

POIÉTICA

ISSN 2683-1619

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan Nº 21 Enero-junio 2021



El CCH a 50 años de su creación





POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

**El CCH a 50 años
de su creación**

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista
Nadia López Casas

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez

Rocío Valdés Quintero

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi
Enrique Pimentel Bautista

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Diseño Editorial

Zaira Suárez Reyes

Administración de redes sociales

Nadia López Casas

Poiética, número 21 enero - junio 2021, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2017-040714254700-102, ISSN 2683-1619, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido 16971, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, impresa en Gráficas Mateos, domicilio: Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México, tels. 5519-6392 y 55300791, graficas_mateos@prodigy.net.mx, este número se terminó de imprimir en agosto de 2020, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel couché de 150 gramos para interiores y 200 gramos en forros.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores. Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor. Distribuida por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México. Ejemplar gratuito.



UNAM

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General
Dr. Alfredo Sánchez Castañeda
Abogado General
Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo
Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional
Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria
Dr. William Henry Lee Alardín
Coordinador de la Investigación Científica
Dra. Guadalupe Valencia García
Coordinadora de Humanidades
Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Coordinadora para la Igualdad de Género
Dr. Jorge Volpi Escalante
Coordinador de Difusión Cultural
Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General
Mtra. Silvia Velasco Ruiz
Secretaria general



Plantel Naucalpan

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director
Mtra. Verónica Berenice Ruiz Melgarejo
Secretaria General
Lic. Damián Feltrín Rodríguez
Secretario Académico
Mtra. Teresa de Jesús Sánchez Serrano
Secretaria Administrativa
Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
Secretaria Docente
Lic. Mireya A. Cruz Reséndiz
Secretaria de Atención a la Comunidad
Bíol. Guadalupe Hurtado García
Secretaria de Servicios Estudiantiles
I. Q. Carmen Tenorio Chavez
Secretaria Técnica del SILADIN
Lic. María Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar
Lic. Miguel Zamora Calderilla
Srio. de Apoyo al Aprendizaje y Cómputo
Lic. Isaac H. Hernández Hernández
Secretario de Arte y Cultura
Lic. María Guadalupe Peña Tapia
Jefa de la Unidad Jurídica
L.D.G. Reyna I. Valencia López
Coordinadora de Gestión y Planeación

Índice

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

| | |
|---|----|
| Una revisión sobre la formación de profesores en el Colegio Ethel Ivone Sánchez Ramírez..... | 14 |
| La asignatura de Latín como parte del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades; un bachillerato de cultura básica Mirna Aimé García Chávez..... | 20 |
| La vigencia del modelo educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias Y Humanidades Olga María Hildehza Flores Álvarez..... | 24 |
| ¿Cómo se ha logrado la formación de lectores críticos en el Colegio de Ciencias y Humanidades? Reyna Cristal Díaz Salgado..... | 30 |
| Vigencia del Modelo Educativo del CCH: autonomía y colegialidad Roberto Aguilar Rojas Cipactli Adriana Nava Mota Dávila..... | 36 |
| El papel del docente como transformador de la sociedad Rocío Valdés Quintero Cinthia Reyes Jiménez..... | 44 |
| La enseñanza de la investigación en el CCH: a 50 años de su creación Iriana González Mercado Nadia López Casas..... | 52 |

HISTORIA

| | |
|---|----|
| El futuro del CCH se encuentra en cómo se resuelvan los retos actuales de paros, toma de planteles e ineficientes docentes David Alfredo Domínguez Pérez..... | 62 |
| El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH): medio siglo de prácticas educativas con las civilizaciones indígenas mexicanas Edgar Ávila..... | 68 |

| | |
|--|----|
| La constitución del Colegio de Ciencias y Humanidades y su medio siglo de presencia | |
| Tomás Ríos Hernández..... | 76 |

EXPERIMENTALES

| | |
|-------------------------------------|----|
| El CCH a lo largo de 50 años | |
| Verónica Marcela Espinoza Islas | |
| Ana Lilia Santana Galindo..... | 82 |

| | |
|---|----|
| A 50 años de la creación del CCH, un modelo educativo vigente para la enseñanza de las Ciencias Experimentales | |
| Sandra Guzmán Aguirre | |
| Maritza López Recillas..... | 88 |

| | |
|---|----|
| Actual vigencia del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades en el Siglo XXI | |
| Mireya Monroy Carreño | |
| Patricia Monroy Carreño..... | 94 |

| | |
|--|----|
| Reflexiones sobre la formación de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades en la perspectiva del 50 Aniversario de la Institución | |
| Patricia Emma Díaz González | |
| Paulina Romero Hernández..... | 99 |

| | |
|---|-----|
| Aportes del CCH: Protocolo de Equivalencias ¿Laboratorio de diseño o camisa de fuerza?, experiencia evaluativa | |
| María del Rosario Rodríguez García | |
| Lourdes Mireya Téllez Flores..... | 105 |

IDIOMAS

| | |
|--|-----|
| La población estudiantil del Colegio... sí, claro que ha cambiado | |
| Yesenia Rivera Rivera | |
| Angélica Eloísa Guevara Contreras..... | 112 |

| | |
|--|-----|
| La materia de Inglés desde la comprensión de lectura hasta el aprendizaje integral de la lengua | |
| Araceli Mejía Olguín | 118 |

| | |
|---|-----|
| La mediateca como parte de la transformación que ha sufrido el CCH a lo largo de 50 años | |
| Rosa Laura Díaz Serrano | |
| David Tomás Flores García | 132 |

| | |
|--|-----|
| El regreso a Ítaca. Aprendizajes Esenciales y Pedagogías Emergentes; la vigencia del modelo educativo del CCH durante la pandemia de COVID-19 | |
| Maralejandra Hernández Trejo | 139 |

| | |
|--|-----|
| 50 años de enseñanza de inglés en el CCH: algunas reflexiones | |
| Juan Pablo Vivaldo | |
| Rosa María Martínez Maldonado | 148 |

MATEMÁTICAS

| | |
|--|-----|
| Modelo educativo y currículo oculto del CCH a 50 años de su fundación | |
| Rogelio Benites Esquivel | 160 |

PSICOPEDAGOGÍA

| | |
|--|-----|
| Estrategias y técnicas para apoyar el aprendizaje en el CCH a lo largo de 50 años | |
| Dulce María Santillán | 168 |

| | |
|--|-----|
| Pasado, presente y futuro del CCH | |
| Hassibi Yesenia Romero Pazos | 174 |

PLUMAS INVITADAS

| | |
|--|-----|
| Titularte gracias al CCH. Un recorrido por las tesis sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades | |
| Elvira Hernández Carballido | 180 |

| | |
|--|-----|
| Vigencia y retos del modelo educativo del CCH | |
| Juan de Dios Hernández | 187 |

| | |
|---|-----|
| La evolución del rol docente en los últimos 50 años | |
| Ma. Vanesa Rodríguez Rodríguez | 194 |

Cultura

| | |
|--|-----|
| Entre dos mundos: la historia de Gonzalo Guerrero: fuentes, interpretaciones y responsabilidades históricas | |
| Edgar Ávila | 203 |

| | |
|--------------------------------|-----|
| Familia ceceachera | |
| Espartaco Rosales Arroyo | 208 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| CCH, a los 50... | |
| Esteban V. Hernández González | 214 |

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Ser ceceachero | |
| Leonardo Abigail Castro Sánchez | 218 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| El rey embarazado | |
| Enrique Pimentel Bautista | 224 |

| | |
|---|-----|
| Fase cinco | |
| Silvia Adriana de la Mora Hernández | 226 |

| | |
|--|-----|
| Un beso para construir un sueño | |
| Alberto Lima | 232 |

Presentación

Vigencia del CCH, un debate indispensable

Casi una década. Esa ha sido la ruta de navegación de la revista *Poiética*. Y en ese trayecto no ha abandonado sus principios, al contrario, los ha usado con mayor certeza y dominio en cada número. De esta manera, la publicación, inicialmente cuatrimestral, ahora semestral, se ha consolidado como “un espacio editorial plural, de intercambio y discusión académica en el campo de la educación”, que conserva su carácter divulgativo con un fuerte acento en la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Sigue siendo, pues, un lugar de encuentro de puntos de vista y estudios sobre los diversos campos disciplinarios que configuran el Modelo Educativo del CCH.

Respetando ese sello de origen y ese indispensable afán analítico, sus editores dedican esta vez las páginas de *Poiética* al cumpleaños número 50 del CCH, un aniversario digno de celebración, sin duda, pero también de reflexión sobre los pasos andados, sobre el desafiante presente y sobre el exigente porvenir. Así, convocaron a algunos docentes para que, bajo el amparo del medio siglo cumplido, compartieran sus experiencias y expectativas en el aula, lo cual hicieron de manera generosa y profesional.

Por ejemplo, en su artículo sobre la educación a distancia en el contexto de la pandemia, la profesora Ethel Ivonne Sánchez Ramírez utiliza como referencia un gran clásico de la literatura del siglo XX para reflexionar acerca de la resistencia de muchos alumnos a encender sus cámaras durante la clase virtual: “Podría decir que *Zoom* o *Meet* funcionan como un *Big Brother* en donde hay que cuidarse de una cámara indiscreta –como recrea George Orwell en ‘1984’ a manera del gran ojo que controla–. A la luz de esta teoría, comparto que en mi último trabajo en línea con mis alumnos predominó la presencia de avatares en lugar de fotografías”.

Por su parte, la maestra Mirna Aimé García Chávez hace una gran defensa de la asignatura de Latín como parte del Modelo Educativo del CCH. En su texto sostiene que, “al realizar un análisis reflexivo de la lengua latina, los estudiantes adquirirán procesos para hacer lo propio en su lengua materna y manejar de una manera más consciente el español; además, la adquisición del léxico latino hará que el alumno enriquezca su expresión escrita y oral, aunado a la comprensión de la terminología en distintos ámbitos donde el latín tiene presencia, por ejemplo, en medicina, derecho y artes, entre otros”.

En su colaboración, la maestra Olga María Hildezha Flores Álvarez analiza la vigencia del Modelo Educativo del CCH, que “se apoya en la incorporación que hace a su constructo teórico de los distintos factores, rubros y conceptos que inciden en la formación integral de los estudiantes de las diferentes generaciones. Gracias a las pautas educativas bajo las cuales se edificó su plan de estudios, esta modalidad de bachillerato se ha convertido en un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos, habilidades, actitudes y valores deben

permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, tanto en el ámbito académico como en el laboral y en la vida”.

A través de su texto, la profesora Reyna Cristal Díaz Salgado explica cómo se ha logrado la formación de lectores críticos en el CCH, cuya estrategia, basada en el constructivismo, “se caracteriza por concebir al sujeto cognoscente como un ser activo que interacciona con el conocimiento y no como un simple receptor de información”.

Los docentes Cipactli Adriana Nava Mota Dávila y Roberto Aguilar Rojas abordan los conceptos de autonomía y colegialidad, y destacan que, en el sistema CCH, “el alumno se pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero esto no quiere decir que el profesor sea desplazado, en realidad se concibe un binomio alumno-profesor, que permite que el alumno desarrolle los aprendizajes planteados”.

Por su parte, el maestro David Alfredo Domínguez Pérez sostiene que “el futuro del CCH se encuentra en cómo se resuelvan los retos actuales de paros, toma de planteles y docentes ineficientes”. Y Édgar Ávila repasa “medio siglo de prácticas educativas en el CCH con respecto a las civilizaciones indígenas mexicanas”.

En “La constitución del CCH y su medio siglo de presencia”, el profesor Tomás Ríos Hernández revisa los orígenes de este bachillerato universitario, poniendo énfasis en lo que califica como “La utopía cecehachera del Plan de Estudios de 1971”. Y las maestras Verónica Marcela Espinoza Islas y Ana Lilia Santana Galindo ponderan la pertinencia del CCH planteando preguntas precisas: “¿El modelo educativo sigue siendo innovador?, ¿El CCH sigue vigente?, ¿Cuál es el papel del CCH en la educación mexicana?, ¿Los docentes cumplen con el perfil curricular que requiere el modelo del CCH?”.

Asimismo, Sandra Guzmán Aguirre y Maritza López Recillas concentran su análisis en la vigencia del sistema CCH, específicamente en el terreno de las ciencias experimentales. Las maestras Patricia Monroy Carreño y Mireya Monroy Carreño reflexionan sobre los retos que le esperan al Modelo Educativo del CCH frente al ya avanzado siglo XXI. Y Patricia Emma Díaz González y Paulina Romero Hernández atienden un tema nodal: la formación de profesores.

Estos y otros textos comparecen hoy ante el lector de *Poiética*, que conserva y extiende su misión de integrar a las cuatro Áreas del CCH: Talleres de Lenguaje y Comunicación, Histórico Social, Ciencias Experimentales y Matemáticas; así como a sus departamentos de Idiomas, Educación Física y Opciones Técnicas.

Felicitemos a las y los maestros que escriben en este número, también a los lectores y al equipo de trabajo que ha hecho posible este magnífico proyecto que, en el marco del cincuenta aniversario del Colegio, representa un gran regalo para nuestra institución. ☺

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

A cincuenta años de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades recordamos con alegría a la comunidad estudiantil que ha pasado por sus espacios, así como a los profesores, directivos y administrativos que han formado parte de lo que empezó como un proyecto de la Universidad para convertirse en uno de los grandes bachilleratos del país, motor de enseñanza-aprendizaje, familia y segundo hogar para muchos. En esta ocasión, el número veintiuno de la revista *Poiética* es disfrutable no sólo por cada uno de los artículos que nos hacen reflexionar en torno a la vigencia del Modelo Educativo del Colegio, sino también por el acervo fotográfico que nos muestra.

En las páginas de esta revista, veremos rostros sonrientes inmersos en situaciones cotidianas del Colegio como caminar por los pasillos del plantel, leer en la explanada, interactuar en espacios de recreación, socializar, tomar clase, participar en actividades académicas, culturales y deportivas. A pesar de que es la vida de los años 70 la que transcurre en esas fotografías, no parecen tan distantes de la actualidad, si bien el aspecto de los alumnos es contrastante con la época actual, su espíritu de autonomía, iniciativa y libertad, al igual que su dinamismo y curiosidad continúan siendo características presentes en los jóvenes del siglo XXI. Por su parte, los profesores aparecen ya como acompañantes del conocimiento, se les nota guiar a los alumnos en su aprendizaje, se observa el trabajo colaborativo y la participación en espacios de intercambio, actitudes que hoy en día los docentes continúan desarrollando en su paso por las aulas.

Este placentero recorrido fotográfico que muestra la transformación del Colegio, así como la preservación de su esencia acompaña los artículos de los profesores de las áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Experimentales, Matemáticas, Histórico-social, Idiomas, de los planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur, a quienes damos las gracias por su participación en el proyecto y por ofrecernos una mirada crítica en torno al Modelo Educativo del Colegio, al mismo tiempo que se cuestionan su vigencia, recuerdan las modificaciones que se le han hecho, proponen nuevos y pertinentes cambios en torno a la preparación de los docentes y el desarrollo de las clases en tiempos de COVID-19.

De igual manera, concuerdan en que los cinco niveles del Modelo —el bachillerato como cultura básica; el alumno como sujeto de su aprendizaje; el profesor como guía y orientador; los principios aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; la organización académica por áreas— son los aspectos

que mantienen latente al Colegio de Ciencias y Humanidades en una sociedad que necesita individuos con habilidades aplicables en distintos contextos de la vida cotidiana, seres capaces de hallar respuestas a sus necesidades personales, colectivas y profesionales.

Agradecemos al departamento de Psicopedagogía y a las plumas invitadas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la UPN, unidad Ajusco, por su valiosa participación en este número ofreciéndonos un recorrido histórico sobre la creación del Colegio, además de estrategias y técnicas para continuar apoyando el aprendizaje de los estudiantes después de estos cincuenta años. Gracias de corazón al Consejo editorial de la revista *Poética*, quienes tienen toda mi admiración y reconocimiento, por promover el trabajo Colegiado entre instituciones y docentes, uno de los pilares por los que el Modelo se mantiene vigente en la actualidad.

Sin más, es un placer darle la bienvenida al número veintiuno de nuestra revista *Poética, Docencia, Investigación y Extensión*. Entre recuerdos, fotografías y letras celebremos juntos con orgullo el 50º aniversario del Colegio de Ciencias y Humanidades, en donde todos sumamos, todos participamos y todos somos uno. ☺

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano
Director del CCH Naucalpan

Introducción

*“Reparar en algo, me parece una bellísima expresión.
Supone no dejarse llevar por la prisa o la agitación,
sino detenerse ante una cosa, fijarse en ella, acampar a su lado”.*

José Antonio Marina

En el presente número de *Poiética*, reparamos y acampamos alrededor del CCH a cincuenta años de su creación, porque decir “cincuenta años” es fácil, pero haberlos vivido, construido y experimentado, merece atención, miramiento, reflexión y una pausa relevante con un tono adecuado de respeto y celebración para la comunidad que, desde el 26 de enero de 1971, inició uno de los proyectos más importantes para la Educación Media Superior en la UNAM.

En cincuenta años nuestro Colegio ha representado un espacio para la expresión y manifestación del conocimiento, centrado en las ciencias y las humanidades, pero, también, ha sido la institución, el recinto, el lugar sagrado y abierto para vivir una de las experiencias más significativas de la vida, no sólo para los miles de jóvenes que año con año cursan su bachillerato en el CCH, sino para docentes, trabajadores y directivos que han hecho de este sitio su segundo hogar. Cincuenta años son el legado que ahora tenemos, este tiempo ha dejado huella en cada persona que ha sido parte de este proyecto académico.

Para quienes formamos parte del Comité Editorial de la revista, nos resultó interesante y, sobre todo, necesario publicar un número especial que diera cuenta de las diversas experiencias de docentes que tienen algo muy especial que compartir, a propósito de este aniversario, pues a lo largo de cinco décadas, se ha forjado un ambiente de colaboración y participación de toda la comunidad en la toma de decisiones y el diseño de actividades que beneficien el desarrollo integral de los alumnos.

Son muchos los cambios que hemos experimentado, desde la actualización de los Programas de Estudio en sus diversas etapas históricas, hasta la incorporación de la virtualidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien, las condiciones pandémicas nos han marcado la ruta, el Colegio

siempre se ha mantenido a la vanguardia, somos ejemplo e inspiración para implementar otros modelos educativos en diferentes lugares del mundo. Sabemos que aún tenemos muchos proyectos por construir y un sinnúmero de retos por enfrentar para seguir siendo un bachillerato de actualidad.

En *Poiética* nos da mucha satisfacción haber recibido artículos de docentes de todas las áreas académicas, quienes escriben sobre los principales aportes del CCH a lo largo de su trayectoria, además, nos hablan de su transformación, de los fundamentos que dieron origen al modelo educativo, así como la vigencia de los principios filosóficos y las experiencias que distinguen la docencia en un espacio educativo como el nuestro.

A lo largo de estas páginas el lector recordará, volverá a pasar por el corazón –como decía Eduardo Galeano–, acompañado de la mirada de diversos docentes que comparten su visión del CCH a cincuenta años de su creación. Sin más preámbulos, nos complace contar con su lectura. 📖

Mtra. Iriana González Mercado
Directora de Poiética

Una revisión sobre la formación de profesores en el Colegio

Ethel Ivone Sánchez Ramírez

Inició su trayectoria en 1975, en la Hemeroteca Nacional como ayudante de investigador. En 1977 ingresa al Plantel Sur en donde ha impartido clases desde hace 45 años. Desde 1989 se convirtió en profesora de Carrera del Área de Talleres, y actualmente imparte LATL en el CCH Plantel Sur.

ivonetam@hotmail.com

A partir de que inició el confinamiento y se impuso la necesidad de impartir clases en línea, se ha hecho inminente el realizar una retrospectiva sobre diversos aspectos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Esto derivado de la prioridad que tenemos de hacer propuestas educativas que permitan avanzar en el terreno académico en el contexto de la conmemoración de los 50 años de vida de la institución.

De esta manera, desde diferentes instancias, se han promovido varios intercambios y reflexiones en reuniones a distancia. El último encuentro al que asistí fue el *Conversatorio con motivo del 50 aniversario del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur*¹. En este encuentro participó la Dra. Frida Zacaula Sampieri, quien en su intervención me hizo recordar mi estancia en el Centro de Didáctica y en el CISE, inquietud que terminó de cristalizar en el artículo que hoy comparto.

Unos meses antes de llegar al Plantel Sur, me inscribí en el Centro de Didáctica

(dependencia de la UNAM) en donde cursé “Didáctica General” en 1976 con Ofelia Euse. Esta decisión se derivó en principio de una realidad común en todas las licenciaturas de la UNAM; Posteriormente, al convertirse el Centro de Didáctica en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), ingresé como becario al último diplomado de Especialización en Docencia, que llevó por nombre *Segundo Programa de Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa*, cuya duración fue de un año (1982-1983).

La importancia de haber participado en esa especialización consistió en el enfoque interdisciplinario que se proponía para ejercer la docencia. Dicho programa tuvo como responsable al Dr. Cayetano de Lella Allevato, exiliado argentino y simpatizante de la Teología de la Liberación². De manera que el programa estuvo organizado en doce módulos cuyos

1. (https://www.youtube.com/watch?v=lwOH_TUPVAO 29 de enero 2021).

2. La Teología de la Liberación surgió en América Latina en 1960 e influyó a varios docentes en el ámbito del Colegio e inclusive en la literatura fue recreada esta crisis en la Iglesia por autores como Fernando Sánchez Mayáns en su obra de teatro *La violenta visita* (1960).

disCurso

CUADERNOS DE TEORÍA Y ANÁLISIS



Presentación del cuaderno Discursos.



30 aniversario del CCH.

impartidores eran psicólogos, sociólogos, pedagogos y médicos de nacionalidades diversas, quienes tenían en común ser exiliados por su participación contra las dictaduras militares del Cono Sur, y el promover el estudio del fenómeno escolar desde la interdisciplina. Es decir, en oposición al conductismo. El marco teórico de los docentes de dicho programa partía de la orientación de lo que denominarían como *Grupo Operativo*.

La noción de *Grupo Operativo* nació en Argentina en los años 50 en la Escuela de Psiquiatría Dinámica dirigida por Enrique Pichón-Rivière, y posteriormente se transformó en la Escuela de Psicología Social en donde participó el psiquiatra, psicoanalista y psicólogo social Armando Bauleo, quien años más tarde estuvo presente en el programa³ al que hago referencia.

Me parece importante mencionar otros conceptos a los que se hacía referencia en ese momento con el propósito de entender el quehacer en la escuela, y más concretamente

en el aula. A partir de la noción de *Grupo Operativo*, Pichón-Rivière vinculó la categoría de pertenencia y el concebir al emergente como *el enfermo de un grupo familiar*, quien expresa sus ansiedades porque la familia no ha podido elaborarlas. Y es que el análisis de *Grupo Operativo*, Pichón-Rivière lo abordó primero en la familia. Esta categoría, Armando Bauleo la trasladó al terreno educativo, así como el concepto de *resistencia* en referencia al cambio a nivel individual y grupal.

Y justo esta categoría podría ayudarnos en tiempos de trabajo en línea a comprender y a reflexionar la razón oculta de la resistencia de nuestros alumnos, por ejemplo, a prender sus cámaras. Es decir, más allá de las supuestas fallas de las cámaras y micrófonos, tendríamos que plantearnos si hay una resistencia profunda a esta nueva forma de trabajo proveniente de un sentimiento en donde las cámaras resultan invasivas en nuestra forma de vida, que en muchos casos es evidencia de pleitos familiares o limitaciones económicas.

Podría decir que *Zoom* o *Meet* funcionan como un programa de *Big Brother* en donde hay que cuidarse de una cámara indiscreta, —o como recrea George Orwell en 1984 a manera

3. Marta de Brasi *et al* Concepción operativa de grupo <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=212> [consultado el 10/02/2021].

del gran ojo que controla—. A la luz de esta teoría, comparto que en mi último trabajo en línea con mis alumnos predominó la presencia de avatares⁴ en lugar de fotografías y ello tuvo un alto significado porque se prestó a un juego de cambio de identidad, así también identifiqué cómo ciertos avatares me arrojaron mucha información por parte del usuario.

Me encontré con avatares en donde la fotografía tenía retoques en el cambio de color de piel, y evidentemente existía una diferencia abismal con el alumno real. Asimismo, traté de cuestionar a una chica con la presencia de un avatar en donde aparecía una joven con aspecto depresivo. Al final compartió en la clase que, en efecto, venía de esa vivencia, originada por la nostalgia de haber salido de su país natal donde, además de desprenderse de una parte de la familia, provenía de una nación con conflictos políticos y económicos profundos, Venezuela, nación asolada también por la pandemia.

Así, al estar presente la *resistencia*, como lo acabo de exponer en los casos que viví, también debe considerarse, en función de la concepción de *Grupo Operativo*, la noción de *tarea*, que implica para el profesor pensar y observar la unión entre grupo-tarea, para intervenir y mostrar al grupo los obstáculos por las ansiedades que se generan y permitir así a sus integrantes pensar y llevar adelante el tema. Proceso que, por cierto, no resulta fácil, menos en el contexto actual. De tal manera que los exponentes de esta teoría señalan dos niveles de dificultad para enfrentar la tarea: La epistémica vinculada al tema propuesto, y la otra derivada de los sentimientos despertados por el trabajo grupal. Y yo diría —además del reclamo que han expuesto varios profesores sobre la necesidad de seleccionar solo algunos aprendizajes para abordarlos en la plataforma—, la segunda dificultad es la más compleja.

Prevalece hoy en día en el trabajo, con nuestros alumnos; la parte afectiva de los jóvenes, lidiar como docentes con nuestros propios sentimientos derivado de la impotencia de fallar en el manejo de los programas —por desconocimiento o por las inconsistencias de conexión de las propias plataformas— en espacios en donde, además, debemos acostumbrarnos a convivir con el ruido cotidiano, el duelo propio y ajeno, más la esperanza de lograr ser vacunados pronto.

Sin considerar la repercusión de las exigencias y mecanismos propios de la institución; grupos, boletines, asignaciones, registro de calificaciones con una plataforma que de pronto no funciona. Aspectos que contribuyen a elevar la ansiedad de los docentes, quienes en momentos hemos sentido e interpretado las orientaciones y circulares como una confusión frente a la tarea en donde se hace más hincapié en una preocupación por la cantidad de aprobados, que por la calidad del



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

4. Entendido como "Representación gráfica de la identidad virtual de un usuario en entornos digitales.". <https://dle.rae.es/avatar?m=form> [consultado el 10/02/2021].

aprendizaje de los jóvenes, cuando la realidad nos demanda formar a una generación más autónoma y con conocimientos más sólidos.

Ahora bien, para abordar con profundidad la propuesta de *Grupo Operativo*, tal y como lo mencionó la Dra. Frida Zacaula el pasado 29 de enero, es importante consultar la revista trimestral *Perfiles Educativos*⁵ promovida por el extinto CISE en sus mejores años (1980-1981), en cuya portada siempre aparecía una alusión al grupo. De esta publicación caben destacar los artículos de Martiniano Arredondo “La Formación de personal académico”, de Carlos Ángel Hoyos Medina “La noción de Grupo Operativo”, de Porfirio Morán Oviedo “La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales”, de Ángel Díaz Barriga “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares” y de Rocío Quesada Castillo “Evaluación de programas de formación y capacitación de profesores (un enfoque)”, entre otros.

Con todo eso, si en un inicio la presencia del CISE en el Colegio fue determinante, también

5. La revista se puede obtener en la biblioteca del ISSUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad) en donde laboran varios ex integrantes del desaparecido CISE.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



30 aniversario del CCH.

en los propios planteles se hablaba de dos lecturas obligadas para quienes iniciábamos nuestro trabajo en el aula, me refiero al pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire, con *La pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*.

Este autor provenía de una experiencia semejante a la de Enrique Pichón- Riviére, Armando Bauleo y su grupo, de haber vivido dentro de una dictadura militar, el enfrentar el exilio y el diseñar una estrategia de alfabetización para adultos en el contexto de contradicciones profundas en América Latina.

Así fueron los primeros años en los que ejercí la docencia en el Colegio, sin embargo, pronto surgieron interrogantes para aplicar la teoría de *grupos operativos* en el aula, ya que se convirtió en una tarea difícil porque se necesitaba un mayor entrenamiento en el manejo de la psicología, para interpretar y conducir correctamente las posibles emociones que se pusieran de manifiesto en los cursos, esto a riesgo de que un grupo se desbordara.

También, en 1989 tuve la oportunidad de participar en el Seminario de Formación de Monitores (Didáctica del Área de Talleres) coordinado por la Dra. Frida Zacaula quien, a su vez, se desempeñaba como Secretaria de Planeación. Durante la conformación de este



Despedida de alumnos a una práctica de campo, CCH-A, 1989.

seminario, el aporte más importante por parte de la coordinadora fue la insistencia en diseñar una didáctica del área sobre la cual no hubo un planteamiento en el CISE. A partir de este momento, también otros grupos de trabajo dentro del Colegio insistieron en una revisión sobre el enfoque disciplinario para cada área del conocimiento.

Así, en la necesidad que hoy enfrentamos de hacer una retrospectiva sobre la producción, testimonios y reflexiones de los integrantes de la comunidad, comparto que uno de los productos que elaboré en aquellos años como profesora de carrera, consistió en un estudio sobre la noción *taller*, "Aproximaciones al concepto Taller" (1993), reflexión que aún hoy se hace necesaria porque hemos dado por consabido el que los profesores entendemos lo mismo por *taller*, e inclusive en este momento podrían plantearse nuevas preguntas respecto

a si las clases en línea permiten esta forma de trabajo o habría que ajustar la noción.

En mi trayecto de trabajo participé, como integrante de otros seminarios, con dos estudios más bajo la dirección de la Dra. Zacula en la idea de ir identificando las necesidades del área y, a su vez, ir construyendo una alternativa pedagógica para abordar dichas problemáticas.

Estos son, *Estudio exploratorio sobre la producción escrita de estudiantes del CCH. (Generaciones 93, 94 y 95 (producto de 1998))* y, más adelante, *Informe de los avances de la investigación; La disortografía en alumnos del CCH, así como de la elaboración de estrategias (2006)*.

De esta manera, considero que la formación de profesores con un enfoque interdisciplinario, —como se planteaba en sus inicios en el CISE—, se hace necesario pero con los ajustes pertinentes e impartido por expertos del ISSUE. (sugiero poner el significado de estas siglas)

Coordinadores que deberán considerar los problemas actuales, además de los problemas técnicos que enfrentamos los docentes en las diversas plataformas, cuyo uso llegó para quedarse por causas diversas, como un nuevo confinamiento.

Así retomo la propuesta emanada del *Conversatorio* del pasado 29 de enero, "hay que ahondar en la construcción de una didáctica del área mediante un repositorio que, por lo pronto, esté disponible para la comunidad". ☺

La asignatura de Latín como parte del Modelo Educativo

DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES; UN
BACHILLERATO DE CULTURA BÁSICA

Mirna Aimé García Chávez

Licenciada en Letras Clásicas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con algunos diplomados realizados dentro de la UNAM como: “TIC para el Desarrollo de Habilidades Digitales”, “Recursos digitales en la planeación didáctica” y “Docencia y currículum”. Es profesora de Asignatura “A” de Latín y Griego en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, con ocho años de antigüedad. Actualmente cursa la MADEMS en Letras Clásicas.
mirna.garcia.cch@gmail.com

El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades –como una oferta educativa del bachillerato– surge para ofrecer respuestas a las preguntas de qué y para qué los currículos escolares “pretenden dar capacitación específica en los planos profesional y técnico, [ante] la diversidad de planes de educación post-secundaria en México” (Palencia, 1982, p. 8).

El plan de estudios del CCH fue diseñado con orientación a que los alumnos adquirieran su aprendizaje con el objetivo de crear conciencia del propio método, ya que este les permitirá el logro de los conocimientos “para asimilarlos, interpretarlos, sistematizarlos y aplicarlos” (Palencia, 1982, p. 21).

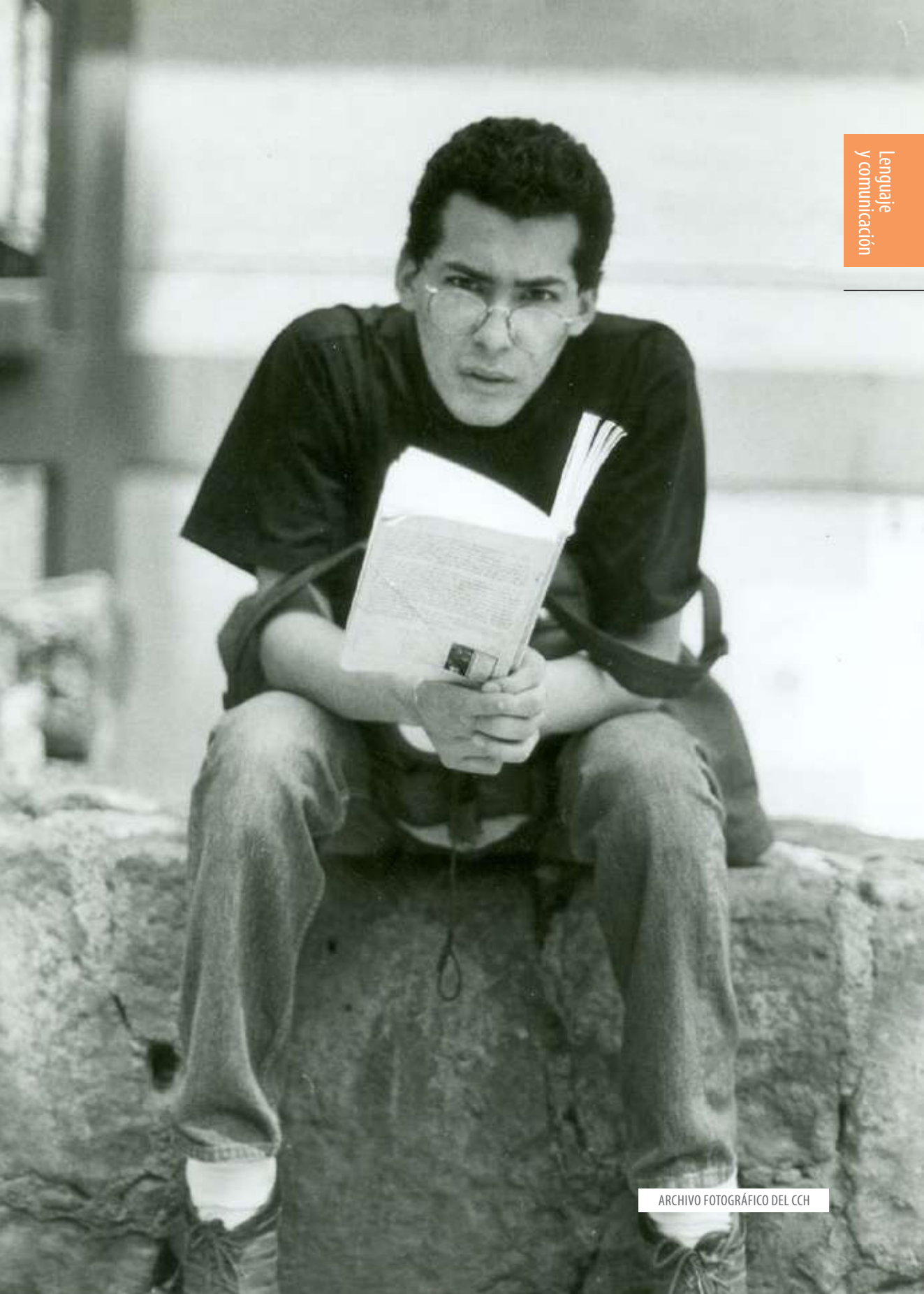
Dado su carácter propedéutico, el Colegio centra su enseñanza en el concepto de cultura básica y facilita al alumno los conocimientos necesarios para su vida profesional con el propósito, por un lado, de formarlo intelectualmente en aspectos éticos y sociales y, por el otro, de que este se desarrolle como sujeto de cultura,

comprometido de su propia educación, “lo que significará que la enseñanza le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales” (CCH, 2018).

En el año 1981 –a diez años de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de su Unidad Académica del Bachillerato–, surgió la necesidad de realizar algunos eventos para analizar y reflexionar acerca de los objetivos que se plantearon para el Colegio dentro de su proyecto inicial.

Un tema muy importante que debía someterse a consideración, era precisar el concepto de cultura básica, consiguiente dentro del documento Por qué y para qué del bachillerato; El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH, realizado por la Coordinación de Humanidades de la UNAM, en el cuál se abordó este planteamiento.

En este mismo documento se señala que la educación del Colegio corresponde a la del bachillerato universitario, el cual se caracteriza





30 aniversario del CCH.

por generar en sus estudiantes una conciencia de su entorno; esto es lo que lo distingue de otros bachilleratos, porque se explica y origina a partir de la función social que desempeña la propia Universidad como responsable y forjadora de la cultura; asimismo, al asociar el adjetivo de superior, el bachillerato define que la impartición de su cultura debe ser media:

[...] por cuanto ni puede reducirse a repetir los puros datos elementales o básicos que se transmiten en la educación elemental, ni pretende, ambiciosamente, agotar las especificaciones o determinaciones de la más alta calidad (Palencia, 1982, p. 11).

La Universidad, desde sus inicios, se contempló como hacedora de una cultura tanto científica como humanística y como reflejo lo transmitió en los niveles básicos universitarios. Hoy la cultura básica universitaria implica necesariamente una visión humanista de las ciencias, “particularmente de la ciencia de la naturaleza y una visión científica de los problemas del hombre y de la sociedad”, que, sin duda, ambas se ven reflejadas en el curriculum escolar del CCH (Palencia, 1982, p. 19).

El plan de estudios del Colegio está diseñado en el curso de seis semestres, donde los primeros cuatro enfatizan en la forma de conocer la naturaleza y el lenguaje; por su parte, en las asignaturas optativas de quinto y sexto semestre, “el alumno hace énfasis en los métodos del conocimiento adquiridos en los primeros cursos con una perspectiva proyectiva de su orientación profesional y una capacitación inicial para dar continuidad a sus estudios de licenciatura sin pretender una especialización de los contenidos dentro de ellas” (Palencia, 1982, p. 19).

Es aquí donde la asignatura de Latín tiene cabida, pues se oferta como una de las siete optativas que los alumnos pueden cursar ya sea por elección o por asignación del esquema preferencial que requiere la licenciatura a la que se dirigen.

El Colegio considera sustancial que los alumnos reconozcan la importancia del lenguaje como parte esencial de la cultura básica, pues este consolida la expresión humana y sirve como medio para la transmisión de la cultura, ya que el desarrollo del pensamiento sólo puede manifestarse a través de él, donde la cultura

universitaria “concentra en el lenguaje del idioma la expresión cualitativa del universo” (Palencia, 1982, p. 13). Asimismo, señala Ángel Díaz que “todo concepto, incluido el mismo lenguaje, tiene como finalidad ordenar la realidad y posibilitar su comprensión” (2005, p. 17).

La asignatura de Latín conforma un sustento muy importante a la cultura básica que el CCH aporta en sus estudiantes, por ejemplo, en la conformación y análisis de la sintaxis de su lenguaje —ya que como menciona Piaget— la edad de los bachilleres corresponde a la edad de las operaciones formales donde se aprenden sistemas abstractos del pensamiento que permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional (Mecce, 2001, p. 13).

Por lo tanto, el alumno logrará realizar procesos de acomodación a partir de la abstracción del lenguaje, desde la estructura del español hacia la comprensión de la sintaxis latina, para después asimilarla.

También al realizar un análisis reflexivo de la lengua latina, los estudiantes adquirirán procesos para hacer lo propio en su lengua materna y manejar de una manera más consciente el español, además, la adquisición del léxico latino hará que el alumno enriquezca su expresión escrita y oral, aunado a la comprensión de la terminología en distintos ámbitos donde el latín tiene presencia, por ejemplo, en campos disciplinares de la medicina, el derecho, las artes, etcétera:

La enseñanza-aprendizaje de la lengua latina tiene como propósito general contribuir a la conformación de una cultura interdisciplinaria en el alumno al permitirle relacionar lo aprendido con los contenidos curriculares de otras materias, como el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, Filosofía, Historia Universal y, en particular, a través del vocabulario científico con raíces latinas, de las materias del Área de Ciencias Experimentales (CCH, 2016, p. 6).

Finalmente, —a partir del complemento cultural— el alumno tomará consciencia de la dimensión histórica del hombre y del conocimiento científico y humanístico que la civilización romana aportó a la consolidación del pensamiento en occidente.

Es por ello que la cultura básica a la que aspira la enseñanza de la asignatura de Latín, atañe aspectos que giran en torno a su eje gramatical, junto con sus complementos léxico y cultural, que se ven reflejados en el desarrollo de aprendizajes transversales al confluir con otras ciencias donde el Latín tiene injerencia en la conformación de su léxico y en el cimiento epistemológico de diversas disciplinas; sin dejar de mencionar la importancia que presenta, como ya se dijo preliminarmente, en la adquisición de habilidades lingüísticas para una mejor comprensión y uso de su lengua materna. ☺

Fuentes de consulta

1. CCH. (2016). *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Latín I-II*. México: UNAM. Disponible en: <https://www.cch.unam.mx/programasestudio>
2. CCH. (2018). *Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH-UNAM. Disponible en: <https://www.cch.unam.mx/modelo>
3. Díaz Á. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México: Pomares.
4. Mecce J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Mc Graw Hill.
5. Palencia J. (coord.). (1982). “Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH”. En *Deslinde*, núm. 152. México: UNAM.

La vigencia del modelo educativo de la Escuela Nacional

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Olga María Hildehza
Flores Álvarez

Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo con 9 años de antigüedad. Imparte las materias de TLRIID I-II y TLATL I-II. Estudió la licenciatura en Letras Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras, y cursó estudios de posgrado en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la misma institución.

olga.flores@cch.unam.mx

Visión panorámica

Desde su fundación en el año 1971, la actual Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, demostró ser un bachillerato innovador e integrador con un enfoque en el que el alumno participa como actor principal del proceso de construcción de su conocimiento y su formación como ciudadano responsable, crítico y participativo.

La enseñanza en esta modalidad de bachillerato se rige bajo los principios de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. Así, mediante el trabajo con métodos y técnicas de investigación y formas de trabajo propias de cada disciplina, se espera que el alumno adquiera una autonomía en su aprendizaje y alcance saberes significativos en todas las áreas de estudio contempladas para su formación integral.

Para que el estudiante se capacite en la construcción de su propio aprendizaje y se implementen los diferentes enfoques disciplinarios, el trabajo en el salón de clases debe ser cooperativo, procesual y recursivo. Debido a esto, el docente tiene que ser un orientador que guíe las actividades realizadas por los estudiantes y son los alumnos quienes mediante el trabajo en equipo, deben lograr

el desarrollo de habilidades para el diseño y ejecución de proyectos de investigación.

Saber planear una investigación conlleva la aplicación de un pensamiento crítico. Este consiste en un razonamiento analítico, reflexivo, propositivo y autorregulado, útil en la toma de decisiones y la formulación de conclusiones válidas. Además, facilita el estudio de diferentes campos de conocimiento porque incluye la capacidad de manejar, procesar y reconstruir la información, observar, sintetizar, relacionar ideas, formular hipótesis y diseñar modelos explicativos (Garza Cervantes, 2010).

Las asignaturas que conforman el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH), posibilitan que los estudiantes adquieran una cultura básica –además de un conjunto de contenidos que le permitan adquirir otros más complejos a lo largo de la vida–, mediante el desarrollo de habilidades y formas de pensar críticas, creativas y propositivas.

Estas materias, a su vez, están organizadas en cuatro áreas de estudio: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación. Dentro de estas se distribuyen y organizan los aprendizajes que delinean el perfil del egresado, en el cual se consigna que, al concluir su paso



Recital de guitarra, alumno Juan Miguel Suárez, S.F.

por la ENCCH, logre pensar por sí mismo, se exprese correctamente, tenga los principios de una cultura científica y humanística y sepa relacionar todo ello con las diversas situaciones que se le presentan en su vida (Orientación y Sentido, 2006: 7).

Fundamentos de la vigencia

La vigencia del modelo educativo de la ENCCH se apoya en la incorporación que hace a su constructo teórico de los diferentes factores, rubros y conceptos que inciden en la formación integral de los estudiantes de las diferentes generaciones. Gracias a las pautas educativas bajo las cuales se edificó su plan de estudios, esta modalidad de bachillerato se ha convertido en un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos, habilidades, actitudes y valores deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, tanto en el ámbito académico como en el laboral, y de manera general en la vida.

Desde su fundación, el enfoque pedagógico de la ENCCH contempló dar respuesta a las necesidades de la sociedad de su momento y a las de la sociedad mexicana del siglo XXI. Para visualizar con más claridad la actualidad de este modelo educativo, es necesario compararlo con los planteamientos actuales establecidos por las autoridades responsables de la educación media superior en México, ya que éstas contemplan que los egresados de este nivel educativo, *son personas quienes han alcanzado la edad suficiente para ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto* (Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, 2008: 4).

La misión de la ENCCH —establecida desde su creación en 1971— coincide con el perfil de egreso de los alumnos de los diferentes subsistemas de bachillerato de todo el país.

Lo que cabe resaltar es que este perfil ha sido configurado por la instancia responsable de plantear las directrices de la educación hoy en día.

Por otro lado, la UNESCO (2015) ha establecido un conjunto de habilidades para la vida, de las cuales sólo se mencionan las que resaltan este vínculo con los principios de la ENCCH, que son: cimentar conocimientos de contenido sólido, comprometerse con el aprendizaje a lo largo de la vida, ser capaz de aprender en el ámbito de la interdisciplinariedad, trabajo en equipo e interconexión, y ser creativo e innovador. Estas capacidades están integradas dentro de cuatro ejes centrales: aprender a ser, saber conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

Estas habilidades son indispensables para el desarrollo del bienestar común, que se consolida mediante la implementación continua de los diferentes procesos participativos de los integrantes de una comunidad y que se transmite de generación en generación. Por su parte, la ENCCH busca que sus egresados desarrollen valores y actitudes que favorezcan su capacidad para proponer respuestas a problemas de la sociedad, es decir, “que sean ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales” (Comunidad Vallejo, 2021).

Para el mismo organismo internacional, el conocimiento —en tanto sea información sobre diferentes aspectos de la realidad— representa uno de los bienes inmateriales de la herencia común de la humanidad y constituye un elemento necesario para fortalecer el bienestar común.

En la actualidad, *dada la necesidad de un crecimiento sostenible en un mundo cada vez más interconectado, la educación y el conocimiento deberían ser considerados bienes comunes globales* (Fundación Santillana, 2021), que deben cuidarse y preservarse para que las generaciones futuras tengan acceso a ellos.

Uno de los principios de la ENCCH consiste en “proporcionar a los estudiantes una preparación básica de carácter propedéutico



Talleres, 1995.

para que tengan la oportunidad de continuar sus estudios en el nivel superior” (CCH, 2018). Esta cultura básica que se les presenta a los alumnos corresponde a las áreas de conocimiento de las ciencias, humanidades, computación e idiomas (inglés o francés). La información que se maneja dentro de estos campos exige que los docentes revisen de manera constante las diferentes aportaciones realizadas por los trabajos experimentales de especialistas a nivel nacional e internacional. Esto significa que los alumnos puedan estar en contacto permanente con información actualizada, herencia cultural de la humanidad.

La opinión de los alumnos

Un grupo de alumnos que cursaron el 5º semestre de la asignatura *Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios* del plantel Vallejo en el ciclo 2020-1, fueron entrevistados con la finalidad de incluir su opinión sobre cuáles han sido las mejores estrategias de aprendizaje que han implementado ellos mismos para realizar el trabajo en la modalidad a distancia y en línea. Entre las preguntas realizadas, se

les cuestionó si consideraban que el modelo educativo del CCH es vigente para su contexto. La mayoría de las respuestas a esa pregunta apuntaron que sí consideran como vigente el modelo educativo de la escuela, ya que –principalmente– han aprendido a aprender por ellos mismos mediante la implementación de procesos de investigación, con su consiguiente aprendizaje para seleccionar y comprender de información confiable y el desarrollo de habilidades que les permitan ser más independientes académicamente por medio de la escritura de diferentes tipos de texto.

De la misma manera, consideran que la enseñanza está actualizada debido a que se hicieron adaptaciones importantes para que fueran congruentes con las circunstancias en las que ahora se encuentran, sin que disminuyera su posibilidad para *aprender a aprender*.

La aplicación a la vida cotidiana del trabajo realizado en el ámbito escolar es uno de los factores que se han mantenido dentro de las adaptaciones mencionadas. Otra consiste en que se incorporaron temas de actualidad que les permitieron comprender aprendizajes



Entrega de medalla Gabino Barreda, 1991.

adquiridos con anterioridad y facetas de la situación actual.

Por otro lado, también resalta el hecho de que valoran el aprender a trabajar en equipo, pues eso les ha ayudado a desarrollar su competencia para comunicarse con eficacia –tanto en la escuela como fuera de ella– y su capacidad para relacionarse con sus compañeros.

La vigencia del modelo educativo está comprobada con estas percepciones, ya que reconocen el espacio virtual educativo como el ámbito en el tienen la oportunidad de conocer diferentes posibilidades para leer y escribir como parte del proceso de aprendizaje. Además, el material con el que han trabajado incluye tópicos de actualidad y cercanos a su realidad. También consideran importante la implementación de actividades que los mantienen como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aprender a aprender, clave de la vigencia

Este año, la ENCCH cumple 50 años desde que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México acreditara su creación (*Gaceta Amarilla*).

Entre las aportaciones más importantes que debemos considerar a lo largo de su existencia es el haber establecido el principio de *aprender a aprender* como uno de los cimientos de su perspectiva educativa.

Gracias a este fundamento el alumno es concebido como una persona con la capacidad de transformar su medio y de autodirigirse, lo cual a su vez deriva en la necesidad de enseñarle a aprender a desarrollar sus diferentes habilidades para saber autorregular su conducta y su aprendizaje. Es entonces que la interacción dentro de este espacio educativo debe ser un acto dinámico que integre las necesidades contextuales de sus integrantes (sociales, culturales y personales).

Para comprender que *aprender a aprender* es una pauta vigente en el siglo XXI, cabe precisar que este concepto hace referencia a una capacidad compleja que incluye el desarrollo de procesos metacognitivos, de habilidades superiores de pensamiento, de saber autorregularse y de un conocimiento intrapersonal enfocado en la regulación de las emociones; el reconocimiento de valores, la identificación de las áreas de oportunidad y también caracterizado por el desarrollo de una autoestima y autoconfianza sanas.

Todos estos aspectos atienden su desarrollo integral y bienestar personal, lo que significa que aprende a ser responsable, constructor de su propio aprendizaje, situándolo como el principal participante del acto educativo.

El Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (MCC) es el referente institucional presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el que se determinan las competencias básicas que un alumno egresado del nivel medio superior debe consolidar al término de sus estudios.

Un estudiante demuestra su habilidad de *aprender a aprender* cuando realiza sus actividades escolares y personales participando activamente y buscando fuentes de información en diferentes repositorios: libros, revistas o fuentes electrónicas.

Así también, hace evidente que sabe relacionar la información adquirida con otros conocimientos, la vincula con actividades cotidianas y con su entorno; comunica sus ideas y plantea preguntas a partir de una posición crítica; resuelve problemas y demuestra un comportamiento creativo.

Cabe señalar que, al participar de manera crítica, emplea el discurso argumentativo, atento a la función que tiene cada tipo de información empleada, adquiere autonomía en la toma de decisiones y desarrolla la capacidad de percibir las consecuencias de sus aprendizajes en su convivencia diaria con las personas que le rodean.

Aprender a aprender conlleva entonces al desarrollo de un pensamiento crítico, el cual incluye la capacidad de valorar la calidad de los conocimientos que va adquiriendo. Esta actitud le abre la puerta hacia la constitución de un sujeto de cultura poseedor de un conocimiento científico básico y de valores legítimamente adoptados.

Conclusión

La educación centrada en el aprendizaje del alumno es un factor decisivo para otorgar vigencia a un modelo educativo, con ello se puede afirmar que la función de la educación —en estos casos—, adquiere un carácter social, ético, cultural y propedéutico, por mencionar algunos ejemplos.

Así también, para reforzar el aprendizaje de los estudiantes, es indispensable establecer relaciones entre el ámbito escolar y la vida cotidiana. Esta dinámica es directamente proporcional a la vigencia de los proyectos educativos, ya que se retoman aspectos de la realidad cercana a los alumnos para transformarlos en los contenidos que coadyuvarán a su formación.

Este tipo de educación implica que el profesor debe asumir una nueva función en el proceso de enseñanza. Esta función consiste en dotar al estudiante de las herramientas y estrategias que le permitan *aprender a aprender* y, de este modo, desarrollar su potencial de aprendizaje. Por ello, el docente debe actuar como facilitador y mediador en el proceso de aprendizaje; debe estimular y motivar, aportar criterios y diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada alumno y del conjunto de la clase; clarificar y aportar valores y ayudar a que los alumnos desarrollen sus propios principios de vida. ☺

Fuentes de consulta

1. CCH Vallejo. *Comunidad Vallejo*, Núm. 374, 26 de enero de 2021.
2. Colegio de Ciencias y Humanidades (enero 2020). Recuperado de: <https://cch.unam.mx/historia#:~:text=El%20proyecto%20del%20Colegio%20>
3. Colegio de Ciencias y Humanidades. (enero 2020). Recuperado de: https://www.cch.unam.mx/padres/metasy_principios_ENCCH. (Febrero 2006). Orientación y sentido del área de Talleres de Lenguaje Comunicación. *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado* (pp.73-94).
4. Fundación Santillana. (Enero, 2021). Recuperado de: <https://fundacionsantillana.com/habilidades-21-unesco/>
5. Garza Cervantes, Rosa María y Rebeca de la Garza Escamilla. 2010.
6. *Pensamiento crítico*. México: Cengage Learning.
7. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública. 2008. *Integral de la Educación Media Superior en México. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEMS.
8. Universidad Nacional Autónoma de México. Gaceta. Tercera Época. Vol. II (Número Extraordinario). 1º de febrero de 1971.

¿Cómo se ha logrado la formación de lectores críticos

EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES?

Reyna Cristal Díaz Salgado

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español, egresada de la misma facultad. Desde hace nueve años profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo donde imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

reynacristal.diaz@cch.unam.mx

Una de las aportaciones que el Colegio de Ciencias y Humanidades ha hecho para nuestra sociedad, es la formación de lectores críticos. Esto se afirma con base en el estudio realizado para conocer las habilidades asociadas a la lectura, donde se identificó que el nivel de lectura más desarrollado por los estudiantes es el crítico (Díaz Salgado, 2020). Lo cual significa que el alumnado es capaz de realizar operaciones cognitivas complejas tales como: valorar, comentar, emitir juicios propios y expresar el gusto o disgusto por algo (Moreno, 2011).

Pero, ¿cómo se ha logrado lo arriba expuesto? Entre otras razones, por los marcos teóricos *El Enfoque Comunicativo de la Lengua* y *El Constructivismo*, en los que se ha sustentado el programa de estudios de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I-IV, dado a que ambos persiguen la autonomía del alumnado a través de cuatro visiones importantes: considerar al sujeto cognoscente como un ente activo, el rol del docente, la competencia comunicativa y los objetivos de enseñanza.

El sujeto cognoscente como ente activo

Frente a la diversidad de paradigmas educativos que existen, dentro del Programa de Estudios

de la materia de TLRIID (2016) se sigue considerando al constructivismo, lo cual ha sido un acierto dado a que este ha contribuido a la formación de lectores críticos, pues se caracteriza por concebir al sujeto cognoscente como un ser activo que interacciona con el conocimiento y no como un simple receptor de información.

Para Teresa Mauri (2007), el alumno es activo durante el aprendizaje con relación a que pregunta, observa y reflexiona hasta lograr una representación *personal* de la realidad. También es activo cuando pide ayuda e interroga, cuando se cuestiona sobre algo que considera mal hecho, pide opiniones, piensa sobre el asunto; y, a partir de lo anterior, contrasta la situación con otra parecida.

Desde esta perspectiva, el constructivismo entiende que el sujeto cognoscente es activo en tanto que participa durante la construcción del aprendizaje; moviliza sus conocimientos previos, relaciona la información anterior con la nueva, construye y reconstruye su representación personal de la realidad y elabora su propio aprendizaje significativo. De esta manera, al alumnado se le ve como seres dinámicos, poseedores de un cierto nivel de desarrollo cognitivo y de una serie de conocimientos previos. Sujetos que ya han elaborado interpretaciones y construcciones sobre ciertos contenidos escolares y aspectos del mundo que les rodea.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Feria del libro, 1990.

La forma de concebir al estudiante es fundamental, dado que, dependiendo de dicha visión, será la forma de enseñar. En concreto, esto puede hacerse visible en la enseñanza de la lectura, porque si al alumnado se le entiende como sujetos activos, al lector también; donde la formación de estudiantes que sepan decodificar el código es importante, pero, aún más, que cuestionen el contenido del texto, reflexionen sobre lo que leyeron, lo interpreten y lo critiquen.

Con esta visión de lector activo, a este se le sitúa en el mismo nivel que al autor, pues lo que el lector opine sobre el texto es igual de importante que lo escrito por el autor y esto contribuye a la formación de lectores críticos mientras generan preguntas a partir del texto, valoraciones, juicios, interpretaciones e inquietudes propias, autónomas; habilidades cognitivas que el constructivismo fomenta y que otros paradigmas educativos –como el conductista– limitan. Por ello es que se considera que el constructivismo ha promovido la formación de estudiantes críticos.

El rol del docente

El constructivismo nos ofrece otra visión del profesorado. A este no se le considera como el *transmisor* de información, sino como el *guía* que orienta al estudiantado para que regule su aprendizaje. También se le concibe como el motivador del conocimiento, el facilitador de aprendizajes, el cooperador con sus colegas.

Así pues, –en la concepción constructivista–, el papel activo y protagonista del alumno no se contrapone a la necesidad de un papel igualmente activo por parte del enseñante. De acuerdo con Zabala (2005), el docente es quien propicia las circunstancias para que la construcción de conocimientos que hace el alumno sea más amplia o más restringida, se oriente en un sentido o en otro, favorece los medios para que el alumno pueda contrastar y explotar sus conocimientos, etcétera.

Lo anterior evidencia que en el constructivismo, al docente se le atribuyen distintas funciones. Entre ellas, la de ser un mediador, lo que contribuye a la formación de lectores críticos puesto que su labor es la de ofrecer apoyo y otras directivas al estudiantado para que este avance –de su nivel real a su nivel potencial–, de tal manera que cada vez se acerque más de manera gradual al nivel del experto-tutor.

Lo arriba expuesto muestra la responsabilidad que el docente tiene por generar ambientes de aprendizajes que signifiquen un desafío cognitivo para los estudiantes, a fin de que alcancen los objetivos planteados. De esta manera, el rol del docente contribuye a la formación de lectores críticos dado a que su función no consiste en la simple transmisión de conocimientos, sino en la de generar clases que coadyuven a su autonomía lectora. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) exponen distintas formas de hacerlo: a través del modelado o la demostración, la supervisión, la participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y las analogías y la conducción de diálogos reflexivos. En cualquier caso, lo importante radica en propiciar la construcción



Bienvenida Generación (1999-2001), 1998.

del conocimiento y en ir cediendo el control del aprendizaje al alumno, lo cual, de acuerdo con el estudio de caso arriba citado (Díaz, 2020), sí ocurre en las aulas del Colegio.

La competencia comunicativa

Competencia comunicativa es uno de los conceptos aportados por el Enfoque Comunicativo, el cual es necesario tratar puesto que aborda otra visión que también ha contribuido a la formación de lectores críticos. Existen distintas definiciones de *competencia comunicativa*, una de ellas es la que nos ofrece Carlos Lomas en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (1999); para el autor:

Es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como una capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de la comunicación en comunidades de habla concretas (Lomas, 1999, p. 34).

En otra obra, el mismo autor la define de la siguiente manera:

(...) conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo — lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivos— que el hablante/oyente/escritor/ lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (2006, p. 67).

Como se observa, la *competencia comunicativa* se entiende como un conjunto de habilidades que intervienen en el momento de interactuar con otros y llevar a cabo una comunicación adecuada en el marco de situaciones reales. De esta forma también se concibe que el Enfoque Comunicativo no es un modelo que sustituya a los anteriores, sino que los amplía y permite atender los problemas del lenguaje que los modelos anteriores no hacían (González, 2001), tales como la inclusión de aspectos sociales y culturales y elementos no verbales en la comunicación de un hablante.

Es así como se adopta el Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua y, por ende, en la lectura; donde lo importante



Carrera de la concidencia Académica, 20 Aniversario del CCH, 1999.

ya no es conocer simplemente los aspectos bibliográficos del autor, sino desarrollar las habilidades cognitivas y sociales involucradas en la lectura, como analizar, comparar, valorar, reflexionar, criticar, de tal manera que a los alumnos les sea posible comprender y expresar de forma adecuada los diversos textos de su entorno (Lomas, 2006).

Por esta razón, se entiende que la enseñanza de la lectura en las aulas del Colegio se ha ocupado de mejorar las habilidades cognitivas necesarias que le permitan al alumno leer cualquier tipo de texto (literarios y no literarios) y, a partir de la comprensión del mismo, sea capaz de generar ideas propias, lo que contribuye a la formación de lectores críticos; en otras palabras, se dice que el Enfoque Comunicativo de la Lengua, –marco teórico en el cual se circunscribe el programa actual de estudios de TLRIID–, ha colaborado en alcanzar el perfil de egreso al que el Colegio aspira.

Los objetivos de enseñanza

Como anteriormente se expuso, la didáctica de la lengua trasciende la enseñanza del conjunto de reglas (gramaticales, fonológicas,

sintácticas) y vuelve los ojos hacia el uso de la lengua y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, la cual se entiende como el conjunto de habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociales que el hablante debe poseer para llevar a cabo adecuadamente una comunicación.

El propósito principal de las clases de TLRIID, es optimizar la competencia comunicativa de los estudiantes, lo que ha quedado manifestado en los aprendizajes del Programa de Estudios de TLRIID I-IV (2016) en tanto que llevan a desarrollar las cuatro habilidades comunicativas de los estudiantes (leer, escribir, hablar y escuchar) y en los contenidos de cada semestre, puesto a que giran en torno a la enseñanza del uso de la lengua: reconocer las intenciones comunicativas de distintos textos de la vida cotidiana (anuncios publicitarios; textos periodísticos: reseña crítica, editorial, caricatura política; textos literarios: poemas, cuentos, novelas), etcétera.

Es importante destacar que, tanto en el Programa, como en el Enfoque Comunicativo, la unidad de trabajo es el texto real; es decir, unidades completas de sentido, usuales en la vida cotidiana. Con ello se rebasa la lectura de

fragmentos en el aula, porque de esta forma, al alumno sólo se le ofrecía una parte de un todo, se descontextualizaba la unidad. Esta manera de concebir la enseñanza se debe, recordemos, a las aportaciones hechas por las distintas disciplinas de la Lingüística, las cuales consideraban que el estudio de la lengua no debía terminar en la oración, sino en el discurso y que también mostraron la importancia del contexto en una situación comunicativa.

En suma, todos estos aspectos han contribuido a la formación de lectores críticos, una aportación que el Colegio de Ciencias y Humanidades ha hecho para nuestra sociedad. Esto ha significado la construcción de ciudadanos y de seres humanos conscientes y comprometidos con su entorno, capaces de construir otras experiencias de vida, otras visiones del mundo y de encontrarse a sí mismos a través de la lectura.

Conclusiones

Sirva lo arriba dicho para presentar los elementos que han contribuido a la formación de lectores críticos en el Colegio de Ciencias

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Intra CCH, concurso de Física, 1982.

y Humanidades a lo largo de este tiempo. A saber, considerar al sujeto cognoscente como un ente activo, el rol del docente, la competencia comunicativa y los objetivos de enseñanza, –visiones que desde el punto de vista de los paradigmas educativos y de la didáctica de la lengua y la literatura han sido vanguardistas– y que el programa de estudios de TLRIID I-IV ha contemplado.

De allí la importancia de generar propuestas que continúen enseñando esta habilidad comunicativa que resulta vital ya que, de esta manera, se contribuye a la formación de individuos autónomos; libres, capaces de tomar sus propias decisiones, de conocerse a sí mismos y de tener una forma propia de cómo mirar el mundo. ☺

Fuentes de consulta

1. Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill.
2. Díaz Salgado, R.C. (12 de noviembre de 2020). Iniciación a la investigación documental: nivel literal, inferencial y crítico. Jornada del Día del Libro. Conferencia llevada a cabo en la Jornada del Día del Libro del Colegio de Ciencias y Humanidades, México.
3. González Nieto, L. (2001). *Teoría Lingüística de enseñanza de la lengua*. Madrid, Cátedra.
4. Lomas, C. & Osoro, A. (comps). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
5. _____. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación*, 2 vols. Barcelona, Paidós.
6. Mauri, Teresa. (2007). "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento" en Coll, César, et al *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
7. Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas*. México: Ediciones Alejandría.
8. Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona. Graó.
9. Zabala Vidiella, A. (2005). *La práctica educativa*. Barcelona, Graó.

Vigencia del Modelo Educativo del CCH: autonomía y colegialidad

Roberto Aguilar Rojas

Maestro en letras (Literatura comparada) por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su centro de interés es la experimentación de formas literarias en la Literatura Posmoderna del Siglo XX. Fue miembro de las comisiones para la revisión y actualización del Plan de Estudios, así como para la actualización de los Programas de Estudio de Francés. Es profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades desde el 2001, actualmente con los nombramientos de profesor de asignatura "B" definitivo y de profesor asociado "C" de medio tiempo a contrato en el CCH, Plantel Oriente.

aguilarrojasroberto@gmail.com

Cipactli Adriana Nava Mota Dávila

Profesora de tiempo completo, con 19 años de antigüedad en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Es Maestra en Letras Francesas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas Francesas, también de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde hace varios años ha formado parte de los diferentes seminarios para la elaboración, actualización y aplicación de los Programas de Estudio Actualizados de Francés I a IV. Actualmente forma parte del Consejo Académico de Idiomas por parte del CCH, Plantel Sur.

aguilarrojasroberto@gmail.com

El 50° aniversario de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades nos invita a reflexionar sobre la vigencia de su Modelo Educativo. Para poder abordar esta reflexión es necesario tener presente en qué consiste y cómo se concreta en el aula. En la primera parte de este trabajo, presentaremos brevemente los distintos niveles que dan forma a este Modelo Educativo y posteriormente abordaremos los retos que nos plantea la pandemia del COVID-19 en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Colegio.

¿Qué es el Modelo Educativo del CCH?

Un Modelo Educativo permite a una institución articular objetivos, metodologías pedagógicas,

formación docente, políticas educativas, entre muchos otros elementos. Al mismo tiempo, un Modelo Educativo da identidad a una institución académica, ya que permite distinguirla de las diferentes opciones que el sistema educativo ofrece. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, el Modelo Educativo se define a través de cinco niveles: a) bachillerato de *cultura básica*, b) el alumno como sujeto de su aprendizaje c) el profesor como guía y orientador d) los tres principios: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, y e) organización académica por áreas. A lo largo de los 50 años de existencia del Colegio, se han escrito artículos que han definido cada uno de estos niveles, aquí nos limitaremos a recordar en qué consiste cada uno de ellos para destacar algunas de sus características.



Exposición Expresate, en el festival de arte México, 2001.

El Colegio de Ciencias y Humanidades se define como un bachillerato propedéutico que prepara a sus alumnos para continuar con sus estudios universitarios dotándoles de una *cultura básica*. Para el CCH, *la cultura básica* es “un conjunto de habilidades de pensamiento que permiten un crecimiento intelectual autónomo” diferenciándose así del modelo enciclopedista presente en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (Barreto, 2019, p. 67).

Esto impacta directamente en el *currículum*, específicamente en la manera en que se concibe la enseñanza y los programas de estudio. Es decir, no se trata de llenar al alumno de todos los conocimientos existentes dentro de una asignatura o de saturarlos de todos los conocimientos que un ser humano “debería tener”. Por lo tanto, los programas de estudio no se centran en contenidos, sino en aprendizajes.

En el CCH, el alumno deja de ser un agente pasivo en el proceso educativo y debe participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje. Para que esto realmente suceda, las clases se conciben como clase-taller, en las que el alumno investiga, participa, discute, analiza, sintetiza, etc., con el objetivo de volverse protagonista del proceso y posteriormente un agente de cambio en la sociedad. Esto implica que sea capaz de autorregular su aprendizaje y de volverse autónomo.

Por otro lado, al volverse un agente activo en la clase, el alumno se vuelve un estudiante crítico que debe ser capaz de comprender, analizar y proponer soluciones a la realidad que enfrenta. El profesor deja de dar cátedra y se convierte en un facilitador del aprendizaje. El profesor ya no es el que detenta el saber, el profesor guía al alumno a construir su aprendizaje.

Por lo tanto, el alumno se pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero esto no quiere decir que el profesor sea desplazado, en realidad se concibe un binomio alumno-profesor, que permite que el alumno desarrolle los aprendizajes declarativos, procedimentales o actitudinales planteados.

Esto implica también que el conocimiento no se adquiere de manera individual, hay una construcción colectiva de este. El CCH impulsa “un modelo de docencia que tiene como perspectiva desarrollar formas de trabajo participativas y productivas con los alumnos, privilegiando habilidades para saber informarse, estudiar y aprender, incorporando así necesariamente las estrategias de *aprender a aprender*, que conducen al crecimiento autónomo de su condición de estudiante y sujeto social” (García Camacho, 2020, p.46).

Otro aspecto de esta concepción de la enseñanza-aprendizaje, es la práctica colegiada de la docencia. En el Colegio se impulsa la creación de espacios de trabajo cooperativo y colectivo que permiten analizar, compartir y recuperar la experiencia docente (por ejemplo, los grupos de trabajo institucionales) (Cuenca, 2019, p. 64).

Todo lo anterior, permite que el enfoque didáctico que impulsa el Modelo Educativo del Colegio se fundamente en los tres principios: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*. *Grosso modo*, podemos definir estos ejes como el desarrollo de distintas habilidades transversales que le permiten al alumno adquirir los conocimientos que necesita. Los programas de estudio concretan estos principios en la lectura horizontal de las cartas descriptivas –las tres columnas: aprendizajes, temática y estrategias–. Es decir, la interrelación de las tres columnas proporciona al profesor los elementos para que desarrolle en el alumno el *aprender a aprender* (la regulación, la autorregulación, la metacognición...); el *aprender a hacer* (habilidades disciplinares, comunicativas e interdisciplinares) y el *aprender a ser* (actitudes, valores y normas) (Cuenca, 2019, p. 63).

Otro nivel del Modelo Educativo es la organización académica por áreas. Las distintas asignaturas se agrupan de acuerdo con aspectos metodológicos y procedimentales comunes que abordan diversos saberes transversales. Así, cada área tiene principios unificadores –teóricos y metodológicos–



Carrera de la Concicencia Académica, 20 Aniversario del CCH, 1999.

para abordar los saberes de cada materia permitiendo, al mismo tiempo, que haya una interrelación al interior de cada área.

Por otro lado, el modelo educativo del CCH impulsa un trabajo interdisciplinar para una integración del conocimiento desarrollado en cada asignatura y para la adquisición de la *cultura básica* del alumno. Hay dos características que queremos destacar del Modelo Educativo; el desarrollo de la autonomía como uno de los rasgos principales del egresado de CCH y el trabajo colegiado de los profesores como práctica docente fundamental en el Colegio.

Desde sus inicios, el Modelo Educativo del Colegio buscó ser innovador, inclinándose por un mayor tiempo fuera del aula que dentro de ella. Esto significó que los alumnos fueran más responsables de cómo gestionar su tiempo de estudio, de investigación y de reflexión. En 1996, con el Plan de Estudios actualizado (PEA) los turnos se redujeron de cuatro a dos, incrementándose el tiempo de los alumnos dentro del salón de clases, con sesiones de clase de dos horas, así como otras modificaciones curriculares. De acuerdo con Bazán (2020), este cambio no dañó el rendimiento de los alumnos ni el compromiso

de los profesores del CCH por formar alumnos responsables de su propio aprendizaje. Es decir, los alumnos continuaron siendo el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la autorregulación y la autonomía para adquirir los distintos saberes, continuó siendo el rasgo esencial del egresado de CCH.

Desde su fundación, el Colegio ha concebido la docencia como una práctica colectiva, lo que facilita un aprendizaje colectivo. La colegialidad docente está presente en todos los ámbitos del Colegio: cuerpos colegiados, órganos de gobierno, organización académico-administrativa (por áreas), formación de profesores (por ejemplo, los grupos institucionales de trabajo), producción de materiales (libros, exámenes, etc.), entre otros. De esta manera, el Colegio cuenta con una amplia experiencia en la colegialidad, teniendo en los grupos de trabajo institucionales uno de sus elementos más importantes.

Es en el seno de éstos –donde la experiencia docente se comparte, se enriquece, asimismo, se reflexiona sobre la práctica docente y administrativa–, se producen materiales y se planean cursos curriculares y extracurriculares. Incluso, es dentro de los



Clausura del III Festival de Teatro, 1995.

grupos de trabajo, donde se han llevado las diferentes labores de modificación al Plan de Estudios (1996), de creación y actualización de los programas de estudio (2001 y 2016), así como procesos de evaluación del aprendizaje (Examen de Diagnóstico Académico) o de la práctica docente.

Eso no está exento de algunos vicios que entorpecen u obstaculizan el trabajo, sin embargo, la colegialidad es un elemento que transforma al profesor, que modifica la concepción de la enseñanza y la práctica docente.

Concreción del Modelo Educativo: El caso de Francés

En el PEA, en los programas de estudio, en el documento *Sentido y Orientación* de las áreas, así como en diversos artículos, se presenta y describe el Modelo Educativo del CCH, pero es en el aula donde encontramos su verdadera concreción. Si queremos analizar la vigencia del Modelo, es en la práctica docente cotidiana y en sus resultados, donde podemos encontrar algunas respuestas. Aunque es evidente que la pandemia del COVID-19 ha alterado y

modificado las prácticas docentes, queremos presentar un ejemplo de cómo era esa docencia antes de esta pandemia para después plantear lo que sucede actualmente.

Si bien hay artículos que presentan de manera global las prácticas docentes en otras asignaturas (y por la manera colegiada en que se trabaja en el CCH conocemos un poco de lo que se hace en otras materias), nos limitaremos al caso de Francés, que lo conocemos muy bien.

Algunas de las prácticas comunes en el CCH, son los trabajos en equipo, los proyectos de investigación y las exposiciones en equipo que fomentan el uso de herramientas de búsqueda, discriminación y administración de la información, así como la autonomía de los alumnos. Asimismo, implican que los alumnos deban desarrollar la planeación, la colaboración, la autoevaluación y, por lo tanto, la autorregulación del trabajo.

En lengua extranjera, específicamente en Francés, la clase se desarrolla siguiendo la perspectiva accional, la cual es una perspectiva didáctica basada en la acción, entendida como la *tarea*. Es decir, se pasa del paradigma de la comunicación al paradigma de la acción: la lengua

no sólo se usa para comunicar con el otro, sino para interactuar, para trabajar con el otro.

El objetivo no es únicamente lingüístico, la lengua es una herramienta para poder llevar a cabo una tarea o un proyecto. Así, si el uso de la lengua se hace a través de acciones, el alumno se vuelve aprendiente-usuario, entonces las tareas no son solamente comunicativas y los actos de habla son actos sociales. En consecuencia, el alumno se concibe como un actor social y, por lo tanto, el alumno toma un rol activo y el aprendizaje se vuelve colectivo.

Esto conlleva también, a que el alumno tome consciencia de la responsabilidad de su participación como actor social, autónomo y crítico. El profesor se vuelve un facilitador, un estratega, un guía que debe planear sus clases a través de tareas que impliquen la interacción de los diversos alumnos, para, de esta manera, construir una comunidad de aprendizaje. Estas tareas sirven e implican acciones (por ejemplo, interactuar en el restaurante, exponer la biografía de una celebridad, indicar el camino para llegar de la escuela a un monumento histórico) en las que la lengua sirve como vehículo que permite interactuar con los otros.

En un primer nivel, interactuar con sus compañeros de clase y con el profesor, y en un segundo nivel, interactuar con algún franco hablante. De esta manera, las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben planearse de manera que el alumno adquiera la lengua extranjera a través de la acción. Pero no se trata solo del desarrollo de aprendizajes declarativos (vocabulario, sintaxis, gramática, fonética, etcétera), también se desarrollan aprendizajes actitudinales y procedimentales (culturales, interculturales, tolerancia, cooperación, entre otros) y al mismo tiempo se desarrollan habilidades transversales (búsqueda, discriminación de información, lectura crítica, metacognición, autorregulación, autonomía, etcétera).

Las tareas planeadas por el profesor deben ser el modelo de los actos de habla y de las acciones que el alumno debe desarrollar, para que posteriormente el alumno sea capaz

de trasladar el modelo a otras interacciones sociales que le exijan el uso de la lengua extranjera. Por ejemplo, en el aula el profesor planea como modelo la compra de ropa, lo que implica que el alumno debe aprender las estructuras lingüísticas para pedir el producto, pedir especificaciones, preguntar por el precio, pagar, etcétera; también debe aprender los procedimientos o maneras adecuadas para dirigirse a su interlocutor, para ofrecer el dinero o solicitar, entre otros elementos culturales.

Es evidente que el tiempo de clases no es suficiente para proporcionarle al alumno todo el vocabulario de ropa o todas las variantes lingüísticas existentes, en consecuencia, el alumno debe completar su aprendizaje con la búsqueda de más vocabulario, de más ejemplos. Pero también, para trasladar esta tarea a otras interacciones cercanas (comprar boletos de avión, comprar comida, comprar las entradas a un museo) el alumno debe buscar lo que necesita fuera del aula. Esto permite el desarrollo de autonomía en él, la cual se puede aplicar a otras asignaturas o a otros ámbitos de su vida.

Una de las características importantes del Departamento de Francés, es el constante intercambio de experiencia docente. El cual se da, desde compartir prácticas docentes de manera informal, la participación en los distintos grupos de trabajo del departamento, los diferentes cursos que se realizan en una sede para toda la planta docente del Departamento, entre otros. De esta manera, se han producido programas operativos, repositorio de sitios web, estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje. Así, el profesor puede contar con más recursos que los propios, con estrategias diseñadas colectivamente, además de apropiarse de los enfoques teóricos-metodológicos de la materia.

Como vemos en el ejemplo de Francés, el Modelo Educativo se concreta en el aula, en el desarrollo de un alumno crítico, que desarrolla su *cultura básica*, pero sobre todo, que permite que el alumno desarrolle autonomía en su aprendizaje y el profesor trabaje de manera colegiada.

El Modelo
Educativo del
Colegio se
fundamente en
los tres principios:
aprender a
aprender,
aprender a hacer y
aprender a ser.

La pandemia del COVID-19 ha transformado la práctica docente. Las aulas se han cambiado por aulas virtuales y las tareas deben adaptarse a la virtualidad. Si bien, el Modelo Educativo del CCH, así como los programas de estudio de Francés, ya plantean que el profesor se convierta en guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno deba tomar un rol activo del mismo, las clases virtuales han acentuado esta transformación. Es evidente que toda la comunidad está en un proceso de adaptación, los profesores no contábamos con las estrategias, la suficiente experiencia, los materiales y en muchos casos ni con la infraestructura necesaria para afrontar las clases virtuales. Eso ha obligado a que las estrategias se centren hacia una mayor investigación por parte del alumno, a que el profesor adapte los recursos que tiene y le solicite al estudiante de manera más amplia su participación en cuanto a la búsqueda de información o elaboración de materiales, impulsando así el desarrollo de sus habilidades transversales de autorregulación y autonomía.

También es cierto que la adaptación a un sistema de enseñanza virtual no es fácil y que a algunos les tomará más tiempo lograrlo. Sin

embargo, —desde nuestra perspectiva durante las clases virtuales—, la habilidad que el alumno ha desarrollado, en mayor medida, es la autonomía, la cual le permitirá aprender con y a pesar del profesor. Por su parte, el profesor ha sido obligado a adaptar sus prácticas docentes y a aprender el manejo de nuevas modalidades de enseñanza a distancia. Pero uno de los elementos que ha perdido fuerza es la colegialidad en nuestro trabajo, pues se han perdido espacios de intercambio de experiencias docentes. Aunque se conservan los grupos de trabajo institucionales, las pláticas post-clases, los seminarios, las conferencias —donde además de escuchar al ponente, los asistentes intercambiábamos opiniones, quejas o consejos— han desaparecido. En ese sentido, el Modelo Educativo del CCH permanece, aunque es necesario plantear la manera de recuperar los espacios de trabajo colegiado.

¿Y después de la pandemia?

Algún día regresaremos a las aulas físicas, pero las prácticas docentes y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, no serán las mismas de antes de la pandemia. Tampoco los alumnos ni los profesores serán los mismos. Debemos afrontar que ese futuro *regreso a clases* debe pensarse en un nuevo paradigma, en el cual lo virtual no puede dejarse de lado. No se trata del uso de más recursos tecnológicos, sino de pensar cómo encadenar el aprendizaje presencial con un aprendizaje a distancia. También debe pensarse en cómo adaptar las prácticas docentes previas a la pandemia y las estrategias durante la misma, a la nueva realidad que significará esa post-pandemia.

Creemos que en esos tres momentos (antes, durante y después de la pandemia) el Modelo Educativo del Colegio encuentra su vigencia en el desarrollo de la autonomía en el alumno, que le permite volverse actor de su aprendizaje, y en el trabajo colegiado del profesor, que le proporciona recursos, estrategias y materiales para evaluar, mejorar y corregir su docencia.



Clausura del III Festival de Teatro, 1995.

El CCH se ha transformado durante 50 años, pero más importante aún, el CCH ha transformado personas, tanto alumnos como profesores. Los alumnos ingresan con los hábitos de la escuela secundaria, es decir, son alumnos pasivos, que acumulan datos, que no han desarrollado el pensamiento crítico, dependientes del profesor, sin o con poca autorregulación; al egresar del CCH tienen una *cultura básica*, son individuos críticos, autónomos y responsables de su aprendizaje.

Asimismo, los profesores llegan al CCH con el paradigma de la educación tradicional: un profesor poseedor del saber, que es el centro del proceso de enseñanza, que trabaja de manera individual. Y a lo largo de su estancia, se transforma en un profesor que se vuelve guía, orientador, estratega, consejero, facilitador crítico y autocrítico de su labor y que construye un aprendizaje colectivo, que trabaja de manera colegiada. Y es precisamente, el trabajo colegiado lo que nos permite como profesores pasar del paradigma de enseñanza tradicional al paradigma del profesor de CCH y, a su vez, nos permite transformar a nuestros alumnos en individuos críticos y autónomos. ©

Fuentes de consulta

1. Aguilar, R. et al. (2016). *Programas de estudio. Francés I a IV*. México CCH-UNAM.
2. Barreto, A. (2019). "Prácticas educativas relevantes en relación con la aplicación del modelo educativo del CCH" en *Nuevos cuadernos del Colegio*. Número 11. Enero-marzo, pp.67-70.
3. Bazán Levy, J.J. (2020). "Origen y desarrollo del Modelo educativo" en *El Modelo Educativo del CCH: Importancia y vigencia*, pp. 7-32.
4. Cuenca Beatriz (2019). "Buenas prácticas educativas del Colegio de Ciencias y Humanidades". *Nuevos cuadernos del colegio*. Número 11, enero-marzo 2019, pp. 61-65.
5. García Camacho, T. (2020). "Los niveles de concreción del Modelo Educativo" en *El Modelo Educativo del CCH: Importancia y vigencia*, pp. 41-54.
6. Martínez Reyes, G. (2015). "La colegialidad es un principio de la organización académica vigente en la práctica cotidiana del CCH. Pero, ¿su operatividad es cotidiana?" en *Nuevos cuadernos del Colegio*. Número 5. Enero-marzo, pp. 15-36 (2019).
7. "Práctica educativa, el ejercicio en el aula. La aplicación del Modelo del CCH. La formación en lengua extranjera. El caso de Francés" en *Nuevos cuadernos del Colegio*. Número 11. Enero-marzo, pp. 47-54.

El papel del docente como transformador de la sociedad

Rocío Valdés Quintero

Profesora adscrita al Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, Maestra en Docencia para la Educación Media Superior y licenciada en Sociología, ambos grados por la FCPYS de la UNAM, ha participado en diversos foros y congresos internacionales sobre educación, con el tema formación de ciudadanía en adolescentes y didáctica humanista, además es coautora del libro “La urdimbre escolar: palabras y miradas. Caminos de la investigación” y del libro “Interpretaciones imaginadas de la historia universal moderna y contemporánea”.
rocio.valdes.quintero@gmail.com

Cinthia Reyes Jiménez

Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur. Licenciada en Psicología Educativa y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestra en Educación Media Superior. Área Ciencia Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México; imparte la asignatura de Taller de Comunicación I y II; coautora del libro “Ciencias de la Comunicación II” publicado en la editorial Santillana (2014); coautora del libro “La urdimbre escolar: palabras y miradas. Alumnos” publicado por la UNAM (2017); coautora del libro “La urdimbre escolar: palabras y miradas. Maestros Fundadores” publicado por la UNAM (2018).
emicam2002@gmail.com

1. El docente de hoy

Para hablar del docente tendríamos que situarlo en un espacio y tiempo, ubicar las transformaciones que se han dado en el sistema educativo, cambios influidos por los sistemas políticos, económicos y culturales de la sociedad. Tiempos en donde la educación ya no es el fin último, ni la base para la verdadera transformación del hombre. Entender al docente precisa mostrar la compleja realidad que rodea su práctica, desde el ámbito global, local e individual, para vislumbrar el papel que juega en la transformación de la sociedad. Sólo así podremos resignificar la

figura docente. Situarnos como observadores de nuestra propia práctica para reflexionar no sólo sobre la disciplina o la enseñanza de la misma, preguntarnos para qué enseñar y asumir el rol protagónico del profesor en la actualidad.

El presente texto pretende volver la mirada al docente desde su contexto, sus dificultades y los retos que enfrenta; ir más allá de la aplicación mecánica de las estrategias, convertir los contenidos disciplinares en el inicio de una nueva relación con el entorno, tanto de los alumnos como de los profesores. No basta con enseñar contenidos, se necesita algo más, enseñar a afrontar las situaciones complejas



Placa del vigésimo aniversario del Colegio de Ciencias y Humanidades.

de la vida de los ciudadanos, “incorporar la vida real dentro del currículum escolar” (Biddle, Good y Goodson, 2011: 50), valorar las distintas formas de aprendizaje que proporcionan los lugares de trabajo y la comunidad que rodea los espacios educativos, en este sentido, el papel que desempeña el profesor es protagónico para la transformación de la sociedad.

Un actor más en el proceso de enseñanza

Son muchos los factores que intervienen en el desempeño docente, planear clases, buscar materiales, revisar trabajos, participar en actividades colegiadas, actualizarse y, al final, son pocas las recompensas. En muchos espacios educativos, después de varios años, la acumulación de experiencias aumenta y la posibilidad de acceder a una mejor situación laboral disminuye, hay competencia entre pares que cuestionan si se es un buen o mal docente, como si el estar en las aulas día con día planeando, enseñando, aprendiendo y creando no fuera suficiente. Esto se traduce en escasas oportunidades para crecer y desarrollarse; además de cumplir con las innecesarias tareas burocráticas, demasiados deberes ajenos a la enseñanza y un gran volumen de trabajo, existe una omisión a las consideraciones de los maestros, “las condiciones laborales poco estimulantes, tanto en el medio rural como en el urbano marginado: instalaciones y muebles deteriorados, carencia de apoyos didácticos, presión de muchas obligaciones burocráticas y, a veces, una gran soledad” (Latapí, 2003: 1). Todo esto acompañado de la realidad en el aula, las carencias de los alumnos que dificultan su aprendizaje y, con frecuencia, su falta de interés y el desánimo.

Por otro lado se encuentran los estudiantes, inmersos en un mundo de pantallas, donde están y no están, se resisten a involucrarse en el aula, necesitan encontrar sentido en los contenidos y hacer de ello un aprendizaje. Existe un divorcio entre las temáticas y su realidad conectada a la red. “Los adolescentes actuales

crecen con la pantalla de televisión,...con tres o cuatro pantallas más, la de los ordenadores de casa y la escuela, la del teléfono móvil o celular, la que dedican a los videojuegos” (Callejo y Gutiérrez, 2012: 10). El docente lo sabe, el mundo que viven los alumnos a través de internet es distante al mundo del aula en donde se tiene menos información, menos interactividad y en el salón no son los alumnos quienes deciden cuando darle clic a otra página.

Lo anterior desalienta la práctica docente, pero el mundo del aula cuenta con un elemento que no tiene internet y que brinca la burocracia escolar, es el profesor impartiendo clases, un profesor que se enorgullece de serlo y lo complacen las miradas de sorpresa y gratitud de los estudiante cuando les comparte su conocimiento, la gratificación de encontrar las manos levantadas para preguntar, demostrando que lo explicado los cautivó, la satisfacción de poder decir frente al grupo, esta clase fue emocionante. El aula ante todo es un espacio de relaciones humanas.

El aula es el espacio en el que el profesor desarrolla su práctica docente, lugar donde se refleja la condición de los alumnos, sus motivaciones, hábitos y actitudes que manifiestan su realidad. Es desde estos espacios donde se debe repensar su labor. El salón de clases se vuelve el reflejo del exterior, de la sociedad con todas sus variables.

La sociedad como un todo está presente en el interior de cada individuo, en su lenguaje, su saber, sus obligaciones, sus normas. Así mismo, como cada punto singular de un holograma contiene la totalidad de la información de lo que representa, cada célula singular, cada individuo singular contiene de manera holográfica el todo del cual hace parte y que al mismo tiempo hace parte de él (Morín, 1999: 16).

Una forma de transformar la sociedad desde la docencia es empezar por modificar los espacios en el aula. Observar lo que ocurre

en su interior, proponer ideas para su cambio e inventar nuevos lenguajes.

En la actualidad los lenguajes, saberes y normas se han modificado radicalmente, la lógica de los contenidos en las aulas se mueve en tiempos distintos, nuestro contexto se ha transformado: "las generaciones oscilan entre el optimismo ingenuo y la desesperación. Incapaces de crear proyectos autónomos de vida, buscando en trasplantes inadecuados la solución para los problemas de su contexto" (Freire, 1973: 44). Los contenidos en las aulas deben actualizarse constantemente, no desde la institución, la cual vuelve los procesos lentos, cuando se publican las últimas actualizaciones, ha pasado tanto tiempo que éstas ya son obsoletas. Actualizar los contenidos desde las necesidades de los estudiantes, por lo tanto, si cada generación es distinta, los recursos para lograr el aprendizaje tienen que serlo también. La lucha del profesor es para transformar la realidad interna y esforzarse en proponer nuevos espacios.

Convertirse en profesor es más que el simple acto de transmitir conocimientos, de replicar lo ya establecido, va más allá, se

trata de un proceso que implica las complejas interacciones entre los profesores y los alumnos junto con sus situaciones sociales para tratar de caminar hacia las mismas metas. El camino es largo y se unen a él muchos otros caminos, el docente como transformador de la realidad y al mismo tiempo transformador de sí mismo, reinventarse, para ser un actor digno en una sociedad que los necesita.

2. Aprender a educar

En la actualidad, el docente se enfrenta a una escolaridad que no fomenta ni el deber ni la justicia porque los profesores son obligados a pensar sólo en la instrucción y en la certificación. Cumplir con el programa que será evaluado a través de instrumentos ajenos a la dinámica interna del aula, sin una verdadera retroalimentación, son pocos los momentos que el docente tiene para hablar de la justicia, del deber, de la sociedad, sin que esto afecte el cumplimiento del programa, hablar de justicia en ambientes injustos. La certificación atraviesa por la competencia entre compañeros, convirtiendo la academia en un ring de lucha,

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Exposición, de aparatos de física y química en el Plantel Naucalpan, en 1980.

en donde se valora la cantidad, no la calidad, en estas competencias no hay vencedores sólo indignación. Competencias que alejan al docente del placer de dar clases para llevarlo a la preocupación por acumular puntos para su próxima contienda. El aprendizaje y la asignación de funciones sociales del docente se conjugan en la escolarización, pero no refuerzan el aprendizaje como forma de adquirir nuevas habilidades o entendimiento de la realidad y que es certificada por miradas ajenas a los espacios educativos.

El docente vive entre la instrucción y la certificación, se olvida de ser alumno, de aprender, de ser sujeto de aprendizaje, "... nadie ignora todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es instrumento del que se sirve de la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados incultos" (Freire, 1973: 101). La satisfacción de quien enseña es aprender de los alumnos, crecer con los alumnos, aprender de otro ser humano para vivir mejor "Ver aprender es ver crecer y madurar a los niños y jóvenes,

comprobar que adquieren capacidades que no tenían, que hablan mejor, que juzgan por sí mismos y que van saliendo adelante" (Latapí 2003: 3). Las experiencias que ofrece el aula es lo que forma como docente, los maestros aprenden a ser maestros en la acción, frente a los alumnos, frente al pizarrón, dentro de las cuatro paredes de su salón de clases.

El valor del profesor no sólo radica en la disciplina, en el manejo de los contenidos de su programa, en él está la posibilidad de una transformación desde el contacto con el otro, desde lo humano. Sentarse en las sillas de los alumnos y contemplar lo que ellos observan en 120 minutos, cómo enseñar si no sabes qué es lo que los demás quieren saber. Aprender supone incrementar y repensar los saberes que surgen de la experiencia vivida y pensada de cada sujeto para ampliar el horizonte de nuevas experiencias y nuevos saberes, no basta con enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, se requiere enseñar desde el alumno, observar las situaciones por las que atraviesa, construir desde su experiencia.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Alumnos participan en un Casino de las Ciencias, en febrero de 2002.

Enseñar que desde los contenidos disciplinarios se pueden contestar las preguntas que los alumnos se hacen en el transporte público, en los conflictos familiares, en los contenidos de la televisión, en la violencia en las calles, aprender a traducir las teorías que les permitan elaborar las respuestas a sus preguntas, aplicar la teoría a la realidad. Entonces la tarea del docente consistirá en promover que los aprendices vivan por sí mismos la relación entre experiencia y saber. “El contenido disciplinar no es un fin en sí mismo, es un medio, el mejor, para ayudar a afrontar las situaciones problemáticas que rodean la vida de los ciudadanos” (Pérez, 2010: 44). Comprender sus entornos complejos requiere determinadas competencias o cualidades, mismas que se ponen en práctica desde el salón de clases. La labor de educar supone, por lo tanto, provocar, facilitar y orientar el proceso por el cual los alumnos reconstruyen sus sistemas de interpretación y de acción que les permite incluir de forma interactiva tanto conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores.

La construcción del conocimiento es en realidad un proceso de elaboración personal y en compañía del otro, en donde el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recoge de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas previas, lo cual supone la necesidad de que el profesor se prepare teórica, metodológica y técnicamente para estudiar, ejercer y transformar la tarea docente. Espacios atravesados por factores e interacciones que tanto el profesor como el alumno aprenden para construir el conocimiento, la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, generando así su propia lógica de construcción y provocando así su transformación.

Pensarse como un ser creativo capaz de desencadenar otros actos de creación, y ver al alumno no como objeto, sino como sujeto también creador, el profesor como “sujeto

creativo y por definición activo dentro del aula, en pos de la protección del destino de los otros y de él mismo” (Durán, 2013: 14). El maestro se convierte en la ventana al mundo del alumno, enseña a tocar la realidad, entender desde el aula la lógica del exterior.

La función del docente es engarzar o conectar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no sólo se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícitamente dicha actividad (Coll citado por Morán, 2014).

Es evidente que enseñar no sólo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender y a desarrollarse como persona, y para ello el maestro debe conocer bien a sus alumnos, observarlos, hacerse preguntas ¿qué hace un alumno en mi clase con la libreta abierta de otra materia? ¿cuáles son sus historias? ¿qué son capaces de aprender? ¿cuál es su estilo de aprendizaje, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que los conforman?

3. La formación docente: motor de transformación

Los cambiantes contextos de la enseñanza sugieren que los profesores necesitan aprender nuevas formas de razonamiento, comunicación y pensamiento a través de un constante proceso interno de reorientación y transformación personal, “el docente se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas” (Pérez, 2010: 48). El docente es el aprendiz dentro y fuera del aula, la docencia requiere movimiento; cuando generación tras generación cuenta el mismo chiste, con el tiempo conseguirá algunas risas, pero es un

chiste que ya no le hace gracia; se requiere actualizar e innovar la práctica docente para seguir sorprendiendo.

El compromiso y la implicación activa del docente serán elementos claves para el desarrollo profesional, así como la estrecha interacción entre la práctica y la teoría. Aprender a educar supone aprender a educarse de forma continua a lo largo de la vida profesional docente.

Se necesitan maestros expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos para provocar el aprendizaje en sus estudiantes, pues el docente que no provoca aprendizajes pierde su legitimidad. Se requiere de una verdadera transformación de la práctica, en donde se privilegie la acción centrada en situaciones auténticas sobre escenarios y contextos reales.

En conclusión, son varios los motivos para indagar más de la figura del docente, cuáles son las condiciones en las que ejerce su práctica, la actualización, las principales actividades que le dan identidad a su labor, la perspectiva que tienen de la educación, lo anterior, permitirá entender el panorama al que se enfrenta el docente en las aulas de CCH. Es necesario conocer la figura del profesor a través del Modelo Educativo, cuáles son los retos a los que se enfrenta, cómo transforma y se transforma inmerso en una realidad que cuestiona sus actos y que poco reconoce sus esfuerzos.

Existe una deuda pendiente con los profesores que han sido relegados, su voz se perdió en la burocracia, su experiencia se guardó entre cientos de informes, necesitamos recuperar la figura del docente como transformador de la sociedad.

La preocupación metodológica, didáctica nos hace prever que los maestros tendrán que cambiar de actitud que se convertirán más bien en guías y en compañeros de los alumnos. No en conferencistas, estamos preocupados porque verdaderamente se

enseñe a aprender y que los maestros se preocupen por el aprendizaje más que por la enseñanza (Bernal Sahagún, 1971:40).

Pensar en el papel que tiene el docente en la transformación de la sociedad es detenerse a pensar en la misma complejidad de la sociedad y mirar los espacio y el tiempo en el que se desenvuelve, traer a debate los objetivos de la educación, la necesidad de replantearla como el inicio de los cambios y concebir al profesor en los proyectos educativos como un agente de cambio.

Se requiere como sociedad regresar la mirada a lo interior, volver a la naturaleza que no se queda quieta, “se realiza en movimiento, y también nosotros, sus hijos, que somos lo que somos y a la vez somos lo que hacemos para cambiar lo que somos” (Galeano, 2003: 335). Los docentes tendrían que enseñar a preguntar, más que a dar respuestas, ser los sujetos móviles, sensibles a los cambiantes contextos contemporáneos. La escuela tiene que responder a las nuevas y complejas exigencias, el docente tiene que afrontar los retos, responder a los novedosos desafíos, “toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotética, el hombre actúa” (Freire, 1973: 102). La transformación debe ser creación, en la que el hombre y el docente pueda inventarse una y otra vez. 📍

Fuentes de consulta

1. Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2011). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós.
2. Bernal, A. (1971). Aprender a enseñar y enseñar a aprender, en *Documenta, Colegio de Ciencias y Humanidades*, Número 1, 38-40.
3. Callejo, J y Gutiérrez J. (2012). *Adolescencia entre pantallas. Identidades juveniles en el sistema de consumo*. Barcelona: Gedisa.



Ganadores de Intra-CCH de física en enero de 1984.

4. Durán, N. (2012). *La didáctica es humanista*. México: ISSUE-UNAM.
5. Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
6. Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
7. Galeano, E. (2003). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI editores.
8. Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
9. Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Juan Mortiz/Planeta.
10. Kant, Immanuel (2013). *Pedagogía*. España: Akal.
11. Latapí, P. (2003). *Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, Toluca.
12. McLaren, P. (1990). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Argentina: Paidós.
13. Morán, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
14. Morin, E. (2013). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
15. Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2.
16. Rousseau, J. (2012). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.

La enseñanza de la investigación en el CCH: a 50 años de su creación

Iriana González Mercado

Profesora desde hace 16 años en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH Plantel Naucalpan. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a Investigación Documental I-IV. Es egresada de MADEMS Español y actualmente dirige Poiética, revista académica de divulgación de las ciencias y humanidades del CCH. Es profesora incorporada al programa de Jóvenes Académicos en la DGAPA. Ha impartido diversos cursos para profesores, principalmente en el tópic de la enseñanza de la investigación en el bachillerato.
irianagm@yahoo.com

Nadia López Casas

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM, profesora de CCH Naucalpan, imparte la signatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV. Intereses en nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la música como recurso didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje.
nadiaverdeolivo@gmail.com

Las disciplinas que conforman el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación tienen como principal objetivo promover la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes elementales para la comprensión y producción de diferentes textos.

La posibilidad de trabajar con diversos sistemas de signos posibilita a los alumnos a conceptualizar y significar la realidad que los rodea para incidir en ella. Sin embargo, los tiempos actuales imponen una cultura diferente, dominada por el lenguaje tecnológico y digital, situación que demanda un perfil de alumno con características y competencias diferentes.

Las sociedades de la información y el conocimiento han propiciado transformaciones significativas en todos los ámbitos; proponer, diseñar y establecer nuevos escenarios en el

campo educativo representa uno de los retos eminentes en los albores de nuestro siglo. Ahora, los estudiantes poseen habilidades especiales que facilitan el conocimiento y uso de las tecnologías para construir básicamente todo su proceso educativo.

Bajo este contexto resulta necesario cuestionarnos sobre uno de los ámbitos primordiales que caracterizan el perfil del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), nos referimos a la investigación como una de las habilidades transversales que impactan en la formación estudiantil en el Colegio, por ello, reflexionar en el papel de la investigación en el aula, no sólo como contenido temático de las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), sino como estrategia



para la enseñanza y el aprendizaje. Más aún, pensar en la importancia de la enseñanza de la investigación en la formación de estudiantes en la modalidad a distancia es un asunto que invita a la reflexión en el marco de los 50 años de creación del CCH.

Por ello, el presente artículo busca aportar ideas sobre dos vertientes particulares: *a)* la enseñanza de la investigación como uno de los principales aportes del CCH a la formación educativa de sus alumnos, y *b)* repensar el tema desde los retos que actualmente enfrenta el Colegio en esta materia, dado que la enseñanza y aprendizaje de la investigación debe adaptarse a los nuevos escenarios educativos, acuñados, principalmente, por una cultura digital impulsada en gran medida por la sociedad del conocimiento.

Para cumplir con este propósito, el artículo se divide en tres apartados generales: *i)* la parte contextual que nos permite acercarnos al surgimiento del CCH como una nueva opción educativa que se enfoca al estudio de las ciencias y las humanidades, *ii)* la exploración del TLRIID y su impulso hacia la enseñanza de la investigación y, por último, *iii)* algunas consideraciones respecto a la importancia de la enseñanza de la investigación en la modalidad educativa a distancia.

1) El contexto

El 26 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprobó la creación del CCH, proyecto que marcaría, en definitiva, la transformación histórica en la vida educativa del país.

El surgimiento de esta institución formativa representó una respuesta oportuna a las circunstancias históricas que se vivían en esos momentos, no sólo en el ámbito de la educación, sino en el político, económico y social que motivaron notablemente la consolidación del Colegio (Vivanco, 2005: 88).

Así, el CCH se promovía como una opción distinta, no sólo en sus métodos pedagógicos, sino en su estructura misma, dotándolo de ciertas diferencias importantes del resto de

las instancias educativas que ya existían en ese entonces, dicha distinción se centra, básicamente, en los siguientes aspectos publicados en la *Gaceta amarilla*, el 1 de febrero de 1971 (UNAM, 1971: 91).

Desde la concepción inicial del Plan de Estudios del Colegio, se piensa en un Modelo Educativo representado por tres rasgos distintivos: un bachillerato universitario, de cultura básica y en el que el alumno es sujeto de la cultura.

El Colegio es un **bachillerato universitario** porque comparte con la universidad el compromiso de formar alumnos bajo un carácter crítico de la realidad; además de considerarse propedéutico para el ingreso a la educación superior.

Por otra parte, el Colegio fue concebido con la finalidad de que los estudiantes se formen en una **cultura básica**, pero ¿qué debemos entender por “cultura básica”? La profesora Araceli Llaguno Ledesma, en su artículo “El Colegio de Ciencias y Humanidades como un bachillerato de cultura básica y universitaria”, menciona que “cultura es un conjunto de formas de ser, de conductas o comportamientos, de valores y principios comunes a un grupo humano” (Llagundo Ledesma; 2005: 158). A su vez, el término “básica” se refiere a la selección

El Colegio es
un bachillerato
universitario
porque comparte
con la universidad
el compromiso de
formar alumnos
bajo un carácter

de los contenidos curriculares necesarios para generar una educación de calidad (*Ibidem*:158).

Uniendo estas dos expresiones, tenemos que “cultura básica” describe una enseñanza basada en saberes específicos y concretos que posibilitan y capacitan a los alumnos en el desarrollo de habilidades que faciliten la formación de aspectos como: una competencia comunicativa, habilidades para adquirir información con fundamento, formular y resolver problemas, así como la capacidad reflexiva y crítica ante diversos acontecimientos, bajo el principio de la interdisciplina; es decir, a través del estudio del método científico experimental, el método histórico social, las matemáticas, el lenguaje y la comunicación. Hablar del CCH implica reconocer dos campos de formación para los alumnos: las ciencias y las humanidades.

El término humanidades es diverso y se ha transformado con la sociedad misma, quizá ello es lo que ha propiciado un debate inacabado que enfrentan las ciencias y las humanidades. Desde la concepción primigenia del Colegio, esta confrontación ha trascendido, más bien, ambos rubros se entienden a partir de un vínculo que motiva una formación interdisciplinaria; ya que, nadie negaría que estas dos áreas persiguen el propósito de comprender mejor el mundo que nos rodea.

En este sentido, me gustaría rescatar la concepción que Roberto Gutiérrez Laboy (2013) desarrolla en su artículo “Hacia un enfoque filosófico-científico de la vida: bioética, ciencias y humanidades”. Para este investigador hay dos maneras de acercarse a las humanidades, la primera se centra en el conjunto de disciplinas como la historia, las artes, la literatura, la filosofía, las religiones, y los idiomas desde su propia individualidad epistemológica. La segunda, coincide más con la propuesta educativa del CCH, de modo que, ese conjunto de materias antes señaladas se concibe de manera integral, por ello, se enmarca el carácter *inter, multi y transdisciplinario* de las humanidades, cuyo diálogo coincide en la reflexión del ser humano y el mundo que nos rodea.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



GACETA UNAM, 1971.

Así, en el Colegio se busca formar al estudiante no sólo desde el enfoque científico de sus disciplinas, sino desde la perspectiva de las humanidades que, en conjunto, velen por un estudiante crítico, autónomo, con valores cívicos y humanos, propósito que confluye con los principios filosóficos del CCH: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

II) El TLRIID y su impulso hacia la enseñanza de la investigación

El estudio del lenguaje ocupa un lugar importante en el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, dada la trascendencia que implica el desarrollo de las habilidades lingüísticas que permiten al alumno comunicarse de manera más eficaz.

Por ello, el lenguaje ha sido objeto de análisis y preocupación de diversas disciplinas que, en conjunto y colaboración, han ampliado las perspectivas educativas de su utilización, en relación con otros aspectos de la vida humana.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

Dicha situación ha repercutido, indudablemente en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje. Bajo el llamado *Enfoque Comunicativo*, se pretende que no sólo las y los estudiantes adquieran los conocimientos básicos de la disciplina que se encarga de su estudio, sino que aprendan y aprehendan las habilidades necesarias para desarrollar una *competencia comunicativa* que los dote de ciertas aptitudes y actitudes para comunicarse con sus semejantes (Lomas, 2002: 33).

Bajo esta lógica, la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), en sus cuatro semestres, es de suma importancia para que los estudiantes asimilen los distintos usos de la lengua y aprendan a “hacer cosas con las palabras”. En este sentido, se busca otorgar una significativa utilidad a los contenidos de estos talleres con el entorno inmediato de los educandos.

En consecuencia, la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV (TLRIID IV) juega un papel central para dicho propósito, toda vez que en este cuarto semestre se llega a la culminación de los conocimientos adquiridos en los otros tres talleres anteriores. Lo cual significa que, en este último curso, los

estudiantes deberían poner en práctica los aprendizajes anteriores para elaborar un trabajo de investigación como parte de su capacidad comunicativa.

No obstante, la experiencia demuestra que, en efecto, el cuarto curso de esta asignatura representa una mayor problemática para la comunidad estudiantil del CCH Naucalpan, pues no les resulta sencillo darles un real aprovechamiento a los conocimientos aprendidos en los tres semestres anteriores y, concentrarlos de manera general, en este último semestre; situación que genera un alto índice de reprobación, lo cual se traduce, finalmente, en niveles altos de abandono y deserción escolar.

III) Importancia de la enseñanza de la investigación en la modalidad educativa a distancia

En la modalidad de educación presencial o a distancia, la enseñanza de la investigación es un proceso complejo que requiere una didáctica adecuada por parte de los maestros, y de una actitud positiva y curiosa, por parte de los estudiantes. Aprender las bases de la investigación documental es un propósito importante para todos los universitarios, pues

implica que los alumnos aprendan y pongan en práctica habilidades de investigación académica y científica.

En este sentido, se cumple con el Modelo Educativo creado desde hace 50 años, en el que en su carácter de propedéutico, “preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación” (Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM, 2018).

En el TLRIID IV, los alumnos aprenden las bases de la investigación documental a lo largo de un semestre y los maestros tienen la función de guiar al alumno para que desarrolle un proceso de indagación con un pensamiento crítico, con el objetivo final de ser capaces de escribir un texto académico que dé cuenta de los resultados del proceso de investigación, por ejemplo, a través de un informe de investigación, un ensayo o un artículo de divulgación, ya sea de forma digital o impresa.

Sin embargo, llegar al producto final que demuestre el aprendizaje del proceso de investigación, es una tarea compleja que debe ser procesual, a partir de la segunda unidad, “el alumnado tendrá la oportunidad de trabajar de manera integral el proceso de la investigación documental con sus etapas, productos y subproductos; pero sobre todo de desarrollar el pensamiento crítico en un proceso de indagación, donde tendrá que aplicar operaciones del pensamiento complejo, cuyo desarrollo es indispensable para la formación de todo universitario” (Colegio de Ciencias y Humanidades/ UNAM, 2016). Es decir, se comienza con el proceso de indagación por medio de un proyecto de investigación, –que es un documento formal y académico–, en el que el estudiante plantea la investigación que desarrollará a lo largo del semestre.

Posteriormente, el alumno debe llevar a cabo la investigación mediante una serie de habilidades complejas de pensamiento para la búsqueda, selección, registro de la

información y procesamiento de los hallazgos. Esta fase es la que lleva más tiempo porque es necesario que el maestro enseñe a tener orden metodológico para la búsqueda de información, por ejemplo, mostrar qué criterios académicos puede usar para indagar y cuáles son las estrategias para seleccionar información científica adecuada y confiable, que tenga rigurosidad académica aceptable para resolver la pregunta y los objetivos planteados desde el proyecto de investigación.

Debido al contexto de la pandemia y, desde antes, es bien sabido que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene un amplio acervo de fuentes documentales confiables en versión digital que ha puesto a disposición de la comunidad universitaria. Así, el alumno puede profundizar su conocimiento a través de todos los reservorios de libros, tesis, artículos científicos, y toda la gama de fuentes de información que existen en la red y que sirven para nutrir los trabajos de investigación.

A cincuenta años del Colegio, en la asignatura del TLRIID, a los estudiantes se les enseña a citar fuentes de información siguiendo un aparato crítico determinado, los maestros mostramos cómo aplicar criterios de búsqueda en la red y, sobre todo, a registrar la información de forma digital, migrando rápida y necesariamente de la tradición de las fichas de trabajo, de resumen, de cita, de síntesis y de las fichas de registro de fuentes bibliográficas, hemerográficas, entre otras, –que se elaboraban en el siglo pasado–, para dar paso al uso de la tecnología y el uso de múltiples y diversas herramientas como la nube de *Google Drive*, procesadores de texto que permiten trabajar sincrónica y asincrónicamente de manera colaborativa, y que son excelentes recursos para la labor de investigación.

Gracias a la tecnología, ya se empiezan, por ejemplo, a elaborar bases de datos en las que el registro de la información se realiza a través de ficheros digitales en los que los estudiantes registran, acopian y procesan la información en una sola plantilla para poder usarla posteriormente en la redacción de su

trabajo final y mostrar los resultados y el análisis de la información. (Ejemplo de propuesta de fichero digital <https://bit.ly/3xtWZwT>).

Imagen que muestra un fichero digital como herramienta de acopio y procesamiento de la información para la investigación documental.

Es justo decir que cada maestro ha enseñado investigación de acuerdo con las habilidades digitales que posee, quizá algunos piden reportes escritos a mano y fotografías de las evidencias de trabajo, lo que es muy bueno también, la lectura de libros o artículos académicos se hace en papel y en digital, y la consulta de tesis a través de la plataforma de TESIUNAM ya se realiza de forma digital.

La modalidad y el formato de trabajo cada docente lo decide, sin embargo, lo que no se puede dejar fuera de la investigación, es que justamente ante la gran variedad de documentos a los que se tiene acceso –gracias a la tecnología y el Internet–, los maestros deben guiar a los alumnos para que desarrollen el pensamiento crítico y experimentación de la investigación como una actividad que se hace de manera especializada, por la complejidad de su metodología y la necesidad del pensamiento abstracto que conlleva, y que

sirve para conocer mejor el mundo en el que vivimos y que, deseablemente a través del conocimiento, podamos ir juntos, maestros y alumnos mejorando la vida.

IV) Consideraciones finales

Sabemos, de antemano, que la tarea de “investigar” no resulta nada fácil para el alumno, toda vez que implica habilidades que no han logrado desarrollar del todo, como la reflexión ante los problemas que caracterizan su entorno social, el manejo y procesamiento de información proveniente de diversas fuentes, entre otras que implican un mayor grado de complejidad como la construcción de nuevos conocimientos a partir de un proceso indagativo de datos e informaciones.

Por supuesto, no se trata de formar investigadores desde las aulas del CCH, pues, desde sus inicios, el modelo educativo del Colegio apostó por un alumno autónomo, responsable de sus propios procesos de aprendizaje y con un carácter crítico, perfil que debía construirse no sólo con el aprendizaje de las ciencias y las humanidades, sino a partir de un aprendizaje sustentado en la investigación

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



CCH Naucalpan.

Los maestros
deben guiar a
los alumnos para
que desarrollen el
pensamiento crítico
y experimentación
de la investigación
como una
actividad que se
hace de manera
especializada...

documental que le permitiera explorar una realidad que impacta en su construcción individual y social.

El objetivo de enseñar las bases de la investigación documental es que esta habilidad trascienda e impacte en los alumnos, para que, al elegir una profesión logren hacer investigación académica cuando se titulen, desde el área del conocimiento que cada uno decida, con el fin de mejorar el mundo desde un plano personal y que esto se extienda a un entorno familiar y social. Por ello, se insta por una didáctica para la enseñanza de la investigación que implique operaciones cognitivas que logren la construcción de nuevos conocimientos.

Así, la didáctica de la enseñanza de la investigación en un contexto educativo a distancia, como el que ahora vivimos, debe preocuparse en lo que se enseña al enseñar a investigar y, lo más importante, cómo se enseña a investigar (Sánchez Puentes, 2000).

Sin duda, el modelo educativo del CCH es motivo de celebración debido a que pone al alumno, al conocimiento y al maestro, como ejes

principales de la educación institucionalizada que transforman la realidad social.

Aún falta mucho por trabajar, los cimientos son sólidos, las generaciones son cambiantes y la tecnología avanza. La idea es que la comunidad del Colegio siga adaptándose a los vertiginosos cambios y beneficios que proporcionan las tecnologías, para poder llevar a la práctica el Modelo Educativo –que después de cincuenta años– ha sido semillero de investigadores que han trascendido en investigaciones universitarias de incalculable valor para la sociedad mexicana. 📧

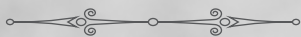
Fuentes de consulta

1. Colegio de Ciencias y Humanidades/ UNAM. (2016). *Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*. México: UNAM-Colegio de Ciencias y Humanidades.
2. Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM. (2018). *Modelo educativo*. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
3. Gutiérrez Laboy, R. (2013). "Hacia un enfoque filosófico-científico de la vida: bioética, ciencias y humanidades" en *Prometeica*. Revista de filosofía y ciencias. Año IV(8). Disponible en: www.prometeica.com (diciembre 2020).
4. Llaguno Ledesma, A. (abril-junio y julio-septiembre, 2005). El Colegio de Ciencias y Humanidades como un bachillerato de cultura básica y universitaria, *Eutopía* (6-7).
5. Lomas, C., (Comp.). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.
6. UNAM (1971). Proyecto para la creación de ciencias y Humanidades y de la unidad académica del ciclo del bachillerato. Exposición de Motivos. *Gaceta amarilla*.
7. Sánchez Puentes, R. (20014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México: IISUE-UNAM.
8. Vivanco G., P. (abril-junio y julio-septiembre de 2005). Los principios filosóficos y pedagógicos fundacionales del CCH como orientadores en la definición del sentido de la labor educativa en las cuatro Áreas. *Eutopía* (6-7).

El árbol y el pájaro

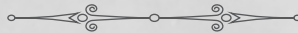
Yo era un árbol tupido
con una barba de musgo y orugas
en el corazón del bosque
con piel de elefante
que no se dobla ni por crimen ni tormentas
sino que con mil brazos desafía a los vientos los dioses
con los pies curvados araño la tierra sorda
¡negra y sola y grande!

Cuando vienes
bailando
por la cuerda de mi corazón



sobre una rama sin esperanza
con tu pecho rosado
y despiertas las tristes madrugadas
mis párpados laten de repente
como hojas nuevas
y frente a ti, pájaro, sombra de pájaro
mi tronco que ninguna tormenta ha encorvado
tiembla.

Yvan Goll



El futuro del CCH se encuentra en cómo se resuelvan los retos

ACTUALES DE PAROS, TOMA DE PLANTELES E INEFICIENTES DOCENTES

David Alfredo Domínguez Pérez

Licenciado en Economía por la Facultad de Economía de la UNAM, Maestro en Ciencias en Metodología de la Ciencia por el CIECAS-IPN, docente por 15 años en varias instituciones a nivel licenciatura y posgrado como la UNAM, Cescijuc, UVM y UNITEC, he dictado 88 conferencias a nivel nacional e internacional, publicado varios artículos en revistas científicas y de difusión.

da_dominguez@yahoo.com

Los retos actuales que comprometen el futuro del CCH

Actualmente el CCH está pasando por muchas adversidades las cuales están cuestionando su calidad y desempeño, que pueden comprometer seriamente su futuro si no se toman las decisiones adecuadas, dado que no está cubriendo las expectativas en la formación académica de sus estudiantes así como cívica que la sociedad actual tan cambiante requiere, quedaron atrás sus tiempos de gloria y reconocimiento; las nuevas generaciones después del esfuerzo de prepararse, realizar y pasar un examen de selección cada vez más competitivo ya empiezan a dudar, si realmente están en una de las mejores instituciones educativas de nivel medio superior del país. Las ilusiones y expectativas que se generan no solo en los prospectos sino también de sus familias se ven truncadas, tras iniciar las clases del siguiente semestre a los pocos días o meses se van a paro que pueden llegar hacer indefinidos; además de que también predominan las viejas prácticas del siglo pasado donde algunos maestros abusan de la libertad de cátedra y del apoyo institucional, mientras que los estudiantes no tienen derecho para cuestionar o desaprob

las medidas usadas administrativamente como didácticamente por sus profesores, ya que no son escuchado o son subestimados por situaciones como negligencia, violencia, autoritarismo, acoso, etc., esto ha generado la gran mayoría de los movimientos estudiantiles al no tener la atención de las autoridades, cuya única forma o la vía más recurrida es la del paro de actividades para ser escuchados y poner sus desacuerdos con la institución (Nolasco y Díaz, 2018).

Los paros académicos y toma de las instalaciones del CCH sus consecuencias para la institución y sus alumnos

Se puede debatir acerca de que si el término de “paro académico” es adecuado, que sea legítimo que lo propongan los estudiantes, se puede revisar desde la perspectiva jurídica, ética, filosófica, pedagógica, etc., pero es una situación más relevantes que han acompañado al CCH; que afecta la continuidad de la actividad académica de muchos estudiantes y profesores; los alumnos ya no esperan que sus demandas se han tratadas en el Consejo Técnico (que es uno de los organismos con gran autoridad dentro del CCH), dado que su



Bienvenida Generación (1999-2001), 1998.

representatividad es mínima (Reglamento del ENCCH, 2018), han encontrado una forma más rápida y efectiva (en algunos casos) de poder expresar sus problemáticas e inconformidades.

Los estudiantes se organizan mediante asambleas que son permitidas en el mismo plantel, ahí se exponen las problemáticas y se decide qué tipo de acciones tomar en base al consenso que se llegue con los presentes; se ha cuestionado la poca participación estudiantil y que las decisiones son tomadas por una minoría que afecta a la mayoría de la población estudiantil; muchas veces quienes toman la decisión en la asamblea votan por el paro total de actividades como la mejor opción, sin estar conscientes de lo que implica esta decisión.

Los constantes paros totales de los estudiantes en los planteles del CCH, han provocado su desprestigio, en donde los posibles candidatos los evitan; desacreditan a las autoridades escolares que no saben manejar adecuadamente las problemáticas que se les presenta, causa la deserción por la baja definitiva de los estudiantes sobretodo del primer semestre, cuya decisión es tomada por los padres de familia para evitar que sus hijos perdieran el año, ya no quieren pertenecer a una institución politizada y sin reglas, no están de acuerdo con estas prácticas, en cambio en las instituciones educativas privadas esto no ocurre, no se permite en la mayoría de ellas que existan asambleas estudiantiles, porque socialmente algunos medios de comunicación le dan mala fama a la institución y a sus alumnos, ya que se consideran inadaptados, problemáticos, con deficiente preparación académica e indisciplinados.

También afectan al rendimiento académico en varias formas, rompen el ritmo que los estudiantes ya llevaban del curso, porque ya no reciben indicaciones por parte de la mayoría de los maestros de como continuar con la asignatura, dado que no existe manera de contactarse con sus alumnos, entonces éstos lo toman como si fueran vacaciones, cuando se soluciona el conflicto, ni siquiera repasaron en sus casa los temas vistos, ni tampoco les

intereso revisar los demás contenidos de las materias; los maestros entran presionados por acabar con los programas en el tiempo restante, saturando de información y tareas a sus alumnos.

Cuando se vuelven indefinidos los paros o duran varios meses se pasa a otras formas de continuar con las clases sin ser presenciales, debido a que las instalaciones estan tomadas por los paristas, se tienen malos resultados de aprendizaje, generalmente los docentes solo dejan actividades por la plataforma del Colegio u otras comerciales como *Google Classroom*, o se califica con lo que consideren pertinente, sin haber propiamente una clase o conocimiento previo, dejando muchas dudas de cómo resolver las actividades que solicitan y no se cumplen los objetivos de aprendizaje de las materias, no hay algún tipo de planes de contingencia previamente elaborados y aprobados por la Secretaría Académica para estas situaciones (Pérez Rul, Domínguez y Quiroz, 2017); apenas se fueron desarrollando por la contingencia sanitaria del COVID-19.

La toma de las instalaciones incluso se ha dado por personas ajenas a la institución, también se ha vuelto muy recurrente últimamente, porque si no logran el paro académico en la asamblea, recurren en algunos casos a usar esta medida, van y toman por la fuerza las instalaciones del CCH sobre todo en los turnos vespertinos, en donde pueden darse actos violentos contra el personal académico, administrativo y los estudiantes, mientras que el personal de vigilancia y de auxilio UNAM poco pueden hacer contra estos individuos que llevan los rostros cubiertos y son sumamente violentos, ante estos actos no tienen la capacitación ni pueden enfrentarlos porque no saben si son menores de edad, lo que les generaría graves consecuencias jurídicas; estas acciones radicales generan temor e inseguridad en la población del colegio, ante esta situación la UNAM tendrá que ser más enérgica, legislar sobre protocolos para salvaguardar a la población y no permitirlo, sino sera el blanco de más actos de este tipo como

ya ha pasado, por no haber sanciones penales contra quien los organiza y llevan a cabo.

Los destrozos materiales sumado al robo de equipo como consecuencia de los paros y tomas de las instalaciones universitarias, causan graves pérdidas económicas, no hay responsables por tales daños, porque siempre que negocian los paristas es que no existan represalias de algún tipo, debido a que el dinero que se usa para reparar y reponer los materiales dañados se pudo haber usado para otros proyectos de la misma UNAM; los daños ocasionados por los paristas en este año en los planteles del CCH Azcapotzalco se calculan en 8 millones de pesos y se estima que tardara de dos a tres meses los trabajos, en el CCH Sur se estima en 12 millones de pesos sin contar un edificio que se le prendió fuego que según los peritos se está evaluando si hay que demolerlo, con ello se sumarían 20 millones de pesos más (Reforma, 2020).

La cuestión con algunos maestros y su impacto en los estudiantes

Como todas las instituciones educativas sé conoce que existen docentes de buen nivel como también los de bajo nivel, quienes no asisten a

sus clases y solo firman la asistencia, los que solo califican con idas a eventos culturales que no tienen relación con la materia, aquellos que hablan de su vida personal o profesional que no aporta nada a la clase, aquellos que no preparan su clase y dan lo que se les ocurre, o asignan exposiciones a los alumnos para que cumplan con el contenido de la asignatura no retroalimentan el tema expuesto; o la manera en que los maestros tienen su preferencia a ciertos grupos de alumnos por su género despreciando e incomodando al otro; todos ellos se apoyan por el derecho de la libre cátedra del que están abusando, esto no cumple con el objetivo de su creación, que es no limitar al docente con los contenidos de la asignatura sino que puede ampliarlos más o enseñarlos con otros enfoques (Polanco, 2014); tanto las quejas como las sugerencias de los alumnos que se proponen a los coordinadores son desestimadas, los denunciadores de algún profesor por estas acciones muchas veces solo obtienen represalias, esto debe cambiar porque ya no es como antes porque los alumnos que debían aguantar estos malos tratos.

Normalmente este tipo de maestros nunca exponen de manera clara en la clase como van a evaluar, si lo hace puede cambiar sus criterios

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Clausura II Encuentro del Bachillerato sobre la enseñanza de la Lengua Española, 1989.

de evaluación como considere pertinente; los coordinadores y las academias trabajen en revisar si los maestros asisten a sus clases, ver que están impartiendo correctamente los contenidos de la materia asignada, que dejen claros los criterios de evaluación, incluso se podría pedir que las actas finales de calificaciones sean firmadas por los estudiantes (como sucede en las instituciones particulares) para dar mayor transparencia y concordancia con los criterios de evaluación que se presentaron al inicio del ciclo, con la diferencia que se pida la presencia del coordinador para evitar que se negocie en ese momento con la calificación, sino para demostrar porque obtuvieron tales calificaciones y en caso de duda, el maestro lleve las evidencias necesarias para sustentar la calificación, ya que varias veces no sabe el alumno como lo evaluaron, porque ya no regresan los trabajos con las correcciones o los exámenes calificados para ver en donde se equivocó el alumno.

Propuestas para dar solución a estas problemáticas

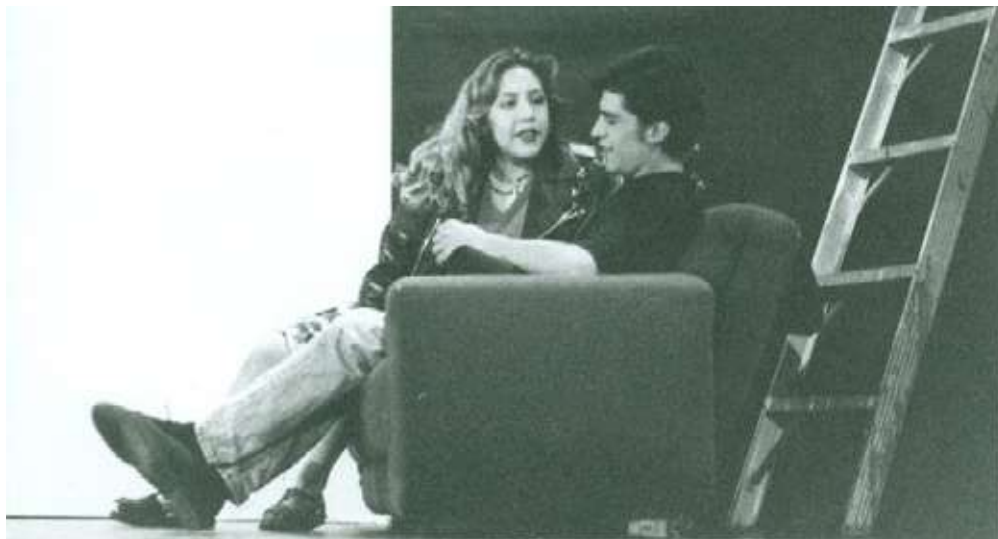
Para evitar esta situación se puede proponer pláticas a los estudiantes por parte de las autoridades del CCH de las consecuencias de la decisión de irse a paro total, para ver si de esta manera sean más conscientes a la hora de toma de decisiones en las asambleas. Para intentar cambiar esta situación del paro, es crear un reglamento de estudiantes de nivel medio superior de la UNAM, que contemple los mecanismos y organismos que se deban generar y que tengan la capacidad de resolución para resolver las controversias o problemáticas entre los alumnos con los profesores o las autoridades del plantel. Porque mucho de ello es por la falta de seguimiento real o la mala conducción que hacen las autoridades, como los casos de acoso por parte de los maestros hacia las alumnas, el mal manejo de una urgencia médica, la mala vigilancia, mala planeación de los horarios de los maestros, grupos de alumnos sin maestros, etcétera.

Porque muchos de estas problemáticas ya se habían planteado desde hace mucho por parte de los estudiantes ante la institución, los cuales no se les dio una solución efectiva y vuelven a surgir al pasar el tiempo, Ni tampoco se le ha dado el seguimiento prometido por parte de las autoridades de los planteles

Se deben volver a instalar las cámaras de seguridad en los planteles que decidieron quitarlas, exigir el uso de la credencial estudiantil para poder ingresar al plantel y que esta sea vigente (resellos correspondiente al ciclo que se está cursando), una identificación oficial a los padres de familia que ingresen, ya no se debe permitir el acceso libre como se venía dando, si son externos a la institución se debe dejar una identificación y saber hacia se dirigen, si se quiere proteger la integridad de la comunidad estudiantil y de las instalaciones, que los alumnos que no tengan su credencial puedan verificar su permanencia a la institución con otros documentos y que se pueda verificar su autenticidad (como la tira de materias con foto actualizada).

En caso de alguna toma violenta del plantel se tendrá que usar la fuerza pública inmediatamente para su recuperación, para evitar que se generen destrozos y saqueos, para ello sería pertinente cambiar algunos estatutos sobre la autonomía universitaria en cuanto a la presencia de la seguridad pública en los planteles del CCH por el bien mayor, que serían los encargados de la vigilancia, resguardo, protección tanto del plantel como de su población por elementos de la seguridad pública, como lo tiene el IPN, ya que ellos si pueden actuar y repeler un posible ataque, son elementos que están capacitados, de esa manera se podría disuadir esta práctica, sin excepción serán procesados quienes irrumpen de esa manera, que en el reglamento general se especifique como una falta grave que se sanciona con la expulsión del plantel, pago de daños y lo referente a un proceso penal.

Con respecto a los maestros es proponer una reforma de como se contrata y el seguimiento a su trabajo, los coordinadores



Clausura del III Festival de Teatro, 1995.

realicen sus funciones y si no están estipuladas ponerlas como tales, deben verificar que los docentes se presenten en tiempo y forma a sus clases, en caso de faltar deben justificarla y que si se retiran antes de la hora de su clase también; al no estar justificada ante la coordinación se proceda a sancionarlos, que determinado número de faltas o retardos pueden rescindir su contrato; que dejen bien claros los criterios de evaluación para que no los cambien a conveniencia, estos se entreguen con su planeación y las actividades extra escolares que deben estar justificadas del porque se realizarán, como visitas a museos, obras teatrales, seminarios, etcétera, deben llevar el visto bueno de la coordinación a la que pertenece la materia, revisar que impartan los contenidos correspondientes haciendo visitas sorpresas a los maestros en la clase, debido a que deben anotar el tema de la clase y su firma; se debe cambiar el sentido a la libre cátedra que más bien parece libertinaje de cátedra; se les debe orientar sobre el tipo de lenguaje y que expresiones no son convenientes para usar con los estudiantes, explicarles sobre todo las implicaciones

legales en caso de ser acusados de acoso por algún o varios estudiantes y que en la investigación interna quede demostrado. ©

Fuentes de consulta

1. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2018). Reglamento Escuela Nacional Colegio de Ciencias Humanidades disponible en <https://www.cch.unam.mx7consejo>
2. Nolasco Nájera Jesús y Díaz Rivera Judith Adriana (2018). Los foros estudiantiles como espacios para la formación ciudadana: Una experiencia política, *Eutopia*, (11) 29, 29-35
3. Pérez Rul María Natalia, Domínguez Pérez David Alfredo & Quiroz Martínez Escobar Hugo Alberto (28 de noviembre de 2017). "Propuesta de continuidad de actividades escolares en caso de suspensión temporal de clases por causa de contingencia natural o sanitaria" en el 2º Coloquio formar para incluir en educación media superior, reflexiones sobre la práctica docente (28 y 29 de noviembre de 2017) en el IISUE-UNAM, Ciudad de México
4. Polanco Braga Elías (2014). La Universidad de México y la libertad de cátedra, *Academia*, 12 (23) 277-292
5. Reforma (19 de octubre de 2020). Cuestan destrozos 37 mdp a la UNAM, Reforma disponible en <https://reforma.vlex.com.mx/vid/cuestan-destrozos-37-mdp-850580016>

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH): medio siglo de prácticas

EDUCATIVAS CON LAS CIVILIZACIONES INDÍGENAS MEXICANAS

Edgar Ávila

Sociólogo en la licenciatura por parte de la FES Acatlán y con estudios de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones por parte de la UAM Xochimilco. Profesor de asignatura "A", definitivo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco, con 22 años de antigüedad impartiendo las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II. Tutor del Programa Institucional de Tutorías desde 2010.
edgaravila2000@yahoo.com

Stephane Martin, ex director del museo del 'Quai Brandy' (2006-2019), en Paris, Francia, organizó con sumo entusiasmo dos magnas exhibiciones arqueológicas dedicadas a México: 'Teotihuacán, ciudad de los dioses' (2009-2010) y 'Mayas. Revelación de un tiempo sin fin' (2014-2015), que hasta la fecha siguen siendo las muestras más exitosas de la historia del museo. Pero soy testigo de que su mayor anhelo era celebrar a los olmecas en el Museo 'Branly'. No dejaba de hablar de ese sueño, '¿cuándo traemos a los olmecas a Francia?, ¿acaso no ha llegado el momento de hacer descubrir los olmecas a los franceses?', me preguntaba a cada rato.

Dominique Michelet, reconocido especialista francés de la cultura maya y de Mesoamérica

Innumerables serán los foros de discusiones, reflexiones, intercambios académicos e imágenes que conmemoraremos en el presente año 2021 en torno a los cincuenta años de nuestro CCH. Será un gran festejo para las ciencias y las humanidades. Tópicos como educación, modelo educativo, planes y programas de estudio, aprendizajes, estrategias, disciplinas, interdisciplinariedad, perfil del egresado, vida colegiada, pandemia, aulas virtuales, asesorías, tutorías y un sinnúmero más de otros contenidos servirán para dar cuenta de nuestra labor educativa y significarla.

En nuestro caso, nos centraremos en los sujetos de la educación: alumnos y profesores, en una situación concreta de aprendizaje para

la asignatura de Historia de México I. Para ello haremos referencia a nuestro modelo educativo, su concepción de alumno y de profesor, la orientación y sentido del área histórico social del plan de estudios actualizado y un contenido básico obligatorio para las asignaturas Historia de México I y II: civilización indígena.

El modelo educativo del CCH (1971-2021): bases filosófico pedagógicas frente a la realidad histórica y social

Hace cinco décadas se fundó el CCH como una institución educativa a nivel medio superior cuyo modelo pedagógico ofrecía una formación con conocimientos científicos y humanísticos, capacidades intelectuales y comportamientos



Exposición Fotográfica, Astronomía en México, CCH-N, 1995.

The Sun

ideales de sus egresados cuyas intervenciones transformarían a la sociedad mexicana hacia la equidad, la justicia y la solidaridad. Se trataba de innovar un bachillerato nuevo y específico impulsado por el exrector de la UNAM, Dr. Pablo González Casanova, hoy comandante Pablo del movimiento indígena Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Acorde a las nuevas exigencias del desarrollo social y científico indispensables en un país moderno, el CCH optará por una ruta nueva que “contribuirá a la formación polivalente del estudiante capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive incorporación rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en el mundo moderno” (Bazán, 2020, p. 16).

Por cuestiones de espacio no podemos enlistar los distintos cambios sucedidos en la concepción del Colegio, es decir, su actualización y principios vigentes por lo que acotaremos su renovación a través de la publicación del plan de estudios actualizado (PEA) en 1996, esto es, 25 años después de su aparición en el escenario educativo nacional. En este documento podemos conocer la noción de identidad suscrita al Colegio.

La educación derivada de nuestro centro de enseñanza procuraría “una formación intelectual, ética y social, en otras palabras, se propone contribuir a la participación reflexiva y consciente de los alumnos en la cultura de nuestro tiempo con las características de ésta en nuestro país (*Ibid*, p. 27). Nuestros alumnos adquirirán aprendizajes, sabrán como los han adquirido y los harán válidos según su nivel de estudios. Dicho de otra manera, el alumno como sujeto de su propia educación, dejará de recibir conocimientos y procedimientos y contará con la posibilidad de cuestionarlos, relacionarlos con su realidad y hasta reconsiderarlos por otros mejor fundamentados, a esto le llamaremos autoaprendizaje.

Mientras el profesor recurrirá a la participación de sus alumnos, al trabajo grupal y a la actividad productiva para generar aprendizajes por lo que no solo debe de dominar los contenidos disciplinarios sino también generar estrategias que desarrollen nuevos conocimientos. Su perfil docente deberá moldear experiencias de aprendizaje útiles como “el acopio, la organización y el uso de información; planteamientos y resolución de problemas a través de preguntas y respuestas tentativas, ejercicios, realización

ARCHIVO FOTOGRAFICO DEL CCH



Clausura del IX Magno concierto Coral del CCH, 1995.

de proyectos de investigación, el análisis, la observación, la reflexión, la interpretación, la abstracción, la explicación, la relación entre conocimientos, así como su capacidad para discernir, imaginar, crear, argumentar, entre otras (*Ibid*, p. 45). Por parte de las actitudes mencionaremos la cooperación, la solidaridad, el respeto al otro, la responsabilidad, el deseo de saber, el espíritu de indagación con sentido científico y humanista, la autonomía personal intelectual y moral, la justicia, la honestidad y el compromiso, el sentido crítico y el respeto al medio ambiente. Todo ello imbricado para fomentar el desarrollo autónomo de sus estudiantes (CCH, 2006, p. 61).

Por su parte el texto de “orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado” (2006), afirma que “los conocimientos de lo social y la reflexión filosófica conducen al ser humano a reconocerse como un sujeto que existe y actúa en un tiempo y espacios específicos. A la vez a entenderse como un ente histórico y social capaz de transformar la realidad de su entorno” (PEA, 61). Además, el enfoque de las disciplinas del área se propone la gestación de un pensamiento crítico “que niegue la neutralidad ideológica, lo haga conscientes de la vigencia de su compromiso como ciudadanos y les permita asumirse como sujetos que busquen transformar la realidad” (*Ibid*, p. 62).

Ahora bien, ha llegado el momento de fundamentar lo ya trabajado en el salón de clases de Historia de México I. Si el Modelo Educativo es una concepción específica de los propósitos educativos de una institución, así como sus formas pedagógicas para lograrlos, éstos se concretan en los criterios con los cuales se organizan las actividades académicas de enseñanza y aprendizaje. Uno de esos niveles son las prácticas educativas de profesores y alumnos.

Bazán propone pensarlas a manera de ser el “espacio de interacción entre profesores y alumnos y de ambos con el contenido, objeto de enseñanza y aprendizaje de cada asignatura” (*Ibid*, p. 51). En todo caso, es aquí en donde

se ponen en juego los conocimientos que se poseen y desde los cuales se les otorga significado y sentido a las cosas.

El curso de Historia de México I se efectúa en el tercer semestre de los seis que componen nuestro bachillerato. A lo largo de su primera unidad titulada “la civilización mesoamericana, 2500 a. C. a 1521 d. c., los alumnos encontrarán referencias a las raíces de nuestra nación mexicana bajo el periodo de tiempo ya enmarcado arriba. Sin embargo, haremos mención del último aprendizaje que refiere a la permanencia de muchas civilizaciones indígenas en el presente “como raíz de nuestra identidad (CCH, 2017, p. 12).

El programa de la materia propone que en las estrategias los profesores orienten a los estudiantes a observar algunos rasgos de la civilización mesoamericana en la actualidad como el vocabulario, los topónimos, los alimentos, la vestimenta, la fisonomía, los objetos, las celebraciones y las prácticas agrícolas” (*Ibid*, p. 13); mientras que por su parte, los alumnos visitaran algunos espacios sugeridos por el profesor como mercados, pueblos, museos, el centro histórico, calles, el transporte urbano, etc. para identificar la permanencia de esas características mesoamericanas. Demos cuenta de una práctica educativa recién generada.

Les olmèques et les cultures du golfe du mexique. Los Olmecas y las culturas del Golfo de México en París, Francia (8 de octubre 2020 a 25 de julio 2021)

Según Anne Marie Mergier (2020, p.61) corresponsal de Proceso, “el coronavirus no pudo ni con los olmecas ni tampoco con los huastecos” a pesar de que la pandemia pospuso la exposición ya agendada para iniciar el 19 de mayo al ser paralizada toda la vida artística gala, incluyendo la imposición del toque de queda para esos días.

Por otra parte, la presencia olmeca estará hasta el 25 de julio de este año que corresponden a diez meses de permanencia, lo

Nuestros alumnos
adquirirán
aprendizajes,
sabrán como los
han adquirido y
los harán válidos
según su nivel de
estudios.

que se convierte en una duración excepcional en la historia de las muestras temporales en la ciudad luz. Esto representará un “bálsamo para el alma” de acuerdo a los especialistas que curaron la exposición y uno de los máximos eventos del otoño cultural europeo.

Esta incluye 20 acervos, 19 del INAH y uno más del Museo de Antropología de Xalapa provenientes de la ciudad de México, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tabasco, Tamaulipas y Veracruz. Los objetos artísticos, incluidas las famosas cabezas colosales, pueden remontarse al 1600 a.c. hasta el 400 a.c. también, quizás las más antiguas de Mesoamérica.

Al inicio del curso, enseñando y aprendiendo con los grupos 301, 304, 308, 312 y 320 del turno matutino, Plantel Azcapotzalco, nos dimos a la tarea de estudiar los 55 videos acerca de la “serie: los pueblos indios de México” que coloca en su portal el Programa Universitario “Diversidad Cultural e Interculturalidad” de nuestra máxima casa de estudios. Encontramos a casi todos los pueblos indios mexicanos junto a distintas problemáticas que enfrentan en la actualidad: educación, salud, migración, pobreza, empleo, género, religión, etcétera.

Por tener grupos numerosos, 52 alumnos en promedio, casi toco un video a cada alumno y elaboraron una síntesis para ser expuesta ante el grupo. Los videos tienen una duración máxima de 15 minutos y la exposición individual frente al grupo tenía como límite cinco minutos. Ilustremos algunas de las temáticas allí vertidas: Mixteco de Oaxaca; *Kuchumá*, Kumiai de Baja California; *los hijos del sol* Seri de Sonora; *mujeres de barro*, nahua de San Luis Potosí; *la cueva de la madre tierra*, tenek de san Luis Potosí, etcétera.

Los argumentos allí expuestos permitieron crear conciencia en los grupos de las agraviantes condiciones de vida en la que los pueblos originarios viven en pleno siglo XXI. Sin embargo, el reportaje sobre la muestra olmeca en Francia causó grandes controversias de modo tal que concluimos paradójicamente que si se trataba de pueblos vivos eran discriminados y marginados por la sociedad mexicana aunque, por otro lado, si la civilización había desaparecido ya, propiciaba orgullo y admiración.

Fue el momento en que propusimos la práctica educativa con las siguientes consideraciones: desarrollar una investigación individual o por equipos de hasta cinco personas en la que pudieran reflexionar sobre esta situación. Se enmarco bajo la siguiente pregunta, ¿por qué razones los pueblos indígenas son respetados por su pasado y son discriminados en el presente? La extensión mínima sería de cinco cuartillas junto a la redacción de una serie de propuestas para contrarrestar el racismo hacia ellos con la cualidad de que estas fueran viables para ser ejercidas desde el Colegio.

Hubo indagaciones muy serias y sólidamente argumentadas además de las recomendaciones muy viables para combatir la lacra de la discriminación y el racismo. Por principio, los alumnos alcanzaron a considerar que la noción de indígena no es exclusiva de América Latina, sino que cobra dimensiones mundiales. En ese sentido, se dieron a conocer datos como el siguiente: “De acuerdo con la



Encuentro del Bachillerato sobre la enseñanza de la Lengua Española, 1988.

ONU la población indígena mundial se compone de más de 370 millones de personas, contamos con más de 5,000 grupos étnicos. A pesar de que solo representan el 5% de la población mundial, su aportación a la cultura mundial no se puede calcular, se debe valorar. Gracias a ellos es enorme la diversidad cultural con la que contamos.

“Son importantes porque cada uno de ellos nos aporta tradiciones, costumbres, lenguas, formas de vestir, comer y pensar, únicas. Forman parte del mosaico sociocultural que nos da identidad y pluralidad, sin ellos nuestra riqueza cultural sería escasa y limitada. Además, son parte de nuestra herencia histórica que nuestros antepasados nos ha dejado y que ellos han conservado y transformado a través de los años, pero que a pesar del paso del tiempo y de los cambios que han sufrido, nos recuerdan de dónde venimos y cuáles son nuestras raíces. No obstante, no tenemos que considerarlos como simples recuerdos de nuestro pasado. Son parte de nuestro presente, por ello es fundamental darnos el tiempo de

aprender a valorarlos y conocerlos, para así garantizar un mejor futuro para todos.”¹

En este sentido, las investigaciones tomaron en cuenta a sus principales sujetos de estudio a nivel nacional por lo que se apoyaron en datos oficiales para hablar de sus condiciones materiales. Para el año 2018, según la Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas, (CDI), existen 60 diferentes grupos indígenas, esto lo podemos contrastar los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y del Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), los primeros afirman que en el país 25.7 millones de personas se definen a sí mismas como parte de alguno de estos 60 grupos indígenas, y 1.38 millones como afrodescendientes de pueblos indígenas, además 6,695,228 son hablantes de alguna lengua indígena de los cuales 50.9% son mujeres y 49.1% son hombres.

1. ONU (2020). *Los Pueblos Indígenas en las Naciones Unidas*.

Por su parte, el mismo CONEVAL difundió que siete de cada 10 indígenas están en situación de pobreza. Si se trata de mujeres o adultos mayores, la marginación y la precariedad se agravan aún más. En el contexto del Día Internacional de los Pueblos Indígenas, recordó que con datos a 2016 hay 8.3 millones de indígenas en pobreza, de los cuales 3.2 millones, 28 %, estaban en pobreza extrema con tres o más carencias sociales y sin capacidad económica de adquirir la canasta básica alimentaria².

Las cifras encontradas por la mayoría de los equipos arrojan resultados semejantes en los renglones de salud, grados de escolaridad, alfabetización, seguridad social, empleo, bienestar social, etc. Además, la misma fuente reporta que para el 2019, estas naciones indígenas nacionales sufrieron racismo en un 24% en virtud de los prejuicios y estereotipos que persisten como prácticas ahondando brechas de desigualdad y exclusión. Así lo afirmó Tania Ramírez Hernández, directora general adjunta de Vinculación, Cultura y Educación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

En la misma nota se dice que 35 % de las personas entrevistadas cree que la pobreza que viven las personas indígenas se debe a su cultura, esta es información proveniente de la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS), 2017. Conforme a esta misma fuente se concluye que 24% de la población indígena declara haber experimentado al menos una situación de discriminación, como rechazo o exclusión de actividades sociales, insultos, amenazas u obligarlos a salir de alguna comunidad³.

A pesar de que las líneas de investigación establecidas por el profesor fueron muy generales, los alumnos fueron más allá de estas en virtud de darse a la tarea de rastrear las condiciones de vida actuales de los

descendientes de los olmecas. Por cuestiones de espacio únicamente daremos cobertura a uno de ellos.

La civilización Olmeca se habría establecido en los estados de Veracruz y Tabasco. Por tratarse de una región pluricultural solo hablaremos del pueblo Zoque. Los problemas a los que se enfrentan son bastantes y atraviesan por el cacicazgo político, el asedio de las autoridades ganaderas por las tierras, la instauración de hidroeléctricas y los intentos de explotación minera en la Sierra de Santa Marta, (lugar considerado como parte de la reserva de la biosfera), aunado a las actividades delictivas de distintos carteles de narcotráfico que afectan la seguridad ciudadana, así como la práctica del llamado “huachicol”, estos son problemas que enfrenta toda la zona sur de Veracruz.

Aunado a lo antes referido los zoques también enfrentan una situación de discriminación y es que la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, fue acusada por el Centro de Lengua y Cultura Zoque, por haberlos borrado del Atlas nacional, en específico a las comunidades zoque de Veracruz, Campeche, Jalisco y Chiapas, esto según el Centro de Lengua y Cultura Zoque para “facilitar el saqueo del territorio y los bienes comunes”, y es que dicho pueblo defendía 84 mil 500 hectáreas de proyectos relacionados con la Reforma Energética⁴.

En este sentido, la necesidad de pensar en acciones que permitan tener un horizonte de conocimiento más amplio para la formación educativa de los alumnos del Colegio. Así redactamos la siguiente pregunta para ser contestada en la investigación: “¿qué actividades podemos realizar como jóvenes ccher@s, universitarios y mexicanos y que involucre al resto de la comunidad de nuestro plantel?”

2. Enciso, A. “CONEVAL: ‘7 de cada 10 indígenas del país enfrentan pobreza’” en *La jornada*, 10 de agosto de 2019

3. *Idem*.

4. Barragán, D. (2018). “El gobierno nos borró del Atlas de los Pueblos Indígenas por no aceptar megaproyectos: zoques”.

Propuestas impulsadas por los alumnos para acercarse al conocimiento de los pueblos indios mexicanos y erradicar su discriminación

Exposiciones y muestras sobre diversidad cultural en nuestro país que permitan conocer a detalle las características civilizatorias de todos los pueblos. Estos eventos también pueden ser difundidos en la UNAM por medio de su estructura mediática.

Informarnos acerca de los derechos de las comunidades indígenas. Si bien no es algo que nos pertenezca a todos es muy bueno saberlos, pues así podemos identificar casos en los que se presenten injusticias.

Elaboración de artículos que puedan ser expuestos y explicados con la intensidad de transmitir tradiciones, costumbres y creencias de estas culturas, objetos como artesanías, ropa, accesorios, amuletos, prácticas de salud, historia comunitaria, valores colectivos, vínculos con la naturaleza, etc.

Implementar talleres de lenguas indígenas, música y danza, entre otras favoreciéndola participación de la comunidad estudiantil del CCH.

Últimas reflexiones

A lo largo de estas líneas hemos procurado dar forma a lo que a nuestro entender es una práctica educativa para la asignatura de Historia de México I dentro del Modelo Educativo del CCH. Por ser este ejercicio un espacio en donde actúan los profesores, los alumnos, el contenido, el objeto de enseñanza y aprendizaje, pudimos poner en juego los conocimientos adquiridos acorde a como significamos nuestros ideales educativos. En nuestro ejemplo pudimos establecer que los alumnos fueron sensibles, mostraron empatía histórica y practicaron su respeto y solidaridad hacia las huellas indígenas que constituyen una parte esencial de nuestra nación mexicana. Por último, se asumieron como sujetos históricos con capacidades intelectuales para transformar la realidad que les confiere. ☺

Fuentes de consulta

1. Barragán, D. (2018). *El gobierno nos borró del Atlas de los Pueblos Indígenas por no aceptar megaproyectos: zoques*. Recuperado el 15 de noviembre de 2020 de: <https://www.sinembargo.mx/09-08-2018/3454609>.
2. Bazán Levy, J. y García Camacho T. (2020). *El modelo educativo del CCH: importancia y vigencia. Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio*. Fascículo 1. Proyecto INFOCAB PB303020, UNAM, México.
3. CCH-UNAM (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de estudios Actualizado*. UNAM, México.
4. CCH-UNAM (2017). *Programas de estudio. Área Histórico Social*. Historia de México I y II. UNAM, México.
5. Enciso, A. (2018). "CONEVAL: 7 de cada 10 indígenas del país enfrentan pobreza" en *La Jornada*, 10 de agosto.
6. Estrada, K. y Victorino A. (2020). *¿Por qué razones los pueblos indígenas son respetados por su pasado y son discriminados en el presente?* S/P. Trabajo de investigación para la asignatura de Historia de México I.
7. González M. (2020). *¿Por qué razones los pueblos indígenas son respetados por su pasado y son discriminados en el presente?* S/P. Trabajo de investigación para la asignatura de Historia de México I.
8. Hernández, M. (2020). *Tiempo histórico: pasado, presente y futuro en el 2020*. S/P. Trabajo de investigación para la asignatura de Historia de México I.
9. Langner A.: (2019): "Denuncian 'invisibilidad histórica' de indígenas"; 24% sufrió discriminación en *La Jornada*, 10 de agosto de 2019.
10. Mergier, A. (2020). *El más antiguo esplendor de México en París*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2020/10/25/el-mas-antiguo-esplendor-de-mexico-en-paris-251534.html> el 16 de noviembre de 2020.
11. Torres, B., Ramos, R. y Juárez S. (2020). *Nuestro México lindo. Xenofóbico, racista y querido*. S/P. Trabajo de investigación para la asignatura de Historia de México I.
12. UNAM: "Serie los pueblos indígenas de México" (55 videos) en *Programa Universitario Diversidad Cultural e Interculturalidad*. http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/galeria_audiovisual/serie_pueblos.html consultado el 12 de octubre de 2020.

La constitución del Colegio de Ciencias y Humanidades y su medio siglo de presencia

Tomás Ríos Hernández

20 años de antigüedad en la UNAM, Maestría en Historia de México y Maestría en Docencia Media Superior-Historia ambas en la UNAM. Imparto las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II. tomas_rihe@yahoo.com

Introducción

El rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Pablo González Casanova (6 de mayo, 1970 al 17 de noviembre de 1972), será la figura central de este apartado, él llevaba sólo once meses de ocupar el cargo como rector y realizó las inauguraciones de tres instalaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades -Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo-. Además, de un Centro de Investigaciones Geológicas en la ciudad de Zacatecas, éste fue inaugurado en noviembre de 1971. La nota tenía la siguiente entrada “Creó la UNAM el primer centro de estudios superiores del Colegio de Ciencias y Humanidades en Zacatecas fue inaugurado por el doctor Pablo González Casanova el Centro de Docencia e Investigaciones Geológicas... Este plantel es el primer centro de estudios superiores establecido en la provincia por el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM... (*Gaceta UNAM*, 15 de diciembre, 1971, pp. 1-3. Para fines del año de 1971 se publicaron sus palabras que “el Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado para cumplir funciones de motor permanente de innovación en la enseñanza universitaria y nacional” (*Gaceta UNAM*, 24 de noviembre, 1971, p. 1). Es decir, en el fugaz rectorado de González Casanova había un CCH-bachillerato, un CCH-licenciaturas y un CCH-Posgrado.

A finalizar el año de 1971, tal parecía que el proyecto académico anunciado en la *Gaceta UNAM* del 1º. de febrero caminaba sin complicaciones a través de las deducciones se comprendía que el esfuerzo académico del anterior rector de la UNAM Javier Barros Serra se concretizaba en el rectorado de Pablo González Casanova. Sin embargo, también había transcurrido un año de la administración federal encabezada por Luis Echeverría Álvarez, quién estaba en contra de las innovaciones académicas en la UNAM, porque estaban frescos los acontecimientos del verano de 1968, los cuales les habían servido al propio Echeverría Álvarez para llegar al sillón presidencial, él era partidario de la educación superior tradicional y veía con desconfianza a la mancuerna de Javier Barros Serra y Pablo González Casanova, quienes creyeron en el papel que les brindaba la autonomía universitaria para instrumentar sus cambios cualitativos en la UNAM con la fundación de un bachillerato (Colegio de Ciencias y Humanidades), la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, también existió otra realidad que di cuenta en el primer párrafo el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) para la licenciatura y el posgrado, el cual ha sido “olvidado”; aunque los dos primeros que he hecho referencia han sido actualizados a través del marco de la legislación universitaria (UNAM, 1991) y el



tercero fue amputado, a pesar de haber sido publicado en el número extraordinario de la Gaceta UNAM del 1°. De febrero de 1971 es decir que al final se impusieron los criterios políticos a los razonamientos académicos; la tradición venció a la innovación en la UNAM que se proyectaba a la resolución de los grandes problemas nacionales presentes en el último tercio del siglo XX en México.

Un CCH de tres bandas

El rector de la UNAM Pablo González Casanova dijo que “El Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora solo habíamos planteado o resuelto en forma parcial. 1°. Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas. 2°. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación. 3°. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar la estructura universitaria adaptado el sistema de cambios y requerimientos de la propia universidad y del país” (*Gaceta UNAM*, 1971, p. 1). La interdisciplinar fue la piedra

angular en el discurso del rector Pablo González Casanova en el H. Consejo Interno del 26 de enero, 1971. Él creía que la experiencia del Instituto de Ingeniería podría ser replicable en toda la UNAM, pero el presidencialismo encabezado por Echeverría no estaba en la misma sintonía y trataba de evitar otro desafío al poder político como había ocurrido con el movimiento estudiantil-popular de 1968.

Volviendo a la referencia *Gaceta UNAM* del 1°. Febrero, 1971 contienen siete textos, en las cuales se incluyen las palabras del rector: Pablo González Casanova; la exposición de motivos de tres de sus creaciones que fueron dadas a conocer a la comunidad universitaria a través de este número: la primera de ellas tiene que ver con el Colegio de Ciencias y Humanidades-Bachillerato, en donde aparecen croquis de las ubicaciones de los tres planteles (Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo), –los cuales empezaron sus funciones el 12 de abril, 1971–, su plan de estudios, la alternativa de las opciones técnicas y un largo listado en dónde podrían trabajar los futuros egresados técnicos del CCH. El Colegio de Ciencias y Humanidades era un proyecto de gran envergadura. “Inició sus actividades en el ciclo de bachillerato el 12 de abril de 1971 con tres unidades académicas. En un

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Historico Social.

futuro cercano ofrecerá también estudios de licenciatura, maestría y doctorado con carreras de carácter interdisciplinario y realizará, asimismo, labores de investigación científica y humanística. El C.C.H. a nivel bachillerato es un sistema educativo de enseñanza media superior equivalente en todo a la E.N.P.” (*Gaceta UNAM*, 24 de noviembre, 1971).

El CCH-Bachillerato sobreviviente y cincuentón

Pasaré a centrarme al Colegio de Ciencias y Humanidades en el bachillerato y voy a describir Dos premisas básicas, la primera consiste cómo era conceptualizado por el CCH al sujeto cognoscente que fue el centro del nuevo bachillerato, en el cual giraba las reglas y los criterios del plan de estudios diseñados para este ente cognitivo. “12.- ¿cuántos turnos tiene el C.C.H.? Cada plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades tiene 4 turnos: de 7 a 10 am; de 10 am a 13 pm; y de 3 a 7 pm; y de 7 a 21 pm. El resto del tiempo el estudiante lo debe dedicar a la lectura, a la elaboración de trabajos humanísticos, científicos, técnicos. Puede también utilizarlo para trabajar por su cuenta o adquirir adiestramiento técnico si así lo desea”. (*Gaceta UNAM*, 24 de noviembre, 1971, p. 1). Ahora sólo hay dos turnos 7-13 hrs y 15-21 hrs. Algunos alumn@s actuales dicen tener menos tiempo para dedicarse a sus estudios y reciben becas para evitar que trabajen y son pocos los alumn@s que se acercan a las opciones técnicas que el CCH les ofrece, y la segunda tiene que ver con la propuesta educativa del rector Pablo González Casanova hacía esta nueva institución “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 permiten tener la vivencia y la experiencia del método

experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español (*Gaceta UNAM*, 1971, p.7).

La utopía CCHera del Plan de Estudios de 1971

Ahora pasaremos sobre las reglas y criterios del Plan de estudios de 1971 del CCH, las cuales consisten en ocho puntos que son:

1. El estudiante que haya cubierto todos los créditos del presente plan podrá seguir cualquier carrera de la Universidad o cualquiera de las combinaciones de carreras interdisciplinarias que establezca el Colegio de Ciencias y Humanidades al nivel licenciatura...
2. Unidades técnicas y de artes aplicadas. La Unidad Académica elaborará próximamente planes de estudios para el adiestramiento de los alumnos en técnicas, artes aplicadas u oficios que se impartirán a los alumnos...
3. Permanentemente el Colegio revisará y en su caso, actualizará el plan de estudios...
4. Cada plantel de la Unidad Académica organizará conferencias destinadas a explicar el presente plan de estudios y sus reglas de aplicación...
5. Los alumnos podrán sin asistir a clases acreditar los cursos de lenguas extranjeras mediante un examen en que demuestre su capacidad de traducción y comprensión del inglés o francés.
6. La metodología de la enseñanza- dará énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos...
7. En los planteles se organizará y estimularán actividades deportivas y estéticas permanentemente.
8. En cada plantel de la Unidad Académica deberá haber una planta de profesores de carrera y de asignaturas y de ayudantes. Se procederá integrar esta planta con profesores y alumnos de las facultades y escuelas de la Universidad...se pondrá a las facultades y



Inauguración de cursos de Inglés, 1985.

escuelas que otorguen créditos equivalentes de materias optativas de licenciatura, maestría y doctorado a los alumnos de estas que trabajen en la unidad como profesores” (*Gaceta UNAM*, 1971, pp.4-5).

sólo dos turnos y que lo llamé “híbrido”. Por que quienes lo instrumentamos los profesor@s todavía tenemos vestigios del “histórico” y nos aproximamos a caer en el método del positivismo emblema de la Escuela Nacional Preparatoria. ☺

Conclusiones

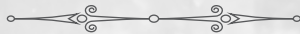
Algunas conclusiones podrá girar en torno lo que ocurrió y lo que no aconteció, es decir que lo acordado por el Congreso Universitario el día 26 de enero, 1971 existió una tenaz oposición por parte del presidente de México que en aquel periodo le correspondió a Luis Echeverría Álvarez y el rector de la UNAM, Pablo González Casanova, los cuales tuvieron una reunión privada en la casa presidencial de los Pinos el día 15 de diciembre, 1971, en donde se mantuvo la actitud de intolerancia oficial en contra del proyecto académico innovador, lo que vino después fue una serie de movimientos de inestabilidad en el campus universitario que forzó la dimisión del referido rector. Con tal hecho, se anulo la creación del CCH-Licenciatura y CCH-Posgrado y el CCH-Bachillerato ha llegado hasta nuestros días con sus cinco planteles, en la actualidad se ha cambiado el plan de Estudios de 1971, que aquí he llamado “utópico”, por el actual que fue aprobado en el año de 1996 que instauró

Fuentes de consulta

1. *Gaceta UNAM*. (1971). Número extraordinario, 1º. De febrero. Pp. 1-8. Recuperado: Número extraordinario, 1 de febrero de 1971 (unam.mx).
1. *Gaceta UNAM*. (1971). Número 36, 24 de noviembre. Pp. 1 y 2. Recuperado: No. 36, 24 de noviembre de 1971 (unam.mx).
2. *Gaceta UNAM*. (1971). Número 41, 15 de diciembre. Pp. 1-3. Recuperado: No. 41, 15 de diciembre de 1971 (unam.mx).
3. Instituto de Ingeniería-Universidad Nacional Autónoma de México. Historia. Recuperado en <http://www.ii.unam.mx/es-mx/Nosotros/Paginas/Historia.aspx>
4. Universidad Nacional Autónoma de México-Oficina del Abogado General- Dirección de Estudios de Legislación universitaria. (1991). Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado en archivos.juridicas.unam.mx/www/bju/libros/1/257/57.pdf.

*Hija del profundo, ¿cómo te tendré en la sierra de la luna
Cómo vendaré tu ojo mágico con las nubes del rápido olvido
Cómo te acostumbraré a la redondez de la tierra?
Hechizada por la luna nueva
¿Cómo domaré tu mar interior
Que desborda más allá de las orillas de lo humano?
¿Cómo atraparé los peces de fuego en mis redes incrédulas?
Y cuando la luna llena te impregna con semillas de amapola
¿Cómo refrescaré la fiebre de los montes sin sueño
Cómo sofocaré los rayos mortales de tus rubíes?
Ah sólo con la luna menguante
Adelgazan los ríos y se apaga
El fuego fatuo de retama de tus ojos
Tu grito ronco como el de las bestias sacras
Se rinde a mi corazón que caza*

Yvan Goll



EL CCH

a lo largo de 50 años

Verónica Marcela Espinoza Islas

Profesora ordinario de carrera asociado "C", dictaminada para impartir Matemáticas I a IV. Licenciado en Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional, Maestra en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa. Entidad académica de adscripción: CCH Vallejo, con 11 años de antigüedad.

veronicamarcelaespinoza@gmail.com

Ana Lilia Santana Galindo

Profesora ordinario de carrera asociado "C", dictaminada para impartir Biología I a II, cursó la especialidad en temas selectos para bachillerato, un diplomado de TIC, actualmente es secretaria de la comisión dictaminadora de ciencias experimentales Plantel Oriente. Entidad académica de adscripción: CCH Oriente, con 14 años de antigüedad.

analilia.santana@cch.unam.mx

Introducción

En este artículo nos enfocaremos en analizar cómo ha cambiado el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) curricularmente. Desde su creación el 26 de enero de 1971 hasta la actualidad. La importancia de abordar este tema en particular radica en las consecuencias que tienen el currículum en las prácticas educativas en el aula y en la formación académica de los alumnos.

En sus inicios el CCH fue creado para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo, para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza, Pablo González Casanova, lo consideró como: la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, "el cual deberá ser

complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes (Portal académico, 2018).

Algunas de las preguntas a contestar son: ¿El modelo educativo sigue siendo innovador?, ¿El Colegio de Ciencias y Humanidades sigue vigente?, ¿Cuál es el papel del Colegio en la educación mexicana?, ¿Los docentes cumplen con el perfil curricular que requiere el modelo del CCH? en esta sociedad el conocimiento, que caracteriza a este siglo por incidir de manera importante en diferentes ámbitos de desarrollo económico político y social, consideramos que, la educación no puede quedar aislada de esta influencia.

Desarrollo

El CCH es una institución educativa y la educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades, además de promover



Experimentales

Inauguración de cursos de Inglés, 1985.



Inauguración de los XXVIII juegos deportivos Intra CCH en el Estadio Roberto Tapatio Méndez, 2001.

conocimientos, valores cívicos, éticos y laicos, fortalece la cultura, el bienestar social, el crecimiento económico, la democracia y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. La educación es necesaria en todos los sentidos para el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación (Narro, 2012).

En este sentido, la UNESCO (2014), propone que: «la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos», De ahí la importancia de contar con el CCH como un modelo innovador en el sistema educativo mexicano y que su planta docente cuente con profesores capaces de innovar y de transformar la práctica educativa e interesados en alcanzar el logro del aprendizaje de sus alumnos.

Una de las preguntas que daremos respuesta en este trabajo es: ¿El Colegio de Ciencias y Humanidades sigue vigente?, pregunta que surge debido a que tras 25 años de su creación en 1997, se actualiza por primera vez el Plan y los Programas de

Estudios dando como resultado los siguientes cambios: reducción de los cuatro turnos a dos, uno matutino y otro vespertino, la transformación de la clase magistral en clase taller, el aumento a dos horas de clase en algunas asignaturas del área de Historia, la desaparición de la materia de Método Científico Experimental e incorporación de los aspectos metodológicos en las diferentes asignaturas del área de ciencias experimentales, la incorporación de la asignatura de Taller de Cómputo en el primer o segundo semestre, la incorporación de la materia de Filosofía como obligatoria en quinto y sexto semestre, conservando el Modelo Educativo del Colegio con sus cuatro ejes orientadores: 1) la noción de la Cultura Básica; 2) la organización académica por áreas; 3) el docente como guía y orientador, y 4) el alumno como sujeto de su propio aprendizaje. En nuestra opinión, cada uno de estos ejes permea en las diferentes asignaturas y en los diferentes niveles de concreción del currículo, como los propósitos y aprendizajes, desde una perspectiva transversal del conocimiento, los procedimientos y los valores.

Con la finalidad de apoyar este trabajo se elaboró una tabla en la que se sintetiza los cambios que han sufrido los planes y programas del CCH a lo largo de estos 50 años.

Tabla 1. Comparación de los planes y programas de estudio

| | Plan 1971 | Plan 2006 | Plan 2016 |
|--|---|---|--|
| Asignaturas | 6 por semestre | <p>Siete en el primer semestre o segundo depende toque llevar taller de cómputo.</p> <p>Seis, para tercero y cuarto.</p> <p>Siete para quinto y sexto en el cual la filosofía es obligatoria y el resto son opcionales acorde al área de conocimiento al que deseen estudiar.</p> | <p>Siete en el primer semestre o segundo, depende cuando les toque llevar taller de cómputo acorde a la asignación hecha por sistemas, a quien no le toca la asignatura en ese semestre, puede asistir a la asignatura de educación física la cual es de carácter opcional es opcional.</p> <p>Seis, para tercero y cuarto.</p> <p>Siete para quinto y sexto en el cual la filosofía es obligatoria y el resto son opcionales acorde al área de conocimiento al que deseen estudiar.</p> |
| Turnos | Cuatro turnos, dos matutinos, vespertinos duración de 4 horas cada uno. | Dos, matutino y vespertino, con una duración de 6 horas cada turno. | Dos, matutino y vespertino, con una duración de 6 horas cada turno. |
| Propuesta de trabajo | Se propone que a través del método de investigación experimental o documental, se guíe al alumno para el logro de los aprendizajes. | Se propone que a través de exposiciones, diseños experimentales, investigaciones documentales, se guíe al alumno para el logro de los aprendizajes. | Se propone que a través de metodologías de casos, aprendizajes basados en problemas, aprendizajes por proyectos e investigaciones, se guíe al alumno para el logro de los aprendizajes. |
| Filosofía educativa | aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conocer. | aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conocer. | aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir. |
| A lo largo de estos años el colegio ha implementado diversos programas de investigación dirigido a los alumnos para fomentar su interés por la investigación, así como el mantenimiento de opciones técnicas, que le permitan al alumno integrarse a la vida laboral y diversas actividades de recreación como danza, fotografía y actividades deportivas. | | | |

Nota: Tabla tomada de Santana. 2020



Clausura del IX Magno concierto Coral del CCH, 1995.

Por otra parte, los fundamentos pedagógicos y los principios filosóficos que dieron origen al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se encuentran en la *Gaceta UNAM* del 1 de febrero de 1971, conocida como Gaceta amarilla. Donde se formula el principio de una propuesta educativa distinta a las organizaciones curriculares existentes en ese momento, caracterizada, entre otros elementos, por un compromiso social expresado en la idea de “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos”.

El Modelo Educativo se sustenta en un paradigma ajeno a una educación tradicional, memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje, centrada en el profesor y con un alumno altamente dependiente. La perspectiva educativa adoptada en el Colegio define los principios filosóficos que le caracteriza, siendo el alumno el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y asimismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico (*Gaceta UNAM*, 1971).

Conclusión

La educación siempre ha sido importante para el desarrollo personal, social y económico de un país, pero ha adquirido mayor relevancia en la actualidad con las transformaciones, motivadas por el avance de la ciencia, la tecnología y sus aplicaciones.

El colegio desde nuestra perspectiva sigue vigente a pesar que desde su fundación ha pasado por dos actualizaciones en su plan de estudios, actualizaciones que han permitido al CCH adaptarse a las necesidades sociales y culturales del país.

No es vigente solo por sus cambios curriculares sino por el trabajo colegiado de los actores del proceso educativo: la docencia que requiere, que el maestro sea guía del proceso de enseñanza aprendizaje, que genere un trabajo en el aula enriquecido por diversos enfoques como el psicopedagógicos y una actualización constante y continua de los contenidos conceptuales a través de los diversos cursos de formación que facilita la institución

La perspectiva educativa adoptada en el Colegio define los principios filosóficos que le caracteriza, siendo el alumno el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y asimismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico (*Gaceta UNAM, 1971*).

el Programa Institucional de Asesorías (PIA), las olimpiadas del conocimiento, programa de intercambio para el idioma inglés, entre otros, por lo tanto el alumno del CCH es un alumno actor de su proceso educativo capaz de regular su propio aprendizaje, capacitado para integrarse a la sociedad y adaptarse a las diferentes adversidades que se presentan en la actualidad.

En resumidas cuentas, consideramos que a lo largo de la historia del colegio se ha conformado una propuesta pedagógica vigente en la construcción del conocimiento, de participación activa de los actores educativos centrada fundamentalmente en la atención de las necesidades e intereses de los estudiantes, en el logro de los aprendizajes y por su puesto en el desarrollo de mejores ciudadanos para nuestro país. 🌐

o cursando diversos posgrados, manteniendo una participación activa en foros, seminarios, congresos, producción de artículos académicos o de divulgación, por consiguiente el docente se encuentra en una continua búsqueda de estrategias de enseñanza y porque no decirlo de diversas formas de innovar para responder a las necesidades educativas de la sociedad y de sus alumnos, aunque no necesariamente quiere decir que ellos reconozcan que están innovando. Por su parte, la institución no solo realiza la gestión administrativa de los recursos humanos y la toma de decisiones sobre los elementos técnico-pedagógicos que conlleva el cambio de la currícula, también, brinda espacios de intercambio académico, facilita cursos de capacitación continua al cuerpo colegiado y apoyos para estudiar posgrados, por su puesto que estas acciones permean en la formación del alumno por medio de la creación de programas institucionales como jóvenes a la investigación, el taller de robótica,

Fuentes de consulta

1. H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). Actualización de los Programas de Estudios de Biología III y IV, pagina consultada del 22 al 29 de mayo de 2019, http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Biología_III_IV.pdf
2. *Gaceta UNAM* (1971). *Gaceta UNAM* del 1 de febrero de 1971, tercera época vol. III (número extraordinario) "Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades".
3. Narro R, J; Martuscelli Q, J, y Barzana G, E.(2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, recuperado de <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>> el 10 de enero 2021.
4. Portal académico (2018). Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/historia> el 12 de enero 2021.
5. Sánchez V., J. (2013). Práctica docente. Métodos de investigación mixto: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado.

A 50 años de la creación del CCH, un modelo educativo vigente para la ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

Sandra Guzmán Aguirre

Química de Alimentos egresada de la Facultad de Química, UNAM. Realizó estudios de Maestría y Doctorado en el Posgrado en Ciencias Químicas de la UNAM. Desde hace 15 años se dedica a la docencia. Ha publicado artículos en revistas indexadas y locales, impartido conferencias y charlas de divulgación y participado en la elaboración de material didáctico para profesores y alumnos. En 2016, obtuvo el nombramiento de Profesor de Carrera Asociado "C" TC a contrato por el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos SIJA.

sandra.guzman@cch.unam.mx

Maritza López Recillas

Ingeniera Química por la Facultad de Química de la UNAM, con el grado de maestría en Educación en Ciencias, realizó una estancia en el extranjero en el Programa PAAS IV en Calgary Canadá, desde hace 28 años se dedica a la docencia, actualmente es profesora de Carrera Titular C de TC, en el plantel Naucalpan en Química I a IV. También es colaboradora en el Centro de Actualización Docente de la Facultad de Química, como ponente de Diplomado y Maestría de Enseñanza de las Ciencias.

maritza.lopez@cch.unam.mx

Introducción

El bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades surgió en 1971 como una propuesta innovadora que promovía la formación integral e interdisciplinaria de los jóvenes. A 50 años de su creación, su modelo educativo que mantiene como pilares fundamentales de la formación el *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, continúa vigente. En este artículo se hace un recorrido que describe la evolución que ha vivido la enseñanza de las Ciencias Experimentales a través de las modificaciones curriculares del Colegio hasta convertirse en Escuela Nacional y llegar a nuestros días.

En 1971, el Dr. Pablo González Casanova, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, llevó a cabo la creación del

Colegio de Ciencias y Humanidades CCH, un bachillerato innovador que cumplía con las necesidades educativas nacionales y contribuía al desarrollo integral de los jóvenes. Los primeros planteles en abrir sus puertas fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo y al año siguiente iniciaron actividades los planteles Oriente y Sur.

La propuesta educativa del Colegio significaba una novedad en dos vertientes:

- Una visión interdisciplinaria de los **programas de estudio**.
- Una **participación democrática** de todos los involucrados; lo cual significó una verdadera corresponsabilidad en el proyecto: autoridades, profesores, trabajadores y alumnos.



Experimentales



Historico Social.

El modelo educativo de del CCH, tiene un carácter propedéutico y centrado en el estudiante como sujeto responsable de su aprendizaje, además de favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales, la autonomía y la actitud crítica en los alumnos, con una visión científica y humanista, en una cultura básica que sirve para relacionar los conocimientos adquiridos con aprendizajes significativos. Este modelo subyace un concepto de ser humano racional, práctico, sensible, creativo, social, histórico, consciente, libre, responsable, único, que integra pensamiento, palabra, acción y pasión.

El plan de estudio del nivel de bachillerato del Colegio tiene características muy especiales, eliminó todo lo que se considera no esencial, habiéndose reducido entonces a cuatro áreas, considerados como las columnas vertebrales del conocimiento: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-social, Talleres de lenguaje y comunicación (Renero I., *et al*, 1972).

Cada una de las áreas fue estructurada de tal manera que incluye asignaturas con

aspectos metodológicos en común, pero al mismo tiempo con una visión interdisciplinaria que proporcionará a los alumnos una visión integral para la resolución de los problemas a los que se enfrenta diariamente (Becerra-Tapia N. *et al.*, 2015).

En el caso específico del Área de las Ciencias Experimentales, el objetivo era formar individuos con conocimientos científicos, con una visión conjunta y relaciones fundamentales que explorara y comprendiera fenómenos y procesos, con un pensamiento flexible, creativo y crítico, el cual tiene explicaciones a procesos naturales con una visión coherente y de acuerdo con el avance continuo de la ciencia.

Las ciencias experimentales al comienzo del CCH

La idea original de la estructura del CCH fue planteada con la finalidad de proporcionar al alumno, herramientas y habilidades para su desarrollo académico y personal. Las

áreas fueron concebidas, considerando un pensamiento holístico para la resolución de problemas, razón por la cual las asignaturas fueron pensadas de manera integral e interdisciplinaria (Becerra-Tapia N. *et al.*, 2015). En 1979 se publicaron los primeros programas de estudio, los cuales incluían la sistematización de los programas, que hasta ese momento eran poco definidos y sólo mostraban contenidos a manera de temarios. El plan de estudios implementado en 1996, representó la primera gran reforma curricular del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, sin embargo, mantuvo los principios de una cultura básica como un conjunto de aprendizajes conceptuales y prácticos con valores éticos, esta actualización le proporcionó al Colegio el grado de Escuela Nacional en 1997 y la instalación de la Dirección General en 1998, posteriormente se realizó una revisión en 2003 y la más reciente fue en 2016.

Desde el inicio el área de Ciencias Experimentales incluyó asignaturas que tuvieran en común la resolución de problemas aplicando el método científico como única forma de construcción del conocimiento, sin embargo, esta visión positivista fue cuestionada y en 1996, con la reforma curricular, el programa de estudios actualizado planteó que *“El conocimiento científico es parte de la cultura de nuestros tiempo y del medio en que cotidianamente nos movemos, por lo que no puede ser un anexo o apartado de la cultura básica, ni tampoco constituir una serie de aprendizajes sin aplicación a la vida diaria. Por ello, en el área se pretende que la formación científica sea útil para cualquier ciudadano del mundo actual, donde se incorporen conceptos científicos y formas de proceder para desarrollar una relación más armónica entre sociedad y ambiente”* (PEA, 1996).

En la última revisión de los programas de estudio en 2016, el área de Ciencias Experimentales del Colegio, busca incidir en la formación integral de los alumnos considerando varios tipos de aprendizajes que contribuyen al desarrollo personal y

El modelo educativo de del CCH, tiene un carácter propedéutico y centrado en el estudiante como sujeto responsable de su aprendizaje, además de favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales, la autonomía y la actitud crítica en los alumnos, con una visión científica y humanista...

social de los egresados. Estos aprendizajes se clasifican en: *Aprendizajes disciplinarios*, incluyen contenidos conceptuales propios de cada una de las asignaturas del área de Ciencias Experimentales, sobre la ciencia y sus métodos y *Aprendizajes transversales*, que orientan a la formación del educando, porque fomentan el desarrollo de habilidades para la vida, actitudes y valores (ENCCCH, 2013). Estos últimos se promueven en todas las asignaturas que integran el Plan de Estudios del Colegio.

La actualidad de las Ciencias Experimentales en el 2021

El Área de Ciencias Experimentales tiene como finalidad proporcionar al egresado del Colegio una cultura básica que le permita interpretar racionalmente la naturaleza, promover la interacción responsable y consciente del alumno con la ciencia, la tecnología y la sociedad, valorar el desarrollo tecnológico y



Inauguración de los XXVIII juegos deportivos Intra CCH en el Estadio Roberto Tapatio Méndez, 2001.

su uso en la vida diaria, así como a comprender y evaluar el impacto ambiental derivado de las relaciones hombre-ciencia-sociedad.

Los programas del Área de Ciencias Experimentales se enfatizan en el desarrollo de actitudes positivas hacia la ciencia y hacia los conocimientos de cada una de las asignaturas, de aprecio por los recursos naturales y su explotación apropiada, para impulsar que el estudiante construya las estructuras mentales en las que asocia los conocimientos, habilidades y actitudes. En el aula se proponen actividades de indagación teórica y experimental, de elaboración de esquemas para representar las relaciones entre los conceptos que se van estudiando, de resolución de problemas y de construcción de respuestas a constantes cuestionamientos.

En el enfoque didáctico de la disciplina, al alumno se le considera como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es el responsable de la construcción de su conocimiento y el profesor se considera un guía y asesor que le va planteando al estudiante situaciones que debe ir investigando

y resolviendo a partir de la filosofía del Colegio (PEA, 2016).

No obstante, estos cambios, en el plan de estudios actualizado conservó los elementos centrales del proyecto original del colegio: cultura básica, organización académica en 4 áreas, el reconocimiento del estudiante como actor de su formación, por lo que éste no sólo debe comprender los conocimientos, sino también relacionarlos con su propia realidad y finalmente el papel del profesor como facilitador del aprendizaje.


Conclusiones

Después de realizar un análisis de diferentes documentos de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades a través de los cincuenta años de su creación, las asignaturas del área de Ciencias Experimentales, proporcionan al egresado del Colegio:

- Conocimientos fundamentales, como parte de una cultura básica que permite desarrollar su capacidad para comprender

la naturaleza, cambios y principios que la explican; al asociar los conocimientos de otras disciplinas.

- Habilidades y pensamiento creativo, crítico y flexible que le permiten formular juicios y generar sus propias estrategias para acceder al conocimiento.
- Metodología científica en la que se incluye el saber observar, identificar regularidades, hacer generalizaciones y predicciones, controlar variables y argumentar con base en evidencias que le permiten comprender que los conocimientos científicos no son verdades acabadas.
- Los métodos de trabajo de la ciencia que le permiten estudiar procesos de la naturaleza y en su entorno con una visión coherente con la cultura de su época, prescindiendo de posturas dogmáticas.
- Una perspectiva científica y humanista del conocimiento en un contexto histórico y social en el que se sitúan y valoran los alcances y limitaciones inherentes a la investigación científica y al desarrollo tecnológico, para generar actitudes críticamente positivas hacia la ciencia, la tecnología y el medio ambiente.
- El trabajo en equipo como una forma de fortalecer los valores de solidaridad, respeto, honestidad y colaboración.
- Respeto por los recursos naturales y el ambiente.

En conclusión, la adquisición y desarrollo de habilidades científicas y humanistas que ofrecen las Ciencias Experimentales a través del modelo educativo del Colegio basado en los principios de *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*, permanece vigente como en 1971. Desde aquel momento histórico, la enseñanza fue diferente, debido a la integración de los conocimientos científicos con otras disciplinas, que en los momentos actuales es indispensable. 

Fuentes de consulta

1. Bazán Levy, J. (2014). *Apuntes del Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio*. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.
2. Becerra Tapia, N, Cuenca Aguilar, B.(2015) *Las Áreas en el Modelo Educativo del CCH: Ciencias Experimentales*. Nuevos Cuadernos del Colegio 5(37) Recuperado el 6 de febrero del 2021 de: <https://bit.ly/3aTiw7K>
3. Delors, Jacques (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: Correo de la UNESCO. Recuperada el 2 de febrero del 2021 de: <https://bit.ly/2MPZhnJ>
4. UNAM Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). Programas de Estudio Área Ciencias Experimentales, Química I y II. México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <https://bit.ly/3tR3p7n>
5. Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. Madrid: Paidós Facione, Peter A. (2007) Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Disponible en: <https://bit.ly/3aWRGeR>
6. *Gaceta UNAM* (1971) *Gaceta UNAM* del 1 de febrero de 1971, tercera época vol. III (número extraordinario) "Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades".
7. Gardner, Howard. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona: Paidós.
8. Ramírez Cárdenas, C. (2016). *El proceso de actualización de los Programas de Estudio, el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y la vigencia de sus principios pedagógicos*. POIÉTICA.(8), 70. Recuperado el 5 de Febrero del 2021 de: <https://bit.ly/37570tS>
9. Renero I., Rojano R. & De Flores J. R. La enseñanza de las ciencias experimentales en el Colegio de Ciencias y Humanidades.
10. Trejo Benítez, S. (2016). *¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta el modelo educativo del colegio?* POIÉTICA.(8), 32. Recuperado el 5 de Febrero del 2021 de: <https://bit.ly/3b2XyTQ>

Actual vigencia del modelo educativo del Colegio de Ciencias

Y HUMANIDADES EN EL SIGLO XXI

Mireya Monroy Carreño

Profesora de Tiempo Completo Asociado C en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, con una antigüedad de 8 años impartiendo clases en las materias de Física I-IV. Ha participado en congresos y ha publicado en revistas indexadas referentes a temas de la enseñanza de las ciencias, ha diseñado cursos y talleres de formación docente en relación con tópicos del área de la enseñanza de las ciencias experimentales y el uso de las TIC
mireya.monroy@cch.unam.mx

Patricia Monroy Carreño

Profesora de asignatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo impartiendo clases de Física I-IV, Matemáticas I-IV y taller de cómputo. Ha participado en ponencias, cursos y talleres de formación docente. Ha publicado en revistas indexadas temas referentes al área de la enseñanza y el uso de las TIC.
patricia.monroy@cch.unam.mx

Introducción

Desde la antigüedad los seres humanos han buscado comprender su entorno, dando origen a un cúmulo de conocimientos que después dieron paso a la aparición del hecho educativo y que posteriormente se formalizó hasta concretar la educación en lo que hoy actualmente se denominan “Modelos Educativos” (Martínez & Abril, 2018).

Sobre las bases anteriores, la Real Academia Española (RAE) define que un modelo educativo es un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo y los cuales son resultado del contexto social que cumplan aspectos sociológicos, filosóficos, psicológicos, antropológicos, económicos y políticos (Martínez & Abril, 2018, p.12).

Desde la perspectiva anterior, los modelos educativos están constituidos por elementos

que se vinculan con el contexto, por lo tanto, deben transformarse de acuerdo con los requerimientos que demanda la sociedad, por lo que se deduce que estos no pueden y ni deben ser estáticos; por ende necesitan evolucionar con el tiempo, puesto que como bien expone Martínez & Zea (2004) si la sociedad está en constante cambio ocasionado por la transformación del conocimiento, entonces los modelos también deben modificarse para satisfacer las necesidades del contexto actual.

Dentro de este marco de ideas, se requiere formar individuos con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les ayuden a entender, actuar y transformar su contexto, de ahí la importancia de utilizar un modelo que sea capaz de cumplir con estas características, no obstante, no existe un modelo aplicable a todos los contenidos y/o entornos educativos, por ende se requiere una transformación profunda desde la



Rally de Biología, CCH Vallejo, 1986.

educación elemental hasta la universidad, en la que el docente deje de ser un transmisor de conocimientos acabados y tome conciencia de que su labor es crear posibilidades (Arteaga, Armada & Del Sol, 2018).

Es necesario precisar, que el modelo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) está próximo a cumplir 50 años y que fue diseñado desde una perspectiva que dejará de lado los arquetipos tradicionales; promoviendo la autonomía de los alumnos en la construcción de su propio conocimiento siendo así una propuesta innovadora para su tiempo, por consiguiente, la pregunta que surge es si este sigue vigente para satisfacer las expectativas y las demandas de hoy en día.

Con base en la información anterior, el objetivo de este trabajo es identificar si el modelo educativo de la ENCCH sigue estando vigente en el siglo XXI con el objeto de satisfacer las necesidades que exige la sociedad actual.

Modelo educativo de la ENCCH

Los modelos educativos están basados en paradigmas pedagógicos y es la recopilación de teorías que logran unir bases para el

proceso de enseñanza aprendizaje que apoyan a la planeación didáctica, plantea las herramientas y recursos para alcanzar las metas académicas que pudieran impactar positivamente en los alumnos (Apodaca, Ortega, Verdugo & Reyes, 2017).

Con relación a lo anterior, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH), incorporado a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fue creada y aprobada el 26 de enero de 1971 bajo la rectoría del Dr. Pablo González Casanova y que fue diseñada con “un plan de estudios, que privilegiara el aprender a aprender” (*Gaceta UNAM*, 1971), resaltado como un modelo innovador en su época.

Como se afirma anterior, el modelo de la ENCCH surge desde la demanda de una educación de calidad y cuya finalidad es educar al estudiante en aspectos personales y sociales, a partir de un modelo educativo que se fundamentó en un paradigma ajeno a una educación tradicional, memorística y enciclopédico donde el alumno es el actor principal en el proceso de educativo y que se encuentra fundamentado en tres principios filosóficos (ENCCH, 2018a) como muestra la figura 1.



Figura 1. Filosofía del Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Fuente: ENCCH (2018b).

En necesario precisar, que el modelo educativo de la ENCCH está por cumplir 50 años de su creación, de tal manera que se cuestiona el hecho de que si este sigue siendo vigente para satisfacer los requerimientos de la sociedad actual e impulsar las habilidades requeridas en el siglo XXI, por tal motivo se enuncia las capacidades que deben poseer los estudiantes según la UNESCO como se alude a continuación (UNESCO, 2017):

- Alfabetización digital, estimular capacidades para el desarrollo de sostenibilidad y la ciudadanía mundial.
- Promover un aprendizaje inclusivo y equitativo que se desarrolle a lo largo de la vida.
- Estimular habilidades técnicas y profesionales que le permitan a los jóvenes tener un acceso a un empleo digno.
- Promover un contenido pertinente y flexible en el que tenga participación los alumnos.

Dentro de este orden de ideas, se desprende que un modelo educativo no debe ni puede dejar atrás a nadie en el que se desarrollen habilidades sociales, emocionales y tecnológicas, en el que se fomente una educación sostenible y una conciencia holística que les permita a los jóvenes integrarse a la sociedad para crecer en comunidad y así aprender a desarrollar relaciones intrapersonales. Por tal motivo, se requiere un modelo orientado en los alumnos considerando sus conocimientos, aptitudes y actitudes e incorporarlas en el proceso educativo para alcanzar aprendizajes significativos que les ayude a implementarlo en su entorno vivencial.

Visto desde la perspectiva anterior se puede inferir que el modelo educativo de la ENCCH sigue tan vigente como hace 50 años, dado que propicia la autonomía en los jóvenes, la educación integral y las habilidades para la vida, sin embargo, falta agregar que se requiere desarrollar en los jóvenes, no solo las habilidades profesionales y personales para proseguir sus estudios o incorporarse al

campo laboral, sino también proporcionarles todas aquellas destrezas y capacidades que coadyuven a que los estudiantes sean innovadores, creativos, entre otros aspectos que favorezca a la formación de individuos proactivos, que les permitan emprender nuevos proyectos que den oportunidades a la población y así mejorar la calidad de vida de su comunidad.

Además, se demanda generar una ciudadanía que participe de manera activa en la toma de las decisiones de manera informada en asuntos políticos, sociales, ambientales, científicos y tecnológicas que dé como resultado una mejor sociedad, dado que no se puede olvidar que los indicadores de la calidad educativa están referidos a cómo la educación es capaz de satisfacer las necesidades de la población.

Otro aspecto para considerar es la importancia de estimular el aprender convivir que actualmente es fundamental para conocer y respetar a sus semejantes desde una

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



XII Muestra de Danza, 1998.



Inauguración de los XXVIII juegos deportivos Intra CCH en el Estadio Roberto Tapatio Méndez, 2001.

perspectiva física y verbal en el que los jóvenes sean más tolerantes y con ello encontrar posibles soluciones a ciertas problemáticas de manera consensuada; que al mismo tiempo propicien una sana convivencia.

En función de lo planteado, se hace mención que a los tres principios filosóficos que constituyen actualmente el modelo educativo de la ENCCH faltaría agregar el aprender-innovar, el aprender-convivir y el aprender-emprender que estén en función del contexto social, cultural, ecológica y tecnológica del alumno.

A modo de conclusión, se puede enunciar que no hay un modelo educativo idóneo o adecuado que compense todas los requerimientos y retos que demanda la sociedad actual, para ello se sugiere la integración sinérgica de aquellos arquetipos que ya han sido probados en el ámbito educativo, no para substituirlos, sino para proponer un modelo híbrido en el que se incorporen los elementos que mejor se adapten a las características contextuales de los estudiantes. Asimismo, es necesario visualizarlo desde un enfoque sistémico para dar una posible solución quizás no a todas las problemáticas que pueden estar presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero si quizás a las que tengan mayor incidencia. ☺

Fuentes de consulta

1. Apodaca, G.U.G., Ortega, L. P., Verdugo, L. E. & Reyes, L. E. (2017). Modelos educativos: un reto para la educación en salud. *Ra Ximhai*, 13(2), 77-86.
2. Arteaga, E., Armada, L., & Del Sol, J. L. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. *Retos y sugerencias. Revista Universidad y Sociedad*, 8 (1), 169-176.
3. ENCCH (2018a). Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado el 03 de diciembre del 2020 de: <https://www.cch.unam.mx/>
4. ENCCH (2018b). Misión y filosofía. Recuperado el 08 de diciembre del 2020 en <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
5. *Gaceta UNAM* (1971). *Gaceta UNAM* del 1 de febrero de 1971, tercera época vol.III (número extraordinario) "Se crea el Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades".
6. Martínez, C. & Abril, A.L. (2018). Reflexiones sobre el nuevo modelo educativo en México: una propuesta para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 3(4), 10-25.
7. Martínez, E. & Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista ciencias de la educación*, 2(24), 69-90.
8. UNESCO (2017). E2030: Educación y Habilidades para el Siglo 21. Recuperado el 15 de diciembre del 2020 de: <https://n9.cl/gxbdj>

Reflexiones sobre la formación de profesores del Colegio de Ciencias

Y HUMANIDADES EN LA PERSPECTIVA DEL 50 ANIVERSARIO DE LA INSTITUCIÓN

Patricia Emma Díaz González

Profesora del la UNAM desde hace 51 años y del CCH desde 1973, actualmente es candidata a Dra. en Humanidades, ha trabajado en la formación de profesores desde hace años, diseñando programas de formación.
patyemma69@gmail.com

Paulina Romero Hernández

Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco con 11 años de antigüedad, diseñadora de cursos y diplomados para la formación docente, actualmente co-coordinadora del seminario de Formación docente del Plantel Azcapotzalco.
paulina.romero@cch.unam.mx

Experimentales

Desde la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades se tiene claro que el factor clave para una educación de calidad es el docente, en particular un nuevo docente que responda a los retos que la sociedad demanda.

En la famosa “gaceta amarilla” (CCH, 1971, p. 7) se anota: “la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituye la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren, a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes” a 50 años de este pronunciamiento, tal aseveración no ha perdido su vigencia.

Para hacer frente a este enorme compromiso, se considera conveniente analizar el proceso educativo que se desarrolla en el Colegio desde la perspectiva de las relaciones entre los docentes y los alumnos, en particular cuando, hoy en día, es preciso contar con docentes que además de conocimientos y habilidades pedagógicas flexibles, apoyadas en

las nuevas tecnologías, tengan la capacidad de manejar aspectos socioafectivos y organizativos para lograr el tipo de bachilleres que el país requiere y espera. (González, 2010, p. 31)

Recordemos que, a raíz del incremento histórico de la matrícula escolar debido a las bajas tasas de escolarización existentes a principios del siglo XX, la política educativa estuvo definida por atender la demanda e incrementarla, pero se soslayó la visión del papel de la educación en la resolución de los problemas de calidad, pertinencia y equidad. (Zorrilla, 2010, p. 168.) Aquí cabe reflexionar que, si bien es cierto que la educación es un arma en la lucha contra la desigualdad, ella por sí sola no asegura su exterminio.

Consideramos, al igual que González, (2010, p. 31) que un modelo de profesor del Colegio, debe ser una persona culta que combine conocimientos científicos y didácticos, que sea capaz de utilizar recursos para transformar esos conocimientos en elementos de aprendizaje, que tenga conciencia social para educar en valores democráticos a ciudadanos críticos, que sepa incorporar el entorno como parte activa del territorio educativo y que tenga capacidad afectiva.



Amor se escribe sin H, 1995.

Así también, el profundo conocimiento de la materia que imparte y su manejo de la didáctica irán de la mano con su interés por conocer y aplicar nuevos métodos y orientaciones para atender las necesidades de sus alumnos, al tiempo que se manifestará, en todo momento, dispuesto a colaborar con otros profesores. (Zorrilla, 2010, p.101)

Por otro lado, este nuevo profesor también será, en cierto momento, un posible tutor capaz de hacer un seguimiento y detección de las necesidades académicas del alumno y contará con el apoyo institucional para canalizar a los especialistas aquellos problemas que identifique en los estudiantes.

Además, este modelo de profesor tendrá una disposición reflexiva sobre sus técnicas de enseñanza, la utilización de materiales y la manera en que se pondera el desempeño de los alumnos. (Zorrilla, 2010, p. 100)

En consonancia con lo anterior recordamos que las teorías actuales postulan que para que el estudiante logre la apropiación del conocimiento, el docente debe implementar una serie de estrategias que favorezcan el alcance de los propósitos de aprendizaje, (Monereo, 2007) en este sentido se ha cambiado la visión del profesor erudito y transmisor de conocimientos a un generador de ambientes de aprendizaje donde el alumno desarrolle autonomía en el logro de los contenidos del programa.

Tradicionalmente, los profesores de bachillerato se formaban a través de conferencias que eran ofrecidas por las instituciones de educación superior relativas a contenidos disciplinarios, los temas pedagógicos o didácticos se trataban eventualmente. Estas conferencias eran impartidas por investigadores o destacados profesionistas, tanto del país como del extranjero, que aportaban sus descubrimientos y sus experiencias. Para la organización de estas actividades la UNAM instituyó la Dirección General del Profesorado.

Posteriormente, se incluyeron cursos de Didáctica General y de Didáctica de cuatro especialidades: Matemáticas, Español, Ciencias

Histórico-Sociales y Ciencias Experimentales; no se consideró necesario establecer cursos de actualización disciplinaria, pues se partía del supuesto de que los profesores universitarios tenían un buen manejo de los contenidos disciplinarios de las asignaturas que impartían y sólo sería necesario formarlos en la metodología de enseñanza.

Desde el momento en que se ofrecieron cursos, se consideró conveniente que fueran de corta duración, a pesar de lo cual se convirtieron en escenarios que llevaron a ir madurando una concepción diferente de la función tradicional del profesor y del papel de los alumnos. En este nuevo planteamiento se buscaba, por una parte, hacer reflexionar a los profesores participantes en su propia manera de concebir y realizar su práctica y, por otra, actualizarlos en el avance de las disciplinas. En estos cursos se propiciaba la reflexión sobre la necesidad de un cambio radical en la concepción de la enseñanza, se iniciaba así, la nueva propuesta de pasar de la educación centrada en la enseñanza, a la educación centrada en los aprendizajes y todo lo que ello implicaba.

En esta propuesta ya no se concebía a la enseñanza y el aprendizaje como actividades separadas, sino un proceso de interacción en el que tanto el alumno como el maestro aprenden, en contraste con el maestro lo sabe todo y el alumno aprende lo que el profesor le informa. En este planteamiento subyace una concepción epistemológica diferente, ahora se afirma que el conocimiento se renueva, no permanece estático y está compuesto por verdades consensuadas. Finalmente, la idea de calificar se cambia por la de evaluar, por tanto, la evaluación es un proceso permanente que permite detectar fallas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y ofrece elementos para poder mejorarlo.

Con esta visión se fueron diversificando los contenidos de los cursos y se incrementó la relevancia otorgada a la formación individual como profesor de bachillerato.

Durante este nuevo acercamiento a la comunidad docente, las universidades se



Inauguración del Congreso de Química, 1984.

preocuparon por formar de manera más adecuada a los profesores del bachillerato, para tal fin, se crearon organismos que junto con el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, se dedicaron a desarrollar programas de formación de profesores. Paralelo a este proceso se dio impulso a los programas de posgrado, mediante los cuales, sobre todo en el nivel de maestría, se ofrecía formación para la práctica de la docencia universitaria.

En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades la suma de experiencias adquiridas a lo largo de su existencia, lo ha llevado a estructurar una serie de programas que consideran tres factores interconectados: el éxito de los alumnos medido en el conjunto de aprendizajes logrados efectivamente, la consideración del profesor como un protagonista insustituible en el proceso y las condiciones institucionales relativas a su modelo educativo y a sus estructuras curriculares.

En esta propuesta se pretende que las actividades de formación contribuyan a la autorrealización del docente y le vayan proporcionando los elementos para que

contribuya a la autorrealización de sus alumnos (González, 2010, p. 78), donde la tarea formativa incluye aspectos cognitivos, destrezas y habilidades, pero conectados a los aspectos de tipo afectivo, actitudinal y de valores.

Además, también se plantea la posibilidad de formar a los interesados en las tareas que conviertan al profesor en un investigador con la capacidad de reflexionar y hacer propuestas desde la experiencia de su propia práctica educativa (González, 2010, p. 79).

Aunado a lo anterior se debe recordar en todo momento que las actividades de formación deberán promover el interés y la capacidad de identificar la debilidad o potencialidad de cada alumno para así orientar su desarrollo en las materias cualesquiera que sean y asegurar su éxito medido de manera precisa en la eficiencia terminal de la institución. (Zorrilla, 2010, p. 109).

El maestro auténtico debe poseer las características necesarias que lo distinguen como líder, formador y forjador de personas, potenciador de saberes y valores que coadyuvan al desarrollo humano, dentro de sí mismo como persona también. No sólo enseña

contenidos e instruye, sino que educa con las actitudes y ejemplos de vida. El modelo de maestro como persona es uno en donde se integran el conocimiento científico, las virtudes intelectuales, el sentido humanista, la visión prospectiva, creadora y transformadora, la defensa de la verdad y de la vida, el cultivo de los valores éticos, la edificación innovadora de la cultura y el compromiso permanente de educar para la libertad.

Desde 2003, en la UNAM ya se había modificado la perspectiva respecto a lo que debiera ser la formación de profesores de educación media superior por lo que se creó la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), que han cursado varios colegas y que sin duda modifica para bien su quehacer docente, pero que no está al alcance de todos los docentes.

La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades ha estado al tanto de su compromiso con la sociedad mexicana y ha evolucionado su concepción de lo que debe ser un buen profesor. En ese sentido, promovió la creación de un Centro de Formación de Profesores como un espacio en el que las profesoras y profesores de nuestra institución, y de otras, accedieran a cursos, diplomados y en general a actividades de formación, al tiempo que también ha promovido que los docentes del Colegio participen en tareas de intercambio con sus pares a nivel nacional e internacional y desarrollen la capacidad de hacer investigación a partir de su experiencia docente.

Como puede apreciarse los esfuerzos de la institución para contribuir a la adecuada formación de los docentes ha sido incesante, pero consideramos que es el momento de agregar una nueva aproximación, la perspectiva de los docentes que laboran en el aula.

Retomando una idea filosófica de Hilda Taba relativa a la elaboración de currículos, hacemos nuestra la siguiente propuesta: “La reestructuración de las instituciones sociales, incluidos los programas de estudios, será probablemente más eficaz si, en lugar del método clásico de reorganización administrativa

—de la cúspide hacia la base—, se aplica un sistema de reforma bien cimentado y coordinado a partir de la base (Krull, 2003, p.9).

En este sentido consideramos que cualquier nuevo programa de formación de profesores, debe considerar los intereses, las opiniones y las necesidades sentidas de este grupo.

Recordemos que el sector de la educación parece ser especialmente vulnerable a la baja autoestima, este factor externado en una especie de malestar del profesorado amenaza no solo las posibilidades de autorrealización, sino también a su equilibrio físico y psíquico, lo que inevitablemente redundará en consecuencias que afectan la calidad de la enseñanza que imparte.

De ahí, que la autoestima profesional docente se configura en la actualidad como un aspecto de enorme trascendencia para la práctica cotidiana. Recordemos que es un constructo con carácter dinámico y, esencialmente mediador, en el que coexisten apreciaciones personales y sociales, por lo que

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Segunda Feria Expo Libro de Bachillerato, 1993.



Inauguración del Congreso de Química, 1984.

la formación permanente debe estar orientada no solo a actualizaciones curriculares y de enseñanza, sino también a la motivación y elevación del estatus del docente (Peñaherrera, 2014, p. 57).

Desempeñarse como docente es una tarea muy minuciosa que requiere de muchos conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Debe ser asumida con gran pasión y entrega, pero al mismo tiempo debe posibilitar la realización personal, aun cuando enfrente la falta de reconocimiento social y los emolumentos no sean del todo justos.

Por tanto, para diseñar un programa de formación docente integral, es importante que sepamos qué piensan los educadores de su propia tarea, ya que cuanto más sepamos de la forma en que los educadores viven su profesión, en mejores condiciones estaremos para hacer de ella un sistema de vida gratificante y efectivo.

Por tanto, la formación de profesores del Colegio, además de los aspectos relativos al dominio disciplinario, las habilidades didácticas, la actualización en el manejo de las nuevas tecnologías, debe considerar los factores que impactan sobre la autorrealización del profesor como persona. Un docente con una autoestima bien articulada está en muy buenas condiciones iniciales para favorecer la formación de sus

alumnos, en cualquier etapa y en cualquier disciplina, de tal manera que un profesor formado de manera integral será un docente “que siembre para siempre en el alumno la inquietud de aprender” (Bernal, 1979, p. 125). ©

Fuentes de consulta

1. Bernal, S. A. (1979 junio). *Aprender a enseñar y enseñar a aprender*. Documenta, México. Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, No. 1, 3-40.
2. CCH (1971 -1 de febrero-). Se creo el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*, Tercera época. Vol. II, (número extraordinario), 7.
3. González, L. M. (2010) *Paradojas en la formación docente*. IDIE. Formación Inicial. Bogotá, Colombia: SM. 31, en: <http://www.oei.es/idie/PARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf> (3 de septiembre de 2020).
4. Krull, E. (2003). *Perspectivas*. UNESCO. Vol. XXXIII, núm. 4. dic. 2003.
5. Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
6. Peñaherrera, M. L. (2014) La autoestima profesional docente y su implicación en el aula, *Magister*, 26, p.57.
7. Zorrilla, A. J. F. (2010). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad, UNAM, México.

Aportes del CCH: Protocolo de Equivalencias

¿LABORATORIO DE DISEÑO O CAMISA DE FUERZA?
EXPERIENCIA EVALUATIVA

**María del Rosario
Rodríguez García**

Es licenciada en Biología, egresada de la facultad de Ciencias. UNAM. Docente definitivo de asignatura "A". Imparte la asignatura de Biología I a IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan. Ha participado en diversos congresos, diplomados y cursos, así como autora de diversos artículos de divulgación. Actualmente es jefa del área de Ciencias Experimentales del turno Vespertino.
rosario.rodriguez@cch.unam.mx

**Lourdes Mireya
Téllez Flores**

Es docente del CCH Naucalpan y catedrática de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán; tiene Licenciatura en Enseñanza de Inglés; cuenta con diversas certificaciones en el extranjero, todas con distinción y mérito; ha acreditado diversos diplomados y cursos de actualización; ha colaborado en proyectos de investigación, diseño e impartido cursos para profesores, publicado artículos académicos y de divulgación y ha obtenido calificación SOBRESALIENTE durante 6 años consecutivos en el Cuestionario de Actividad Docente (CAD) administrado por la Secretaría de Planeación. Anteriormente, se desempeñó como Coordinadora del Programa Institucional de Tutorías (PIT).
lourdes.tellez@cch.unam.mx

Experimentales

Para las profesoras de asignatura, como nosotras, el Protocolo de equivalencias es un documento de referencia para consultar y guardar en un cajón. Pero, para las profesoras de tiempo completo, es una especie de libro tan importante e interpretable como la constitución o la biblia.

Básicamente, el Protocolo de equivalencias tiene tres partes: 1) Los requisitos que se deben cubrir para ser profesor ordinario de carrera, 2) un glosario de términos donde se anidan, en orden alfabético, las definiciones de actividades y/o productos que se consideran legal y administrativamente válidas para ser acreditables por los Consejos Académicos y el Consejo Técnico y 3) una serie de tablas en las que se enlistan los términos que se "definieron", pero ahora organizados por nivel, esto es, por valor curricular: primero aparecen

los nombres de las actividades de Nivel A, esto es, las que valen 25 puntos; luego, las de Nivel B, es decir, las que valen 50 puntos; y, por último, aparecen las más codiciadas, las de Nivel C, las que valen 150 puntos.

El hecho de que, en varias Escuelas y Facultades de la UNAM, no haya un protocolo similar o el hecho de que, ocasionalmente, algunas integrantes de Comisiones Dictaminadoras o Consejos Académicos de la Escuela Nacional Preparatoria utilicen el protocolo del CCH, podría hacernos suponer que entre tener y no tener es mejor tener. Pero, la visión de nosotras, como profesoras de asignatura que aspiramos a ser profesoras ordinarias de carrera definitivas algún día, no es de total convencimiento. La función cardinal del Protocolo de equivalencias más vigente (CCH, 2020), es la de guía



orientadora de las actividades de los profesores y, a su vez, de acuerdo con ese mismo documento, la función principal de los profesores ordinarios de carrera es promover el aprendizaje de los alumnos.

Pero, ¿en realidad es así? ¿Así ha sido? ¿Para qué usarán los profesores ordinarios de carrera las páginas electrónicas de un protocolo para atender necesidades de alumnos en una realidad no-COVID-19?

¿Cómo “interpretarán” los Consejos Académicos las definiciones escrupulosamente escritas para una realidad diferente? ¿Hasta qué punto la evaluación y el protocolo se convertirán, en una crisis sanitaria como la que ahora lleva 10 meses, en un ejercicio de burocracia? El protocolo debe orientar. Pero, si orienta hacia una realidad diferente a aquella en la que estamos inmersos, ¿hasta qué punto las actividades y/o productos que resulten serán de beneficio para los alumnos?

No es necesario revisar definición por definición para suponer que sólo aquellas que están, de alguna manera, vinculadas con el uso de la tecnología podrían tener aplicabilidad. Nuestro punto es que la mayoría de las definiciones no la tendrán y, sin embargo, el protocolo se tendrá que respetar porque es “la ley”. La frase “la ley” nos remite inevitablemente a “los jueces y las juezas” de una mega ciudad en un futuro distópico digno de una tira cómica de 1977¹ (Wagner, Ezquerro, Walker & Bolland, 2013), a una película de ciencia ficción de 1995

1. El Juez Dredd fue una idea creativa de los guionistas británicos John Wagner y Carlos Ezquerro con la colaboración de los dibujantes Kev Walker y Brian Bolland, quienes, en 1977, unieron sus talentos para materializar un proyecto de tira cómica semanal para I.P.C. Publishing, la compañía editorial más importante de Inglaterra en aquel tiempo. En la tira cómica, Dredd es el más duro, estricto, eficiente y despiadado elemento de una élite policial conocida como “Jueces”, quienes están encargados del mantenimiento de la ley y el orden en una mega ciudad ficticia habitada por 800 millones de habitantes, todos ellos potenciales infractores de la ley. Nota de las autoras.

con Sylvester Stallone (Lippincott, Marks, & Cannon) o a una adaptación de 2012 con Karl Urban y Olivia Thirlby (Garland, Macdonald & Travis) que, en relación con la ilusión de control en un mundo incontrolable, ya nos ha alcanzado y rebasado.

Los chicos y las chicas Dredd son las y los integrantes de los Consejos Académicos. Y, posiblemente en su realidad, son héroes tratando de librar a la institución de los malos porque ellos son la última línea de contención entre la humanidad y el caos.

Sin embargo, en otra realidad menos hollywoodense y pirotécnica, los jueces y las juezas se ciñen a la valoración de proyectos e informes utilizando listas de cotejo que, muy a menudo, están más abiertas a interpretación que una ventana de Windows y, por esta razón, son usadas de manera discrecional y descoordinada y, todavía más raramente pasan por una auditoría. Debido a esta laguna pedagógica y moral, la evaluación se pervierte.

Así, con una investidura que supera la autoridad de los jueces ordinarios, que sólo tienen la facultad de aplicar las leyes, las chicas y los chicos Dredd se erigen como máxima autoridad jurisdiccional en un Estado constitucional al tener la facultad de interpretar y aplicar las leyes en todas las controversias.

Todo este poder que, en teoría de general de derecho procesal, debería usarse para limitar el despotismo político (Pérez-Cruz, 2015), irónicamente, es usado por las chicas y los chicos Dredd para hacer exactamente lo contrario: ensanchar y retorcer la política académica. He aquí un ejemplo, tomado de un oficio-contestación a un citatorio a audiencia aclaratoria 10 años antes de la pandemia².

2. La reproducción de este documento se hace con el consentimiento explícito del emisor, quien cuenta con la versión con sellos y firmas de acuse de recibo de los involucrados en la audiencia. Nota de las autoras.

El que suscribe, (Nombre del profesor), envía este mensaje en réplica, parte por parte, a las oraciones del Consejo Académico de (nombre del área a la que pertenece):

1. Apoyo a la docencia

- a. Entregar sólo el informe local. Presentarse y organizar producto de acuerdo con la definición del protocolo.

En una reunión con los miembros de la Comisión Permanente de Evaluación del Consejo Técnico del CCH (COMEVA) en la que estuvo presente la (nombre de la Lic), Jefa del (nombre del área) del CCH, se acordó que los integrantes del (nombre del seminario y la asignatura) entregáramos un reporte de las actividades comunes en los cinco planteles y específicas de cada plantel. El Consejo Académico de (nombre del área), como órgano auxiliar del H. Consejo Técnico, debe atender las observaciones de la COMEVA.

- b. No se reportaron las actividades individuales que realizó cada uno de los integrantes y el coordinador. Esta oración es falsa. Se hace referencia a las actividades de cada uno de los coordinadores e integrantes del Grupo de trabajo.

- c. No se entregó el informe de trabajo y/o el producto de acuerdo con la normatividad vigente. Esta oración es ambigua. ¿A qué aspecto específico de qué documento de "la normatividad vigente" se refiere el Consejo Académico de (nombre del área)?

- d. No se reportaron las actividades individuales que realizó cada uno de los integrantes y el coordinador. Esta oración es falsa. En el informe se reporta el trabajo de coordinadores y profesores y hay 17 anexos con evidencias de diferente tipo de la participación colectiva y local de coordinadores y profesores.

- e. No se entregó el informe y/o producto con la documentación requerida, apegándose a las definiciones del Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias o, en su caso, en correspondencia con las nuevas actividades que hayan sido aprobadas en el proyecto de origen. Esta oración es ambigua. ¿A qué documentación se refiere el Consejo Académico de (nombre del área)?

- f. Además, no informa sobre las actividades del grupo de trabajo, sólo sobre las actividades individuales del profesor (apellido del profesor)

Esta aseveración es falsa y contradictoria. En la descripción de cada una de las 7 acciones globales en los cinco planteles y las 5 específicas en el CCH Naucalpan hay referencias explícitas a las actividades de los profesores que forman parte del grupo de trabajo. Además, ¿Cómo puede el Consejo Académico de (nombre del área) afirmar en 1b que el coordinador no reporta las actividades del coordinador y afirmar en 1f que el coordinador sólo reporta las actividades del coordinador? ¿Qué clase de lecto-escritura esquizofrénica oprime el botón de ansiedad del Consejo Académico de (nombre del área)?

Antes de concluir este mensaje quiero hacer una puntualización. Está previsto en el artículo 34 del *REGLAMENTO DE LOS CONSEJOS ACADÉMICOS DE LAS ÁREAS Y DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES* que una de las causas de revocación en el cargo es la hostilidad por razones de ideología o personales, manifestada por actos concretos (injurias, amenazas, difamación), contra cualquier universitario o grupo de universitarios; y este documento-libelo está compuesto por una serie de declaraciones que son difamatorias pues se ostentan como hechos y resultan ser opiniones probadamente falsas, ambiguas, contradictorias e infundadas a las que se les puede atribuir razonablemente la intención de intimidar mediante la afectación de la condición laboral y la de denigrar la imagen positiva mediante la calumnia.



Inauguración del Congreso de Química, 1984.

Aquí, en ninguna de las seis oraciones redactadas por el Consejo Académico de (nombre del área) se nota la intención de orientar al docente. De hecho, el espíritu de la redacción de las seis oraciones es sentencioso y sancionador. Y, el activismo judicial o abuso político de poder se manifiesta en la jurisprudencia o resolución libre de evidencias de cada oración en cada inciso, lo que sale completamente de la esfera de la razón práctica de la moral.

El protocolo de equivalencias es la ley. Pero, en realidad, el Consejo Académico no lo necesita y no lo usa porque, a fin de cuentas, la doctrina jurídica de los consejeros se puede apoltronar encima de las texturas abiertas de las definiciones, sin ninguna consecuencia jurídica o política. A diferencia de aquellos Dredds honestos de las tiras cómicas y las películas de Hollywood, éstos del 2010 sólo necesitaban insinuar que la ley no se había cumplido, para tener el poder de hacer caer todo su peso sobre aquel o aquella que no quisiera reconocer su credo sectario como verdadero, apesar de no presentar ninguna evidencia como sustento.

Esta visión sectaria de la ley remite a la biblia. En el antiguo testamento, hay numerosas referencias a la ley, entendida como una compilación de decretos. Esta ley venía de Dios y el pueblo tenía la estresante obligación de obedecerla para merecer favor y bendición.

Cuando esta ley se rompió, los israelitas no se la acabaron con Dios. Y ya no importó que le ofrecieran en sacrificio cándidas princesas o chivos expiatorios, Dios siguió enojado pensando que la única salvación era la muerte, con la misma inflexibilidad que unas consejeras académicas del CCH 2010 años después.

Filosóficamente, la utilidad de las leyes debería cuestionarse en términos de su aplicabilidad para ayudar, en total subordinación a la buena voluntad. La realidad no es filosofía, por desgracia.


El juicio y los criterios del evaluador pasan por encima de la ley manipulando las lagunas institucionales sin ningún recato, pero no para orientar, sino para poner castigos ejemplares a los opositores, muy a la usanza de los políticos neoliberales.

El Protocolo de equivalencias es una evidencia grafológica de una de las

preocupaciones más delicadas del CCH: la evaluación como medio de satisfacción de las necesidades institucionales, así como de constante mejora de las prácticas docentes. Desafortunadamente, el núcleo de esta preocupación no es la descripción detallada. Lo podemos aprender gracias a la pandemia COVID-19, si queremos ver las cosas desde un punto de vista gnoseológico.

La gran lección de la crisis sanitaria es que hay que estar bien preparados en lo intelectual y moral para entender que, en una crisis, los criterios de evaluación se deben ordenar por prioridades: primero la vida; después la necesidad y la malevolencia.

Asimismo, debemos trabajar en el juicio de los evaluadores. Las leyes no son ni serán perfectas. Los protocolos y los programas dan cuenta de esto desde hace muchos años. De modo que deberíamos aspirar a ser más humanos, justos y morales, aunque esto parezca satanizable para quienes defienden la búsqueda de la perfección en la redacción, lectura e interpretación de definiciones hieráticas.

En este contexto, el protocolo de equivalencias es una camisa de fuerza; no un laboratorio, con todo lo que implica la metáfora. 

Fuentes de consulta

1. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2020). Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades, *Gaceta CCH*, Suplemento Especial.
2. Garland, A. & Macdonald, A. (Prods.) & Travis, P. (Dir.). (2012). *Dredd*. UK & South Africa: DNA Films, Peach Trees, Rena Films, IM Global.
3. Lippincott, C. & Marks, Beau (Prods.) & Cannon, D. (Dir.). (1995). *Judge Dredd*. EE.UU.: Hollywood Pictures & Cinergi Pictures Entertainment.
4. Pérez-Cruz, A. (2015). *Constitución y poder judicial*. España: Universidad de Coruña.
5. Wagner, J., Ezquerro, C., Walker, K. & Bolland, B. (2013). *Judge Dredd Origins*. Kindle Edition. UK: 2000 Graphic Novels.

ARCHIVO FOTOGRAFICO DEL CCH



Instalación del Consejo Académico del Departamento de Educación Física, 1991.

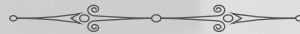
IRA

Vengo de una rutina de
silencios,
de miedos tintineantes,
de complejos que acabaron convirtiendo el oro en
barro.

Me dijeron que el futuro se labraba,
y yo por mucho que miro
sólo encuentro temor
y ningún motivo
para seguir contando mis pasos.

¿Por qué el camino
para que cuente como vida
se ha de hacer llorando?

Loreto Sesma



La población estudiantil del Colegio... sí, claro que ha cambiado

Yesenia Rivera Rivera

Licenciada en Enseñanza del Inglés y cuenta con diversos diplomados, cursos de actualización y certificaciones. Ha impartido clases de Inglés en el plantel de adscripción CCH Naucalpan por 11 años. Ha colaborado en proyectos de investigación y diseño de materiales didácticos, ha impartido cursos para profesores, ha publicado artículos académicos y sido ponente en eventos generales y locales.

yesenia.rivera@gmail.com

Angélica Eloísa Guevara Contreras

Adscrita al CCH Plantel Azcapotzalco, Licenciada en Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Maestría en Tecnologías Aplicadas en la Educación; ha tomado un número de diplomados y cursos de actualización. Ha participado en proyectos de investigación. Con 11 años de antigüedad, imparte clases de Inglés en los Planteles de Azcapotzalco y Vallejo.

guevangy@gmail.com

En un curso para profesores, el ponente presentó las siguientes frases seguidas de la pregunta ¿Quién lo dijo?

- La juventud de hoy ama el lujo. Es mal educada, desprecia la autoridad, no respeta a sus mayores, y chismea mientras debería trabajar. Los jóvenes ya no se ponen de pie cuando los mayores entran al cuarto. Contradicen a sus padres, fanfarronean en la sociedad, devoran en la mesa los postres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros.¹
- ¿Qué está ocurriendo con nuestros jóvenes? Faltan al respeto a sus mayores, desobedecen a sus padres. Desdefían la ley. Se rebelan en las calles inflamados de ideas descabelladas. Su moral está decayendo. ¿Qué va a ser de ellos?²

- Los jóvenes de hoy no parecen tener respeto alguno por el pasado ni esperanza ninguna para lo porvenir.³

De no ser por la primera frase, la cascada de descalificativos, estigmas, mitos y estereotipos que giran alrededor de los jóvenes, nos habría parecido dichas apenas ayer. Al pie de página podemos ver los autores de los anteriores dichos. Entonces ¿en qué ha cambiado realmente la juventud? ¿Quiénes son los alumnos que ingresan a las aulas del ENCCH? ¿Cómo han cambiado en los últimos 50 años?

Franja Etaria

Las generaciones de estudiantes han variado enormemente, en sus inicios jóvenes y adultos ocupaban sus aulas y actualmente se reducen a un sector especialmente adolescente. De

1. Aristóteles

2. Platón

3. Hipócrates



Carrera de la Conciencia Académica, 20 Aniversario del CCH, 1999.

acuerdo con Benjamín Barajas, la edad de la población estudiantil de recién ingreso ha oscilado entre 15 y 18 años (2018).

Desde la fundación del Colegio la planta docente ha estado conformada por universitarios provenientes de las licenciaturas afines a las asignaturas, con o sin una formación didáctica previa a la impartición de clases. Al tener en sus orígenes grupos etarios tan heterogéneos más tendientes a una población adulta, el principio de andrología parecería ser más acertado que el de pedagogía al momento de concebir al discente como individuo intrínsecamente motivado, predispuesto para aprender, autodirigido y autónomo, con autoidentidad, responsable de su propio aprendizaje y con preferencia por el aprendizaje centrado en tareas y no en contenidos (Knowles 1980).

Igualdad de Oportunidades

En estadísticas mostradas por la Dirección General de Planeación (2015), el aumento en la población estudiantil de género femenino es notoria en comparación con el número de estudiantes del sexo masculino admitido en los inicios del Colegio.

Esta tendencia posibilita la incursión de la mujer en ámbitos académicos y laborales alguna vez impensables y refleja a su vez un cambio en el pensamiento de la población mexicana sobre la oportunidad de preparación intelectual en su descendencia, dejando a un lado este privilegio de dar preferencia a los hijos varones quienes eran concebidos como los futuros proveedores económicos del hogar.

Espacio Demográfico Desprotegido y Agrupaciones sociales

Si bien las familias de antaño solían conformar una sociedad más estable en cuanto a la formación de los hijos, la madre al cuidado de éstos, los clanes actuales descuidan, quizás sin pretenderlo realmente, a la descendencia, bajo la presión económica de que un único sueldo no alcanza para llevar una vida digna o que solo haya una figura adulta al cuidado del hogar.

En dicho caso, el estudiante adolescente actual, tiene que fungir, en ocasiones, como elemento de apoyo a la familia desarrollando actividades como el cuidado de los hermanos menores o algún enfermo en casa, la

| Ciclo Escolar | Primer ingreso | Primer ingreso | Primer ingreso | Reingreso | Reingreso | Reingreso | Total |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------|-----------|-----------|--------|
| | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres | Total | |
| Plantel Vallejo | | | | | | | |
| 1979-1980 | 3,139 | 1,858 | 4,997 | 9,623 | 1,899 | 11,522 | 16,519 |
| 1999-2000 | 1,747 | 1,816 | 3,563 | 3,502 | 3,642 | 7,144 | 10,707 |
| 2017-2018 | 1,774 | 1,905 | 3,679 | 4,065 | 4,157 | 8,222 | 11,901 |
| Plantel Azcapotzalco | | | | | | | |
| 1979-1980 | 3,244 | 1,824 | 5,068 | 7,848 | 1,553 | 9,401 | 14,469 |
| 1999-2000 | 1,684 | 1,740 | 3,424 | 3,843 | 3,830 | 7,673 | 11,097 |
| 2017-2018 | 2,012 | 2,268 | 4,280 | 3,806 | 4,042 | 7,848 | 12,128 |
| Plantel Naucalpan | | | | | | | |
| 1979-1980 | 3,003 | 1,836 | 4,839 | 7,595 | 1,492 | 9,087 | 13,926 |
| 1999-2000 | 1,625 | 1,883 | 3,508 | 3,458 | 3,631 | 7,089 | 10,597 |
| 2017-2018 | 1,779 | 2,034 | 3,813 | 3,651 | 3,846 | 7,497 | 11,310 |

Fuente: Agendas Estadísticas UNAM.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH.

preparación de alimentos, labores del hogar, entre otros, o simplemente empiezan a vivir una vida independiente. La única fuente probable de escape suele encontrarla en el Colegio, a través del desarrollo de pertenencia a un grupo social.

La población del CCH se ha caracterizado por la presencia de diferentes colectivos denominados como tribus urbanas. Aunque es difícil encontrar un estudio que demuestre la existencia de éstas a los inicios de la fundación del Colegio, sí se pueden mencionar a los grupos porriles con los que los estudiantes se podían unir. Aunque los años de origen de cada movimiento o grupo, son específicos, eso no ha impedido que se continúe retomando sus ideologías y se pueda apreciar su tránsito en los diferentes ciclos escolares.

Podemos observar durante la vida el Colegio cómo sus instalaciones han albergado a dichas tribus empezando por *hippies*, *jipitecas*, *punks*, *cholos*, *hip-hoperos*, *regueteros*, *skaters*, *emos*, *metaleros*, *gamers*, *raperos*, *darketos*, *hipsters*, *chacas*, *otakus*, *misrreyes* o *fresas*⁴, cada grupo sediento de mostrar su ideología, pensamiento, poderío y vestimenta que les da identidad.

Debido a la pandemia mundial, es poco probable que los estudiantes no busquen pertenecer a estos grupos, pero ahora de manera virtual. A diferencia de los clanes presenciales, de acuerdo con Carlos Feixa (2018), catedrático de antropología social en la *Universitat Pompeu Fabra* (Barcelona), “el perfil de una generación en red ha finiquitado las tribus urbanas tal y como las conocíamos”. Los espacios virtuales hacen que las tribus se difuminen al encontrar amplios espacios de interacción, dónde no hay vinculación territorial, la tribu es grupal y en la época de la red lo prioritario es la individualización. El ciberespacio otorga una amplia gama de identidades culturales y de hibridación.

En este nuevo espacio, nuestros estudiantes inventan y reinventan su identidad, el problema radica en su vulnerabilidad, ya que están a la merced de la implementación de la ideología de otros sin parámetros correctos a seguir, y aunque bien es cierto, los jóvenes necesitan modelos, no críticos (John Wooden); el fenómeno de *youtuberos* o *influencers* debe ser motivo de reflexión entre los docentes para desarrollar el pensamiento crítico de los educandos respecto a sus preferencias y elecciones.

Los jóvenes: tan lejos del conocimiento y tan cerca del consumismo

La población estudiantil de años anteriores sólo contaba con fuentes de consulta impresa

4. Identidades Juveniles. Dponible en: <https://adictamente.blogspot.com/2014/11/identidades-juveniles-infografia.html>

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Inter CCH de Física, 1985.

que requería la asistencia a la biblioteca o hemerotecas de las escuelas o públicas, la compra de libros, revistas, periódicos, cuyos contenidos eran raramente cuestionados por mostrar solo una fuente de conocimiento; sin embargo, lo más relevante de ello, era que eran libres de elegir si lo leían o no.

Con la llegada del internet, los dispositivos móviles, las computadoras y los diferentes programas informáticos, el adolescente se encuentra inmerso no sólo en la llamada *infoxicación* sino también expuesto al constante bombardeo de publicidad indiscriminada que hoy en día ha encontrado su inserción en la red al momento de buscar un documento, visualizar un video, aprender contenidos en una *App*, revisar las redes sociales o ingresar simplemente a cualquier buscador como *Firefox*, *Google Chrome*, *Microsoft Edge*, entre otros.

La alfabetización digital de los estudiantes del Colegio se torna prioritaria al capacitarlo no sólo en niveles de búsqueda y discriminación de la información, sino aspectos de protección

de identidad y de datos y sobre aquellas propuestas en la Matriz de habilidades TIC para el Aprendizaje (Ministerio de Educación, 2013).

La necesidad de alfabetización digital surge debido al nuevo contexto de la formación formal, ya que éste ha cambiado con la llegada de la red, que ha modificado a su vez el soporte de los materiales de consulta, los canales de comunicación, la manera de establecer las relaciones sociales, la forma de elaboración y envío de materiales, por lo que los estudiantes del siglo XXI requerirán de una formación digital integral basada en las siguientes cuatro dimensiones:

- Información- como fuente y como producto
- Comunicación - efectiva y colaboración
- Convivencia digital- Ética y Autocuidado / TIC y Sociedad
- Tecnología- Conocimientos TIC / Operar las TIC / Usar las TIC

Estas Habilidades TIC para el aprendizaje le darán soporte a su nueva forma de aprendizaje y

a su desempeño para no sólo ser consumidores reflexivos sino prosumidores responsables de información.

La población estudiantil del Colegio ciertamente ha cambiado; está conformada mayoritariamente por adolescentes organizados en grupos de adhesión de preferencia que les dan identidad; y en este proceso influyen los medios digitales y dispositivos móviles que les marcan una nueva forma, lugar y tiempo de aprender. Ahora hay un mayor porcentaje de matrícula femenil y una revaloración de las estudiantes en el bachillerato de la UNAM, de donde han surgido destacadas personalidades como Abril Alzaga, Directora Ejecutiva FICUNAM o Arcelia Ramírez, actriz (TV UNAM 2018).

El siguiente acertijo seguirá siendo contestado erróneamente por muchos:

“Un padre y su hijo viajan en coche y tiene un accidente grave. El padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia, para la que llaman una eminencia médica. Pero cuando entra en el quirófano dice: “No puedo operarlo, es mi hijo”. ¿Cómo se explica esto?”

Y es que concebir que una eminencia también puede ser mujer cuesta trabajo. Company, Premio Nacional de Artes y Literatura 2019 en el campo de lingüística y literatura, ha señalado “las mujeres debemos ser el pie de cría de la igualdad. Tenemos el patriarcado metido en las venas, es toda una reflexión muy compleja, el cuento de nunca acabar. El lenguaje va a retomar su rumbo cuando la sociedad cambie” (2021). Está en manos de la misma población femenil del país redirigir la propia concepción y valoración como ser humano del mal llamado genero débil y transmitirlo a la descendencia, amigas o conocidas. 🗣️

Fuentes de consulta

1. Barajas, B. (2018). *Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022*. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado el 15 de diciembre de 2020 de https://cch.unam.mx/sites/default/files/PGDI_DGCCH_2018-22.pdf
2. Company, C. (24 de enero de 2021). *El Lenguaje Incluyente es muy Peligroso*. Milenio. Recuperado de <https://www.milenio.com/cultura/laberinto/el-lenguaje-incluyente-es-muy-peligroso-concepcion-company>
3. Dirección General de Planeación (2015). *Series Estadísticas por Entidad Académica*. UNAM Población Total. Plantel Vallejo, Azcapotzalco, Naucalpan. Recuperado el 20 de enero de 2021 de http://www.estadistica.unam.mx/reportesinstitucionales/reporte_pobtot.php?cve_dep=033&anio_sel=
4. Feixa, C. (18 de abril de 2018). *Tribus Urbanas a la Carta: los Retos de la Generación Hashtag*. Culturplaza. Recuperado de <https://valenciaplaza.com/tribus-urbanas-a-la-carta-los-retos-de-la-generacion-hashtag>
5. Jiménez, R., Rodríguez, R., Moreno W., P.G. (1997). *Algunas Consideraciones acerca de la Influencia que los Medios de Comunicación Masiva tienen en la Identidad, Autoconcepto y Autoestima del Adolescente*. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cato2029a&AN=tes.TES01000256014&lang=es&site=eds-live>
6. Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
7. Ministerio de Educación. (2013). *Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje*. Centro de Educación y Tecnología, Enlaces. Santiago de Chile.
8. Rosero, L. C., Rosero, V. H., Mora, L. F. (n.d.). *Juventud e Identidad*. Un Acercamiento a las Tribus Urbanas. TV UNAM (23 de enero de 2018). CCH Sur [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/sAGT44WpE7Y>
9. Zarzuri, R. (2000). *Notas para una Aproximación Teórica a Nuevas Culturas Juveniles: las Tribus Urbanas*. Última Década, 8 (13), 81-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200005>

La materia de Inglés desde la comprensión de lectura

HASTA EL APRENDIZAJE INTEGRAL DE LA LENGUA

Araceli Mejía Olguín

Profesora de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo Definitiva, Plantel Vallejo, con 26 años de antigüedad. Bióloga por la Facultad de Ciencias y Maestra en Lingüística Aplicada por la ENALLT, UNAM. Es autora de libros de texto, programas de estudio y artículos sobre la enseñanza de lenguas. Responsable de proyectos INFOCAB y PAPIME, coordinadora del Portal English Media y de grupos de trabajo institucional. Diseñadora e impartidora de cursos presenciales y en línea para alumnos y profesores del bachillerato y posgrado de la UNAM y de la SEP. Integrante de la Comisión Académica de Inglés del Consejo Académico del Bachillerato, de la Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio de la Materia de Inglés, del Consejo Interno del Plantel Vallejo y de la Comisión Dictaminadora de la ENP.

aramejolg@yahoo.com.mx

La comprensión de lectura extracurricular: Inglés en el Plan de Estudios original

En la creación del Plan de Estudios original de 1971 del Colegio de Ciencias y Humanidades se consideraron cuatro áreas del conocimiento, con el fin de proporcionar una preparación que hiciera énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitieran la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas y del español. Además, se consideró incluir una lengua extranjera (LE) y una formación plástica que no tenían carácter curricular (UNAM, 1971). La materia de Inglés originalmente comprendía cuatro semestres, con cinco horas a la semana en el primer año y tres horas en el segundo (240 horas en total). Finalmente, en la práctica, el curso comprendió un total de 60 segmentos de 30 minutos cada uno durante un semestre (30 horas en total). En 1983 el curso se logró ampliar de 30 horas al semestre a 60 horas al año, distribuidas en módulos de una hora, dos días a la semana y en

1988 se amplió a 90 horas al año, con tres horas de clase a la semana. Desde 1996 se imparte la materia de Inglés en los semestres I, II, III y IV, con cuatro horas a la semana divididas en dos sesiones, con un total de 256 horas (ENCCH, 2016, p. 19).

En el Plan de Estudios de 1971 la materia de Inglés no formaba parte de ninguna de las cuatro grandes áreas, por lo que el alumno sólo podía obtener uno de los siguientes resultados: AC (acreditado), NA (no acreditado) o NP (no presentado), lo cual no influía en su promedio general. En el Plan de Estudios Actualizado (PEA) la materia se incorpora al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, así que el resultado final tiene impacto en el promedio general del estudiante porque se convierte en una materia obligatoria del tronco común (CCH, 1996).

La comprensión de lectura curricular: Inglés en el Plan de Estudios Actualizado (1996)

Como se puede observar, esencialmente dos aspectos fueron modificados en la concepción



Carrera de la Concicencia Académica, 20 Aniversario del CCH, 1999.

de la materia en el PEA: su duración y su estatus curricular; sin embargo, la orientación del curso continuó siendo la misma: la comprensión de lectura. De acuerdo con las características del CCH y de su bachillerato esencialmente propedéutico, el propósito de la materia de Inglés en el PEA es preparar al alumno para la comprensión de textos en esta lengua, lo cual le permitirá ampliar su formación general y le facilitará el acceso a la bibliografía que en esta lengua se publique de las materias que conformarán su futura especialidad como estudiante universitario (CCH, 1996). Empero, este propósito ha sido rebasado a partir de 2009 con el cambio de orientación de la materia de comprensión de lectura al aprendizaje integral de la lengua extranjera.

Cuando la orientación de comprensión de lectura coincidía con el propósito de la materia de Inglés en el PEA, se apreciaba concomitancia con la filosofía del Colegio debido a que se contribuía a la formación de la adquisición de

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Premiación Ganadores Espacio Libre, 1984.

conocimientos (aprender a hacer), habilidades (aprender a aprender) y actitudes (aprender a ser), que tendrían utilidad más allá del salón de clases. En la adquisición de conocimientos (aprender a hacer), el estudiante desarrollaba habilidades y conocimientos en inglés que posibilitaban la consulta bibliográfica, pero que fundamentalmente le permitían resolver problemas de construcción de significado a través de la lectura. En la adquisición de habilidades, la materia tendía a propiciar la reflexión acerca del proceso de lectura y del proceso de aprendizaje, con el fin de desarrollar una metodología que ayudara al alumno a asumir una responsabilidad sobre su aprendizaje, es decir, que lo dirigiera hacia el aprendizaje autónomo. La adquisición de actitudes se obtenía a través del proceso de aprendizaje de la LE que incidía en el conocimiento y valoración de la propia cultura por medio de una confrontación con la otredad. Finalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje tendía hacia la formación de lectores eficaces e intentaba desarrollar una conciencia crítica que hiciera valorar e interpretar lo leído.

Desde el punto de vista de las relaciones horizontales en el Plan de Estudios de 1996, las habilidades que desarrollaba la comprensión de lectura en lengua extranjera eran afines con las de la lengua materna. Las estrategias básicas de lectura asociadas a la organización del texto coincidían con el desarrollo de habilidades en la comprensión y la expresión en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en lo referente al enfoque textual de la actividad de construir significado a través del proceso de lectura.

Sobre el desarrollo de habilidades académicas aún se conserva un espacio compartido con el español, pues en ambas materias se asocia la actividad del estudiante a la del aprendizaje, al pretender con ello una formación académica y explícita que tiende a favorecer la inserción del alumno en el ambiente escolar.

A partir de la actualización del PEA en 1996, se solicitó a una comisión de dos especialistas

de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT, antes CELE) y dos del CCH, uno de Inglés y otro de Francés, la elaboración del programa de estudios de la materia de Inglés, el cual partía de la concepción de lectura como un proceso por medio del cual el lector reconstruye o vuelve a construir y recrear el texto en su mente. En este contexto, la lectura se concibe como una actividad, y por ello podría definirse como un proceso activo y no pasivo por parte de quien lee, cuya meta final es llegar al significado del material escrito (Carrell *et al.*, 1988; Dechant, 1991; Nuttall, 1982). Por lo anterior, las actividades de aprendizaje se orientaban a facilitar una recreación o representación mental del texto cada vez más precisa y completa y, de manera paralela, el trabajo del maestro estaba claramente dirigido a facilitar el acercamiento del alumno al significado o mensaje de la lectura.

En 2002 se llevó a cabo la Revisión y Actualización de los Planes y Programas de Estudio del CCH y en 2003 se generó una nueva propuesta que continuó con la orientación de comprensión de lectura y la metodología de enseñanza-aprendizaje basada principalmente en el enfoque comunicativo que compartimos con el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, en el cual se considera a la lectura como una forma de comunicación en la que interviene un emisor (autor), un código (el sistema lingüístico), un canal (periódico, revista, libro, etc.) y un contexto temporal o geográfico (Nuttall, 1982). Así también se mantuvo la base teórica metodológica del enfoque psicolingüístico y los modelos interactivos de lectura que consideran el proceso como un ciclo, en cuya etapa inicial, el lector en su primer contacto con el material predice o anticipa mentalmente, hace suposiciones o hipótesis sobre su posible contenido, lenguaje y estructura. En una etapa siguiente el lector busca en el texto confirmar o descartar lo que previamente había supuesto, con lo cual cierra un círculo e inicia otro con nuevas predicciones (procesamiento ascendente) (Goodman en

Carrell *et al.*, 1988). Por otro lado, se requiere el conocimiento de léxico, gramática y funcionamiento del discurso escrito para la decodificación del texto (proceso descendente). La interacción simultánea de ambos procesamientos favorecía la reconstrucción efectiva del significado de un texto. Los cursos entonces se enfocaban en el desarrollo de estrategias de ambos procesamientos como la predicción de significado por medio de ciertas claves contextuales o bien, por la aplicación del conocimiento previo sobre el tema (ascendente), y la identificación rápida y precisa de formas gramaticales y léxicas (descendente) (Eskey en Carrell *et al.*, 1988). Fue durante este periodo que se produjo una gran cantidad de materiales didácticos en el Departamento de Inglés que apoyaron tanto a profesores como alumnos.

Cambio de paradigma: de comprensión de lectura al aprendizaje integral de la LE

En 2009, se dio un giro al paradigma de aprendizaje de comprensión de lectura al aprendizaje integral de la lengua extranjera, así como la disminución en el número de estudiantes de 50 a 25 en cada grupo, como respuesta a las gestiones de la administración central del CCH y las líneas rectoras para el cambio institucional del Plan de Desarrollo 2008-2011 de la UNAM: fortalecer el bachillerato y su articulación con los otros niveles de estudio e impulsar la movilidad nacional e internacional de académicos y alumnos (UNAM, 2008, págs. 29-30 y 39-40). La Rectoría, consciente de las necesidades académicas y laborales producto de la globalización, incorporó la priorización del aprendizaje del inglés de manejar integral, dentro de sus objetivos a nivel de política educativa, en la cual se pretendía la vinculación del Bachillerato y la Licenciatura en esta disciplina.

Simultáneamente, el 2 de julio del mismo año se creó la Coordinación General de Lenguas (CGL) con el fin de regular las acciones relativas

a la enseñanza de lenguas de nuestra Casa de Estudios (Herrera, 2015). Con el apoyo de Rectoría y de la CGL se instalaron dos laboratorios multimedia y una mediateca en cada uno de los 14 planteles del bachillerato, con equipo y software especializado. Se inició entonces el ciclo escolar 2009-2010 con los cursos de inglés en la modalidad de dominio integral de la lengua, a través de un Seminario de profesores en los cinco planteles para apoyar el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (LE) en las asignaturas de Inglés I y II, por medio de la aplicación de una estrategia de intervención didáctica que incluyó la evaluación diagnóstica y final de los aprendizajes.

En 2010 se elaboró el Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV (PAPI) en la modalidad de “cuatro habilidades” y, un año después, se elaboró el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV (SAPI) con la participación de los profesores del Departamento de Inglés del CCH. Los referentes teóricos de estos programas fueron los enfoques comunicativo y accional; este último considerado como sustento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

El enfoque comunicativo pone énfasis en la noción de uso de la lengua y no sólo de la norma como referente único, lo que implica el manejo de un conjunto de estrategias de interacción social que hacen posible y necesaria la negociación cultural en significados. En este enfoque pasan a primer plano las nociones de situaciones de comunicación y de contexto, como parte de las circunstancias concretas en las que se producen las interacciones verbales, por lo que el foco está en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; es decir, no sólo el conocimiento del código lingüístico sino también su uso en un contexto social determinado. Por su parte, la perspectiva accional se define como “un enfoque orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros

de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto... se habla de tareas en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto” (Instituto Cervantes, 2002, pág. 9). A través de los enfoques disciplinar y didácticos de los programas de estudio, se pretende que los alumnos logren el nivel A2 del MCER al final de los cuatro cursos de la materia, considerado como nivel *Plataforma* del usuario básico. Los cursos de Inglés I-IV se diseñaron para desarrollar habilidades de expresión (oral y escrita), comprensión (auditiva y de lectura) e interacción (oral y escrita).

Inicio formal de las Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio

En el periodo 2011-2013 se integraron Comisiones Especiales Revisoras cuya

ARCHIVO FOTOGRAFICO DEL CCH



Ofrendas de Muertos, CCH NAUCALPAN, 1999.

finalidad fue llevar a cabo una propuesta de actualización de los programas de estudio para las 73 asignaturas que constituyen los tres años del ciclo del bachillerato del CCH. Para orientar las actividades de estas comisiones se elaboraron los Lineamientos para la Actualización de los Programas de Estudio (DGCCH, 2012), así como los diagnósticos académicos de las cuatro áreas. Durante el proceso se instrumentaron cursos y foros para la comunidad de profesores y estudiantes de los cinco planteles, con el fin de difundir las propuestas y recibir sus opiniones. En el caso de la materia de Inglés, el proceso de revisión y actualización inició formalmente en la Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio (CEAPE) en el ciclo escolar 2012-2013, tomando como base los SAPI (2011).

Las Comisiones Especiales Revisoras entregaron las versiones preliminares de los programas actualizados de las diferentes materias en noviembre de 2013. En el periodo iniciado en 2014, se propuso continuar con el proceso de actualización en dos fases: la primera se enfocó en los programas de estudio de las materias del tronco común y, la segunda en los programas de quinto y sexto semestres. Para la primera se conformaron 10 grupos de trabajo integrados por profesores de carrera y de asignatura. Durante su desarrollo se realizaron sesiones de trabajo sobre la revisión

y sistematización de los programas de estudio por materia y el proceso de socialización y validación de los programas. Las propuestas se dieron a conocer en línea y por medio de cursos-taller entre la comunidad académica en febrero de 2015 para recabar sus observaciones. Con estos resultados, los grupos de trabajo realizaron ajustes y enviaron, mediante la Secretaría de Programas Institucionales, las propuestas de programas a la COMPLANES para su valoración y elaboración de dictamen. Como resultado, la COMPLANES recomendó al H. Consejo Técnico la aprobación de la actualización de los programas de estudio institucionales del primero al cuarto semestres para su instrumentación en el ciclo escolar 2016-2017 y, finalmente, el H. Consejo Técnico dio su aprobación el 20 de mayo de 2016.

Los programas de estudio actualizados

Los aprendizajes de los programas actualizados (2016) se encuentran organizados de acuerdo con el proceso de adquisición (comprensión, expresión, interacción). La temática está organizada en conceptual, procedimental y actitudinal, en donde se aprecia una fuerte relación entre la temática y los componentes de la competencia comunicativa (competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística):



La organización de los aprendizajes y contenidos es la aportación más importante de los programas actualizados, pues se precisa y explicita el qué, cómo y para qué aprender, así como valores, actitudes y habilidades generales, en cada uno de los aprendizajes; por lo tanto, se promueve su aprendizaje y evaluación en el aula.

Cabe señalar que la propuesta de la CEAPE incluyó el desarrollo de los programas de Inglés I a VI; es decir, además de los cursos curriculares (I-IV), se atendieron los dos últimos semestres del bachillerato en el Colegio, de tal manera que se consideraron líneas rectoras del Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015 (UNAM, 2012, p. 11) que hacen referencia al Colegio: “Fortalecer el bachillerato de la UNAM y su articulación con los otros niveles de estudio, lo que demandará el incremento de la eficiencia terminal, la mejoría de la calidad de los egresados, la actualización de los planes y programas de estudio, la formación de profesores y la puesta en práctica de un sistema integral de planeación, supervisión y evaluación de los programas”; así como “incorporar la enseñanza obligatoria del inglés en los planes de estudio para mejorar la calidad educativa de los estudiantes”. Estas líneas rectoras quedaron incorporadas en el *Documento Base para la*

Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar (DGENCCH, 2012, p. 46-47) que sugiere “instituir el idioma inglés para tres años”, lo cual finalmente no prosperó.

Los programas de Inglés V y VI

En junio de 2011, se desarrolló la propuesta de los Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI solicitados por la Coordinación General de Lenguas con la finalidad de tener información sobre el nivel de dominio de la lengua de los alumnos en los tres años del bachillerato. Es importante mencionar que el trabajo con los alumnos de V y VI semestres tiene su origen en una serie de cursos extracurriculares de dominio integral de la lengua extranjera que se pilotearon en los cinco planteles del CCH de 2003 a 2008, así como en una investigación exploratoria realizada en los ciclos escolares 2007-2009 y en el Seminario para apoyar el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los cursos I y II en el ciclo escolar 2009-2010. El programa piloto en la modalidad de cuatro habilidades se planteó como una alternativa extracurricular para alumnos de los cinco planteles del CCH. El programa académico constaba de tres niveles con una duración de 90 horas

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Inter CCH de Física, 1985.

cada uno. Estos cursos fueron desarrollados dentro del enfoque comunicativo funcional y en el enfoque metodológico de enseñanza basado en tareas. El programa ha continuado hasta la fecha con cambios en su orientación y contenido, pero mantiene el propósito de extender el aprendizaje y la práctica del inglés para que los estudiantes inicien con mayor éxito sus estudios de licenciatura.

En el primer proyecto de la investigación exploratoria realizada en los ciclos escolares 2007-2009, se planteó como objetivo general, investigar y percibir las diferentes opiniones sobre la orientación actual de la enseñanza de la lengua inglesa en nuestra institución y explorar las posibilidades de llevar a cabo un cambio. Este cambio propone modificar la orientación académica de esta asignatura en el CCH, de enseñar únicamente comprensión de lectura a enseñar la lengua inglesa de manera más integral (Ordaz, 2008). Las conclusiones generales que arrojó este estudio fueron altamente positivas para realizar el cambio de orientación académica para la materia de Inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades, tanto entre la población estudiantil como académica y entre algunas autoridades de los cinco planteles que fueron entrevistadas. El objetivo del segundo proyecto fue diseñar la propuesta teórica educativa para el cambio de orientación en la enseñanza de la materia de Inglés en el CCH, desarrollar la propuesta didáctica y proponer las bases para el diseño de los programas de los cursos de cuatro habilidades (Ordaz, 2009).

La propuesta de Inglés V y VI se impartió en el ciclo escolar 2011-2012 en los cinco planteles, con el propósito de que el alumno ampliara su competencia comunicativa en la lengua meta en el Nivel A2+, así como su competencia general, mediante la realización de tareas, actividades puente y proyectos de escala completa, con el fin de desarrollar su autonomía como aprendiente y sus habilidades socio-culturales para el trabajo cooperativo en el marco de los enfoques *Task-Based Approach* y *Project-Based Learning* (Medina et al., 2011), que

están estrechamente vinculados con el enfoque accional del MCER.

Impacto de la ausencia del tercer año de inglés en el Bachillerato del Colegio: Diagnóstico de conocimientos del dominio del inglés de los alumnos al ingresar a la licenciatura

Es importante poner énfasis en que la materia de Inglés en el PEA (1996) sólo contempla la orientación de la comprensión de lectura. Sin embargo, esta orientación no se corresponde con la realidad, pues a partir del ciclo escolar 2009-2010 se implementaron los cursos de cuatro habilidades en las asignaturas de Inglés I-IV. Además, las materias V y VI no existen aún en el PEA; sin embargo, debido a los nuevos requerimientos del perfil del estudiante, es deseable que los alumnos continúen con su formación en el aprendizaje de la lengua meta de manera integral durante el último ciclo del Bachillerato del Colegio, con el fin de consolidar los conocimientos adquiridos en los semestres previos y efectivamente lograr el dominio del Nivel A2+ y algunos descriptores del Nivel B1 del MCER.

Es indiscutible que el inglés se ha convertido en el idioma global de comunicación. Por eso nuestros estudiantes requieren una formación más amplia e integral que les permita acceder a la bibliografía tanto convencional como electrónica que en su mayoría se publica en inglés; interactuar con sus pares extranjeros dentro y fuera del país en congresos, coloquios o videoconferencias; así como ganar movilidad para estudiar posgrados o participar en estancias en instituciones educativas y de investigación fuera de México, o incluso aprovechar becas.

Con el apoyo de los Directores de los cinco planteles, se ha continuado con el programa Piloto de Inglés V y VI. Para iniciar el ciclo escolar 2020-2021 durante la pandemia de COVID-19, se contó con el apoyo de la Secretaría de Informática de la Dirección General para la difusión, registro e inscripción de los alumnos de estos cursos. El sistema de

la plataforma del Colegio permitió recuperar la siguiente información: se intentaron registrar 15,969 alumnos de cualquier generación; 3,262 de la generación 2019; 1,380 de la generación 2019 cumplieron con los requisitos y lograron su registro; 861 presentaron el examen diagnóstico de inglés; 507 obtuvieron un lugar en uno de los grupos y 354 alumnos presentaron el examen diagnóstico pero no fue posible asignarles un lugar en los grupos. Estos datos nos indican que existe una alta demanda de los cursos en el tercer año de bachillerato del Colegio que no se cubre con la apertura de sólo tres grupos en cada plantel.

Al revisar los *Resultados de los Exámenes* para el diagnóstico de conocimientos de la generación 2020 que ingresaron a la licenciatura en agosto de 2019 (CODEIC, 2020), se observa que el porcentaje de alumnos en el nivel “No clasificó” oscila entre el 48% (en las carreras del Área de Humanidades y las Artes) y el 59.57% (en el Área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud), lo que significa que más de la mitad (56.07%) no logran ninguno de los niveles establecidos por el MCER (CODEIC, 2020), aun cuando los Programas de Estudio

de Inglés I-IV tienen como nivel meta el A2 de principiante alto.

Cabe señalar que el instrumento fue diseñado por una comisión integrada por profesores de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) para evaluar los tres primeros niveles de dominio del idioma que establece el MCER: Nivel A1 o Principiante, Nivel A2 o Principiante alto y Nivel B1 o Intermedio Bajo. En caso de no cumplir con ninguno de estos criterios se ubicó al alumno en un nivel denominado “No clasificó” (CODEIC, 2020, págs. 14-15) donde se encuentra más de la mitad de la población del Colegio evaluada (véase la siguiente figura 1).

En la siguiente gráfica, se expone globalmente el desempeño de la población en los cuatro niveles de dominio del inglés. Nuevamente se observa que más de la mitad de los alumnos (57.7%) no lograron clasificar en ninguno de los niveles del MCER y que el plantel en mayor desventaja es Naucalpan. Se aprecia que el 27.18% logra el nivel A1 del MCER que corresponde con los cursos de Inglés I y II; el 9.16% logra los propósitos establecidos en los Programas de Inglés I-IV (el nivel A2 de principiante alto); mientras

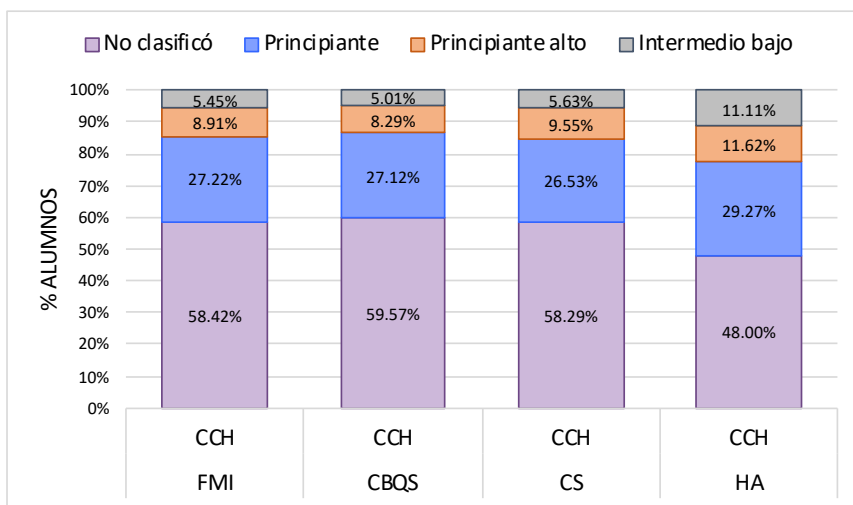
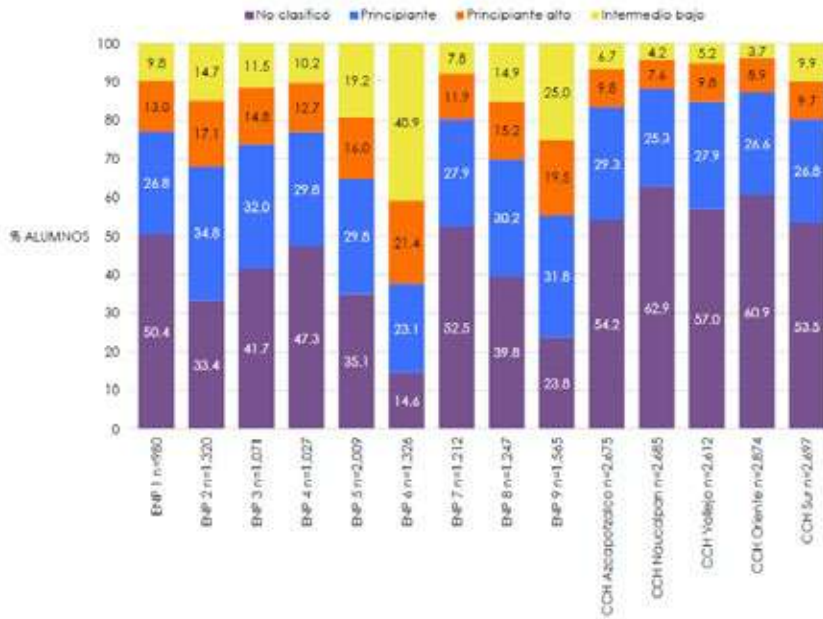


Figura 1: porcentaje de alumnos del CCH en cada nivel de inglés por área de conocimiento.
Fuente: Resultados del Examen para el Diagnóstico de Inglés 2020 (CODEIC, 2020a).



Porcentaje de alumnos en el desempeño global de la población en los cuatro niveles de dominio del inglés según el plantel de la ENP o la CCH de procedencia. Fuente: Examen para el Diagnóstico de Conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan al nivel licenciatura 2020 (CODEIC, 2020b, pág. 106).

que el 5.94% rebasa los propósitos de nuestros cursos.

Estos resultados permiten conocer el nivel formativo de los estudiantes al ingresar a la licenciatura e identificar los conocimientos que durante los primeros semestres tienen mayor influencia en su desempeño escolar. No cabe duda de que los saberes no adquiridos de la materia de inglés podrían repercutir en un bajo desempeño, por lo que es imperante realizar una revisión puntual del plan y programas de estudio, así como del proceso de actualización docente.

Los Seminarios Centrales para la Revisión Curricular

Desde agosto 2018, la Dirección General ha instrumentado los Seminarios Centrales de Apoyo al Seguimiento, Instrumentación y Ajuste de los Programas de Estudio de Inglés I-II y III-IV, los cuales tienen el propósito de recuperar

información para valorar la pertinencia del enfoque y de los propósitos de los programas de estudio, en relación con el Plan de Estudios, el Modelo Educativo del Colegio y el perfil del egresado; detectar las dificultades que presenta la aplicación de las asignaturas y proponer soluciones a las mismas, asesorar a los profesores y difundir, con el apoyo de la Dirección de los planteles y la Dirección General, los materiales y resultados de los grupos de trabajo que apoyan a las asignaturas; evaluar el resultado de la aplicación de los programas de estudio actualizados y considerar su pertinencia para hacer los ajustes necesarios con el apoyo de los cuerpos colegiados.

En el ciclo escolar 2020-2021, se instrumentó el Seminario Central de Evaluación de los Programas de Estudio de Inglés I a IV con el propósito de concluir el proceso de seguimiento de los programas actualizados mediante una evaluación sistemática. En esta ocasión, el

Seminario Central continuará con la evaluación reflexiva y sugerencias en torno a la relación que tienen los programas de estudio con el modelo educativo del Colegio y su contribución al perfil del egresado y, para ello, considerará los resultados de los diagnósticos de los informes de los Seminarios de Seguimiento de los ciclos anteriores y hará sugerencias de modificación o cambio que contribuyan de mejor manera al aprendizaje de los alumnos. Al respecto, la revisión de la contribución al perfil del egresado es imperativa; así como la orientación de la materia en el PEA (1996); el nivel meta de los estudiantes al término de sus estudios de bachillerato en el CCH; la delimitación de contenidos mínimos y aprendizajes esenciales para evitar el enciclopedismo; la actualización de profesores en los enfoques de enseñanza y evaluación de segundas lenguas; el diseño de materiales, secuencias y estrategias didácticas congruentes con el Modelo Educativo del CCH; la apropiación y aplicación de las TIC y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), particularmente en tiempos de pandemia. Los resultados en el programa piloto de Inglés V y VI y en los Seminarios Centrales para la

revisión curricular reflejan la necesidad de valorar no sólo la contribución de la materia de inglés al perfil del egresado sino también el nivel meta de dominio del inglés al terminar los tres años del bachillerato en el Colegio.

La planta docente del DI

Con respecto a la formación de profesores, se sugiere la atención diferenciada debido a la marcada diversidad en la conformación de la planta docente del DI (véase la siguiente figura 2).

Los datos del Sistema de Personal Académico del CCH (SPACE) nos indican que la mayor parte de los profesores del DI (83.13%) son de asignatura, mientras que 9.06% son de carrera de medio tiempo y el 7.81% son de carrera de tiempo completo, entre ellos seis profesores del Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos (SIJA). Como se puede apreciar en la siguiente figura, más de la mitad de los docentes del DI son de asignatura interinos por lo que se requiere un plan para su estabilidad laboral que repercuta en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes:

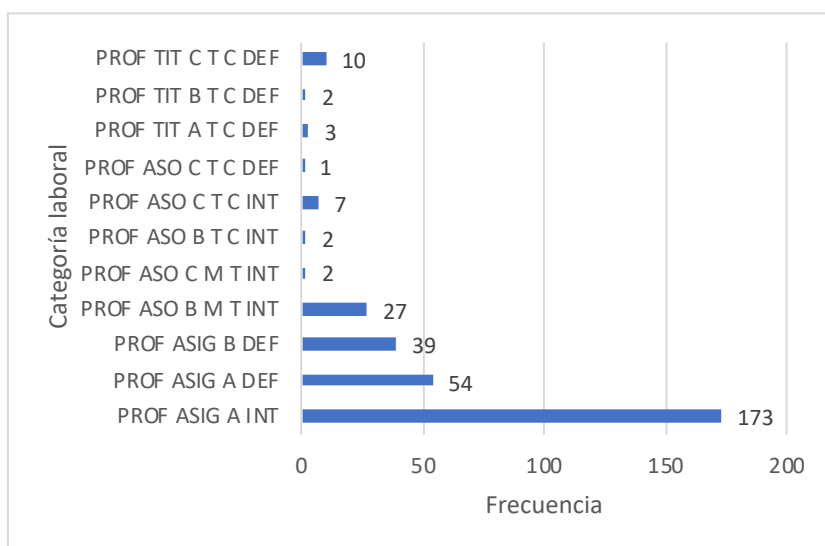
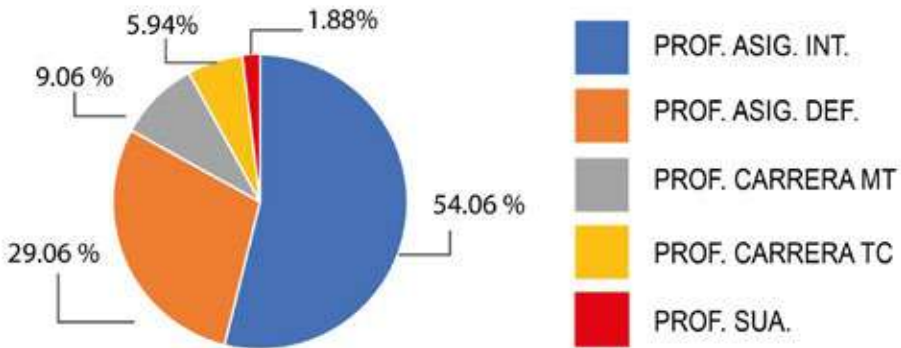


Figura 2: categoría laboral de los profesores del Departamento de Inglés. Fuente: Sistema de Personal Académico del CCH (SPACE) el 11 de enero de 2021.



Porcentaje de profesores del Departamento de Inglés por categoría laboral. Fuente: Sistema de Personal Académico del CCH (SPACe) el 11 de enero de 2021.

El Consejo Académico de idiomas

Cabe resaltar que en agosto de 2019 se incorporó la figura de profesor de carrera de Medio Tiempo. En el Departamento de Inglés se crearon 29 plazas y en el Departamento de Francés cinco. Lo anterior incrementó el trabajo del Consejo Académico de Idiomas (CAI) para la evaluación de Proyectos e Informes de 31 profesores de carrera de Tiempo Completo (25 de Inglés y seis de Francés) más los 34 de Medio Tiempo (29 de Inglés y cinco de Francés). De acuerdo con el Reglamento de los Consejos de las Áreas y Departamentos Académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades del 1 de junio de 2020 (CCH, 2020), se mantiene el número de ocho integrantes del Consejo Académico de Idiomas: cuatro representantes de los profesores (dos de Inglés y dos de francés, cada uno con su suplente), a pesar de que la cantidad de profesores de carrera se ha incrementado de 31 a 65 con los de medio tiempo y los del Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos (SIJA), por lo que reconsiderar la ampliación de integrantes del CAI de ocho a 16, incidirá en una evaluación más puntual y objetiva.

Conclusiones

Las dimensiones tanto académica como administrativa del Departamento de Inglés deben ser analizadas para el mejoramiento de la calidad de los estudiantes. La continuidad del seguimiento de los programas es prioritaria; sin embargo, la revisión del número y organización de los integrantes en los cuerpos colegiados; el funcionamiento de las Mediatecas; el establecimiento de convenios de certificación y de movilidad estudiantil y docente en programas de perfeccionamiento del inglés en el extranjero; la creación de un diplomado o un programa de especialización en la Enseñanza de Lenguas en el Bachillerato; el diseño, selección y/o adaptación de materiales didácticos convencionales y en línea congruentes con los enfoques de la materia y el Modelo Educativo del Colegio; así como personal de apoyo o incluso la creación de una Secretaría Auxiliar en la Jefatura del Departamento de Inglés son también impostergables. ©



Intra CCH de Física, 1984.

Fuentes de consulta

1. Carrell, P.L., Devine, J., and Eskey, D.E. (Eds.). (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. USA: Cambridge University Press.
2. CCH. (2010). Primer Acercamiento a los Programas de Inglés II y IV Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/Primer_acercamiento_inglesIIyIV.pdf
3. CCH. (2011). Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Segundo%20Acercamiento%20de%20Ingl%C3%A9s%20I%20a%20IV.pdf>
4. CCH. (2020, 1 de julio). Reglamento de los Consejos de las Áreas y Departamentos Académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Gaceta CCH, Suplemento. Recuperado el 5 de enero de 2021, de https://cch.unam.mx/sites/default/files/Suplemento_Consejos_Academicos.pdf
5. Comisión Especial para la Actualización del Programa de Inglés I-VI. (2013). Programas de Inglés I a VI. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/avances_programas/Ingl%C3%A9s_I_IV.pdf
6. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. (2020a). Anexo Estadístico de Tablas y Gráficos Dinámicos. Resultados del Examen para el Diagnóstico de Inglés 2020 de la Dirección de Evaluación Educativa. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <https://www.codeic.unam.mx/index.php/resultado-de-diagnostico/>
7. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. (2020b). Exámenes para el diagnóstico de conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan al nivel licenciatura 2020. México: Dirección de Evaluación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <https://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2020/03/Publicaci%C3%B3n-licenciatura-generaci%C3%B3n-2020-version-F.pdf>
8. Coordinación del CCH. (1996). Plan de Estudios Actualizado. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>

9. Dechant, E. (1991). *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
10. Dirección General de la ENCCH. (2012). Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdf
11. DGCCCH. (2012). Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/CEAPEM-sep2012.pdf>
12. ENCCH. (2016). Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I-IV. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/INGLES_I_IV.pdf
13. Herrera L., M.E. (2015). Coordinación General de Lenguas. En *Memoria UNAM 2015* (4 pp.). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2015/PDF/12.7-CGL.pdf>
14. Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid España: Consejo de Europa. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
15. Medina O., M., Mejía O., A., Ordaz M., M., Sánchez S., P.J. y Villegas P., A.L. (2011). Primeros Acercamientos a los Programas de Inglés V y VI del Proyecto Piloto 2011-2012. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
16. Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Great Britain: Heinemann.
17. Ordaz M., M. (2008). *Cambio en la orientación académica de la materia de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en el ciclo escolar 2007-2008*. Informe del Proyecto de Área Complementaria inscrito en el Campo 4: Atención a proyectos coordinados institucionalmente acorde con las prioridades del Colegio. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
18. Ordaz M., M. (2009). *Programa Operativo de Estudio de Comprensión de Lectura para la Materia de Inglés I a IV*. Proyecto PAPIME del Colegio de Ciencias y Humanidades. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
19. UNAM. (1971, 1 de febrero). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*, Tercera época. Vol. III. Número extraordinario, 1-8. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <file:///C:/Users/USER/Downloads/74488-74316-1-PB.pdf>
20. UNAM. (2008). Plan de desarrollo 2008-2011. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de https://es.slideshare.net/maria_de_los_angeles/plan-de-desarrollo-2008-2011-de-la-unam-presentation
21. UNAM. (2012). Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <http://www.economia.unam.mx/direccion/PDI2011-2015.pdf>

La mediateca como parte de la transformación que ha sufrido

EL CCH A LO LARGO DE 50 AÑOS

Rosa Laura Díaz Serrano

Es licenciada en Sistemas Administrativos por la Universidad del Valle de México y maestra en Administración por la Universidad Central de Michigan, es profesora de asignatura "B" en la asignatura de Taller de Cómputo y es Técnico Académico en los Laboratorios de Idiomas, con 14 años de antigüedad.

rosalaura.diaz@gmail.com

David Tomás Flores García

Es licenciado en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán y es egresado de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en inglés. Es profesor de asignatura "B" en el CCH plantel Naucalpan donde imparte las asignaturas de inglés I y II. Es Técnico Académico en la mediateca del plantel y tiene 17 años de antigüedad.

davidflores75@gmail.com

Durante los 50 años de existencia del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), éste se ha caracterizado por innovar en varios aspectos. Algunos de ellos han sido la modificación y actualización de sus programas de estudio y la construcción de la infraestructura que sirva para apoyar los cambios e innovaciones propuestos. Dentro de este último cambio ubicamos a la Mediateca y los laboratorios multimedia de idiomas. En este artículo, se presentará un poco de la historia de las mediatecas, para ubicarlas dentro del Modelo Educativo del Colegio y los cambios que esto ha representado.

Breve reseña de las mediatecas

De acuerdo con Gremmo y Riley (1995), los centros de recursos y sistemas de autoacceso en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, surgieron a finales de los años sesenta y principios de los setenta como una

evolución de los laboratorios de idiomas. Uno de los primeros fue establecido por el *Centre de Recherches et d'Applications en Langues* (CRAPEL) en la Universidad de Nancy, en Francia, auspiciado por el *Modern Languages Project* del Consejo de Europa (*Council of Europe*). Según Benson (2001), su objetivo fue autodirigir y proveer a los adultos con oportunidades de aprendizaje para toda la vida. Otro centro importante que surgió en esos momentos fue el de la Universidad de Cambridge; tanto éste como el creado por CRAPEL fueron concebidos con la idea de que el acceso a una vasta colección de materiales en una segunda lengua ofrecería a los estudiantes la mejor oportunidad para experimentar el aprendizaje autodirigido, además de proveerlos con servicios de consejería.

Ramírez señala (2015, p.3) que a partir de la experiencia de CRAPEL y de la Universidad de Cambridge, otros centros se crearon en todo el mundo y fueron nombrados de diferentes



Primer Festival Deportivo Recreativo, CCH Oriente, 1989.

maneras; por ejemplo, en Inglaterra se llamaron “Centros de Recursos Múltiples”; en la misma Universidad de Cambridge “Centros de Recursos del Centro de Lenguas”; en Hong Kong “Centros de Aprendizaje Independiente”; en Estados Unidos “Centros de Aprendizaje” y en México “Salas de Auto Acceso” o “Mediatecas”.

Contijoch (1998, p.13) indica que en México se empezó a trabajar en los centros de autoacceso a nivel nacional en 1992 y Mérida fue la primera ciudad en inaugurar un centro de este tipo. Esto surge debido a un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Británico y las autoridades de 34 universidades estatales, cuyo objetivo fue proporcionar acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras a un gran número de estudiantes y con esto dar solución a una gran demanda a nivel universitario.

En la UNAM, la primera mediateca fue establecida en 1995 por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y abierta al público del campus universitario en febrero de 1996. Esto gracias al interés del entonces rector José Sarukhán por impulsar el aprendizaje de lenguas extranjeras. El CELE también presentó una propuesta metodológica basada en teorías del aprendizaje autodirigido para ser implementada dentro de la mediateca (Contijoch, 1998, pp.15 y 16).

La creación de las mediatecas dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades

En el CCH, a partir del ciclo escolar 2009-2010, se emprendió un plan de mejoramiento de la enseñanza de idiomas apoyado por el rector de la UNAM de ese momento, el doctor José Narro Robles y por la Dirección General del CCH y con asesoría de la Mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

Este plan contempló la modificación de la orientación en las materias de inglés y francés en el que el enfoque de la enseñanza de la comprensión de lectura se ampliaba al de la enseñanza de las cuatro habilidades

lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar). Dicho cambio en la enseñanza generó varias problemáticas y la institución buscó solventar de la mejor manera algunas de ellas. Para ello, los grupos de inglés se dividieron en dos secciones de 25 alumnos cada una; se construyó un edificio de idiomas, en donde cada salón contaría con un proyector y un equipo de audio; además, las nuevas instalaciones contarían con una mediateca y dos laboratorios multimedia de idiomas. Es en este contexto que se crean las mediatecas para los cinco planteles del CCH (Rubio, 2011, p.4). Su construcción estaba dentro de un proyecto que incluía al bachillerato de la UNAM, esto es, tanto en la Escuela Nacional Preparatoria como en el CCH.

Hay que decir que el plantel Naucalpan ya contaba con una mediateca, creada desde que inició la del CELE en 1995; sin embargo, este espacio era usado de una forma limitada, porque sólo prestaba servicio algunos días y el alcance que tenía con los alumnos era bajo, pues eran pocos sus asistentes. Contaba con un equipo obsoleto: grabadoras de casetes y sin equipo de cómputo. Cuando se pone en marcha el proyecto de mejoramiento de la enseñanza del inglés, esa mediateca dejó de prestar servicio y su espacio fue cedido para un salón de cómputo.

¿Qué es una mediateca?

En la estricta definición de la palabra, una mediateca es un espacio en donde se encuentran materiales impresos y digitales. De acuerdo con Nájera y Robledo (en Ramírez, 2015, p.4), es un espacio donde se tienen, organizan y ponen a disposición del público materiales audiovisuales y medios de comunicación social. Esta definición sólo hace referencia a aspectos físicos y materiales del lugar.

La definición que se tiene dentro de la UNAM es la que Contijoch (en Ramírez, 2015, pp. 4 y 5) ha enfatizado:

La mediateca es un espacio en el que el aprendiente asiste de manera voluntaria y

puede estudiar un idioma de manera autónoma. En este espacio, trabaja a su propio ritmo, de acuerdo con su estilo de aprendizaje y con la libertad de establecer sus propias metas y conforme a sus necesidades. Asume la responsabilidad de su aprendizaje con todo lo que esto implica: desarrollo de estrategias de aprendizaje y de técnicas de estudio, análisis de necesidades, planeación de su aprendizaje, monitoreo y evaluación del mismo, siguiendo en estos aspectos la tendencia del Centro de Investigaciones y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas (CRAPEL, por sus siglas en francés), de la Universidad de Nancy, Francia. Asimismo, el aprendiente encuentra en la mediateca los medios para hacerlo: materiales didácticos, tecnología educativa y un equipo de asesores para apoyarlo en los aspectos conceptual, metodológico y psicológico.

Las mediatecas del Colegio han adoptado esta definición y a partir de ella han construido su concepción propia dentro del modelo educativo del CCH.

Conformación de las mediatecas

El modelo de centro de autoacceso que se buscó seguir en las mediatecas del Colegio está definido como un sistema en el que se le contempla como un todo a las partes que lo

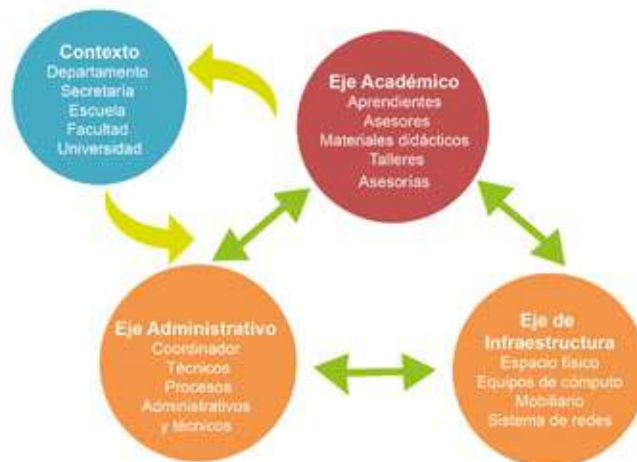
conforman (Rowland, 1999). Para este sistema, la comunicación es de suma importancia para intercambiar información y para que todas las partes trabajen en la misma dirección.

En esta concepción las mediatecas están conformadas por tres ejes y en cada uno de ellos están presentes ciertos elementos que se interrelacionan entre sí, éstos son:

1º. **El eje académico:** en éste se considera, en primer lugar, al estudiante (usuario o también llamado aprendiente) y aquellos elementos que están dispuestos como apoyo para que consiga asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje: los asesores, las asesorías, el coordinador (a) de la mediateca, los talleres de aprender a aprender, los talleres de idioma, los materiales de aprendizaje (fichas de aprender a aprender) y el material didáctico.

2º. **El eje administrativo:** en éste se organiza y administra la estructura de servicios y recursos que se ofrecen en el centro para los aprendientes. Los elementos son el coordinador y los técnicos académicos, quienes se encargan de realizar diversos procesos administrativos como son las inscripciones, la organización de horarios, la planeación, la difusión y la promoción de los talleres.

3º. **El eje de la infraestructura:** está compuesto por todos los recursos físicos para la existencia y funcionamiento de la mediateca,



Modelo de los tres ejes que conforman a una mediateca

por ejemplo, el lugar en donde se ubica el centro, el mobiliario, las instalaciones de red y eléctricas, los equipos de cómputo, etcétera.

Estos tres ejes, con todos sus elementos, conforman el sistema llamado centro de autoacceso o mediateca, en donde debe fomentarse la comunicación entre cada eje y los elementos para trabajar conjuntamente, de tal forma que se interrelacionen.

La mediateca está relacionada con otras instancias dentro de cada plantel y puede depender de la Secretaría de Apoyo al Aprendizaje o de la Secretaría Académica. Existe una relación directa con el Departamento de Idiomas y con la biblioteca del plantel. También se relaciona con la Jefatura de Inglés y Francés.

Conceptualización del aprendizaje dentro de las mediatecas

El objetivo principal de una mediateca es formar aprendientes autónomos y por lo tanto, la concepción de autonomía está presente en cada uno de los elementos que conforman el centro; además, se tienen en cuenta las características del tipo de usuario que asiste: adolescente en formación, para el que la escuela representa, de acuerdo con Guerra (2000), un espacio de vida juvenil, donde se conforman sus grupos de referencia y forma su identidad. La escuela constituye un recinto donde es posible la libertad, el ocio, el juego o simplemente el "estar ahí".

En las mediatecas se ha adoptado la concepción del aprendizaje autodirigido, que de acuerdo con Knowles (1975), describe un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa para diagnosticar sus necesidades, formulan sus objetivos, identifican sus recursos humanos y materiales, escogen e implementan las estrategias apropiadas, evalúan el resultado de ese aprendizaje y cuentan o no con la ayuda de alguien más. De manera que, en la Mediateca, el asesor, los técnicos académicos y los recursos brindan la ayuda que los adolescentes en formación necesitan,

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Premiación Alumnos Sobresalientes Generación (80-82), 1983.

para empezar a desarrollar estrategias del aprendizaje autodirigido y que lo conduzcan al futuro desarrollo de su autonomía.


En este espacio, el estudiante estudia a su propio ritmo, establece sus propias metas y dedica el tiempo que considera necesario al estudio de un idioma; puede encontrar los medios para hacerlo, tales como materiales didácticos (libros de gramática, vocabulario, léxico, audiolibros, diccionarios, enciclopedias, revistas, fichas de aprender a aprender); recursos tecnológicos (softwares educativos, programas de cómputo, acceso a internet, páginas en línea para apoyar el aprendizaje); un equipo de asesores calificados para apoyarlo en la planeación de su aprendizaje, organización de tiempo, orientación en el uso del material, etc., así como una variedad de talleres de aprender a aprender, talleres de idioma, talleres culturales, asesorías de idioma, preparación para exámenes; por lo cual las mediatecas han representado tanto un complemento, así como una alternativa de estudio de idiomas para el estudiante.

Las mediatecas dentro del modelo educativo del Colegio

El Colegio tiene como propósito que, al concluir sus estudios, el estudiante haya adquirido una serie de conocimientos, habilidades académicas, actitudes y valores que le servirán para continuar sus estudios profesionales y para su desarrollo como persona a lo largo de su vida.

A continuación, se muestran algunas de las habilidades y actitudes que el Colegio busca desarrollar en los estudiantes:

(https://www.cch.unam.mx/padres/perfil_egreso):

| Habilidades | Actitudes |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Tomar decisiones de manera informada y responsable. | <ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad para el estudio. |
| <ul style="list-style-type: none"> Buscar información documental y electrónica. | <ul style="list-style-type: none"> Interés por aprender por cuenta propia. |
| <ul style="list-style-type: none"> Usar adecuadamente la tecnología. | <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje autónomo. |
| <ul style="list-style-type: none"> Comprender una lengua extranjera. | <ul style="list-style-type: none"> Disposición para trabajar en equipo. |
| <ul style="list-style-type: none"> Investigar, analizar, sintetizar y concluir. |  |
| <ul style="list-style-type: none"> Relacionar los conocimientos entre las diversas áreas. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Analizar y argumentar sus puntos de vista. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Aplicar los métodos de las cuatro áreas de conocimiento. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Usar adecuadamente la tecnología. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas | |
| <ul style="list-style-type: none"> Aplicar los conocimientos adquiridos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Comprender diversos textos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Trabajar en equipo. | |

Además, en la mediateca se contribuye a que el estudiante desarrolle un pensamiento reflexivo y crítico, que lo conduzca a avanzar hacia la autonomía en el aprendizaje, utilizando el idioma inglés para interactuar en su entorno académico y social, como señala el programa de estudios de inglés (UNAM, 2016, p.8).

Al mismo tiempo, los postulados del Colegio están presentes en la mediateca porque se busca que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio autónomo que le permitan adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta y

se apropie de una autonomía congruente a su edad (aprender a aprender); habilidades prácticas que lo possibiliten a emplear la lengua extranjera (aprender a hacer), así como que desarrolle su propio estilo de aprendizaje, se autorregule y valore la lengua y cultura extranjera (aprender a ser).

A manera de conclusión

La mediateca, al ser un centro de recursos tecnológicos que proporciona servicios al usuario a través de orientación, asesorías y talleres,



Intra CCH de Química, 1986.

ha funcionado para que los estudiantes del Colegio acudan a aprender, mejorar y practicar cualquiera de los dos idiomas extranjeros contemplados en el plan de estudios; sin duda, las ventajas que supone para el usuario poder acceder al material, a los medios tecnológicos y a contar con un asesor deben contribuir a un mejoramiento en el aprovechamiento de los alumnos; sin embargo, la educación en general y los centros de recursos educativos, como las mediatecas, se encuentran ante el reto de poder seguir ofreciendo sus servicios para acceder a los libros, los materiales, asesorías y talleres desde casa. Esto conllevará desafíos y se tendrá que adaptar la forma en la que las mediatecas continúen dando su servicio no sólo en sus espacios físicos, sino en línea o en una comunicación a distancia. 📧

Fuentes de consulta

1. Benson, P. (2001). *The history of autonomy in language learning. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Gran Bretaña: Longman.
2. Contijoch, M. C. (1998). La mediateca del CELE, sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés. Tesis de maestría. México: UNAM.
3. Gremmo, M. J. y Riley, P. (1995). *Autonomy, Self-direction and self access in language teaching and learning. The history of an idea. System. Special Issue: Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning*. Vol. 23. N° 2. Gran Bretaña: Pergamon.
4. Guerra, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 5, num. 10. México.
5. Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/ Cambridge.
6. Ramírez, M. I. (2015). Propuesta de materiales didácticos para el área de italiano de la mediateca de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 5 "José Vasconcelos". Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
7. Rowland, G. (1999). *Systems. A Tripartite Seed. The future creating capacity of designing, learning and systems*. New Jersey: Hampton Press.
8. Rubio, O. (2011). Reporte: *Recursos y condiciones de mediateca y laboratorios para la enseñanza de lenguas extranjeras en los planteles del CCH*. México: UNAM, CCH, en línea: <https://www.yumpu.com/es/document/read/14351673/recursos-y-condiciones-de-mEDIATECA-y-laboratorios-para-cch>
9. UNAM. (2016). *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I-IV*. México: UNAM-CCH.

El regreso a Ítaca. Aprendizajes Esenciales y Pedagogías Emergentes;

LA VIGENCIA DEL MODELO EDUCATIVO DEL CCH DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

Maralejandra Hernández Trejo

Licenciada en Lenguas y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y Maestra en Literatura Comparada por la misma casa de estudios. Profesora Definitiva en el CCH Azcapotzalco donde imparte, desde 2014, las materias de Inglés I-IV y Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II.

maralejandra.hernandez@cch.unam.mx

A raíz de la pandemia de COVID-19 que llegó a México desde inicios del 2020, las discusiones entre profesores sobre el quehacer docente se han decantado en una infinidad de cursos de actualización en *Pedagogías Emergentes*; es decir, una formación en diversas maneras de aproximar nuestra didáctica a una presencialidad, si acaso virtual, tan anhelada y perdida de forma global por la crisis sanitaria.

Las videoconferencias, plataformas educativas, aplicaciones Web, diplomados, MOOCs y herramientas digitales de trabajo colaborativo han sido nuestro pan de cada día en los últimos meses. La UNAM ha llevado a cabo medidas de implementación para todas estas posibilidades digitales y sus usos en el aula. Éstas han sido acciones para continuar la educación de forma virtual en todos sus campus y niveles. No obstante, esto no representaba un panorama, siquiera en posibilidades futuras, para muchos docentes. La realidad fehaciente es que hemos llevado nuestra vida académica, desde sus inicios, de forma presencial; haciendo uso, si acaso, de estas herramientas como actividades complementarias de nuestra

labor en el aula. Es por ello, que como parte de las acciones centrales de la UNAM, se observó el proceder de nuestra recién creada CUAIEED (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia), instancia formada a partir de la unión de las dos coordinaciones de trabajo a distancia de la UNAM, mismas que han evolucionado en estas modalidades desde sus inicios en los setenta, con asesorías presenciales y que desde principios de los 2000 han desarrollado plataformas educativas para atender a sus estudiantes en diversas partes del país y el mundo.

Cabe mencionar, que en cuanto a formación docente, ya a finales de 2018 habían creado un curso de módulos autónomos llamado “Trayectorias Docentes Personalizadas” en el que los profesores podíamos aproximarnos a los ejes de estudio e intervención educativa desde diversos niveles y de acuerdo a nuestros intereses en una plataforma. No obstante, nosotros como docentes presenciales, aún a principios de este año y también en este momento de coyuntura que aún se vislumbra con varios meses antes de su término, estamos embebidos con la tarea de averiguar los mejores



Premiación del Torneo de Ajedrez, 1985.

caminos para adaptar nuestra docencia a esta realidad tan distópica. Para ello, podemos partir de las concepciones de Adell y Castañeda para definir a las *Pedagogías Emergentes* como:

El conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. Entre sus formas se encuentran el aprendizaje colaborativo, el conectivismo, el aprendizaje autónomo –o auto determinado– y el aprendizaje invertido o aula invertida (Adell y Castañeda, 2012, p. 15).

Es precisamente su carácter de estar aún en construcción, lo que les da la cualidad de *emergentes* en sus dos acepciones; es decir, “en rápido crecimiento y cambio” (Oxford Languages, 2020), pero también en su raíz latina de *emergencia*, entendida como “una situación imprevista que debe resolverse lo antes posible” (Oxford Languages, 2020). Hasta el momento, en entornos educativos, no se me ocurre mayor situación para usar esta terminología que un conflicto sanitario, mismo que ha puesto a su vez en crisis a la educación y sus procedimientos tradicionales en contraste con los requeridos en este momento.

No obstante, la educación y el saber usar la herramienta digital, no son la panacea esperada si estos no se unen en una filosofía, un sistema de valores, una metodología y claro un intercambio académico y estudiantil. Es por ello, que aunados a la formación y actualización docente, se han llevado a cabo diversas actividades académicas cuyos fines se vinculan primordialmente con la observación de nuestro Colegio y su vigencia ante la crisis.

Es así, por ejemplo, que se gestó como parte de las actividades de la Dirección General del Bachillerato, el “Coloquio del Modelo Educativo

del Colegio ante los nuevos desafíos”. En él, docentes de amplia trayectoria académica hablaron sobre las acciones, posturas y rutas a seguir, tanto desde su administración, las diversas acciones de la CUAIEED e incluso la implementación didáctica de algunos docentes en ciertas asignaturas durante la pandemia. Académicos de la talla del Dr. José de Jesús Bazán, el Mtro. Trinidad García Camacho, la Dra. Frida Díaz-Barriga, el Dr. Axel Didriksson y el Dr. Melchor Sánchez, entre otros, nos compartieron opiniones relevantes que nos llevaron a reflexionar entre docentes de los cinco planteles, ideas, inquietudes y dinámicas en esta nueva normalidad académica.

Las conclusiones de lo anterior son, no obstante, dispares; para algunos, nuestras realidades académicas cambiarán para siempre. La docencia y la forma de concebirla será permeada por toda esta digitalidad para concebirse en los terrenos de la *educación híbrida* y de la injerencia mayor de todos estos conocimientos adquiridos e implementados en *emergencia*. Para otros, sin embargo, la presencialidad es una anhelada Ítaca, y el regreso a ella nos hará olvidar este espacio virtual parecido al limbo, que quizás, por su carácter efímero y evolutivo constante, a un ritmo acelerado, terminará por desvanecerse como una *supernova*. Este 2020 y lo que falte del 2021 en educación a distancia, serán sólo la travesía para volver a una realidad más parecida al pasado anterior a la crisis. Volveremos, quizás, a las dinámicas docentes que se probaban, tanto exitosas como en evolución lenta, hasta antes de la pandemia, y que respondían también al número creciente de estudiantes en nuestros campus y a la infraestructura precaria que caracteriza muchos de nuestros planteles.

En mi opinión, habrá una mezcla de ambas, la Ítaca a la que planeamos volver es más parecida al poema de Cavafis que a la de Homero y es quizás nuestra tarea aprovechar el viaje, volver la vista y meditar qué tanto un regreso de forma exacta es posible. La labor docente es reflexiva, y nos permitirá, tal

vez, adaptar nuestra *Odisea* con todo y las problemáticas que enfrentaremos en nuestra presencialidad usual:

[...]

Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.
Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.
Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta
experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas
(Cavafis, 1911).

No obstante, y a pesar de todas estas travesías de las que hemos sido parte durante el 2020, la

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Obra de Teatro, *La Lección*, 1994.

atención, al menos para nosotros, docentes del CCH, ha estado relacionada con los cincuenta años de existencia que cumple nuestro Colegio; particularmente con la vigencia de nuestro Modelo Educativo y su filosofía en estos tiempos de crisis. Muchas de las discusiones han ponderado ideas sobre la exigencia de innovación que se base en el Modelo y en las Orientaciones del mismo, vertidos en los documentos que le dan origen:

[...] Proyecto educativo del CCH, su carácter germinal esbozado en un documento de 1953 y los elementos innovadores plasmados en el año de su creación en 1971. Se presentan las concepciones principales que caracterizan al Modelo Educativo del Colegio, las razones de ser un bachillerato de cultura básica ante las formas enciclopédicas dominantes, la relevancia de contar con una formación en las ciencias y las humanidades, así como una de las aportaciones sustanciales al medio educativo en general: el alumno entendido como el centro del quehacer escolar, la importancia de la actividad, la participación y el saber hacer de los alumnos para su crecimiento autónomo, que se expresa en el *aprender a aprender*, como rasgo innovador de un bachiller universitario (Bazán, 2020, p. 6).

Estas nociones y la relación que tienen con nuestra realidad atravesada por la crisis sanitaria, nos llevan a la búsqueda de una adecuación docente que esté enmarcada por los usos digitales y tecnológicos que, hasta antes del año 2020, se realizaban de forma casi opcional y vistos como actividades creativas y complementarias, que la mayor parte del tiempo no tenían impacto directo en el aula o que se pensaban sólo como herramientas cuya implementación estaba por completo separada de las disciplinas y los aprendizajes.

La noción es volver y pensar de forma crítica y en contexto a nuestra Ítaca

constructivista, que incluya los aprendizajes esenciales y los preceptos de nuestra filosofía: *aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir*, que le dan estructura al Modelo Educativo de nuestro Colegio. Desde mi punto de vista, la unión entre el constructivismo y las *Pedagogías Emergentes* está precisamente en las *intervenciones didácticas constructivistas* de forma digital. Para ello, podemos apoyarnos en observaciones como las de Campanario y Otero (en García y Mazzarella, 2011), quienes señalan que:

Para efectuar una *intervención didáctica constructivista* se hace necesario explorar los esquemas de conocimiento que poseen los estudiantes (concepciones alternativas), motivarlos a aprender conocimientos que sean relevantes para ellos e invitarlos a reflexionar sobre lo que han aprendido, en otras palabras, a emplear estrategias metacognitivas que le permitan planificar, supervisar y regular sus propias capacidades cognitivas (García y Mazzarella, 2011, p. 112).

No obstante, este uso, preparación y necesidad académica y escolar actual, también plantea un dilema más, pues se nos conmina a no olvidar la realidad social en la que el Colegio se enmarca y ésta es que muchos de nuestros estudiantes y docentes aún se encuentran en condiciones precarias para sus labores, sobre todo con relación a la ineficacia y alto costo de la conectividad y a la ausencia de *hardware* adecuado para la implementación. Esta empatía apremiante desde la que se observa la situación, nos lleva a pensar directamente en las esferas de valores, afectividad y flexibilidad a las que nuestro Colegio aspira desde la filosofía inicial que fundamenta nuestro Modelo Educativo. Asimismo, enfatiza que el fin principal de éste, es el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias en nuestros alumnos para seguir aprendiendo por su cuenta y para reconocer la sinuosidad del camino,

mediante la autonomía que fomenta nuestro CCH en su ambición educativa.

No obstante, es necesario cuestionarnos cómo recorrer este camino desde nuestro papel de docentes. Al inicio de la crisis sanitaria pasamos por momentos de planeación en soledad metodológica. Decidimos y diseñamos a nuestra capacidad, y en la mayor parte de los casos, en forma autónoma y solitaria, con lo que estaba a nuestro alcance para cumplir los propósitos, los aprendizajes y las temáticas de nuestros Programas Actualizados. Además, es importante recordar, que éstos siguen en evaluación desde su implementación en 2016; en el caso de primero y segundo semestres, hace tres años, los de tercero y cuarto hace dos y los de quinto y sexto, apenas hace un año. En este sentido, estamos apenas por cumplir un ciclo completo de observación de programas que ha estado interrumpido por tomas de planteles intermitentes y una pandemia global.

Las investigaciones de los Seminarios Centralizados para las materias de quinto y sexto, desde mi óptica, no se han desarrollado en normalidad académica. No obstante, estas situaciones nos han hecho reconsiderar el concepto de “normalidad académica” y reflexionar sobre si ese sustantivo funciona para describir las acciones de nuestro Colegio, toda vez que es éste un termómetro y un microcosmos de nuestra propia sociedad, la cual está enfrentando cambios de paradigmas sociales de forma vertiginosa.

Son estas situaciones fuera de la normalidad las que nos han hecho ver que la educación, los modelos y las metodologías son las que deban modificarse con los tiempos en los que nos encontramos, de forma más acelerada pero a la vez consciente de los alcances y problemáticas que representan. Es por ello que en el contexto de celebración del cincuenta aniversario del Colegio, debemos también pensar académicamente; es decir, reflexionar sobre las fortalezas de nuestro Modelo Educativo y su estrecha relación con la presencialidad (aunque sea a distancia) para la construcción de la identidad del individuo,

los valores universitarios y el carácter integral e interdisciplinario planteados desde la creación de nuestro Colegio. Para este fin, son muy necesarias las labores colegiadas en forma de Seminarios, Grupos de Trabajo y Foros. Esto, pues conocer y compartir lo que hacemos como docentes y los logros que dichas acciones tienen en el aula, es fundamental para que las intervenciones educativas tengan impacto en la comunidad.

Quisiera finalizar esta breve reflexión con ideas sobre los *Aprendizajes Esenciales* y la aplicación de ciertas herramientas digitales que sirvan como ejemplo de intervenciones educativas en tiempos de pandemia. En el área de humanidades, que incluye también a los idiomas, lo esencial es no olvidar que nuestro Colegio promete una *Cultura Básica*, pero no en el sentido de conocer y memorizar sino en el camino del aprendizaje crítico de herramientas de habla, de escritura y de escucha que le den a nuestros alumnos una estructura y un camino al que sea fácil volver en solitario o en conjunto para aplicarlo a otros conocimientos, áreas, obras y ciencias.

A partir de las observaciones de nuestro Seminario Centralizado de Seguimiento y Evaluación de los programas actualizados, prosigo con un análisis de los *Aprendizajes Esenciales* para una de las materias que imparto en el Colegio; Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios (TLATL), materia optativa de quinto semestre. Es por ello que a partir de este momento cambiaré el sujeto de enunciación a plural. Me abocaré sólo a los aprendizajes de TLATL I para no alargar esta ejemplificación, aunque es importante mencionar que la intervención fue planeada también para TLATL II, con sus dos unidades incluidas en los programas. Dichas observaciones parten de las dinámicas del seminario así como de los cursos para profesores sobre los programas que impartimos en formato virtual, el diseño de entornos digitales en Classroom y un banco de estrategias, ensayos y contenidos para la materia, los cuales se compartieron con los asistentes y profesores del seminario.

Entremos en materia de los aprendizajes a ejemplificar. Durante el quinto semestre Unidad 1. "Características Generales de la Literatura" los aprendizajes son los siguientes: 1. Identifica las características generales de la literatura. 2. Conoce el canon como un constructo cambiante que ubica la obra literaria y artística en una tradición cultural. 3. Comprende los géneros como forma de clasificación del arte literario. 4. Advierte la relevancia del ensayo literario como medio para expresar ideas propias. En la Unidad 2. "Textos Narrativos" tenemos: 1. Comprende las características de la narración literaria, 2. Distingue las características genéricas del cuento y la novela en su calidad de textos narrativos. 3. Reconoce los elementos formales del acontecimiento narrado (Historia). 4. Determina la relevancia de la forma de narrar para la producción de sentido (Discurso). 5. Reconoce la participación del lector en la construcción de sentido y del efecto estético. 6. Expresa en forma escrita su interpretación o recreación del texto narrativo (Programa Actualizado TLATL I-II, 2018).

Algunos de los procedimientos e intervenciones mediante el uso de herramientas específicas, se mencionan a continuación. En el programa anterior, los textos narrativos se dividían en dos unidades distintas, una para cuento y otra para novela. Es importante que esta división textual a partir de las características de cada género quede clara para los estudiantes, es por ello que lo consideramos un *aprendizaje básico*. Esto, pues existe una tendencia por parte del alumnado a llamar sólo *texto* a todos los tipos de lecturas que hacen, lo cual dificulta el reconocimiento y análisis de intenciones textuales en el Enfoque Comunicativo y la Competencia Literaria, que se trabajan en el Programa de nuestra materia. Las características de cada narración dependen de la selección textual del profesor, y por lo tanto, usar recursos pre-realizados resulta difícil. Lo más adecuado, según el punto de vista del Seminario, es trabajar a partir de las diversas adaptaciones de los textos que pueden encontrarse como videos cortos en *YouTube*



Reunión de trabajo del área de Talleres, 1994.

y otros formatos multimedia, para comparar recursos narrativos.

Los aprendizajes sobre Canon y Géneros son complementarios y pueden adaptarse, ya sea poniéndose al inicio con el aprendizaje sobre la distinción de géneros o creando un ejercicio específico para que los alumnos puedan distinguir las características del cuento y la novela, así como los subgéneros de otras obras seleccionadas. En este orden de ideas, se pueden usar como apoyo las plataformas con contenidos creadas por las Unidades de Apoyo al Aprendizaje (UAPAs), UNAM. Asimismo, es importante crear una evaluación sencilla y no prescriptiva sino crítica en una herramienta como *Edpuzzle*, que permite el uso de un video y elementos multimedia como parte del ejercicio. Herramientas de esta índole, los ayudarán a visualizar de forma concreta los elementos teóricos, pero crearán conexiones con otros ejemplos del mundo de cada alumno. Al tratarse de *Aprendizajes Esenciales* y básicos, pueden abordarse en relativamente poco tiempo de forma teórica y proponiendo estrategias de aprendizaje autónomo o guiado de forma asincrónica, con una plenaria para ver los alcances particulares de cada alumno con sus herramientas de conocimiento previo.

Los elementos formales del acontecimiento narrado para el análisis textual son el aprendizaje clave y por lo tanto básico de esta unidad, ya que es el mismo que le da nombre a nuestra materia *per se*. Es por ello que el análisis de las categorías que incluyen a personajes, tiempo, espacio, conflicto y yo me atrevería a agregar aquí mismo, narrador, focalización, orden y velocidad narrativa, es imperante. Sugerimos, para la economía del tiempo en modalidad virtual, crear un cuadro de análisis narrativo completo que los alumnos puedan aplicar a diversas obras literarias, mismo que puede compartirse en plataformas de almacenamiento en línea como *Google Drive* y que crea automáticamente una carpeta colaborativa para *Classroom*. En este cuadro pueden revisarse algunos ejemplos seleccionados. Esto cumpliría con la adaptación para el tiempo didáctico en aula. Asimismo, fomentaría el aprendizaje autónomo y dirigido de forma asincrónica con posibilidad de revisión en plenaria entre pares y claro, con la posibilidad de mejora, adaptación y apropiación del cuadro de análisis propuesto. Es importante mencionar, que incluso la forma de narrar el texto para la producción de sentido, puede trabajarse como parte del mismo cuadro de

análisis textual. Así se cubrirían los elementos formales del acontecimiento narrado.

El aprendizaje 5 de la Unidad 2, incluye el papel del lector, la intertextualidad y el contexto. Por su relación con la cultura básica y el mundo del estudiante es esencial, ya que une al alumno con su propia capacidad de análisis y las herramientas que ha aprendido para producir sentido dentro de la obra literaria, incluidas en los primeros aprendizajes. Es así que, para este momento en el programa, es imperativo que se discuta la injerencia del lector en el efecto estético de la obra y las posibilidades de creación a partir de esta conciencia y claro, su vínculo con conocimientos previos, pues permite al alumno conectar diversas obras literarias y producciones culturales a través de la intertextualidad, que es una herramienta fundamental para los alumnos de área III y IV durante la universidad.

Es por ello que éste es un aprendizaje que se une directamente con los propósitos de nuestro Modelo Educativo y con el Perfil de Egreso en el sentido de crear un alumno crítico y capaz de emitir opiniones y juicios éticos a partir de su experiencia. La guía del profesor y la investigación autónoma a partir de la lectura de las obras seleccionadas son fundamentales para este aprendizaje.

El último aprendizaje está muy ligado con el anterior en el sentido de que todas estas discusiones teóricas en grupo y a partir de lecturas deben poder mostrarse con la producción textual de reseñas críticas, ensayos, comentarios e incluso escritura creativa en los géneros observados y analizados en clase. Se propone la escritura tradicional, tal vez asistida por notas y revisión *Web* mediante *Teams*, *Classroom* o *Drive*, herramientas que permiten un aprendizaje colaborativo en el que los alumnos puedan ver los avances de otros. No obstante, esto requiere mucho tiempo para la revisión del profesor, por lo tanto, se sugiere sólo como estrategia para evaluación final.

Creemos que el trabajo en línea para la materia ha sido un parteaguas en las formas en la que nuestras clases transcurrían de forma

tradicional. La crisis sanitaria ha puesto en el centro de atención la necesidad de crear nuevos contenidos que puedan desarrollarse en entornos digitales y plataformas institucionales, y a que a su vez, cubran los objetivos esenciales y los aprendizajes esperados en el Perfil de Egreso.

Diversificar el uso de aplicaciones y entornos web, así como hacer de conocimiento público y abierto los materiales desarrollados por CUAIEED, BUNAM y UAPAs han sido algunos de los grandes pasos hacia la digitalización, y en apoyo directo a los docentes de carácter presencial en esta situación de crisis. Es importante tomar tanto de las teorías actualizadas como de la lectura detallada de los textos clásicos, y se convierte en una de las responsabilidades del profesor, el proporcionar todos estos materiales de forma digital, de modo que nuestros alumnos no corran riesgo de contagio y que las clases puedan llevarse a cabo a pesar de las diversas crisis, que incluyen la caída económica de muchas de las familias de nuestro alumnado.

Todos estos retos se suman a aquellos entendidos dentro de la disciplina y los propios programas: ¿cómo elegir los aprendizajes y contenidos temáticos que mejor se adaptan a esta nueva modalidad? ¿Cómo hacer que la clase sea dinámica y al mismo tiempo lograr los alcances esperados en el Perfil de Egreso, con un semestre que se muestra más corto que otros y con la necesidad de crear recursos sincrónicos y asincrónicos para la enseñanza? Estas son sólo algunas de las aristas mostradas en esta realidad educativa a distancia y virtual. Es por ello, que necesitamos diseñar un instrumento didáctico-pedagógico virtual que nos permita pensar cómo elegimos los contenidos y cómo se llevan a cabo.

Es crucial hacer uso de los contenidos y propuestas educativas de aquellas instancias que, dentro de nuestra universidad misma, ya han desarrollado estrategias y formas de evaluación a distancia, con su evolución hacia lo digital a través del tiempo. A su vez, se vuelve fundamental que todos los docentes estemos en la disposición de crear contenidos, así



Reunión de profesores de Expresión Gráfica y Diseño Ambienta, 1994.

como adaptar de forma inteligente los temas esenciales del programa para asegurar que nuestros alumnos podrán hacer uso de estos conocimientos cuando se encuentren en el Nivel Superior, sobre todo para las carreras del área IV a las que se dirige esta materia.

Se agrega además el reto de enseñar a los alumnos a usar y crear recursos abiertos y en línea que sirvan de herramientas interdisciplinarias tanto de lecto-escritura como de manejo de contenido en línea para diversas disciplinas. Las aplicaciones, los canales de *YouTube* y las propias bibliotecas y repositorios digitales de nuestra universidad son esenciales para lograr estos retos educativos.

Finalmente, se pone en el centro de atención que nuestros programas necesitan más que sólo la mención de los recursos digitales. Es fundamental el desarrollo de estrategias multimedia que incluyan recursos en plataformas educativas con soportes variados y que logren hacer de la enseñanza de la literatura el fenómeno móvil y expansivo que representa hoy en día, con sus mezclas, intertextualidad y diversidad de medios de creación. La virtualidad nos ha permitido ver un fenómeno mucho más complejo y en desarrollo para lo que antes sólo entendíamos como un fenómeno que ocurría en la página escrita. ©

Fuentes de consulta

1. Adell, J. y Castañeda, L. (2012). "Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?". En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
2. Bazan-Levy, J. (2020). "Origen y desarrollo del Modelo Educativo" en Importancia y Vigencia del Modelo Educativo del CCH. Fascículo 1. Disponible en: <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/revista/42>
3. Cavafy, C. (1911). "Ítaca" en *Poesía Moderna. Material de Lectura UNAM*. Disponible en: <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/poesia-moderna/16-poesia-moderna-cat/62-025-cavafis?start=12>
4. García, M. y Mazarella, C. (2011). "Efecto de una intervención didáctica constructivista sobre el conocimiento y la resolución de problemas". *Revista de Investigación*, 35 (74), pp. 111-138.
5. Oxford Languages (2020). "Emergente" y "Emergencia" en *Google Search*.
6. *Programa Actualizado TLATL I-II* (2018). Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. Disponible en: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TALLER_LATL_I_II.pdf

50 años de enseñanza de inglés en el CCH: algunas reflexiones

Juan Pablo Vivaldo

Profesor de asignatura nivel “B” en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) y nivel “A” en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) con 8 y 5 años de antigüedad, respectivamente. Licenciado y maestro en Historia por la UAM y doctor en Historia por la UNAM. Representante del CEPE en el Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Envejecimiento y Vejez (SUIEV) de la UNAM.

jpvivaldo@gmail.com

**Rosa María
Martínez Maldonado**

Profesora Titular A de TC con 11 años de antigüedad en el Área de inglés del CCH Oriente. Lic. en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (FES Acatlán, UNAM). Mtra. en Educación, Área de Intervención Docente (Universidad La Salle). Especialización en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera (UPN).

rosamaria.martinez@cch.unam.mx

A mediados de la década de 1960, México alcanzó las tasas de crecimiento demográfico más elevadas registradas hasta entonces (Tuirán y Quintanilla, 2012), lo que propició que las autoridades federales y educativas delinearán algún plan para enfrentar el gran reto. En 1968 Gustavo Díaz Ordaz, año que no debemos olvidar, impulsó una reforma que se propuso modernizar los contenidos de los planes de estudio de las instituciones educativas, dotarla de un carácter “permanente” y brindar una capacitación técnica en todos los niveles educativos. Esto se concretó en la integración de las pedagogías de “aprender haciendo” para la educación primaria y “enseñar produciendo” para la educación media y superior, que implicaron “el ofrecimiento de una instrucción que permitiera al alumno incorporarse a los sectores económicos con menor dificultad” (Lazarín, 1996: 170). Sin embargo, Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)

fue el encargado de materializar la reforma a inicios de su periodo presidencial.¹

A lo anterior se añadía un dato escalofriante: para ese momento la escolaridad promedio de la población mexicana era ligeramente superior a los 3 grados de formación escolar. Por lo tanto, un reto ineludible fue expandir los servicios educativos y mejorar su calidad,² así

1. Rodolfo Tuirán y Susana Quintanilla subrayan que el gobierno de Echeverría priorizó la inversión en educación ya que destinó al rubro en 1971 alrededor del 1.9 por ciento del PIB hasta alcanzar poco más del 3 por ciento al término de su sexenio. Esta inversión dio como resultado que los estudiantes inscritos en la educación media superior pasaran de 369,000 estudiantes en 1970 a 887,000 estudiantes en 1976 (Tuirán y Quintanilla, 2012).

2. En 1969 se creó la telesecundaria y se promovió una educación técnica para el desarrollo del país que cristalizó con el establecimiento de 125 escuelas con ese carácter (Tuirán y Quintanilla, 2012).



que durante la siguiente década la oferta de la educación media superior se amplió para promover nuevos modelos (Zoraida, 2011). En este artículo, que surgió de una reflexión interdisciplinaria, nos centraremos en uno de ellos: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en particular en la evolución de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

A lo largo de sus primeros cincuenta años de vida, las construcciones y los espacios han permanecido como testigos mudos del paso del tiempo y de la transformación de cientos de generaciones de estudiantes que han tenido la fortuna de formarse académicamente en sus cinco planteles. Estamos convencidos que, en una historia del CCH, por restringida o amplia que sea, los actores sociales son quienes le dan vida. Así, no sólo abordaremos la evolución de la enseñanza del idioma inglés en la institución y la revisión de su plan de estudio, sino que, con base en entrevistas de historia oral a cinco personas, a quienes consideramos como representantes de una cultura y con visiones particulares del mundo (Garay, 1999),³ mostraremos el impacto que la experiencia *ceceachera* ha tenido en sus vidas.

A inicios de la década de 1970, nuestro país tenía 44,225,238 habitantes (INEGI, 1970) y la población de la UNAM alcanzó la cifra de 107,056 estudiantes de los que 77.3 por ciento fueron hombres y 22.3 por ciento, mujeres. Durante la rectoría de Pablo González Casanova, el 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del CCH, que abrió sus puertas

3. En este texto aparecerán los testimonios de las siguientes personas a quienes agradecemos su colaboración por nutrir este texto: Lic. Rosa Maricela Rita Aguilar Casas, profesora jubilada con 45 años de docencia en la institución; Mtra. Rosa María Martínez Maldonado, profesora titular de tiempo completo en CCH-Oriente; Lic. José Martín Paulín, profesor de asignatura del CCH-Oriente; Dr. Eduardo Vivaldo Lima, profesor-investigador en la Facultad de Química de la UNAM; y Eduardo Abraham Vivaldo Daza, estudiante de segundo año de la Licenciatura en Matemáticas de la UNAM.

en abril del mismo año.⁴ En su primer año de funcionamiento el Colegio recibió a 30,465 nuevos alumnos.

Esta institución fue concebida como un enlace innovador entre la educación media superior con las facultades, escuelas e institutos de investigación que, gracias a la combinación entre el trabajo académico y la práctica en laboratorios y talleres “dentro o fuera de la universidad”, les brindaría a los estudiantes la posibilidad de continuar con sus estudios profesionales o de incorporarse a actividades vinculadas con el desarrollo del país. Esto lo enfatizó el rector de la UNAM cuando sostuvo que el tipo de educación que allí se brindaría “constituye un ciclo por sí mismo, que puede ser preparatorio, pero también terminal, también profesional, a un nivel que no requiere aún la licenciatura” (*Gaceta UNAM*, 1971:1).

González Casanova destacó que su plan de estudio se enfocaría a combatir el “enciclopedismo” al involucrar al estudiante con los métodos experimental e histórico, así como con las matemáticas, el español, alguna forma de expresión plástica y con una lengua extranjera que impulse “su capacidad de leer y traducir [el] idioma”. De esta forma, se enriquecería la investigación científica, tecnológica y humanista para que el país se convirtiera en “una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias” (*Gaceta UNAM*, 1971:7). Asimismo, aparecieron publicadas las reglas y criterios de aplicación del plan de estudios entre los que destacó la actualización constante del plan de estudios, en particular, se subrayó que “los programas deberán ser publicados anualmente” (*Gaceta UNAM*, 1971: 4).

Programas y Plan de Estudios

En 1982 se marcó el inicio de la elaboración del programa para el curso de Comprensión

4. El 12 de abril de 1971 abrieron sus puertas los planteles en Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo. Un año después se incorporarían los planteles Oriente y Sur.



Reconocimiento de la docencia en Educación Física.

de Lectura de inglés, que fue aprobado cuatro años después por el Consejo Académico de Idiomas. En 1987, y tras un intento infructuoso “de reestructurar el curso de inglés en relación a tiempos y contenidos”, se logró incrementar tres horas de clase semanales, lo que dio como resultado un curso anual de 96 horas aproximadamente” (Aguilar, 1997: 34).

Después de 20 años de vida, el Colegio promovió una labor académica impostergable, la revisión de los planes y programas de estudio, pues había que adecuar ciertos aspectos para satisfacer las demandas de la población estudiantil en la década de 1990, entre las que destacaban: 1) un perfil diferente de estudiantes, quienes mostraban no tener capacidad para hacer frente a las responsabilidades que el Modelo Educativo exigía como el desarrollo de la autonomía en su proceso de aprendizaje (a menos que la institución les brindara más apoyos y herramientas) y 2) una sociedad que precisaba que los programas, temáticas y enfoques se modificaran y que, además, se contemplara el uso de computadoras y un nivel más elevado en el dominio de un idioma, pues era evidente que el inglés se había convertido en la lengua requerida para desarrollarse en

todas las esferas de la vida cotidiana, laboral y académica (CCH, 1996).

Fue así como, en 1996, se aprobó el Plan de Estudios Actualizado (PEA), en el cual, sin perder de vista las premisas y lineamientos del proyecto original del CCH, se llevaron a cabo una serie de modificaciones, entre ellas, la inclusión de una lengua extranjera (inglés o francés) en el plan de estudios como materia curricular obligatoria durante los cuatro primeros semestres, cuatro horas por semana. Hasta entonces, el inglés había sido concebido como un requisito para obtener el certificado de bachillerato, se impartía tres horas por semana únicamente en los dos primeros semestres.

La lengua extranjera, ya en su carácter de materia curricular y obligatoria con los correspondientes créditos, se insertó en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, compartiendo así sus objetivos generales, sus conceptos y su enfoque. El programa de inglés original estaba centrado en la comprensión lectora y basado en el desarrollo de habilidades y estrategias. En el PEA, se continuó con la misma orientación, pero se replantearon sus objetivos para fomentar el desarrollo de habilidades de procesamiento perceptual y



Reconocimiento de la docencia en Educación Física.

así garantizar una mayor apropiación de los textos abordados (CCH, 1996). La selección de contenidos se fundamentó en el enfoque discursivo a partir de cuatro discursos básicos: descriptivo, narrativo, prescriptivo y argumentativo de manera secuenciada en los cuatro primeros semestres (CCH, 2009). Se adoptó el enfoque comunicativo y los modelos interactivos de procesamiento de textos escritos, en los que el profesor orientaba y dirigía la práctica de estrategias de lectura para el logro de aprendizajes complejos. Asimismo, los conocimientos previos de los alumnos cobraron significativa importancia desde esta perspectiva (CCH, 2006).

En el 2001 se emprendió nuevamente una labor de revisión y ajuste de los programas vigentes que culminó tres años después. En esa ocasión el trabajo se basó en el documento “Criterios para la elaboración de los programas ajustados”, cuyos lineamientos se centraban en tres puntos esenciales: 1) los aprendizajes relevantes, que sustituyeron a los objetivos de aprendizaje, serían la piedra angular para reestructurar los programas y la correspondiente modificación de las cartas descriptivas (unidad, propósito, tiempo, aprendizajes, estrategias, temática, evaluación y bibliografía); 2)

reafirmar los principios del Modelo Educativo, específicamente la noción de cultura básica; y 3) el objetivo no era una reforma curricular, sino una mera revisión y adecuación para que “los Programas fueran instrumentos de planeación, desarrollo y evaluación aplicables en las aulas y laboratorios por parte de todos los profesores” (CCH, 2009: 34).

Ya en el 2009, el CCH inició un estudio de evaluación de los programas de estudio, cuyos resultados aportaron información sobre diversos aspectos que debían considerarse en futuras tareas de revisión curricular, como la evidente disparidad en el número de aprendizajes y temas considerados en las diferentes asignaturas, así como en las horas asignadas para abordarlos. En el caso de las asignaturas de Inglés I a IV, el número de aprendizajes fluctuaron entre 9 y 17, los temas oscilaron entre 21 y 27, mientras que las horas asignadas fueron de 56 a 58 (CCH, 2009).

En el mismo año, la UNAM promovió un proceso de fortalecimiento de las lenguas extranjeras. De esta manera, en el CCH se impulsó el cambio de orientación de los dos idiomas contemplados en su Plan de Estudios, de la enseñanza de la comprensión lectora al desarrollo de las cuatro habilidades: leer,

escuchar, escribir y hablar. Hay que considerar que la sociedad de ese momento, muy diferente a la de 1990, demandaba que los alumnos adquirieran habilidades comunicativas en la lengua inglesa de manera integrada para que pudieran acceder a las fuentes de información con mayor facilidad y a programas de movilidad estudiantil a nivel internacional (CCH, 2016).

Un año después, la Jefatura del Departamento de Inglés se encargó de reunir a un grupo de profesores para diseñar el Primer y Segundo Acercamientos a los Programas de Inglés en los periodos 2010-2011 y 2011-2012 respectivamente. Ambos documentos constituyeron el precedente de los programas de inglés vigentes en el CCH, en cuanto a sus enfoques disciplinario y didáctico, a la redacción de aprendizajes con base en las actividades de la lengua (comprender, expresar e interactuar), así como a la inclusión de componentes lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos, propuestas de evaluación basadas en los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para los niveles A1 y A2, entre otros.

En 2013, salió a la luz el producto del trabajo de las dos comisiones encargadas de diseñar los nuevos programas de Inglés I-IV en el marco de la Actualización del Plan de Estudios convocada por el CCH un año antes. Posteriormente, se les dio continuidad para aprobarse en el 2016. Hoy por hoy, constituyen los lineamientos para impartir las asignaturas de Inglés I-IV.

Experiencias ceceheras: los estudiantes

En este apartado aparecerán cuatro testimonios que, a lo largo de las últimas décadas han hilvanado un tejido social que no sólo explica al CCH, sino que ha entrelazado las vidas de nuestros entrevistados y transformado su historia.

La experiencia de estudiar en el CCH tal vez no ha cambiado en esencia, es decir, los adolescentes tienen clara cuál es su

responsabilidad, son capaces de dedicarle algunas horas a sus estudios y su edad les brinda la posibilidad de relacionarse con sus compañeros sin tomar muy en cuenta grupos sociales o ideologías. Lo que sí ha representado un cambio se relaciona con las modificaciones de los programas de estudio, con el crecimiento de la ciudad y su infraestructura, pero también con la inseguridad creciente que se experimenta con distintas intensidades y, por supuesto, con la actual pandemia de COVID-19.

Para Eduardo Vivaldo⁵, ingresar al CCH Oriente en 1981 representó una experiencia enriquecedora que fue desde los viajes semanales en metro y el posterior cambio de transporte público para desplazarse hasta el plantel (y viceversa), hasta la convivencia con los amigos y la adquisición de una serie de habilidades relacionadas con la expresión oral y la escrita que le brindaron las herramientas para emprender un “análisis enfocado en el entorno social”.

Debido a su formación previa en el idioma inglés, que se derivó de estudios que realizó en un instituto particular, al entrar al Colegio tuvo la oportunidad de presentar un examen para acreditar el idioma. A ese respecto, únicamente recuerda que fue de opción múltiple “y básicamente de gramática” (Vivaldo, 2021).

Un caso distinto fue el de Martín Paulín⁶ quien ingresó al CCH en 1983 y fue allí donde aprendió las bases del idioma. Entrar al Colegio representó para él cruzar “una puerta a la libertad” que lo llevó a la aventura de cursar el cuarto turno (último en ese entonces), lo que provocó que entrara a sus clases al atardecer

5. El Dr. Eduardo Vivaldo Lima estudió Ingeniería Química en la UNAM y la maestría y el doctorado en la Universidad McMaster, Canadá. Desde 1999 es profesor-investigador de la Facultad de Química donde imparte cursos a nivel licenciatura y posgrado.

6. José Martín Paulín Luna tiene una Licenciatura en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Actualmente es profesor de asignatura interino en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente.

y saliera de ellas dos o tres horas antes de media noche. Recuerda que el aprendizaje del idioma se basó más en un acto mecánico que en la experimentación del idioma: “repetición, escribir, conjugar... básicamente era eso” (Paulín, 2021).

Como vimos anteriormente, la enseñanza del inglés no varió sino hasta que comenzó el siglo XXI. Cabe mencionar que, a diferencia de las generaciones anteriores, quienes ingresaron contaron con ciertas ventajas educativas que se potenciaron con la revisión de los planes de estudio del CCH, así como con la inversión del Colegio, en todos sus planteles, en nueva tecnología.

Como parte de la generación 2016-2019, Eduardo Abraham Vivaldo⁷ formó parte del pasado reciente del CCH Sur. Debido a que desde pequeño viajó junto con su padre al extranjero, tuvo la oportunidad de sumergirse en el idioma al punto de que en este momento es bilingüe. Sin embargo, al entrar en el Colegio y comentar su situación con sus profesores, éstos optaron por ofrecerle la oportunidad de asistir a las clases, cosa que aceptó gustoso. Incluso recuerda que su profesora de segundo año le comentó que su evaluación sería distinta pues presentaría proyectos a lo largo del semestre. Uno de ellos se relacionó con la elaboración de una historia “con temática de terror porque se acercaba el día de muertos y el Halloween” en la que, a petición del adolescente, pudo incorporar también un video.

Vivaldo destaca el uso del laboratorio y la variedad de “recursos para profundizar en el estudio del idioma”, como elementos importantes para el aprendizaje de los estudiantes. Además, el hecho de que sus profesores hayan hablado la mayor parte del tiempo de clase en inglés, lo llevó a observar “una mejoría en el idioma en la mayoría de mis compañeros” (Vivaldo, 2021).

7. Eduardo Abraham Vivaldo Daza estudia el segundo año de la Licenciatura en Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la UNAM y combina su vida académica con la actuación y el karate.

Los docentes: años de enseñanza

Durante los primeros años del CCH, los programas de las diferentes asignaturas eran más bien un bosquejo de temáticas que habrían de guiar tanto a alumnos como a profesores. En el caso del inglés, y de acuerdo con Rosa Maricela Rita Aguilar Casas, quien ingresó en la institución en 1972,⁸ en ese entonces el método que siguió fue el “autodidacta” pues “parecía la maravilla del mundo” y que consistía en que los estudiantes escucharan grabaciones en el idioma y siguieran las instrucciones contenidas en el texto de la materia (*The Written Word*) hasta concluir una sesión de entre 15 y 30 minutos de duración. Dado que el libro contenía las respuestas de los “segmentos”, cuando los alumnos concluían con el ejercicio sólo tenían que verificar sus respuestas: “así entraban y salían como si fuera panadería”, comentó entre risas la profesora (Aguilar, 2021). De esta manera, no existió la retroalimentación del profesor cuyo papel se confundía más con el de “laboratorista”.

Esta forma de “ejercer” la docencia muy pronto despertó inquietud entre los profesores y los llevó a impulsar las “clases vivas”, es decir, a la interrupción de la grabación para añadir explicaciones sobre aspectos lingüísticos. Este método tuvo una duración de 60 minutos en algunos planteles (Aguilar, 1997). Algo similar sucedió con “Traducción”, la opción técnica que se impartió para la materia, aunque no resultó efectiva porque “los conocimientos con los que salían los chicos del curso [autodidacta] no eran suficientes para guiarlos en la técnica” (Aguilar, 2021).

En el año 2009, y esta vez como profesor, José Martín Paulín Luna regresó al CCH-Oriente. Su primera impresión fue positiva al notar los cambios en el plan de estudios lo que vio como “un cambio lógico porque los tiempos actuales

8. El plantel que le abrió sus puertas a la profesora Aguilar fue Naucalpan en el que permaneció hasta 1985, año en el que continuó su docencia en el Plantel Oriente, del que se jubiló en 2017.

nos exigen eso, un mayor conocimiento y dominio de las habilidades del inglés para sobrevivir en esta globalización” (Paulín, 2021). Asimismo, reconoció el acierto en la reducción de cuatro a dos turnos escolares. En este sentido, Rosa María Martínez Maldonado⁹ también destaca la implementación de una medida para mejorar las condiciones del turno vespertino que se relacionó con la combinación de los perfiles de los estudiantes, situación que “ayudó a mejorar el rendimiento, la autoestima y el auto concepto de los alumnos” (Martínez, 2021).

En comparación con las primeras décadas de enseñanza de inglés en el CCH, en la actualidad tanto Martínez como Paulín no sólo deben contemplar en sus planeaciones y en sus respectivas clases la comprensión auditiva, la expresión oral, la expresión escrita, y la interacción, sino que, para ambos, es importante que el docente sea un facilitador para que, de

esa manera, los alumnos asimilen y pongan en práctica los aprendizajes hasta lograr que se involucren con el idioma. Asimismo, Rosa María considera que la actualización profesional y técnica es fundamental para el beneficio de los estudiantes, pero también las concibe como herramientas para enfrentar los retos que constantemente enfrenta la educación media superior.

A finales de 2019, el virus SARS-CoV-2 apareció y provocó la pandemia de COVID-19 que desde inicios del siguiente año no sólo ha originado millones de contagios y defunciones alrededor del mundo, sino que ha pronunciado la desigualdad social impulsada por un modelo neoliberal que ha priorizado la inversión privada sobre la pública. Así, millones de estudiantes alrededor del planeta vieron interrumpida su vida académica (que va más allá de las aulas), para sustituirla más tarde con la educación a distancia que, en el caso de México, ha representado un esfuerzo extra debido a las desiguales condiciones socio-económicas de estudiantes y profesores.

Tanto Martínez como Paulín coinciden en que las clases en dicha modalidad fueron más complicadas para los estudiantes puesto que se han enfrentado a una serie de “barreras

9. Rosa María Martínez Maldonado posee la Licenciatura en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, una Maestría en Educación en el área de intervención docente y una Especialización en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera. En la actualidad se desempeña como profesora Titular 'A' de tiempo completo en el CCH-Oriente.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Servicios Estudiantiles, 1983.



Servicios Estudiantiles, 1983.

económicas, tecnológicas, sociales para tomar sus clases a distancia” (Paulín, 2021), aunque también consideran que, como profesores, la adaptación al inicio fue compleja.

Coinciden en que, a raíz de la pandemia, la educación a distancia se perfeccionará y que será una alternativa a las clases presenciales (que jamás deben sustituirse). Finalmente, consideran que en los próximos años la educación en el CCH y, por lo tanto, la enseñanza del idioma inglés se beneficiará de esta fusión en la que los profesores, “de manera instintiva”, se adaptarán a esa forma de enseñanza para buscar “el bien de los alumnos” (Martínez, 2021).

Conclusiones

En el marco de un proyecto educativo federal que promovió la educación urbana “con la idea de capacitar mano de obra para la industria y los servicios” (Lazarín, 1996: 173), se multiplicaron los planteles de educación media superior entre los que se contaron “122 centros de estudios científicos y tecnológicos, 76 centros de estudios tecnológicos agropecuarios y seis

centros de estudios en ciencias y tecnología del mar” (Tuirán y Quintanilla, 2012: 75).

De la mano de diez coordinadores y cinco directores generales, el CCH se ha consolidado como uno de los pilares del bachillerato que sostiene a nuestra universidad y representa un semillero de ciudadanos que, a lo largo de estos 50 años, han transformado la historia de este país.

Con base en la revisión de los planes y programas, consideramos que, aunque existan reformas, ajustes y modificaciones, una infraestructura adecuada para la comunidad, se incorporen las TIC y una serie de innovaciones, dichos documentos únicamente incidirán significativamente en el aprendizaje y desempeño de los alumnos si se genera una transformación en la docencia que tome en cuenta la vocación de los profesores pero también una serie de beneficios en sus condiciones laborales.

Sostenemos que uno de los mayores retos del CCH para mantenerse como una institución vigente capaz de formar individuos con los conocimientos, destrezas y valores que la sociedad actual demanda, es la

formación de su planta docente. Los cursos para profesores que se ofrecen semestre tras semestre gratuitamente serán un gran apoyo, sólo si los docentes los conciben como una oportunidad de actualización y crecimiento en conocimientos y habilidades, en vez de un mero requisito que deben cumplir. De tal suerte, proponemos que la labor docente tendría que convertirse en una actividad que la realicen quienes tienen la vocación por la enseñanza. De esta forma, y de acuerdo con el Dr. Eduardo Vivaldo Lima, el CCH tendría que “garantizar que haya más gente dando clase porque le gusta” (Vivaldo, 2021).

Finalmente, con los testimonios que aparecieron en este texto no sólo buscamos que la narrativa muestre al lector la evolución de la enseñanza de inglés en el CCH, sino que también esta transmita las emociones y las percepciones de al menos cinco personas que pasaron algunos de los cincuenta años que, en este 2021, cumple el Colegio de Ciencias y Humanidades. 📍

Fuentes de consulta

Entrevistas

1. Aguilar, R. Casas (2021). Entrevista realizada el 14 de enero de 2021.
2. Martínez, R. (2021). Entrevista realizada el 20 de enero de 2021.
3. Paulín, J. (2021). Entrevista realizada el 17 de enero de 2021.
4. Vivaldo, E. (2021). Entrevista realizada el 16 y 17 de enero de 2021

Hemerográficas

5. *Gaceta UNAM*

Bibliográficas

6. Aguilar, R. (1997). *Informe académico sobre la revisión curricular del departamento de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM (Tesis de licenciatura).

7. CCH (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades-Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UNAM.
8. CCH (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
9. CCH (2009). *Proyecto Curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios. Proyecto académico para la revisión curricular*. Cuadernillo núm. 7. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
10. Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 81-89.
11. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1970). “IX Censo de población, 1970”. Consultado el 18 de enero de 2021, de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/#Tabulados>
12. Lazarín, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas, 1940-1982. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1). Consultado el 16 de enero de 2021, de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000112.pdf>
13. Tuirán, R.; Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
14. Universidad Nacional Autónoma de México (2015). “Cronología de la UNAM”. Consultado el 15 de enero de 2021, de: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1970>
15. Zoraida, J. (2011). Renovación y crisis (331-373). En Dorothy Tanck de Estrada [coord.]. *Historia mínima ilustrada*. La educación en México. México: El Colegio de México.

Tengo un sueño de mar...

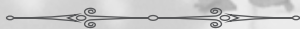
Tengo un sueño de mar
mirando el cielo,

tengo un sueño de mar
...un velero,

tengo unas ganas de amar,
venero...

del cielo
del mar,

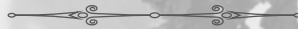
ah veleidad...



Tengo un sueño de mar,
...ventar,
tengo unas ganas de hablar...,
...soplar
...soplar
y soplar
...a volarte el pelo,

tengo unas ganas de amar,
de despertar...

Mario Bodet



Modelo educativo

y currículo oculto del CCH a 50 años de su fundación

Rogelio Benites Esquivel

Egresado de la carrera de Ingeniería Mecánica-Electricista con Especialidad en Ingeniería Industrial de la FES Cuautitlán por la UNAM, M. en C. de la Educación por la Universidad del Valle de México, Con mención Honorífica, Premio Laurate International, Académico UNAM, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Profesor de Asignatura "B" Definitivo, Área de Matemáticas y Ciencias Experimentales con 16 años de antigüedad, ha cursado una docena de diplomados para la Docencia a nivel medio superior; fundador del programa de Tutorías y Asesorías del CCH, estuvo a cargo de la Unidad de Apoyo a Cuerpos Colegiados en CCH Naucalpan.
rogeliobenites@cch.unam.mx

Introducción

El siguiente ensayo, tiene como objetivo llevar a cabo un análisis acerca de la interpretación del modelo educativo y el currículo oculto de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, de manera particular en el plantel Naucalpan, ya que desde mi perspectiva, es un factor decisivo para que un porcentaje considerable de alumnos, así como la institución no logren los objetivos que se plantean; dichos objetivos en los alumnos van desde el perfil del egresado, así como el tiempo en que logran concluir sus estudios de manera satisfactoria. El CCH busca que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil de su Plan de Estudios. Que sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos.

En cuanto a la institución es importante analizar la relación que se establece con el

docente que incide en el sentido planteado anteriormente, con la finalidad de hacer una reflexión que nos lleve a una búsqueda de alternativas de solución de los problemas que se crean con este hecho.

Desarrollo

Durante el tiempo que llevo trabajando en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan, me he dado cuenta de que hay diversos factores que inciden para que el estudiante de CCH, en un porcentaje considerable, no logre alcanzar sus objetivos.

Se pueden considerar por objetivos no logrados no solo el aprendizaje, sino cuestiones como el terminar sus estudios en tres años (que es el tiempo establecido), el reprobar materias, repetir año, re-cursar materias, esperar a programas especiales como el PAE (Programa de Apoyo al Egreso) o el Programa de Asesorías (PIA) así como el de reciente creación Programa de Acreditación Inmediata (PAI), con lo cual se puede acceder y para



Matemáticas

acreditar las asignaturas, la presentación de exámenes extraordinarios, no acceder a la carrera de su preferencia y no obtener el promedio requerido; sobre todo en carreras de alta demanda que establecen pre-requisitos para su ingreso.

Si bien es cierto que los factores externos como la situación económica, geográfica, familiar, entre otros; son determinantes en el logro de estos objetivos, hay otra serie de factores de carácter endógeno que están inmersos en el proceso.

El fracaso y éxito escolar son, a menudo, el resultado de una combinación de factores escolares y extraescolares.¹

Uno de estos principales factores endógenos es la interpretación del modelo educativo de la institución, que se puede interpretar como el currículo oculto, el cual se encuentra constituido por "las normas, valores, y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras subyacentes tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula"² esto implementado por parte de los profesores desde la fundación del CCH; lo cual ha llevado a establecer un paradigma que se ha consolidado con el paso de los años.

Si bien es cierto que el modelo educativo del CCH fue la conjunción de cultura básica, formación intelectual ética y social de los alumnos considerándolos sujetos de la cultura y de su propia educación, y formándolos por los métodos científico Experimental e Histórico Social y por dos lenguajes: español y matemáticas; y su interpretación ha dado resultados favorables en varias generaciones y ha cumplido con el perfil de egresado que se propone; es decir, individuos autónomos, críticos

1. Ferreyra, Horacio A. y Pedrazzi, Graciela. *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. NOVEDUC, México, 2007. p.17

2. Giroux, Henry. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós, p. 65.

y con la capacidad de resolver problemas en su ámbito social; también es necesario en base a los porcentajes de egreso de los últimos años, hacer una reflexión y analizar la problemática por la que atraviesa la institución desde una perspectiva multifactorial.

Es necesario reconocer que el fracaso escolar es un problema que pertenece no sólo a los estudiantes: cuando ellos fracasan, naufragamos todos los que de alguna manera estamos comprometidos con la educación; fracasa el sistema educativo en su conjunto.³

Lo que se pretende llevar a cabo es un análisis de la interpretación del modelo educativo, desde diversos puntos de vista, y como incide para el logro de objetivos tanto del alumno como de la institución.

Contexto histórico en que se crea el CCH

Es primordial hacer una reflexión en torno al momento histórico en que se da la creación del Colegio, un hecho importante es el movimiento estudiantil de 1968, en donde uno de los primeros reclamos era la educación tradicionalista fuertemente influenciada por la iglesia y a conveniencia del gobierno. A partir de este control ejercido a través de la educación, se pretendía evitar cualquier tipo de movilización social que afectara el orden y sus intereses.

Los jóvenes comienzan a reflexionar y cuestionarse el rumbo no sólo de su sociedad sino de la política que se estaba desarrollando en el país.

A la par se da una revolución en el ámbito de las relaciones sociales, la moral de la época y los movimientos contraculturales, por ejemplo, el descubrimiento y comercialización de la píldora anticonceptiva colocó por primera vez a las mujeres en la posibilidad de controlar su cuerpo, de tener relaciones sexuales

3. *Ibid.*

con quien quisieran sin el temor de quedar embarazadas. El rock con representantes como Elvis, Jannis Joplin, los Beatles, los Rolling Stones y los intérpretes nacionales, se convierten en el himno y bandera de esta explosión contracultural.

Pero el movimiento estudiantil del 68 no solo viene a generar una revolución en el ámbito político e ideológico, sino que tiene influencia en el sistema educativo.

El movimiento estudiantil que se vivió en México durante 1968, dentro de los efectos positivos que provocó en el ámbito educativo, particularmente y de manera muy especial en la Universidad Nacional Autónoma de México, fue el de promover a partir de 1969, cambios sustanciales en todo el proceso y estructuras educativas y esto se tradujo en la formación de una nueva generación de maestros universitarios, la mayoría con un alto sentido de identidad con los diversos grupos sociales de la época y de la actual.⁴

Este movimiento llevó a la UNAM a romper con una educación tradicional que se venía

4. Jara, Michell. *Revista Mexicana de agronegocios*, enero-junio, año IV, vol. 6, p. 458.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Reconocimiento de la docencia en Educación Física.

impartiendo y se lograron establecer nuevos paradigmas educativos en los que se buscaba “sostener y mejorar un pensamiento libertario, antiautoritario, crítico y democrático; la defensa de la autonomía de la producción y difusión del saber, así como la articulación del trabajo universitario”⁵.

Uno de los principales cambios que experimenta el ámbito educativo es la relación que se establece entre alumno y profesor donde prevalece un ambiente de libertad que permita un acercamiento directo con los estudiantes.

En primera instancia, este tipo de relación viene a ser una fortaleza para generar el aprendizaje, acortando la distancia cultural que existe entre ellos y facilitando la comunicación educativa.

En las respuestas que brindan, los maestros y profesores proyectan su idiosincrasia, su subjetividad dada por su trayectoria personal, tanto de la formación como la cultura donde proceden.⁶

Un ejemplo de ello es la primera generación de profesores que tuvo el CCH plantel Naucalpan,

5. *Ibíd.*

6. Ferreyra, Horacio A. y Pedrazzi. *Op. Cit.* p. 29.



IX Muestra Coral de los planteles Sur y Oriente, 1994.

en donde se contó con el trabajo de 170 profesores fundadores de los cuales el 15% aún estaba estudiando su licenciatura, el 50% era pasante y solo el 35% estaba titulado o con estudios de postgrado. La mayoría de ellos provenientes del cambio ideológico de la época y con una idea sobre la educación en un ambiente de libertad, igualdad, fraternidad, y, sobre todo; priorizando el aprendizaje.

En resumen, el 68, viene a ser un proceso de transición en el sistema educativo de la UNAM, en donde su perspectiva del aprendizaje en algunas escuelas y da pie a la creación del CCH, cambia a un modelo que le da mayor importancia al aprendizaje que a la enseñanza, en donde las habilidades cognitivas y metacognitivas cobran otro significado en la transformación del sistema educativo.

Para la corriente cognitivista, aprender supone construir el conocimiento a través de un proceso intelectual interno, en el que adquiere

significatividad el docente como mediador entre la relación del estudiante con el contenido, facilitando de esta manera el proceso de autoconstrucción.⁷

Principales características del modelo educativo del CCH

Desde su concepción el modelo educativo del CCH se concibió cómo un modelo educativo innovador y surge, como se ha planteado anteriormente, en un momento histórico que marca significativas diferencias con el otro subsistema de bachillerato de la UNAM; la Escuela Nacional Preparatoria, que se caracteriza por una educación tradicionalista.

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien lo consideró como: la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, el cual deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes⁸.

El Bachillerato del Colegio es un bachillerato de cultura básica que se propone brindar al alumno una formación integral basada en el desarrollo de conocimientos y habilidades que le permitan acceder por él mismo al conocimiento. Para lograr este objetivo, el alumno participa activamente en su proceso educativo, no como receptor, sino se pretende que comprenda los conocimientos para relacionarlos con su propia experiencia y realidad, contando con la guía del profesor.

“Desde su origen el CCH adoptó los principios de una educación moderna donde consideró al estudiante como individuo capaz de captar por sí mismo el conocimiento y

7. *Ibid.* p. 36.

8. www.cch.unam.mx

sus aplicaciones⁹.” El trabajo del profesor se concibe como un facilitador del conocimiento, un orientador, esto presupone que debe ser diferente a un docente de una educación tradicional.

De esta manera, el profesor no sólo es el transmisor de conocimientos, sino un compañero responsable del alumno al que propone experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder para que por su propia cuenta y mediante la información, reflexión rigurosa y sistemática lo logre¹⁰.

El modelo educativo del CCH tiene tres principios pedagógicos:

- Aprender a aprender: El alumno será capaz de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad.
- Aprender haciendo: Desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.
- Aprender a ser: Desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos.

Como todo sistema educativo se busca la integración de los educandos a la sociedad.

Además de esa formación, como bachilleres universitarios, el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*

responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales¹¹.

Con base en lo anterior, en este modelo se le da especial importancia al aprendizaje más que al proceso de enseñanza en la educación que proporciona. Su concepción de educación, cultura, enfoques disciplinarios y pedagógicos han mantenido su vigencia y adquirido en los últimos años una gran aceptación.

El modelo educativo del CCH ha sido y sigue siendo un prototipo a seguir en distintos sistemas educativos de nivel medio superior, ejemplo de ello, es el sistema de bachillerato del gobierno de La Ciudad de México que retoma la estructura del Colegio para establecer su modelo educativo.

Interpretación del modelo educativo

Una de las más fuertes deficiencias del modelo educativo del CCH es la permisividad y laxitud que se ha generado de esta interpretación, tanto por parte de los maestros, alumnos e institución.

Es necesario tomar en cuenta que las condiciones del Colegio han cambiado a 50 años de su fundación y con ello las generaciones. Por un lado, de cuatro turnos ahora solo se imparten clases en el turno matutino y vespertino. Los alumnos en las recientes generaciones entran con una edad menor que oscila entre los 14 y 15 años, cuando antes, el tener cuatro turnos, permitía acceder a este sistema a alumnos de mayor edad que incluso trabajaban y su percepción con relación al compromiso y responsabilidad era distinta.

La cuestión de la edad ha sido un factor determinante en cuanto a la madurez del estudiante, que si bien es cierto un porcentaje de ellos adquieren la responsabilidad de comprometerse con su propio aprendizaje;

11. *Ibid.*

para otros el hecho de venir de un sistema educativo tradicional genera que se enfrenten a la confusión de la libertad con libertinaje, lo que los lleva a no entrar a clases, siendo este el principal factor de la reprobación de asignaturas.

En cuanto a la institución hay una corresponsabilidad en la obtención de resultados referente a la permisividad del sistema. Ejemplo de ello, es que un alumno puede terminar el bachillerato en n cantidad de años, la única restricción que existe es que se disminuyen sus derechos, ya que después de cuatro años, solo puede acreditar las materias a través de exámenes extraordinarios. En relación con los extraordinarios, un alumno puede presentar sin costo alguno n cantidad de exámenes.

En cuanto a la relación entre la institución y el profesorado también existe un ambiente laxo, por ejemplo, no se implementa un sistema de verificación que compruebe, por un lado, que el docente imparte sus clases y por otro que cumpla con lo establecido en el programa.

También la institución se enfrenta a una problemática que se da entre los profesores fundadores o que llevan impartiendo clases desde hace más de veinte años y los de reciente ingreso, que, si bien es cierto que se les proporciona un curso sobre *Modelo Educativo y conocimiento de la Institución*, no resulta suficiente para comprender el sentido y objetivos del Colegio, sobre todo cuando provienen de escuelas particulares u otras universidades.

Conclusiones

Para concluir, puedo decir con base en mi experiencia y lo planteado en este trabajo, que el Colegio requiere una reestructuración en cuanto a los objetivos en el ámbito académico, además de una reingeniería administrativa, que quizá se logre con la propuesta que se ha estado trabajando actualmente de la revisión curricular, así como una reflexión del paradigma que se ha dado en lo referente al

currículo oculto de la institución. En el sector de la normatividad con la actual normativa tan arcaica se requiere una renovación acorde a nuestro tiempo, es urgente una reestructuración en donde se delimite derechos y obligaciones de los estudiantes, rescindiendo la laxitud y permisividad que impera. Y en cuanto a los profesores, además del reconocimiento y desarrollo de mejoras laborales considerando su desempeño docente, darán como resultado, el trabajar en la comprensión y aplicación del modelo para obtener los resultados que se esperan de nuestros egresados. ☺

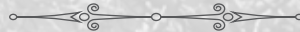
Fuentes de consulta

1. Colegio de Ciencias y Humanidades (1971). Gaceta amarilla Creación del CCH. (16 de noviembre de 2020). En: <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
2. Colegio de Ciencias y Humanidades. (1979). Documenta No 1. CCH. UNAM. (16 de noviembre de 2020). En: <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
3. El Modelo Educativo del Colegio y sus niveles de concreción. (17 de noviembre de 2020). En: <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/revista/16>
4. Ferreyra, Horacio A. y Pedrazzi, Graciela (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. México. NOVEDUC.
5. García C., T. (2002). ¿Por qué y para qué del bachillerato? El concepto de cultura Básica, la experiencia del CCH. Deslinde. No.152. pp. 6-27. DGCCCH, UNAM.
6. Giroux, Henry. (1997). Los profesores como intelectuales. Madrid: Paidós. (pp. 63- 86).
7. Jara, Michelle y Martínez, Nurit y Pavon, Maira (2000). La Universidad y el Movimiento del 68. - Opinión desde el punto de vista educativo - Revista Mexicana de Agronegocios, IV (6). (1 de noviembre de 2020). ISSN: 1405-9282. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141/14106407www.cch.unam.mx>

Antes de la lluvia

Al matinal reclamo de los pájaros
En el aire recubierto de azul
Bajo refugios de tejas y pérgolas
Se despertaron
Y una olorosa brisa sentía
Los labios de las ventanas entreabrirse
Dentro era toda una fiebre de cuerpos
Desnudándose de semanas y de meses
En una sombra cortés descansaban
Entre las barandas y los muros abritados
Donde jugaban el sol y la piedra
Y se confesaban en el mayor secreto
El deseo de hacer crecer la hierba
Desde el patio hasta la eternidad

Giancarlo Micheli



Estrategias y técnicas para apoyar el aprendizaje en el CCH a lo largo de 50 años

Dulce María Santillán

Maestra en Pedagogía por la UNAM, profesora de asignatura "B" definitiva en TLRIID en el Plantel Sur desde hace 35 años y Técnica Académica Titular "C" en la Dirección General del CCH.
dulcemaria.santillan@cch.unam.mx

*El aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual,
sino también emocional*
Rubén Ardila

A lo largo de 50 años el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ha vivido distintos cambios en los rubros político, administrativo y educativo. La forma de enseñar y aprender también ha experimentado diversas adaptaciones y variaciones de acuerdo con los diferentes contextos sociales y económicos por los cuales han transitado tanto el país como la propia Universidad.

Ante los retos que suponen estos últimos cambios surge siempre la necesidad de proponer y poner en práctica *estrategias* y *técnicas* que faciliten el aprendizaje. La labor de las instituciones educativas es fomentar la práctica de estas estrategias y técnicas para desarrollar habilidades en los estudiantes que los conduzcan a una mejor formación académica. En este sentido, cabe preguntarse de qué manera el Colegio ha cumplido con esta labor a lo largo de 50 años.

El objetivo de este texto es comentar algunos de los cambios que he observado tanto como pedagoga como profesora en el CCH respecto a las estrategias y técnicas

para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Cabe aclarar que no se trata de un inventario de estrategias o un análisis de su puesta en práctica, simplemente es recuento histórico acerca de cómo se han dibujado las variaciones de las prácticas educativas en cuatro periodos: 1971-1995, 1996-2015, 2016-2019, 2020.

Antes de iniciar con este recuento histórico es preciso revisar algunos conceptos teóricos sobre qué son las estrategias y técnicas y cuál es su importancia en el desarrollo de habilidades y actitudes dirigidas a un aprendizaje autónomo para alcanzar los objetivos de este proyecto educativo del CCH.

Las estrategias de aprendizaje son procesos que ayudan o facilitan el estudio y permiten orientar los objetivos y la toma de decisiones para alcanzarlos. Mientras que las técnicas son pasos o herramientas específicas para lograr la estrategia. La diferencia entre una y otra es que la estrategia abarca un aspecto general; las técnicas, un aspecto en particular.

En palabras de Benítez, Martínez y Ávila (2006): "Las estrategias de enseñanza involucran actividades que, por su naturaleza



y la vinculación lógica entre ellas, promueven cierto modo de disponerse a aprender. Las estrategias de aprendizaje están implícitas en las actividades escolares, como la memorización, la toma de apuntes, copiado mecánico, repetición de tareas, etc”.

Una definición más amplia respecto al significado de estrategia es la siguiente: “Una estrategia de aprendizaje es procedimiento (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (Díaz Barriga, Hernández 1999).

Después de la definición anterior, Díaz Barriga y Hernández, en la segunda edición de su texto (2002), afirmaron que la mayoría de las estrategias de aprendizaje son de dominio específico y son clasificadas de diversas formas. De aquí la importancia de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, porque éstas permiten apuntalar su desempeño académico. De lo contrario, una de las implicaciones sería que los alumnos podrían presentar índices de rezago y deserción en asignaturas, como señala un estudio de Weber y Ramírez (2015).

En síntesis, de acuerdo con

González-Pianda (2003):

La eficacia en el aprendizaje no está relacionada únicamente con la capacidad cognitiva y aptitudinal, sino que depende también de cómo el alumno utiliza ese potencial a través de los denominados *estilos de aprendizaje*. Estos se describen como los modos diferentes en que los alumnos perciben, estructuran, memorizan, aprenden y resuelven las tareas y problemas escolares.

Por esta razón, este autor afirma que el estudiante debe saber “utilizar unas *estrategias de aprendizaje* adecuadas, planificando y controlando de forma consciente lo que hace, [esto] va aumentar la eficacia en el rendimiento de unos resultados mucho más satisfactorios”.

1971-1995. Origen y primeros 25 años

Desde sus orígenes, las estrategias y técnicas para el aprendizaje en el Colegio no fueron actividades explícitas en la curricula de la institución; sin embargo, a partir de los resultados académicos de cada generación de estudiantes que ingresaba y egresaba se expresó una incipiente preocupación por resolver problemáticas relativas al aprendizaje.

A partir de la creación del Departamento de Psicopedagogía en el CCH en 1975, una de las actividades destinadas a los estudiantes fue la impartición de cursos sobre técnicas de estudio (sólo en unos cuantos grupos), porque la población oscilaba alrededor de 18 000 alumnos por plantel (CCH, 1979) y este departamento sólo contaba, en el mejor de los casos, con cinco integrantes por plantel.

A pesar de la escasez de personal en Psicopedagogía para atender a toda la población escolar, éste elaboró algunos materiales impresos para dar a conocer y apoyar técnicas de estudio y tener, de alguna manera, una mayor cobertura en ese rubro para los estudiantes. Más tarde, el mismo equipo diseñó algunos cursos sobre la importancia de técnicas de estudio para favorecer la comprensión del modelo educativo entre los alumnos y coadyuvar en el aprendizaje de sus asignaturas.

Algunos trabajos realizados por integrantes de este departamento de Psicopedagogía y de la Secretaría de Planeación del CCH estuvieron enfocados a elaborar diagnósticos, cursos y materiales con una estructura acorde al sistema educativo que proponía teóricamente el Colegio. De esta forma, una de las áreas de intervención del departamento de Psicopedagogía fue la elaboración de estrategias educativas para mejorar el aprendizaje (DUACB, 1982).

En el estudio *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades* (Acosta, Bartolucci y Rodríguez, 1981) se afirma que los hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje que los alumnos traen desde la

escuela secundaria “tienen poco que ver con las exigencias de un ciclo escolar [...] como el del bachillerato del CCH que pretende entrenarlos intelectualmente para aprender a aprender por sí solos”.

En 1988 se dan a conocer formalmente las intenciones del departamento de Psicopedagogía del Colegio en cuanto a la orientación educativa al servicio de los estudiantes: “tiene el propósito de integrar al alumno al sistema del Colegio, para que maneje el proceso de enseñanza-aprendizaje y logre un mejor aprovechamiento académico” (Calvillo, Celis, Santillán, López, Gamboa, 1988).

1996-2015. Cambio de plan y programas de estudio

Las modificaciones implementadas tanto en el plan como en los programas de estudio del CCH a partir de 1996 significaron también el replanteamiento de la forma de enseñar y aprender. Bajo algunos componentes del concepto de *cultura básica*, el modelo educativo para el periodo 1996-2015 apuntó directamente a las habilidades intelectuales indispensables para aprender a través de los contenidos de las materias contempladas en los programas de estudio, con énfasis en habilidades básicas como: “leer y escribir, acopiar, transformar, valorar y discriminar información, escuchar

y hablar de acuerdo con situaciones de comunicación concretas, especialmente las del ámbito universitario” (CCH, 1996).

Después de 25 años de actividades en la vida escolar de la institución, las acciones dirigidas a promover estrategias y técnicas educativas en los alumnos se enfocaron principalmente en charlas o cursos masivos, lo cual encontró serias limitaciones: por un lado, el poco tiempo libre de que disponían los alumnos para atender cuestiones extracurriculares; por otro, la falta de impulso institucional para priorizar este tipo de actividades aunada a la carencia de personal para la atención específica de la orientación educativa.

No obstante que las estrategias y técnicas después de 25 años no se manifestaron como acciones directas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, en la argumentación implícita en los programas de estudio de 1996 se deja ver una cierta preocupación porque el enfoque de las asignaturas del área de talleres apuntara a que los estudiantes se formaran un criterio para discriminar y valorar su aprendizaje (CCH, 1996).

2016-2019. Cambios en los programas de estudio

En 2016 se implementaron modificaciones a los programas de estudio en el CCH. Bajo estos cambios, la difusión y participación de

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Matemáticas.

los alumnos en actividades extracurriculares siguió siendo escasa. Esto se explica nuevamente por la falta de horarios para que los alumnos participaran en dichas actividades y porque el reducido número de personal de Psicopedagogía tenía varias funciones y esto no le permitió adaptar sus acciones a los retos que implicaba este nuevo contexto.

A pesar de las limitaciones directas en el tema de estrategias y técnicas de estudio, los contenidos de las asignaturas del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación plantearon colateralmente el apoyo de estrategias para el estudio tanto de las temáticas de cada semestre como de herramientas transversales necesarias para apoyar la formación de los alumnos (ENCCH, 2016).

Más recientemente, el tema de estrategias de aprendizaje fue uno de los aspectos tratados en un estudio sobre *Rendimiento académico en dos grupos de la generación 2019* (Santillán y López, 2020), donde se encontró que los alumnos reconocen que casi siempre o siempre pueden dedicarse a estudiar antes que realizar actividades de esparcimiento (51%), usan estrategias para estudiar (71%), y resuelven ejercicios para reafirmar el aprendizaje (64%). No obstante, la posible interpretación positiva que pudiera hacerse de los resultados, éste sólo fue un diagnóstico que incluyó la autopercepción escolar del alumno, donde finalmente no se

ARCHIVO FOTOGRAFICO DEL CCH



Instalación del Consejo Académico del Departamento de Educación Física, 1991.

encontró ninguna correlación significativa entre la autopercepción de los alumnos que dicen utilizar estrategias de aprendizaje de manera más o menos eficiente y sus resultados académicos.

2020. Rompimiento de paradigmas

Sin propósitos de cambios o modificaciones curriculares, las condiciones para el aprendizaje se perturbaron a partir de marzo de 2020. De las clases presenciales se pasó repentinamente a las clases virtuales en un lapso breve de tiempo y sin que se preparara intelectual y emocionalmente tanto a los docentes como a los alumnos.

Las clases a través de plataformas virtuales para llevar a cabo el aprendizaje fue la opción para continuar con los programas de estudio en el Colegio. Los maestros tuvimos que adaptar la planeación de clases a este nuevo modelo de comunicación e interacción con los estudiantes con actividades, recursos y evaluación propios.

La comunicación y colaboración de los alumnos en actividades escolares implicó una dimensión distinta a la que venían practicando en sus aulas de manera presencial. Parece que lo más complicado para ellos ha sido, por un lado, aprender a comunicarse y a colaborar entre sí para resolver las nuevas actividades escolares y, por otro, aprender y aplicar estrategias y técnicas para el aprendizaje fuera del espacio escolar.

En medio de la pandemia, el interés institucional por desarrollar y promover estrategias y técnicas adecuadas para el aprendizaje ha estado desdibujado. El Colegio está apoyando a los estudiantes con algunos recursos electrónicos para su aprendizaje, pero esto no resuelve el problema de fondo. Falta proponer estrategias y técnicas que empleen estos recursos de manera eficiente para fomentar un aprendizaje acorde a los retos de la contingencia y al modelo educativo del Colegio.

Tanto los docentes debemos diseñar estrategias didácticas adecuadas que promuevan el desarrollo de aprendizajes

significativos, como los alumnos deben responsabilizarse de las exigencias en este nuevo contexto que nos ha tocado vivir. Son tareas arduas que necesitan del compromiso de todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje virtual, no exclusivamente del binomio docente-estudiante.

Conclusión

Si bien desde el nacimiento del CCH han faltado acciones directas y permanentes para la promoción de estrategias y técnicas adecuadas, hoy es necesario replantear aprendizajes transversales para fortalecer y cimentar la formación intelectual y emocional de los estudiantes.

Los principios educativos que dieron origen al Colegio (*aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*) exigen urgentemente una revaloración en este contexto inesperado para todos con modificaciones basadas en la experiencia de profesores y alumnos.

A través de la discusión, la reflexión y la toma de decisiones en esta nueva realidad, se pueden identificar las problemáticas tanto educativas como emocionales de nuestros estudiantes en aras de construir bases firmes desde las cuales puedan acceder a los conocimientos y habilidades que el bachillerato les demanda.

Es importante recordar que somos seres sociales. Por lo tanto, la promoción de habilidades para el estudio debe acompañarse también del fomento de relaciones afectivas para apuntalar el aprendizaje emocional que el confinamiento ha dificultado y que tanta falta hace a nuestros adolescentes-estudiantes, quienes justo buscan su identidad y su crecimiento intelectual. ☺

Fuentes de consulta

1. Acosta, M., Bartolucci, J., Rodríguez, R. (1981). *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
2. Barojas Weber, J., Ramírez Olvera, G. (2015). Estrategias de aprendizaje para estudiantes con graves deficiencias l ingresar al bachillerato. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVII, número especial. México: IISUE-UNAM.
3. Benítez, L., Martínez, G., Ávila, G. (2006). *Práctica educativa del bachillerato universitario. Tensión entre el currículum formal y el currículum manifiesto*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
4. Calvillo, A., Celis, D., Santillán, D., López, G., Gamboa, Y. (1988). La concepción de la orientación escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Cuadernos del Colegio. Revista trimestral del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Número 38, enero-marzo. México: UNAM-CCH.
5. Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: UNAM-CCH-Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.
6. _____. (1979). *I – II Seminario de Psicopedagogía*. México: UNAM-CCH-Dirección de la Unidad Académica del ciclo de Bachillerato.
7. Díaz-Barriga, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc Graw Hill.
8. _____. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. México: McGraw Hill.
9. Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. (1982-1883) *III y IV Seminarios de Psicopedagogía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, DUACB.
10. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM-ENCCH.
11. González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*. No 7 (Vol. 8). Recuperado en septiembre de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1039913>
12. Santillán Reyes, D. y López y López, D. Reporte de investigación: *Rendimiento académico en dos grupos de alumnos de la generación 2019*. México: UNAM, Secretaría de Planeación-Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Documento Interno de trabajo 2019-2020.

Pasado, presente y futuro del CCH

**Hassibi Yesenia
Romero Pazos**

Lic. en Psicología, con mención honorífica y Mtra. en Consejería Psicológica y Acompañamiento Integral, ha impartido, cursado y acreditado diversos cursos y diplomados, Profesora de Tiempo Completo en la materia de Psicología en CCH y actual presidenta de la Comisión Interna de Equidad Género del Plantel Azcapotzalco. Con 9 años de antigüedad.

hassibiyesenia07@hotmail.com

Hace 50 años se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), llamado nueva universidad la Gaceta CCH, (1978) nos dice que el Colegio es uno de los tres sistemas que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México en educación nivel media superior, este proyecto del Colegio fue aprobado por unanimidad en sesión ordinaria del 26 de enero de 1971, por el Consejo Universitario de la UNAM siendo el rector el Dr. Pablo González Casanova, quien consideró tal acción como:

“la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes”

La finalidad de su creación es perseguir que la institución a través de la visión y misión buscando ofrecer un bachillerato de cultura básica que permita comprender e intervenir en el contexto dando respuestas a necesidades

sociales, por ello brinda a los estudiantes una trayectoria para prepararlos para la vida personal y profesional (Bazán, 2014).

Además, el Colegio de Ciencias y Humanidades busca desarrollar un alumno crítico, autónomo y responsable que aprenda a aprender, a hacer y a ser, regido por tres principios importantes en el Modelo Educativo, CCH, (2020) define los principios de la siguiente manera:

Aprender a Aprender: Significa que el estudiante será capaz de desarrollar sus habilidades y aptitudes para adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia.
Aprender a Hacer: Significa que el estudiante aplicará lo aprendido, tanto en la escuela como en su medio social.
Aprender a Ser: El Colegio impulsa los valores éticos, cívicos y la difusión de la cultura, buscando el desarrollo de un individuo capaz de dar respuesta a los retos propios de su época con autonomía y responsabilidad.

De este modo vemos que el Colegio busca una formación integral que no solo se base el establecimiento de conocimientos y



habilidades sino que busca el desarrollo de valores existentes en el entorno, como guía de formación de alumnos, así según el Colegio de Ciencias y Humanidades (2020) indica que el modelo educativo promueve los valores personales aplicados en su vida, tales como la responsabilidad, la justicia, la honestidad, el compromiso, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y aprenda a valorar y respetar a la comunidad a través de aprender a convivir.

El modelo educativo del CCH parte de una concepción de educación centrada en el estudiante, cómo participe central de la formación de su aprendizaje significativo aplicado a su vida cotidiana.

Reconociendo que los alumnos pueden ser partícipes de su propio aprendizaje, los profesores son quienes habilitan y diseñan estos nuevos escenarios y la tecnología está al alcance de los alumnos que pueden apoyar el acceso a la información y participe del proceso de enseñanza- aprendizaje como una necesidad de aprendizaje necesario en la sociedad, pero a su vez la institución fomenta la participación de la familia, como otra forma de apoyar el rendimiento académico de los alumnos (Bazán, 2014).

De modo que el conocimiento se basa en el desarrollo de métodos (experimentales e histórico- social) y dos lenguajes (español y matemáticas) y de nuevas tecnologías se conciben como herramientas que pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los profesores, entendiendo al profesor no sólo como el transmisor de conocimientos, sino un compañero que propone experiencias de aprendizaje que permiten adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia de cómo proceder para alcanzarlos por su propia cuenta (*Gaceta CCH*, 1978).

Debido a lo anterior se establece que la orientación académica se expresada en la visión del conocimiento que imparte a través de su estructura de 4 áreas definidas por el sentido epistémico-teórico y metodológico con la finalidad de dotar a los alumnos en el

marco de la cultura básica e interdisciplinaria de las ciencias naturales, sociales y de las humanidades (Bazán, 2014).

Contribuyendo de este modo en el logro de los objetivos de la institución que pueden quedar sujetos a revisión y jerarquización en la actividad docente, estos objetivos del modelo son según Bazán, (2013).

- Ser una institución creadora, buscando adaptarse a los cambios que marca la modernidad.
- Formar a los estudiantes en las ciencias, humanidades, computación e idiomas (inglés o francés).
- Proporcionar oportunidades de estudio a los jóvenes que concluyeron su inscripción en el bachillerato CCH.
- Brindar una preparación básica a los jóvenes para que cursen una carrera profesional.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades, actitudes y valores propios del CCH

Mostrando de esta forma que la educación está dirigida a cumplir con la función de la institución a través de una postura transformadora y considera que el conocimiento no es una simple adquisición de información, sino un proceso reflexivo para que lo aprendido pueda ser utilizado de manera flexible dentro y fuera del salón de clase (Bazán, 2013).

De este modo el Colegio abre sus puertas en Planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, después de un año aparece Sur y Oriente con cuatro turnos, con la idea de atender la demanda de ingreso a nivel medio superior, resolver la desvinculación entre escuelas y facultades e impulsar una transformación académica con una perspectiva curricular y métodos de enseñanza diferentes, sus planes y programas, que permitía una formación preparatoria terminal, pero también profesional y desde esa fecha hemos formado adolescentes generación tras generación.

Pero el Colegio no se ha estancado ni se ha detenido, las generaciones cambian las

necesidades cambian y el Colegio se ha ido transformando y su esencia única ha perdurado para formar ciudadanos con una visión humanista y científica, no cargada únicamente de conocimientos sino preparar ciudadanos capaces de aprender por sí solos, de buscar información, de poder pensar críticamente y dialogar, pero como mencione el Colegio se ha tenido que transformar y esa transformación ha llevado a la creación de su Consejo Técnico en 1992; la actualización de su Plan de Estudios en 1996; la obtención al rango de Escuela Nacional en 1997, la instalación de la Dirección General, en 1998, documento de doce puntos para actualizar plan de estudios en 2012 y actualización de planes de estudio en 2016.

En el 2011, me incorporo a la planta docente del Colegio y anteriormente fui estudiante de CCH, muchas veces he leído y escuchado una historia del Colegio que no me tocó vivir, pero que me da curiosidad indagar donde quedo, cuando surgió esa transformación, los profesores fundadores hablan con mucho orgullo de un CCH que no me tocó vivir, ellos hablan de un entusiasmo de los profesores por crear, por compartir, por crecer junto a sus compañeros. Me hablan de un trabajo colegiado para construir material didáctico, por planear, por un interés de seguir formándose y formar, de espacios de intercambio y crecimiento personal y profesional.

Hoy en repetidas ocasiones veo el CCH y parece que estoy en una transición de un Colegio del pasado, que está transitando en el presente y que se vislumbra un futuro, pero eso me hace hacer una pausa y detenerme a preguntar qué tan vigente es el modelo educativo, pues analizo las prácticas docente que he visto, he escuchado y la propia y pareciera que como docentes nos hemos olvidado de sus orígenes, de su esencia, hemos cometido errores pues hacemos a un lado el modelo educativo y las características que le dieron vida, muchos hemos caído en el tradicionalismo.

Hace unos años cuando empezó el énfasis de incorporar las tecnologías al aula y muchos cometimos el error de incorporar estas tecnologías sin hacer cambios en nuestra pedagogía, hemos caído en ser repetidores de planeaciones y material educativo, sin atender las necesidades de nuestros estudiantes.

Considero que como docentes podemos hacer una pausa para hacer este análisis y ver hacia donde quiero ir en el futuro del Colegio, pues tenemos la oportunidad de replantearnos, el cómo podemos dirigir nuestro proceso de enseñanza aprendizaje dirigido a implementar el modelo educativo, siendo esta nuestra guía, analizar nuestros programas de estudio para determinar si es significativa la cultura básica



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

para nuestros estudiantes, reflexionar si es básico aquellos aprendizajes propuestos en nuestros programas.

Así que yo puedo decir que el modelo educativo es vigente, sus postulados filosóficos son vigentes, hemos llegado docentes con prácticas educativas diferentes, con tecnologías actuales, pero no podemos perder de vista que la guía de nuestra docencia es nuestro modelo y este no está peleado con la innovación. Además, debemos de aprender a convivir y a crecer como docente con nuestros compañeros, debemos aprender de nuestros estudiantes y debemos aprender de nuestro Colegio, que ha crecido en estos 50 años, pero seguirá creciendo.

Este crecimiento lo podemos ver en sus egresados, quienes en su mayoría si supieron aprovechar sus bondades se verá reflejado en su formación profesional y personal, el CCH te brinda conocimientos, habilidades y valores que te permiten afrontar situaciones de la vida cotidiana de una manera reflexiva, práctica y actitudinal. Un ceceachero será notorio en la esfera social que le toque desarrollarse y eso se logra gracias a su modelo educativo innovador.

Puedo decir que el Modelo Educativo del CCH es innovador al brindar una relación teórica-práctica que dote al alumno de una formación propedéutica satisfaciendo las necesidades y expectativas de las sociedades actuales, privilegiando el aprendizaje y la educación de calidad formando personas que exigirán las sociedades futuras, a partir del desarrollo de habilidades como pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación, colaboración, adaptabilidad, iniciativa y autonomía (Ceron, 1998)

Asimismo, este modelo aprovecha las tecnologías de la información con la idea de tener acceso a la información disponible en cualquier tiempo y lugar, promoviendo la combinación de modalidades, pues se busca que sus aprendizajes estén dentro y fuera del aula.

Si vemos nuestro modelo es innovador y está vigente, podemos adaptarlo a exigencias

de la sociedad y a las necesidades de formación de los estudiantes, de este modo como docentes debemos conocer este modelo, aplicarlo en nuestra planeación y en nuestra práctica docente, en nuestra interacción con nuestros compañeros, para que se vea reflejado en las generaciones que egresan.

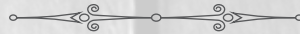
Así que aprovechemos esta celebración de los 50 años del Colegio para reflexionar donde estuvimos parados, donde estamos parados y hacia dónde queremos ir, pero para hacer este análisis es importante no olvidar los orígenes que permitieron la construcción y crecimiento del CCH. ☺

Fuentes de consulta

1. Agenda Estadística UNAM 2019. Dirección General de Planeación, UNAM.
2. Bazán, J. (2013). El Modelo Educativo del CCH y la Cultura Básica. UNAM: CCH.
3. Bazán, J. (2014) Apuntes del Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio. Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM.
4. Cerón, S. (1998). Un modelo educativo para México. México D.F.: Santillana.
5. Colegio de Ciencias y Humanidades (2020). Modelo educativo, recuperado el 4 de agosto de 2020, Disponible en <https://www.cch.unam.mx/modelo>
6. Cuenca, A.B. (2001). Evaluación en el CCH. En Educación Media Superior: Aportes. CCH. UNAM.
7. Gaceta UNAM (1978). Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, tercera época vol. III (número extraordinario) "Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades".
8. Plan de Estudios Actualizado (1996) Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. México.

No ser

Ahora sé que todo es verdad
Moriré en una tarde de verano
Y no me salvará ningún verso
Si vuestros corazones permanecen mudos.
Moriré debajo de un plátano entre cuyas hojas
Se marchita una luna menguante
Y de mi sangre quedará una leve lontananza
Y no me salvarán quietas figuras
Que tengan memoria de mi sangre
Y seré nada como ahora
Olvidado en una nube de prácticas
En el cuenco de mi cráneo
Beberán los pájaros mi voz
Y ninguno habrá sabido
Si todo ha sido verdad.

Giancarlo Micheli

Titularte gracias al CCH. Un recorrido por las tesis

SOBRE EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Elvira Hernández Carballido

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Profesora investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo a partir de 2004. Profesora de asignatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, desde 1987.
elvircarballido62@gmail.com

Plumas invitadas

A 50 años del surgimiento del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades (CCH), puede especularse que una forma de agradecer su existencia parece ser a través de una tesis de licenciatura o de posgrado. En efecto, para quienes han estudiado en alguno de sus planteles recuperar desde la historia hasta las aportaciones a la educación media superior, además de permitir la obtención de un título universitario, significa dejar una constancia de su modelo educativo, las experiencias que han marcado su rumbo y los retos que ha enfrentado desde su creación hasta la fecha.

Es así como el objetivo de este ensayo es recuperar los temas, planteamientos y aportaciones que han dado a conocer las tesis registradas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuyo tema central ha sido el CCH.

Al poner una sola palabra clave para la búsqueda en Tesis UNAM, CCH, pueden encontrarse 250 tesis que lo abordan desde diferentes perspectivas. Los trabajos encontrados, se han clasificado por temáticas y campos de estudio. En cada uno de los trabajos siempre se manifiesta un agradecimiento y el reconocimiento de la manera en que su formación quedó marcada con el discurso de

Aprender a Aprender. Decidir titularse con trabajo sobre el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades representa una forma de valorar su existencia, preocuparse por su futuro, buscar las transformaciones necesarias, recuperar toda su esencia que ya lleva cinco décadas inspirado almas pumas.

Tesis pioneras

El primer trabajo de tesis fue registrado en 1976 y presentado por Mauricio Robert Díaz, para titularse en la licenciatura en Pedagogía, bajo el nombre de: “Los organismos colegiados del CCH: una transformación para la transformación académica de la UNAM”.

Durante esa década de los setenta, justo el periodo de fundación del Colegio, además de la tesis citada hubo otras tres investigaciones más que empezaron a explorar el modelo educativo, así como la forma en que se impartían asignaturas como Química, Física y Economía.

Los textos presentados en el lapso de 1976-1979 destacan el modelo educativo, señalan la importancia que tiene la participación en el proceso enseñanza-aprendizaje, advierten el rol del maestro como coordinador que debe propiciar la motivación en sus grupos para



Intra CCH concurso de Física 1982.

despertar sus inquietudes e intereses ya que la finalidad es lograr que cada estudiante sea autodidacta, así como un pensamiento crítico, reflexivo o creador. Sin cuestionar o hacer recomendaciones precisas, cada sustentante concluía con optimismo sobre la importancia del modelo y la confianza de que se lograría crear nuevos perfiles estudiantiles.

Asignaturas, pero también personalidades

De 1980 a 1989 se dieron a conocer 28 tesis, la gran mayoría enfocada a describir la manera en que se impartía una materia en específico, desde Historia hasta Matemáticas, los dos idiomas que se enseñaban –inglés y francés– y casos específicos de los planteles. Destacan dos trabajos que se centran en la forma de ser del alumnado, así como en las organizaciones estudiantiles.

Es así como Yolanda Rebeca Rivera Jiménez (1983) decidió evaluar la eficiencia terminal del CCH y la calificó como no del todo halagadora pues había indicadores que señalaban que un porcentaje de estudiantes no terminaba en tres años su bachillerato y se tardaban uno o dos años más. Para realizar su diagnóstico la tesista presentó los antecedentes que permitieron la fundación del Colegio. A su juicio, el plan de estudios es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio del “enciclopedismo” y por ello el énfasis estuvo puesto en el discurso de Aprender a Aprender.

Sin embargo, en el trabajo se reconoció que al venir de un sistema totalmente tradicional estaba resultado muy difícil a cada joven adaptarse a uno que les daba libertad y los motivaba al trabajo productivo por iniciativa propia. Es así como, con una muestra de 4, 554 estudiantes, se trató de explorar la personalidad de cada adolescente y los elementos que podían permitir o complicar su ingreso y desarrollo el CCH. Se indicaba que la mayoría pertenecía a familias de clase media-baja, con padre y madre que solamente

habían estudiado la primaria, por lo que cada estudiante se convertía en el primer integrante de la familia que era universitario y con un gran potencial de adquirir una licenciatura. En la interpretación de sus resultados, la sustentante destacó que:

Existe una impulsividad, rebeldía e inconformidad, significativamente mayor en el grupo de los hombres que de las mujeres aprobadas, en este último se observa menos uso de mecanismos de defensa, aunque también refleja franqueza y autocrítica a defensas inadecuadas y tendencias a tener un pobre concepto de sí mismas. Los hombres tienen más sentimientos de tristeza a pesar de que les interesa menos en reconocimientos social y tienden a pedir menos ayuda a la gente, probablemente por eso están más deprimidos. Se observa que las mujeres aprobadas son más realistas y con menor inclinación a confundir la realidad con la fantasía, ya que los hombres parecen ser más fantasiosos, así mismo se detectó mayor tendencia a la hiperactividad en este grupo (Rivera, 1983, p.85).

Por su parte, Francisco Martínez Saldaña (1986) tomó como estudio de caso al CCH Azcapotzalco para describir los medios de difusión de los grupos estudiantiles que empezaban a formarse en la década de los ochenta. Consideró que ciertas lecturas y la misma estructura de la institución estaban permitiendo el surgimiento de organizaciones juveniles críticas que trataban de difundir sus ideas ante la certeza de la importancia de un cambio social.

Enfrentados a un sistema educativo que, a pesar de los errores, desea ser formativo, crítico y solidario con nuestra sociedad, los alumnos vienen condicionados mentalmente por los llamados aparatos ideológicos del Estado y casi determinados en su concepción

política. Así, no es casual que en el salón de clases nos encontremos a grupos de jóvenes pasivos, acríficos, silentes, poseedores de una uniformidad que inquieta y preocupa. En el CCH, sin embargo, muchos de ellos entrarán en su primer contacto con la política, pero todos conocerán de cerca algo que se maneja como alternativa y con un nuevo discurso: los grupos políticos y los mensajes. En este terreno nos encontramos con jóvenes radicales que, de un modo u otro, ejercen la crítica, proponen la destrucción de los valores vigentes y planean el derrocamiento de las autoridades y gobiernos. Pero estos jóvenes que pretenden ser la vanguardia, presentan graves problemas para difundir sus ideas (Martínez, 1986, p. IV).

A lo largo de su investigación, el postulante luego de presentar su marco teórico y el contexto en que surgió el Colegio, advirtió que los estudiantes del CCH ya empezaban a hacerse visibles en marchas o protestas contra el gobierno desde el primer año de su fundación. Aseguraba que para los profesores el espacio resultaba una oportunidad para “revolucionar todo lo que hay a su alcance:

la universidad, la educación, la juventud, el aparato de Estado y la sociedad en su conjunto. Este nuevo enfoque de acabar con el estudiante pasivo, logra conformar un alumno nuevo. Ahora es activo, cuestiona, exige” (Martínez, 1986, p. 54).

Recuperó los contenidos de folletos, hojas volantes y hasta pintas en las bardas que circulaban por el CCH y reflejaban las preocupaciones, posturas políticas, exigencias y hasta humor estudiantil. Destacó los grafitis que eran pintados en los muros del Colegio: “Los hombres también somos coquetos, queremos espejos en el baño”, “Vacunas contra la virginidad en las canchas de futbol”, “Lo que importa es volver a Dios”, “En vez de andar de grillo, pónganse a estudiar”, “Pedimos que el profesor deje de hostigar a nuestras compañeras”, “El profesor no sabe explicar”. Sin duda, esta tesis trazó un panorama rico y variado, crítico y activo que sigue caracterizando al CCH Azcapotzalco donde la participación estudiantil sigue siendo significativa.

Más perspectivas, más aportaciones

La década de los noventa resultó muy productiva y en el periodo 1990-1999 el número de tesis presentadas es de 40. Si bien se mantiene el

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



R.T.I de Idiomas, 1997.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

interés en el modelo educativo y las estrategias de impartición específica de una materia, así como las características que distinguen a cada plantel, hay más estudios en torno al perfil de los profesores y del alumnado, así como la relación que se puede tener con la modernización educativa. Se presentan análisis a los contenidos de sus medios institucionales como la Gaceta y se realizaron diagnósticos de la manera en que funcionaba su estructura organizacional.

Destaca por su perspectiva crítica y por su propuesta el trabajo de Miguel Carlos Esquivel Pineda (1994) quien advirtió que a dos décadas de la creación del CCH, “entre el ayer y el hoy, entre lo pensado y lo vivido se han dado muchos cambios, pero el sentido profundo de este bachillerato y su reto actual, es cómo lograr que el *Aprender a Aprender* se constituya en un sistema de formación de alumnos y maestros.” (Esquivel, 1994, p.11).

Es así como el tesista para analizar el Programa de Formación a docentes del CCH en esa época, dibujó un panorama histórico de la institución y del modelo educativo, destacó los esfuerzos de la universidad para la profesionalización de la docencia, pero sobre todo dio voz a la comunidad académica. En el apartado titulado “Vínculo profesor-alumno” se explicaba de manera sencilla que parecía no ser suficiente efectuar modificaciones en el escenario para cambiar esa relación, que no bastaba sacar del aula el estrado especial y el escritorio para el educador o tener dos pizarrones para darle movilidad y por lo tanto el maestro no fuera el punto central del lugar, pero advertís que todavía no se había llegado a tocar la estructura mental y la convivencia tradicional surgía de manera “espontánea”. Ante esta situación, después de tomar los cursos que puedan orientar y reforzar el modelo educativo del Colegio, se logró dar a conocer los testimonios de los docentes que reflexionaban y debatían sobre las aportaciones y retos de la institución. La tesis subrayaba que la forma de sensibilizar a quienes daban o querían dar clases en un CCH resultaba determinante. En la tesis se insiste que a partir de dicha preparación cada profesor reconocía con más claridad desde la importancia del aprendizaje grupal hasta la relación docencia-investigación. “Como profesores de carrera necesitábamos elementos formativos para hacer un mejor trabajo, pero sobre todo nos oponíamos a morir en la rutina” (Esquivel, 1994, p.113). De esta manera, quedaban registradas en las tesis las diversas estrategias, reflexiones y diagnósticos que deseaban reconocer y dar continuidad, así como consolidación al modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El siglo XXI, los retos y los sueños

A lo largo de dos décadas, 2000-2020, el interés por el tema va en aumento, en ocasiones con etapas muy productivas como el 2010 donde se dieron a conocer 16 tesis sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades, aunque en 2003

solamente tres lo abordaron, en ningún año se ha dejado de presentar un trabajo académico para titularse teniendo como objeto de estudio al CCH. Así, en total, en este periodo han aparecido 177. Las temáticas que han marcado pauta en este lapso, considero que son ocho, por supuesto, con sus vertientes: Propuestas para impartir o modificar asignaturas, Modelo educativo, La Gaceta del CCH, Comunidad estudiantil, Casos específicos de los diferentes planteles, y La reforma al plan de estudios.

En cada trabajo siempre hay un capítulo dedicado a los antecedentes de su creación, así como a las características del modelo, a veces desde una perspectiva crítica, otras veces con una postura optimista ante sus resultados, coincidiendo siempre en la trascendencia que representa para la UNAM y en las representaciones de la educación media superior en México.

Si bien la mayoría de tesis son de nivel licenciatura, también existen algunas de posgrado que reflexionan sobre la importancia del CCH. Entre ellas pude citarse la de Javier Consuelo Hernández (2017). En el estado de arte se hace una revisión minucioso de lo que se ha escrito sobre la institución y entro la gran variedad de documentos sistematizados, se hace referencia a un Simposio sobre el Bachillerato, llevado a cabo en 1982 y convocado por el mismo Colegio para aproximarse a la identidad y necesidades que habían originado su creación, sobre todo “se señala que fue una medida basada en un acto de fe y confianza y que en 11 años se alcanzó una población de 75 mil estudiantes y 2 mil profesores” (Consuelo, 2017, p.13). Si bien cada dato, reflexión y explicación pedagógica son representativas, considero que la aportación más significativa de esta tesis son las voces de los profesores fundadores, cada quien externó su voz de la experiencia, de los retos, de las utopías posibles:

Construir la gran ideología del futuro del Colegio, con esa masa crítica que exista de maestros. Lo importante va a

ser que esos maestros se junten, que se identifiquen, que quieran hacer mejor las cosas (de lo que hicimos los de nuestra generación), con tranquilidad, con calma, sin afán (como teníamos nosotros), de imponer, que aprendan a negociar a fin de que no se pierda un espacio de libertad para ser individuos libres, pero no en el sentido de somos libres como esclavos, no, libres para pensar, eso es todo... Yo sí pienso que el futuro del Colegio radica en esa masa crítica de profesores que pueden transformar, que pueden llevar una concreción del Colegio incorporando los nuevos labores, las nuevas experiencias, los nuevos tiempos... (Consuelo, 2017, p.190).

Reflexión final

Quienes estudiamos en el Colegio de Ciencias y Humanidades comprendemos el gozo festivo de celebrar sus cinco décadas de existencia y hemos vivido la certeza de que en cualquier lugar un “Cecehacero” se distingue por su discurso, por su perspectiva crítica, por su sensibilidad en voz alta.

Por eso, resulta muy significativo revisar y comprobar la elección de muchos universitarios que eligieron al Colegio como tema de tesis, para obtener desde licenciaturas de Química o Biología hasta doctorados en Pedagogía o Sociología.

En esta revisión puede advertir que en cualquier campo académico de una u otra manera se expresaba una justificación y un planteamiento del problema acertados para abordar al Colegio como objeto de estudio.

Es así como de las 250 tesis encontradas, 5 son de doctorado (3 en pedagogía, 1 en Psicología y 1 en Investigación Biomédica Básica). En maestría suman 76 en total (50 en Docencia para la Educación Media Superior, 5 en Pedagogía, 5 en Lingüística Aplicada, 4 en Investigación Biomédica Básica, 3 en Educación en Matemáticas, 2 en Trabajo Social y una respectivamente en

Diseño y comunicación visual, Informática administrativa, Sociología, Ciencias, Estudios políticos y sociales, Letras, y Administración. Se registran 9 en la Especialidad de Medicina y una en Psiquiatría.

Finalmente, en Licenciatura existen 159 trabajos donde destacan por su producción las áreas de Pedagogía (22), Psicología (18), Ciencias de la Comunicación (12) y Matemáticas (11). Les siguen Historia (8), Biología (8), Sociología (7), Enseñanza en inglés (7), Ingeniero químico (6), Geografía (5), Ingeniero en computación (5), Actuaría (4), Lengua y literaturas hispánicas (4), Ciencia política y administración pública (4), Diseño Gráfico (3), Químico Farmacéutico (3), Químico (3), Economía (3), Filosofía (2), Arquitecto (2), Ingeniero electrónico (2), Bibliotecología (2), Lengua y literaturas modernas (2), Lengua y literatura modernas inglesas (2), Artes visuales (2) y Físico (2). Con una tesis en su campo académico están Lengua y literaturas modernas francesas, Cirujano dentista, Matemáticas Aplicadas, Periodismo y comunicación colectiva, Ingeniero en Telecomunicaciones, Trabajo Social, Enfermería y Obstetricia, Informática, Computación e Investigación Biomédica Básica.

La riqueza de abordar con una gran variedad de perspectivas y tipos de texto, desde monografías hasta ensayos formales, en disciplinas que van de las ciencias exactas a las sociales y humanidades, permite afirmar que el Colegio de Ciencias y Humanidades reitera su esencia y su discurso que apuesta a *Aprender a Aprender*.

En efecto, durante esta etapa formativa de la educación media superior, donde se prepara a cada adolescente para explorar diversos escenarios académicos y tomar la decisión de inscribirse a una licenciatura, se fomenta con tal fuerza la pluralidad de miradas, de lecturas y de conocimientos que se permite convertir al Colegio en tema de estudio tanto para un ingeniero como para un comunicólogo, para un ingeniero o un trabajador social.

La exploración realizada en cada una de las tesis encontradas permite confirmar el interés académico en esta institución desde el escenario específico de cada ciencia, pero también el compromiso de señalar sus logros y sus áreas de oportunidad, apostando a una transformación que le permita seguir con su estructura y filosofía.

Destaca también que en la mayoría de los trabajos revisados siempre hay una dedicatoria que delata la forma en que el CCH marcó a cada tesista, el agradecimiento y las anécdotas, así como el reconocimiento a la formación recibida, aspectos que sumados merecen sin duda fortalecer la propuesta de celebrar con orgullo puma los 50 años del Colegio de Ciencias y Humanidades. ☺

Fuentes de consulta

1. Consuelo Hernández, Javier. (2017). *Lo instituido e instituyente del modelo educativo del CCH*. (Tesis de Doctorado en Pedagogía), UNAM, México.
2. Esquivel Pineda, M. (1994). *La política de formación de profesores en el CCH Azcapotzalco*. (Tesis de licenciatura en Sociología), UNAM, México.
3. Fraustro Pérez, R. (1977). *Didáctica de Física y Química a nivel CCH*. (Tesis de licenciatura de Química), UNAM, México.
4. Martínez Saldaña, F. (1986). *Elementos para la comprensión de la propaganda estudiantil en el CCH Azcapotzalco*. (Tesis de licenciatura en periodismo). UNAM, México.
5. Rivera Jiménez, Y. (1983). *Estudio comparativo de la personalidad en dos grupos de estudiantes de CCH, aprobados y reprobados*. (Tesis de licenciatura en psicología), UNAM, México.
6. Robert Díaz, M. (1976). *Los organismos colegiados del CCH: una transformación para la transformación académica de la UNAM*. Tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Vigencia y retos del modelo educativo del CCH

Juan de Dios Hernández

Ingeniero Agrónomo (U. A. de Tamaulipas), Maestría en Educación Matemática (UACPYP del CCH-UNAM). Especialización en Estadística Aplicada (IIMAS-UNAM). Candidato a Doctor en Educación Matemática (UPN-SEP). Exprofesor de asignatura B Definitivo en Estadística y Probabilidad, en el CCH-Sur (1990-2018). Profesor Titular C. T.C. Cuerpo Académico Educación Matemática. Área Académica 3. UPN Unidad Ajusco.

jhernandez_249@hotmail.com

Plumas invitadas

Introducción

En la actualidad, el Modelo Educativo del CCH sigue vigente porque, desde su creación (1971) adopta una perspectiva ajena a una educación tradicional puesto que ubica al alumno en el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y así mismo. Además, sus principios han sido adoptados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO (Delors et al., 1996), donde textualmente señala los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En particular, este último integra los tres anteriores y devela los tesoros enterrados en cada persona, como por ejemplo la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás y el carisma natural del dirigente.

Oportunidades y retos

A 50 años de su creación, el CCH presenta la oportunidad para seguir innovando y concretar en los estudiantes el desarrollo de

potencialidades como son las capacidades intelectuales o pensamiento crítico. En este sentido, Juaréz, M. E. *et al.*, (2016), comentan: la concreción del Modelo Educativo del CCH ha sido lenta y se han compartido muchas de sus características innovadoras que se han convertido en un modelo a seguir para muchas instituciones educativas. No obstante, el propósito de formar estudiantes en vez de informarlos sigue vigente, bajo los principios de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y a vivir en sociedad.

El establecimiento de indicadores de conexiones entre el pensamiento matemático (determinista) y el pensamiento estadístico (no determinista) debería ser un reto a considerar porque frecuentemente, en la enseñanza de la Matemática se trata de encontrar la solución única a un determinado problema, dejando de lado el fomento de comportamientos que estimulan la reflexión, así como enfrentarse a situaciones donde sea necesario poner en juego la capacidad para manejar la variabilidad y la incertidumbre. Una actitud matemática deseable de desarrollar es que los alumnos exploren estrategias para abordar o representar una situación contextualizada por varios caminos, de manera que en este proceso de



Premiación a alumnos sobresalientes, CCH Azcapotzalco, 1995.

solución establezca transiciones entre diversos conceptos matemáticos o entre conceptos matemáticos y conceptos estadísticos.

Con respecto a la transición entre ambos tipos de conceptos, Flores y Gómez (2009) mencionan: un aspecto de la enseñanza de la Matemática en el CCH de la UNAM, en el llamado tronco común (Matemáticas I-IV), donde se ha descuidado su atención, es la enseñanza de conceptos de Estadística y Probabilidad, en tanto que la tendencia mundial es darle cada vez mayor relevancia.

Conexiones entre conceptos matemáticos y conceptos estadísticos

Para destacar la importancia de las ideas estadísticas desde el tronco común en el Bachillerato del CCH, se deben realizar conexiones entre los conceptos matemáticos y los conceptos estadísticos. Esto permitiría a los alumnos acercarse al tratamiento de datos que conllevan variación e indeterminación.

A este respecto, Del Pino y Estrella, (2012) consideran la Estadística como un medio para la enseñanza de conceptos matemáticos, exponiendo la idea: esta asignatura proporciona un escenario para dar sentido a los números, gráficas y operaciones.

Gattuso, (2006) expone argumentos semejantes al mencionar: los conceptos matemáticos de variabilidad y funciones son ampliamente utilizados en Estadística. Algunos ejemplos son el valor absoluto, las funciones lineales o las funciones cuadráticas.

Consideraciones teóricas

Makar, (2007) escribe: durante las últimas décadas, se ha dado un cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, en este cambio, el ideal para la instrucción se transforma en énfasis en habilidades, hechos, procedimientos y hacia el desarrollo de competencias en la aplicación de herramientas matemáticas a situaciones nuevas, en particular problemas abiertos, complejos y cotidianos.

Coob y Moore, (1997) escriben: podemos ofrecer a nuestros alumnos una introducción equilibrada a la Estadística para utilizar sus conocimientos matemáticos. No hay consenso sobre que preservar y quitar, la reforma para terminar una discusión sobre Estadística, Matemáticas y Enseñanza no ha comenzado.

Aun cuando no existe consenso sobre los conceptos a conservar o eliminar, algunos investigadores como Méndez (2005) consideran la Estadística como Matemática Aplicada a diversos contextos.

Aizikovitsh-U., *et al.*, (2014) mencionan: aun cuando desde un punto de vista teórico, el pensamiento estadístico y el pensamiento crítico parecen tener fuertes conexiones, la investigación empírica sobre la intersección y la potencial interrelación entre estos aspectos de competencia es escasa. Dada esta interconexión, debería ser posible estimular ambas formas de pensamiento mediante tareas adecuadas.

Para encontrar indicios de la potencialidad e intersección entre ambos tipos de pensamiento se llevó a cabo una investigación empírica con situaciones problemáticas categorizadas como “tareas híbridas” (Aizikovitsh-Udi *et al.*, 2014).

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

• Método

La investigación se llevó a cabo de acuerdo con el siguiente procedimiento:

Se diseñó un cuestionario de tres problemas contextualizados de respuesta abierta con presencia de conceptos estadísticos como promedio y variación.

Se aplica a 23 alumnos de Segundo Semestre del CCH Plantel Sur de la UNAM.

• Objetivo

Describir los rasgos de la transición entre el pensamiento matemático y el pensamiento estadístico en la solución de problemas no comunes en el curso de Matemáticas.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

El instrumento de evaluación fue el siguiente cuestionario:

Nombre.

Instrucciones.

Escriba todas las operaciones necesarias para justificar sus respuestas.

Problema 1.

Un elevador tiene capacidad para desplazar un peso máximo total de 340 kg . Dos grupos de 4 personas van a usar el elevador. Los pesos (en kg) del primer grupo son $(n, 84, 85, 89)$ y los pesos (en kg), en el segundo grupo son $(78, 83, m, 96)$.

- a) ¿Cuáles son los pesos máximos de n y m ?
- b) Compare los promedios del peso de ambos grupos. ¿Influye la persona más pesada? Explique.

Problema 2.

Los diagramas siguientes proporcionan los rendimientos en toneladas por hectárea ($\frac{\text{ton}}{\text{ha}}$) de dos variedades de maíz (A y B), en 10 años consecutivos.

| Variedad A | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | | | | | X |
| X | | | | X | X |
| X | X | X | X | X | X |
| $1 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ | $2 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ | $3 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ | $4 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ | $5 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ | $6 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ |

Promedio de producción en los 10 años: $3.9 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$

| Variedad B | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | | X | X | X | |
| | | X | X | X | |
| | X | X | X | X | |
| $1 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ | $2 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ | $3 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ | $4 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ | $5 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ | $6 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ |

Promedio de producción en los 10 años: $3.8 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$

¿Cuál variedad recomendaría? ¿Por qué?

Problema 3.

Los datos siguientes corresponden al efecto de la droga efedrina (X) en las pulsaciones del corazón (Y) administrada a 5 pacientes.

| | | | | | |
|---------------------------------------|----|----|----|-----|----|
| X: Dosis diaria de efedrina (0.06 gr) | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 |
| Y: Pulsaciones por minuto | 65 | 60 | 50 | 100 | 90 |

Se proporciona un modelo lineal $y = 13x + 34$ que relaciona las pulsaciones por minuto con la dosis diaria de efedrina.

- a) ¿Se aproximan los datos al modelo?, ¿sí o no?, ¿por qué?
- b) Construya una gráfica que muestre la relación entre las dos variables.
- c) ¿Qué le aporta a un Doctor conocer un modelo lineal que relacione estas variables?

Respuestas de los examinados

A continuación, se presentan, de manera general, las respuestas proporcionadas por los alumnos.

Problema 1.

Aquí los alumnos solamente proporcionan los valores de n y m , pero no calculan el promedio de ambos grupos para hacer la comparación.

Problema 2

En esta situación los examinados no toman como referencia el promedio de producción de las dos variedades de maíz ($3.9 \frac{\text{ton}}{\text{has}}$ y $3.8 \frac{\text{ton}}{\text{has}}$) respectivamente. Las respuestas son en términos de la variabilidad de la producción observada en los 10 años.

Problema 3.

En esta situación con covariación entre dos variables, los alumnos hacen uso de recursos matemáticos tratando de obtener los valores tabulados a partir del modelo lineal proporcionado, concluyendo que los datos no se aproximan al modelo. Algunos construyen la gráfica para argumentar su conclusión.

- Con respecto a la pregunta ¿Qué le aporta a un Doctor conocer un modelo lineal que relacione estas variables?, algunas explicaciones textuales son:
- Para que no de dosis de más porque te podría hacer daño.
- La ayuda a conocer depende a la dosis el número de pulsos por minuto constantemente.
- Ayuda a medir la dosis conforme el número de pulsaciones del paciente.

- Un control sobre el medicamento y la reacción.

Análisis de los resultados

Problema 1

Aun cuando el procedimiento matemático para calcular un promedio es conocido, no se presenta en los alumnos. El procedimiento matemático se presenta cuando los examinados calculan los valores desconocidos en cada grupo de personas n y m . Pareciera que confundieron la determinación de estos valores ($n = 82 \text{ kg}$ y $m = 83 \text{ kg}$) con el procedimiento para calcular el promedio en cada grupo (85 kg).

Las explicaciones proporcionadas son a partir del peso máximo total (340 kg) en cada grupo. Aquí se presenta una fijación por el tratamiento individual de los datos (un dato como referencia), como contraparte al tratamiento conjunto de éstos, calculando un

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



IX Congreso Estudiantil del Método, 1989.

valor representativo (promedio) para hacer la comparación.

La explicación más común fue: “porque en total son 350 kg así que, aunque pese más pero no supere el peso total está bien”. En esta explicación pareciera que, intuitivamente, los alumnos consideran un procedimiento inverso para calcular el promedio: $(4)(\bar{x}) = 340$.

Problema 2

Se presentan indicios de transición del pensamiento matemático al pensamiento estadístico al considerar la variación de la producción de maíz en los 10 años como una característica importante.

En este problema la mayoría de los examinados recomiendan la variedad A y argumentando que la producción se da en todos los años. Aunque en la variedad B, la producción de maíz se concentra entre $3 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$ y $5 \frac{\text{ton}}{\text{ha}}$, a los alumnos les parece más importante que en todos los años, la producción sea más o menos constante. En este caso la solución no está referida a un cálculo matemático sino más bien se ve influenciada por el contexto.

Problema 3.

Aquí, aun cuando los datos no coinciden con el modelo lineal, los examinados no lo desechan, más bien argumentan la utilidad que tendría para un Doctor el conocimiento del modelo lineal que relaciona las dos variables.

Conclusiones

Con respecto al objetivo planteado, se observan rasgos de transición entre ambos tipos de pensamiento al abandonar los cálculos matemáticos y priorizar el contexto como una situación relevante para proporcionar las respuestas que les parecen más adecuadas.

Responder a preguntas abiertas requiere que los docentes promuevan el desarrollo de habilidades que no se enseñan en la matemática tradicional como: tolerancia a la ambigüedad, capacidad para gestionar la incertidumbre y la indeterminación e integración de conocimientos matemáticos y contextuales.

En la enseñanza y aprendizaje de la Matemática es necesario considerar el tránsito del pensamiento determinista de los

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



IX Muestra Coral de los planteles Sur y Oriente, 1994.

alumnos a contextos no deterministas, sin que necesariamente estén asistiendo a un curso de Estadística. En algunas tareas de matemáticas se pueden proponer situaciones problemáticas contextualizadas para que los alumnos las aborden con sus recursos matemáticos y posteriormente analizar las aproximaciones a la solución tomando en cuenta el contexto. Es decir, resulta deseable utilizar tareas matemáticas para promover tanto el pensamiento matemático, como para explorar indicios del pensamiento no matemático.

Como mencionan Hernández y Sánchez (2016), es importante cuidar los acercamientos a la relación entre los conceptos matemáticos y los conceptos estadísticos y permitir a los alumnos su contrastación, con el propósito de guiarlos en la reflexión sobre las características de los problemas matemáticos y las características de los problemas estadísticos. ☺

Fuentes de consulta

1. Aizikovitsh-Udi, E., Clarke, D., & Kuntze, S. (2014). Hybrid tasks: Promoting statistical thinking and critical thinking through the same activities. *PNA*, 8(3), 115-126.
2. Coob, G., & Moore, D. (1997). Mathematics, Statistics and Teaching. *The American Mathematical Monthly*, 104(9), 801-823. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.640.7286&rep=rep1&type=pdf>
3. Del Pino, G., & Estrella, S. (2012). Educación estadística: relaciones con la matemática. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educación Latinoamericana*, 49(1), 53-64. Obtenido de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/483/1440>
4. Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanza, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO. Obtenido de <https://files.sld.cu/scs/files/2010/04/4-informe-delors-1996.pdf>
5. Flores Samaniego, Á. H., & Gómez Reyes, A. (2009). Aprender Matemática, Haciendo Matemática: la evaluación en el aula. *Educación Matemática*, 21(2), 117-142. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v21n2/v21n2a5.pdf>
6. Gattuso, L. (2006). Statistics and mathematics: Is it possible to create fruitful links? *7th International Conference on Teaching Statistics. Salvador, Brasil: ICOTS-7*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/254848661_STATISTICS_AND_MATHEMATICS_IS_IT_POSSIBLE_TO_CREATE_FRUITFUL_LINKS
7. Hernández Garza, J. D., & Sánchez López, A. (2016). Habilidades Matemáticas y Sentido Estadístico. *Eutopia*(24). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/335893236_Habilidades_Matematicas_y_Sentido_Estadistico
8. Juárez, M. E., Cruz Hernández, C., & Moncada Sánchez, A. (2016). Concreción del Modelo Educativo CCH. *Poiética*(8), 26-31. Obtenido de https://issuu.com/poieticacch/docs/poietica_8_web/10
9. Makar, K. (2007). Connection Levers: Supports for Building Teachers' Confidence and Commitment to Teach *Mathematics and Statistics through Inquiry. Mathematics Teacher Education and Development*, 8(Special Issue), 48-73. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ836494.pdf>
10. Méndez Ramírez, I. (2005). Estadística aplicada, herramienta para la práctica profesional. *Gaceta UNAM*(3822), 8. Obtenido de <http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum00/issue/view/3659/showToc>
11. S/A. (1971). Se creó el colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta Digital UNAM*, 11(Extraordinario), 1-7. Obtenido de <http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/issue/view/4638/showToc>

La evolución del rol docente en los últimos 50 años

Ma. Vanesa Rodríguez Rodríguez

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España-Islas Canarias) y Certificada en Aptitud Pedagógica por la Universidad Complutense de Madrid. Con una experiencia docente de más de doce años en Radio Ecça, centro oficial de enseñanza a distancia de personas adultas. Ha impartido clases de Secundaria y Bachillerato. Actualmente trabaja en el departamento de formación online.
vanesarodriguezrodriguez1978@gmail.com

Durante el primer tercio del pasado siglo. Durante este periodo de tiempo, España no se encontraba entre los países más desarrollados y su índice de alfabetización era muy bajo. Las diferencias entre sexos eran acusadas y no se disponía de medios adecuados para llevar a cabo una educación de calidad. Las escuelas no eran mixtas y diferían mucho respecto de las actuales. Solían tener una o dos clases, en las que se mezclaban alumnos de todas las edades, y sólo se contaba con un maestro (el cura o cualquier persona instruida o formada en la Escuela del Magisterio durante tres años) para todo el alumnado. Las clases eran frías, destartaladas y como único mobiliario disponían de pupitres de madera, una o dos pizarras, un atril y algún que otro estante. Como medio de calefacción, se empleaba una estufa de carbón y en tiempos de necesidad, serrín. El material didáctico era escaso y se limitaba a un pequeño libro para todas las asignaturas, adquirido en la ciudad e incluso heredado, un mapa geográfico, ábacos y un globo terráqueo. Los útiles de escritura solían ser los lápices, plumas y pizarrines; estos últimos para anotar en pequeñas pizarras individuales. La Educación Primaria duraba hasta los once o doce años y al finalizar ésta o bien se continuaba en el bachillerato o en la mayoría de los casos se marchaba a trabajar al campo o en las casas. Las asignaturas más importantes eran las matemáticas, el lenguaje

y la geografía; para las mujeres existían clases de labores del hogar en las que se enseñaba a coser, bordar, cocinar, etc. El último mes del curso, los inspectores acudían a evaluar los resultados y premiaban a la chica más diligente. Se valoraba mucho la disciplina y los castigos eran incluso físicos. En cuanto al horario, se iba a la escuela de 9 a 12 o 1 y por la tarde de 4 a 6. Los jueves no había clase por la tarde; pero los sábados sí.

Si pudiéramos viajar al pasado y mostrar a un docente un Jam (Jamboard) con términos como *feedback*, aprendizaje significativo, comunidad educativa, wikipedia, etc. ¿qué cara se le quedaría?... puede que la misma que a un esposo de la misma época, al que le habláramos de una jornada laboral de ocho horas fuera de casa para su mujer, clases particulares y actividades extraescolares para sus hijos, comida rápida, videojuegos y compras *online*.

Por tanto, parece obvio que el cambio de rol docente ha tenido un avance paralelo al de la sociedad y se puede hacer una doble lectura, no sólo en cuanto a la vertiente profesional del mismo, sino también en cuanto a la valoración social que ha sufrido con el paso del tiempo y es que nada queda del camino iniciado por los sofistas en la Atenas clásica.

Sin embargo, no nos detendremos en los vericuetos del ámbito social, que a lo largo de la historia ha sido fruto de los gobernantes que



Plumas invitadas

Intra CCH de Química, 1986.

han querido controlar la educación, siendo conocedores que es un arma en manos del pueblo y es que cada maestro ha cumplido una misión concreta en el momento histórico que le ha tocado vivir.

Sí nos adentraremos en los cambios sufridos por el rol docente trasladándonos sólo unos 50 años atrás, tomamos conciencia de que el docente ejercía una gran autoridad no sólo en el alumnado, sino también en las familias; existían normas muy estrictas que el alumnado debía cumplir y el docente era el poseedor del conocimiento absoluto.

Se trataba de un docente que se centraba sólo en los contenidos e impartía clases magistrales frente a las cuales el alumnado no tenía más herramientas que la memorización y la repetición.

La educación en los años 50 se puede decir que era una educación para “ricos”, sólo los que provenían de una familia adinerada podían permitirse el lujo de asistir a la escuela, y por ello, pagarse unos estudios superiores.

Aquellas familias que trabajaban en el campo o con el ganado necesitaban que sus hijos les ayudaran con estas tareas y muchos de ellos no podían asistir al colegio, lo que provocaba que no tuvieran, en el futuro, esa educación superior.

Generalmente, eran los hombres los que más faltaban al colegio ya que las tareas del campo eran “trabajo de hombres”, y por otra parte las mujeres que no asistían a la escuela era para ayudar en las tareas domésticas o cuidar de sus hermanos menores.

Era una educación influida por el catolicismo, la enseñanza de la religión era algo fundamental. Por esto, en el caso de que un domingo no asistieras a la iglesia, el cura informaba a la maestra y el niño/a recibía su correspondiente castigo. No había opción de reproche, debido a que “lo que decía el maestro iba a misa”, pues existía una obediencia total a la figura del maestro, ya fuera por temor o por respeto.

Las asignaturas deberían ser comunes a esa edad, ya que los conceptos debían ser captados por todos en igual medida; a pesar de esto existían dos asignaturas diferentes dependiendo del sexo, la asignatura “FEN” (Formación del Espíritu Nacional) la cual debían recibirlo únicamente los niños y la asignatura de “LABORES” que obviamente era sólo para las niñas.

Las niñas no podían estar en la misma clase que los niños, por ello se separaban las clases; esto fue así hasta los años 70

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Primer Encuentro del Bachillerato Sobre la Lengua Española, 1989.

aproximadamente, a partir de ahí empezaron a existir escuelas mixtas en las cuales tanto niños como niñas podían estar juntos en clase; sin embargo, en la actualidad sigue existiendo en algunos centros esa “educación diferenciada”.

El devenir del tiempo ha ido perfilando ese rol docente hasta convertirlo en el guía y facilitador de conocimientos en el que hoy se ha convertido y es que la función más comúnmente aceptada, tanto por los docentes como por la sociedad en su conjunto, de ser vehículo y transmisor de conocimientos, cultura y saber, cada vez se torna más superfluo e innecesario, ya que los conocimientos se encuentran al alcance de cualquier persona gracias a la generalización de las nuevas tecnologías; de ahí que la modificación del rol se haya vuelto un imperativo.

Además, la atención a la diversidad se ha abierto camino en nuestras aulas, contemplando no sólo las “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE), sino también las “necesidades educativas especiales” (NEE).

En los tiempos que corren el docente tiene que ser un educador comprometido con los destinatarios, ya que la experiencia ha demostrado que no educamos partiendo de lo que sabemos sino de lo que somos. Este oficio compromete a la persona en su integridad. Sólo estamos en condiciones de educar cuando nos ganamos la confianza de nuestro alumnado. La educación no se limita a transmitir saberes, sino a adquirir una serie de valores que guíen su vida. Como profesionales de la educación debemos aceptar este hecho. Sin un compromiso moral, ético, podremos transmitir conocimientos, entrenar habilidades, pero contribuiremos muy poco al desarrollo integral del alumnado, objetivo globalizador de toda educación en el siglo XXI.

La implicación personal se traduce en una serie de tareas que, aún siendo valoradas en la actualidad por una buena parte de los docentes, no cuentan con el reconocimiento real y efectivo de las administraciones educativas. Nos referimos a la necesaria disponibilidad horaria de los docentes para conocer a su alumnado y

relacionarse con él a través de otras actividades de convivencia, actividades extraescolares y complementarias, etc. Sin tiempos para conocer y relacionarnos con nuestro alumnado difícilmente podremos comprometernos con él.

Y es que un salto en la mejora de la calidad en la educación actual ha de ser el de la personalización de la misma.

Hace 30 años hubo una idea pedagógica llamada “enseñanza personalizada” que en algunos centros llegó a practicarse, cambiando la secuencia curricular y supeditando metodología, espacios y tiempos a las características y necesidades del alumnado.

Esta práctica pedagógica permitía la atención individual a cada alumno así como su progreso sin depender del ritmo de aprendizaje del grupo. No llegó a generalizarse porque significaba romper las rutinas establecidas en multitud de profesionales y de instituciones.

En la actualidad se ha retomado dicho modelo con un menor coste, debido a la facilidad de acceso a los conocimientos que nos aportan las nuevas tecnologías. Además nos ofrece la posibilidad de conseguir que el docente pueda conocer y atender individualmente a cada uno de sus alumnos y alumnas, no sólo en lo relativo a su nivel curricular sino en su evolución y desarrollo personal.

Del mismo modo que en el mundo empresarial se ha impuesto el perfil profesional del *coaching* cuya función no es enseñar sino ayudar a aprender, en el ámbito educativo el profesor deberá ayudar a aprender y también a ser. Para ello utilizará habilidades propias de un acompañante, consejero, juez, fiscal, espejo, referente, psicólogo, entrenador... Son roles en los que la vinculación afectiva y la implicación personal son imprescindibles.

Todo ello en colaboración estrecha con quien va a ser el “preparador personal” por excelencia: el tutor o tutora del alumno o alumna.

En la práctica diaria se concretaría en una atención psicopedagógica personalizada que en la actualidad sólo se realiza en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Con los medios tecnológicos

actuales cabe este tipo de atención para todo el alumnado a través del diseño de itinerarios educativos individualizados. El uso del portafolios en la acción tutorial, los blogs, la utilización de medios de comunicación personalizada como el correo electrónico, los foros, etc., hacen factible su desarrollo.

Por otra parte, el desarrollo integral de la persona conlleva un proceso de socialización que, teniendo en cuenta las características de la sociedad actual, se produce fundamentalmente en los centros educativos. Vemos muchos niños y adolescentes cuya única relación personal con sus iguales se produce en el colegio o en el instituto debido a lo inhóspito y peligroso de nuestras ciudades (hace cincuenta años los niños y niñas eran libres de jugar en la calle con las puertas de sus casas abiertas), a las ocupaciones de los padres, al número de familias con un solo hijo o al tiempo de ocio empleado en ver la televisión o los videojuegos.

El grupo de iguales, en sí mismo, es un factor educativo pero debe ser liderado y cuidado por el profesional adulto que modula,

dinamiza y modera su funcionamiento interno para que su influencia sobre cada uno de sus miembros sea lo más positiva posible. Ello implica un profesor con actitud, conocimientos y habilidades para un manejo adecuado del grupo de estudiantes.

El docente debe actualizarse de forma continua, no solo en cuanto a las metodologías, sino también en cuanto a los recursos existentes o a los contenidos de su disciplina.

Sin embargo esto no quiere decir que deba emplear todas y cada una de las nuevas metodologías que van surgiendo. Como suele decirse, el saber no ocupa lugar, pero implementar nuevas metodologías en el aula no siempre tiene que ser adecuado, puesto que no todo el profesorado sirve para emplear todas y cada una de las nuevas metodologías docentes y, además, no todos los alumnos están preparados para todas esas metodologías.

Es decir, a la hora de escoger una metodología, esta debe adaptarse a nosotros como docentes, a los alumnos concretos y a los recursos de los que dispongamos en el aula y fuera de ella.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Revisión del Plan de Estudio del área de Talleres, 1992.

Con todo ello, debemos intentar usar diferentes metodologías, porque eso será positivo, tanto para nosotros como profesores como para los alumnos, ya que aprenderán de formas diversas, desarrollando diferentes estrategias, estilos de aprendizaje y activando distintas inteligencias y, al mismo tiempo, responderemos a la diversidad presente en el aula.

Sin embargo, debe ser una implementación realista y heterogénea: no debemos encasillarnos en una sola metodología, como acabamos de comentar, la variedad es buena para todos los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cito lo que dice la UNESCO en su reciente informe 'Replantear la educación' (2015): «Hay que formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias para la convivencia, así como la protección y mejora del medio ambiente.

Deben fomentar un entorno que sea respetuoso y seguro, favorecer la autoestima y la autonomía y recurrir a múltiples estrategias pedagógicas y didácticas.

Los docentes deben mantener una relación fructífera con los padres y las comunidades. Tienen que trabajar en equipo con otros docentes por el bien de la escuela en general. Deberían conocer a sus alumnos y a los padres de estos, y poder establecer una relación entre la enseñanza y su contexto específico.

Deberían poder elegir los contenidos apropiados y utilizarlos con provecho en la adquisición de competencias. Deberían emplear tecnología, junto con otros materiales, como instrumentos del aprendizaje.

Conviene alentar a los docentes a que sigan aprendiendo y evolucionando profesionalmente

Este cambio de rol ha venido sustentado y apoyado por las diferentes leyes educativas que se han sucedido y si bien es cierto que años atrás, primaban términos como contenidos conceptuales o actitudinales, hoy en día, con la ley educativa LOMCE, hablamos de competencias y evaluación de

aprendizajes, no de calificación de exámenes, y es que ya en el artículo 27 de la Constitución Española se sientan las bases, pues tiene por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y de él emanan las leyes y/o decretos siguientes. ©

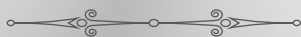
Fuentes de consulta

1. Alumnos de 4º de Educación Secundaria Instituto "Ramón y Cajal". Albacete; s.f; *Cuadernos del Museo Pedagógico y de La Infancia de Castilla-La Mancha*; recuperado desde <https://www.museodelnino.es/wp-content/uploads/2016/05/La-escuela-de-nuestros-abuelos.pdf>
2. Sin autor; s.f; sin título; recuperado desde <https://menoresensociedad.wordpress.com/2013/05/28/educacion-en-los-anos-50/>
3. A. González Pérez y J. Solano Chía; 2012; *De profesor a educador: los cambios de rol*. Recuperado desde <http://www.revista-critica.com/la-revista/monografico/analisis/502-de-profesor-a-educador-los-cambios-de-rol>
4. Vicens Vicens; 2018; recuperado desde <https://blog.vicensvives.com/que-rol-debe-adaptar-el-docente-con-las-nuevas-metodologias/>
5. A. González Pérez y J. Solano Chía (2012). *De profesor a educador: los cambios de rol*. Recuperado desde <http://www.revista-critica.com/la-revista/monografico/analisis/502-de-profesor-a-educador-los-cambios-de-rol>

Un día este hombre infinito habrá de morir

Un día este hombre infinito habrá de morir.
te dejo mi beso marcado en la nuca
para no olvidarte,
mientras te dejan volar en un viento
que nunca ha dicho nada.

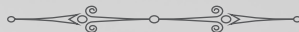
Ixchel Denisse Pacheco Ortíz



Fui descalzándome en cada playa

Fui descalzándome en cada playa
Dejé una huella en las olas que flotaban, una isla,
Marqué otra en la arena dorada de una playa sin nombre,
Puse mi falda en un tronco movido en el vaivén del ensueño,
Olvidé mi ombligo en el Mediterráneo.

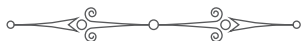
Fui descalzándome en cada playa,
desnuda
a solas.



Ixchel Denisse Pacheco Ortíz



CULTURA



Cultura

*Entre dos mundos: la historia de Gonzalo Guerrero:
fuentes, interpretaciones y responsabilidades históricas / Edgar Ávila*

Familia ceceachera / Espartaco Rosales Arroyo

CCH, a los 50... / Esteban V. Hernández González

Ser ceceachero / Leonardo Abigail Castro Sánchez

El rey embarazado/ Enrique Pimentel Bautista

Fase cinco/ Silvia Adrianade la Mora Hernández

Un beso para construir un sueño/ Alberto Lima



Entre dos mundos: la historia de Gonzalo Guerrero: fuentes, interpretaciones y responsabilidades históricas

Sociólogo en la licenciatura por parte de la FES Acatlán y con estudios de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones por parte de la UAM Xochimilco. Profesor de asignatura "A", definitivo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco, con 22 años de antigüedad impartiendo las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II. Tutor del Programa Institucional de Tutorías desde 2010.
edgaravila2000@yahoo.com

Edgar Ávila

Cultura



El cacique maya Tabascoob recibe a Juan de Grijalva en Potonchán, 1518.

La historia es la disciplina del ‘autoconocimiento humano’ (...). Conocerse a sí mismo significa conocer lo que se puede hacer, y puesto que nadie sabe lo que se puede hacer hasta que lo intenta, la única pista para saber lo que puede hacer el hombre es averiguar lo que ha hecho. El valor de la historia, por consiguiente, consiste en que nos enseña lo que el hombre ha hecho y en ese sentido lo que es el hombre.

R. G. Collinwood

De acuerdo a Florescano (1995), un estudioso de la Historia debe de tener como obligación el registro de la diversidad del acontecer humano, que nos abre al conocimiento del otro, participar en experiencias vividas, pero con las que nos podemos identificar y formar parte de la pluralidad de la aventura humana. Un historiador, al momento en que hace una inmersión al pasado, llega a asombrarse de formas de vida distintas de las que tenemos obligación de comprender en tanto significamos sus acciones y motivaciones. Este contacto con el pasado nos lleva a la comprensión de otros grupos en tiempo, espacio y sus condiciones de vida. Para realizarlo satisfactoriamente, nuestro oficio propicia la curiosidad hacia el otro, estar dispuestos a asombrarnos, contar con apertura para lo diferente y ejercer la tolerancia.

El título del documental¹ señalado en el título de este artículo académico, producido en el año 2013, es un pretexto para poner en juego lo aprendido en el tercer módulo del diplomado “enseñanza de la historia”, promovido desde la dirección general del CCH,

1. Este término se inserta en el género de arte cinematográfico que registra visualmente una realidad pasada.

MUSEO NACIONAL DEL VIRREINATO



Don Hernán Cortés, G.E.

titulado “el trabajo del historiador y la enseñanza de la historia”. Fue coproducido por TVUNAM, el ayuntamiento de Huelva, el programa Ibermedia y la productora Minotauro. Rescata la historia de un soldado español considerado el “padre del mestizaje” en México por ser el primer europeo que mezcló su sangre con una mujer maya.

Su vida es poco conocida en España y si acaso en Yucatán y Quintana Roo en nuestro país. Desde mi punto de vista, uno de los méritos de este audiovisual histórico, está en utilizar el método comparativo de las crónicas de la época y concluir con formas de ser y de convivir que pueden permanecer vivas durante este siglo XXI.

Nuestra exposición se apoyará en los textos sugeridos en el módulo, así como en el análisis de los expertos que discuten sobre el tema². Luis González y González (1995, 107-125) nos propone un método de análisis para el uso de fuentes que consta en cuatro operaciones.: 1 la autenticidad o falsedad, 2. Su fiabilidad o credibilidad, 3. La lectura e interpretación para saber que dicen y, por último, la cuarta que es la verificación.

La vida de Gonzalo Guerrero narrada por Fernando González Sitges de forma visual, nos hace saber que, para esa época, existieron tres cronistas que escribieron sobre la existencia de éste en España y en el mundo maya. Para ello enlistan a Francisco López de Gómara, capellán de Cortés y a quien más se le ha hecho caso biográficamente hablando sobre Guerrero. Sin embargo, resulta nada auténtico porque nunca estuvo en América, conversaba con Cortés y tampoco es creíble por ser su obra escrita una ponderación de la hazaña de conquista española. Leerlo implica afirmar que cuando Guerrero llega a Cozumel naufragando luego de varias semanas, fue maltratado con la tripulación sobreviviente en donde algunos compañeros españoles fueron sacrificados y víctimas de antropofagia.

El segundo testimonio fue de Gonzalo Fernández de Oviedo, también español, quien sí hizo tres expediciones a Yucatán y afirma en sus relatos que fue testigo de lo que narró. También asegura que los españoles fueron capturados luego del naufragio, aunque no hace mención a las matanzas y a los actos de antropofagia. El último narrador fue Bernal Díaz Del Castillo. Fue capitán de Cortés y afirma ser testigo del encuentro de la carta que, supuestamente, Gerónimo Aguilar entrega a Guerrero. En ella hay una oferta del conquistador para ambos españoles y pretende pagar el rescate por ellos y así le sirvan de intérpretes en su empresa de guerra.

2. El arqueólogo mexicano Eduardo Matos Moctezuma, su colega mexicana Adriana Velázquez Morlet, el historiador español Salvador Campos Jara de la Universidad de Huelva, el historiador mexicano Iván Vallado Fajardo, el escritor mexicano Eugenio Aguirre y el activista cultural y arqueólogo del saber, Carlos Meade De la Cueva.

Pasemos a las opiniones en común luego de usar el método comparativo.

De acuerdo a nuestro documento visual, respaldado por los expertos ya mencionados y que hacen una interpretación más cómoda pero también más certera desde nuestros días, los tres cronistas europeos coinciden en aseverar que Guerrero se sintió avergonzado por ser visto ya como maya y no como español, es decir, por estar perforado en oídos y narices, sajado de la lengua, el cuerpo labrado; casado con una india maya y con hijos, lo cual lo convertía en un pecador por la prohibición que de esto establecían las ordenanzas reales. Además, lo trataron como a un traidor al formar parte de la defensa y resistencia indígena ante la conquista. Por estos motivos rechaza ser rescatado, formar parte del ejército de Cortés y quedarse en tierras mayas como jefe militar del pueblo que lo acoge.

Sin embargo, la cuarta operación analítica o de verificación nos permitirá encontrar la verdad. En la narración del audiovisual nos muestran un mapa del sureste mexicano que se emplea para ubicar los posicionamientos de cada personaje y calcular distancias de recorrido para el año 1519. Guerrero enuncia que en el tiempo en que Cortés llegó a Cozumel, él se encontraba en Chetumal. Entre ambos lugares existe una distancia de 300 kilómetros que se caminaban en por lo menos 15 días de ida y vuelta. Cortés había solicitado una respuesta de ocho días lo que quiere decir que la carta nunca llegó a su destino. Por lo tanto, los textos de los europeos no son confiables, aunque si son auténticos al ser escritos por los verdaderos autores.

A modo de cierre, utilizaremos otra operación analítica propuesta por Gilbert, B. (2017) cuando aborda su cuarto nivel de comprensión de una fuente: ¿qué quiere decir el texto? Después de

MUSEO NACIONAL DEL VIRREINATO



Pintura anónima con un listado de dieciséis castas, siglo XVIII.

hacer una lectura superficial, podemos efectuar una lectura más profunda entre líneas y llegar a los significados implícitos de un vestigio histórico. La pregunta inicial, que también problematiza la investigación, fue “¿qué hacía un súbdito del rey español con esa indumentaria, con la nariz, orejas y labios perforados, con las pinturas y ornamentos de un cacique maya?” y así dar cuenta de lo que fue su vida. Las posibles hipótesis expuestas en la película fueron, un traidor, un renegado de su país, su religión y su gente o alguien con gran capacidad de sobrevivencia y afán de justicia o bien, un español de a pie convertido en un jefe maya, nos quedaremos con las dos últimas y arrojamos los siguientes argumentos.

A pesar del temor y del desconocimiento del otro, esto es, los mayas nunca habían visto hombres barbados, los españoles tampoco habían visto a seres semidesnudos y pintados que de inmediato nombraron como salvajes, Guerrero si pudo dejar atrás sus temores e integrarse a la sociedad maya. Dice también el film que se enamoró de una indígena, según las crónicas citadas se trataba de una princesa de la etnia maya, que formó una familia, tuvo hijos y luchó por ella para evitar la conquista.

Al final, fue un hombre que hizo su vida cuando decide emigrar de España, encontrar su destino en otras tierras, fue capaz de aceptar al otro, adaptarse a la interculturalidad, no rivalizar con el pueblo que lo acoge, dejar atrás sus rechazos a lo diferente, tolerar el desconocimiento de una lengua y gastronomía extraña y ver al otro como compañero. Consideramos que todo esto último serviría como un elemento para nuestros alumnos de CCH que estudian en el siglo XXI, puedan entender mucho de lo que paso hace casi cinco siglos ya y aprender a convivir de una forma más digna. ☺

Fuentes de consulta

1. Florescano, E. (1995). *La función social del historiador*. Vuelta 218. México.
2. Gilabert, B. (2017). *Diálogo con el pasado a través de las fuentes*. México. Maramago.
3. González. L. (1995). *El oficio de historiar*. Tomo I. Obras completas. México. Clío y el Colegio Nacional.
4. González Sitges, F. (2013). *Entre dos mundos. La historia de Gonzalo Guerrero*. TVUNAM.
5. Rojas, J. (2015). *El documental, entre definiciones e indefiniciones*. Aisthesis número 58, Chile.
6. Ventura, A. (2013). *Gonzalo Guerrero, náufrago de la historia*. *El Universal*, México.

Familia ceceachera

Profesor de Tiempo Completo del Área de Talleres
de Lenguaje y Comunicación del Plantel Vallejo,
con 15 años como docente.
espartaco68@gmail.com

Espartaco Rosales Arroyo

Cultura



CRÉDITO ANA LYDIA VALDÉS MOEDANO

Para Guadalupe Sánchez Espinoza

En 1983 volví a México después de vivir un tiempo en el extranjero. Para entonces, había terminado la secundaria en un ambiente estudiantil casi escolástico, en el que el uniforme era obligatorio y el aprendizaje se basaba en la memorización. Lo central, además, era la cátedra de profesores que antes que otra cosa, pedían a sus alumnos guardar un estoico silencio. Así lo hacíamos, a regañadientes.

En la Ciudad de México me topé con un sinfín de novedades. Y una de ellas fue cuando dos primas y un primo me invitaron a visitarles en su escuela. Con muchas dudas, llegué al Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. Allí estudiaba Yosahandi, quien ahora es doctora en Letras Hispánicas y da clases en la Facultad de Filosofía y Letras; Miriam, que se graduó de psicóloga en la FES Iztacala y Alexei, que estudió en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, ENAH, se graduó además de ingeniero y es artesano. También estudiaba allí mi ahora cuñado Jesús Sosa, quien es doctor en Economía y candidato a pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores.

Pero en aquel entonces, éramos adolescentes. Para mí fue fascinante recorrer aquella escuela llena de árboles, subir y bajar por los pasillos, ver a chicos y chicas sonrientes, que iban de un edificio a otro. Me cautivó también escuchar acordes de guitarra y canciones. Se sentía un ambiente de libertad plena y alegría.

Con Yosahandi entré a una de sus clases y quedé sorprendido al darme cuenta de que lo que más buscaba el profesor era hacer que sus estudiantes participaran, que dijeran lo que pensaban, que se expresaran. Y, lo mejor de todo, es que lo hacían sin miedos. Defendían sus ideas con emoción y fuerza. La forma de aprender era absolutamente distinta a la que yo conocía. Me encantó.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Partido Chivas& Pumas, 30 aniversario, 1991.

A la siguiente hora, Miriam tenía examen de matemáticas, Alexei participaría en un círculo de estudios políticos y Yosahandi debía hacer una tarea con un grupo de compañeros. Quedamos de vernos cuando terminaran y entonces me senté en una jardinera a observar y esperar.

—¿No vas a entrar a clase? —me preguntó de pronto una chica, que se sentó a mi lado y colocó entre nosotros sus cuadernos de dibujo. Vestía un short de mezclilla, unas botas tipo militar, una blusa de flores de colores sin mangas y una boina gris, al estilo del Che Guevara.

—No estudio aquí —le expliqué mientras a ella acomodaba unos pinceles.

Me preguntó algunas cosas y luego me enseñó sus trabajos. Eran acuarelas de paisajes y estudios de la figura humana. Lo más interesante era la fuerza de sus trazos, su energía.

—¿Y tú haces algo? —me preguntó y, ante mi rostro desconcertado, me precisó que lo que quería saber era si hacía algo relacionado con el arte. Me di cuenta de que su pregunta reflejaba todo lo que pasaba en su escuela, más allá del salón de clases. Los espacios de expresión artística y deportivos eran muchos, un universo.

—Escribo cuentos —respondí y multipliqué por cinco los tres relatos que había escrito para entonces y que, equivocadamente, yo creía pertenecían a ese género literario.

—Me gustaría leerlos —dijo y mientras yo buscaba qué más decir, un grupo de sus compañeros del taller de dibujo la llamaron. Ella me dio un beso y se fue. Nunca más volví a verla.

Años después, me enteré que mis cuñadas Alicia, quien inició, pero tuvo que truncar la carrera de Medicina en CU y Lucina, quien ahora



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

da clases de Química en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, en Milpa Alta, así como mi sobrina Anayeli, quien estudió en la Facultad de Psicología y Mariana, que terminó su tesis de Química en alimentos y espera fecha para realizar su examen profesional, también estudiaron en CCH Sur. También supe que mi cuñado Martín, quien estudio en la Facultad de Filosofía y Letras y se ha dedicado durante años a trabajar temas relacionados con la educación y el aprendizaje, estudió en CCH Naucalpan y mi sobrino Saúl, quien se graduó de Maestro en Física, cursó el bachillerato en CCH Oriente.

Pero el círculo se cerró aún más, cuando por allá del año 2003, Lupita, mi esposa, me dijo, con su habitual entusiasmo, que se había enterado de una convocatoria para dar clases en el CCH de la UNAM.

—Voy a entrarle —me dijo—. Me llama la atención ser maestra.

Y emprendió el camino e hizo las pruebas necesarias y después de un tiempo, recibió una llamada de la profesora Maricela González Delgado, que hoy es directora del Plantel Vallejo, quien la invitó a sumarse al cuerpo de docentes del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

—¿Sabes cómo hacer para llegar a CCH Vallejo? —me preguntó cuando me dio la noticia. Y yo sabía, pues cuanto fui al Plantel 02 del Colegio de Bachilleres, pasaba por allí cada mañana.

Lupita empezó a ir a Vallejo, por la tarde, y muy pronto también a Azcapotzalco, por la mañana. Su día era un ir y venir que se prolongaba en la noche, cuando preparaba apuntes, consultaba libros y construía sus clases. Se le veía, como hasta ahora, feliz.

Un par de años después, me dijo que había salido nuevamente la convocatoria para dar clases en el Colegio y como ella estaba fascinada con el trabajo, me comentó que debería probar.

—A lo mejor también te gusta —sugirió.

Para entonces, yo trabajaba con Sandro Cohen y Josefina Estada (quien fue mi maestra en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y también es egresada del CCH) en Editorial Colibrí. Mi mundo laboral eran los manuscritos, la corrección de textos, la diagramación de los libros, la revisión de capillas y negativos y la recepción de los ejemplares, cuando llegaban de la imprenta. Pero también veía el ejemplo de Sandro, mi jefe, quien llegaba a la oficina por las mañanas después de haber dado clases en la UAM Azcapotzalco.

—Lo voy a intentar —respondí a Lupita y después de un tiempo y el permiso correspondiente, recibí y acepté la llamada en la que la profesora Maricela me invitaba a dar clases.

Lupita fue quien me inició. Me habló del Modelo Educativo, que para entonces ella ya había estudiado en los cursos intersemestrales e interanuales que había recibido y me sugirió estrategias didácticas y formas de preparar mis clases. Me dio lecturas y método. Me preparó y alentó. Me dio alas.

Así llegué al Plantel Vallejo. Todavía recuerdo el primer salón en el que di la clase de Taller de Comunicación, en el edificio C. Y también recuerdo los nombres de algunos de mis primeros estudiantes: Osiris, Renato, Ariadna, Carlos, Marja, Allisson, Daniela, Ramsés, Alejandra, Jesús, Ely, Josué, Tania, Edith, Themis, Ángel, Suri, Ruy, Alyne, Zeltzi, Uziel, Helena, Madaí, Cristian, Edna, Karina y de allí cientos, miles, hasta el día de hoy.

Después, también por iniciativa de Lupita, nos inscribimos y fuimos a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, especialidad Español, pues tuvimos la convicción de que la enseñanza era nuestro camino y futuro. Allí fueron nuestros maestros Ysabel Gracida, Arcelia Lara Covarrubias, el hoy director general del Colegio, Benjamín Barajas Sánchez, Ernesto García Palacios, el actual director del Plantel Azcapotzalco, Javier Consuelo y muchos otros docentes que nos perfilaron y ayudaron a concretar nuestra formación hasta ese momento.

Pero en este andar y en este proceso en el que hemos ido construyendo no solo aquello que hacemos en las aulas, sino también todo lo que significa conocer docentes comprometidos y profesionales, que se preocupan por lo que hacen y en el que han surgido amistades entrañables, no solo de nuestra área y de nuestro plantel, sino también de otras ramas del conocimiento; en este proceso en el que la familia ceceachera surge en todos sus matices y no solo desde la academia, sino también desde las áreas administrativas y departamentos, faltaba algo.

Miguel, nuestro hijo, nació en 2004, justo cuando Lupita tenía un año de trabajar en el Colegio. A veces, siendo bebé, nos acompañó a las clases y, entonces, fue necesario pedir las chamarras de los alumnos y construir una improvisada cuna, cuando el pequeño dormitaba. Después, mientras crecía, nos acompañó muchas veces a Vallejo. Pero cuando salió de Iniciación Universitaria, al terminar la secundaria, nos dijo que ingresaría al CCH, pero al Plantel Sur y no a Vallejo, pues allí trabajábamos nosotros.

Y entonces, Miguel ingresó también al CCH. Y ahora, en medio de la pandemia que nos ha causado tanto dolor y que se ha llevado a compañeros entrañables, nuestro hijo, quien cursa tercer semestre, acaba de concluir su primer ensayo, está estudiando la guerra de Independencia, busca información sobre el desarrollo del cuerpo humano, resuelve problemas matemáticos que a mí me parecen imposibles y pronuncia el francés, de una manera hermosa.

Así, desde aquella mañana que fui por primera vez al CCH Sur, hasta el día de hoy que he terminado mi clase a distancia con



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

mis grupos de primero y tercer semestre de Taller de Lectura y Redacción, pienso que tiene razón el doctor y profesor emérito del CCH, José de Jesús Bazán Levy, cuando afirma que el Colegio se funda cada vez que se abre la escuela y docentes y estudiantes entramos al salón de clase. Y en esa refundación permanente, me parece, está la vigencia de su Modelo Educativo, la fortaleza de ese esfuerzo por trabajar con estudiantes que se doten de herramientas y habilidades para tomar la palabra, para expresar sus opiniones, para forjar conocimientos y para sentirse libres.

Y también por eso hoy, cuando la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades cumple 50 años, y cuando recorro en mi memoria la historia de mi familia ceceachera —que es también la historia de cientos, de miles de otras personas como nosotros, que le debemos mucho de lo que somos a la UNAM y no solo por lo que aprendimos, sino por lo que somos y hacemos—, me doy cuenta de que es momento de entonar, con fuerza y con convicción de vida, una vez, más nuestro ¡Goya, CCH!, ¡Goya, Universidad! 🗣️

CCH, a los 50...

17 años como profesor de asignatura interino,
CCH Naucalpan.
esvimas2000@gmail.com

Esteban V. Hernández González

Cultura



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

Vínculo con grande universidad
de que la educación carecía,
previos intentos con futilidad;
una empresa, dura travesía.

Albor de la séptima década,
aprobada en Consejo su creación;
UNAM: nueva escuela develaba,
con vigorosa determinación.

Días de González Casanova,
cuántos motivos para su ideación.
Afares, esfuerzos, todo roba
un mundo en constante transformación.

Entidad de enfoque novedoso,
campos de la epistemología;
un alcance amplio, generoso,
trasciende hoy a la tecnología.

Áreas cubren del saber todo
tres campus de inicio, cinco al final.
Ampliar más geografía fue el modo
en colonias, municipios y más.

Son cuatro campus en la gran ciudad,
uno más allá, y hasta noche ser.
Dar multifacética calidad:
al escaldrido entendido volver.

Así, no solamente saberes,
sino dar sujetos eficientes
con destrezas sus cuerpos y mentes,
también en valores competentes.

“Conocer, cómo hacer y saber ser”:
reconocida filosofía;
y décadas ha de este proceder
a diferentes horas del día.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

Una institución, y no cualquiera,
educación le es atribuida.
Mas a trascender las aulas llega,
es una escuela para la vida.

En las humanidades y ciencias
forma, una labor no menuda.
A desarrollar las competencias
a su alumnado por demás ayuda.

¿Y qué son éstas, si no cadenas,
conceptuales y de hechos rotundos,
y más que de estrategias complejas,
una forma de ser en el mundo?

Cambios, conflictos, incertidumbre...
La adaptación mantíenele a flote,
su esencia en el encargo es costumbre
con los tiempos que corren, acorde.

Y no puede ser de otra manera,
cansar no quiero con repertorio.
Como marca tallada en madera,
ex alumnos dejan testimonio:

Estela: "Persona inacabada
y llegada esta gran institución.
Gracias, de tanto he sido dotada:
de ideas, vivencias y satisfacción."

" Dejo CCH con dificultad,
estudiar en él fue privilegio":
Martín, estudiante de facultad
con cariño recuerda el Colegio.

"Son tantas vivencias que me abruma;
sí, como agua que llena un aljibe,
aunque pocas personas perduran":
así Estefanía lo describe.




ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

“Experiencias que se aglutinaron
por las que agradecido estar debo,
ya que mi horizonte perfilaron”:
Ángel, graduado en el extranjero.

Una escuela que las vidas marca.
Social, del pueblo, como himeneo;
robustez en estos tiempos saca.
Una larga vida le deseo.

Nombres de los alumnos y fecha de generación
que inspiraron la creación de estos textos.

Estefanía Balán Rodríguez (2011-2014).
Estela Reyes Guadarrama (2010-2013).
Felipe Ángel Padilla (2009-2012).
Martín Valois Reyes (2017-2020). 



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

Ser ceceachero

Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Estudiante de Licenciatura en Matemáticas en la UNAM. Además, estudia la Maestría en Ciencias en Bioética en la Escuela Superior de Medicina (ESM) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).
nemattzzi@ciencias.unam.mx

**Leonardo Abigail
Castro Sánchez**

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Intra CCH, Premio Puma, 1991.

0

El ser “ceceachero” estaba configurado ya hace 50 años, bajo la sombra del presente, bajo un gobierno que había impuesto sus intereses sobre la voluntad del pueblo y por encima de su propio futuro, es decir, sobre sus miles de estudiantes que quedaron derrocados y obligados a claudicar a sus anhelos y metas.

En aquel México Mágico que transcurría, se acababa de presentar una nación que no existía y un rostro irreconocible para la mayoría del pueblo mexicano, un otro que la sociedad post 68 jamás olvidará ni perdonará. Varias generaciones fueron arrebatadas de los renglones de la historia y de la faz del mañana. Allí en medio de ese futuro sin puerto nace el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El ser ceceachero no sólo se constituye por haber pertenecido a un CCH, sino, porque detrás de ese ser y estar, existe un ideal, a saber: *Aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender.*

A sus planteles: Vallejo, Sur, Naucalpan, Oriente, Azcapotzalco llegaron las nuevas generaciones de profesionistas; un hervidero de consciencias llenaron las aulas y los pasillos, decenas de nuevos jóvenes colmaban la primera currícula de la expectativa de un mañana mejor. Un México comenzaba a maquinarse dentro de esos planteles, los pechos se hinchaban bajo un lema: Por mi raza, hablará el espíritu.

1

Al inicio de mi adolescencia se me comenzó a insistir en que debía ya a pensar en mi futuro y sobre todo, a qué me iba a dedicar toda mi vida. En la escuela secundaria me motivaban a que escogiese una Prepa o un CCH, se me decía: —No importa qué escojan jóvenes, lo importante es que estando dentro de la UNAM, ya con su pase tendrán una carrera asegurada—.

Y me casé con esa idea, no sabía por qué ni para qué, pero sí sabía que debía hacer algo. Ambos padres míos me decían que escogiese lo que yo quisiera, que eso era parte de mi decisión. No tenía ni idea de qué era la UNAM o un CCH, pero en mi tablilla de opciones para el bachillerato 14 de mis 20 opciones olían a la UNAM.

Comenzaba a notar lo importante que era ese lapso en mi vida, cuando mi mamá estiró sus horas de trabajo y sus centavos para pagarme un curso extracurricular para prepararme para ese examen de admisión. Se me había hecho notar que era un momento crucial y definitivo que marcaría mi vida. ¡Pero yo, no lo entendía!

2

Aun soy de esa generación híbrida que pudo haber revisado sus resultados o en el puesto de su voceador favorito o en un ciber café.

En aquel entonces –eran vacaciones–, había terminado la secundaria e iba a trabajar con mi abuelo a la albañilería, un oficio que él instaba a enseñarme si bien para que lo supiese pero también para que comprobase lo difícil de ganarse un peso, y que por encima de ese trabajo tan pesado prefiriese el estudio y la magia del mismo.

Al acercarme con mi voceador favorito, no compré el periódico, pero mis ojos habilidosos se colocaron a un lado de un señor que hojeaba los resultados del examen; yo miraba con él, me sabía ya mi número de boleta y listo. Había sido aceptado con 89 aciertos en Vallejo, mi futuro comenzaba a dibujarse. ¡Pero yo no lo imaginaba!

3

Mi abuelo fue parte de las primeras generaciones del CCH y de Vallejo. Y le pregunté: –¿Abuelo, donde queda el CCH Vallejo?–. Extrañado me preguntó: –¿Por qué hijo?–. A lo que yo contesté: – Porque allí me quedé–. Él suspiró y sonreía; un cúmulo de recuerdos y sensaciones cayeron sobre él como cubetada de agua helada. Recibí pues, toda una tarde de historias, anécdotas, consejos, felicitaciones y bendiciones; veía a mi abuelo rejuvenecer en su diálogo. Finalmente, me dijo: –Así como llegues a la Central del Norte, al verla así de frente, caminas hacia tu izquierda y llegarás–. ¡Y sin saber nada, sí, así llegué a Vallejo!

4

Mi número de cuenta de la UNAM me lo sabía mucho antes de haber recibido una credencial. Notaba en aquella tarde –la primera– nuevas personas, y con ellas, gustos, saberes, colores, metas, anhelos, ambiciones, sueños y sobre todo, nuevos amigos. Pase de ir caminando a la escuela a tomar transporte en la madrugada, cruzar la ciudad, entrar al subterráneo y salir a la luz en busca de un futuro.

En esa tarde, se nos exhortó no sólo a comportarnos a la altura de los universitarios que ya éramos, sino a entonar un cántico que me heló la sangre y que impulsó de allí para siempre a toda empresa académica, un estandarte que reza: Goya-Goya-Universidad. ¡Pero yo, aún no lo entendía!

5

Los nombres de los amigos, maestros, pero sobre todo de aquellos ceceacheros que marcaron en mi vida son inenarrables por lo magnánimos que fueron. No hubo profesor, maestro o autoridad

que no se dedicase a instarnos e insistirnos en que a nuestros 15 años ya éramos universitarios, y que pertenecíamos a una de las mejores universidades a nivel continente y del mundo, era pues, que sobre nuestros hombros y decisiones recaía tal poder y tal responsabilidad; el futuro no sólo de nuestro entorno próximo, sino de todo el mundo.

Decían aquellos, a coro: –Ustedes son los próximos líderes, maestros, abogados, médicos, filósofos; son pues, los pilares de la sociedad que ustedes deseen, constituyen y configuren–. ¡Y yo sólo los oía, pero no lo escuchaba!

La Universidad se presentaba como el cúmulo de saberes necesarios que el universo en su extensión me ofrecía para ser, para aprender y para aprender a aprender. La conjunción entre ciencias y humanidades buscaba configurar un hombre que supiese amalgamar el arte y la técnica para el bien de sí, de los otros, y de los ecosistemas. ¡Pero yo, sólo quería estar fuera de las clases!

6

En “la Central” aprendí a que no quería ser porro, y que aunque estuviese chido el desmán, debía terminar y continuar estudiando. Ese intento de repetir y extender un loop o un bucle de juventud y felicidad de algo que es, llega, pero termina y continua, tan sólo era un acto insulso. Ni el alcohol, ni las drogas, ni las fiestas, ni los falsos amigos pudieron con la voluntad de decenas de ceceacheros que debían lidiar con ese cáncer llamado: porrismo.

En “la Expla” me enamoré cientos de veces, ya de maestras ya de compañeras, ya de libros, ya de grupos, tocadas o eventos. Allí vi mi primer asamblea y noté la fuerza que tenía la voz de

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Educación Física, 1980.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

un pueblo menor de 18 años, esos menores que serían pronto el pueblo de México.

En “las canchas” y en “la Playa” noté que pendía de cada uno el decidir si entrar a clase o no, o hacer deporte o comenzar a destruirse en las drogas. “Plaza Sésamo” o “Garibaldi” o la banca del R o del N serán espacios que jamás regresarán ni se imitarán. “Las rejitas” o el centro de computo serán mi dicotomía entre equis soy chavo o equis es una variable.

Sin embargo, “la Biblio” será él lugar. Ella me presentó a cientos de hombres que murieron con el afán de preservar el saber y de compartir sus reflexiones para que se hiciese el bien. Sus murales, sus estantes, sus libros rayados y maltratados, el olor a libro viejo, el aire de erudición hincharon mi alma para no desistir en mi proyecto de vida, cualquiera que este sea.

La Biblioteca fue el lugar donde aprendí a visitar épocas con sólo pasar de un estante a otro, un espacio en dónde la mayoría sólo iba cuando eran momentos de exámenes, un área en donde seguro se me encontraba –cualquiera que me estuviese buscando–, unas paredes que llenaron mis ojos de cine, teatro, filosofía, matemáticas y sobre todo de dudas y preguntas. ¡Y yo, apenas comenzaba a despertar!

7

En Vallejo aprendí que quien entra a clases es porque desea aprender, y no sólo por acreditar materias, o porque el maestro o maestra es atractivo, o porque hace frío o está lloviendo. Allá, me estaba codeando –sin saberlo– con los futuros profesionistas del mundo. Entendí que los maestros eran repositorios de saber y que buscaban formarnos como seres humanos. Asimilé que hay dos

tipos de saberes, el de dentro de clase y del fuera de ella. También comprendí que no se debe faltar a las obras de teatro ni asambleas, siempre se aprende algo.

Noté en Vallejo que me enamoraba y desenamoraba en cada clase, en cada pasillo, en cada práctica de campo, y que jamás terminaría de conocer a todo Vallejo. Se debe aceptar que –pese a quien le pese– que las cuernitos del R son los mejores y, que el futuro de México se alimenta con una “guajolota” y atole.

Entré a Vallejo, con mente de ser abogado o economista, pero pase a amar el arte y la literatura griega, que al final de mis semestres me vi en la disyunción entre la carrera que me iba a dejar dinero y la que me haría feliz, y que ahora, hago ambas.

8

¡Qué bueno que no sabía ni tenía idea de todo lo anterior! Ahora, y gracias a la ignorancia todo tiene sentido. Volvería a Vallejo a ver mis amigos con apodos raros, a mal comer y mal beber sólo porque se podía; a negar una fiesta o una cita porque tenía examen de cálculo o porque había función de cine gratis; volvería a enamorarme en cada pasillo y a engañarme diciendo que aquella sería la definitiva; regresaría sólo para dormir en los pasillos, tirarme en los pastos y hablar de todo, menos del mañana.

Regresaría para impresionarme y revivir el cómo exigimos nuestros derechos y tomamos el plantel, notar pues, que nuestra voz resuena en el futuro y ver cómo las autoridades desplegaban cientos de granaderos sobre “Av. Cien metros” para intimidar a menores de edad que sólo cargan sus derechos, sueños, metas, así como libros, plumas y algún que otro compás.

Volvería a Vallejo, sólo para agradecerle el haberme dado la única y mejor etapa de mi adolescencia. Ser de Vallejo y ser ceceachero configuró mi vida, y mi inalienable interés por postrar mi profesión como punta de lanza para el mañana y la responsabilidad que se tiene con uno, con el mundo, con los animales y con los ecosistemas.

Volvería a Vallejo, sólo para no volver entrar a clases y visitar todas y cada unas de las bancas en busca de los cuates; volvería para cursar, recurrar, reprobado y presentar más de 20 extraordinarios; volvería sólo para caminar entre las jardineras y pedir la canción sensación del momento en “Radio Regeneración”. ¡Volvería a Vallejo, sólo y simplemente para volver a ser ceceachero! 📍

El rey embarazado

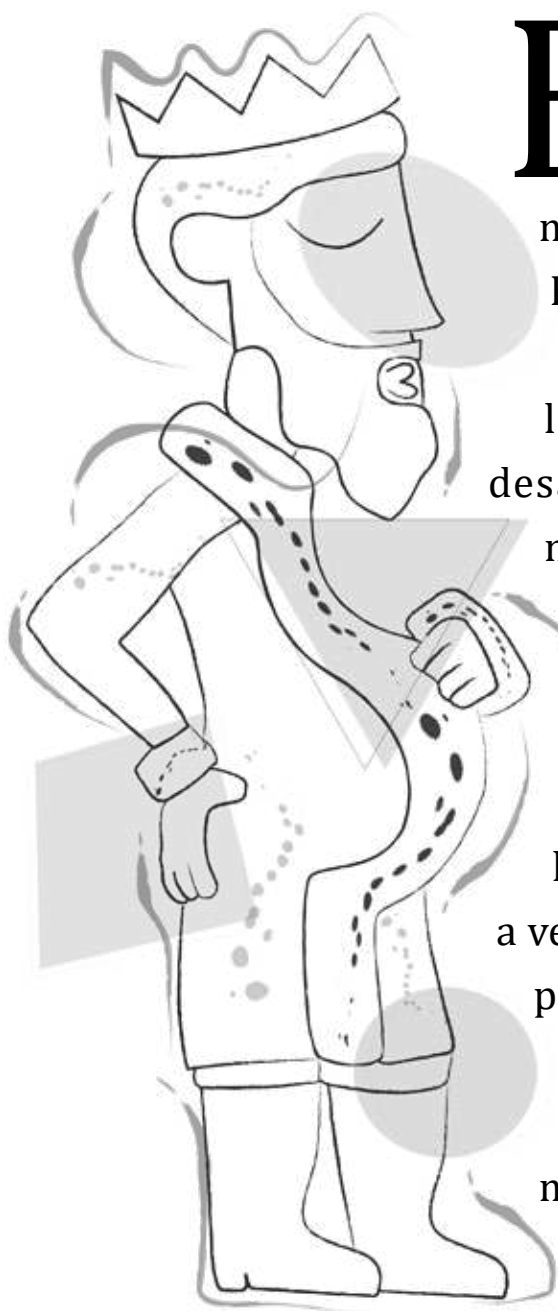
Aspirante a Maestro en Ciencias Políticas y Sociales con especialidad en Comunicación, FCPyS, UNAM. Experiencia docente desde 1997. Especialista en metodología de la investigación científica y uso pedagógico de las TIC. Coautor de los libros Ciencias de la Comunicación II, Santillana y La urdimbre escolar: Maestros Fundadores, UNAM. Profesor de Asignatura B Definitivo del CCH, Plantel Naucalpan. Miembro del Comité editorial de la revista Poiética, CCH Naucalpan.
suendabe@yahoo.com.mx

Enrique Pimentel Bautista

Cultura



REYNA VALENCIA- ZSR



El rey está embarazado. Los súbditos se muestran incrédulos y no saben cómo dirigirse a él. El rey se dio cuenta cuando comenzó a marearse por las mañanas después del desayuno. En el reino todo mundo habla discretamente y entre murmullos. Nadie sabe cómo fue, de pronto la panza se le empezó a inflar como globo. La hechicera del reino ha ido a verlo y dice que todo esto es por culpa de la reina, que le echó la maldición del sapo embarazado sólo porque él no quiso cortarle las uñas de los pies. ③

Fase cinco

Nacida en el Distrito Federal pero habitante de Colima desde los 9 años, publicó poesía en diarios locales y antologías editadas por la Secretaría de Cultura de Colima y Nerfe ediciones, tras pertenecer al Taller Literario Tablero, dirigido por Efrén Rodríguez. Estudió la licenciatura en Letras y periodismo, además de la licenciatura en educación media y media superior con especialidad en Historia, ambas en la Universidad de Colima, institución para la que trabaja desde el año 2000. Imparte asignaturas como Estética, Literatura, Etimologías, Historia Ética, Análisis de textos y algunas otras, en diversos bachilleratos de dicha universidad. Cuenta con certificación en el Modelo por competencias y diez años de formación continua en el mismo.
silvia_delamora@uicol.mx

**Silvia Adriana
de la Mora Hernández**



YIANNI

Alma echiza

Me como la vida devorada,
regurgito errores voraces añejados en alacenas de gorgojos.
Este disgusto cotidiano ya lanzó sus primeros brotes, me regaló
una lombriz que parecía germinado. Era un parásito inmenso del
tamaño adecuado.

No sé cómo no ser un paquidermo echizo sin ache, con letra
desenfadada, escandalosa. No sé cómo salir de la trampa de mi fe.

Ya di saltitos
Fui a terapia
Lancé hechizos
Corrompí mi soledad
Sembré la sangre
Recé en la dancita
Lloré en temazcal.

Esto debe ser el marchitarse de algo que desconozco
Un día amanecí con la piel guanga, infeliz, pozolera, sin enigma;
bueno,
con pliegues que guardan pliegues, pero sin enigma en recoveco.
Ya le eché un chiflido al señor que salió de la caverna, pero sólo
quiere senos, sueños, dichos, monos. Es de los que no salvan.

Es el señor de las moscas, le creí Dios, pero

Ya saben
Baba de perico.

Pues estoy aquí, queriendo saltar del barranco, dar el vuelo sin
atar

Fugarme al sitio más leve que exista en mi memoria futura.
Nos pasa que ningún alma se apiada de nuestras redes, nadie
quiere ser insecto como la araña y los elefantes y la telaraña.

Puente

Dime la clave de tus días de duelo y sustento, para darte vuelta por
 mi espejo y halles ternura inaudita
 que resane cada hueco supurante
 porque se sabe
 ya
 de los aires que nunca chocan
 de las grietas que adormecen cualquier ranura de esta cueca en el
 pecho con capullos palpitantes
 de la mujer esqueleto cuyo sueño bebe de tu miel y sal
 No alcanzamos a ver la cima, ni sus árboles o piedras de tropiezo,
 yo no quiero averiguar en qué segundo vivirán
 el beso sin tocarse, los roces comprometidos desde hacía siglos
 o ninguno, no intento usar los números ni los astros o las manos,
 para qué, si lo dictado vendrá conforme al tiempo.
 Puedo detener la furia que me movió de antaño, de las pieles con
 sus odios
 porque amé odiar como coraza
 Y ahora el mapa de mis mejillas me grita que no más, ni un segundo
 ocultará lo que tú ves desde mi dentro.

Sombra de lluvia

A veces soy la sombra de un signo, un alacrán a punto de escupirles
 sus desaires
 Diseminan el irrefrenable ahogo sus aires de grandeza
 huecos
 depravados
 entonces corro ruta hacia mi estómago
 elige no procesar porque el enojo le sazona, le adereza y excita
 tener esa arruga en la frente. Ya no es de pensar esa línea porta
 toda la amargura del mundo circundante.
 Nada de amor, pura miseria. Pura inutilidad.
 En esa sombra no invoco a los dioses ni a sus duelos, no me postro
 ni relato pormenores acaecidos.
 Desespero por una llamada que no deseo, contradigo a mis manos
 autómatas
 Y ya no dudo en ser cruel.
 No soy buena, los gatos saben eso y buscan mis piernas, nadie lo es.
 Olemos a porquería necesitada, dejados del espíritu.
 Esta sombra no me ayuda, discierne en demasía
 me arroja a la persecución del odio.

Boguero y rémora

¿Es tarde para mi escenario y camerino?
No puedo ser ese personaje tuyo, que te sigue.
Entonces entiendo que saqué el arbusto para que muera sin paz.
Pero ya tengo mi fauna, mis podridos saludables. Beben.
Del ir y venir, tú también.
Sé que uno morirá de tanto trasplantarse o de quietud.
Este injerto es doloroso, amor mío, arde
pica
hierve
congela
Necrotiza cada segundo presente.
No puedo dejar de ser arbusto itinerante
Tú
Árbol parota pino nenúfar
Desearía matar al cavernícola nómada que te subasta
Pero tus líneas no

No me reman
Son el boguero y la rémora.

Bendito

Que hiberne el corazón de aquel cuya ancha llama solo le alumbre
el falo y no el alma de su dama, de su reina con tatuaje etéreo.
Muera quemada el alma de quién no lleve ojos limpios
manos llenas
boca presta para dar todo lo que tenga y no le sobre.
Marchita sea la voz del torturador
del que ignora
Va esta maldición bendita a quién le exija al alma que lo ama, más y
más cada día.
Préndase la hierba seca con las capas de su cabello amado sin
haberlo merecido.
Hombre que fue amado desde la gratuidad nada remediará tu
corazón exprimido.

Arcaísmo

Ya no milita la poesía
Ni las rendijas del odio nos contienen
Ya no duelen 68 ó su 71.

En la mañana, al despertarnos, hay que jalar esas puntas de las
sábanas para que no escape el sustento de venganza.

El coraje lúcido ya no es nutricio para los sesos postrados en su
dogma, razón, citas, intelectos, APAS.

Los mismos por quienes peleamos,
por los que arribamos a izquierda, nos escupen desde el aire
reverso.

Así nos enseñaron:

Amarás la revolución si eres culto

Odiarás a los ricos si eres pobre

Desearás darte sin materia a cambio.

Te veo firmando el cheque, recibiendo tu bono del silencio,
llenando formatos de planificación académica. Hay que comer,
vestir, conducir. Solo así se post ejerce.



PAWEL

Un beso para construir un sueño

Estudió Periodismo y Comunicación Colectiva en la UNAM. Es egresado de la Escuela Dinámica de Escritores. Sus textos han aparecido en los suplementos culturales "Arena" y "Confabulario", de los diarios Excélsior y El Universal, respectivamente, además de El Financiero y la revista Luna córnea, entre otras publicaciones. Ha traducido al español obra de Jack Kerouac, William Burroughs, Serge Bramly, Bret Easton Ellis, Emmanuel Bove y Michel Houellebecq. En 2020 publicó la novela Bajo el último resplandor del crepúsculo en la editorial española Apeirón Ediciones.
lamanoartificial@gmail.com

Alberto Lima Romero



HENRY CO

*Dame un beso para construir un sueño
y mi imaginación florecerá con ese beso*
Kalmar, Ruby, Hammerstein II (1935)

— **E**stá muriendo, Aram. Date prisa.

Las palabras nerviosas con las que mi hermana Lala terminó nuestra breve conversación telefónica reverberaban aún en el interior de mi cabeza mientras intentaba asir el volante con la mayor concentración y firmeza posibles. Un recorrido que en el día me toma usualmente más de cuarenta minutos, lo hice en quince a las cuatro de la madrugada. Sin embargo, no logré llegar a tiempo. No para verlo aún con vida. La ambulancia de los paramédicos, con la torreta encendida, había despertado a unos cuantos vecinos, quienes amodorrados, curiosos, observaban mi ingreso —bajo la noche fresca de principios de junio— a la casa en donde Lala y yo vivimos durante poco más de veinte años. Adentro, en la sala, mi madre y Lala lloraban abrazadas en un sillón, un paramédico guardaba su instrumental dentro de un maletín, en tanto el otro, una joven sentada a la mesa del comedor llenaba a mano el certificado de defunción que más tarde firmé. El abuelo —cuyo cuerpo blancuzco y yerto permanecía tendido boca arriba en un sillón largo, con una manta oscura cubriéndolo hasta la línea de los hombros—, había fallecido de un infarto fulminante cuando se desvelaba mirando el canal de cine clásico y bebía su habitual copa de anís.

Lala y yo somos gemelos. Compartimos la nariz recta, los labios estrechos, ojos grises y hundidos, la negrura del cabello lacio, una delgadez pronunciada y la tonalidad lechosa de la piel. Desde pequeños comenzamos a vivir con los abuelos maternos, luego de que nuestro padre nos abandonara en una víspera de Año Nuevo y mamá decidiera mudarnos con ellos para ahorrar gastos, y poder cubrir así los dos empleos que consiguió entonces para mantenernos.

Mientras mamá repartía su tiempo al trabajar de seis de la mañana hasta la una de la tarde en las oficinas del Metro de la ciudad, y de cuatro de la tarde a nueve de la noche en una biblioteca pública, Lala y yo —tras volver de la escuela y después de comer—, aprendíamos a solfear y aprender todos los rudimentos pertinentes acerca de la música gracias a los abuelos. La enseñanza recibida sucedió de manera natural, puesto que ambos habían sido profesores de música.

Elis Regina, Prokofiev, Ray Barreto, Jimmy Hendrix, Blossom Dearie, Gilberto Puente, Nat King Cole Trio, Carpenters, Álvaro Carrillo, Miles Davis, The Doors, Benny Moré... la discoteca de los abuelos siempre estuvo abierta para escuchar lo que quisiéramos. Como consecuencia de ello, desde muy niña, Lala mostró cualidades

innatas para los instrumentos musicales. Recuerdo que fue un triángulo, obsequio del abuelo, con el que se inició. Y poco tiempo después empezó a hacer acompañamiento con otras percusiones sencillas, como el pandero y las claves, además de comenzar con fundamentos incipientes de trompeta. Ya siendo adolescente tocaba la flauta transversal y el saxofón barítono; también podía cantar. Como resultado de todo el bagaje recibido previamente, más la suma de su talento, ingresó sin dificultades a la Escuela Nacional de Música para estudiar la Licenciatura en Trompeta.

Antes de ese tiempo, estudiamos juntos hasta la Preparatoria. El colegio, creado en los setenta, estaba situado en una zona alta y boscosa, con las aulas y demás edificios construidos a lo largo de un vasto terreno pendiente. Durante gran parte del año, el clima matutino solía ser frío. Fue a comienzos del cuarto semestre cuando Lala y el Albino iniciaron su noviazgo. A él lo conocía de vista porque estudiaba en un salón contiguo al mío. En ciertas ocasiones, cuando coincidía que ninguno de los dos teníamos clases a la misma hora, me quedaba a observar cómo sacaba unas cuantas sillas al corredor, y junto con otros de sus compañeros, se sentaba a tocar guitarra. Un mediodía lo escuché ejecutar el *riff* de “Owner of a Lonely Heart”. Gracias a la relación, Lala y yo nos incorporamos a su grupo de amigos. Por supuesto que en casa de los abuelos era agradable escuchar *La consagración de la primavera* o los Four Freshmen, pero con los amigos del Albino, además de fumar marihuana, podíamos intercambiar discos de Wolfgang Press, Depeche Mode, U2, Ministry, Pixies o The Smiths, lo cual resultaba mucho más seductor para nosotros en aquellos años. Allí estaban Formenti, siempre mostrándose engreído por su apellido; el Foco idolatrando a Adam Clayton; el propio Albino prestándome cintas de Bauhaus y Joy Division; o el Morrisson, quien no paraba de amenazar a cada momento con suicidarse sólo para ganar atención. Incluso a veces estaba también un vecino nuestro que iba a la misma prepa, pero en el horario vespertino, y cuyo padre era un contrabajista belga que llevaba varios años afincado en nuestro país.


Camino junto al Albino durante una mañana gélida de noviembre. Por lo menos para mí así lo es, puesto que estoy mal abrigado apenas con una camiseta de algodón y una chamarra




SERGIO RODRIGUEZ

confeccionada en mezclilla. Él en cambio, para protegerse del frío matinal, viste un jersey negro de cuello alto, botas militares, lentes de pasta y conserva las manos enfundadas en un par de guantes de lana cosidos burdamente. Cuando pasamos sobre el corredor donde se encuentra el salón en el que mi hermana cursa la materia de Historia Universal, el Albino grita varias veces: “Lala, te amo”. Después del mediodía, los abuelos nos recogen en su auto —un Renault Routier blanco en el que Lala y yo aprendimos a conducir—. Es su aniversario de bodas y comeremos fuera con nuestra madre, quien acordó reunirse con nosotros en el restaurante una vez que obtuviera el permiso para ausentarse del trabajo en la biblioteca, y poder así acompañar a sus padres el resto de día. Durante el trayecto, le pregunto a Lala sobre el comportamiento del Albino en la mañana. “Es que desde hace semanas me lo estoy cogiendo”, me contestó mientras posaba la mirada con desgano en el panorama allá afuera, donde las moscas y otros insectos hacían lo suyo. La abuela no escuchó lo que Lala acababa de decirme, ya que iba ensimismada; en cambio el abuelo sí lo hizo: lo supe por la mirada cargada de disgusto que le lanzó a Lala desde el espejo retrovisor. Sin embargo, no dijo nada en ese momento, ni después ni nunca que yo sepa.

Una tarde, casi para concluir el ciclo escolar del último año de Preparatoria, en el auditorio —el cual se utilizaba indistintamente para conferencias y películas— programaron el documental del concierto *The Cure in Orange*. Pese a que ya lo habíamos visto, gracias a una copia pirata en video Betamax que compramos en un mercado de pulgas, todo el grupo del Albino nos formamos para verlo de nuevo. Incluso los metaleros, cuyo campamento ocupaba una de las áreas verdes vecinas al auditorio, quizá ávidos de presenciar algo que sonara a rock en su colegio, también se formaron. Hubo portazo, como si de un recital en vivo se hubiese tratado, lo que provocó una demora en el comienzo de la proyección del filme, luego de que un grupo de profesores tardara en retirar del lugar a todos aquellos que no disponían de asiento libre. Para nuestra decepción, los encargados de proyectar la cinta —que consta originalmente de hora cincuenta de duración—, tuvieron la poca caballerosidad de arrancarla in media res, por ahí del minuto cuarenta. Quienes nos percatamos de esto, protestamos con rechiflas. Entretanto, Lala y Elena —la novia de Formenti— empezaron a bailar durante las melodías un *slam* leve frente a la pantalla, lo que provocó que la intensidad de las rechiflas aumentara. Ellas ni se inmutaron y continuaron bailando, pero el Albino las obligó a sentarse cuando una voz cavernosa —tipo la del Exorcista— gritó: “ya sienten a esas pinches viejas”. Sin embargo, para la siguiente melodía ya estaban brincando de nuevo. A través del chorro de luz que emanaba del proyector hacia la pantalla, pude apreciar cómo el trozo de una manzana cruzaba el aire cual bólico y daba de lleno contra la nuca de Elena. El Albino se incorporó y comenzó a mentar la madre hacia el indeterminado fondo oscuro



*El Albino grita
varias veces:
“Lala, te amo”.*



de la sala. Entonces Formenti arrojó de vuelta la manzana al sitio aproximado desde donde fue lanzada. Más rechiflas, más mentadas. Los sentados en la zona alta comenzaron a descender y los sentados abajo a subir. Las manos se soltaron. Entre los gritos y jaloneos, cubrí a Lala y Elena con mis brazos y nos abrimos paso en busca de la salida. Ambas alcanzaron a escapar delante de mí, pero justo en el momento en que estaba a punto de abandonar el auditorio, recibí un puñetazo en el pómulo que me dejó un ojo negro durante varios días. Esa tarde, mientras mi abuela me untaba una pomada china para desinflamar, no dejó de recriminarme una y otra vez por mi actitud rijosa y violenta.

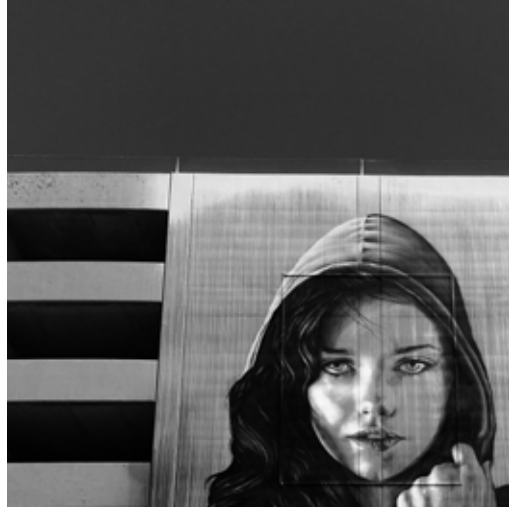
Aquel auditorio, adosado a varios edificios levantados sobre una hondonada, tenía un muro principal —cóncavo—, el cual remataba hacia la izquierda y en ángulo con una entrada que ostentaba un par de puertas altas de cristal. El muro fue decorado ese año por un grupo de camaradas / estudiantes / fósiles / hippies, quienes plasmaron toda una iconografía vasta y apropiada para el típico preparatoriano beligerante izquierdista de escuela pública: imitaciones de fragmentos de los murales de Siqueiros, retratos de Castro, Trotsky, Mao, Lenin, Lucio Cabañas, Marx... Había un sujeto acuclillado que estaba terminando de escribir con pincel la frase “es mejor morir de pie que vivir de rodillas”, justo debajo de un retrato del Che Guevara sosteniendo un fusil. No pude resistirme y le pregunté al escritor si aquella frase la había pronunciado el guerrillero heroico. “¡A güevo!”, me respondió muy seguro de sí mientras continuaba su trazo. Le dije entonces que esa frase no era del Che sino de Camus, y que aparecía en el lib / “Te vale verga, culero”, me interrumpió sin dejar de hacer lo que estaba haciendo.

El Bauer’s era un restaurante judío donde acostumbrábamos a comer los fines de semana, en compañía de los abuelos y nuestra madre. Tanto el mobiliario, de diseño semejante a las cafeterías norteamericanas de los años veinte, como la decoración —cuyas paredes estaban cubiertas con recortes viejos de notas que mencionaban al restaurante en distintos periódicos, además de varias fotografías que constataban las diferentes visitas de actores, cantantes, periodistas o deportistas famosos en el lugar—, creaban una atmósfera nostálgica, de tiempo congelado, muy adecuada para el gusto de mis abuelos. La especialidad allí consistía en pastrami curado con pimienta, mostaza y otras especias, y servido en pan judío. Salvo el abuelo, quien prefería ordenar siempre el sándwich de pavo acompañado con ensalada de col, los demás pedíamos la especialidad. La última vez que comimos en el Bauer’s fue para celebrar el ingreso de Lala en la Escuela Nacional de Música. Mis abuelos y mi madre le obsequiaron un reloj suizo Pischetola, blanco, de pulsera extensible; el Albino un disco vinil de Héctor Lavoe, ése donde se incluye “El Watusi”; yo elegí para ella un par de aretes con figuras de cráneos prehispánicos, además de un CD de Arturo Sandoval. Ahora el Bauer’s ya no existe, su vacío es ocupado por un estacionamiento público.

“A Kiss to Build a Dream On” (Un beso para construir un sueño), fue la melodía seminal durante la vida en común de los abuelos. Estaba de moda cuando iniciaron su matrimonio y, de modo particular, ejercía una estima profunda en la abuela. Cada vez que ocurría una reunión en casa, era infrecuente no escucharla. Para una fiesta de aniversario de bodas, mi hermana me propuso que la ejecutáramos para ellos a manera de obsequio. Lala cantó y yo la acompañé al piano. Al cabo de la muerte de ambos no he vuelto a escucharla, y no sé aún cuánto tiempo transcurrirá antes de que esto cambie. Sé que en Lala perdura una sensación similar.

La abuela falleció el año en que Lala tocaba la trompeta con un grupo donde también estaba Formenti, el antiguo compañero de Preparatoria. La banda interpretaba versiones propias de canciones clásicas de rock y pop, y habían sido contratados para hacer música en vivo en una obra de teatro llamada *La máquina terrible*. Cuando concluyó la temporada, la directora de la obra organizó una fiesta en su casa para la compañía entera. Ese viernes por la noche acompañé a Lala. El Albino no quiso ir con nosotros porque había discutido con mi hermana. Por tal motivo, prefirió cenar en casa con los abuelos. Aproximadamente hora y media más tarde después de haber llegado a la fiesta, el Albino llamó por teléfono a casa de la directora para darnos la noticia: al término de la cena nuestra abuela entró al baño pero ya no salió, luego de sufrir también un infarto. Desde entonces el abuelo nunca fue el mismo.

Luego de separarse de un artista visual que nunca terminó de agradarme por engreído, Lala había vuelto a vivir en la antigua casa para reordenar sus prioridades y, de paso, estar cerca de nuestra madre y procurar al abuelo. Recién me contó que, tras quedar viudo, el abuelo empezó a consumir anís con mayor frecuencia y a desvelarse con las películas que transmitía el canal de cine antiguo. Después de la medianoche, mi hermana se dirigía a la sala con el pretexto de beber agua. Lo encontraba siempre dormido, con la cabeza ladeada y la boca abierta, mientras un filme de los llamados clásicos transcurría en la pantalla del televisor. Apagaba entonces la marcha del aparato, despertaba al abuelo con unos golpecillos en el hombro y lo acompañaba hasta su habitación. Sin embargo aquella madrugada fue distinto. Poco tiempo después de



SIMON SUN

su muerte, estuvo dándome vueltas en cabeza una idea tal vez estúpida: ¿cuál habrá sido la última cinta que el abuelo miraba cuando le sobrevino el infarto? O más aún ¿el último disco o la última melodía escuchada? Imposible ser consciente de ello en ese instante. En realidad estas formulaciones, creo, tienen más que ver conmigo que con él, puesto que —ahora que mi abuelo es ausencia y yo sigo aquí— no dejo de preguntarme a diario cuál será la última película que miraré o el último atardecer y así sucesivamente...

Esta mañana leí en el periódico una nota acerca de un accidente automovilístico que tuvo lugar ayer, aquí en la ciudad: un joven de 22 años chocó su Honda contra un Jetta cuando conducía a exceso de velocidad y en sentido contrario. El joven se dirigía al hospital, llevaba con él a su abuelo, quien acababa de tener un infarto. En el accidente, las tres mujeres que viajaban en el Jetta tuvieron lesiones diversas, pero no graves; el joven algunos golpes contusos. En cuanto al abuelo, murió en plena calle, sobre la banqueta —según informaba la fotografía morbosa que ilustraba el hecho—, mientras era atendido por los paramédicos que no lograron revivirlo. ☹



ALEYNA RENTZ

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 21, se terminó de
editar y digitalizar en junio de 2021.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación PB400421







**Esta revista es un proyecto INFOCAB
con número de aprobación PB400421**

