, aunque tenga un poco de ventaja, por lo tanto renunciar a la imagen del profesor que “lo sabe todo”, aceptar mostrar sus errores e ignorancias, no ceder a la tentación de hacer la comedia de que controla, no situar siempre el conocimiento al lado de la razón, la preparación del futuro y el éxito. No dejar indiferentes los conocimientos que enseñan, cómo esperar que así se suscite el mínimo estremecimiento entre sus alumnos.” (Perrenoud, 2010: 31)

Así ha sido el camino de esta investigación que terminará en un producto de consumo local, su proceso de investigación es muy rico e interesante, y no hubiera sido posible con tanta rapidez sin las manos, el conocimiento y el trabajo de investigación de los alumnos de Vallejo...

¿Será que alguien no esté interesado en conocer la fuerte liga que guarda el movimiento del 68 con la creación del CCH? La esencia de este movimiento permea los rincones de nuestros planteles CCH fresca y rebelde. ¿Será que haber recibido dos veces la visita de Elena Poniatowska en Vallejo sea un símbolo? ¿Será interesante resaltar que en 1971 jóvenes estudiantes de licenciatura se volvieron



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Nosotros

los profesores pioneros de un proyecto educativo en México, y que sirvieron de inspiración para todo tipo de “novatadas” en el CCH? ¿Será que en otra escuela mexicana un padre y su hijo pudieron ser estudiantes de la misma generación con promedios de excelencia como ocurrió en Vallejo? ¿Será que el Marxismo, Silvio Rodríguez, *La Jornada*, el Manga, el CREPA, “la Playa”, SILADIN, el mariposario, el acuario, los “chacas”, “Garibaldi” y los cuernitos cubanos formen parte de los recuerdos de un “vallejero”? ¿Será que los trabajadores del plantel agradecen que el terreno sea plano y no tienen que subir y bajar escaleras para cumplir sus labores? Para quienes transitamos día a día sus aulas y pasillos tiene un significado especial saber que derrumbaron un edificio (el “A”) por la gravedad de su hundimiento, o que gracias a trabajadores, alumnos y profesores, Vallejo es una extensa área verde de 120 mil m². (Suplemento de *Gaceta CCH* 492, 1989: 3)

Ya vendrá el producto terminado con su sabor, identidad y orgullo, pero este primer aviso, su metodología y presumir a los investigadores son una forma de festejar al CCH, a nuestro Plantel Vallejo.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.

Referencias

- Delacôte, G. (1996). *Enseñar y aprender con los nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. México: gedisa editorial.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao, Biblioteca de Aula.
- Suplemento de *Gaceta CCH* número 492, enero 1989. México: UNAM-CCH.

La docencia en el siglo **XX**: ANTECEDENTES, CONTEXTO y POSIBILIDADES

Alejandro Byrd Orozco

Resumen

Se hace una descripción sobre la forma en que se ha construido y delimitado el espacio para ejercer la docencia. Se explica cómo las prácticas de interacción fluyen de los modelos institucionales y se proponen diversas adecuaciones (contextual, integradora, dialéctica) para lograr una práctica docente basada en el conocimiento y en el reconocimiento de las personas en comunidad.

Palabras clave: Espacio docente, prácticas de interacción, modelos.

Abstract

A description of how that has been built and limited space for teaching is done . It explains how the practical interaction flow of institutional models and various adjustments (contextual , integrative , dialectic) aim to achieve a teaching practice based on knowledge and recognition of people in community.

Keywords: *educational space , interaction practices , models*

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.



Arquitectura del aprendizaje

Al principio existía el Profe y el Profe era Dios. O casi. Una de las imágenes más persistentes en mi memoria escolarizada es la del mentor de sexto grado, Mauro Ruíz Hernández, quien, en acrobacias cognitivas y físicas, nos llevaba de los principales ríos de Europa a la geometría y a las actividades deportivas, pasando por las ciencias naturales, el español y el civismo; además, por mi necesidad de acompañarlo camino a casa, agregaba a su ya saturada agenda tareas de tutoría callejera. El Maestro Mauro era, en la percepción del niño de entonces y la del adulto de ahora, un portento, un chamán, un ser de otro mundo. Si bien no todas y todos mis docentes fueron iguales, puedo encontrar en el conjunto varias condiciones que habitan en el mismo campo semántico y se vinculan a la constante *yo sé, tú ignoras*.

En la teología de la educación muchas y muchos mesías hemos transitado este "valle de lágrimas" con variantes mínimas en la puesta en escena: no obstante las transformaciones en el espacio público, la acción social y los diversos *tsunamis* tecnológicos, relacionados y no con la educación, la práctica docente y el escenario para ejercerla, no parecen experimentar cambios en la misma proporción. Como se muestra en las siguientes imágenes, la lógica del aula ayer y hoy es básicamente la misma: alguien les dice a otras y otros qué y cómo hacer en una estructura lineal, jerarquizada en la que suelen anularse las mediaciones culturales y obviarse las formas distintas de aprender:



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades S.C.I.

No se trata aquí de reabrir el debate sobre la despersonalización de la educación o el autoritarismo docente, sino de reflexionar sobre las arquitecturas cognitivas distantes y distintas entre sujetos y espacios formativos y prácticas culturales en general. ¿En qué se parecen las escuelas a las cárceles y a los hospitales?: En paralelo a sus nobles funciones de educación, reforma y salud, también son geometrías dolorosas, generadoras de tensión, violencia y maltrato. Nótese cómo ha cambiado la realidad social pero la arquitectura del aula es similar a la de las cárceles y a la de los hospitales:



En el imaginario institucional, carceleros, médicos y docentes han de proveer de seguridad, salud y educación, sin embargo, en el mundo de vida no pasa exactamente así porque como establecen Crozier y Friedberg (1990) el marco instituido limita la acción individual y colectiva a partir de la imposición unilateral, jerárquica y autoritaria. En el caso específico de las instituciones educativas, las interacciones se producen y reproducen desde los modelos que las sustentan, como se verá en el apartado siguiente.

Geometría del aprendizaje

De acuerdo con Duart y Sangrá (2000) hay tres modelos representativos de la educación superior:

- 1.- Modelos centrados en los medios. La tecnología es el eje, el profesor es un proveedor de contenidos y el estudiante un usuario que emplea tales contenidos cuando quiere y donde quiere. La tecnología es un transmisor de contenidos.
- 2.- Modelos centrados en el profesorado. Se orientan más a la enseñanza que al aprendizaje. El profesor es el eje y se reproduce el esquema presencial auxiliado por la tecnología.
- 3.- Modelos centrados en el estudiante. Se apoyan en el auto aprendizaje o la auto formación.

Para ampliar la mirada

Para estos autores un modelo equilibrado comprende el medio (la herramienta), el profesorado y el estudiante. Cada uno tiene un papel fundamental pero no superior. Este modelo equilibrado utiliza los mejores medios y se actualiza en función del aprendizaje. Ayuda al estudiante a convertirse en gestor de su aprendizaje y al profesor en facilitador del mismo. Para que esto suceda se requiere una metodología flexible, de calidad y continuidad que facilite el aprender a aprender en entornos virtuales caracterizados por la interactividad, la vinculación de una comunidad virtual de aprendices y el acceso a materiales de estudio, es decir, una estrecha relación entre los factores institucionales y los de interacción. Si se extiende este razonamiento a la sociedad en general, no sólo a la comunidad cautiva de un salón de clases, también se puede pensar en aprendices colaborativos y cooperativos: cualquier empresa, grupo informal o movimiento social exitoso tiene la característica similar de educar (se) en conjunto.



En el modelo que proponen Duart y Sangrá el estudiante lleva un rol protagónico para lo cual es preciso potenciar los métodos activos en su acción de aprendizaje mientras que los docentes o gestores desarrollarán, con el material didáctico pertinente, métodos inductivos para asegurar la guía y la orientación en el proceso. El aprendizaje que resulta consiste en la adquisición de sentido y significado, en la revisión, modificación y enriquecimiento de los esquemas previos y en el establecimiento de nuevas conexiones y relaciones entre ellos. Las preguntas que guían el proceso de aprendizaje son: ¿Qué pueden comprender los estudiantes? ¿Cuáles son sus conocimientos previos? ¿Es lógica la secuencia de contenidos? ¿Se facilitan las herramientas con el fin de que el estudiante pueda asimilar el nuevo aprendizaje? ¿En qué grado aporta novedad a lo que ya se sabe? ¿Es posible dar significado a lo que se aprende? ¿Se plantea su utilidad? Dado que la situación de aprendizaje de cada estudiante es distinta, es preciso que se atienda la diversidad con los recursos metodológicos que aportan las nuevas tecnologías pues permiten compartir y personalizar el aprendizaje. Si bien estas ideas soportan un sistema de aprendizaje, cargan el proceso a uno de los actores.

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I.



No obstante que los materiales didácticos, la acción docente y la evaluación continua son, de acuerdo con los autores citados, los elementos básicos del modelo descrito en las líneas previas, se incorporan tres elementos complementarios pero no secundarios: la biblioteca virtual, los encuentros presenciales y las relaciones sociales extraacadémicas; en conjunto, le dan un marco institucional al proceso de aprendizaje y permiten llevar la escuela a la casa y a cualquier espacio al que la comunidad tenga acceso. Aquí se denota con mayor claridad la necesidad de combinar lo institucional con las prácticas de interacción y viceversa.

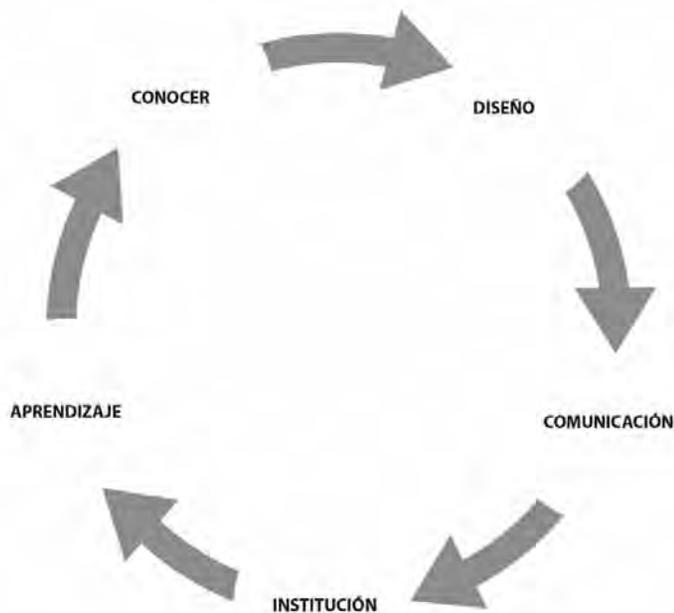
Derivado de lo anterior se propone las siguientes etapas para un nuevo espacio de la práctica docente:

Contextual: Supone que en la organización se plantea formalmente la necesidad de comprender a la Educación Distribuida por Tecnología como un objeto interdisciplinario en el que confluyen aspectos institucionales y de interacción y cuya atmósfera externa es el diseño de una sociedad de conocimiento. En los factores institucionales, como se ha descrito, el cambio en el modelo educativo implica cambios institucionales. La universidad puede ser virtual si sabe ser una realidad en un medio diferente (Duart y Sangrá, 2000, p. 42), un espacio compartido y abierto de construcción del conocimiento que facilite aprendizajes. En esta etapa inicial se trabaja en y por el aprendizaje. No se presupone la coincidencia entre mercado y escuela sino que se demanda como una extensión de la educación en la casa, en la calle, en el trabajo. El capital mayor al que se apuesta es el conocimiento. Si las instituciones educativas y/ o el mercado se perciben sólo como espacios de reproducción sin crítica, la tecnología se convierte en un auxiliar del poder:



Para ampliar la mirada

Integradora: Se concibe a la comunidad de aprendizaje como una resultante de la interrelación entre las categorías institucional, actitud y sociedad de conocimiento. El núcleo alrededor del que se mueven es la comunidad en un proceso permanente de enseñanza- aprendizaje. Aquí ya no se presupone la coincidencia entre mercado y escuela sino que se demanda como una extensión de la educación en la casa, en la calle, en el trabajo:



Dialéctica: Los componentes institucional y de interacción, se comprenden en un proceso en el que las variaciones en cualquiera de ellos afecta a los demás. Supone también un estadio de madurez en el que los actores y la institución coinciden y construyen de manera cotidiana el aprendizaje. Aquí las diferencias que tienen solución se resuelven con el diálogo comprensivo y cooperativo. Se puede convivir con las diferencias a través de la tolerancia y el respeto por el otro:



Para ampliar la mirada

La diferencia con las dos etapas anteriores, no es sólo que el modelo es una implicación de éstas sino que supone la incorporación de los elementos clave de los factores institucionales (comunidad de aprendizaje, apertura y tolerancia, acceso y de los de interacción (construcción conjunta de aprendizaje, diálogo comprensivo y comprometido, es decir, cultura y comunicación). La posibilidad de incorporar el capital intelectual al aprendizaje, a través de la tecnología, reside en la combinación armónica de los factores descritos, al interior del campus universitario, y en la incidencia real en el campo laboral- profesional en una alianza estratégica y ética entre universidad y mercado.

Entre el modelo y la realidad



Imagino una práctica docente reveladora, provocativa, instituyente, incluso guerrillera pero no conformista, oportunista, vanidosa o francamente sedimentada en la teoría de la amargura o en la metodología del agravio y del lamento. Sin embargo, aquélla no ha de derivarse de una cauda de buenas intenciones o códigos de ética: requiere de la conciencia asertiva del otro, sobre todo de su reconocimiento y de la capacidad de convivir en la diferencia.

Hace tiempo encontré en redes sociales este singular y profético comunicado:

“En aquel tiempo subió Jesús a la montaña seguido por la multitud y, sentándose sobre una gran piedra dejó que sus discípulos y seguidores se le acercaran. Después, tomando la palabra les enseñó diciendo: En verdad os digo que serán bienaventurados los pobres de espíritu, porque de ellos será el Reino de los Cielos. Bienaventurados los que tienen hambre y sed de justicia porque ellos serán saciados. Bienaventurados los misericordiosos porque ellos... Pedro interrumpió: ¿Tenemos que aprender eso de memoria? Andrés dijo: ¿Tenemos que pasarlo a la carpeta? Santiago preguntó: ¿Nos va a evaluar con eso? Felipe se lamentó: ¡No traje el papiro borrador! Bartolomé inquirió: ¿Tenemos que tomar apuntes? Juan levantó la mano: ¿Me das permiso para ir al baño? Judas exclamó: ¿Para qué sirve todo esto? Tomás se inquietó: ¿Hay fórmulas, resolveremos problemas? Tadeo clamó: ¡Pero, por qué no nos das la guía y ya está! Mateo se quejó: ¡No entendí nada, nadie entendió nada! Uno de los fariseos ahí presentes

que nunca había estado frente a una multitud, ni enseñado nada, tomó la palabra y se dirigió a él diciendo: ¿Dónde está tu planificación?. ¿Cuál es la nomenclatura de tu proyecto áulico en esta intervención didáctica mediatizada? ¿Y tu base diagnóstica? ¿Y tu auto-evaluación institucional? ¿Cuáles son tus expectativas de logros? ¿Tiendes al abordaje del área en forma globalizada, que permita el acceso a la significación de los contextos, teniendo en cuenta la bipolaridad de la transmisión? ¿Cuáles son tus estrategias conducentes al rescate de los saberes previos? ¿Responden éstos a los intereses y necesidades del grupo para asegurar la significatividad del proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Has incluido actividades integradoras con fundamento epistemológico productivo? ¿Y los espacios alternativos de las problemáticas curriculares generales? ¿Has propiciado espacios de encuentro para coordinar acciones transversales y longitudinales que fomenten los vínculos operativos y cooperativos de las áreas concomitantes? ¿Cuáles son los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que responden a los sustentos lógico, praxeológico y metodológico constituidos por los núcleos generativos disciplinarios, transdisciplinarios, interdisciplinarios y metadisciplinarios? Caifás, el peor de todos, le dijo a Jesús: Después de las instancias compensatorias de diciembre, marzo y julio, me reservo el derecho de promover directamente a tus discípulos para que al Rey no le fallen las encuestas de evaluación de calidad ni se le caigan los porcentajes de rendimiento. Serás notificado oportunamente por la vía que corresponde. ¡Ojo con aplazar a alguno! Recuerda que aún eres interino y que no presentaste la declaración jurada de incompatibilidad. ...y por eso, Jesús pidió la jubilación anticipada a los treinta y tres años de edad (creo que en la primera opción del ISSSTE)". Parábola del pedagogo (s/f comunicación personal)

Como se señala al principio, el papel del docente ha cambiado mucho más en el discurso que en la práctica Braslavsky (1999), Eggen (1999), Frade (2009) y Perrenoud (2004), entre otros, han planteado diversas posibilidades para un nuevo ejercicio docente y esto lleva, efectivamente, a fortalecer el marco teórico pero no necesariamente el práctico.

Desde los tiempos de Sócrates y Platón, aprender por cuenta propia ha sido el eje rector de la educación. Sin embargo, la historia se ha escrito de forma diferente: la mayoría de las veces se deposita en el profesor la responsabilidad de que el alumno aprenda y con ello el éxito o el fracaso depende de las habilidades o inhabilidades del docente. Esto hace suponer que si hay buenos mentores habrá buenos estudiantes. ¿Cómo explicar, entonces, que aun bajo la guía de excelentes profesores haya pésimos resultados, o bien, que aún bajo la pérdida de pésimos maestros haya excelentes aprendices?

La respuesta es sencilla: aprendemos, unos y otros, de forma significativa, cuando estamos dispuestos a hacerlo de forma tal que el conocimiento nos permita crecer personal y profesionalmente. ¿Cómo hacerlo? Cuestionando la realidad a través de preguntas que nos lleven a encontrar respuestas y concentrados en identificar y corregir los errores desde el reconocimiento de quiénes somos y el respeto al ser de otros. Entrampados en la meta de concluir el programa perdemos de vista el trayecto.

Para ampliar la mirada

La nueva docencia tendría que ir a las raíces sembradas en el pensamiento clásico y cosechadas por Freire: Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo. Así, el actor cognoscente no ha de soportar la losa implacable de ser responsable más que de su propio aprendizaje: el éxito o el fracaso es responsabilidad de cada actor y depende de la forma en que cada cual enfrente el espectro, difuso y complejo, llamado realidad. Para cada participante los demás constituimos su red de ayuda y esto nos convierte en una comunidad solidaria pero limitada: el aprendizaje del otro es la frontera y, como se ha establecido, él decide como transita hacia ella.

Referencias

- Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Internet: <http://oei.gov.co.html>
Consultado: 22 de septiembre 2012.
- Crozier y Friedberg (1990). *El actor y el Sistema*. México: Alianza editorial.
- Duart, J. M. y Sangrá A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frade L. (2009), *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*, México: Inteligencia educativa.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- < <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/variados/freire.pdf> > .Reproducido el 11/09/15