

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

**EXPERIENCIA DOCENTE DE UN
LATINOAMERICANISTA EN EL ÁREA DE TALLERES Y
LENGUA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

P R E S E N T A

ADRIANA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

ASESOR: LIC. JOSÉ RAFAEL CAMPOS SÁNCHEZ



MÉXICO, D. F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A ti,

a todos,

a ustedes...

A la bola...

AGRADECIMIENTOS

A mis padres.

Por su gran apoyo en mi vida escolar y profesional.

A Snoopy.

Por su incondicional apoyo y paciencia.

A Rafael Campos y al SEPEAL.

Por su asesoría y sus recomendaciones.

ÍNDICE

Índice

Índice de cuadros y figuras

Introducción

1. El bachillerato en México.

- 1.1. Antecedentes del bachillerato.
 - 1.1.1. Siglo XIX. 2
 - 1.1.2. Siglo XX. 6
- 1.2. Génesis del Colegio de Ciencias y Humanidades.
 - 1.2.1. Proyecto de Reforma Educativa de Luis Echeverría. 12
 - 1.2.2. El entorno universitario durante el rectorado de González Casanova. 15
 - 1.2.3. Origen del Colegio de Ciencias y Humanidades. 16
- 1.3. Tipología del Bachillerato. 21

2. Colegio de Ciencias y Humanidades: Plantel Azcapotzalco.

- 2.1. Plantel Azcapotzalco: ubicación, infraestructura y administración. 26
- 2.2. Planta Docente.
 - 2.2.1. Académicos de la UNAM. 31
 - 2.2.2. Profesores del CCH Azcapotzalco. 33
 - 2.2.3. Perfil profesiográfico de la materia de TLRIID I-IV. 37
- 2.3. Población Escolar.
 - 2.3.1. Alumnos de la UNAM. 41
 - 2.3.2. Estudiantes del CCH Azcapotzalco. 43
 - 2.3.3. Perfil socioeconómico del alumnado. 46

3. Estudios Latinoamericanos en la docencia.

- 3.1. Formación inicial.
 - 3.1.1. Talleres para preparar los cursos (TPC). 52
 - 3.1.2. PROFORED. 56
- 3.2. Superación académica.
 - 3.2.1. Diplomado y Seminario de Área. 59
 - 3.2.2. Trabajos de apoyo a la docencia. 65
- 3.3. La estrategia didáctica en el marco del enfoque comunicativo. 67

4. El quehacer docente del latinoamericanista como práctica social.

- 4.1. Los alumnos como sujetos sociales. 79
- 4.2. La socialización de los conocimientos como egresada en Estudios Latinoamericanos. 83
- 4.3. Perspectivas del profesor de asignatura. 91

Conclusiones 100

Fuentes de Información 104

INTRODUCCIÓN

El presente documento es un Informe Académico por Actividad Profesional, que recoge mi experiencia docente a lo largo de cinco años en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, como profesora de la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. Debo precisar que ingresé al CCH porque soy Licenciada en Ciencias de la Comunicación; sin embargo, este trabajo expresa mi experiencia docente como latinoamericanista.

El informe tiene como propósito describir mis actividades como docente, valorar de modo crítico mi experiencia laboral, resaltar la importancia de mi formación latinoamericanista y observar mis alcances y limitaciones como profesora de Asignatura A interina.

Así, este trabajo representa un testimonio de un latinoamericanista frente a una materia que tiene como sus principales ejes la lectura y la redacción de diversos textos. Testimonios como este cobran importancia debido al reciente cambio en el Perfil Profesiográfico del CCH, que elimina la Carrera de Estudios Latinoamericanos para impartir la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I – IV. Únicamente, para el Área de Talleres y Lengua, la carrera está considerada en la Asignatura de Textos Literarios I y II.

El Informe de Actividades está compuesto por cuatro apartados, mismos que a continuación señalo:

El primero incluye algunos antecedentes que sentaron las bases para la creación del bachillerato en México, en especial la consolidación de la Escuela Nacional Preparatoria. En un segundo momento, expongo los orígenes del Colegio de Ciencias y Humanidades, resaltando la importante labor del rector Pablo González Casanova y de algunos referentes simbólicos como la llamada “Gaceta Amarilla”.

En el siguiente apartado realizo una descripción de la infraestructura del plantel, considerando que la formación del alumno debe ser integral, es decir, la educación también requiere de espacios culturales, deportivos y recreativos. Además, expongo brevemente la organización administrativa del CCH Azcapotzalco, así como de la planta docente de la UNAM, especificando algunas características particulares de los profesores del Área de Talleres y Lengua del Colegio, principalmente de quienes impartimos la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

El tercer apartado me permite hacer un recuento de las principales actividades académicas que desarrollé en la institución, presentadas a partir del diseño del currículo vital que propone el CCH para efectos de escalafón y promoción.

En la última parte del trabajo reflexiono sobre mi labor docente, la cual constituye una tarea difícil y a la vez apasionante, ya que se requiere no sólo de la adquisición de ciertas habilidades o poseer determinados conocimientos, sino la transformación de actitudes y un cambio en la perspectiva de la propia práctica para constituirse como una unidad entre persona y rol social.

Cabe agregar que dejo a los lectores este documento como una posibilidad de ser analizado y perfeccionado a partir del debate y con la firme intención de contribuir a elevar la calidad de la educación, aspiración legítima de mi actividad profesional.

Para la realización de este trabajo, además de incorporar mi experiencia docente, me apoyé en la asesoría de algunos compañeros del colegio; también recurrí a diversas fuentes bibliográfica(s), hemerográfica(s), electrónicas, y a algunos documentos facilitados por las autoridades administrativas en turno para complementar mi informe de docencia.

1. EL BACHILLERATO EN MÉXICO

*Todo eso
que era presente hace un momento,
pasó.
Aunque no quieras, ya se nos fue.
Ahora
sólo puedes poseer todo eso en tu recuerdo,
distrayéndote entonces
de este nuevo presente
que se nos presenta ahora. (Pausa)
Mas si prefieres fijarte en tu nuevo presente
-el de ahora-,
entonces tu pasado
se hundirá
en las sombras o en las penumbras de tu
[conciencia.*

Miguel León Portilla.

En este primer apartado, se presenta en forma panorámica la historia del bachillerato en México, acompañada de una mirada retrospectiva sobre algunos de los acontecimientos que han configurado al país e influido de manera puntual en la construcción de este nivel educativo.

A lo largo de este recorrido se enuncian algunos personajes que trascendieron en la configuración del nivel medio superior, como Justo Sierra, José Vasconcelos, Joaquín Baranda, Gabino Barreda y, en el caso particular del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Pablo González Casanova, entre otros.

También se mencionan algunas instituciones que han sido claves para la consolidación de la educación universitaria, como en un primer momento lo fue, durante la época colonial, la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España; más tarde la formación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1867, para los albores del siglo XX, la Universidad Nacional de México y posteriormente la Universidad Nacional Autónoma de México, finalmente la creación de CCH, como un proyecto que surgió al emprender la universidad el ejercicio de pensarse a sí misma como institución educativa.

1.1. Antecedentes del Bachillerato.

1.1.1. Siglo XIX.

Consumada la Independencia en México, los nuevos gobiernos trataron de reorganizar la educación con otras perspectivas; sin embargo, la inestabilidad política no permitió consolidar prácticamente ninguna propuesta. En esta primera mitad del siglo XIX, bajo el mandato de Anastasio Bustamante (1830-1832), sobresale el proyecto elaborado por Lucas Alamán, quien se encontraba a cargo de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, dependencia que tenía entre otras funciones, lo relativo a la instrucción pública.

La reforma educativa de Alamán consistía en preservar la Universidad y dividir los estudios en 5 áreas impartidas en diferentes colegios: ciencias eclesiásticas, en el Seminario Conciliar; ciencias físicas, en el Colegio de Minería; ciencias políticas, económicas y literatura clásica, en San Ildefonso; ciencias médicas, en San Juan de Letrán y ciencias naturales, en el Museo y el Jardín Botánico. Además, el proyecto incluyó la creación de la Dirección General de Estudios como primer órgano encargado únicamente del sistema educativo.

No obstante, el gobierno de Bustamante sólo duró dos años y el proyecto de Alamán quedó truncado. En 1833 subió a la presidencia Antonio López de Santa Anna y como vicepresidente, Valentín Gómez Farías. En este período sobresale la figura de José Ma. Luis Mora, entre otros políticos e intelectuales. Su objetivo principal era el de reducir los privilegios del clero y secularizar la sociedad, ya que todavía existían muchas escuelas que contaban con el apoyo de la iglesia y aún mantenían una posición conservadora en la enseñanza; sin embargo, en 1833 por decreto se clausuró la Real y Pontificia Universidad de México¹ y se creó la Dirección General de Instrucción Pública. Respecto a la educación media, el órgano legislativo estableció los *estudios preparatorios*; entre las materias

¹ Si bien la Real y Pontificia Universidad siguió su curso en casi tres siglos (de 1553 a 1833), en el XIX, después de la independencia, tuvo una constante inestabilidad: Suprimida en 1833 bajo la administración de Gómez Farías y restablecida con Santa Anna; el gobierno de Comonfort en 1857 la clausura y se restablece un año después. Juárez la suprime en 1861 pero cuando se establece el Segundo Imperio se abre en 1863 aunque nuevamente fue cerrada en 1865.

propuestas en aquella época estaban: latín, griego, principios de lógica, aritmética, álgebra, geometría, teología natural, neumatología y fundamentos filosóficos de la religión.

El decreto del 21 de octubre de 1833, promovido por José Luis Mora y Valentín Gómez Farías, planteó la participación del gobierno en la conducción de la educación con el claro propósito de disminuir el control de la iglesia no sólo en el terreno político, también en el área educativa con el fin de sentar las bases para establecer una educación de corte liberal. Pero no había objetivos ni un enfoque claro sobre la función de la enseñanza y tampoco una unificación en los contenidos de los programas a nivel nacional.

No fue sino hasta con la caída del Imperio de Maximiliano de Habsburgo en 1867, cuando se abrió un capítulo que haría trascender el desarrollo del bachillerato en México: la Escuela Nacional Preparatoria. El presidente Juárez “mostró gran interés por la educación, la que a partir de ese momento habría de recibir la generosa atención de los triunfadores que buscaron establecer un control sobre ella y utilizarla para transmitir la filosofía del nuevo Estado mexicano.”²

El presidente Juárez encargó al ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Martínez de Castro, formar una comisión para estudiar los problemas de la educación. Cabe destacar la participación de Gabino Barreda, quien con una clara influencia del positivismo, matizó las políticas educativas en ese momento.

Una de las premisas principales del positivismo es buscar la verdad científica en base de lo probado y lo real; es decir, centrado en los hechos observados y en el descubrimiento de sus leyes. Esta visión implica superar los pensamientos teológicos y metafísicos. “Comprende, de una manera simultánea, una teoría de la ciencia y una reforma de la sociedad, la ciencia y sus aplicaciones constituyen en la realidad, el medio para organizar la vida social.”³

² SOLANA, Fernando, *et. al.*, (coord.) *Historia de la Educación Pública en México*, 2ª. ed., México, FCE-SEP, 2007, p. 15.

³ *Ibid.*, p. 43

El positivismo logró complementar las ideas liberales. “Desde la época del doctor Mora, los liberales pretendían la consecución de la libertad y el progreso, pero no habían considerado conscientemente la necesidad en el orden. (...) Orden en el manejo de la ciencia, orden en la educación, orden social en la vida del Estado.”⁴

En este sentido, Gabino Barreda junto con la comisión especial conformada por científicos y abogados que dispuso Antonio Martínez de Castro, redactaron la Ley Orgánica de Instrucción Pública, publicada en diciembre de 1867. Dicha ley propuso que la educación primaria fuera obligatoria y gratuita; además se anexó un plan de estudios para la secundaria y se dispuso la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual pretendía ofrecer una educación enciclopédica construida a partir del método positivista.

La ENP inició sus cursos el 1° de febrero de 1868. En aquel momento atendía cerca de 700 alumnos externos y 200 internos en las instalaciones ocupadas anteriormente por el Colegio Real de San Ildefonso. Pese a la trascendencia de este hecho, Gabino Barreda señaló en su primer informe oficial la falta de infraestructura para el desarrollo óptimo de la institución, “reconocía la carencia de biblioteca, gabinetes y laboratorios; las aulas de clase y las oficinas eran inapropiadas, aunque se trabajaba a buen ritmo en las obras de restauración y adaptación del edificio.”⁵

Otro aspecto importante a destacar en sus primeros años, fue la admisión únicamente de alumnos del sexo masculino. Hasta la década de los ochentas –de ese siglo– asistieron las primeras alumnas, la mayoría de éstas deseaba estudiar medicina; sin embargo, algunas se inclinaron a ser abogadas o farmacéuticas, otras exclusivamente asistían a los cursos de idiomas, telegrafía y taquigrafía con el propósito de laborar una vez terminados sus estudios.

⁴ *Ibidem.*

⁵ ALVARADO, María de Lourdes, “La Universidad en el siglo XIX” en Marsiske, Renate (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2001, p. 103.

En 1869, el presidente Benito Juárez expidió la Ley de Instrucción Pública. En ésta se suprimió la enseñanza de la religión y con ello la educación se volvió obligatoria, gratuita y laica. Respecto a la ENP, se acordó en lo general “adiestrar al alumno, en un horizonte que no fuera de simple especialización, sino cierto enciclopedismo.”⁶ Así, las 34 materias abarcaron tanto el campo de las ciencias como las humanidades, el propósito era adquirir durante este período escolar una cultura general. Para ello había materias obligatorias y opcionales, dependiendo de la carrera a estudiar después.

Si bien las leyes juaristas sobre la instrucción pública de 1867 y 1869 ya habían decretado la exclusión de la educación religiosa en los establecimientos oficiales, fue con el presidente Sebastián Lerdo de Tejada cuando quedó expresamente establecido que el Estado y la Iglesia son entidades distintas (art. 1º) y la instrucción religiosa quedaba prohibida en los establecimientos de la Federación, Estados y Municipios. (art. 4º).

Antes de terminar el siglo XIX y con Porfirio Díaz en el poder, se realizaron dos congresos nacionales de instrucción pública, con una duración de tres meses cada uno. El segundo inició el 1º de diciembre de 1890 y fue en éste donde se trató el tema de la “Institución preparatoria”, en el cual se indicaron algunas consideraciones: “La enseñanza preparatoria debe ser uniforme para todas las carreras, deber ser uniforme en toda la República, debe durar seis años, debe comenzar por las matemáticas, debe concluir por la lógica, consistente ésta en la sistematización de los métodos científicos, con entera exclusión de todo concepto teológicos o metafísico, (...) la enseñanza preparatoria debe ser gratuita.”⁷

Muchas de estas resoluciones fueron aprobadas e integradas a las leyes decretadas posteriormente. En este sentido, Joaquín Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción Pública, expidió el 19 de mayo de 1896, un documento donde explicaba que la instrucción preparatoria fue reorganizada para servir como base en todas las carreras profesionales.

⁶ GARCÍA STAHL, Consuelo, *Síntesis histórica de la Universidad de México*, México, UNAM, 1975, p. 93.

⁷ SOLANA, *op. cit.*, p. 74.

1.1.2. Siglo XX.

La administración de Porfirio Díaz vio terminar un siglo y empezar otro. Durante su largo mandato, el nivel medio superior comenzó a propagarse por el resto del país, tomando como modelo a la Escuela Nacional Preparatoria, donde la mayoría de los estados contaba al menos con una escuela. Aunque esta acción parece ser un avance para la educación y la sociedad, lo cierto es que atendió y favoreció más a los centros urbanos y descuidó significativamente el área rural, ya que más de la mitad de la población era analfabeta y la mayoría de ella se encontraba en el campo.

Entre las últimas medidas de su mandato y las primeras para el siglo XX, se vio la necesidad de separar en dos entidades diferentes a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Así, en 1905, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, quedando como titular de esta nueva dependencia Justo Sierra, autor de los libros de texto para primaria (Historia Patria) y de preparatoria (Historia General).

Es importante hacer notar que en el marco de la Revolución, la universidad como otras dependencias, sufrió graves problemas económicos, agudizados por la tendencia a priorizar el área militar. En este sentido a la Secretaría de Guerra se le asignaron 120 millones de pesos anuales, mientras que al Departamento Universitario sólo cuatro millones de pesos al año. Fue en este contexto cuando la enseñanza universitaria dejó de ser gratuita al recaudar cuotas por inscripción y exámenes.

Casi al finalizar la primera década del siglo XX, por decreto (26 de mayo de 1919), la Universidad Nacional de México se concibió como una entidad dependiente del Poder Ejecutivo Federal (art. 3º) y el Rector era nombrado por el Presidente de la República (art. 4º). La iniciativa aprobada por el congreso apuntaba que la ENP formaba parte de la universidad (art. 2º) porque se entendía como la base de los estudios superiores.

Un nuevo plan de estudios se estableció en el año de 1922. Éste “puntualiza su carácter propedéutico para el ingreso a las escuelas superiores. A través del tiempo, en 1932 se hacen modificaciones al plan de estudios pasando de bachillerato especializado a

bachillerato general, aunque conservando la idea de preparación a las diversas carreras”.⁸ En el año de 1923, se creó el plantel 2 de la ENP. En esta época las cuotas para los estudiantes dependían de la facultad y escuela a la que asistían. En este sentido, la preparatoria diurna cobraba veinte pesos y la nocturna cinco pesos.

Cabe mencionar dos sucesos importantes acaecidos en la década de los veinte, por un lado, hubo un cambio significativo en la estructura de la educación, ya que el ciclo de la secundaria se separó definitivamente del bachillerato en el año de 1926. Ello obligó nuevamente a realizar una revisión del plan de estudios. Y por el otro, se cristalizó un proyecto de gran trascendencia para la vida universitaria; se determinó la autonomía de la Universidad Nacional de México en 1929.

En la época de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se dio un giro curricular en el nivel medio superior y se desarrollaron otros caminos paralelos al de la ENP, independientemente de la creación del plantel número 3 en el año de 1935. La inquietud del Estado era la de aplicar la ciencia y la tecnología bajo la posibilidad de crear un desarrollo industrial en el país, propiciando así la formación de otro sistema de enseñanza. Si bien ya había antecedentes de ello en la época colonial, con las escuelas de minas y de trabajo textil y particularmente en el año de 1867, cuando se fundó la Escuela Nacional de Artes y Oficios, en el México actual no se habían dado lineamientos significativos y formales para este tipo de educación, hasta que el programa ideológico y la política cardenista la requirió.

De esta forma se reestructuró la Escuela Nacional de Artes y Oficios y se creó la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricista, la Escuela Técnica de Maestros Constructores, el Instituto Técnico Industrial y la Escuela Técnica Industrial y Comercial de Tacubaya. Así, el campo de la enseñanza técnica se consolida en el siglo XX cuando se crea el Instituto Politécnico Nacional, en el año de 1937, la pre-vocacional y la vocacional, equivalentes a la secundaria y a la preparatoria respectivamente.

⁸ ORTIZ DE TOMÉ, Consuelo, *Algunas notas acerca del bachillerato universitario*, <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt3.htm> [Consulta: 3 de enero de 2008].

En la década de los 50 y 60 la matrícula de ingreso al bachillerato creció notablemente debido a la apertura de más escuelas de nivel medio. En el año de 1953 abrió sus puertas la ENP número 5; en 1959, el plantel 6; en 1960, el 7; y finalmente, en 1965 se inauguraron los planteles 8 y 9. La mayoría cambió de sede en los años 60 y 80, bajo la perspectiva de ampliar la infraestructura de la UNAM y paralelamente rescatar y restaurar inmuebles para mejorar la distribución de los diversos centros académicos de la propia institución.

Hablar de la UNAM en los años 60 nos remite a tomar como referente el movimiento estudiantil del 68, en el cual la ENP también estuvo involucrada; pero antes de suscitarse este acontecimiento que marcó la década y afectó diversas esferas de la vida nacional, hay otros sucesos importantes.

En 1961 el doctor Nabor Carrillo cedió su cargo de rector al doctor Ignacio Chávez. Durante su gestión se puede resaltar el proyecto de profesionalización de la planta docente mediante un programa de cursos de capacitación:

Se pusieron en marcha el 19 de noviembre de 1962, al inaugurar el rector el primer curso teórico-práctico de pedagogía de la Física, con 42 profesores de preparatoria becados con mil 500 pesos durante las seis semanas de duración. Los cursos, impartidos (...) proseguirán con los de Química, Biología y Matemáticas, para pasar después a las humanidades; su costo fue financiado con donativos aportados por antiguos discípulos de la máxima casa de estudios.⁹

Otra medida que complementó la anterior, fue el incremento gradual del salario con base a una retabulación del 3% quincenalmente. Es decir, el rector en turno, buscó atender aspectos cualitativos y cuantitativos.

La reforma al bachillerato, popularmente conocida como Plan de Tres Años tuvo el propósito de mejorar el nivel medio superior. Chávez declaró que la enseñanza en el nivel medio ya no es satisfactoria. De esta forma se hizo nuevamente una reforma a los planes y

⁹ DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, Raúl, "Historia de la UNAM: 1945-1970" en Marsiske, Renate (coord.), *op. cit.*, pp. 221-222.

programas de estudio, por otra parte, se dotó de infraestructura a los planteles y se estableció un examen de selección para cursar el nivel superior. “Los resultados obtenidos en la prueba para el ingreso de 1963 revelaron que sólo 10% de los aspirantes podía ser considerado con una preparación satisfactoria.”¹⁰

En 1966, el Rector Barrios Sierra aprobó un nuevo Reglamento General de Exámenes para otorgar el pase automático del bachillerato a la licenciatura. Esta ley modifica el Reglamento de 1961, que estableció la elaboración de un examen de admisión para ingresar a la facultad aún tratándose de la Escuela Nacional.

A la par del crecimiento del bachillerato, a mediados del siglo XX se comenzó a cuestionar la idea del enciclopedismo como eje central del proceso de la enseñanza. “No había una idea definida, sólo un sentimiento anti-enciclopedista, más enfocado hacia las humanidades y en realidad menos universal. Este deseo, no sólo se daba en México; el problema del bachillerato se había discutido en reuniones internacionales y era motivo de numerosos estudios.”¹¹ Bajo estas inquietudes, el Consejo Universitario aprobó, en febrero de 1956, la idea del bachillerato único.

En 1964, con una nueva reforma al plan de estudios, se planteó la estancia en el bachillerato de tres años. En dicho documento, también se destacaron características sobre el perfil del alumno, así como su desarrollo integral, la formación de una disciplina intelectual, cultura general y conciencia cívica. Sin embargo, a pesar de conservar aún en la actualidad muchos puntos perfilados con aquella legislación, nació la inquietud de elaborar un nuevo proyecto con cambios más radicales en la concepción del bachillerato. En este marco, se estableció la idea de crear el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en el año de 1971.

A principios de 1973, el doctor Guillermo Soberón tomó posesión de la rectoría por dos periodos consecutivos: 1973-1977 y 1977-1981. Así, prácticamente, el Dr. Soberón

¹⁰ *Ibid.*, p. 226.

¹¹ CASTREJÓN DÍEZ, Jaime, *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México, Colegio de Bachilleres, 1985, p. 162.

definió la vida académica de los años setenta en la UNAM. Respecto al nivel medio superior, el rector introdujo cambios administrativos. Se crearon dos órganos colegiados de directores: la Junta de Directores de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Junta de Directores de la Escuela Nacional Preparatoria. Respecto a la demanda de ingreso al CCH, se estableció un límite de 25 mil estudiantes matriculados para primer ingreso. En forma paralela, en 1974 nació la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, la cual estableció mecanismos de regulación de la planta docente y creó la modalidad de Profesor de Carrera en la Enseñanza Media Superior.

Como consecuencia de la expansión de escuelas en el nivel medio superior, creció la demanda para los estudios profesionales, lo cual contribuyó para la fundación de Escuela Nacional de Estudios Superiores Profesionales (ENEP): Cuautitlán, Aragón y Zaragoza, siendo éste uno de los principales proyectos del rector.

Al finalizar el Dr. Guillermo Soberón sus dos períodos como rector (1973-1977 y 1977-1981), comenzó otra gestión con el doctor Octavio Rivero Serrano, quien elaboró en 1984, el Plan Rector de Desarrollo Institucional y un documento adicional titulado “La Reforma Universitaria”. En lo que respecta al bachillerato, el documento menciona los siguientes puntos: “Orientación vocacional, profesional y social para estudiantes de educación media superior. Atención educativa integral. Creación de Colegio de Directores de Enseñanza Media Superior. Mecanismos para el cumplimiento de las obligaciones del personal académico. Fortalecimiento académico de la carrera en la enseñanza media superior.”¹²

Posteriormente, se creó un documento denominado “Fortaleza y debilidad de la UNAM”, presentado en abril de 1986, por el doctor Jorge Carpizo, en su segundo año como rector, siendo el parteaguas para una larga discusión que incluso trascendió su periodo. Se trataba de la reforma al reglamento de pagos, inscripciones y exámenes, en el cual propuso el incremento de los requisitos para pasar del bachillerato a la licenciatura, la aplicación de exámenes departamentales y el aumento a las cuotas universitarias. Dichas medidas crearon

¹² CASANOVA CARDIEL, Hugo, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad.” en Marsiske, Renate (coord.), *op. cit.*, pp. 294-295.

inquietud en el alumnado, quien se agrupó en el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), el cual poco a poco logró tener mayor presencia y decisión en la vida universitaria de esos años.

Así, la gratuidad, el pase automático y los exámenes departamentales se trataron, junto con otros puntos, en el Congreso Universitario de 1990; el entonces rector José Sarukhán, hizo hincapié, al inaugurar el congreso, éste tenía como propósito involucrar a todos los sectores de la institución en la reforma universitaria. Finalmente, en la gestión del doctor Francisco Barnés (1997-1999) las mismas inquietudes fueron detonantes y llevaron a la UNAM a una larga huelga, conflicto que marcó el fin del siglo XX para la institución y la renuncia del mismo en noviembre de 1999.

Actualmente, en el ámbito nacional, existen 900 planteles federales de educación media superior, que atienden un aproximado de un millón de estudiantes a nivel nacional. La distribución de estas escuelas es la siguiente:

216 Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS); 168 Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS); 201 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA); seis Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF); 30 Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR); dos Centros de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC); 198 Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (Cecati) y 34 Centros de Estudios de Bachillerato (CEB).¹³

Además de estos planteles federales, la Subsecretaría de Educación Media Superior registra otras instituciones públicas dedicadas a impartir este nivel escolar. Entre ellos están los bachilleratos de Arte del Instituto Nacional de las Bellas Artes (CEDART), los militares incorporados a la Secretaría de la Defensa Nacional, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN, sin olvidar las escuelas de nivel medio superior privadas.

Hoy en día, a partir del Desarrollo de las Redes Tecnológicas y de Información, la UNAM comienza un nuevo proyecto de Bachillerato a Distancia. En la actualidad se están

¹³ AVILÉS, Karina, “Nombramiento de 68 directores de bachillerato” en *La Jornada*, Jueves 19 de julio de 2007, p. 38

capacitando profesores que ya cuentan preferentemente con experiencia docente para que se involucren en este nuevo reto de la educación. “**B@UNAM** es la nueva opción que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México a los migrantes de origen mexicano en Estados Unidos, para cursar el bachillerato (*High School*) a distancia y con materiales desarrollados en su lengua materna. Está dirigido a quienes, por diversas razones, no han podido cursarlo en la modalidad presencial”¹⁴. El objetivo general del proyecto es proporcionarles una opción educativa que les permita mejorar las condiciones laborales e ingresar a nivel superior.

Por otro lado, la creciente demanda de instituciones a nivel medio superior coadyuvó a cristalizar el proyecto educativo de crear Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) que se planteó el Gobierno del Distrito Federal desde hace siete años. Actualmente cuenta con 17 preparatorias de tipo propedéutico y con la característica de contratación de profesores de tiempo completo para que brinden un sistema de tutoría paralelo a las clases. Para el ciclo escolar 2007-2008 ingresaron a estas instituciones 17 000 nuevos estudiantes.

1.2. Génesis del Colegio de Ciencias y Humanidades.

1.2.1. Proyecto de Reforma Educativa de Luis Echeverría.

En el sexenio Luis Echeverría -que fue del periodo de 1970 a 1976- se planteó una Reforma Educativa que proponía de manera puntual ampliar la oferta educativa para satisfacer la demanda escolar. En este sentido se puede observar, a partir de los indicadores económicos, que el ingreso de la UNAM aumentó de manera significativa con el subsidio federal. (ver cuadro 1) y paralelamente con un aporte económico adicional del Estado, se canceló el déficit financiero que se tenía en el año 1971, de 100 millones de pesos (ver cuadro 2).

¹⁴ *Bachillerato en línea B@UNAM*, < <http://www.bunam.unam.mx> > [Consulta: 4 de enero de 2008].

Aunque en el contexto del movimiento estudiantil de 1968, la cancelación de la deuda económica universitaria, puede ser entendida como una respuesta política de la administración de Echeverría.

Ingresos de la UNAM
(Cuadro 1)

	1967	%	1970	%	1972	%
Ingresos (millones de pesos)	401.7	100	555.6	100	1,071.2	100%
Subsidio federal (millones de pesos)	308.7	72	488.8	85	971.8	92

FUENTE: Anuarios de la Dirección General del Presupuesto por Programas, *cit. pos.*, BARTOLUCCI, Jorge y Rodríguez, Roberto, *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*, México, ANUIES, 1983, p. 45.

Déficit Financiero de la UNAM
(Cuadro 2)

Año	Millones de pesos
1966	25
1967	35
1968	76
1971	100

FUENTE: BADILLO, *et. al.*, “El Origen del Colegio” en *Cuadernos del Colegio*, núm. 42, México, UNAM-CCH, octubre- marzo, 1989. p. 46.

Como se observa en estas cifras, se puede determinar que el sexenio de Echeverría desahogó parte de los problemas financieros de la universidad, y a pesar de todos los desencuentros políticos derivados del conflicto del 68, que enfrentó la institución por esos años, el proyecto para la creación del CCH logró ser viable en términos económicos. Finalmente el rector González Casanova supo aprovechar esta coyuntura financiera para la realización de la Reforma Académica Universitaria que planteó durante su corta gestión (1970-1972).

La expansión educativa que planteó Echeverría, traducida en un ajuste de apoyos – principalmente económicos-, sirvió como una válvula de escape de aquellos sectores

universitarios que veían fracturada la vida académica después de los sucesos del 68. Así, “las contradicciones entre discurso y realidad sólo habrían de ser superadas en (...) la asignación de más recursos a la educación. El movimiento estudiantil y los intelectuales críticos fueron objeto de la principal política de atracción y captación que buscó otorgar concesiones crecientes que los acercaran al Estado hasta perder su carácter contestatario.”¹⁵ Idea similar plantea Bartolucci y Rodríguez en su libro *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria* al concluir que la intención del régimen de Echeverría era lograr un apoyo legítimo vía la atención de demandas estratégicas como la educación.

Cabe precisar que se requirió modificar la Ley Federal de Educación en 1973, en ésta y con respecto al nivel medio superior, se introdujo su carácter formativo y terminal. Sin embargo, esta reforma se vio matizada a partir de las cuatro reuniones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) llevadas a cabo entre los años de 1970 y 1972. En la Asamblea de Villa Hermosa (abril de 1971), el Dr. González Casanova con su intervención propuso “modificar la enseñanza en el bachillerato para que el alumno domine la lengua, las matemáticas, las ciencias naturales e históricas y sepa aprender a aprender;”¹⁶ es decir, a grandes rasgos, planteó parte de la esencia del modelo educativo del CCH.

Dentro de los puntos que se aprobaron en las asambleas de la ANUIES y que se ven reflejados de manera puntual en el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades, están los cursos semestrales –a diferencia del anual que hasta el momento tienen las ENP-. Y en el ámbito pedagógico se consideró que la enseñanza debía ser formativa y no informativa o enciclopédica.

En este sentido, no solamente el rector González Casanova y los integrantes de la ANUIES consideraron necesario ampliar el espectro pedagógico hacia otras formas de

¹⁵ BADILLO, *et. al.*, “El Origen del Colegio” en *Cuadernos del Colegio*, no. 42, México, UNAM-CCH, enero – marzo, 1989, p. 46.

¹⁶ BARTOLUCCI, Jorge y Rodríguez, Roberto, *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*. México, ANUIES, 1983, p. 27.

enseñanza, también las voces involucradas en el conflicto estudiantil del 68 plantearon la necesidad de cambiar el paradigma de la educación basada en la memorización. Creían necesario abrir espacios para la construcción del conocimiento a partir de un proceso reflexivo y crítico. “Los Colegios de Ciencias de Humanidades (CCH) son muestra de la necesidad de alejarse de la ecuación positivista vigente entonces en las preparatorias.”¹⁷

1.2.2. El Entorno Universitario Durante el Rectorado de Pablo González Casanova.

El conflicto del 68 acarrea para la UNAM una serie de cambios y de nuevos obstáculos por superar. Por un lado el Secretario de Hacienda propone al Congreso de la Unión sustituir el subsidio federal por un sistema de becas; por otro, se inician una serie de ataques de difamación contra la institución afirmando que “era un centro de subversión y la malintencionada argumentación de que la autonomía había sumido a la institución en una profunda crisis”.¹⁸ En este contexto, el presidente en turno, Díaz Ordaz, revoca en noviembre de 1970, la libertad condicional y dicta sentencia a otros profesores y alumnos involucrados en el conflicto estudiantil.

En estos hechos se aprecia que el conflicto del 68 tuvo alcances que trascendieron tanto al siguiente presidente en turno – Luis Echeverría- como al rector entrante –el Dr. González Casanova-. A este último correspondió realizar las gestiones pertinentes para la liberación de todos los presos políticos, con ayuda de juristas universitarios, además de elaborar una petición de amnistía.

A pesar de su breve período como rector (2 de mayo de 1970 a 7 de diciembre de 1972), González Casanova realizó dos proyectos importantes como opciones académicas: el Colegio de Ciencias y Humanidades y la creación del Sistema de Universidad Abierta.

¹⁷ DOMÍNGUEZ NAVA, Cuauhtémoc, 1968. *La escuela y los estudiantes*, México, s. e., 2008, p. 121.

¹⁸ SOTO RUBIO, Eduardo, “Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova” en *Cuadernos del CESU*, núm. 29, México, UNAM, 2001, p. 25.

Respecto al primero, cabe agregar que a pesar de ser realizado de manera expedita, se matiza la inquietud del rector de concretar cambios en la esfera educativa.

En 1953, durante el Cuarto Congreso Nacional de Sociología, González Casanova presentó una ponencia titulada “El problema del Método en la Reforma de la Enseñanza Media”, en ésta propone reformar los temas de las materias curriculares y el método de enseñanza. Años más tarde, en un ciclo de conferencias realizadas en 1990, de nueva cuenta participa González Casanova, expresando: “yo quería hacer esta reforma en la enseñanza media en 1953, me esperé casi 20 años y cuando fui rector entonces dije ahora sí la hacemos”.¹⁹ En este orden de ideas en 1965 publicó *La democracia en México*, donde esboza la situación económica y política del país y donde propone un cambio democrático para las instituciones educativas. Ideas que de cierta manera el rector perfiló y aterrizó en su proyecto académico:

El eje de la reforma universitaria abarcaba tres aspectos principales: a) Reforma Académica, b) Reforma del Gobierno y la Administración, y c) Reforma de la Difusión Cultural. La primera, se partía del propósito de dotar a los estudiantes de conocimientos básicos en las áreas de científica y humanística (...) y la necesidad de contar con métodos modernos de enseñanza. (...) vincular el desarrollo social con los requerimientos sociales. (...) aumentar el número de organizaciones democráticas de profesores y estudiantes que incidieran en la toma de decisiones universitarias.²⁰

1.2.3. Origen del Colegio de Ciencias y Humanidades.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades se cristalizó, el 26 de enero de 1971, al aprobar el Consejo Académico por unanimidad el proyecto presentado por la Rectoría de la UNAM, las Comisiones del Trabajo Docente y de Reglamentos del propio Consejo. En este sentido se da anuencia al Reglamento de la Unidad Académica y a las Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios.

¹⁹ GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, “Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades” en López Tapia, Alfonso (coord.). *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, UNAM-CCH, 1990, p. 21.

²⁰ CASANOVA, *op. cit.*, pp. 268-269.

Un día después, en conferencia de prensa, el rector Pablo González Casanova, El Secretario General, el Director General de Información y Difusión y los directores de cuatro facultades: Víctor Flores Olea, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; José F. Herrera, de Química; Juan Manuel Lozano, de Ciencias y Ricardo Guerra Tejeda de Filosofía y Letras, explicaron una serie de características y razones que llevaron a la formación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El discurso pronunciado por el Rector en turno de la Máxima Casa de Estudios, es publicado en un Número Extraordinario de la Gaceta UNAM, el 1 de febrero de 1971, en el cual declara que el CCH permite: “la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior.”²¹

En el documento de Exposición de Motivos, también publicado en la Gaceta UNAM en su Tercera Época, Vol. II, precisa que una parte del personal docente que formaría las nuevas unidades académicas, provendría de las facultades (profesores y alumnos de los últimos semestres) y de la Escuela Nacional Preparatoria. Y con ello propiciaría un vínculo entre Escuelas e Institutos y al mismo tiempo con los dos sistemas de Bachillerato.

Lo anterior se enmarca en uno de los objetivos planteados por la Universidad en aquel momento. De igual forma en el documento de Exposición de Motivos, propone incentivar la relación disciplinaria e interdisciplinaria entre escuelas y facultades para cumplir con las expectativas de la educación y con ello romper con la estructura tradicional de enseñanza. En otras palabras, plantea una estrategia de cambio en la perspectiva curricular con el fin de adecuar la Universidad a las exigencias de la educación actual.

²¹ s. n. “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Gaceta UNAM*, Tercera Época, Vol. II (Número extraordinario), México, UNAM, 1 de Febrero de 1971, p. 1.

El discurso de González Casanova también hace referencia a ciertos motivos externos como la presión demográfica,²² que propician la creación del CCH. Así mismo, proporciona datos muy concretos como los pocos alumnos matriculados para incorporarse a la enseñanza superior. Habló de un cambio cuantitativo respecto a la demanda educativa y cualitativo al ofrecer la transformación de la Universidad.

Así, en lo que respecta a los diversos motivos que llevaron a la creación del CCH, enunciados en la llamada *Gaceta Amarilla*, se destacaron metas con perspectiva de unificación y transformación de la propia universidad y la relación de ésta con el país en cuanto a ofrecer a la sociedad y en particular a los estudiantes, mayores posibilidades de educación.

Más allá del discurso fundador de González Casanova, habría que resaltar el llamado proyecto de Nueva Universidad como un antecedente para la creación del CCH. La página web oficial del CCH menciona que sesionó un grupo de aproximadamente ochenta universitarios encabezados por Roger Díaz de Cossío, entonces coordinador de la Facultad de Ciencias, y otros funcionarios de aquel entonces como el Secretario General, Manuel Madrazo Garamendi; el Coordinador de Humanidades, Rubén Bonifaz Nuño; el Director de Profesorado, Joaquín Sánchez Mac Gregor. Así, trabajaron durante los meses de junio a octubre de 1970 “en la elaboración de planes y programas de estudio. En octubre de ese mismo año, después de manifestarse varias opciones contra el proyecto de Nueva Universidad, las propias autoridades decidieron suspenderlo.”²³

El grupo académico sesionaba en un salón coloquialmente conocido como el reposo de los atletas, destinado unos años atrás para los participantes de las olimpiadas de 1968. De ahí nació la idea de crear un nuevo modelo de bachillerato; sin embargo, el grupo académico fue disuelto, argumentando “literalmente que el proyecto resultaba

²² En términos generales el Rector explica que en las décadas anteriores la oferta educativa había ido creciendo gradualmente ya que de 1951 a 1964, la ENP inaugura seis planteles más. En la década de los 70's el bachillerato universitario comenzó a tener problemas por la alta demanda que rebasó las posibilidades de cupo de dicha institución.

²³ UNAM-CCH, “Origen del Colegio de Ciencias y Humanidades” <www.cch.unam.mx/antecedentes.php> [Consulta: 7 de enero de 2008].

insatisfactorio y en varias partes deficiente (...) pero asumimos también y así lo expresamos al Rector que ningún proyecto resultaría satisfecho ante un juicio del cálculo político.”²⁴

Más adelante, esta página web describe la participación de los coordinadores de Ciencias y Humanidades, los directores de las facultades de Química, Ciencias Políticas y Sociales, de Filosofía y Letras, de Ciencias y el director de la ENP, encabezados por González Casanova, para elaborar un proyecto y crear el CCH.

Por ello, también se sostiene que el origen del proyecto del CCH se consolidó por la unión de diversas facultades: Ciencias Políticas, Filosofía y Letras, Ciencias y Química. Éstas participaron en aquel momento en el diseño de los planes de estudios y programas para cada materia, así como en la formación de su planta docente, aunque con el paso de los años su participación gradualmente fue disminuyendo.

En cuanto a la infraestructura, se recurrió al Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), el cual perteneció a la Secretaría de Educación Pública, ya que contaba con la experiencia en realizar estructuras prefabricadas a partir de materiales como el concreto y el acero. Lo cual permitió que en pocos meses pudieran construirse las instalaciones.

Así, el 12 de abril de 1971 –un par de meses después de haberse aprobado el proyecto del CCH por el Consejo Universitario- se iniciaron las clases en los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo y un año después Oriente y Sur recibieron su primera generación. En un inicio se matricularon 15 000 alumnos y se contrató aproximadamente a 300 profesores. Los turnos en los que se impartían las clases eran cuatro: el primero de 7 a 11 a. m.; el segundo, de 11 a 15 p. m.; el tercero, de 13 a 17 p. m. y cuarto, de 17 a 21 p. m.

En este contexto el artículo de Rocío Vivanco publicado por la revista *Apuntes*,²⁵ da un testimonio para describir el ambiente del plantel Azcapotzalco en vísperas y en los

²⁴ PALENCIA GÓMEZ, Javier, “Origen y contexto histórico del Proyecto CCH” en López Tapia, Alfonso (coord.), *op. cit.*, pp. 45-46.

primeros días de vida de esta institución. Recuerda que la primera generación de estudiantes, esperó seis meses para continuar sus estudios debido al desajuste en el calendario escolar de la secundaria hacia el nivel medio superior. Además se generó cierta incertidumbre, porque no todos alcanzaban un lugar en la institución y eso los angustiaba, hasta que finalmente, llegó una carta anunciando su aceptación como universitarios al ser aceptados por el CCH.

En la misiva que recibió Rocío Vivanco, se anexaba la Gaceta Amarilla, en la cual le informaban de la creación de dicha institución. Tanto los nuevos alumnos como sus padres leyeron este documento informativo, el cual les pareció poco entendible porque no sabían con claridad si habían sido incorporados a la UNAM. Además les asustaba la información anexa en cuanto a las opciones técnicas, ya que muchos querían entrar a la Máxima Casa de Estudios con el propósito de cursar una carrera universitaria, esto generó incertidumbre al saber si podrían tener acceso a ella.

Antes y después de la inscripción –cuenta Rocío Vivanco- la mayoría quiso cambiarse a la socialmente aceptada preparatoria, ya que ocasionalmente “enfrentamos miradas lastimeras de profesores que escandalizados nos prevenían de los desastres del nuevo proyecto”. Así frente a la ventanilla, todos tenían sentimientos encontrados de felicidad y angustia. Sin olvidar que el ambiente se tornaba extraño porque el plantel se situaba en lo que habían sido los terrenos de cultivo de la Hacienda del Rosario; era un lugar apartado, campirano y lejano del centro de Azcapotzalco y de la ciudad.

Lo anterior, resulta un testimonio interesante porque da cuenta de la percepción o la desinformación de los estudiantes en aquella época respecto al CCH y de las dificultades para acceder al nivel medio superior, lo que los obligó de cierta manera a tomar la nueva opción educativa.

Independientemente de la incertidumbre que pudo haber generado esta nueva modalidad de enseñanza en el nivel medio superior, la capacidad se incrementó

²⁵ VIVANCO GONZÁLEZ, Rocío, “El CCH un proyecto cargado de futuro” en *Apuntes*, núm. 5-6, México, UNAM, abril-septiembre de 1989, pp. 6-7.

considerablemente, ya que en 1968 se atendía a 41 mil alumnos y en 1972 se matriculó a 80 mil estudiantes. (ver cuadro 3)

Población Estudiantil UNAM 1968-1972.
(Cuadro 3)

Años	1968	1970	1971	1972
Media superior (miles de alumnos)	41.1	39.9	59 (a)	80 (a)
Profesional (miles de alumnos)	54.4	66.2	79.1	89.8
TOTAL	95.5	106.1	138.1	169.8

a) Alumnos de CCH: 15,000 en 1971 y 36,000 en 1972.

FUENTE: Anuarios estadísticos, UNAM. SOTO RUBIO, Eduardo, “Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova” en *Cuadernos del CESU*, núm. 29, México, UNAM, 2001, p. 45

1.2. Tipología del Bachillerato.

En la XIII Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES)²⁶ llevada a cabo en Tabasco, durante el mes de abril de 1971, se presentaron algunos lineamientos para definir los alcances y objetivos del bachillerato. Cabe resaltar que a 30 años de la emisión de dicho documento, en esencia los conceptos siguen siendo vigentes para las diferentes instituciones relacionadas con la educación media superior. Del cual se desprenden tres aspectos importantes:

Primero, el bachillerato contempla una doble condición en igualdad de circunstancias, al relacionarse como la culminación de la secundaria y antecedente del nivel superior. El segundo aspecto es considerarlo como el último ciclo formativo del estudiante, previo a una especialización. Y en tercer lugar, dependiendo de las condiciones, capacidades y oportunidades, el estudiante puede incorporarse a un trabajo, continuar con estudios cortos o complementarios para laborar o ingresar al nivel superior.

²⁶ s.n. “El Bachillerato”, en *Cuadernos del Colegio*, núm. 26, México, UNAM, enero-marzo de 1985, pp. 81-83.

En este orden de ideas, se da el Seminario Regional titulado “Análisis sobre los Conceptos Básicos del Bachillerato Universitario” que se efectuó en el año de 1990, con la participación de distintas instituciones, un pequeño grupo de expertos en el bachillerato y representantes de la ANUIES,²⁷ que redactaron una definición del bachillerato universitario y siete conceptos básicos:

El bachillerato es la fase escolar posterior a la educación media básica. Este ciclo escolar se caracteriza por la universalidad de sus contenidos de enseñanza – aprendizaje, la persistencia en el desarrollo de una capacidad de síntesis e integración de los conocimientos acumulados por los alumnos y puede ser también la última oportunidad, en el sistema educativo formal, para establecer contacto con la cultura universal en su más amplio sentido. En el bachillerato se busca que el educando alcance un mayor grado de desarrollo de su personalidad, una formación humanística, científica y tecnológica; el conocimiento de sí mismo, autoestima, autocrítica y salud física.²⁸

Respecto a los conceptos básicos del bachillerato se considera que el alumno poseerá la *cultura* como un conjunto de habilidades, conocimientos, técnicas y cosmovisiones para comprender y transformar su entorno. La *cultura básica* son aquellos elementos que favorecen el desarrollo de la capacidad de comprender y analizar conceptos científicos y procesos sociales. La *cultura universal* contempla una serie de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos. El *estudiante crítico* es aquel que tiene la capacidad para determinar un juicio. La *formación e información* son aspectos vinculados porque sin el segundo no puede haber formación, ésta se entiende como el proceso en el cual el estudiante aprende a hacer, aprende a aprender y aprende a ser. El *bachillerato propedéutico* prepara al alumno a ingresar a la licenciatura y el *terminal* para iniciar su vida laboral. El *tronco común* contempla la cultura básica que le da herramientas y conocimientos para comunicarse y comprender a su sociedad, por ello debe dominar el

²⁷ Las instituciones participantes en el Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario. Red Zona Centro son: Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Querétaro.

²⁸ Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario. *El Bachillerato Universitario y sus conceptos básicos*, <www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res077/txt14.htm> [Consulta: 3 de enero de 2008].

español, idiomas extranjeros y el lenguaje de las matemáticas y paralelamente el método de las ciencias naturales y de las histórico-sociales.

Por otra parte, el INEGI posee un glosario de contenidos sociodemográficos en el cual define al bachillerato como “educación de tipo medio superior, de carácter propedéutico, y propedéutico y terminal, que se imparte a los egresados de secundaria y que, cuando es propedéutico, les posibilita ingresar al tipo superior.”²⁹

El Sistema Educativo Nacional se divide en tres rubros: La educación básica, la media superior y la superior. La primera comprende los ciclos de preescolar, primaria y secundaria. La segunda abarca al bachillerato en sus tres modalidades: general, bivalente y tecnológica y la tercera a una formación profesional. (ver figura 1)

La Secretaría de Educación Pública considera al Bachillerato General como:

... parte de la educación media superior y, como tal, lo ubica entre la educación secundaria y la educación superior. Es un nivel educativo con objetivos y personalidad propios que atiende a una población cuya edad fluctúa, generalmente, entre los quince y dieciocho años y su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.³⁰

Por su parte el Colegio de Ciencias y Humanidades proporciona su concepto de bachillerato al declarar que:

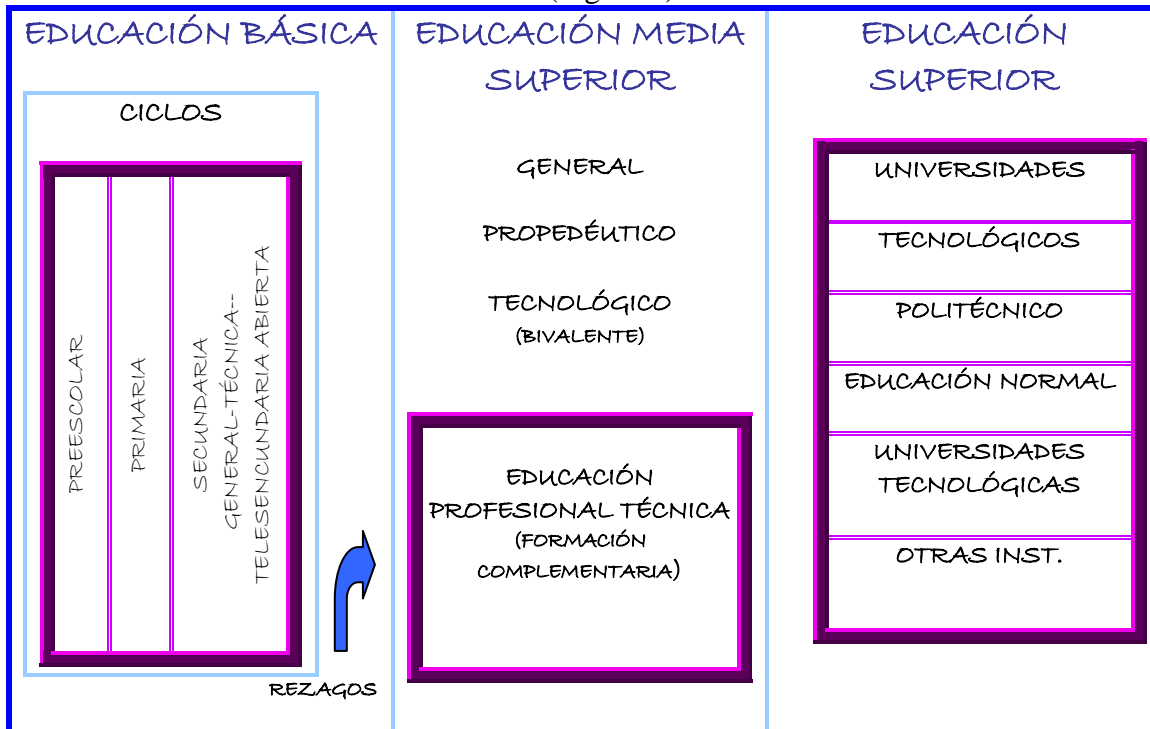
El CCH es un bachillerato de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, pero a su vez general, es una institución de enseñanza media superior; que ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, esta última en México, incluye la escuela secundaria; se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad, además

²⁹ INEGI. *Glosario de contenido sociodemográfico*. <www.inegi.gob.mx/est/contenidos/español/rutinas/glogen> [Consulta: 5 de enero de 2008].

³⁰ *Bachillerato General*. <<http://dgb1.sep.gob.mx/DGB.php>> [Consulta: 7 de enero de 2008].

cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular que es el Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH.³¹

Sistema Educativo Nacional
(Figura 1)



FUENTE: <<http://sesic1.sep.gob.mx/dgb/educmeds>>

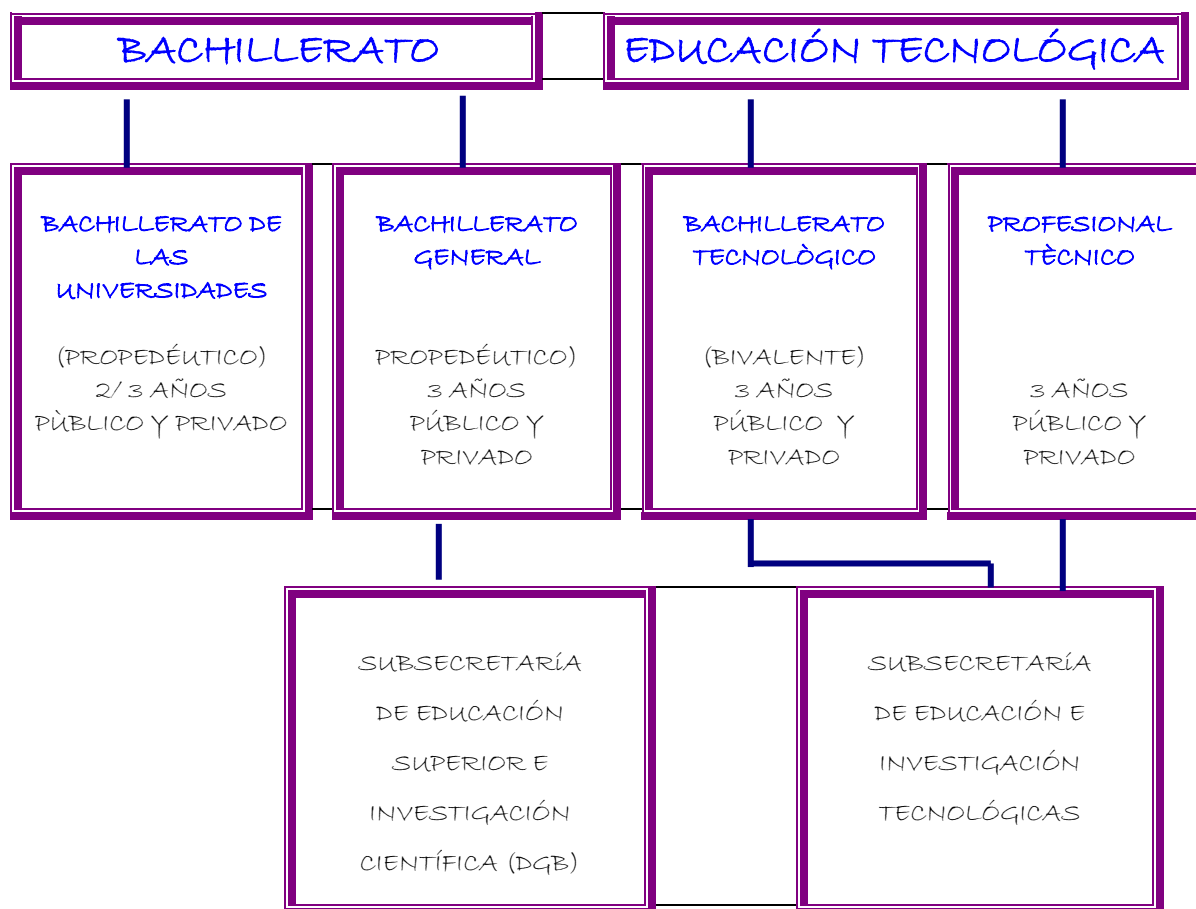
El bachillerato bivalente tiene un núcleo de formación que le permite ejercer una especialidad tecnológica o continuar con sus estudios superiores. Y la tecnológica está orientada únicamente a obtener una especialidad técnica.

En la actualidad la educación media superior cuenta con tres modalidades: Escolar, no escolarizada y mixta. La primera es un sistema presencial en la que tanto alumnos como maestros asisten de manera regular a la escuela. La segunda es una modalidad no presencial, en ella el proceso educativo diseña actividades de enseñanza y aprendizaje más autodidácticas. Por último, el bachillerato mixto es una combinación de las anteriores ya que no se asiste de manera regular al centro educativo (ver figura 2).

³¹ UNAM-CCH. *Origen del Colegio de Ciencias y Humanidades*, <<http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>> [Consulta: 7 de enero de 2008].

De todo lo dicho anteriormente durante este apartado, podemos concluir que la educación media superior, también llamada coloquialmente bachillerato o preparatoria, ha tenido un largo recorrido histórico, para poder considerarse como un pilar fundamental en la formación escolar del país. Sin embargo, un momento clave para consolidar este nivel educativo ha sido la creación y consolidación de la Escuela Nacional Preparatoria, que junto con la Universidad Nacional Autónoma de México, ha logrado esbozar un nuevo proyecto bajo otras perspectivas pedagógicas y crear al Colegio de Ciencias y Humanidades.

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(Figura 2)



FUENTE: <<http://sesic1.sep.gob.mx/dgb/educmeds.htm>>

2. COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: PLANTEL AZCAPOTZALCO

*El analfabetismo es una especie de
minoría de edad eterna. Al tener el coraje
de leer y escribir, Hanna había dado el
paso que llevaba de la minoría a la mayoría
de edad, un paso hacia la conciencia.*

Bernhard Schlink

En este segundo apartado se describen algunas variables incluidas en tres esferas que perfilan el entorno educativo del bachillerato universitario: infraestructura, personal docente y alumnos. En el caso particular de esta investigación, se amplía la información hacia el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, así como de la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

Este apartado proporciona, con ayuda de diversos datos duros, vertidos en figuras y cuadros, una serie de elementos que permiten describir ciertas categorías de la población docente y estudiantil en la institución universitaria, así como el desglose detallado del nivel medio superior y en particular del Plantel Azcapotzalco. A la par, se revisa el perfil profesiográfico del personal docente que imparte la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

2.1. Plantel Azcapotzalco: ubicación, infraestructura y administración.

El Plantel Azcapotzalco está ubicado en la zona noroeste del Distrito Federal, en la Delegación Azcapotzalco, con dirección Aquiles Serdán no. 2060, esquina con Hernández Cobarrubias, Colonia Tierra Nueva. Colinda hacia el norte y el oeste con el Estado de México, básicamente con el municipio de Tlalnepantla, al este con la Delegación Gustavo A. Madero y hacia el sur con la Delegación Cuahutemoc y Miguel Hidalgo. De ahí que muchos alumnos inscritos en este plantel provengan del Estado de México.

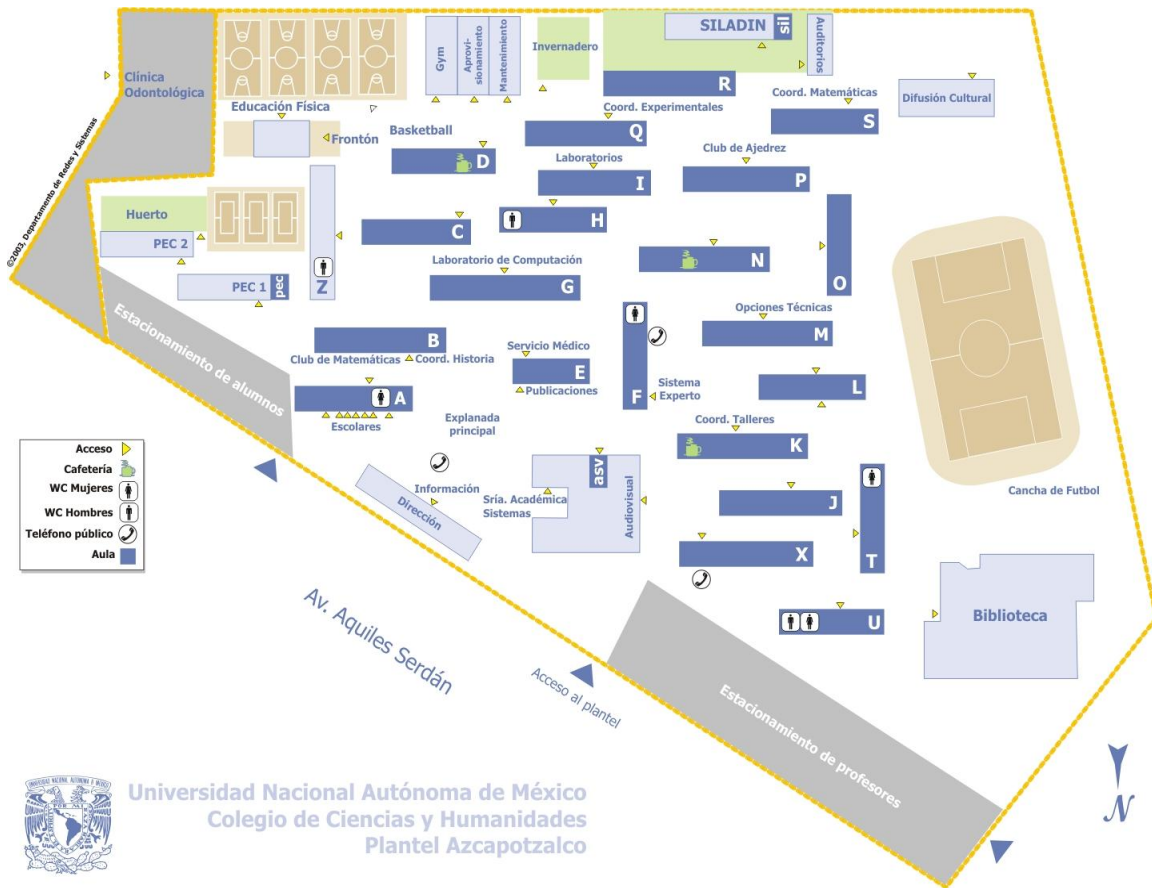
Las principales vías para llegar al plantel son la estaciones El Rosario y Aquilés Serdán, correspondientes a la línea 7 del Sistema Colectivo Metro, el cual corre de Barranca del Muerto hasta El Rosario. También existen algunas rutas de transporte público que transitan a lo largo de la avenida Aquiles Serdán, la cual es una de las más importantes de la zona, porque tiene su origen en el metro Tacubaya y recorre gran parte de la Delegación Azcapotzalco, finalizando en el límite con el Estado de México donde comienza otra vía importante, la Gustavo Baz. Otra opción son los camiones llamados “chinelos”, éstos provienen de distintos municipios mexiquenses, los cuales concluyen su trayecto en el Metro El Rosario. De lo que se desprende que los profesores, trabajadores y estudiantes ingresan por estas vías de acceso.

En referencia a la infraestructura de los dos subsistemas de bachillerato, Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, se tiene un inventario total de mil 28 aulas. 546 corresponden a los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 482 al Colegio de Ciencias y Humanidades.

De manera particular se ubica espacialmente el CCH Azcapotzalco en la figura 3 para describir la distribución de su infraestructura: aulas, espacios deportivos, laboratorios, áreas comunes y oficinas administrativas con que cuenta la institución. (ver figura 3).

En este plano se encuentran veintidós edificios enumerados desde la A hasta la X, en los cuales se imparten las clases correspondientes de las distintas materias integradas a los planes de estudio; así mismo, el plantel posee dos edificios más, el primero cuenta con dos niveles de laboratorios y salones denominados SILADIN (Sistema de Laboratorios de Desarrollo e Investigación), el otro –que no aparece en el plano por haberse construido recientemente- es un edificio de cómputo diseñado para apoyar a los alumnos y profesores de la institución, situado en la parte superior izquierda, junto a los laboratorios del Siladín.

Instalaciones del CCH Azcapotzalco.
(Figura 3)



FUENTE: <<http://www.cchazc.unam.mx/>>

Así también se localizan en el plantel Azcapotzalco las siguientes instalaciones:

- En el área de Difusión Cultural, se encuentra una estación meteorológica.
- Para el área de educación física se cuenta con una cancha de fútbol, cuatro de basket, dos de frontón y un gimnasio equipado.
- Una Biblioteca dividida en dos pisos. En la planta baja se localizan todos los libros de las diferentes áreas académicas, el servicio de fotocopiado y préstamo de libros. En la planta alta se localiza la hemeroteca y algunas enciclopedias.
- Dos edificios en los que se encuentran los cubículos de las cuatro áreas para profesores de carrera, así como las jefaturas de sección de las mismas.
- Un área de mantenimiento y almacenamiento.
- Un edificio que incorpora la Secretaría Académica, el Área de Sistemas de Cómputo, cuatro pequeños auditorios: Teleconferencias, Sala de Teatro Sor Juana Inés de la Cruz, Sala Juan Rulfo, Sala Galerías y una sala para teleconferencias. Así como un cubículo que resguarda el material y equipo audiovisual.
- De manera cercana al acceso del plantel se localiza la Dirección, la Secretaría Administrativa, Contabilidad y Pagos.
- El edificio Z integra otro sistema de cómputo de apoyo a los profesores del colegio, y también se encuentra la Secretaría Docente y una sala de maestros.
- Finalmente, hay dos áreas de estacionamiento, para profesores y alumnos.

En el período de las vacaciones administrativas que antecedieron al ciclo escolar 2008-2009, se puso en marcha el Programa de Fortalecimiento de la Infraestructura del Bachillerato Universitario. El cual comprende una renovación de las instalaciones del nivel medio superior. En la primera fase del proyecto se rehabilitaron 538 aulas, lo que representa el 52.3% de las mil 28 existentes en los dos subsistemas del bachillerato universitario: la ENP y el CCH. El costo de la primera etapa del Programa fue de \$138,244,899,43 y del equipo de cómputo y de proyectores de \$6,433,000.00. Dichas cifras fueron publicadas en el Suplemento Especial de la Gaceta UNAM no. 4,091 del 14 de agosto de 2008.

De manera particular, en el CCH Azcapotzalco el gasto de la primera fase fue de \$15,231,866.20 y \$681,000.00 en equipo de cómputo y proyectores. Con este presupuesto se atendieron doce edificios con 34 aulas.

También se realizó trabajo de jardinería en todas las áreas verdes, la instalación de dos antenas más para el uso de internet inalámbrico y la posibilidad de acceder a la red en cualquier zona del plantel. En cuanto a la modernización de los salones, se equipó la mayoría de ellos con proyectores. Finalmente, se adaptó una rampa para patinetas en el área de canchas, ya que acostumbraban practicar frente al edificio D lo cual generaba ruido y distracciones.

Un área sustantiva para el buen funcionamiento del plantel es el trabajo realizado por la administración, ésta comprende un abanico de categorías y –por lo tanto- de actividades a desempeñar, la cual se organiza de la siguiente manera:

■ Secretaría General coordina:
Cómputo Curricular
Departamento de Biblioteca
Departamento de Audiovisual
Departamento de Impresiones.

■ Secretaría Académica coordina:
Departamento de Redes y Sistemas
Coordinaciones de Área.

■ Secretaría Docente coordina:
Jefaturas de Sección de las cuatro áreas académicas.

■ Secretaría Auxiliar del SILADÍN coordina:
Jefaturas de Laboratorios.

■ Secretaría de Asuntos Estudiantiles coordina:

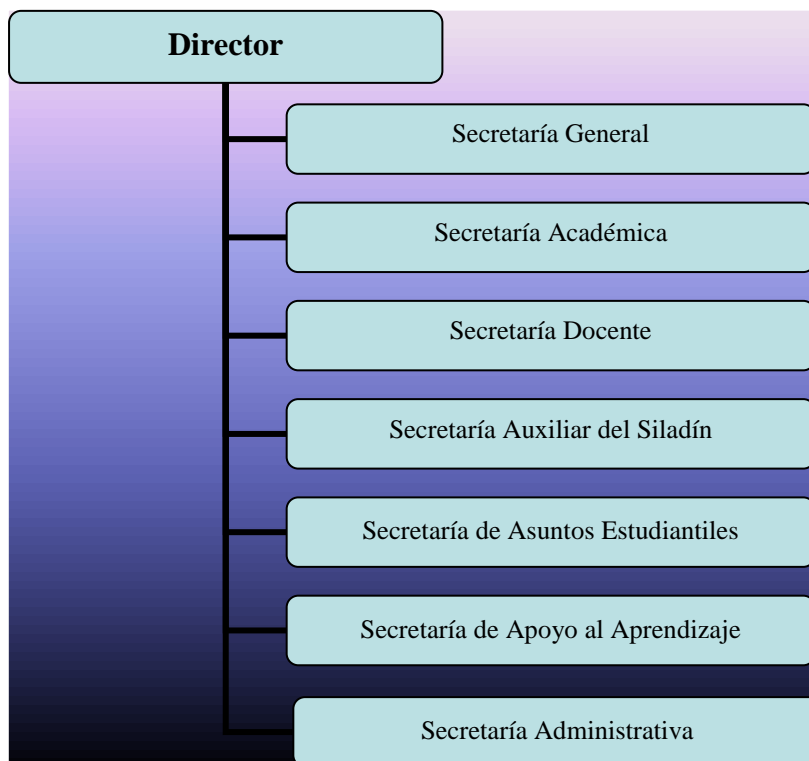
Departamento de Control Escolar.
 ■ Secretaría de Apoyo al Aprendizaje coordina:
 Centro de Cómputo.
 Departamento de Psicopedagogía
 Departamento de Difusión Cultural
 Servicio Médico
 Departamento de Educación Física
 Departamento de Opciones Técnicas

Unidad de Atención a Padres de Familia
 ■ Secretaría Administrativa coordina:
 Jefatura de Personal Académico.
 Jefatura de Personal Administrativo
 Unidad de Información
 Unidad de Planeación
 Unidad de Residencia de Obras
 Unidad Jurídica

En la figura 4, se aprecia a detalle la estructura organizacional del Colegio de Ciencias y Humanidades. El Director es quien tiene el más alto rango dentro de la institución, ocupando en el pasado este cargo en el plantel Azcapotzalco los siguientes funcionarios:

- 1971-1973 Manuel Guerra Tejada
- 1973-1976 Alfonso López Tapia
- 1976-1980 Ignacio Rodríguez Robles
- 1980-1988 Juan Recio Zubieta
- 1988-1996 Ismael Herrera Arias
- 1996-2000 Andrés Hernández López
- 2000-2004 Moisés Flores Espinosa
- 2004-2005 Pedro Enrique Ramírez Roa
- 2005-2009 Andrés Hernández López

Estructura Organizacional del CCH Azcapotzalco.
 (Figura 4)



FUENTE: <<http://www.cch.unam.mx/organigrama.php>>

2.2. Planta Docente.

2.2.1. Académicos de la UNAM.

Para el año 2007, la Universidad Nacional Autónoma de México contaba con un total de 34, 219 académicos y 42, 347 nombramientos como planta docente en toda la institución (ver cuadro 4). De estos datos se nota una diferencia, entre el total de académicos y el total de nombramientos, de 8,128. Ello significa que un 19.19% del mismo personal académico labora con diferente nombramiento.

Nombramientos en la UNAM
(Cuadro 4)

Nombramiento	Número de Académicos
Investigadores	2,337
Profesores de Carrera	5,417
Técnicos Administrativos	3,950
Profesores de Asignatura	26,291
Ayudantes	4,011
Otros	341
TOTAL	42,347

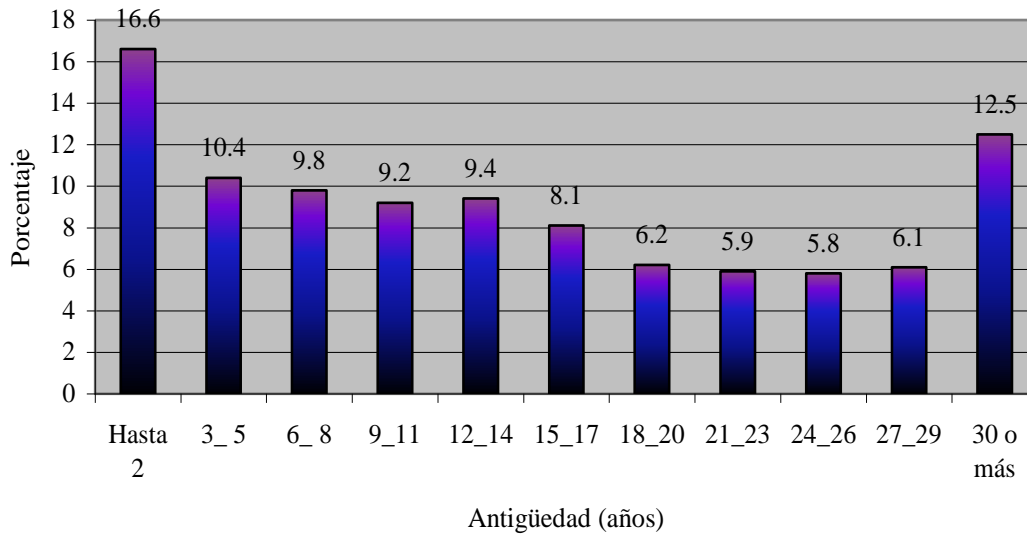
FUENTE: <www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf>

En términos generales, un breve análisis de estos números, indica que una gran parte de las actividades docentes en toda la institución recae en el profesor de asignatura (62.1%), en las categorías de Profesor Definitivo “A” o “B”. Luego le sigue el Profesor de Carrera (12.8%) quien en menor grado imparte horas/clase.¹

Otros aspectos importantes del personal académico son su antigüedad laboral (ver figura 5) y edad (ver figura 6). De la primera figura se puede apreciar notablemente a los profesores con una antigüedad no mayor de dos años, porque constituyen en la escala de tiempo un porcentaje de 16.6%, la más alta en este sentido, lo cual significa probablemente el inicio de la renovación de la planta docente, sustituyendo a aquellos con una antigüedad de más de 30 años; es decir, del 12.5% de la población.

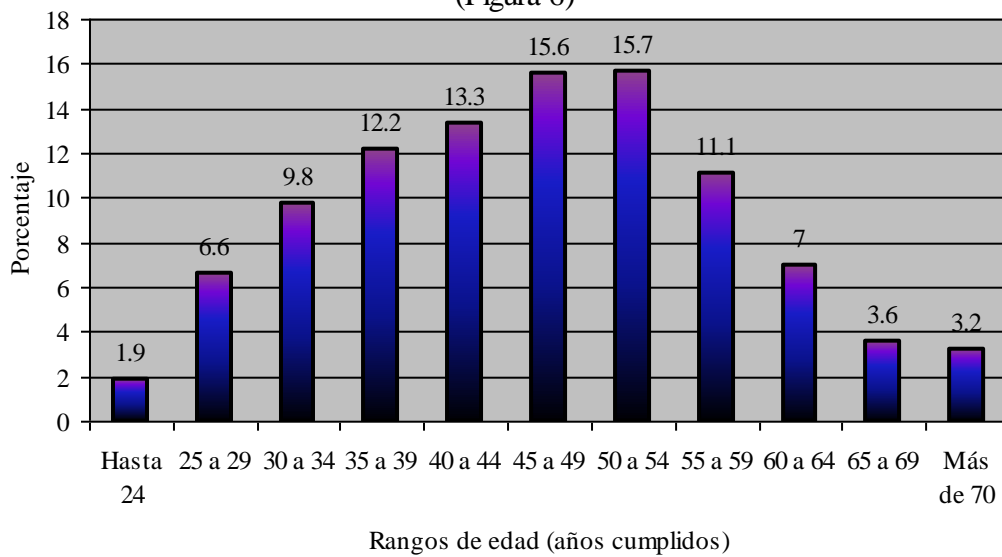
¹ Los porcentajes expuestos, se tomaron respecto a los nombramientos, ya que los datos del cuadro 2 no especifican cuáles son los nombramientos duplicados.

Personal Académico por Antigüedad Laboral
(Figura 5)



FUENTE: Nómina de la quincena 14 del 2007, Dirección General de Personal, UNAM, en <www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf>

Personal Académico por Edad
(Figura 6)



FUENTE: Nómina de la quincena 14 del 2007, Dirección General de Personal, UNAM, en <www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf>

Un significado del horizonte laboral en cuanto antigüedad, está constituido en el rango de 6 a 20 años, con un porcentaje del 46.9%, esto indica una posible estabilidad del personal académico en la institución. Otra arista de estos datos sugiere que aquellos profesores con 20 y 30 años de antigüedad, equivalentes a un 24%, probablemente se mantengan en servicio hasta cumplir con el tiempo reglamentario para su jubilación.

En la figura 6 es importante subrayar el centro de este horizonte cronológico. Los datos indican que los profesores entre 45 a 54 años de edad, representan un 31.3% de todo el personal docente, ello podría significar nuevas modificaciones a mediano plazo, porque aproximadamente en una década cumplirán el requisito de edad para la jubilación.

Otro dato interesante de esta figura es el rango de edad de los académicos que van de los 24 a los 34 años, quienes se mantienen en orden ascendente y constituyen un porcentaje de 43.8%, ello parece indicar su permanencia en la actividad profesional. También, un reflejo notable lo proporcionan los últimos rangos de edad, al respecto se puede pensar, entre otros motivos, que son profesores de carrera y debido a sus altos ingresos, no es viable la jubilación para ellos.

2.2.2. Profesores del CCH Azcapotzalco.

El Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM establece en el artículo 1, que éste regirá las relaciones laborales entre la universidad y su personal académico de acuerdo a lo dispuesto en los artículos 13 y 14 de la Ley Orgánica y en el Título Cuarto del Estatuto General de la UNAM.

El artículo 13 de la Ley Orgánica determina las relaciones entre la Universidad y su personal, a partir de los estatutos especiales que dicte el Consejo Universitario. Y el artículo 14, del mismo documento, aclara las designaciones definitivas de profesores e investigadores, las cuales deberán hacerse mediante un examen de oposición u otros procedimientos idóneos.

El Título Cuarto del Estatuto General de la UNAM define la manera en la que se integra el Personal Académico. El cual está formado por técnicos académicos, ayudantes, profesores e investigadores (art. 73); son considerados técnicos académicos quienes demuestren aptitudes en una especialidad, materia o área para realizar tareas específicas y sistemáticas (art. 74); son ayudantes aquellos que auxilien en sus labores a los técnicos, profesores e investigadores (art. 75); los profesores de asignatura pueden ser interinos o definitivos y ocupar la categoría A o B y serán remunerados en función del número de horas que impartan (art. 78); los profesores o investigadores de carrera dedican a la universidad medio tiempo o tiempo completo a labores académicas y pueden ocupar las categorías de asociado o titular. Así, en cada una de éstas habrá tres niveles: A, B, C (art. 79).

En este orden de ideas, nos referiremos a los nombramientos académicos del CCH en sus diversos planteles (ver cuadro 5). En éste se pueden resaltar las cifras de los profesores de Asignatura A y B. Entre los dos niveles suman 2,981 y corresponden al 46% del total de nombramientos, lo cual significa que en esta categoría recae la mayor responsabilidad en la participación de clases; destacando cuantitativamente su labor en el nivel medio superior universitario.

Nombramientos Académicos en el CCH
(Cuadro 5)

Subsistema/ Dependencia	Profesor de Asignatura		Profesor de Carrera	Técnico Académico	Otros*	T o t a l
	A	B	T. C.	T. C.		
Dirección General	2	0	51	27	1	81
Plantel Azcapotzalco	285	123	161	9	0	578
Plantel Naucalpan	326	154	118	10	1	609
Plantel Vallejo	375	156	147	10	0	688
Plantel Oriente	353	173	150	8	1	685
Plantel Sur	414	170	205	12	0	801
TOTAL	1,755	1,226	832	136	61	6,480

* Incluye a jubilados docentes y profesores e investigadores visitantes o eméritos.

FUENTE: Nómina de la quincena 14 de 2007, Dirección General de Personal, UNAM, en <www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf>

Los resultados anteriores señalan al CCH Sur como el plantel con mayor concentración de población docente y con más nombramientos de carrera en comparación

con el resto de los otros planteles. Por su parte, Azcapotzalco posee la menor cantidad de profesores, respecto a los otros colegios; no obstante, en éste existen más profesores de carrera que en Naucalpan, Vallejo y Oriente.

Por otro lado, el Colegio de Ciencias y Humanidades contempla cuatro Áreas de conocimiento, las cuáles agrupan diferentes bloques de materias como podemos agrupar en el mapa curricular del Plan de Estudios. (ver cuadro 6). A partir de esta organización se enlistan los profesores de Asignatura Interinos y los Definitivos A y B contemplados en la Lista Jerarquizada (art. 10 del Instructivo de Asignación de Horarios), con la finalidad de asignación o aumento de horas permanentes y cobertura interina de horas vacantes (Art. 7°. Del Instructivo de Asignación de Horarios) del plantel Azcapotzalco, donde analizaremos más a detalle algunos aspectos de su planta docente.

Relación de Profesores de Asignatura Interinos y Definitivos del CCH Azcapotzalco.
(Cuadro 6)

1. Área de Matemáticas.

BLOQUE	MATERIA	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Bloque 1	Matemáticas I a IV	12	37	49
Bloque 2	Taller de Cómputo	6	12	18
	Cálculo Diferencial e Integral I - II	7	23	30
	Estadística y Probabilidad I - II	5	17	22
Bloque 3	Cibernética y Computación	5	14	19
T O T A L:		35	103	138

2. Área de Experimentales

BLOQUE	MATERIA	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Bloque 1	Química I-II	20	22	42
	Química III-IV	18	18	36
Bloque 2	Biología I-II	17	20	37
	Biología III-IV	15	21	36
Bloque 3	Física I-II	10	27	37
Bloque 4	Física III-IV	4	20	24
Bloque 5	Ciencias de la Salud I-II	6	2	8
Bloque 6	Psicología I-II	2	3	5
T O T A L		92	133	225

3. Área Histórico-Social

BLOQUE	MATERIA	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Bloque 1	Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II	11	12	23
	Historia de México I-II	10	13	23
Bloque 2	Economía I-II	1	4	5
Bloque 3	Ciencias Políticas y Sociales I-II	3	7	10
Bloque 4	Derecho I-II	1	4	5
Bloque 5	Administración I-II	0	5	5

Bloque 7	Geografía I-II	0	2	2
Bloque 8	Antropología I-II	1	2	3
Bloque 9	Filosofía I-II	3	10	13
	Temas Selectos de Filosofía I-II	0	3	3
Bloque 10	Teoría de la Historia I-II	3	6	9
	T O T A L	33	68	101

4. Área de Talleres y Lengua.

BLOQUE	MATERIA	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Bloque 1	Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV	20	13	33
Bloque 2	Inglés I-IV	14	12	26
Bloque 3	Francés I-IV	5	0	5
Bloque 4	Griego I-II	2	2	4
Bloque 5	Latín I-II	2	1	3
Bloque 6	Lectura y Análisis de Textos Literarios I-II	2	1	3
Bloque 7	Taller de Comunicación I-II	6	6	12
Bloque 8	Taller de Diseño Ambiental I-II	1	4	5
Bloque 9	Taller de Expresión Gráfica I-II	3	5	8
	T O T A L	55	44	99
	T O T A L DE LAS 4 ÁREAS	215	348	563

FUENTE: Lista Jerarquizada de Profesores. Período 2008-2. Y Perfil Profesiográfico con propósito de cobertura de grupos vacantes y concursos de definitividad. Junio de 2008.

De este conglomerado de bloques, se aprecia que el Área de Experimentales en el Plantel Azcapotzalco, cuenta con un mayor número de profesores de asignatura (39.97%), seguida del Área de Matemáticas (24.52%), Histórico-Social (17.93%) y Talleres (17.58%) respectivamente. Un dato interesante se da en el Área Histórico-Social, ya que cuenta con mayor cantidad de materias, la mayoría optativas, y donde hay menos docentes, razón por la cual se abren muy pocos grupos de cada una de estas. Por otro lado, quienes agrupan una mayor cantidad de mujeres son Química I-II y TLRIID I-IV con 20 profesoras respectivamente. Así mismo, Matemáticas posee un mayor número de profesorado masculino.

En el caso de la suma total de profesores de las cuatro Áreas, no corresponde con la cifra señalada en el cuadro 5 por dos razones: por un lado, algunos tienen dos o más nombramientos en diferentes materias, esto es posible porque su carrera o especialidad les permite incursionar en otras asignaturas e incluso en otra Área de conocimiento. Por el otro, el cuadro 5 no registra a los docentes interinos porque año con año la cifra varía en ocasiones significativamente, ello depende de las horas vacantes, lo cual provoca que su contrato no se renueve o se haga de manera tardía.

2.2.3. Perfil Profesiográfico de la Materia de TLRIID I-IV.

El 9 de junio del 2008, se publicó en la Gaceta CCH, Suplemento Especial, no. 6 los *Perfiles Profesiográficos de cobertura de grupos vacantes y concursos de definitividad de las áreas y departamentos académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades*. El documento notifica algunas modificaciones realizadas a raíz de la revisión y ajuste de los programas del Plan de Estudios y como consecuencia de la creación de nuevas licenciaturas y posgrados en la Institución.

El suplemento hace hincapié en aquellos egresados de la licenciatura con deseos de incorporarse a la planta docente del colegio, con un sólido perfil de formación en la disciplina que sea de su interés. Así, las instituciones de educación superior pública consideradas para formar el perfil pertenecen a la UNAM, UAM, IPN, ENAH y la SEP, ésta última dependencia únicamente se considera para los Departamentos Académicos de Opciones Técnicas y Educación Física.

Del suplemento, corresponde en particular a la materia de TLRIID I-IV el siguiente perfil profesiográfico, en el cual además de hacerse cambios en la lista de carreras contempladas para impartir la materia, se incluyó una nota aclaratoria en Ciencias de la Comunicación, en la cual se debe realizar una formación complementaria en Lengua y Literatura:

Bloque 1: Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV:
<ul style="list-style-type: none">- Ciencias de la Comunicación (UAM y UNAM)*- Lengua y Literaturas Hispánicas (UNAM)- Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas, Francesas, Inglesas e Italianas) (UNAM)- Letras Clásicas (UNAM)- Letras Hispánicas (UAM)- Literatura Dramática y Teatro (UNAM)
<p>* Los profesores en servicio, egresados de las licenciaturas en Ciencias de la Comunicación de la UAM y de la UNAM, para poder solicitar concurso de oposición abierto de definitividad deberán cubrir una formación complementaria en Lengua y Literatura, la cual será definida por la Subcomisión Auxiliar de Perfil Profesiográfico, señalada en el numeral 5 de los “IV Criterios de Aplicación” del presente documento. Los profesores aspirantes para su ingreso deberán acreditar la formación complementaria que define la Subcomisión Auxiliar.</p>

Actualmente, los profesores de asignatura que imparten la materia de lectura y redacción en el CCH Azcapotzalco, tienen los siguientes estudios a nivel licenciatura, maestría y doctorado (ver cuadro 7):

Formación Profesional de los Profesores de Asignatura que Imparten TLRIID I-IV
(Cuadro 7)

CARRERA	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO
Ciencias de la Comunicación	17	2	
Letras Clásicas	4		
Derecho	3		
Relaciones Internacionales	2		
Literatura Dramática y Teatro	2		
Sociología	2	1	
Lengua y Literatura Hispánicas	2	1	
Estudios Latinoamericanos	1		
Ciencias Políticas y Admón.	1		
Pedagogía		2	1
Filosofía		1	1
Humanidades		1	
Derecho Corporativo		1	
Estudios Sociales			1
TOTAL	34	9	3

FUENTE: Lista Jerarquizada de Profesores. Período 2008-2.

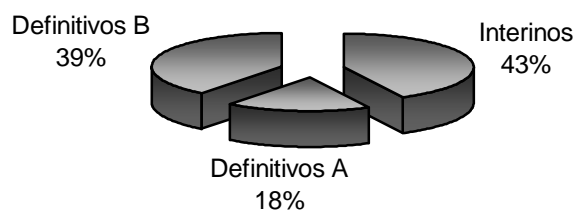
Como se podrá observar en la tabla anterior, diversos profesores tienen una carrera no contemplada dentro del actual Perfil Profesiográfico; es decir, ingresaron al plantel con otro ordenamiento y poseen estudios en Sociología, Derecho, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Filosofía y Estudios Latinoamericanos². Cabe subrayar que un porcentaje del 50% de los docentes que imparten la materia tiene la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

En este sentido, de los 33 profesores de asignatura que imparten la materia de TLRIID I-IV, el 39% tiene el nombramiento de Definitivo B, el 18% es Definitivo A y el 42% es llamado profesor de Asignatura A “Interino” (ver figura 7), donde la relativa

² En el CCH Azcapotzalco solamente una profesora de Asignatura A, cuenta con la pasantía de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos e imparte la materia de TLRIID.

estabilidad laboral se la otorga el Examen Filtro, el cual da el derecho de cubrir los grupos en propiedad de los profesores con licencias, sabáticos, comisiones, permisos, entre otros; sin embargo, el horario y las horas a cubrir varían cada año, dependiendo de la cantidad de grupos disponibles y en función del lugar obtenido en la lista jerarquizada.

Profesores de Asignatura de TLRIID
(Figura 7)



FUENTE: Lista Jerarquizada de Profesores. Período 2008-2

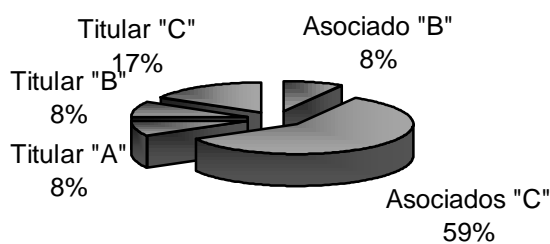
Además de los docentes de asignatura, en el CCH Azcapotzalco se encuentran veinticuatro académicos impartiendo la materia de TLRIID I-IV, con el nombramiento de Profesores de Carrera de Tiempo Completo bajo las categorías de asociado o titular en tres niveles A, B, C.

Estas plazas de Carrera se obtienen a través de un concurso de oposición marcado por el Estatuto del Personal Académico (EPA), documento que permite reconocer también las actividades y trabajos propios de este tipo de profesor como la experiencia docente, producción académica, participación en la difusión y extensión de la cultura, investigación, formación de cuadros académicos y otras atribuciones para el desarrollo del proyecto educativo del colegio.

Como se puede examinar en la figura 8, los profesores de carrera con nombramiento de Asociado C son catorce y corresponden al 59% de los que imparten la materia de TLRIID. También podemos notar tres tipos de categorías con dos académicos cada uno:

Asociado B, Titular A y Titular B, con un porcentaje de un 8% cada uno. Finalmente, el Titular C tiene cuatro profesores con un 17% del total de los datos.

Nombramientos de Profesores de Carrera en la Materia de
TLRIID I-IV
(Figura 8)



FUENTE: Horario de Profesores del Área de Talleres. CCH – Azcapotzalco. Periodo 2008-2

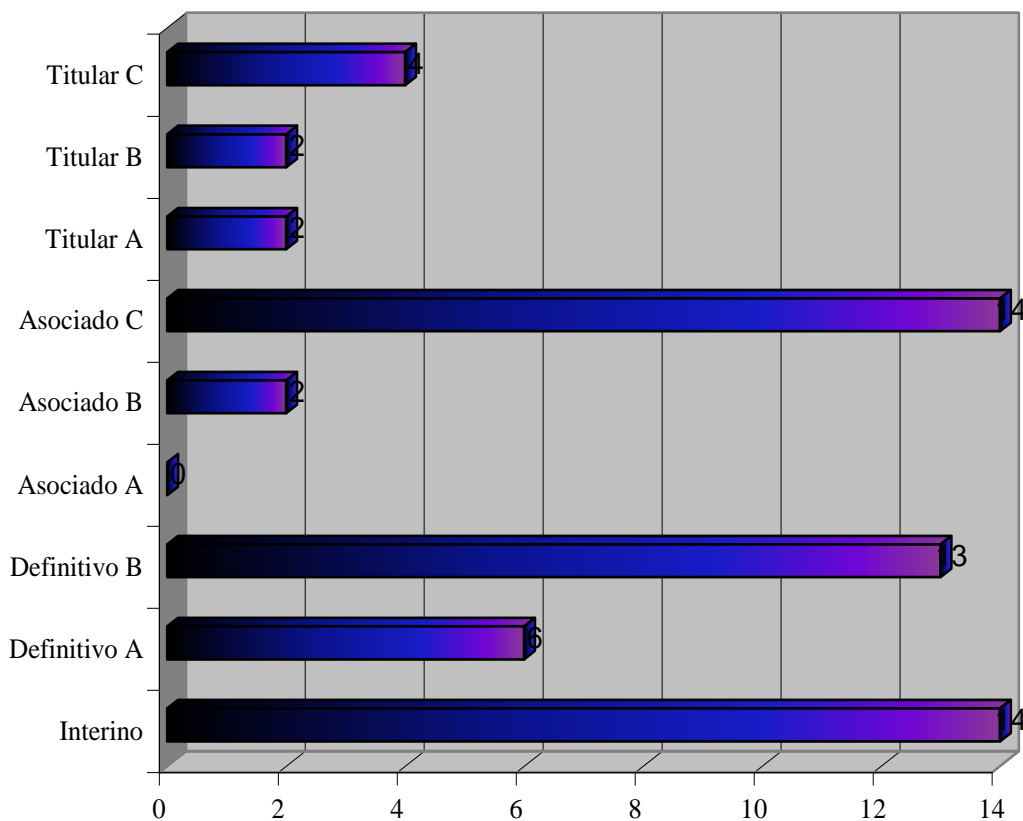
De acuerdo al Capítulo IV del EPA, las categorías y niveles son determinados por el grado de estudios, la antigüedad y experiencia en labores docentes o investigación, la coordinación de seminarios o tesis, la constancia en las actividades académicas y haber contribuido en la formación de otros profesores.

La figura 9 da un detalle preciso de cómo existe una contención principalmente en tres categorías: profesores interinos, Definitivos B y Asociados C. Respecto a los primeros se puede observar un fenómeno de renovación de la planta docente; no obstante, en la última década solamente se ha abierto una plaza para obtener una definitividad, porque no se permite abrir un concurso hasta no obtener un grupo propio.

La segunda cresta de la gráfica corresponde a los profesores de Asignatura B, éstos se han rezagado porque en diez años solamente han sido abiertas tres plazas de carrera. Finalmente, el tercer pico se posesiona en los profesores de Carrera Asociados C, esto

puede deberse a que aún no cumplen con los requisitos estipulados en el EPA para su promoción.

Total de Profesores de TLRIID
(Figura 9)



FUENTE Lista Jerarquizada de Profesores. Período 2008-2 y Horario de Profesores del Área de Talleres. CCH – Azcapotzalco. Período 2008-2.

2.3. Población Escolar.

2.3.1. Alumnos de la UNAM.

Para ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México, el Reglamento General de Inscripciones determina en su artículo segundo, que los aspirantes deben haber

obtenido un promedio mínimo de siete en el ciclo de estudios inmediato anterior, solicitar la inscripción y ser aceptado mediante un concurso de selección establecido.

En este contexto, la UNAM atiende actualmente a un total de 292,889 alumnos repartidos entre el bachillerato, la licenciatura y el posgrado. Esta cifra contempla a los estudiantes de primer ingreso y de reingreso así como los incorporados al Sistema Escolarizado, al Sistema de Universidad Abierta y los inscritos en Educación a Distancia. (ver cuadro 8).

Población Escolar Total 2006-2007
(Cuadro 8)

Nivel académico	Primer Ingreso	Reingreso	Total
Posgrado	8,258	12,972	21,230
Sistema Escolarizado	8,164	12,943	21,107
Sistema Universidad Abierta	94	29	123
Licenciatura	36,939	126,439	163,368
Sistema Escolarizado	33,580	117,756	151,336
SUA y Educación a Distancia	3,349	8,683	12,032
Técnico Profesional	4	2	6
Técnico	104	1,154	1,258
Sistema Escolarizado	-	164	164
Sistema Universidad Abierta	104	990	1,094
Bachillerato	33,688	72,610	106,298
Escuela Nacional Preparatoria	15,336	33,046	48,382
Colegio de Ciencias y Humanidades	17,689	38,296	55,985
Iniciación Universitaria	663	1,268	1,931
Propedéutico de la Escuela Nacional de Música	257	472	729
TOTAL	79,240	213,649	292,889

Fuente: <www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf>

A partir de las cifras mencionadas, cabe precisar que el Técnico Profesional solo se ofrece en la Escuela Nacional de Música, El Técnico únicamente en la carrera de Enfermería y el Propedéutico es un prerrequisito de admisión a las carreras de la Escuela Nacional de Música, de ahí que la cantidad sea significativamente reducida. En contraste, del total de alumnos inscritos, el nivel superior es el que concentra una mayor cantidad de estudiantes, ya que atiende al 55.9% de la población. Seguida del bachillerato con 36.4% inscritos y el Posgrado que atiende al 7.3% del total.

2.3.2. Estudiantes del CCH Azcapotzalco.

A continuación se analiza, como primer término, el resumen estadístico de la población escolar total del bachillerato, el cual indica que entre la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, suman 104, 367 alumnos para el ciclo escolar 2006-2007. De los cuales, 55,985 pertenecen al CCH, equivalente al 53.64%. En términos generales ambos sistemas de bachillerato comparten casi proporcionalmente la misma cantidad de alumnos.

De manera particular, los 55,985 alumnos incorporados al CCH, se reparten entre los cinco planteles de la siguiente manera: (ver cuadro 9)

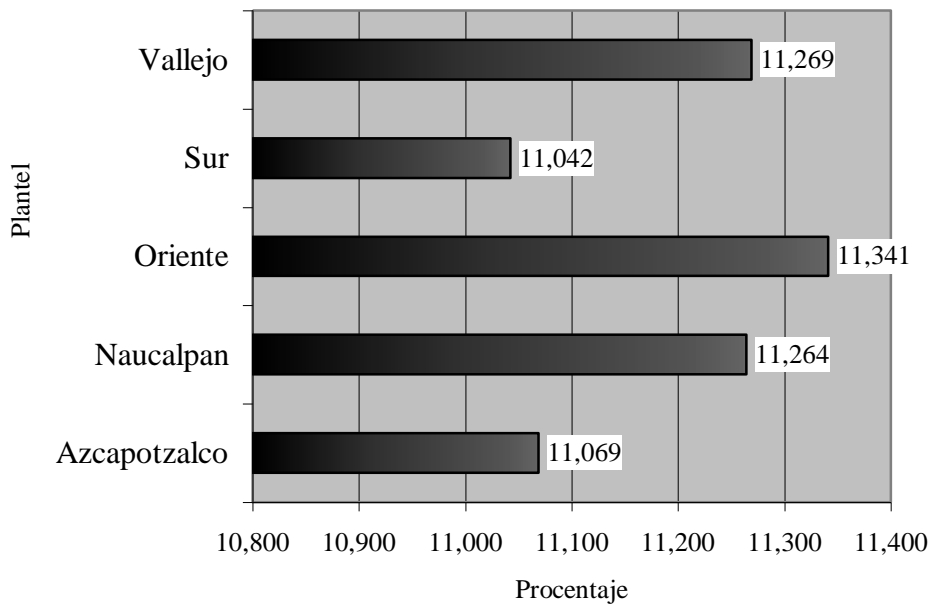
Alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Ciclo 2006-2007.
(Cuadro 9)

Plantel	Primer Ingreso			Reingreso			Población
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Total
Azcapotzalco	1,666	1,944	3,610	3,586	3,873	7,459	11,069
Naucalpan	1,731	1,922	3,653	3,594	4,017	7,611	11,264
Oriente	1,811	1,825	3,636	3,971	3,734	7,705	11,341
Sur	1,783	1,677	3,460	3,899	3,683	7,582	11,042
Vallejo	1,560	1,770	3,330	3,825	4,114	7,939	11,269
TOTAL	8,551	9,138	17,689	18,875	19,421	38,296	55,985

Fuente: <www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf>

Los resultados anteriores muestran que el Plantel Oriente cuenta con una mayor cantidad de alumnos matriculados, seguido por Vallejo, Naucalpan, Azcapotzalco y Sur, sucesivamente; en términos generales, la diferencia entre los cinco planteles es poca y en número redondos se puede afirmar que cada uno de ellos tiene aproximadamente once mil adolescentes cursando los tres niveles escolares (ver figura 10).

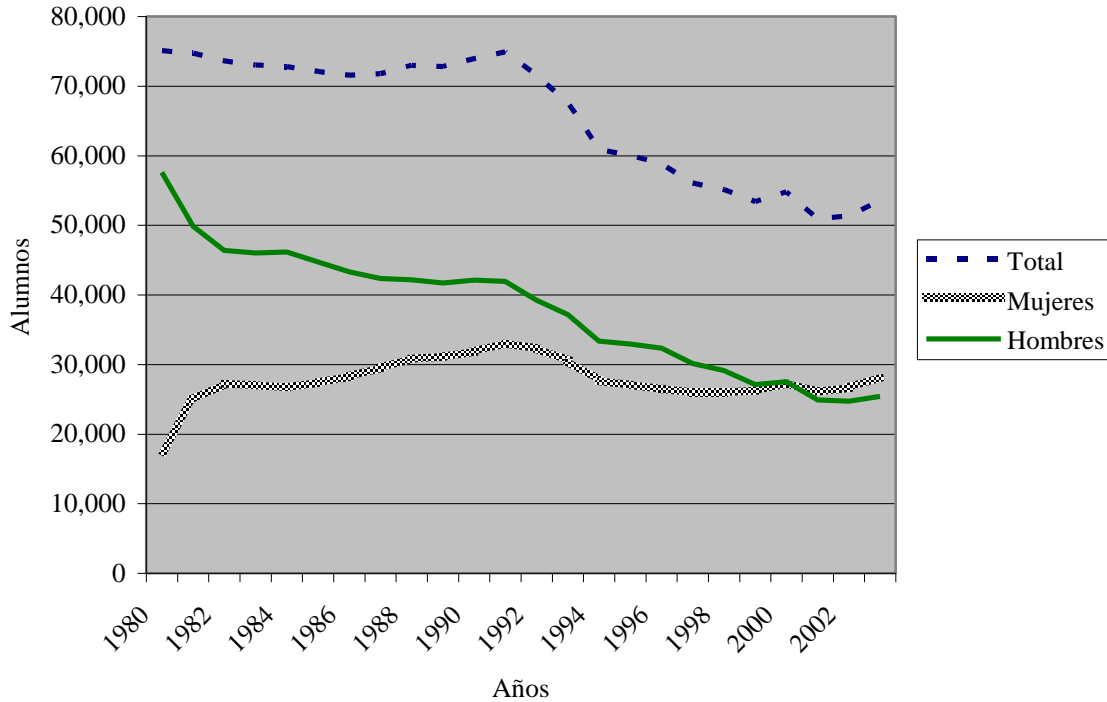
Alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Ciclo 2006-2007.
(Figura 10)



Fuente: <www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf>

Por otro lado, en las estadísticas configuradas en el cuadro 9, también se observa que la población femenina (51.6%) se ha incrementado con respecto a la masculina (48.3%), en el primer ingreso. De la misma forma se muestra dicho aumento en los alumnos reinscritos en el plantel, ya que las mujeres representan un 50.7% y los hombres únicamente el 48.2%; sin embargo, en términos generales la proporción es prácticamente igual. Dicha tendencia se ha ido modificando a lo largo de los años, ya que en 1980 asistía mayoritariamente una población masculina. (ver figura 11).

CCH. Población Escolar 1980-2003.
(Figura 11)



Fuente: <www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf>

También se nota cómo gradualmente al pasar de los años, la población ha ido disminuyendo, sobre todo a partir de la década de los 90. Ello se debe a que en 1991 y durante cuatro años, se discutieron los lineamientos curriculares del colegio. Participaron alrededor de 12 mil profesores en reuniones, seminarios y cursos y en 1995 surgieron nuevas propuestas para modificar el plan de estudios. Se acordó preservar el modelo educativo y aumentar el número de horas en el aula; así, se redujo de cuatro a dos turnos para ampliar la carga horaria de algunas materias, la obligatoriedad de los idiomas (inglés o francés) y la inclusión de la asignatura de computación.

Estos cambios al Plan de Estudios y, como consecuencia de ello, la reducción en la matrícula estudiantil, también se pueden notar si revisamos únicamente los datos

estadísticos de los alumnos que asistieron al Plantel Azcapotzalco entre 1980 y el 2003. (ver cuadro 10).

Alumnos del Plantel Azcapotzalco 1980-2003
(Cuadro 10)

AÑO	Primer Ingreso Hombres	Primer Ingreso Mujeres	Primer Ingreso Total	Reingreso Hombres	Reingreso Mujeres	Reingreso Total	Población Total
1980	3,244	1,824	5,068	7,848	1,553	9,401	14,469
1981	3,131	1,880	5,011	6,671	3,045	9,716	14,727
1982	3,104	1,895	4,999	6,208	3,527	9,735	14,734
1983	2,916	1,664	4,580	6,180	3,627	9,807	14,387
1984	2,972	1,831	4,803	5,939	3,400	9,339	14,142
1985	2,856	1,923	4,779	5,929	3,404	9,333	14,112
1986	2,736	2,077	4,813	5,822	3,579	9,401	14,214
1987	2,707	1,988	4,695	5,675	3,900	9,575	14,270
1988	2,738	2,248	4,986	5,473	4,025	9,498	14,484
1989	2,810	2,096	4,906	5,403	4,160	9,563	14,469
1990	2,725	2,247	4,972	5,630	4,224	9,854	14,826
1991	2,710	2,252	4,962	5,168	4,396	10,014	14,976
1992	2,214	2,071	4,285	5,751	4,554	10,305	14,590
1993	2,191	1,762	3,953	5,202	4,325	9,527	13,480
1994	1,879	1,554	3,433	4,824	3,930	8,754	12,187
1995	1,980	1,547	3,527	4,649	3,823	8,472	11,999
1996	1,992	1,668	3,660	4,404	3,471	7,875	11,535
1997	1,757	1,838	3,595	3,993	3,249	7,242	10,837
1998	1,757	1,852	3,609	3,857	3,403	7,260	10,869
1999	1,710	1,837	3,547	3,685	3,528	7,213	10,760
2000	1,684	1,740	3,424	3,843	3,830	7,673	11,097
2001	1,483	1,917	3,400	3,405	3,344	6,749	10,149
2002	1,565	1,929	3,494	3,098	3,398	6,496	9,990
2003	1,713	2,110	3,823	3,182	3,784	6,966	10,789

Fuente: <www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf>

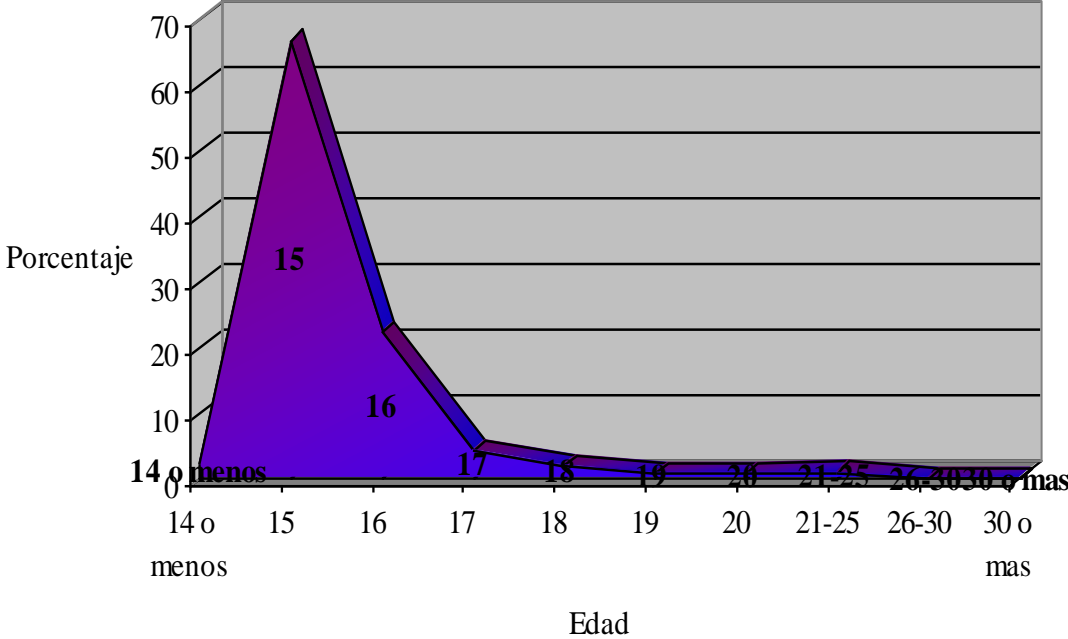
El cuadro muestra el comportamiento de la matrícula de bachillerato en las últimas décadas. En éstas se destaca que de 14,469 estudiantes inscritos en 1980, la población disminuyó gradualmente, situándose en 10,789 en 2003. Cifras que se mantienen porque no se han construido más aulas para ampliar la capacidad de cada sede ni escuelas universitarias en el nivel medio superior.

2.3.3. Perfil Socioeconómico del Alumnado.

Otro enfoque proporcionado en la estadísticas ofrecidas por la institución, indican que el 89.1% de la población en el bachillerato tiene entre 15 y 16 años; es decir, la mayoría de ellos son adolescentes. (ver figura 12). Además el 93.3% de los estudiantes son

solteros y únicamente el 4.9% casados y paralelamente el 99.5% no tiene hijos. Estos datos nos dejan entrever algunas de las condiciones que poseen al inicio de su estancia en el nivel medio superior; sin embargo, estas cifras se modifican aunque no en gran medida, en cuanto al estado civil, el 1.3% está casado y el 2.5% tiene ya descendencia al ingresar al nivel superior de enseñanza.

Edad de los Alumnos de Bachilleres
(Figura 12)



Fuente: <www.planeacion.unam.mx/publicaciones/perfiles/aspir_asig.html>

Las adolescentes que concibieron a su hijo durante su estancia en el bachillerato, en la mayoría de los casos se vuelven estudiantes irregulares o se dan de baja. Algunas de ellas toman clases prácticamente hasta los 8 meses de embarazo, otras únicamente van durante los primeros meses y posteriormente avisan al profesor de su inasistencia definitiva por seguridad del bebé o porque sus padres no desean que “se enteren de su estado”. Al nacer el niño, algunas madres intentan regresar a clases, pero finalmente desisten; otras cuentan con apoyo –sobre todo de sus padres- y acuden regularmente. En algunos casos llevan al bebé y lo encargan a otras alumnas o su pareja, mientras ellas entran al salón.

Respecto a los antecedentes escolares, la mayoría cursó la primaria y secundaria en una escuela pública. Las estadísticas consultadas indican que un 73.9% de alumnos, asistieron en el nivel básico a un colegio también coloquialmente llamado oficial y una cifra similar corresponde para el nivel de secundaria, con 76.8% del total de la población.

Otras cifras importantes corresponden al nivel de estudios de los padres de familia. Respecto a la madre el 16.8% estudió hasta la primaria, 24.3% cursó hasta la secundaria, el 20.2% una carrera técnica, el 15.7% el bachillerato, el 16.8% la licenciatura y el 2.1% el posgrado. Por su parte, al padre le corresponde el 12.2% para la primaria, el 23% hasta la secundaria, el 8.1% la carrera técnica, el 21% el bachillerato, el 25.1% la licenciatura y únicamente el 4.1% el posgrado. Los porcentajes no señalan una tendencia clara hacia un nivel de estudios preferente, aunque las madres tienen un mayor porcentaje en la secundaria y la carrera técnica, mientras los padres poseen un índice más alto en el nivel superior.

Otro aspecto importante, respecto a los padres de familia, es que el 34.3% de las madres no trabaja y tampoco el 3.1% de los papás, lo cual indica una cifra muy baja. Además, el 30.6% de las madres es empleada, comerciante o trabajadora de oficio, el 9.7% es trabajadora doméstica y el 1.7% es empresaria o directiva. Independientemente del tipo de trabajo, es interesante resaltar –si sumamos los porcentajes anteriores- que más de la mitad de las madres, tiene actualmente una ocupación laboral.

Mientras que el padre tiene un porcentaje más alto –con respecto a la madre- como empleado o comerciante con el 66.7%, únicamente el 0.1% es trabajador doméstico y 4% es empresario o directivo. (ver cuadro 11)

En este orden de ideas, las estadísticas consultadas indican que el 95.0% de los alumnos tienen como principal sostén económico a alguno o ambos padres. Respecto al ingreso familiar mensual, el 14% recibe menos de 2 salarios mínimos, el 35% de 2 a menos de 4, el 23% de 4 a menos de 6, el 13% de 6 a menos de 8 y 7% de 8 a menos de 10 y el 6% más de 10 salarios.

Principal Ocupación de la Madre y del Padre.
(Cuadro 11)

Trabajo	MADRE		PADRE	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No trabaja actualmente	10,811	34.3	966	3.1
Jubilada	324	1.0	685	2.2
Labores que apoya el ingreso familiar	2,093	6.7	642	2.0
Trabajador doméstico	3,068	9.7	47	0.1
Campesino	30	0.1	127	0.4
Obrero	587	1.9	2,434	7.7
Empleado	8,749	27.8	12,815	40.7
Comerciante	2,781	8.8	3,552	11.3
Trabajador de oficio	1,264	4.0	4,615	14.7
Ejercicio libre de su profesión	906	2.9	1,737	5.5
Empresario	139	0.4	453	1.4
Directivo o funcionario	393	1.3	802	2.6
No lo sé	340	1.1	2,607	8.3
TOTAL	31,485	100	31,482	100

Fuente: <www.planeacion.unam.mx/publicaciones/perfiles/aspir_asig.html>

Respecto a los alumnos insertados en el campo laboral, la cifras arrojadas son bajas, pues el 83.5% no trabaja, el 8.6% posee uno temporal, el 5.8% con algún familiar con o sin pago y únicamente el 2.1% tiene una actividad permanente con plaza. Y de aquellos que si laboran, independientemente de la modalidad antes señalada, el 52.8% le dedica menos de 16 horas, el 29.9% lo hace entre 16 a 32 horas a la semana y un 17.3% ocupa más de 32 horas semanales.

Cabe precisar en el porcentaje de alumnos con situación laboral, que en la mayoría de los casos trabaja en las mañanas, fines de semana o vacaciones. En ocasiones, éstos tienen el inconveniente de no presentarse a la primera materia -del turno vespertino- es decir, de 3 a 5 p.m., otros mencionan la necesidad de disponer de algunas horas para realizar tareas y comer. Lo anterior implica que recurran a otros sistemas alternos para aprobar algunas materias.

Así, se puede afirmar, con respecto a la información proporcionada durante este apartado, que la UNAM es una entidad en constante cambio en cuanto a su infraestructura, cuerpo docente y estudiantil. La descripción de algunas categorías de estos tres elementos, permiten crear un panorama general de la institución, del nivel medio superior y, de manera

particular, del Colegio de Ciencias y Humanidades; sin embargo, focalizar más esta investigación, a partir de una revisión del trabajo docente desarrollado en el Plantel Azcapotzalco, ayudará a contextualizar bajo mi perspectiva, algunos de los datos estadísticos citados, tarea que se desarrollaré en el apartado tres.

Finalmente, quisiera concluir precisando que la interacción de los diferentes elementos descritos a lo largo de este apartado se convierten en aspectos didácticos, sociales, culturales y académicos que enmarcan mis actividades como docente en el CCH Azcapotzalco.

Además, adquieren relevancia porque son aspectos que los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) consideran para evaluar la calidad de una institución educativa. Los CIEES nacen por acuerdo de la SEP y la ANUIES en 1991 y tienen a su cargo la evaluación de programas, servicios y proyectos de una institución. Definen como insumos las características de los académicos, alumnos e instalaciones y los productos como el número de egresos, trabajos de titulación e investigación. Consideran a la estructura curricular, como referente teórico-metodológico, para señalar la interacción de los objetivos del programa, la participación docente, los espacios y recursos didácticos con los que cuenta una escuela, así como las formas de evaluación, para determinar las condiciones reales en las que se da el aprendizaje.

A pesar de que los CIEES solamente evalúan a la Educación Superior, es importante destacar los elementos que consideran para dictaminar, porque creo que estas variables en cualquier nivel de educación, determinan en su conjunto la vida académica tanto de los estudiantes como del profesor.

3. ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN LA DOCENCIA

*Hay muchos tipos de viaje, pero de todos
el más difícil de hacer, y de narrar, es el
que te lleva hacia ti mismo.*

Bárbara Jacobs

Ingresé en marzo de 2003 al Colegio de Ciencias y Humanidades atendiendo 30 horas semanales para impartir las materias de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Comunicación I-II.

Anualmente la Dirección General del CCH publica una convocatoria para la Contratación Temporal de Profesores de Asignatura Interinos. Así, me explicaron que tenía la oportunidad de prepararme en dos exámenes: Taller de Lectura y Redacción I-IV y Taller de Comunicación I - II, ya que en ese momento contaba con la licenciatura de Ciencias de la Comunicación y era además egresada de Estudios Latinoamericanos.

En este primer examen, el aspirante debe demostrar conocimientos generales de la disciplina obtenidos a lo largo de los estudios de licenciatura; conocer algunos elementos básicos de la materia a impartir, así como habilidades docentes para el área de talleres. La segunda etapa del examen consistió en la entrega de un comentario crítico, que en aquel entonces, fue de la novela “El viudo Román” de Rosario Castellanos para la materia de TLRIID I-IV, y otro sobre Niklas Luhman para Taller de Comunicación.

Además de evaluar los conocimientos teóricos, el CCH, como muchas otras instituciones, solicita a los aspirantes presentar un examen psicométrico, siendo éste el segundo elemento a evaluar. De no aprobar este último, no se puede ingresar al bachillerato universitario, aunque se haya obtenido una calificación favorable en el primero.

Sin embargo, los quince días otorgados fueron insuficientes para elaborar los dos comentarios críticos, comprender los seis programas de las materias a presentar e investigar sobre la organización de una clase a partir de las estrategias didácticas. Así, tomé la

decisión de elaborar lo mejor posible los dos comentarios de cinco cuartillas cada uno y confiar en mis conocimientos y habilidades adquiridos durante la carrera.

Finalmente, aprobé ambos exámenes y días después me llamó el Secretario Académico en turno del plantel Azcapotzalco, con la intención de formalizar mi contrato como profesor de Asignatura Interino. De esta manera, al día siguiente estaba atendiendo cinco grupos de aproximadamente 50 alumnos por salón. En aquel entonces, la única experiencia frente a grupo que tenía, fueron los dos años como becaria de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia, durante las cuales daba visitas guiadas en el Museo del Universum en la sala “Infraestructura de Nuestra Nación.”

3.1. Formación Inicial.

3.1.1. Talleres para preparar Cursos (TPC).

El día de mi contratación me asignaron los grupos, salones y el horario, el cual debía cubrir de inmediato, ya que las clases habían comenzado. Me dieron nuevamente los programas de la materia y me comentaron que ahí venían los temas a desarrollar diariamente en el salón. No recibí ninguna otra indicación y de esta forma me presenté al otro día con los alumnos.

Prácticamente no hubo tiempo para preparar material ni hacer una organización de clase, por ello el primer día únicamente presenté las unidades indicadas en el programa y expliqué brevemente en qué consistían los temas que habríamos de revisar. También propuse una forma de evaluación y el material básico para llevar al salón de clases y al final pedí realizar una dinámica de presentación para comenzar a conocerlos.

Aunque fue un inicio de clase improvisado, tiempo después me enteré de que el Estatuto del Personal Académico establece como obligación del profesor, en el artículo 56 que debe “j) Cumplir los programas de su materia aprobados por el consejo técnico

respectivo y dar a conocer a sus alumnos, el primer día de clases, dicho programa y la bibliografía correspondiente.”¹

Sin un modelo pedagógico a seguir, me propuse realizar una reflexión acerca de cómo mis profesores impartieron clase. Traté entonces de tomar un poco de cada uno de ellos para explicar, anotar en el pizarrón, realizar ejercicios, diseñar formas de evaluación, asignar reglas en el salón y el trato a seguir entre profesor-alumno. De esta forma comencé a dar mi primer semestre en el CCH Azcapotzalco; cabe agregar que durante este tiempo no recibí ninguna asesoría, únicamente me explicaron algunos trámites administrativos como la firma de asistencia, formas de pago y registro de calificaciones.

Al respecto, Guadalupe López Bonilla señala tres aspectos para el desarrollo docente a partir de las creencias sobre la enseñanza: la experiencia escolar, formal y personal. La primera “se refiere a su experiencia como estudiantes y las concepciones que se forman sobre el papel de los maestros y la enseñanza.”² En un inicio, el referente escolar fue prácticamente mi único apoyo. La experiencia formal era para ese entonces nula. Respecto a la experiencia personal, la cual se refiere a la visión general del mundo, consideré oportuno reflexionar, bajo mi escueta percepción, sobre el papel del docente, la importancia de la educación en el bachillerato como una fase previa a la licenciatura y considerar el hecho de que iba a impartir clases a los adolescentes.

Al final del semestre el Secretario Docente me informó sobre los cursos de formación académica, publicados en un Suplemento Especial de la Gaceta del CCH. En aquel momento cursé el “Taller para preparar el curso de TLRIID III”. Los también llamados TPC, normalmente los imparten profesores de la misma institución a lo largo de una semana para cubrir 20 horas, En ellos se aborda un tópico o algunos aprendizajes incorporados en los programas de la materia.

¹ Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, en *Gaceta CCH*, Suplemento especial, UNAM, 15 de marzo de 2005. p. 11.

² LÓPEZ BONILLA, Guadalupe, “Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad” en *Perfiles Educativos*, núm. 112, Tercera Época, Volumen XXVIII, México, UNAM-CESU, 2006, p. 43.

Debo admitir que en los primeros cursos no comprendía mucho las explicaciones, carecía completamente de una formación pedagógica y de un dominio de los programas, por lo tanto los temas a discusión o simplemente el vocabulario no eran familiares para mí; no obstante, algunos profesores me facilitaron bibliografía y sobre todo materiales didácticos para utilizarlos en el salón de clases.

De tal forma, en el siguiente ciclo escolar utilicé algunos materiales proporcionados por otros profesores, aunque también comencé a elaborar los propios. Finalmente, he tenido la necesidad de ir ajustando o adecuando las estrategias a partir de los nuevos conocimientos adquiridos, de mi personalidad, de la manera en la que pretendo interactuar con los alumnos, del entorno o el ambiente dado tanto adentro como fuera del aula e incluso del horario.

Los primeros cinco TPC, que fueron de julio de 2003 a junio de 2005, tuvieron para mí la función de conocer un poco más los programas, la bibliografía utilizada y algunas estrategias aplicadas. Sin embargo, no fue hasta enero de 2006 cuando la Secretaría Docente contempló introducir cursos dirigidos a los docentes de nuevo ingreso, con el objetivo de proporcionarles herramientas didácticas y darles los ejes rectores de los programas.

La propuesta me pareció acertada, aunque algunos profesores la criticaron porque la consideraron como una forma de segregar a los docentes de nuevo ingreso frente al resto de la comunidad, pero finalmente y hasta la fecha se siguen impartiendo. Únicamente tomé dos de estos cursos, en los cuales se revisó un poco sobre la historia de la institución, se abrieron círculos de reflexión sobre el papel del docente, la filosofía del CCH y los principales aprendizajes que se deben recuperar de los programas de TLRIID.

Para julio de 2007, junto al seminario de trabajo al que pertenezco, impartimos el “Curso-Taller de apoyo disciplinario de las asignaturas de TLRIID I-IV: Escritura de diversos géneros textuales (resumen, reseña, comentario y ensayo)”. Éste se preparó a lo largo de un año como parte del proyecto contemplado para ese ciclo escolar. En lo personal

preparé junto con otras dos profesoras la reseña, rastreamos diversas definiciones, funciones, estructuras, contenidos y estilos para elaborar una reseña descriptiva y crítica.

No fue una labor fácil impartir un curso a otros académicos. En algunos casos hay descalificaciones abiertas o veladas entre colegas, lo cual a veces enrarece el ambiente. Antes, únicamente los profesores de carrera podían dar estos cursos y ya en últimas fechas ha sido bien aceptado por la comunidad que docentes de asignatura definitivos e incluso interinos los incluyan en estos proyectos, siempre y cuando vayan apoyados por algún profesor de carrera.

En últimas fechas se han creado otros TPC dirigidos a todos los profesores de las distintas áreas del CCH, lo cual enriquece con creces las reflexiones elaboradas en el curso. Las perspectivas de un profesor de matemáticas, química, historia o francés son distintas pero al mismo tiempo se encuentran problemas, visiones, propuestas, necesidades o de manera particular temas o aprendizajes similares, dando como resultado un panorama más amplio sobre el tópico abordado y, al mismo tiempo, se abre un breve espacio para reflexionar bajo diferentes perspectivas de conocimiento.

Tal fue el caso del curso impartido por el seminario, en el cual se inscribieron profesores de francés, inglés, historia y economía. Fue un reto, porque las dudas y comentarios giraban en torno a textos propios de su área; sin embargo, ello nos dio la oportunidad de reflexionar sobre la importancia como docentes del Área de Talleres, de transmitir a los alumnos los cuatro géneros textuales revisados, porque son textos escritos utilizados como herramientas en las diferentes áreas del bachillerato.

Es importante comentar que los cursos intersemestrales son obligatorios, en el sentido de que constituyen una de las condiciones necesarias para recibir estímulos económicos. El Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) es uno de los Programas de Apoyo al Personal Académico de la

UNAM.³ Como su nombre lo indica, el PEPASIG está dirigido a los profesores de Asignatura definitivos e interinos con más de un año de antigüedad y titulados, quienes debemos cumplir con la entrega, al final del año lectivo, de un informe de actividades docentes a la Secretaría Académica, tener el 90% de asistencia registrada, cubrir el programa de cursos, entre otros requisitos fundamentados en el artículo 56, Sección B, De las Obligaciones, establecido en el Estatuto del Personal Académico.

3.1.2. PROFORED.

El Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades 2002-2006, en el rubro Calidad y Formación de los Profesores e Innovación de la Docencia, subraya la necesidad de ampliar el Programa de Formación Básica para nuevos profesores, a través de actividades y cursos obligatorios previos a la incorporación a la docencia o inmediatos a la misma y sea entonces, una condición de recontractación anual, definitividad, promociones y estímulos.

De lo anterior, se emitió la convocatoria dirigida a profesores de nuevo ingreso para inscribirse al Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED II) el cual tuvo, como propósito principal, lograr el desarrollo de las habilidades y conocimientos con el objeto de permitir identificar los aprendizajes que el alumnado debe adquirir en las diferentes asignaturas, así como diseñar distintas actividades para llevarse a cabo dentro del aula.

PROFORED II estuvo dividido en cuatro módulos:

- Selección de Aprendizajes Relevantes (5 al 9 de julio de 2004).
- Estrategias para Promover el Aprendizaje (6, 13 y 27 de noviembre y 4 de diciembre de 2004).
- El modelo del CCH: una escuela en construcción (febrero a mayo de 2005).
- Docencia Asistida (de agosto de 2004 a mayo de 2005).

³ Los programas de apoyo económico de la UNAM son: Primas al Desempeño del Personal Académico (PRIDE), Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Carrera (PAIPA), Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (FOMDOC), Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII), Premio Universidad Nacional (PUN) y Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos (RDUNJA).

Cabe agregar que en el curso Docencia Asistida se nos asignó un profesor de Carrera con el propósito de recuperar su experiencia docente. Así, los también llamados formadores de profesores o asesores, recibieron un reconocimiento por sus actividades, lo cual les sirvió para su promoción, ya que el Protocolo de Equivalencias establece en el Rubro III, Nivel “B” la ayuda sistemática a un profesor para promover su superación académica y en el Rubro I, Nivel “C” precisa la asesoría a por lo menos dos profesores de asignatura durante un año.

Estos cuatro cursos fueron muy importantes para comenzar mi formación académica en el Colegio de Ciencias y Humanidades. En éstos aprendí la importancia de los Aprendizajes Relevantes; es decir, identificar en cada unidad qué requiere revisarse con mayor profundidad. Ello implica conocer los conocimientos y las habilidades esenciales y, a partir de esto, decidir las actividades a realizar. En la perspectiva de la docencia basada en desempeños se nos sugirió planear no sólo una clase, sino el semestre completo a partir de objetivos comunes para las cuatro unidades que integran las materias de TLRIID I-IV.

En el segundo módulo, continuamos revisando los aprendizajes por desempeños, que en mi caso, revisé los correspondientes a Lengua y Literatura. Básicamente la parte nodal de las materias que imparto. Se puntualiza que los estudiantes deben desarrollar cuatro habilidades lingüísticas: leer, escuchar, escribir, hablar. Y proporcionar a los estudiantes herramientas para permitirles comprender, sistematizar, analizar, sintetizar y producir información. Por otro lado, el concepto de competencia comunicativa se refiere al conjunto de procesos y conocimientos lingüísticos y sociales que el hablante-oyente / escritor – lector debe poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación. En otras palabras, “El objetivo fundamental de estos enfoques no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua.”⁴

De esta forma, hasta después de un año de haber ingresado como docente, comencé a conocer algunos conceptos del área de la pedagogía aplicados a los programas del CCH y

⁴ CASSANY, Daniel, *et. al.*, *Enseñar Lengua*, 8ª ed., Barcelona, Ed. Graó, 2002, p. 86.

de manera particular a las materias de TLRIID I-IV. Y fue hasta el 2005 cuando tomé el tercer módulo en línea del PROFORED, enfocado a reflexionar sobre el Modelo Educativo del Colegio.

Se entiende como Modelo Educativo al conjunto de ejes organizativos que caracterizan un proyecto educativo de una institución; es decir, “su definición está en relación con el tipo de sociedad al que se aspira.”⁵ En el caso del CCH tales ejes son: “bachillerato universitario, de cultura básica y en el que el alumno es sujeto de la cultura. Estos rasgos, entre otros, son fundamentales para ubicar la materia en general y los programas de cada una de las asignaturas que la integran.”⁶

Las tres frases que sintetizan esas concepciones y orientan el quehacer educativo son: *Aprender a aprender* que significa que el alumno adquiera una autonomía para la adquisición de nuevos conocimientos. *Aprender a hacer* que se refiere a la adquisición de habilidades y para lograrlo debe conocer métodos o procedimientos de trabajo en clase (aprender haciendo). *Aprender a ser*, el cual forma al estudiante en valores humanos como los éticos, cívicos y los de sensibilidad estética.

Otro concepto importante integrado a la filosofía del colegio es la *interdisciplinarietà*, que significa relacionar los distintos campos del saber con el propósito de considerar problemas o temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos, de manera que el estudiante pueda reconstruir el conocimiento tomando en cuenta diferentes aspectos de la realidad y que la división disciplinaria obliga a examinar por separado.

Finalmente, el curso de docencia asistida consistió en un primer momento, en que el asesor en diferentes ocasiones, ingresó a mi salón de clases para observar mis dinámicas en

⁵ TORRES DEL CASTILLO, Rosa María, “Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para que modelo educativo? en *Perfiles Educativos*, núm. 82, Tercera Época, Volumen XX, México, UNAM-CESU, 1998, p. 8.

⁶ Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 1, UNAM-CCH, 2003.

el aula con el fin de anotar una serie de valoraciones sobre mis aciertos y errores. En una segunda etapa, acordamos algunas sesiones para comentar mis principales deficiencias.

Un problema detectado fue la integración del grupo. Para modificar dicho ambiente, el asesor me propuso organizar el trabajo en equipos diferentes a lo largo del semestre. Se le hizo adecuada mi práctica de circular por los pasillos del salón para mantener el orden, la atención y cuando se realizaran trabajos en equipo los alumnos se animaran a preguntarme todas sus dudas. Subrayó la necesidad de organizar mis tiempos de clase, ya que en ocasiones terminaba antes o después de las dos horas asignadas. Ello se trató de corregir a partir de la reestructuración de las estrategias didácticas.

Respecto a las estrategias, me señaló algunas observaciones para mejorarlas, ya que algunos ejercicios eran muy fáciles o difíciles, no había relación entre el propósito y las actividades a desarrollar, o las formas de evaluación no contemplaban todos los aspectos. Para comenzar a solucionar estos problemas, en ocasiones el asesor me propuso seguir las dinámicas que a él le han funcionado y en otras planeamos crear nuevas con ideas de ambos.

Al finalizar el PROFORED, cada uno de nosotros –tanto el asesor como el asesorado- entregó un informe de resultados integrando una bitácora de las sesiones de consulta, los modelos de clase y las experiencias en la aplicación de las estrategias, así como algunos productos elaborados por los alumnos.

3.2. Superación académica.

3.2.1. Diplomado y Seminario de Área.

La Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), tiene como objetivo principal atender la formación académica de los investigadores, profesores y técnicos académicos de la UNAM. Por ello, también ha procurado atender la formación docente en el bachillerato ya que “en las últimas décadas ha cobrado gran relevancia la

institucionalización de los procesos de formación de los docentes en servicio en el nivel bachillerato, ante la necesidad de profesionalizar para el ejercicio de la docencia a personas que casi nunca se han formado de origen para la misma.”⁷

En este contexto, un semestre después de haber ingresado al CCH, decidí inscribirme en un Diplomado de Actualización Docente por Área para el Bachillerato Universitario coordinado por la DGAPA llamado: “La vanguardia literaria en Sudamérica: Una aproximación crítica.”

El Diplomado estuvo integrado en tres módulos, cada uno de 40 horas, distribuidos a lo largo de dos años. En éstos se revisaron algunos autores latinoamericanos a partir de diversos géneros literarios como el cuento, la novela y la poesía, así como algunos manifiestos vanguardistas. En los textos siempre se buscó distinguir las distintas manifestaciones como el futurismo, dadaísmo, cubismo o la antropofagia brasileña.

Los tres módulos fueron: “La narrativa de vanguardia en Sudamérica,” “La poesía de vanguardia (Área Andina, Brasil y Río de la Plata)” y “El Ensayo y Manifiesto de la Vanguardia literaria.” En primer término, una vez que contamos con ciertos elementos o características de la vanguardia, buscamos y propusimos la manera de incorporarlo a los planes de estudio, seleccionando textos idóneos para los alumnos a partir de la construcción de estrategias didácticas y ensayos. Éstos últimos nos permitieron a nosotros, como profesores, llevar el diplomado a una reflexión argumentativa.

La decisión de tomar este diplomado enfocado a la literatura en América Latina, se debió a la intención de complementar mi formación en esta área, ya que el CCH contempla a la literatura como un pilar fundamental para la formación del estudiante y, como lo mencioné, también tuvo el propósito de vincular un poco más mi segunda carrera, Estudios Latinoamericanos, con mi desempeño docente, porque al final de éste tuve una diversidad

⁷ DÍAZ BARRIGA, Frida, “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, núm. 97-98, Tercera Época, Volumen XXIV, México, UNAM-CESU, 2002, p. 7.

de material didáctico -ahora integrado a mis clases- y de esta manera logré trabajar a América Latina en las unidades que corresponden al ámbito de la literatura.

Además del diplomado, otro aspecto de trascendencia para mi formación académica, se dio después de terminar el PROFORED en el semestre 2005-2. El asesor de este proyecto me propuso participar en el Seminario de Área Institucional en el que él trabaja para continuar ampliando mis conocimientos y aplicarlos en mi labor profesional.

Muchos profesores de Carrera están agrupados en seminarios. En el CCH Azcapotzalco existe una gran variedad de ellos en las diferentes Áreas. De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico, para ingresar o ser promovido a otra categoría se debe haber trabajado en labores docentes y de investigación. Y de manera particular para alcanzar la categoría de titular nivel A o ser promovido a titular nivel B, es necesario haber coordinado grupos de investigación. De ahí que cada seminario normalmente cambia de coordinador anualmente, dependiendo de las necesidades de promoción de cada uno de sus integrantes.

En el caso particular de los profesores de asignatura definitivos “A”, deben haber trabajado cuando menos dos años en la investigación para promoverse a nivel “B”. Por su parte, los interinos tenemos la obligación –a partir del artículo 56 del EPA- de enriquecer nuestros conocimientos en las materias que impartamos.

Pero en comparación de los profesores de carrera, los interinos no estamos obligados a cumplir labores de investigación; sin embargo, muchos profesores, sin ser definitivos, estamos integrados a los grupos de trabajo o seminarios con el objetivo de obtener mayores méritos académicos para la valoración del currículum vitae en una promoción y para efectos del proceso de asignación de grupos, ya que en el instructivo de asignación de horarios se incorpora una tabla de equivalencias. En ésta, se otorga un punto por cada curso de 20 horas y otro por la participación satisfactoria en los seminarios.

Pero, si valoramos el seminario por las equivalencias ya mencionadas, realmente es muy poco el porcentaje, ya que en un grupo de trabajo se le dedica una sesión cada quince días y normalmente una tarea asignada a entregar –exposiciones, diseño de productos, lecturas, minutas, etc.- en cada reunión durante el ciclo escolar o un año completo, mientras que en un TPC o curso, se invierten únicamente 20 horas al semestre ¿Qué hacemos entonces los profesores interinos en un seminario? Desde mi punto de vista, el valor radica en la formación y superación académica, ya que realmente en ninguna de mis dos carreras me dieron herramientas pedagógicas para impartir clases.

La mayor parte del conocimiento adquirido en estos últimos años se ha dado a partir de mi integración en el seminario al que pertenezco: Seminario de Investigación y Actualización Docente (SIAD). En éste –como en otros- hay profesores de carrera y definitivos con muchos años de experiencia, los cuales finalmente comparten en cada sesión de trabajo un poco de su conocimiento o también de las dificultades padecidas en el aspecto académico o administrativo.

La dinámica de organizar el seminario comienza al finalizar el ciclo escolar, ya que se emite una convocatoria para el registro de un proyecto y se asigna un coordinador, quien propone junto con el resto de los integrantes un tema estructurado en un proyecto de trabajo. Así, en el ciclo 2005-2006 trabajamos la comprensión lectora en el nivel medio superior, el siguiente año, investigamos sobre la escritura de diversos géneros textuales (resumen, reseña, comentario y ensayo). En el ciclo 2007-2008 realizamos un Paquete Didáctico para la materia de TLRIID II, los dos últimos bajo la perspectiva de la comprensión lectora. Actualmente trabajamos las formas de evaluación para la materia de TLRIID I y II.

Además de respetar los programas de estudio, procuramos diseñar productos acordes a la filosofía del CCH: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Tratamos también de tomar en cuenta otros aspectos, como las condiciones de los salones, los recursos didácticos, la cantidad de alumnos por grupo, así como las diferentes inquietudes, niveles de conocimiento y gustos de los adolescentes.

En lo personal me es agradable trabajar con este seminario, ya que valora mis aportaciones o propuestas, pero también han corregido o señalado mis errores y complementado mis vacíos teóricos, brindándome una explicación o recomendándome un libro. Todo ello me ha permitido mejorar la calidad de mis clases.

Finalmente, el inicio de un nuevo ciclo escolar marca una pauta para aplicar nuevos conocimientos y habilidades aprendidos poco a poco en los diversos cursos, seminarios y espacios que en ocasiones nos damos los profesores o también en aquellos libros adquiridos sin ninguna recomendación que he encontrado en las librerías o bibliotecas, los cuales son también de gran ayuda. Sin embargo, pienso que todavía me falta mucho camino o ciclos que transitar.

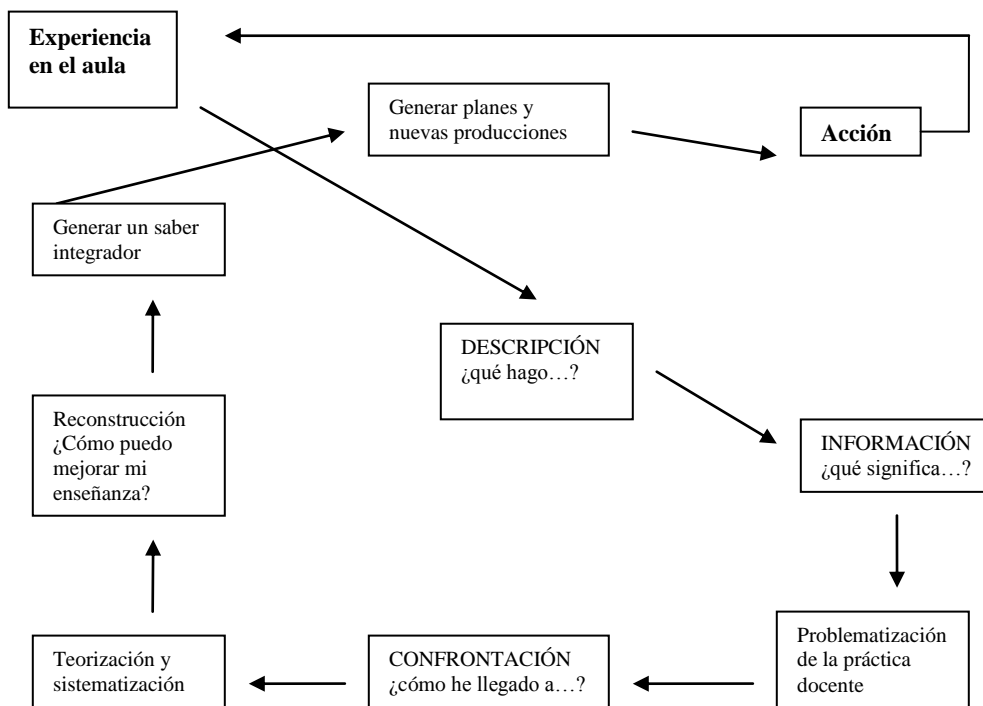
Esta percepción es comentada por Frida Díaz Barriga al considerar que los profesores deben apropiarse de una enseñanza reflexiva; es decir comprender nuestro discurso y acción, los alcances y limitaciones con el propósito de modificar los esquemas conceptuales llevados a la práctica en el aula. Lo cual me parece muy importante, porque si no tenemos la humildad de autoevaluar todas nuestras acciones docentes, no podremos reconocer nuestros avances o errores.

Apoyándose en W. J. Smith, la autora explica la existencia de cuatro frases que integran la enseñanza reflexiva: Descripción, Información, Confrontación y Reconstrucción.

La descripción del ciclo propone partir de la pregunta: *¿Qué hago?* Con el propósito de revelar las actividades realizadas, los hechos y los dilemas suscitados para evidenciar los problemas y hacernos susceptibles al cambio. La segunda fase responde a la interrogante: *¿Qué significa esto?* Aquí se parte de evaluar a partir de mis creencias de sentido común y los conocimientos pedagógicos adquiridos. La confrontación se cuestiona: *¿Cómo he llegado a ser así?* En donde se trata de explicar algún hecho a partir del contexto educativo y curricular propio, aunque también es un momento para cuestionarse entre colegas en un

grupo de trabajo que no existe el método de enseñanza ideal ni prescrito, sino que la docencia es un proceso de construcción de soluciones. La última etapa del ciclo es la reconstrucción, y la pregunta básica es *¿Cómo hacer las cosas de manera diferente?* Esta cuestión se orienta a reconfigurar el proceso de la enseñanza a partir de un nuevo marco de supuestos y perspectivas que vuelve a hacer nuevamente reestructurado cuando se inicia el ciclo de enseñanza reflexiva.⁸

Fases de un ciclo de enseñanza reflexiva aplicada a la formación docente:



FUENTE: DÍAZ BARRIGA, Frida, "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato" en *Perfiles Educativos*, núm. 97-98, Tercera Época, Volumen XXIV, México, UNAM-CESU, 2002, p. 21

Todo ello coincide con una de las conclusiones a las que llegué con mi asesor en el PROFORED. Comentábamos que la mayoría de mis actividades las he ido cambiando porque mis conocimientos adquiridos, así como mi perspectiva del entorno escolar ha ido modificándose continuamente, lo cual me obliga a ajustar nuevamente mis materiales y estrategias.

⁸ *Ibid.*, p. 19.

Así, en mi vida cotidiana, normalmente, al leer una revista, un periódico o un libro, visitar un museo o ver una película, constantemente estoy buscando material nuevo y apropiado para utilizarlo en el salón clases; hago esto con el propósito de vincular los aprendizajes con el entorno o la realidad actual; es decir, “la lengua que aprenden los alumnos es real y contextualizada. Esto significa que los alumnos trabajan con textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación (...) Además la lengua que se enseña es heterogénea, real, la que se usa en la calle, con dialectos, registros y argots, además del estándar pertinente.”⁹

3.2.2. Trabajos de Apoyo a la Docencia.

Una vez al semestre, la coordinación del Área de Talleres -turno matutino y vespertino- convoca a una reunión de área con el propósito de proponer, organizar y calendarizar las actividades académicas que se pretenden llevar a cabo durante el ciclo escolar. Asimismo se solicita a los docentes su participación para la elaboración de guías y exámenes extraordinarios, asesorías para preparar dichos exámenes y, finalmente, en la orden del día se brinda un espacio para asuntos generales, donde normalmente se exponen algunos problemas que afectan el entorno de la academia y la institución.

Los trabajos de apoyo a la docencia arbitrados y aprobados por una instancia institucional y que sean utilizados en los grupos de la asignatura tienen en la tabla de equivalencias un puntaje por cada actividad. Así, en el CCH existe una gran variedad de eventos a lo largo del semestre. Para su realización se toman como referencia algunas fechas conmemorativas o simplemente la iniciativa de algunos profesores. Entre los eventos organizados por el Área del Talleres hay muestras de carteles, videos, divulgación de trabajos de investigación, conferencias, presentaciones de libros, ciclos de cine, entre otros.

Algunos de las actividades en las que he participado u organizado están la Muestra de Comunicación, Lectura de Poemas, Muestra de Trabajos de Investigación, la

⁹ CASSANY, *et. al.*, *op. cit.*, p. 87.

participación en la música y efectos especiales de la obra de teatro “La Casa de Bernarda de Alba” de Federico García Lorca, la coordinación del Foro de Estudiantes de Comunicación Interplanteles, las Jornadas del 2 de octubre, la organización del Concurso de Ofrendas o jurado en dicho evento, el Concurso de Calaveritas Literarias. La mayoría de estas actividades se repiten anualmente, aunque se trata de dar otro giro según se considere oportuno. Por ejemplo, en las ofrendas a veces se ha recordado a músicos, en otras ocasiones a escritores, o conflictos sociales como el 2 de octubre, entre otros.

Dichos eventos son organizados entre los profesores interesados en participar y no son obligatorios. Si se desea ser organizador, se realizan algunas juntas para preparar todos los detalles que involucra la actividad e indudablemente en estas jornadas normalmente participan los alumnos atendidos en ese semestre. En el caso de tratarse de conferencias, presentaciones de libros o ciclos de cine organizados por otros profesores, se invita a los alumnos a asistir al evento.

Uno de los problemas presentados durante la planeación, es la interrupción de algunas clases, dependiendo de la magnitud del evento, para implementar la logística. Ello se debe a los diferentes horarios de los profesores participantes -matutinos, vespertinos o mixtos- y a que no siempre coincidimos en nuestros tiempos libres. En otras ocasiones, tenemos problemas con los espacios que deseamos ocupar en el plantel, sean estos en la explanada o en algunas de las Salas de Audiovisuales ya mencionados en el apartado anterior. Esto se debe a que otros profesores de las distintas áreas también tienen dinámicas que requieren de los mismos lugares, lo cual dificulta en ocasiones llevarlos a cabo por la insuficiencia de espacios.

Cabe señalar que además existen los eventos de Difusión Cultural. De éstos en algunas ocasiones hago partícipes a mis alumnos asistiendo a ellos, siempre y cuando el horario y las secuencias de clases no sean modificadas. Comúnmente les solicito un reporte con una síntesis del contenido del evento y una breve opinión del mismo.

3.3. La estrategia Didáctica en el Marco del Enfoque Comunicativo.

La filosofía del CCH respecto al estudiante plantea la perspectiva de formar un alumno crítico que aprenda a aprender, a hacer y a ser, a partir de la apropiación de instrumentos metodológicos para tener una cultura científica, humanística y artística; en otras palabras que sean “sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos.”¹⁰

Además, el colegio busca que los jóvenes desarrollen valores y actitudes éticas para que sean capaces no sólo de tomar decisiones, sino de “ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez y de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto y al diálogo y solidarios en la solución de problemas sociales y ambientales.”¹¹

Frida Díaz Barriga afirma que aprender a aprender “implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.”¹² En este sentido, el alumno es capaz de darse cuenta de lo que hace y por lo tanto puede controlar su proceso de aprendizaje, identificar los aciertos y las dificultades, valorar los logros obtenidos y corregir los errores.

Es en este punto donde se insertan y cobran sentido las estrategias de aprendizaje como un pilar fundamental para lograr que el alumno aprenda a aprender, afirma Frida Díaz Barriga, y lograr este objetivo, en el que el sujeto se vuelve un ser autónomo, es una de las metas más desafiantes, concluye la autora.

¹⁰ <<http://www.cch.unam.mx/mision.php>>

¹¹ *Ibidem.*

¹² DÍAZ BARRIGA, Frida, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª. ed., México, Mc Graw Hill, 2004, p. 234.

De ahí que la esencia de cursos, seminarios, diplomados giren en gran medida en el diseño de estrategias de aprendizaje adecuadas para lograr que el alumno se inserte en este proceso y logre al final ser un sujeto autónomo, capaz de llevarse las herramientas necesarias y saberlas aplicar fuera del aula o en otro nivel de estudios.

Para el Área de Talleres y de manera particular en la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, el reto implica que el alumno sea capaz de utilizar la lengua en diferentes contextos con distintos objetivos, lo cual se enmarca en el Enfoque Comunicativo, el plan de estudios de la materia hace énfasis en el uso de la lengua y las nociones de situaciones comunicativas y contextuales, de ahí que el alumno deba desarrollar su competencia comunicativa, por lo tanto el dominio del código lingüístico es sólo una parte, ya que también es importante el qué, a quién y el cómo se dice.

Carlos Lomas y Andrés Osoro explican que la competencia comunicativa implica “que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en que el uso comunicativo se produce.”¹³ En este sentido, presento una estrategia de aprendizaje, la cual corresponde al tercer semestre de TLRIID. Primeramente, realizo una planeación didáctica general por semestre, otra más detallada por unidad, de la cual se desprenden estrategias didácticas más específicas para cada clase. En esta ocasión, la estrategia incluida está diseñada para trabajar dos aprendizajes de la primera unidad del tercer semestre, asignando dos sesiones de dos horas cada una.

Cabe señalar, que las actividades de trabajo o estrategias didácticas son flexibles y se pueden modificar una semana o un día antes, incluso en el momento mismo de su aplicación; ello depende de diversas situaciones presentadas dentro o fuera del aula.

A pesar de la flexibilidad de las estrategias, éstas deben diseñarse no sólo y exclusivamente con fines didácticos, también porque representan una autorreflexión de

¹³ LOMAS, Carlos y Osoro, Andrés “Enseñar Lengua” en Lomas, Carlos y Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona, 1993, p. 23.

nuestro quehacer docente. Carlos Lomas señala que programar un curso es una tarea compleja, porque más allá de organizar la práctica educativa (lo cual implica seleccionar objetivos de aprendizaje, de contenidos, de actividades y de los criterios de evaluación) es también un reflejo de las propias ideas respecto a los fines sociales de la educación, de la manera de pensar más oportuna para orientar el cómo aprenden los estudiantes, sobre la importancia de la lengua en las diferentes esferas en las que se desarrolla el alumno.

De esta manera ejemplifico parte de mi quehacer docente tomando como referencia la primera unidad del TLRIID III, la cual tiene siete aprendizajes, cada uno con diferentes temáticas. Para llevarlas a cabo, el programa sugiere analizar los siguientes textos, los cuáles no son obligatorios de atenderlos todos: la caricatura política, el anuncio publicitario, el cartel, la propaganda y el cine. En lo personal comienzo con la caricatura política, ya que los demás tienen más aspectos retóricos y presupuestos ideológicos que atender, mismos que se prestan para revisar el resto de los aprendizajes. De ésta retomo dos aprendizajes: el primero y el cuarto, señalados en el programa.¹⁴

Más adelante presento una hoja de Planeación Didáctica de un aprendizaje de la primera unidad de TLRIID III, la cual tiene como objetivo la comprensión de algunos textos icónicos – verbales. Ello implica que “trabajar en el aula por la alfabetización iconoverbal del alumnado supone entender ésta como algo cualitativamente distinto del mero ver, como un aprendizaje orientado a una comprensión cabal de los procedimientos verbales y no verbales de creación de sentido”.¹⁵ En lo personal, cuando realizo la presentación del curso me gusta comentarles a los estudiantes que realizarán una “lectura de imagen”, les explico que aprenderán no solamente a leer textos integrados únicamente con palabras, sino con imágenes. Esto les despierta la curiosidad por conocer el proceso, en

¹⁴ En los diferentes espacios académicos como seminarios, cursos o foros, se ha señalado que es válido atender los aprendizajes sin llevar el orden sugerido en el programa, siempre y cuando exista una justificación de orden didáctico. Incluso si lo considera el profesor pertinente, también se puede cambiar el orden de las unidades en un semestre. En mi experiencia solamente lo realizo en la materia de TLRIID II, ya que la última unidad corresponde revisar la novela. Como es un texto complejo y extenso, prefiero atender los aprendizajes en clase siguiendo una novela como texto modelo al inicio del semestre y así en el transcurso de éste, el alumno puede leer en casa una o dos novelas más mientras se revisan el resto de las unidades.

¹⁵ LOMAS, Carlos, “Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua”, en Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (comps.), *op. cit.*, p. 106.

lugar de anticiparles que en el curso realizarán análisis de una caricatura o de un anuncio publicitario.

La hoja de Planeación Didáctica es solamente una manera de presentar el diseño de una estrategia de forma condensada, la cual me sugirieron en el curso de PROFORED, pero en lo personal me es práctica porque la visualizo como un guión de clase, aunque frente a grupo no la presento rigurosamente de esta forma. También debo precisar que no todos los aprendizajes son iguales; existen aquellos con una mayor complejidad y que requieren de más sesiones, hay algunos que son únicamente conceptuales, otros son además procedimentales o actitudinales.¹⁶

Como podemos observar en la estrategia, son varios los elementos incorporados en el cuadro. En la parte superior, ubico el semestre y la unidad correspondiente, después coloco el propósito general de la unidad, el o los aprendizajes a revisar, así como el tiempo destinado. Posteriormente, divido el cuadro en columnas de cuatro entradas, indicando: los temas, la estrategia, los recursos didácticos y la forma de evaluación.

La estrategia incluye conocimientos conceptuales y procedimentales, en este orden: primero considero la construcción de una definición de la caricatura política, así como del texto verbal e icónico, para ello recorro a distintos materiales didácticos con la finalidad de identificar las características que los definen y los elementos que los componen. Incorporando la dinámica de trabajo en equipo y en un segundo momento, con una lluvia de ideas, busco la posibilidad de construir de manera grupal una definición y no caer simplemente en la memorización del concepto, lo cual me limitaría a dictar y ellos a aprenderse literalmente los términos. Es decir, “los conceptos se arman entre lo que el otro sabe y lo que yo, siendo el enseñante, pretendo que el otro llegue a saber desde mis saberes.”¹⁷

¹⁶ Los conocimientos conceptuales se refieren a las definiciones o principios. Los procedimentales son los procesos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos. Y los actitudinales contemplan las actitudes y valores. DÍAZ BARRIGA, Frida, *Estrategias Docentes...*, pp. 53-55.

¹⁷ IZE DE MARENCO, Liliana, “La lengua oral en el aula” en González, Silvia e Ize de Marengo, Liliana (comps.), *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*, Buenos Aires, Paidós, 1999, p. 33.

HOJA DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA

TLRIID III. UNIDAD I. LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO ICÓNICO – VERBAL

Propósito:	Al finalizar la unidad, el alumno: Interpretará textos icónicos – verbales mediante la decodificación crítica de sus signos: imágenes y palabras, a fin de identificar el carácter persuasivo de estos textos.
Aprendizaje:	1ro. Reconoce la relación de los elementos lingüísticos con los icónicos en un texto icónico - verbal. 4to. Describe el referente de un texto y lo relaciona con su contexto.
Tiempo:	4 horas (2 sesiones)

TEMÁTICA	ESTRATEGIA	MATERIAL DIDÁCTICO	PRODUCTOS Y EVALUACION
<p>- Texto icónico-verbal: Caricatura.</p> <p>- Construcción del referente: efecto de sentido.</p>	<p>1. Definición de texto verbal y texto icónico. El profesor presentará caricaturas que combinan lo icónico y lo verbal con ayuda del acetato o del video proyector para ejemplificar los conceptos señalados. En lluvia de ideas se pide al alumno que identifique el texto verbal y describa el texto icónico. Se le explica al estudiante que la descripción de elementos icónicos-verbales, es una lectura denotativa.</p> <p>2. El profesor presentará en acetato o en video proyector, una caricatura política que sea representativa para el alumno con la finalidad de explicar la relación de los elementos - icónicos verbales.</p> <p>2.1. Se le pedirá al alumno que identifique por separado los elementos icónicos y verbales, se escribirán a un lado del pizarrón. Si se requiere se complementará la información. (lectura denotativa)</p> <p>2.2. El profesor dará la explicación con ayuda del acetato para relacionar los elementos icónicos – verbales e integrarlos en una unidad discursiva. (lectura connotativa).</p> <p>3. Definición de caricatura política.</p> <p>3.1. El profesor solicita al alumno que redacte por parejas un concepto de caricatura política. En plenaria se anotan las principales ideas en el pizarrón.</p> <p>3.2. El profesor complementa la información, de ser necesario, respecto a la estructura y características de este texto icónico – verbal.</p> <p>4. El profesor muestra a los alumnos otras caricaturas con diferentes contextos</p>	<p>- Pizarrón y plumones.</p> <p>- Proyector de acetatos, acetatos o video proyector y CD con caricaturas.</p> <p>- Recortes de notas informativas y caricaturas políticas de periódicos o revistas.</p>	<p>1. Participación individual en la dinámica grupal de lluvia de ideas y las dos plenarias en ambas sesiones.</p> <p>2. Exposición de equipo de los elementos, el contexto de producción y la interpretación de la caricatura política.</p> <p>3. Tarea: El alumno buscará, recortará y pegará en su cuaderno la(s) nota(s) informativa(s) y la(s) caricatura(s) y determinará el sentido del texto.</p>

	<p>de producción, y en lluvia de ideas, den su propia explicación relacionando los diferentes elementos, y así resaltar la importancia de estar informados para poder realizar adecuadamente una lectura connotativa o de interpretación.</p> <p>5. En la siguiente sesión, se analizará y expondrá oralmente (en acetato) por equipo, una lectura denotativa y connotativa de una caricatura política solicitada previamente a los estudiantes.</p> <p>6. Para cerrar la sesión se le solicita trabajar por parejas con el fin de elaborar y anotar una reflexión sobre la importancia de la caricatura política para comprender nuestro devenir social, político, histórico o económico de nuestro país y del mundo. Mismas que se revisarán en plenaria.</p> <p>7. Para reafirmar el aprendizaje se le solicita al alumno de manera individual, recortar una o dos notas informativas con una o dos caricaturas políticas y su respectiva construcción del discurso, para entregarse dos sesiones después.</p>		
<p>BIBLIOGRAFÍA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baena Paz, Guillermina. <i>El discurso periodístico</i>. Ed. Trillas. México, 1999. - Del Río Reynaga, Julio. <i>Teoría y práctica de los Géneros Periodísticos Informativos</i>. Ed. Diana. México, 1992. - Eco, Humberto. <i>Apocalípticos e integrados</i>. Ed. Lumen, Barcelona, 2003. - Gracida, Isabel. <i>et. al.. Del texto y sus contextos</i>. Ed. Ederé. México, 2002. 			
<p>OBSERVACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si se requiere complementar las actividades, se puede proyectar el DVD con la Historia de “El Fisgón” en la sala de audiovisuales o con el video proyector en el salón de clases. - Se puede mandar a los alumnos al Museo de la Caricatura para que complementen su visión sobre esta expresión gráfica en México, una vez que tengan los elementos discursivos para su apreciación. - Se sugiere recomendarles visitar la biblioteca con el objetivo de buscar y leer textos discursivos (icónicos – verbales) más elaborados como los libros de Rius. 			

Por otro lado, la lectura denotativa y connotativa implica un *saber hacer* o saber procedimental y, tal como su nombre lo indica, se refiere a la ejecución de procedimientos que, en este caso, permitan describir en un primer nivel e interpretar en un segundo término un texto que incorpora elementos visuales.

La filosofía del Colegio, además de priorizar los conocimientos procedimentales que encaminen al alumno a ser un individuo autónomo, también propone que los profesores diseñen estrategias de aprendizaje significativo en contraposición al aprendizaje repetitivo. Es decir, se busca “la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.”¹⁸ Para ello, se distinguen tres fases que dan cuenta de la complejidad y profundidad progresiva de éstas.

En el caso de la caricatura política, en la fase inicial del aprendizaje, el alumno ya tiene conocimientos previos, algunos identifican al personaje dibujado, otros saben que el autor pretende crear ironía o burla a partir de una situación o acción de una persona, algunos más identifican al caricaturista o el emisor, etc. Así, en esta primera fase se presentan las piezas o las partes aisladas de los elementos que componen la caricatura y se ejecuta una lectura descriptiva o denotativa.

La fase intermedia de este proceso, se relacionan las partes fragmentadas que en este caso implican la construcción de significado o un primer nivel de lectura connotativa. Se reflexiona sobre el papel y el propósito del caricaturista, el efecto de sentido por parte del enunciatario, el contexto de producción, etc., estos últimos son elementos que ya han trabajado en primer y segundo semestre en textos escritos, y ahora los retoman y redimensionan para poder aplicarlos a textos icónicos. Es tarea del docente, recordar estos conocimientos previos e incorpore en ellos nuevos horizontes de significado.

En la fase terminal del aprendizaje, el alumno ya tiene esquemas o mapas cognitivos más integrados, entre los conocimientos previos (aquellos que ya había adquirido en ciclos

¹⁸ DÍAZ BARRIGA, Frida, *Estrategias docentes...*, p. 39.

anteriores o en su experiencia cotidiana) y los nuevos (lo visto en clase). De esta forma, puede interpretar con nuevos referentes, una caricatura mediante la decodificación crítica de sus signos, lo cual es el propósito de la unidad. En otras palabras, el texto proporciona contenido y forma expresados en unidades lingüísticas y temáticas y el lector, aporta su conocimiento previo del tema -el cual se encuentra organizado y almacenado en la memoria a largo plazo-, sus expectativas y objetivos. Paralelamente, el sujeto activa y pone en práctica su competencia lingüística y comunicativa. De esta manera: “la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora significados interactuando con el texto.”¹⁹

Así, la segunda sesión pretende que a partir de la exposición y de la tarea individual, el alumno realice el proceso de forma autónoma, y en el caso de haber dudas, el profesor pueda intervenir en la solución del problema y, al mismo tiempo, ir evaluando el aprendizaje. Además, “nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Los docentes tienen que prever esta acción cognitiva del sujeto y propiciarla.”²⁰

Cabe agregar que el trabajo en parejas, en equipos y las plenarias buscan construir contenidos actitudinales para *aprender a ser* cooperativo, respetuoso del punto de vista del otro o de posiciones políticas distintas, que se pueden desprender a partir del trabajo con este tipo de texto.

En el rubro de las observaciones inserto tres actividades complementarias, de las cuales normalmente selecciono una, dependiendo de las condiciones del salón, del tiempo disponible –ya que ver el DVD de El Fisgón implica dedicarle una sesión más- o también procuro observar las inquietudes de los alumnos respecto a este tema para asignarles cualquiera de las otras dos actividades que complementen su formación.

Para evaluar las participaciones en plenaria –que finalmente son puntos de vista individuales y socializados- al final de la clase les recuerdo pasar a mi escritorio para

¹⁹ COOPER, David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, 3ª ed., Madrid, Ed. Visor, 1999, p. 26.

²⁰ CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005, p. 153.

anotarles su participación en la lista. Respecto a las exposiciones, tomo en cuenta la expresión oral, el contenido, la organización del equipo y el material didáctico utilizado, para ello realizo una lista de cotejo que incluya estos puntos. Normalmente la calificación es grupal, pero en ocasiones, cuando es evidente el desequilibrio de conocimientos entre los alumnos, realizo preguntas de contenido al resto del equipo para verificarlo y la calificación se asigna de manera individual.

En el caso de la tarea individual, es decir, del recorte de la caricatura política, de la nota informativa e su interpretación, elaboro una rúbrica de evaluación incluyendo todos los elementos vistos en clase, de lo que ahora ellos deben apropiarse para llegar a buen término respecto al aprendizaje planteado.

El principal problema detectado durante la revisión de la caricatura política es el desconocimiento –por parte de algunos alumnos- del suceso o el tema, e incluso de los personajes referidos en la imagen, ello se debe a su falta de costumbre de revisar las noticias acaecidas a nivel nacional e internacional. Ellos solos se dan cuenta de su deficiencia al tratar el tema en clase, por ello al realizar de tarea la búsqueda y el recorte de la caricatura, deben anexar cuando menos una nota informativa del tema y, por otro lado, en la siguiente sesión, trato de reflexionar a partir de la caricatura, la importancia de escuchar o leer las noticias no sólo para entender la imagen, sino también como una forma de hacernos conscientes y entender nuestro entorno familiar y nacional en la esfera económica, política, social, etc.

En el marco del Enfoque Comunicativo, he tratado de hacer un énfasis en la evaluación procedimental; es decir, tomar en cuenta los procesos de lectura y escritura y no únicamente los productos finales. Esto implica hacer de la evaluación un trabajo permanente en el cual se van observando las etapas que integran un aprendizaje. La evaluación procesual, también llamada formativa o de seguimiento, “consiste en ir recabando información sobre el proceso de aprendizaje que sigue el alumno a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Sus principales técnicas e instrumentos son la observación de

todas la actividades que realizan los alumnos en clase y los trabajos prácticos de rutina.”²¹
La ventaja de este tipo de evaluación es que nos podemos dar cuenta a tiempo de algunos errores cometidos, aclarar dudas muy puntuales y si fue aprendido entonces puede servir como base para otros aprendizajes.

Pero no es tarea fácil monitorear a cuarenta alumnos, porque cada uno tiene sus propias imprecisiones y en ocasiones es imposible atender puntualmente las necesidades de cada uno. Al respecto, procuro observar los errores más frecuentes y aclararlos a todo el grupo. Otras veces, selecciono un producto, se lee en voz alta y entre todos señalamos los aciertos y errores, mismos que probablemente tienen otros compañeros, y en un segundo momento les indico que hagan sus propias correcciones. También la autoevaluación acotada por medio de una lista de cotejo ayuda a depurar las posibles fallas personales de cada uno, de tal forma que al llegar a mis manos sean menos los detalles a indicar.

Por consiguiente, diseñar previamente los instrumentos de evaluación me ha ayudado a precisar los aspectos a considerar y a organizar el trabajo de revisión individual o de equipo.

Además, considero tres aspectos en términos porcentuales para obtener la evaluación sumativa: 30% exámenes, 60% actividades y 10% cuaderno. Al inicio del semestre les explico a los alumnos en qué consiste cada uno de estos rubros. En el primero contemplo los conocimientos conceptuales del semestre y la identificación de los mismos en un texto. He procurado diversificarlos en formatos de opción múltiple, falso y verdadero, relación de columnas y preguntas abiertas.

Las actividades son aquellas labores individuales o en equipo, realizadas dentro del aula o fuera de ella. Es en este espacio donde voy trabajando los procesos de lectura y escritura. Aquí me ha funcionado bien abordar textos modelo como una guía para realizar la explicación. Respecto al último rubro –el cuaderno- aclaro que no considero si lo colorean o le hacen márgenes, sino evaluó el contenido: apuntes, tareas y ejercicios.

²¹ BONVECCHIO, Mirta y Maggioni, Beatriz, *Evaluación de los aprendizajes*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006, p. 42.

En cuanto a las participaciones o intervenciones orales, les menciono al inicio del semestre que les ayudarán para subir la calificación en los exámenes o actividades con menor puntuación. En este sentido, al final del curso reviso las calificaciones de cada uno y antes de asentar la última evaluación veo si modifico alguna, dependiendo del número de participaciones.

En este contexto, siempre tengo contrastes en los grupos, gente con ganas de participar en todo momento y otros que jamás levantan la mano, aunque no implica que los primeros sean mejores en sus calificaciones. No es timidez o carencia de habilidades en la expresión oral, porque cuando exponen normalmente lo hacen bien. Simplemente están acostumbrados a estar callados y guardarse sus opiniones u observaciones para sí mismos. En ocasiones, cuando me comentan sus razones, precisan que en la escuela y en su casa les dijeron que eso era lo correcto. Otros alumnos comentan que se sienten felices porque pueden expresarse en el salón y que por eso eligieron el CCH como primera opción.

Al final de cada semestre realizo una autorreflexión considerando todas las actividades que llevé a cabo, localizando áreas de oportunidad para corregir y mejorar, ya que a veces pienso que el ejercicio docente es una actividad aislada, porque nadie nos dice con precisión cómo damos una clase o desarrollamos un tema, ni tampoco tenemos un jefe inmediato solicitando planeaciones diarias o semanales. Por ello, ética y profesionalmente, me siento con una mayor responsabilidad ante mis acciones y me obligo a realizar una autoevaluación de mi desempeño docente y, aunque reconozco mis avances, tampoco estoy satisfecha. De ahí que considere fundamental incorporar mecanismos de profesionalización docente para los profesores de asignatura.

4. El quehacer docente del latinoamericanista como práctica social

Uno de los errores más terribles que podemos cometer mientras estudiamos, como alumnos o maestros, es retroceder frente al primer obstáculo con que nos enfrentamos.

Paulo Freire

Como profesores debemos estar consientes de que el conocimiento adquirido y transmitido está relacionado no sólo con nuestra persona, identidad y profesión, sino también con los colegas, alumnos y todos los actores insertados en la vida institucional del colegio. Maurice Tardif en *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, señala que éste es, entonces, un saber social. En primer lugar, porque es compartido por los profesores que poseemos un perfil común y laboramos en una misma institución. En segundo termino, ese saber social se arraiga en un sistema que garantiza su legitimidad y al mismo tiempo nos orienta en su utilidad y definición, como los seminarios, grupos de trabajo, instancias de certificación, etc. El tercer punto subraya la práctica docente como una acción social, porque trabajamos con sujetos y no con objetos en función de un proyecto definido por una institución.

Por lo tanto, “el saber del profesorado no es el foro íntimo poblado de representaciones mentales, sino un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc.), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad.”¹

Ello implica que en nuestras formas de enseñar insertamos no solo conocimientos, experiencias y puntos de vista propios, sino también elementos de todas las partes involucradas en el centro escolar. Por lo tanto, desde mi punto de vista, la formación docente tiene un entramado de elementos formales y no formales; es decir, conocimientos

¹ TARDIF, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Ed. Narcea, 2004, p. 13.

reconocidos por la emisión de una constancia o documento oficial y otros aspectos o actividades no evaluados o considerados a partir de una certificación.

4.1. Los Alumnos como Sujetos Sociales.

La enseñanza es una acción colectiva dirigida a una multitud de individuos que ocupan el rol de alumnos. El profesor es un mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto y por ello, en el centro escolar se forma un vínculo de interacción con el estudiante. Por lo tanto, podemos afirmar que en el quehacer educativo se establecen relaciones humanas.

La complejidad comienza porque, aunque trabajemos con grupos no podemos pasar por alto que éstos son integrados por individuos y además cada uno de ellos es distinto, por lo tanto interactuamos socialmente con alumnos heterogéneos. Al respecto, no deberíamos marcar diferencias solamente por su manera de vestir y sus gustos, sino más bien estar concientes de las distintas habilidades y conocimientos previos, de las diferentes posibilidades sociales, económicas, afectivas, etc., de tal forma que “al masificarse, la enseñanza pasó a encontrarse cada vez más con alumnos heterogéneos, en cuanto a su origen social, cultural, étnico y económico, por no hablar de las importantes disparidades cognitivas y afectivas.”²

Si bien la heterogeneidad de los jóvenes dificulta en ocasiones partir de un mismo nivel de conocimientos, habilidades, actitudes, o complica la selección del material de trabajo, también es una circunstancia positiva, porque enriquece con creces los espacios para la construcción de conocimiento. Así, cuando trabajo con distintas dinámicas grupales como la lluvia de ideas, los debates, las exposiciones, los trabajos de equipo o las participaciones individuales, logro percibir un abanico de percepciones sobre un tema.

² *Ibid.*, p. 95.

El reto es crear dentro del salón de clases un ambiente de respeto y de tolerancia hacia otras ideas no compartidas entre ellos. Y eso nos incluye a nosotros como docentes, ya que podemos o no estar de acuerdo –por ejemplo- con su manera de vestir o con sus tendencias políticas, pero nos corresponde tratarlos también con respeto.

No obstante, diversos estudios coinciden en la existencia de ciertos rasgos propios y comunes de la juventud y me parece que es de nuestra competencia como profesores de bachillerato, conocerlos y reflexionar. En principio, se entiende a la adolescencia como una etapa de transición y cambio, pero hay otros factores importantes.

Por ejemplo, los jóvenes se encuentran en la construcción de una nueva identidad, buscan ser independientes, aunque lo cierto es que la mayoría son dependientes económicos y mantienen fuertes lazos afectivos con sus padres, pero cuando llega a realizarse una ruptura con la identificación de los papás, se compensa con figuras simbólicas, creencias e ideales o comienza a cobrar importancia la amistad. Descubren el amor y las relaciones sexuales, lo cual trae desajustes o trastornos determinados por la respuesta social.

Pero el problema real se presenta cuando estos cambios no son bien manejados y traen conflictos emocionales graves, embarazos no deseados, consumo de drogas y alcohol, entre otros. En particular, mis alumnos con este tipo de problemas de adicción terminan desertando lamentablemente, porque poco a poco se van involucrando. Aunque los papás, al darse cuenta del problema, se acercan con nosotros para que les informemos sobre la asistencia y desempeño de su hijo, no siempre se logran buenos resultados, porque en cuanto dejan de monitorearlos, ellos desertan de la clase.

Aunado a lo anterior, “una de las características psicológicas más relevantes, es que al dejar la segunda infancia, y tener características físicas de adulto, deben obtener un lugar en el mundo de estos. Este hecho supone que simultáneamente desean ser como ellos pero también se oponen.”³

³ ELESURU ALBIZURI, Itziar y Medrano Samaniego, Concepción, *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*, Bilbao, Universidad de Deusto-Ediciones Mensajero, 2001, p. 93.

A ello debo añadir que es común etiquetar a los jóvenes como seres inmaduros o con falta de experiencia en todos los ámbitos, creando “una ambivalencia que genera inseguridad, miedo o recelo de continuar o avanzar más allá de su entorno próximo e incluso de explorar el mundo.”⁴

Como profesores, sentimos el deber moral de orientarlos en sus problemas porque cualquier desajuste emocional grave normalmente trae una modificación en su desempeño escolar, y esto nos hace creer que debemos ser partícipes del problema para tratar de remediarlo. Sin embargo, podemos, en un primer momento, si ellos nos lo permiten, conocer su problemática y escucharlos, aunque en segunda instancia debemos acercarlos a personas especializadas en este tipo de problemas, porque nosotros quizás hemos vivido en el pasado experiencias similares o conozcamos casos parecidos al suyo, pero ello no basta para poder remediar adecuadamente un conflicto serio.

No es hacernos de “oídos sordos”. Al contrario, es tomar conciencia de la complejidad de sus problemas y canalizarlos a instancias adecuadas para que los resuelvan, y es la institución escolar quien debería contar con espacios suficientes y personal capacitado para atenderlos.

Del mismo modo es importante tomar en cuenta las expectativas del alumno frente al curso y a su vida académica, mismas que son determinadas por su contexto sociocultural y afectivo, su historia de vida, la manera en la que enfrenta sus cambios físicos y emocionales. Al respecto, María Irene Guerra y Elsa Guerrero, son autoras del libro *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. En el cual realizaron un estudio sobre los alumnos del CCH y del CBTIS, sobre las expectativas de los jóvenes en el transcurso escolar y, dependiendo de su nivel socioeconómico, relaciones familiares, afectivas, figuraron las siguientes categorías:⁵

- La escuela como medio para continuar estudios superiores.

⁴ *Ibidem*.

⁵ GUERRA RAMÍREZ, Ma. Irene y Guerrero Salinas, Ma. Elsa, *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México, UPN, 2004, p. 87.

- La escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil. (Espacio distinto al de la calle, colonia, familia y trabajo, como espacio de encuentro con los pares).
- La escuela como exigencia social: familia, comunidad.
- La escuela como espacio formativo (de habilidades académicas, actitudes personales, capacidades técnicas, de conocimientos disciplinarios).
- La escuela como posibilidad de superar la condición social o estatus de familia.
- El certificado como medio que posibilita la movilidad económica.
- La escuela como posibilidad para enfrentar su condición de género. (como hermana/hermano, como hijo/hija, futura esposa y madre de familia o persona independiente/como futuro jefe de familia o persona independiente).
- La escuela como medio para adquirir autoestima y valoración social.
- El bachillerato como una desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela.

Probablemente no sepamos cuál es la inquietud y la visión de todos nuestros alumnos; sin embargo, es importante destacarla, porque nos da otros elementos acerca de la perspectiva de los adolescentes durante su estancia en el colegio. La constante del listado anterior, es mirar a la escuela como un elemento de transformación, independientemente que sea económico, social o intelectual.

Por lo tanto, el bachillerato es “uno de los pasajes a la vida adulta, uno de los viáticos a una condición social de madurez y estabilidad. (...) y el gran desafío de la escuela en las sociedades modernas y postindustriales, ha sido precisamente el de tender puentes para hacer de los niños y jóvenes sujetos adultos.”⁶

Sin embargo, las autoras del artículo “Educación y escolarización de los jóvenes”, también consideran que en la actualidad los estudiantes enfrentan la exclusión por la falta de cobertura en la institución deseada, las formas de selección y finalmente, la incertidumbre que estas dos circunstancias les provocan o por las posibilidades como profesionistas a futuro. En el caso de los alumnos del CCH, las dos primeras ya han sido salvadas, pero frente al discurso de la crisis, comienzan a dibujar la posibilidad de no cumplir con sus expectativas a largo plazo, se cuestionan si el ser estudiante es un proyecto viable.

⁶ GIL MONTES, Verónica y Soto Adriana, “Educación y escolarización de los jóvenes: ¿pedagogía de la exclusión y la desesperanza?” en *El Cotidiano*, núm. 152, México, UAM, noviembre-diciembre, 2008, p. 74.

Así, frente a toda la diversidad de escenarios sociales, económicos, emocionales, visualizados por nuestros alumnos, quisiera acotar nuestra labor como profesores frente a los estudiantes como una acción que conlleva una responsabilidad social que da la oportunidad de dotar a los estudiantes de herramientas intelectuales para promover una mejora en la calidad de vida de los jóvenes.

4.2. La Socialización de los Conocimientos como Egresada en Estudios Latinoamericanos.

Como se indica en la Fundamentación del Proyecto para la modificación del plan de estudios de la Licenciatura de Estudios Latinoamericanos, se propone que el egresado atienda, con una visión local, regional y universal, distintas necesidades sociales, culturales, económicas, políticas que atañen al país o a una región determinada; es decir, coadyuve a través del estudio, valoración y difusión, a comprender y actuar ante las realidades latinoamericanas.

Para ello, como se señala en el mismo documento, se pretende formar comunicadores, docentes, investigadores, intelectuales, etc., que bajo una perspectiva humanista, puedan desarrollarse profesionalmente en distintos campos o áreas tanto públicas como privadas; sin embargo, se especifica que las funciones del egresado se concentran en la docencia y la investigación, debido a la demanda en la matrícula en el nivel medio y superior.

En este sentido la docencia bajo la mirada interdisciplinaria del latinoamericanista “permitirá con suficiente profundidad y amplitud la preparación e impartición de cualquier asignatura vinculada a su formación, cuyos ejes son la historia, la literatura, la filosofía y las ciencias sociales.”⁷

⁷ MATESANZ, *et. al.*, (coords), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Estudios Latinoamericanos*, México, UNAM-FF y L- DGAPA, 2004, p. 46.

En el caso de la materia de TLRIID I-IV, la interdisciplinariedad es un elemento que le permite al latinoamericanista, como docente, tener más opciones para abordar un tema en clase. La materia tiene como ejes principales el dominio de la lectura y la escritura, pero también tiene el de la investigación así como la revisión de textos literarios.

De manera particular, las cuatro materias de TLRIID incorporan una unidad dedicada a la literatura: cuento, poesía, novela y teatro. La manera de abordar este tipo de textos, es identificar algunos de los elementos que los caracterizan, pero también el Enfoque Comunicativo propone visualizar cada obra en su contexto de producción y recepción, de ser necesario. Por ello es importante destacar que “el lenguaje, especialmente el escrito, constituye el depósito de la memoria y la llave para acceder a ella, a lo pensado sentido y deseado por otros no presentes en el espacio o en el tiempo en que vivimos.”⁸

Por ejemplo, en cuanto a las novelas elaboré material didáctico para trabajar con “Relato de un Náufrago” de Gabriel García Márquez, “Rosario Tijeras” de Jorge Franco, “El cumpleaños de Juan Ángel” de Mario Benedetti, “La Tumba” de José Agustín y “La gota de Agua” de Vicente Leñero. Todas estas obras tienen la característica de ser novelas cortas, contemporáneas y de América Latina.

La brevedad de estos textos literarios, me brinda la oportunidad de revisar un poco más detalladamente los elementos indicados en el programa, sin que el alumno se disperse con una historia compleja, porque en ocasiones, es la primera vez que el estudiante se enfrenta a la lectura de un libro completo y la novela corta me permite invitarlos al mundo de las letras de una forma gradual.

Normalmente los alumnos leen dos novelas en el segundo semestre, la primera la iniciamos en el salón de clases, explico ciertos elementos de la obra o del autor y algunos voluntarios leen en voz alta, la utilizo como texto modelo y el resto del libro lo terminan en casa. Para la segunda novela asigno una fecha determinada y queda de tarea.

⁸ GIMENO SACRISTRÁN, José, *Educación y convivencia en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, 2ª. ed., Madrid, Ediciones Morata, 2002, p. 55.

Cuando tratan de conseguir las novelas, he tenido experiencias encontradas. Algunos alumnos se acercan al final de la clase con cierta pena ya que sus papás no quisieron comprarlas porque consideran a este tipo de textos como obsoletos para su educación, cuando esto sucede les pido entonces que fotocopien el libro si no está en la biblioteca. En otras ocasiones adquieren la versión de lujo y, aunque les informo que existen las ediciones rústicas, me platican que a sus padres les da mucho gusto que lean novelas y prefirieron adquirir una edición más cara.

Para realizar el análisis del tiempo, espacio y los personajes de la obra, retomo el ambiente social, político y económico, de ahí que sean varias las materias del área de literatura y de historia, incluidos en el plan de estudios de la Carrera de Latinoamericanos, incorporadas a mi discurso. Dichos conocimientos, también me han ayudado a construir puentes comparativos con la época actual, en nuestro país o con otros, ya que la región latinoamericana comparte situaciones y perspectivas similares, aunque también hay diferencias que le dan identidad a una región. Paralelamente, las experiencias de vida o la visión de mundo que poseen los alumnos, enriquecen la revisión de la novela o de cualquier otro texto literario.

Respecto a los cuentos, los selecciono dependiendo del aprendizaje a revisar. Son varios los que se pueden utilizar. Por mencionar algunos ejemplos, comienzo con “El gato negro” de Edgar Allan Poe para establecer los principales elementos del cuento. Continúo con “La quemazón” de Adela Fernández, ya que marca claramente un final sorpresivo. Posteriormente, retomo “Eleonora” para apreciar cómo los lugares en los que se desarrolla la historia y la simbología del color tanto en el campo como en la ciudad, son importantes para entender el cuento. “Dieta de Amor” de Horacio Quiroga es una historia detonante para hablar de temas universales en la literatura, como el amor, pero, en este caso lo confronto con otro tema que actualmente inquieta a los jóvenes, como los trastornos alimenticios. Finalmente, “Rubén” y “Subraye las palabras adecuadas” de Luis Britto García o algunos textos de *Historias de cronopios y de famas* de Julio Cortázar, permiten observar otras propuestas de escritura.

Además de los cuentos también realizamos la lectura de fábulas de Augusto Monterroso, microrrelatos como “Sueño # 1. Ovejas”, Sueño # 69. Despiértese”, Sueño # 74. Almohada de Ana María Shua, “Inventario” de Martha Cerda, “Pasear al perro” de Guillermo Samperio, “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, “La culta dama” de José de la Colina.

En cuanto a la poesía, inicio con “Arte poética” de Vicente Huidobro para esbozar una primera definición de la poesía. Continúo con “Nocturno”, “Espantapájaros”, “12”, “18” de Oliverio Girondo, “Itinerario simple de su ausencia” de Isaac Felipe Azofeija, “Poema 15” y “Poema 20”, “Oda a la tristeza” de Pablo Neruda, “Los amorosos” de Jaime Sabines, “Consternados, rabiosos”, Cronoterapia bilingüe”, “Nuevo canal interoceánico” de Mario Benedetti, “Neumotorax” de Manuel Bandeira, finalmente me gusta cerrar la unidad con “Amor” de Oswald de Andrade.

Otro recurso que también utilizo, es un pequeño documental llamado “Neruda en el Corazón”, una producción de Televisión Nacional de Chile con la colaboración de Fundación Neruda. Escuchamos algunas grabaciones de “Tributo a Neruda. Marinero en Tierra”, poemas musicalizados por autores de diversos grupos musicales como la Oreja de Van Gogh, Mikel Erentxun, Los Fabulosos Cadillacs, Babasónicos, El Tri, Joaquín Sabina, entre otros. Finalmente, me apoyo con algunas películas de estreno en la cartelera, con DVD’s y en su caso con largometrajes programados en la Televisión abierta.

La experiencia con estos nuevos formatos es diversa. Algunos confirman que la literatura, o la poesía en especial, se disfrutan más en un libro, otros empiezan a despertar su curiosidad por conocer la vida de los poetas, su imagen, su voz, como una manera más de entender lo que escribieron o acercarse al autor. Respecto a la adaptación musical, hay posiciones divididas: algunos me piden grabaciones y otros consideran una trasgresión al género literario. Pero finalmente de esto se trata, de que la literatura los provoque a pensar y a sentir.

Otro aspecto que toma en cuenta la materia de TLRIID, es la iniciación a la investigación documental, la cual se revisa prácticamente en todo el cuarto semestre. Hay asignaturas de Estudios Latinoamericanos relacionadas con la metodología de la investigación que nos introducen en las técnicas y las distintas etapas a seguir: elaboración de un proyecto, recopilación de la información, integración y redacción así como la divulgación de los resultados. Además, varias de las materias que cursé en la carrera fueron evaluadas a partir de trabajos de investigación, lo cual me permitió poner en práctica dichos conocimientos.

Respecto a los temas seleccionados por los alumnos en el bachillerato, son muy variados, pero me parece que como latinoamericanistas, tenemos un amplio bagaje de conocimientos que nos permite orientar a los alumnos.

Los alumnos frecuentemente abordan problemas vinculados con sus vivencias, experiencias cercanas o preocupaciones, como trastornos alimenticios, alcoholismo y drogadicción, pero también tienen inquietudes de profundizar en temas vistos en Historia de México y Mundial o socioeconómicos, por ejemplo: la revolución cubana, el EZLN, problemas migratorios, los niños de la calle, el narcotráfico, el desempleo, la violencia en sus diferentes manifestaciones, etc. Temas polémicos como el aborto, la eutanasia, los alimentos transgénicos, entre otros.

Considero que TLRIID IV es una materia fundamental porque integra las habilidades de leer y escribir, vistas en los tres semestres anteriores y también es clave para la formación intelectual del alumno. Como profesores además de proporcionarles los conocimientos conceptuales y procedimentales –que aprendan a investigar investigando-, es indispensable acentuar lo actitudinal,⁹ que tengan un espíritu de búsqueda y de crítica para cuestionar la realidad, de valorar la trascendencia de la investigación para su formación

⁹ Elespuru y Medrano consideran que los contenidos actitudinales pueden ser diferentes: Actitudes morales como la tolerancia, solidaridad, respeto a los derechos humanos, etc. Actitudes de conocimiento como el rigor, espíritu crítico, interés, búsqueda de objetividad, etc. Normas sociales cívicas y de conducta, normas de prudencia como la precaución, seguridad en el trabajo. ELESURU, *op. cit.*, p. 21.

escolar pero también entenderla como un ejercicio intelectual que aporta elementos para el desarrollo de la sociedad y el bienestar del ser humano.

Este enfoque es importante, ya que probablemente los proyectos de los alumnos no alcancen una complejidad y profundidad porque los productos no tienen como objetivo crear “nuevos” conocimientos, sino que los estudiantes se acerquen y entiendan a la investigación como un proceso y la perciban como un pilar para el desarrollo social, económico, político, cultural de una comunidad o un país.

En las unidades relacionadas con los textos literarios y con la investigación, se logra percibir claramente los puentes que el latinoamericanista puede aprovechar para impartir una clase; sin embargo, en las cuatro habilidades lingüísticas propuestas en el plan de estudios en la materia de TLRIID –hablar, escuchar, leer y escribir- también aprovecho conocimientos de la carrera.

Dos habilidades básicas que en el ámbito de la enseñanza de la lengua no han sido valoradas son el hablar y el escuchar, porque tradicionalmente se consideran como aprendizajes revisados en la educación infantil; sin embargo, el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades los considera indispensables como parte del desarrollo intelectual del estudiante.

Así, se solicita trabajar –en el primer y segundo semestre- contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Los primeros permiten identificar los recursos y limitaciones de la expresión oral y, en un segundo momento, comprender y poner en práctica el proceso de diálogo entre el enunciador y el enunciatario. También se pide a los estudiantes que narren alguna anécdota en primera persona y a su vez sepan escuchar al otro, sus opiniones o experiencias, lo cual implica una actitud de tolerancia y respeto a sus compañeros.¹⁰

¹⁰ Daniel Cassany explica que el escuchar es una habilidad donde se pueden distinguir tres tipos de contenidos: 1. Procedimientos: reconocer, seleccionar, interpretar, inferir, anticipar, retener. 2. Conceptos: adecuación, coherencia, cohesión. 3. Actitudes: Cultura oral, yo como receptor. CASSANY, *op. cit.*, p. 102.

En este sentido, la carrera de Estudios Latinoamericanos como otras contempladas en las Humanidades e incluso en las Ciencias Sociales, considera indispensable abrir espacios de intercambio académico, como por ejemplo: coloquios, conferencias, debates, seminarios, etc., con el propósito de expresar diversas perspectivas, enfoques o puntos de vista del objeto de estudio.

Así, la expresión oral es una habilidad intelectual de la que el latinoamericanista se ha apropiado para su formación y ahora el programa del TLRIID nos plantea considerarla como un aprendizaje relevante. “El lenguaje oral, el que tenemos interiorizado, y especialmente con su fijación escrita y su lectura, son las herramientas básicas de elaboración, transmisión y aprendizaje de la cultura; es decir de la comunicación con otros y con nosotros mismos.”¹¹

Por ejemplo, en el tercer semestre se revisan los textos argumentativos. Es interesante –respecto a la expresión oral- organizar un debate sobre algún tema coyuntural, con una previa documentación para formular argumentos. Y en el cuarto semestre, al concluir su investigación, se solicita en la última unidad la exposición de avances y resultados del trabajo con el propósito de socializarlo. Esta es una práctica recurrente en la licenciatura. “Se trata pues, de pensar, de deliberar, argumentar, contraponer, valorar y expresarse a partir de los textos.”¹²

La tercera habilidad a desarrollar propuesta en la materia de TLRIID, es la formación lectora, dando énfasis a la comprensión de un texto, entendiéndola como “un proceso a través del cual el lector elabora significados interactuando con el texto.”¹³ El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua entiende el proceso de lectura como la habilidad racional dentro de un contexto, con una intención específica y donde el texto funciona como puente de comunicación entre enunciador y enunciatario para la interpretación y comprensión de una realidad.

¹¹ GIMENO, *op. cit.*, p. 55.

¹² *Ibidem.*

¹³ COOPER, *op. cit.*, p. 26.

Por su parte, la carrera de Estudios Latinoamericanos contempla a la lectura como una herramienta fundamental para acceder al conocimiento de América Latina; sin embargo, a pesar de realizar cotidianamente esta práctica, no estamos conscientes de que aplicamos tanto estrategias exploratorias como de comprensión. Simplemente las ejecutamos y, aunque no notamos que llevamos a cabo este proceso de lectura, hemos adquirido la habilidad de realizarla de manera óptima.

En este sentido son varios los académicos de la carrera de latinoamericanos que solicitan trabajos de investigación. Así a partir de un objetivo o un tema asignado por el profesor o seleccionado por el alumno, llevamos a cabo en un primer momento visitas a bibliotecas, hemerotecas, documentos en línea, etc., ahí revisamos libros, revistas, artículos del periódico. ¿Cómo lo hacemos? Leemos índices, portadas, títulos, subtítulos, mapas, fotografías, diagramas, etc. Y con ello determinamos si nos sirve o no el material para nuestro trabajo, porque en ese momento elaboramos una hipótesis de lectura y “suponemos el contenido” y si no nos sirve de manera puntual buscamos otro texto.

Estas actividades, en el programa del CCH, son entendidas como lectura exploratoria, en la cual se revisan, en el caso de ser artículos, los paralingüísticos de letra y gráficos, es decir, diferente tipografía, títulos, abstract, mapas, dibujos, esquemas, gráficas, etc. Una vez que se revisaron, se construye la hipótesis de lectura. Es decir, esta práctica tan cotidiana que realizamos en la facultad, debemos plantearla en el bachillerato.

La lectura de comprensión es un proceso complejo. Para el primer semestre se solicita atender el texto expositivo, en particular el de divulgación científica o las notas informativas. En esencia, este tipo de lectura implica identificar la estructura del texto y, en el caso de los expositivos, corresponde buscar secuencias temporales, descripciones, comparación/contraste, problema/solución, causa/efecto. Este tipo de organización textual no es ajena a la formación de un latinoamericanista.

En el tercer semestre se revisan textos argumentativos como el artículo de opinión, el ensayo y las reseñas críticas. Se determinan los elementos de su estructura, como las

premisas, tesis, argumentos (respaldos de autoridad o resultados de investigaciones previas, experiencias de vida, etc.) y las conclusiones. En este sentido, la carrera de Estudios Latinoamericanos también está en constante interacción con este tipo de documentos.

La cuarta habilidad es la escritura, que en muchos de los casos va de la mano con la lectura; así, después de leer se realizan operaciones de registro y redacción, tales como cuadros sinópticos, mapas mentales, cronologías, paráfrasis y resumen, entre otras, las cuales se revisan en primero y segundo semestre. Es decir, una vez que el alumno hizo una lectura de comprensión del texto, se procesa la información en este tipo de registros, dinámica que también el estudiante de Estudios Latinoamericanos realiza para elaborar los reportes de lectura. Estas operaciones de registro y redacción son utilizadas para estructurar escritos más elaborados como reseñas, relatos, ensayos, etc. De esta manera, “la escritura y su lectura alteran el marco de posibilidades para la socialización de los sujetos, al poder alimentarla de la potencialidad depositada en los textos, propiciando una forma singular de relacionarse con el bagaje cultural, con el mundo y con los demás.”¹⁴

Socializar nuestros conocimientos implica utilizar herramientas pedagógicas, pero también es fundamental tomar en cuenta el nivel en el que se imparte una materia; es decir, no es lo mismo solicitar una reseña crítica o cualquier otro escrito a un alumno en el bachillerato que en la licenciatura. Por lo tanto, nuestro reto es saber aprovechar el bagaje intelectual y adecuarlo a las circunstancias educativas.

4.3. Perspectivas del Profesor de Asignatura.

Como se mencionó al inicio de este apartado, la práctica educativa es una actividad social porque no es una tarea individual o aislada. Esta perspectiva impide reducir el papel del docente únicamente como sujeto mediador con los alumnos dentro del aula; es decir, si se habla de una actividad social, es porque se entrecruzan intenciones, conocimientos,

¹⁴ GIMENO, *op. cit.*, p. 55.

visiones tanto de la institución, como de los docentes, los alumnos, la comunidad científica y la sociedad misma.

Si bien apenas somos un fragmento del engranaje de todo el sistema educativo, ello no debería impedir la tarea de asumir una posición reflexiva sobre la noción y el ejercicio de nuestra actividad; es decir “una práctica social especializada que puede considerarse profesional, en tanto práctica específica que implica un papel determinado y que requiere una formación académica para su desempeño.”¹⁵

Lo anterior es conocido bajo el término “profesionalización docente”. Esta perspectiva concibe al educador con capacidad para recrear y no sólo aplicar mecánicamente el currículo, sino incluir acciones pedagógicas adecuadas, elaborar proyectos educativos, identificar las necesidades básicas de los alumnos, conducir el trabajo grupal.

Esta formación especializada implica tener una serie de conocimientos específicos de un área determinada, pero también una “formación amplia e integral, con fundamentación teórica-metodológica, que posibilita respuestas coherentes con la realidad institucional (...) para participar en acciones de práctica educativa que tengan mayor trascendencia en el nivel institucional”¹⁶ como revisión de planes de estudio, propuestas de evaluación, programas de formación de profesores, entre otros.

Las funciones de la universidad puntualmente son: la docencia, la investigación y extensión de la cultura. Cada una de estas importantes actividades tienen sus propias condiciones, normatividad, dinámicas, objetivos y especializaciones; sin embargo existe la posibilidad de mirar la docencia no solamente como un quehacer social, sino también como un objeto de estudio y una práctica de la investigación.

¹⁵ MORÁN OVIEDO, Porfirio, *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2003, p. 106.

¹⁶ *Ibidem*.

De esta forma, cuando se habla de la profesionalización, también se propone integrar la investigación a la docencia por diferentes razones. “Por lo general, el profesor sobrevalora su experiencia, considera que a mayor experiencia mejor es su docencia; sin embargo la experiencia es también residencia de modelos estereotipados,”¹⁷ lo cual provoca valoraciones irreflexivas y actuaciones mecanizadas. Por lo tanto, se trata de valorar periódicamente los elementos positivos, cuestionar los negativos y lo que no se incluye, sin importar la antigüedad.

Por su parte, Maurice Tardif propone “la elaboración de nuevas formas de investigación universitaria que no consideren a los docentes profesionales como cobayas, estadísticas u objetos de investigación, sino como colaboradores e, incluso, como investigadores.”¹⁸ De esta forma se realiza una investigación para la enseñanza y con los docentes.

Raquel Glazman precisa que “la investigación y la docencia comparten un objeto que es el conocimiento.”¹⁹ Pero falta aclarar la existencia de diferentes tipos de investigación diferenciados por el rigor metodológico, la complejidad y sus finalidades.

La investigación *para* la docencia propone acciones reflexivas sobre el quehacer docente y su formación a partir del análisis de su práctica. Trata de ubicar errores relacionados con la práctica de la enseñanza y aprendizaje desde diferentes enfoques.

La propuesta de investigar *como* docencia, implica introducir al alumno en el quehacer de la indagación como una forma de llegar al conocimiento. Ésta es una práctica recurrente en la carrera de Estudios Latinoamericanos para incorporar en nuestro bagaje, una serie de conocimientos a partir de la búsqueda y análisis de la información.

¹⁷ CARRIZALES RETAMOZA, César, “Rasgos de un programa de investigación educativa para docentes”, en Morán Oviedo, Porfirio (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, UNAM-CESU, 2003, p. 97.

¹⁸ TARDIF, *op. cit.*, p. 175.

¹⁹ GLAZMAN NOWALSKI, Raquel, “El vínculo docencia-investigación en la universidad pública”, en Morán Oviedo, Porfirio (comp.), *op. cit.*, p. 122.

Finalmente, la investigación *para la producción* y aplicación del conocimiento, es aquella que se apoya en teorías o leyes, aplica ciertos métodos, utiliza técnicas especializadas, cumple con los márgenes de rigor, creatividad y originalidad e implica el dominio en su disciplina.

De esta manera, respecto a los docentes, “deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica”.²⁰ Esto me parece una condición importante para la profesionalización, porque nos vuelve actores activos en otros espacios vinculados a la producción de conocimiento.

Héctor Fernández Rincón agrega que la investigación para la docencia “buscaría que los productos de la investigación tengan alguna utilidad práctica para los maestros, en la medida en que les brindarían conocimientos de aplicación directa a la función docente ya sea en los métodos y contenidos de la enseñanza o en relación con los saberes propios del quehacer docente.”²¹

El autor precisa que el investigador como docente es aquel que tiene como función principal la de investigar y en algún momento impartir parte de esos conocimientos en el aula, mientras que el maestro como investigador plantea la necesidad de realizar un proceso de investigación desde su propia práctica.

De esta manera, se considera a la investigación como un pilar básico para la profesionalización docente, una necesidad obligatoria encaminada a contribuir con verdaderos cambios en el sistema educativo mexicano, porque cambia o amplía la visión, las perspectivas y las funciones del docente. Pero esta práctica es una posibilidad compleja de llevarse a cabo, por todos los obstáculos personales, las condiciones laborales e institucionales.

²⁰ TARDIF, *op. cit.*, p. 172.

²¹ FERNÁNDEZ RINCÓN, Héctor, “Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación”, en Morán Oviedo, Porfirio (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, UNAM-CESU, 2003, p. 133.

Otros autores señalan que para poder realizar algún tipo de investigación, no es suficiente contar con una buena formación académica, también se necesitan de otros factores de competencia institucional para organizar de otra manera los ritmos y espacios de trabajo como la “disminución de su carga de docencia, apoyo económico e infraestructura que garanticen un apoyo efectivo y real a su tarea, además de la posibilidad de buscar establecer o aplicar los resultados de su investigación.”²²

Por lo tanto, el docente necesita tiempo y espacio así como un reconocimiento institucional que le garantice condiciones mínimas para desarrollar y validar una investigación. La pregunta sería en qué medida o hasta qué punto se puede realizar una profesionalización en el nivel medio superior.

En lo particular, los profesores de carrera o de tiempo completo cuentan con elementos básicos, ya señalados, para realizar algún tipo de investigación, socializarla con algunos profesores y llevarla a la práctica con los grupos que atienden semestralmente. Pero el impacto de sus investigaciones no es muy visible, por un lado porque cuentan con uno o hasta tres grupos –en comparación con los académicos de asignatura- y por el otro, porque el trabajo individual o de seminario se queda entre los mismos integrantes.

Ante esta situación, algunos profesores de carrera han solicitado mecanismos para socializar sus resultados. En los últimos tres años, la Secretaría Académica organiza al final del semestre un evento con este fin y, por medio de la elaboración de un cartel, trípticos y una mesa redonda organizada por Área, todos los docentes pueden observar las propuestas de trabajo de otras áreas; sin embargo, el producto final en sí mismo no se da a conocer.

Por otra parte, un problema más complejo es la formación de los profesores de asignatura, tanto definitivos como interinos. Los académicos de asignatura tienen otras condiciones, como una mayor carga horaria, un salario y estímulos más bajos y los

²² *Ibid.*, p. 137.

interinos padecemos semestralmente cambios de horario, grupos, salones, y salario, porque estamos a la expectativa de las horas disponibles.

Esta incertidumbre nos hace perder de vista los alcances de nuestra formación docente (maestrías, cursos, diplomados y seminarios); la miramos como un mecanismo de obtención de puntos, y en un sentido estricto es así, porque la lista jerarquizada, organizada por la Secretaría Académica, nos inserta en esta disyuntiva y determina, según el lugar que ocupemos, nuestra situación laboral y económica.

Actualmente me sitúo en el lugar veintisiete en la lista jerarquizada. El criterio aplicado para ubicarte en un sitio es la antigüedad y el grado. Todos mis cursos, diplomados, seminarios, etc., serán reconocidos en el momento en que participe en un concurso para obtener la definitividad. Hasta ahora no he podido solicitarlo, porque apenas en este semestre me asignaron a mi y a otros profesores con mayor antigüedad, un grupo propio.

Anteriormente, varios profesores intentamos solicitar la oportunidad de abrir concursos de oposición para alcanzar la definitividad, ya que años atrás era posible hacerlo con cero horas en propiedad o con un grupo prestado por algún maestro definitivo, pero las políticas cambiaron y el único camino se da cuando se tiene un grupo propio. Esta situación, con el tiempo provocó que de los treinta y tres profesores de asignatura, catorce seamos interinos, como lo expliqué en la Figura 10 del capítulo dos, porque en los últimos años ingresamos varios compañeros y con el tiempo casi igualamos el porcentaje entre definitivos e interinos.

Estas solicitudes fallidas, se intentaron porque en los últimos ocho años solamente se abrió un concurso, que fue solicitado por el único maestro interino con un grupo en propiedad y con más de diez años de antigüedad, pero participaron seis docentes, lo cual originó desacuerdos personales e impugnaciones legales que hasta hoy no se han resuelto.

La definitividad nos proporciona cierta estabilidad laboral, pero también nos abre otros espacios en la academia, por ejemplo, ser candidatos para ser coordinadores de Área o, a la par de un maestro de carrera, coordinar un seminario de trabajo institucionalizado. Además, el tener grupos propios nos asegura dar clases a los mismos alumnos durante un año, y esto abre la posibilidad de planear estrategias a más largo plazo, darles seguimiento o retomar algunos conocimientos vistos. También, con el paso de los meses, vamos conociendo debilidades y fortalezas de cada uno de ellos, lo cual permite adecuar las estrategias y atender algunas particularidades que creamos pertinentes.

Algo que me parece importante resaltar es que la mayoría de los grupos de la materia de TLRIID, como de otras, es atendida por los profesores de asignatura y, si no se tiene otro empleo, la mayoría aspira a atender treinta horas semanales. Si esto se logra, ¿hasta qué punto y en qué momento atendemos nuestra profesionalización? Y la siguiente pregunta sería ¿con qué calidad impartimos clases? Quienes nos lo hemos cuestionado pensamos ¿con qué recursos o apoyos contamos para alcanzar la profesionalización deseada?

Parte de estas preguntas, las respondí a lo largo del tercer apartado, pero puntualizaría que los TPC o cursos intersemestrales son una introducción a un tema, se convierten en espacios de reflexión o en otros casos representan actualizaciones. Ello es bueno, pero no suficiente, porque si bien son ventanas al conocimiento, solamente nos aproximan; sin embargo, las veinte horas no son suficientes para empaparnos completamente del hecho. En este sentido, los diplomados, dada su duración, alcanzan mejor estas expectativas, aunque no siempre nos animamos a tomarlos, porque la mayoría de éstos se cursan durante dos o tres años, lo cual obliga a comprometer tiempos que no se sabe si se tendrán en un futuro.

Los seminarios son, probablemente, la forma más cercana a un modelo de investigación, porque se parte de una problemática, se elabora un proyecto y se desarrolla a lo largo de un año. Lo enriquecedor de estos espacios es la perspectiva de proponer un equilibrio entre la teoría y la experiencia docente de todos los integrantes y eso abre la

oportunidad de corregir, agregar, crear y, si nos damos el tiempo, hasta pilotear nuestros materiales y realizar las correcciones pertinentes.

Pero cualquier otro tipo de investigación realizada por iniciativa propia, no es reconocida por la institución; tampoco se cuenta con asesoría formal para guiar este tipo de trabajos, de ahí que el seminario sea la única vía de acceso para reconocer este tipo de actividades como profesor de asignatura interina. Además, cualquier duda que tengo fuera del proyecto a realizar, los integrantes me asesoran. Pero ¿qué pasa con la profesionalización de todos aquellos profesores que no trabajan en ningún seminario por la razón que sea?

Como profesora de asignatura, trabajar en un seminario me exige dar más de mí, independientemente del esfuerzo intelectual. Me refiero a las horas invertidas para las sesiones y todos los productos o lecturas que cada quince días se hayan asignado. Respecto al apoyo económico para el material didáctico, recibo \$113 quincenales, que se deben dividir en el pago de internet, hojas, tinta, impresora, plumones, copias, acetatos, libros, revistas y todo lo que requiera, tanto para mis actividades en el aula como para el seminario.

Así, “esta falta de reconocimiento a la profesionalización docente, además de ser una de las causantes de la baja calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, se convierte en el detonante de la situación más crítica del gremio magisterial: el problema laboral.”²³

A pesar de las circunstancias laborales, siento que he ido avanzando en mi proceso de formación, porque en la medida de mis tiempos, espacios y capacidades, he procurado aprovechar lo que me proporciona la institución, no sólo a través del CCH, sino también de la gran diversidad de actividades que realiza la UNAM.

Lo mismo he procurado hacer con mis alumnos al invitarlos a visitar diferentes espacios universitarios. Porque, finalmente, considero a la educación como un proceso que

²³ MORÁN OVIEDO, Porfirio. *El vínculo de la docencia...*, p. 113.

debe darse fuera y dentro del aula, donde los actores principales –profesores y alumnos- interactúen con distintas propuestas educativas, culturales, de divulgación, deportivas ofrecidas tanto por la UNAM como otras instituciones.

CONCLUSIONES

Este Informe Académico por Actividad Profesional es un ejercicio de recuperación y registro que me permitió esbozar un fragmento de mis acciones y con ello darme cuenta del estado siempre inacabado de la actividad docente. También significó recrear a la universidad desde mi propia perspectiva. En otras palabras, implicó mirarme frente al espejo como alumna universitaria y ahora profesora de la misma institución para re-pensar el espacio educativo bajo dos perspectivas que hoy se integran en mis labores cotidianas.

En los primeros apartados de este trabajo, se recuperaron algunos sucesos importantes para reseñar brevemente el proceso de consolidación de la Educación Media Superior en México. Así se evidenció, por un lado, el papel estratégico de la Universidad, y por el otro, la capacidad de la institución para transformarse a sí misma a partir de los actores involucrados en ella.

De manera particular, el Colegio de Ciencias y Humanidades tuvo algunos antecedentes históricos, ideológicos y políticos, que brindaron ciertas condiciones para su formación: la consolidación del bachillerato en México a raíz de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, el proyecto universitario propuesto por el rector Pablo González Casanova y apoyado por algunas facultades y, paralelamente, las voces que intervinieron en el conflicto del 68, quienes también subrayaron la necesidad de cambiar las formas de enseñanza. Por lo tanto, diversas inquietudes se fueron gestando hasta que finalmente lograron converger en el nacimiento y desarrollo del CCH. Finalmente, la partida económica que Echeverría otorgó a la UNAM como una salida política de su gobierno frente al movimiento estudiantil, permitió en términos económicos llevar a cabo el proyecto del CCH.

Aunque el bachillerato sea una pieza fundamental en el rompecabezas educativo, hasta la fecha, la Universidad no ha construido más planteles para el nivel medio superior y numéricamente la matrícula escolar se mantiene casi igual, por lo cual en los últimos años se agudizó el problema para obtener un lugar en la institución. Únicamente se ha dado

mantenimiento y transformado parte de su infraestructura de acuerdo con un nuevo perfil educativo que se enmarca en las Nuevas Tecnologías de la Información (TIC). Por consiguiente, todos los actores educativos involucrados tenemos actualmente el reto de incorporar las TIC en nuestras tareas diarias.

Respecto a la planta docente, se ha iniciado un proceso gradual y continuo de renovación, de ahí la necesidad de revisar aquellos mecanismos que nos permitan un desarrollo profesional, tanto en las condiciones laborales como en nuestra formación continua. Si bien la universidad nos provee de una gran variedad de conocimientos, ahora adaptados y socializados en nuestra práctica docente, resulta fundamental encaminarlos hacia una profesionalización, ya que el rol desempeñado está inserto en una práctica social que involucra en un primer momento a los alumnos, pero también a la universidad y a nuestra sociedad.

En este sentido, me parece oportuno plantear, desde mi perspectiva, algunas propuestas encaminadas a mejorar este complejo espectro educativo con el propósito de encaminar un diálogo que permita en el futuro realizar algunas investigaciones pertinentes.

Como profesora me parecería acertado que el nuevo plan de estudios integrara la materia optativa de Pedagogía Contemporánea I y II, porque el egresado contaría con referentes importantes para reflexionar sobre esta área de conocimiento tan fundamental para aquellos que decidieran dedicarse a la docencia. También me parece necesario que el CELA comience a diseñar algún mecanismo, como una base de datos, para evaluar los resultados de las primeras generaciones de la Carrera de Estudios Latinoamericanos con este plan curricular.

Aunque a mediano o largo plazo, además de tener la opción de tomar la asignatura en el Colegio de Pedagogía, se podrían integrar a la planta docente de Estudios Latinoamericanos algunos profesores egresados de la carrera que tuvieran experiencia laboral en la práctica docente y, sobre todo, con ciertos conocimientos didácticos. El propósito sería impartir una materia que no perdiera de vista los conocimientos y

habilidades del latinoamericanista, al tiempo de incorporar algunos fundamentos teóricos básicos para explicar ciertos momentos didácticos como la planeación y la evaluación, o temas puntuales: modelos para diseñar estrategias, material didáctico, instrumentos de evaluación, entre otros.

Durante la carrera se debería hacer un énfasis en el ejercicio interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos, porque más que una ambigüedad me parece un gran ejercicio intelectual traducido en una ventaja comparativa frente a otras carreras. En mi experiencia, me ha proporcionado la opción de enriquecer los aprendizajes con distintas perspectivas, también me ha facilitado la comprensión de algunos textos que abordan la lectura y la escritura como procesos en los que participan diferentes disciplinas, como la sociología, pedagogía y psicología, principalmente.

Puntualmente, hay en el CCH Azcapotzalco pasantes de Ciencias de la Comunicación brindando asesorías para los exámenes extraordinarios de las materias de TLRIID y Taller de Comunicación. En el caso de la Carrera de Estudios Latinoamericanos, se podría ampliar la oferta de Servicio Social para dar asesorías a los estudiantes que reprobaron materias en el Área de Historia, donde aún es vigente la carrera dentro del perfil profesiográfico.

Entre las recomendaciones para el Colegio de Ciencias y Humanidades, quisiera subrayar que me parece fundamental distinguir entre la formación inicial del profesorado como la continua. La primera debe ser inmediatamente atendida en cuanto se contrata un docente y partir de conocimientos básicos, tanto del modelo educativo como de didáctica. De ahí que el PROFORED u otro programa, debe ser implementado en base a las condiciones de ingreso de la planta docente y no impartirse cuando los profesores de carrera lo necesiten para su promoción.

En cuanto a la formación continua, además de abordar temas de planeación didáctica creo que también se deberían considerar otros tipos de saberes de corte histórico, político, económico y artístico. Cuya finalidad sería conformarnos como profesores con una

amplia cultura y brindarnos diversos elementos que nos permitieran ser críticos frente a nuestro entorno laboral, así como frente a la realidad nacional e internacional, independientemente de la asignatura o el área en la que estemos integrados en el Colegio.

También, respecto a la configuración de la planta docente y a partir del testimonio dado en este trabajo, creo que el latinoamericanista tiene el perfil para dar la materia de TLRIID y, por lo tanto, recomendar que el CCH a partir de las instancias pertinentes, reconsidere incluir la carrera de Estudios Latinoamericanos nuevamente.

En otro sentido, las autoridades del CCH también deberían fortalecer las actividades del Departamento de Psicopedagogía, al tiempo de informarnos de los talleres o programas individuales para canalizar a los alumnos que detectemos o se nos acerquen con algún problema. Paralelamente, fortalecer los programas de Orientación Vocacional, al corresponder a este nivel la decisión de seleccionar una carrera, porque cuando les platico de mi formación académica, la mayoría de los alumnos desconocen la carrera, como muchas otras con baja demanda, y, aunque es responsabilidad de ellos indagar las opciones de licenciatura, se podrían buscar caminos para acercarse a los estudiantes del nivel medio superior.

Así, la génesis del CCH debe tomarse como un referente histórico clave para modelar nuevas propuestas en la esfera política, económica, social y pedagógica con el fin de fortalecer y mejorar, tanto el nivel medio superior, como la propia Universidad Nacional Autónoma de México.

FUENTES DE INFORMACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

BAENA PAZ, Guillermina, Instrumentos de Investigación, México, Editores Mexicanos Unidos, 2004.

BARTOLUCCI, Jorge y Rodríguez, Roberto, *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*. México, ANUIES, 1983.

BONVECCHIO, Mirta y Maggioni, Beatriz, *Evaluación de los aprendizajes*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.

CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005.

CASSANY, Daniel, *et. al., Enseñar Lengua*, 8ª ed., Barcelona, Ed. Graó, 2002.

CASTREJÓN DÍEZ, Jaime, *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México, Colegio de Bachilleres, 1985.

CÁZARES HERNÁNDEZ, Laura, *et. al., Técnicas actuales de investigación documental*, 3ª ed., México, UAM-Trillas, 2004.

COOPER, David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, 3ª ed., Madrid, Ed. Visor, 1999.

DÍAZ BARRIGA, Frida, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª ed., México, Mc Graw Hill, 2004.

DOMÍNGUEZ NAVA, Cuauhtémoc, 1968. *La escuela y los estudiantes*, México, s. e., 2008.

ELESPURU ALBIZURI, Itziar y Medrano Samaniego, Concepción, *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*, Bilbao, Universidad de Deusto-Ediciones Mensajero, 2001.

GARCÍA STAHL, Consuelo, *Síntesis histórica de la Universidad de México*, México, UNAM, 1975.

GIMENO SACRISTRÁN, José, *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, 2ª ed., Madrid, Ediciones Morata, 2002.

GONZÁLEZ, Silvia e Ize de Marengo, Liliana (comps.), *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

GUERRA RAMÍREZ, Ma. Irene y Guerrero Salinas, Ma. Elsa, *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México, UPN, 2004.

LOMAS, Carlos y Osoro, Andrés (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona, 1993.

LÓPEZ TAPIA, Alfonso (coord.). *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, UNAM-CCH, 1990.

MARSISKE, Renate (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2001.

MATESANZ, *et. al.*, (coords), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Estudios Latinoamericanos*, México, UNAM-FF y L- DGAPA, 2004.

MORÁN OVIEDO, Porfirio, *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2003.

----- (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, UNAM-CESU, 2003.

SOLANA, Fernando, *et. al.*, (coord.) *Historia de la Educación Pública en México*, 2ª. ed., México, FCE-SEP, 2007.

TARDIF, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Ed. Narcea, 2004.

HEMEROGRAFÍA

AVILÉS, Karina, “Nombramiento de 68 directores de bachillerato” en *La Jornada*, Jueves 19 de julio de 2007.

BADILLO, *et. al.*, “El Origen del Colegio” en *Cuadernos del Colegio*, no. 42, México, UNAM-CCH, enero – marzo, 1989.

DÍAZ BARRIGA, Frida, “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, núm. 97-98, Tercera Época, Volumen XXIV, México, UNAM-CESU, 2002.

GIL MONTES, Verónica y Soto Adriana, “Educación y escolarización de los jóvenes: ¿pedagogía de la exclusión y la desesperanza?” en *El Cotidiano*, núm. 152, México, UAM, noviembre-diciembre, 2008.

LÓPEZ BONILLA, Guadalupe, “Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad” en *Perfiles Educativos*, núm. 112, Tercera Época, Volumen XXVIII, México, UNAM-CESU, 2006.

SOTO RUBIO, Eduardo, “Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova” en *Cuadernos del CESU*, núm. 29, México, UNAM, 2001.

TORRES DEL CASTILLO, Rosa María, “Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para que modelo educativo?” en *Perfiles Educativos*, núm. 82, Tercera Época, Volumen XX, México, UNAM-CESU, 1998.

VIVANCO GONZÁLEZ, Rocío, “El CCH un proyecto cargado de futuro” en *Apuntes*, núm. 5-6, México, UNAM, abril-septiembre de 1989.

Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, en *Gaceta CCH*, UNAM, Suplemento especial núm. 3, 15 de marzo de 2005.

Perfiles Profesiográficos de cobertura de grupos vacantes y concursos de definitividad de las áreas y departamentos académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades, en *Gaceta CCH*, UNAM, Suplemento Especial núm. 6, 9 de junio de 2008.

s. n. “Se creo el Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Gaceta UNAM*, Tercera Época, Vol. II (Número extraordinario), México, UNAM, 1 de Febrero de 1971.

s. n. “El Bachillerato”, en *Cuadernos del Colegio*, núm. 26, México, UNAM, enero-marzo de 1985.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Coordinación de Apoyo a la Docencia de la ANUIES y Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario. *El Bachillerato Universitario y sus conceptos básicos*, <www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res077/txt14.htm> [Consulta: 3 de enero de 2008].

Coordinación de Apoyo a la Docencia de la ANUIES, ORTIZ DE TOMÉ, Consuelo, *Algunas notas acerca del bachillerato universitario*, <http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res077/txt3.htm> [Consulta: 3 de enero de 2008].

INEGI. *Glosario de contenido sociodemográfico*. <www.inegi.gob.mx/est/contenidos/español/rutinas/glogen> [Consulta: 5 de enero de 2008].

SEP, DGB. *Bachillerato General*. <<http://dgb1.sep.gob.mx/DGB.php>> [Consulta: 7 de enero de 2008].

UNAM, CCH, <<http://www.cch.unam.mx>> [Consulta: 16 de marzo de 2008].

UNAM, CCH, Plantel Azcapotzalco. <<http://www.cchazc.unam.mx>> [Consulta: 8 de febrero de 2008].

UNAM, CCH, “Origen del Colegio de Ciencias y Humanidades”
<www.cch.unam.mx/antecedentes.php> [Consulta: 7 de enero de 2008].

UNAM, CUAED, *Bachillerato en línea B@UNAM*, <<http://www.bunam.unam.mx>>
[Consulta: 4 de enero de 2008].

UNAM, DGPL. *Agenda Estadística 2007*. <www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf>
[Consulta: 28 febrero 2008]