



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO DE PEDAGOGÍA

***Lo instituido e instituyente del Modelo Educativo
del CCH. Perspectiva de los profesores fundadores
del Plantel Azcapotzalco***

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JAVIER CONSUELO HERNÁNDEZ

Director de Tesis: Dr. Ignacio Pineda Pineda
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Comité de tutorial:

Dr. Alejandro Barrera Retana – Facultad de Filosofía y Letras
Dr. Javier Rafael García García –Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga – Facultad de Filosofía y Letras
Dr. Marcos Mizerit Kostelec – Universidad Autónoma de Chapingo

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan de Juárez, Estado de México, septiembre 2017.



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.

A Francis, mi compañera de batalla, por su amor y apoyo incondicional. Gracias por tu calor y tus palabras.

A mis hijos Javier y Raúl, semillas que me permiten contemplar el universo y extender la mano para asirme a la vida.

A mi madre, con quien converso durante las noches, mientras me mira desde el firmamento.

A mi padre por su fortaleza en la orilla de la existencia.

Agradecimientos

A la UNAM y sus profesores por bríndame la oportunidad de fortalecerme académicamente.

Al Dr. Ignacio Pineda Pineda por la paciencia y comprensión durante estos años de trabajo conjunto.

A Alejandro Barrera, Rafael García, Yazmín Cuevas y Marcos Mizerit por extender sus comentarios y aportaciones en instantes oportunos.

A mis amigos Celia Cruz, J. Concepción Barrera, Norma Dorantes y Esperanza Lugo porque sus palabras siempre fueron eco en mi actitud para culminar este trabajo.

A los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades que me permitieron disfrutar de su charla sobre su trayectoria y sobre la institución en la que laboramos. Esto es fruto de conversaciones intensas.

Índice

RESUMEN	XI
ABSTRACT	XI
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. HUELLAS DEL MODELO CCH Y ORIENTACIÓN METODOLÓGICA	9
1.1. ESTADO DEL CONOCIMIENTO DEL MODELO EDUCATIVO CCH.	11
1.2. LA NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD ...	22
CAPÍTULO 2. EL BACHILLERATO NACIONAL. CONTEXTO Y RETOS PARA UN NUEVO SUBSISTEMA EN LA UNAM	33
2.1 SURGIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DEL BACHILLERATO PÚBLICO EN MÉXICO.....	36
2.1.1. <i>El Modelo Barrediano. Nacimiento de la Preparatoria e influencia universitaria</i>	37
2.1.2. <i>Un nuevo bachillerato dentro del proyecto de “Nueva universidad”</i>	48
2.1.2.1. Los principios pedagógicos del nuevo modelo educativo	53
2.1.2.2. El CCH entre la política y el discurso pedagógico	63
2.2. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	67
2.3. REFLEXIONES PERTINENTES	71
CAPÍTULO 3. INSTITUCIÓN Y CULTURAS DE ENSEÑANZA	75
3.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR	77
3.2. LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL	85
3.3. LA EXPERIENCIA A PARTIR DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL	87
3.4. RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA COMO IDENTIDAD RENOVADA.....	90
3.5. PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN INSTITUIDA	95
3.5.1 <i>Hacia una concepción de lo ético en la educación escolar</i>	97
3.5.2. <i>Perspectivas sobre el conocimiento en el contexto escolar</i>	102
3.5.3. <i>Educación, ejercicio institucional para la formación social</i>	108
3.5.4. <i>El aprendizaje como motor para el desarrollo social</i>	110
CAPÍTULO 4. TRAYECTORIAS DOCENTES. LOS PROFESORES FUNDADORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	113
4.1. LA PROFESIÓN DOCENTE Y SU SENTIDO ACADÉMICO	116

4.2. LA PROFESIÓN DOCENTE. LA FUNCIÓN SOCIAL Y TAREA INSTITUCIONAL	124
4.3. ESTATUS DEL PROFESOR FUNDADOR. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	131
4.3.1. <i>Actualización. Grados académicos y autodidactismo</i>	135
4.3.2. <i>La práctica como profesionalización docente</i>	142
4.3.3. <i>Las categorías académicas</i>	146
4.3.4. <i>Estímulos y recompensas</i>	148
CAPÍTULO 5. EL MODELO CCH. PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES FUNDADORES	
EN TORNO A LA PRÁCTICA	161
5.1. LOS FORMADORES DE PROFESORES PARA EL MODELO CCH	166
5.2. LAS DIMENSIONES DEL APRENDER A APRENDER. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	168
5.2.1. <i>Cuestionar para sacar información</i>	169
5.2.2. <i>“A ver si como tantas hablas”</i>	170
5.2.3. <i>“Un problema inicial seleccionado de manera cuidadosa”</i>	172
5.2.4. <i>“Cerciorarse por sí mismo dentro de lo posible”</i>	174
5.2.5. <i>“Es una cosa que se ha quedado en el papel... nunca se ha hecho realidad”</i> ..	176
5.2.6. <i>“Son los que dirigen, los que organizan”</i>	177
5.2.7. <i>“Acostumbrado a resolver problemas”</i>	179
5.2.8. <i>No sólo reproducir lo que leen, sino reconstruir y crear</i>	180
5.3. EL APRENDER A HACER. LA APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO O PARA EL CONOCIMIENTO. ...	181
5.3.1. <i>Transferir el conocimiento en situaciones concretas</i>	182
5.3.2. <i>Un modelo hechizo</i>	184
5.3.3. <i>El pensamiento divergente se salta las trancas</i>	186
5.3.4. <i>Abrir los caminos hasta donde sea posible</i>	192
5.3.5. <i>Ya no tenemos tiempo para hacer todo eso.</i>	193
5.3.6. <i>“Quiero que todo esto que hemos hecho, cuaje en algo”</i>	195
5.3.7. <i>“Si lo haces, has aprendido”</i>	197
5.3.8. <i>“Lo que les enseñaron estaba incompleto y sin fundamento”</i>	198
5.4. LOS PROFESORES COMO MODELO EN EL APRENDER A SER	200
5.4.1. <i>“Tengo impresas unas reglas”</i>	202
5.4.2. <i>Reflexionar sobre las constantes y variables cambia tu forma de ser</i>	204
5.4.3. <i>“Si sus padres no son profesionistas, cuéntenles lo que aquí aprenden”</i>	206
5.5. EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO PROCESO DE DESARROLLO PERSONAL.	212
5.5.1. <i>Orden y fundamentación, herencia de las matemáticas.</i>	213
5.5.2. <i>Curiosidad y reflexión</i>	215
5.5.3. <i>“El ser humano está hecho para lo mejor y aspira a lo mejor en estos ideales”</i>	
.....	216

5.6. EL MODELO CCH. ESENCIA Y TRANSFORMACIÓN	220
5.6.1. <i>Mediante un «razonamientito» puede demostrar algo diferente</i>	221
5.6.2. <i>Era sólo un diario pedagógico.</i>	224
5.6.3. <i>Pensamiento, conocimiento y conciencia</i>	228
5.6.4. <i>“Los profesores, muchos de ellos... son más «chambistas» que apasionados”</i> ..	231
5.6.5. <i>“A ustedes les toca toda esa tarea”</i>	233
CONCLUSIONES	235
BIBLIOGRAFÍA	241
HEMEROGRAFÍA	244
FUENTES ELECTRÓNICAS	245

~ x ~

Resumen

En la actualidad el CCH es uno de los subsistemas de bachillerato de la UNAM que, desde su creación en 1971, conserva en el discurso los lemas «aprender a aprender», «aprender a hacer» y «aprender a ser» como parte de la formación de un pensamiento crítico. Sin embargo, los procesos educativos van más allá de los documentos rectores, por lo cual, la presente investigación, si bien transita por la objetivación del modelo educativo plasmado en algunas fuentes documentales, la perspectiva de los profesores fundadores se coloca en la balanza para sopesar el discurso institucional.

Para abordar dicha perspectiva centrada en un contexto, se teje *grosso modo* la dinámica institucional y el estatus actual que revisten los profesores que iniciaron sus labores en los primeros tres años de funciones del plantel Azcapotzalco, mismos que, en el aula, enfrentaron el reto de romper sus esquemas en el marco de sus trayectorias académicas y docentes.

El Modelo CCH es lo instituyente del Modelo Tradicional, ante lo obsoleto de este último frente al progreso socioeconómico y político de los pueblos. No obstante, una vez instituido, los profesores actores de los centros donde habita el libre pensamiento construyen una trayectoria docente ligada a los afectos, creencias y posturas políticas; abrazan las nuevas ideas o se aferran al dicho popular de “todo tiempo pasado fue mejor”. Entonces, el Modelo avanza también en lo instituyente de su idea original. Aquí encontraremos las reflexiones de los profesores fundadores del Plantel Azcapotzalco, recuperadas a través de entrevistas en profundidad.

Abstract

Now at days the CCH is one of the subsystems of High school of the UNAM, which, since its creation in 1971, preserves speech slogans "learn to learn", "learning to do" and "learning to be". as part of the training of critical thinking. However, the educational process go beyond guiding documents, therefore this research, while it passes through the objectification of the educational model embodied in some documentary sources, founding professors perspective is placed on the scale to weigh the institutional discourse.

To address such a context-centered perspective is woven roughly the institutional dynamics and the current status of teachers who began their work in the first three years of Azcapotzalco campus functions, same that in the classroom, faced the challenge of breaking their schemes in the framework of its academic and educational paths.

The CCH model is the *founder* of the traditional model, before to the obsolete of the latter against the political and socio-economic progress of peoples. However, once established, teachers like actors in centres where living the free-thinking build a teaching career linked to the emotions, beliefs and political stances; They embrace new ideas or cling to the popular saying "any past was better". Then, the Model also advances in the instituent, his original idea. Here you will find reflections of the founders of the Azcapotzalco campus professors, recovered through in-depth interviews.

Introducción

Desde finales del siglo XIX en México con Gabino Barreda, la educación Media Superior ha atravesado por diferentes momentos socio-históricos y políticos que permean la memoria colectiva sobre los fines, métodos y estrategias de la educación, la cual tiene un papel fundamental en las representaciones de los profesores, desde quienes adjudican una posición de respeto frente a la labor de formación de los intelectuales en las primeras décadas del siglo XX, hasta la expansión y relación laboral hacia la década de los setenta, así como de atención sobre su calidad y equidad u oportunidad (políticas de expansión y universalización para su incorporación en la educación obligatoria) en la mira de este nuevo siglo.

En el marco de las instituciones públicas, las oportunidades de cursar la Educación Media Superior pueden representarse como un esfuerzo del Estado, en tanto procuración de políticas que determinan su necesidad en el sistema de desarrollo socio-económico; y también, como la labor institucional que genera las condiciones académicas, enunciadas en un modelo educativo específico: características de la planta docente y dimensiones del cuerpo administrativo; espacios y equipamiento necesarios para la atención sustantiva de la institución; plan de estudios y programas educativos donde se perfila el tipo de educación, principios filosóficos y pedagógicos; vinculación interinstitucional como parte de una perspectiva de sistema, así como la promoción de actividades multidisciplinarias, recreativas y culturales.

De igual manera, en la actualidad, en su mayoría el bachillerato mexicano no puede percibirse desarticulado de la educación superior, porque a pesar de que algunas escuelas tiendan a objetivarse como terminales (generación de técnicos calificados) frente a un compromiso con quienes les otorgan un financiamiento público o el aprecio empresarial, también se perfilan como propedéuticas. Entonces, la configuración del

estudiante se transforma, sí en función de los modelos educativos creados por el estado, pero también de acuerdo con las necesidades y desarrollo de las instituciones de educación superior, que demandan características específicas en sus aspirantes.

Por otro lado, la Reforma Integral de la Educación Media Superior enmarcada en las sugerencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, obedece a la necesidad de transformar al bachillerato como un solo sistema que favorezca su calidad y equidad. Hacer al bachillerato un ciclo escolar obligatorio implica una inversión, tanto en infraestructura, como en el análisis curricular; respecto a esto último, se requiere de la revisión sistemática de las necesidades y proyectos de la educación superior, así como de la política económica del país, pero sobre todo de la exploración analítica tanto de los aciertos, como de las fallas en la política educativa en el nivel medio superior y, de sus modelos educativos, concretamente la contribución de cada una de las áreas de conocimiento en la configuración de una cultura básica como parte del perfil de egreso de los alumnos.

El desarrollo de la pedagogía a lo largo del siglo XX se ha integrado a los estudios en filosofía, psicología educativa, neurociencia, sociología, comunicación y desarrollo tecnológico. La revisión y experimentación sobre los procesos cognitivos; la vinculación entre razonamiento, actitudes, valores e inteligencia emocional; la ponderación de la enseñanza, del aprendizaje, del docente, del alumno y de la didáctica; el sentido de la educación o su relación con la cultura básica y desarrollo socioeconómico, son algunos de los aspectos que ha llevado a los principios educativos de enseñar a aprender, enseñar a ser, enseñar a hacer y enseñar a emprender¹,

¹ Jorge Ernesto Quintero Félix señala que en la actualidad “los contenidos programáticos dejan de definirse por la lógica interna de las disciplinas para ser determinados por requerimientos externos en cuanto a las competencias [...] establecidas por agentes económicos y las áreas específicas de la ciencia y la tecnología” Estrategias pedagógicas que formulan los principios filosóficos del aprendizaje. *Cfr.* Jorge Ernesto Quintero Félix, *Universidad y estrategia de cambio*, pp. 38-47.

como desarrollo de capacidades intelectuales y afectivas, que en el marco de la política se traducen en las competencias para la vida.

Estos principios, han estado presentes a lo largo de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, su proceso histórico y discurso se vertieron en la conformación de las preparatorias del Distrito Federal, pero también en cierto momento en las reformas del Colegio de Bachilleres, funcionaron en el discurso de varias escuelas particulares y estatales, han permeado algunas estrategias de la Nacional Preparatoria y son la base del modelo del Bachillerato a Distancia. Sin embargo, el carácter semántico es diferente, porque los actores han construido sus propias representaciones a partir del carácter real y simbólico de la educación como objeto vivo en el campo donde se desenvuelven.

En cualquier sentido, esos puntos de intersección que parecen trastocarse en el terrero del discurso, en el espacio de la objetivación, demarcan sus límites. En la presente investigación se desarrolla un paseo por los principios filosóficos del Colegio de Ciencias y Humanidades en un terreno compartido con la actual política educativa basada en competencias, donde los mismos principios tienen un sentido diferente en cuanto a su fin.

Por lo anterior, se analizan las representaciones o perspectivas de los profesores fundadores del Colegio en el marco de las diversas transformaciones históricas de su propio proceso, pero sobre todo las cotidianas, pues es un asunto que permite comprender el desarrollo de la pedagogía y el rumbo de las instituciones educativas, coherentes con las necesidades del país, aunque de manera particular con las de sus actores directos, los del escenario escolar, los del ámbito privado dentro del salón de clases; esto es comprender la Educación Media Superior y las acciones que permitan la trascendencia institucional en un escenario simbólico y real, pues el primer paso siempre será lo instituido, pero afortunadamente nunca el definitivo ante la actitud activa de quienes las emprenden, los profesores.

En el relato personal de un profesor, o en el relato escrito por una tercera persona sobre la vida de un profesor, la narrativa representa el esfuerzo para dar forma y significado a la carrera, y ofrece la oportunidad de hacer una interpretación y una ampliación dentro de los límites de los enfoques basados en casos concretos (Huberman, Thompson y Weilan, 2011: 25).

La recuperación de la experiencia en la implementación del Modelo CCH, es posible a través de la libertad de expresión que permite una entrevista en profundidad, ya que estos autores refieren que dentro de la historia de vida está la posibilidad de recuperar información mediante entrevistas hasta a terceras personas.

Bauman apunta que, en las últimas décadas, caracterizadas por una serie de cambios vertiginosos, la educación dejó de ser un oxímoron para convertirse en un pleonismo; que hacen falta misiles inteligentes (metáfora del educando) capaces de adoptar “una estrategia de «racionalidad instrumental», aún en su versión mutante y fluida” (2013: 24-25), porque el final no es definitivo ni inamovible, entonces dado que la llamada sociedad líquida reconoce lo imperdurable de todo, lo cual le genera un alto grado de incertidumbre, necesita una enseñanza de calidad capaz de propiciar y propagar la apertura de la mente, lo cual puede aducir al concepto de pensamiento crítico, que desde 1971 forma parte, al menos en un aspecto simbólico, del discurso del CCH en oposición al enciclopedismo. ¿Hasta qué punto se logra su objetivación para arribar en lo real y concreto?

Las representaciones recuperadas a través de entrevistas en profundidad cobran relevancia ante una pregunta de esta naturaleza, pues sin llegar a una reflexión profunda, bastaría una revisión de los conceptos base del Colegio con los pilares de la educación enunciados por Jacques Delors (1994) en el texto expofeso para la UNESCO, y que fueron retomados para la reforma educativa en nuestro país, e igualmente abona a la reflexión de los profesores del Colegio, tanto sobre el sentido de la educación, como sobre su función sustancial en la formación de los alumnos.

A fin de engarzar los eslabones enunciados, la presente tesis se estructura de la siguiente manera:

El capítulo primero sirve de contexto teórico metodológico, en él se da cuenta de los principales estudios que se han hecho del Modelo Educativo del CCH, donde se puede observar el predominio de estudios documentales que retoman fundamentalmente los textos sobre el origen y creación del Colegio, con lo cual se acentúa la relevancia de un estudio decantado en entrevistas en profundidad, como complemento de los documentos que exponen los principales momentos de implementación del Modelo, y de las entrevistas estructuradas con el foco hacia algunos de los actores que participaron en el diseño y consumación de los principios del proyecto Nueva Universidad.

El segundo capítulo representa un marco general del bachillerato mexicano basado en una revisión documental. Particularmente se hace énfasis en tres momentos que consideramos como cambios profundos en la educación media superior: el surgimiento de los primeros programas en el contexto del desarrollo de la filosofía positivista que en su momento fue objetivada por Gabino Barreda; la creación del documento base que da origen al proyecto de Nueva Universidad en 1971 y que permitió el surgimiento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato en abril del mismo año, en primera instancia para coordinar la implementación del Colegio de Ciencias y Humanidades en el nivel medio superior; y la Unidad Académica del Ciclo Profesional y Posgrado en 1974, que atendió la creación de los primeros posgrados del Colegio de Ciencias y Humanidades; y finalmente, la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS, hacia los últimos años del sexenio de Felipe Calderón, 2006-2012, en medio de una gestión política neoliberal, a propósito de la inclusión de México en el Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y Canadá, TLC, y en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE.

Dicho capítulo, no pretende ser un estudio exhaustivo, sino sólo un referente para comprender el sentido de la educación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, dilucidar la postura de sus profesores frente a la RIEMS, y la defensa de los principios sustanciales del Colegio para la conformación de una cultura básica y el desarrollo del pensamiento crítico como esencia del perfil de egreso de los alumnos.

El tercer capítulo es un acercamiento al Colegio y sus profesores desde una perspectiva como institución, donde lo relevante de los documentos que dan cuenta de las políticas de implementación de un nuevo modelo educativo representan una serie de iniciativas llevadas a un escenario sociocultural, donde los principales agentes educativos enfrentan su historia personal y académica con los ideales de un sistema educativo, que por novedoso, requiere de una apropiación, adaptación, construcción y consolidación.

“En la enseñanza, el trabajo no se acaba nunca; siempre puede hacerse más; todo puede mejorarse. En estas condiciones y por definición, el profesorado nunca hace bastante” (Hargreaves, 1999: 45), aunque los profesores en su calidad de noveles tuvieran la vitalidad de su juventud, el tiempo y la disposición, se trataba de un nuevo sistema donde la incertidumbre del quehacer educativo traspasó la planeación de clase y la organización del tiempo escolar, para situarse en la empresa de educar de forma diferente.

En este mismo capítulo, se perfiló conducente la reflexión sobre las perspectivas de la educación instituida, así como el sentido del conocimiento y del aprendizaje como fines de la educación escolar, que permita contextualizar el pensamiento crítico al que se alude en el Modelo Educativo del CCH, como fin último de la educación en el que se cimienta y retroalimenta el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Bajo estas condiciones, en el cuarto capítulo, se entra en el terreno de las trayectorias docentes para conocer a algunos de los profesores,

actualmente en servicio, seleccionados aleatoriamente, y que formaron académicamente a las tres primeras generaciones de alumnos de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH. Cabe señalar que la mayoría de estos profesores aún estaban cursando su licenciatura, recibieron un curso de inducción al nuevo Modelo y aprendieron a construir estrategias didácticas en equipo a la par de ir interpretando o reconstruyendo los programas de estudio.

En el quinto y último capítulo se retoman las entrevistas en profundidad en las líneas que permiten concretar el Modelo Educativo del Colegio desde la perspectiva de los profesores fundadores, los que ingresaron al CCH entre 1971 y 1973 para atender a la primer generación de alumnos; profesores que en su mayoría eran estudiantes o, para quienes el ingreso al Colegio significaba, por primera vez, poner en práctica su profesión; profesores que se confundían con alumnos y que podían dedicarle todo el tiempo a la institución.

El análisis desarrollado en este último capítulo tiene como categorías de análisis los principios del Colegio de Ciencias y Humanidades que permiten centrar la atención en el desarrollo del pensamiento crítico, además de la vinculación con otras categorías de análisis como el enciclopedismo, el autodidactismo, la interdisciplina y el carácter terminal propedéutico del bachillerato.



Capítulo 1. Huellas del Modelo CCH y orientación metodológica

En el presente capítulo tiene dos propósitos fundamentales, por una parte, se busca reflexionar sobre los principales estudios realizados sobre el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, que representa el estado de conocimiento del cual se partió para el desarrollo de la investigación, y por otra, la exposición metodológica que permitió centrar la atención en dicho Modelo, no como un eje de trabajo propuesto, difundido y orientado desde la base de una política educativa, sino como un proceso basado en la perspectiva de sus principales actores, los profesores que se enfrentaron a su implementación en la primera generación de alumnos (1971-1973), y que trazaron una trayectoria docente a partir de su formación como profesionistas de una disciplina o campo del saber, y de sus relaciones académicas entre pares o con sus alumnos.

Lo anterior permite valorar la relevancia de una investigación que si bien parte de un trabajo bibliográfico, éste no constituye la parte medular de la exploración, sino que, sólo funge como cimiento para explorar el discurso de los profesores fundadores del Colegio en el Plantel Azcapotzalco, discurso retomado de entrevistas en profundidad, como método de investigación cualitativa.

1.1. Estado del conocimiento del Modelo Educativo CCH.

A fin de dar cuenta sobre los estudios realizados en torno al modelo educativo del CCH, se revisaron las publicaciones resguardadas en el Centro de Documentación del Colegio, algunas de las cuales ya aparecen digitalizadas en <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/revista/28>. El sentido de esta búsqueda fue la recuperación de algunas categorías asociadas al concepto de “Modelo CCH” que permitieran, metodológicamente

hablando, construir las categorías principales e intermedias para el diseño de un guion semiestructurado que orientara las entrevistas en profundidad dirigidas a los profesores fundadores del Colegio, por ello, la búsqueda no se redujo a las publicaciones de los últimos diez años, sino todas aquellas que enunciaron el surgimiento del aludido modelo educativo, razón por la cual se retoma el trabajo iniciado por un equipo de trabajo del mismo Colegio, el cual revisa las tesis y reedita algunas publicaciones periódicas que tuvieron relevancia en la construcción teórico-práctica de los conceptos base del Modelo, y se precisan sólo algunos aspectos que permitieron una dirección precisa al presente trabajo, tal es el caso de la exposición de algunos números de la revista *Eutopía*, o de ciertos trabajos de tesis de la UNAM, por citar un ejemplo. De este modo, a continuación, se podrán encontrar aspectos generales que sirvieron de punto de partida y eje estructurante en la investigación.

Se encontró, por ejemplo, el suplemento especial de la Gaceta UNAM, del primero de febrero de 1971, donde se da a conocer la creación de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH y algunas líneas generales sobre el concepto de aprendizaje, la función docente, la organización curricular y la modalidad del bachillerato (propedéutico y terminal).

Entre las publicaciones resguardadas estuvieron la revista *Documenta*, publicada en 1979 y que, tras recuperar información de la Gaceta UNAM de 1971, sirvió de base para comprender conceptos básicos, enunciados en un Plan de Estudios rudimentariamente construido (pues no hay un documento amplio y acabado que enuncie la dinámica de las nuevas prácticas educativas), conceptos como enciclopedismo, aprender a aprender, cultura básica, institución educativa moderna, enseñanza pasiva, estudiante activo, renovación académica, nueva universidad, renovación educativa, requisitos docentes, etc.

Asimismo, la revista *NOVAS*, que por sus siglas incorporaba a los cinco planteles (Naucalpan, Oriente, Vallejo, Azcapotzalco y Sur), donde, por ejemplo, en el número 1 distribuido en agosto de 1971, con un costo de recuperación de cinco pesos, se publica una entrevista a Don Pablo González Casanova, quien señala que el CCH es la misma universidad que cambia y se renueva.

En número 152 de *Deslinde*, Cuadernos de *cultura política universitaria*, editado en agosto de 1982, es recuperado el documento base del Simposio Internacional sobre el Bachillerato, al cual convocó el CCH y la Dirección General de Personal Académico a celebrarse en septiembre de aquel año. Aquí se aborda el concepto de cultura básica:

No se intenta, pues, ni una descripción completa de nuestra institución ni presentar toda la historia, sino más bien poner de manifiesto la permanencia y la consistencia en México, en circunstancias temporal y culturalmente distantes, de las concepciones de la razón y de la finalidad del bachillerato o de otras formas equivalentes (Palencia, 1982: 17)

De igual manera, se realiza una reflexión basada en momentos histórico a fin de aproximarse a la identidad y necesidades políticas de cambio, para presentar una experiencia más cuantitativa que cualitativa del CCH. Se señala que fue una medida basada en un acto de fe y confianza, y que en 11 años se alcanzó una población de 75 mil alumnos con 2 mil profesores.

Por otro lado, la *Guía del profesor*, fue una publicación del José de Jesús Bazán Levy, al cabo de los primeros cinco años de experiencia con el Modelo CCH, en ella enuncia *grosso modo* algunos aspectos principales del modelo, como el trabajo en equipo y la interdisciplina, la flexibilidad de los programas educativos, el carácter propedéutico y terminal, la importancia de los lenguajes y los métodos para formar futuros investigadores, la seriedad para integrar lo humanístico con lo científico y técnico, y la

posibilidad de que el alumno elija su carrera de preferencia independientemente de las materias que haya cursado.

Hacia 1983, se publicó el último número de la revista *Cuadernos del Colegio*, en donde aparecen dos artículos interesantes para nuestro estudio. El primero es de Pablo H. González; aquí el autor argumenta teóricamente y desde su visión en la Secretaría de Planeación, algunos cambios importantes en la logística del CCH, y que tienen que ver con transferencias presupuestales ante la necesidad de permitir una mayor reflexión y retroalimentación de la experiencia de los profesores. El segundo, es de María Guadalupe Lomelí, quien aborda el tema de la relación entre lenguajes y métodos como prioridades en la edificación de conocimientos en el Colegio, con el aprender a hacer no sólo dentro del salón de clase sino en cualquier ámbito, ya sea académico o laboral.

Cabe señalar que la publicación mencionada, inició en septiembre de 1978, como una publicación del Plantel Naucalpan, con una periodicidad trimestral. Posteriormente, reaparece la publicación en formato electrónico en 2013, como iniciativa de la Dirección General del CCH para recuperar testimonios de profesores sobre su experiencia humana y académica dentro del Colegio.

En el mismo portal <http://memoria.cch.unam.mx/>, se tiene la intención de publicar la revista *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, la cual inició en 1997, y aunque existe su distribución en papel, ahora también puede leerse en su formato electrónico en (<http://www.cch.unam.mx/comunicacion/eutopia>), espacio donde se apunta que. “Eutopía, ‘el buen lugar’, es un nombre acuñado con la intención de significar no sólo la bondad de un lugar, sino, por contraposición con ‘utopía’, su existencia real. Se trata del acercamiento concreto a una utopía, de la aproximación gradual a la realización del ser humano”, su propósito central es coadyuvar a la formación de los profesores durante su trayectoria.

Sobre las necesidades del bachillerato y, particularmente, lo relacionado con la influencia del modelo educativo del CCH en la educación nacional, en el número 2 de *Eutopía*, José Blanco refiere al alumno crítico que aprende a aprender, a hacer y a ser, y expone brevemente la relevancia que ha tenido el aprender a aprender en los distintos niveles educativos, concluyendo que “la educación superior, desde luego, tiene que formarse sobre la base de que los estudiantes saben ya cómo aprender a aprender” (Blanco, 2007: 15). Esta conclusión que está ligada a la necesidad de disminuir la brecha existente entre el bachillerato y los estudios superiores, presente entre los propósitos que condujeron a la creación del Colegio.

Asimismo, en 2010, se publicó un número especial de la revista *Eutopía*, en la cual se recupera la narrativa de algunos profesores del Colegio, donde reflexionan sobre los programas del bachillerato, centrando la atención en la aplicación didáctica y, en algunos casos, los requisitos docentes para el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Por otro lado, la iniciativa de los profesores del Plantel Naucalpan en el ámbito de las publicaciones y la difusión de las actividades docentes es prolífica, en noviembre de 2013, también iniciaron la edición de la revista *Poiética. Docencia, investigación, extensión*. En ella se da cabida a las voces de profesores del Colegio o de otras instituciones de educación media superior, como un referente de la identidad académica en este nivel educativo. Evidentemente que la prioridad no es el origen del Colegio, pero sí las huellas que van construyendo la trayectoria de los docentes como una forma de nutrir la vida académica y principios educativos. Por ejemplo, entre las últimas ediciones, se encuentra el correspondiente a octubre de 2016, que se centró en la vigencia de los principios pedagógicos del Colegio, en ese número aparecen tres artículos relevantes que aluden al tema de interés de esta investigación: “El proyecto de la nueva universidad: la construcción del futuro pasado del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM” por Víctor F. Cabello Bonilla, “Los principios pedagógicos del Colegio: Desafíos

institucionales” por Trinidad García Camacho, y “Concreción del Modelo Educativo del CCH” por María Elena Juárez, Celia Cruz Hernández y Armando Moncada Sánchez.

Respecto a algunos documentos relevantes que apuntan a la historia del Colegio es la ponencia “La reforma educativa en la enseñanza superior” presentada por Alfonso Bernal Sahagún, en el marco del *Coloquio sobre Políticas Nacionales en Ciencia y Tecnología*. Es inquietante porque en ella se refiere a la enseñanza en el CCH en sus niveles bachillerato y profesional. Aquí se recupera no sólo la necesidad de un vínculo más estrecho entre el bachillerato y los estudios superiores, sino la formación científica y humanística que requiere cualquier estudiante.

Treinta años después de iniciadas las labores en el Colegio, Pablo González Casanova publicó el libro *La universidad necesaria en el siglo XXI*. En el capítulo 6 recupera el concepto de “nueva universidad”, aduciendo que en los tiempos actuales de política neoliberal, la nueva universidad, que empezó a perfilarse tres décadas atrás, recupera conceptos como lo público y lo privado, las competencias en el campo laboral, los subsidios a las universidades, así como la diversidad en los modelos de enseñanza, poniendo énfasis en la educación para todos y la salvaguarda de la universidad pública a través de varias iniciativas: el perfil de la investigación, la cultura universal (combinación de ciencia, humanística y técnica), uso adecuado de recursos, claridad en el método y uso adecuado del lenguaje, pasar de la crítica a la construcción, y rehacer la cultura general a lo largo de la vida, etc. Lo cual evoca los ideales que poseía en su iniciativa del proyecto CCH.

En 1983, David Pantoja Morán publicó *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, en ella hace un recorrido muy general de la enseñanza media en nuestro país, recorrido que inicia con la enunciación del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco en 1537, que comprendía dos grados de educación básica y dos de educación superior. Expone la organización

moderna del bachillerato a partir de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal en 1867; la Nacional Preparatoria y la Universidad Nacional gracias a Justo Sierra; el Congreso Universitario de 1931 y la consecuente reforma a los plan de estudios para un bachillerato especializado; la iniciativa de Ignacio Chávez, aprobada por el Consejo Universitario y donde se da mayor flexibilidad a los estudiantes a través de más materias optativas; y finalmente, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, del Colegio de Bachilleres, del CONALEP, entre otros de corte científico y técnico.

Retomando el origen del Colegio, a propósito del advenimiento del XV aniversario de su creación, El CCH publicó en 1990 una serie de entrevistas con algunos de los ejes rectores del modelo: *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, donde aparecen las voces de Pablo González Casanova, Javier Palencia, José de Jesús Bazán Levy, Fernando Pérez Correa, Carmen Christlib, Frida Zacauala, Alfonso López Tapia, entre otros, quienes en su momento no sólo tenía una trayectoria docente, sino también una amplia labor académico-administrativa. Ahí se expone el contexto histórico del proyecto CCH, algunas interpretaciones del modelo, la formación de los profesores, y los niveles de consolidación del proyecto original.

Perfilándose hacia los 20 años de creación, la dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato publicó *Reflexión curricular sobre el CCH*, donde resulta interesante encontrar “73 reseñas de la producción académica escrita de los profesores del CCH”, que incluye un apartado sobre la práctica educativa.

Por parte del Centro de Estudios sobre la Universidad, en 1998, Roberto Rodríguez y Hugo Casanova coordinan la publicación *Universidad Contemporánea: Racionalidad política y vinculación social*. En este texto aparece el trabajo de Liberio Victorino Ramírez, investigador de la

Universidad Autónoma de Chapingo, titulado “El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática.”

En el mismo tenor de la historia, Zoraida Vázquez habla de la renovación y crisis de la educación en el México del siglo XX, donde incorpora información general sobre las condiciones sociales y políticas en las que surge el CCH. Esto es un capítulo de *Historia mínima. La educación en México*, publicada por El Colegio de México.

Existen algunos textos que realizan una valoración sobre las condiciones en las que se instituye el CCH y los procesos sociopolíticos que acompañan la etapa de implementación del nuevo modelo educativo, tal es el caso de Jorge Bertolucci y José Zorrilla, 1983 y 2008, respectivamente. Aunque de manera más amplia en el primero que en el segundo, los dos autores abordan los asuntos políticos y la efervescencia ideológica propia de un escenario de conflicto social, aspectos que minaron el campo de acción de los propósitos para los que fue creado el Colegio, la atención urgente de una demanda educativa de parte de una alta población joven y calidad impostergable en dicha materia. Esta información es resultado de las estadísticas de ingreso, deserción, y egreso de los alumnos, así como de la participación en movilizaciones sociales de profesores y estudiantes.

En cuanto a la producción de tesis centradas en el CCH, conviene señalar que, entre los 169 trabajos existentes para obtener el grado de licenciatura, generalmente orientados a la cuestión didáctica y objetivación de contenidos, 29 se sitúan en el área de matemáticas, 31 en Ciencias Experimentales, igual que en Talleres de Lenguaje y Comunicación, 16 en la enseñanza de lenguas extranjeras, y 62 en el área histórico social.

Entre las tesis enumeradas, resaltan para el propósito de la presente investigación: *Propuesta de un modelo educativo para la enseñanza de las Ciencias Experimentales*, de Rodolfo Duron Téllez, 1992; *La problemática actual de la Educación en la UNAM: El CCH*, de Carlos Chávez Escandón, 1994; *Perfil del alumno: implicaciones educativas e institucionales*, de

Francisco Cortés Solís, 1994; *La deserción escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades: Una investigación de campo en el Plantel Vallejo*, Angélica Ma. Elena Lorence Gutiérrez, 1998; *El bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y la modernización educativa*, de Norma Eugenia Dorantes Acevedo, 1998; *El Colegio de Ciencias y Humanidades: Contexto sociopolítico que explica su surgimiento*, de Nanci Martina Martínez Vega, 2004; *La reforma académica y el plan de estudios del CCH, el papel de los organismos internacionales*, de Ma. Rosa Jaramillo Politrón, 2009; y *Aportes de la reforma educativa en el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) a la Educación Media Superior: orígenes de dos proyectos: Colegio de Bachilleres, y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)*, de Elena Núñez Jaramillo, 2010.

A raíz de la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, y tras la graduación de sus inscritos, se puede observar un incremento considerable de los estudios del CCH; 192 tesis entre 2006 y 2012, (21 de matemáticas, 78 de ciencias experimentales, 39 de Histórico-Social, y 34 de Talleres de Lenguaje y Comunicación), número superior a las de licenciatura que se ubican entre 1977 y 2011. Sin embargo, el nivel de información sobre los orígenes e implementación del Modelo Educativo del CCH, es un trabajo de escritorio que generalmente ocupa un mínimo espacio en dichos estudios, centrando la atención en el diseño de estrategias didácticas acordes con el Modelo, particularmente con los principios de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, que dotan al alumno de un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Lo anterior debería tener mayor aprecio, pero habría que considerar a las estrategias como aportaciones de una perspectiva individual y muy general de un modelo educativo transformado de manera natural, y con escasa reflexión sobre ese proceso, o de la apropiación que debería tenerse de él en los tiempos contemporáneos, y que podría significar un trabajo de tesis alterno a la presente investigación.

En el caso de tesis de otras maestrías, la producción asciende solamente a 12 trabajos, las cuales abordan temas de evaluación de aprendizajes, aspectos emocionales y conductuales, lectura, tipología textual, uso de tecnologías en la educación, y el imaginario de los alumnos. Entre estas investigaciones, sobresale la de Miguel Monroy Farías (1998), un trabajo de la Facultad de Psicología de la UNAM, dirigido por Frida Díaz Barriga, sobre *El pensamiento didáctico del profesor: Un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Dicha tesis es una investigación aplicada de tipo descriptivo, que implica un estudio de caso a partir de una muestra no probabilística de casos representativos en dos instituciones de educación media superior, y cuya postura se centra en la teoría de que el ejercicio docente en el aula es consecuencia del pensamiento del profesor.

En la obtención del grado de doctor, sólo aparecen 4 tesis, 2 ligadas al Área de Talleres, sobre competencia lingüística por Frida Guadalupe Zacula (1996), y sobre la formación docente por Virginia Fragoso Ruiz (2009), ambas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, doctoradas en Letras y en Pedagogía, respectivamente; otra tesis es sobre las implicaciones de la práctica docente en la enseñanza de la lengua inglesa en el Colegio de Ciencias y Humanidades por Laura García Landa (2007); y una ubicada en el Área de Ciencias Experimentales, cuyo objeto de estudio es la construcción teórico-metodológica en la enseñanza de la biología en el contexto de los cambios en el Plan de Estudios del CCH, por Mireya Marianela Gómez Coronel (1997). Las tesis de García y de Fragoso pueden consultarse en <http://portalacademico.cch.unam.mx/tesis/doctorado>.

Respecto a otras publicaciones, a través del buscador de internet, se pudo encontrar en la liga <http://132.248.9.195/pdtestdf/0310095/A4.pdf>, un trabajo de Rosa María Zuaste Lugo, profesora del plantel sur. Este documento es relevante porque realiza un registro de datos mínimo para conocer el modelo educativo del CCH hasta después de cumplidos sus

treinta años, la relación de sus programas con el núcleo de Conocimientos que debe poseer el alumno al finalizar su bachillerato, y finalmente, menciona a las 38 escuelas privadas de la Ciudad de México que forman a sus alumnos a través del modelo del Colegio, a las 6 del área metropolitana, y las 13 del interior de la República.

En http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista77_S1A2ES.pdf, se encuentra la ponencia que Javier Palencia Gómez presentó en el *Seminario de Análisis sobre los Conceptos Básicos del Bachillerato Universitario, efectuado en Cuernavaca, Morelos* en junio de 1990, titulado “Hacia la concepción del bachillerato universitario”, en donde recupera conceptos base enunciados en los documentos de creación del CCH, tales como información-formación, propedéutico-terminal, formación integral, cultura básica, y estudiante crítico.

Entre los documentos oficiales del CCH que aluden a la esencia del Modelo Educativo, se encuentra el *Plan de Estudios* (1996); *Crónica del Coloquio Nacional sobre la Función de la Enseñanza Media Superior* (octubre de 2001); *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM* (noviembre de 2001); *Programa de Formación básica en docencia para el CCH. Modelo Educativo del CCH*, (2001), *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado* (febrero de 2006); *El Consejo Técnico del CCH. Sus memorias 2002-2010* (2012), versión electrónica recuperable en el sitio de internet http://www.cch.unam.mx/general/sites/www.cch.unam.mx.general/files/ConsejoTec_Baja.pdf; *Diagnóstico institucional para la revisión curricular* (diciembre de 2011); *Modelo Educativo del CCH. Documento de trabajo de la Comisiones Especiales para la Actualización del Plan de Estudios de las Materias* (septiembre de 2012), y *Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del documento Base para la Actualización del Plan de Estudios* (mayo de 2013).

Finalmente, a raíz de los cuarenta años de creación del Colegio, los profesores Jorge González Teyssier y Ernesto García Palacios, respectivos exdirectores de los planteles Vallejo y Oriente, organizaron una serie de cursos sobre los retos de la educación media superior en el contexto económico-social: Este fue un espacio de diálogo (entre profesores noveles y académicos que en los últimos años han ido perfilando una estrategia de retiro), sobre varios documentos relevantes en la interpretación del modelo educativo, algunos de los cuales fueron recuperados e integrados en el texto *Documentos y testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades* (2013).

1.2. La naturaleza de la investigación cualitativa. Las entrevistas en profundidad

Enfocar problemas y sus posibles respuestas es para Taylor y Bogdan (1987) una metodología, cuya esencia son supuestos y propósitos, teoría y perspectiva, lo cual adquiere dimensiones mucho más profundas como lo ratifica Rodríguez (1996), al realizar un balance del trabajo de diversos investigadores, quienes desde finales del siglo XIX han hecho importantes aportaciones al desarrollo de los estudios cualitativos, basados en diversos enfoques, métodos, técnicas y procedimientos, propios de su disciplina: antropología, sociología, psicología, filosofía, lingüística, comunicación, etc.

Goetz y LeCompte (1988) hacen referencia a los supuestos teóricos de la sociología (funcionalismo, teoría del conflicto, interaccionismo y teoría del intercambio), la antropología (evolucionismo, funcionalismo, reconstrucción histórica y ecología cultural) o la psicología (conductismo, estructuralismo cognitivo, interaccionismo y teoría psicodinámica) en que se basan muchas de las investigaciones realizadas desde el siglo XIX, y que nos permite

visualizar esa diversidad de procedimientos de las que nos habla Taylor y Bogdan (1987) y que impide construir un concepto único de la investigación cualitativa.

La perspectiva de estos autores la complementa Eisner (1990) cuando nos habla de que lo cualitativo, en un sentido mucho más abierto, traspasa los supuestos límites de la objetividad que buscan con ahínco los investigadores cuantitativos, ya que el resultado final siempre será un texto escrito, donde el lenguaje es un presupuesto cultural que media entre lo investigado y el reporte mismo (que no es el suceso). Esta discusión entre historia y discurso en la que ha operado la semántica y la teoría literaria pone en tela de juicio esa realidad que también se ha convertido en materia prima de la hermenéutica y la deconstrucción.

Por lo tanto, como bien lo dicen Rodríguez, Gil y García, parafraseando a Taylor y Bogdan (1987), “no existe una investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se toman en cada uno de los niveles ontológico, epistemológico, metodológico y técnico” (1996: 38). Entonces sería importante dar un giro y hablar de métodos cualitativos; aunque también en este campo arribamos a las esferas de las diversas disciplinas, quienes proporcionan su impronta metodológica y el concepto se asocia las técnicas, enfoques y procedimientos.

La metodología de la investigación cualitativa la sintetiza Taylor y Bogdan en dos aspectos fundamentales: “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (1987: 20), como modos de asirse de los procesos sociales investigados, de tal modo que este tipo de investigación se caracteriza y difiere de la línea emanada del positivismo por diez aspectos esenciales: 1) es inductiva, 2) el investigador procura una visión holística, 3) se reconocen los efectos que se producen con la interacción del investigador frente a su foco de estudio, 4) se comprende a las personas como parte de

un ambiente específico, 5) se anulan las creencias, predisposiciones o perspectivas a priori del investigador, 6) se busca la comprensión más que la verdad de los datos, 7) se es humanista en el sentido de un conocimiento profundo de las personas y sus emociones, 8) se busca estrechar los espacios entre los datos y lo que la gente dice, 9) Todas las personas y escenarios son susceptibles de investigación y, 10) al no seguir reglas, sino lineamientos orientadores como métodos que sirven al investigador, se asume como un arte.

Lo cualitativo es una gradación determinada por la óptica del investigador, dentro de un viaje entre lo objetivo y subjetivo, permisible o delimitado sólo por el procedimiento empleado antes y durante el desarrollo de un trabajo humano, bajo el amparo de su pasión por descubrir a las personas y sus entornos específicos.

El objeto de estudio de la presente investigación es el Modelo Educativo de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades”, el cual fue configurado, a partir de junio de 1970, por el Consejo de la Nueva Universidad, presidido por Roger Díaz de Cossío y su respectiva aprobación por el consejo Universitario el 26 de enero de 1971, difundido en un suplemento especial de la Gaceta UNAM, y puesto en marcha en abril del mismo año.

[En entrevista a Alfonso Bernal Sahagún, primer coordinador del Colegio, éste señaló:] El 20 de enero de 1971, el rector me invitó a su casa. Cuando llegué, ya estaban los dos secretarios, el General y el Administrativo. El maestro González Casanova se encontraba hablando por teléfono con alguien:

–Mira los planteles de Naucalpan y de Azcapotzalco están casi terminados, pero necesito el terreno para hacer Vallejo.

–Es que ya lo pidió el Seguro Social.

–Es más urgente esto que lo del Seguro Social. Te lo digo porque Echeverría me dijo que se crearan esos centros escolares.

En ese mismo momento aceptaron darle una franja de terreno que se necesitaba (González y García, 164: 2013).

Sin embargo, la implementación es un asunto que implicaba no sólo la construcción de un espacio, la organización de un equipo administrativo, la

contratación de los profesores y el aseguramiento de una población estudiantil, sino que “se debe codificar como un sistema abierto al intercambio con el medio y sujeto a lo imprevisible de las circunstancias” (Cerón, 1998: 77). Así, entendemos que todo modelo educativo atraviesa por una etapa de implementación, ejecución u operación, donde los profesores y alumnos se convierten en actores primigenios, y donde los primeros encausan una consistente metodología y práctica basada en sus representaciones sociales, que llevarán al modelo instituido a un espacio diverso de concreción y transformación, lo instituyente.

De este modo, el propósito general de la presente investigación es: Apuntar hacia una objetivación del Modelo Educativo del CCH en dos niveles, el primero obedece a una investigación de corte documental, donde la historia del Colegio posee un carácter simbólico que se objetiva a partir de la recuperación de fuentes bibliográficas y hemerográficas; nivel que permite transitar con mayor certidumbre hacia un segundo horizonte, la perspectiva de los profesores que iniciaron su labor docente en los primeros tres años de instituido el Colegio y las primicias de su modelo, donde lo simbólico ahora se hace patente a través de las prácticas educativas.

Dicho lo cual, interesa sobremanera visualizar, no sólo al Modelo Educativo como objeto, producto o impronta de una política educativa, sino su configuración a través de las relaciones de quienes consideramos como los principales sujetos que le condujeron hacia el campo de lo real, donde los conceptos y percepciones se entrelazan en un proceso vivo inherente a la trayectoria de los profesores, en una relación de conjunto con quienes conforman toda la estructura institucional.

Asimismo, también se busca reconocer al Modelo Educativo del CCH como eslabón importante en la historia de la educación media superior en México, pero no como conjunto de postulados filosóficos y pedagógicos propios de un momento histórico, sino como un proceso real, dependiente de las representaciones, pues como lo señala Moscovici “los individuos, en

su vida cotidiana, no son únicamente máquinas pasivas que obedecen a aparatos, registran mensajes y reaccionan a estímulos exteriores [...] poseen la frescura de la imaginación y el deseo de dar un sentido al universo que les pertenece” (1979: 37).

Dicho lo cual, el Modelo como objeto de estudio debe radiar su perspectiva más allá de un conjunto de conceptos que, si bien *grosso modo* configuran a docentes y alumnos, la realidad observable rebasa los límites semánticos que como discurso institucional le confiere un cierto grado de identidad, frente a otras instituciones educativas, y en el seno mismo de sus propios actores. En este sentido, se habrán de observar la perspectiva de quienes han contribuido en las diversas transformaciones del Plan y los Programas de Estudio, en busca de esa concreción simbólica que ha generado polémica desde su nacimiento, tanto como discurso, como por la movilización social generada.

La presente investigación busca estudiar la realidad del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, en el nivel bibliográfico complementado con el contexto natural, a partir de un proceso de interpretación de significados provenientes de sus principales actores.

Los propósitos anteriores surgieron a partir de tres interrogantes que representaron el móvil de la presente tesis doctoral, aunque cabe señalar que éstas a su vez aglutinaron otras tantas que se concatenaron a lo largo del proceso de investigación:

1. ¿Cuáles son los factores o condiciones que permiten el cabal desarrollo de un modelo educativo o el desencadenamiento de representaciones basadas en un discurso pedagógico?
2. ¿Cómo se han transformado los propósitos sustanciales del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, a partir de lo instituido e instituyente de su Modelo Educativo, en el marco de las políticas educativas y las demandas sociales?

3. ¿Qué perspectiva poseen los profesores fundadores del Plantel Azcapotzalco sobre la implementación, desarrollo y porvenir del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades?

La selección del Plantel como caso particular obedece no al rendimiento académico o nivel de egreso, sino a su historia como uno de los tres primeros que iniciaron sus labores en abril de 1971, y considerado el número uno por la enunciación en orden alfabético; evidentemente existen algunas aristas como la ubicación geográfica y las condiciones ambientales de crecimiento académico de alumnos y profesores, pero justamente eso lo convierte en uno de los espacios idóneo para el estudio.

La cercanía del investigador con el espacio de investigación es una de las prioridades de la observación participante, donde debe cuidarse de no violentar el carácter ético que implica cualquier indagación cualitativa. En esta investigación, compartir el escenario escolar contribuye a la confianza que los informantes deben tener para actuar de forma natural con sus ideas, principios y emociones, dentro de la, de por sí subjetiva, enunciación de la historia de vida, en el marco de la implementación del Modelo Educativo del Colegio.

La «historia de vida» es una categoría general útil para varios tipos solapados por una parte de indagación sistemática o reflexiva y autoconsciente y por otra de géneros narrativos y de investigación: biografías, historias sobre el ciclo de la vida, historias etnográficas de vida, narraciones personales, autobiografías, estudios de casos sociales, historias orales, y otros (Huberman, Thompson y Weiland, 2011: 31).

Tomar como referencia al Plantel Azcapotzalco permite construir un panorama donde convergen los otros cuatro planteles, quienes comparten los principios pedagógicos, los perfiles docentes, el prototipo de alumnos y la coordinación de acciones político-académicas. No obstante, toda generalización tiene sus propios riesgos y dimensiones; existen contextos similares y, en este sentido, la individualidad de los profesores siempre será

una variable que se considera en las conclusiones del presente reporte de investigación. “Siempre que pensamos en individuos interdependientes y activos de modo organizado, hay diversas capas de componentes universales que crean la estructura que influye en su comportamiento y en los resultados que alcanzan” (Ostrom, 2015: 43).

De las tres categorías de interés que subyacen al conocimiento del ser humano según Habermas (predicción, comprensión y emancipación), se retoma a la comprensión, donde Lather (1992) agrupa a la fenomenología.

Así, esta investigación parte de una revisión de lo cotidiano para cuestionar la verdadera naturaleza de las políticas educativas que han estado presentes en la construcción del modelo CCH, la descripción de los significados vividos a partir de la recuperación de experiencias o testimonios de los principales actores, la comprensión de las acciones y de los interlocutores, y la interpretación de dicho contexto y del que ha decantado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Es en este sentido que interesa el aspecto que resalta “Mèlich (1994) la fenomenología trata de «develar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y qué relación se establece con ellos»”

Realizar un análisis documental de la trayectoria del Modelo Educativo es un principio necesario, pero no prioritario, porque ante todo se habla de un proceso social donde la comprensión de los principales actores no es posible sin la focalización de ellos mismos dentro del proceso. Es prioridad de la presente investigación tener un panorama holístico que aglutina a las personas, los escenarios y los grupos como un todo.

Para tener un acercamiento preciso al problema de estudio fue necesario utilizar la entrevista en profundidad, en primera instancia, como técnica para obtener el conocimiento del punto de vista de algunos de los profesores fundadores que participaron en la actualización del Plan de

Estudios del CCH y de los programas educativos, así como de los tres directores que han estado al frente del Colegio.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen un modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas [...] el propio investigador es el instrumento de investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevistas (Taylor y Bogdan, 1987: 101).

Asimismo, interesó la entrevista en profundidad por la libertad con que se pueden expresar los entrevistados a través de una dirección progresiva de la conversación, y sobre todo porque permite el aprendizaje mutuo de preguntas a manera de líneas temáticas. En este sentido, se tomaron algunas líneas de conversación iniciadas a partir de tres preguntas descriptivas: ¿cómo fue el ingreso al Colegio?, ¿cuál fue una experiencia significativa con algún profesor de preparatoria?, y ¿Cómo fue la formación en docencia para el nuevo Modelo Educativo?

Las siguientes preguntas fueron orientadoras del diálogo basadas en aspectos enunciados en el Modelo Educativo y que buscaban el cambio de perspectiva sobre la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, pensamiento crítico, interdisciplina, cultura básica, enciclopedismo, dinámica de los profesores en la construcción del modelo educativo. Con todas estas preguntas, los docentes dan cuenta de su actitud frente a los alumnos, frente al aprendizaje, frente a la enseñanza y frente a las políticas educativas que incidieron en la construcción del modelo en cuestión.

En agosto de 2012, los profesores que iniciaron su labor en el Colegio entre de 1971 y 1973, ascendían a 52, entre ellos 3 exdirectores, 2 que ingresaron en 1973 pero al plantel Vallejo y Oriente. En cuanto a las áreas, 24 eran de Ciencias Experimentales (16 profesoras y 8 profesores), 11 de Histórico-Social (4 profesoras y 7 profesores), 13 de Matemáticas (1 profesora

y 12 profesores), y 4 de Talleres (3 profesoras y 1 profesor); entre estos había 5 de asignatura y 47 de tiempo completo. Del total de profesores se elaboró una lista por área y se seleccionaron a los profesores de manera aleatoria. De esta selección, se revisó que los informantes fueran una importante fuente potencial, para lo cual se consideró que entre ellos estuvieran al menos dos exdirectores, un profesor de asignatura, y respecto al género, que hubiera cierto equilibrio, fue así como resultaron 7 profesoras y 5 profesores. Un dato que resultó interesante de la muestra aleatoria fue la presencia de los 2 profesores que hasta el momento han obtenido el Premio Universidad Nacional, 2 con estudios de doctorado y 6 que en algún momento ocuparon un cargo académico-administrativo.

En la selección de la muestra, también se consideró la participación política o la adhesión a ciertos grupos, los llamados “de oposición” y los “institucionales”, los que constantemente cuestionan o se oponen a aceptar sin reservas cualquier decisión política de parte de la administración en turno, o que simplemente se encuentran en el grupo contrario a una administración, así como quienes se pronuncian por contribuir con la Dirección en el ejercicio de acciones que consideran como factibles en la tarea sustancial del Colegio. La intención fue integrar diversas opiniones de personas que han pasado por experiencias que abonen a la comprensión del Modelo Educativo. En este tenor, el contacto que mantengo con la mayoría de los profesores de diversas áreas me permitió hacer una selección precisa y mantener un trato cordial, y no como mera fuente de información, aunque, también cabe decirlo, con los naturales altibajos propios de este tipo de investigación.

La grabación de audio en el caso de todas las entrevistas me permitió mantener atención a expresiones de agrado, desconcierto, molestia o interés por cada una de las preguntas. Asimismo, esta condición indujo la posibilidad de intervenir para aclarar o puntualizar algún detalle. Sólo en uno de los casos, hubo cierta renuencia ante la grabadora, al grado de que

tuve que apagarla cada que el informante deseaba expresar cierta información que consideraba comprometedor. Por lo demás, considero que, en su mayoría, los entrevistados tuvieron incluso cierto grado de interés porque se publicaran las opiniones, sobre todo quienes consideraban que nunca se les había tomado en cuenta su sentir, y menos aún para la reconstrucción de una parte importante de la historia del Colegio, llámese memorias o relatos sobre el día a día de las prácticas educativas.

En términos generales, el tiempo dedicado a cada informante osciló entre tres y seis horas, la mayor de las veces en forma intermitente de acuerdo con los tiempos que éstos establecían, según sus tareas prioritarias.



***CAPÍTULO 2. El Bachillerato Nacional.
Contexto y retos para un
nuevo subsistema en la
UNAM***

El sistema de bachillerato en México posee una historia que, si bien puede analizarse profusamente desde una perspectiva política, cuyo origen se configura en el marco de la lucha entre liberales y conservadores o incluso entre una camarilla de magistrados y un grupo de clérigos que habían hecho de la educación su propósito fundamental, el presente apartado pretende focalizar la revisión sobre la historia del bachillerato, centrada en sus planes y programas, es decir en el aspecto medular en el que debiera ser atendida la formación de la persona.

De cualquier forma, es innegable que los retos de la educación media superior circulen en el marco de decisiones políticas propias de contextos socioculturales, sobre todo, por su condición de «educación pública» y, por tanto, que los planes y programas educativos se vean inmersos, tanto en los propósitos de los gobernantes, como en la visión de los ideólogos que los proponen.

Es así como interesa sobremanera mencionar tres momentos fundamentales de los cambios en la perspectiva del bachillerato mexicano: el surgimiento de este nivel educativo en 1867 abanderado por Gabino Barreda, con una visión del positivismo francés para dar respuesta a una sociedad libre que buscaba el establecimiento del orden y el progreso, y la necesidad de un pensamiento crítico basado en el uso del método científico; el surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971 como una propuesta educativa de Pablo González Casanova, enfocada en la transformación y renovación de la Universidad a través de la perspectiva de «Colegio», que incluye, por un lado, la interdisciplina como contrapeso a la división social del trabajo, segmentación reflejada en el sectarismo de las áreas académicas, y por otro el pensamiento crítico en oposición al enciclopedismo que impide el uso de la razón para el diálogo, tanto en el ámbito académico como social; y finalmente, la Reforma Integral de la Educación Media Superior, donde reaparece el concepto de aprender a

aprender y de pensamiento crítico pero como respuesta social ante la exigencia de un alumno con la capacidad de ejecutar cualquier actividad que se le imponga, y capaz de innovar ante la competencia entre pares, así como en el mundo empresarial, caracterizado por la movilidad, la maquila y la búsqueda de mayores ganancias.

A pesar de la distancia dispar, temporalmente hablando, entre los diferentes modelos educativos, la revisión resulta conducente no sólo por la relevancia social que les reviste, sino por la oscilación en la que ha cabalgado la educación media superior en el país.

2.1 Surgimiento y consolidación del bachillerato público en México

En México, la década de los setenta fue un periodo importante en materia educativa, dado el impulso de políticas públicas que proyectaron y permitieron una diversidad de modelos educativos, sobre todo en educación media superior, entre ellos el del Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH. Dichas políticas estuvieron enmarcadas por el desarrollo tecnológico mundial y la pauta hacia el neoliberalismo, de ahí que entre los conceptos encumbrados aparezca el de innovación, cobertura y calidad educativa, en una búsqueda de mayor vinculación de la educación con el desarrollo económico, social y político del sistema mexicano.

Sin embargo, el hecho de que los años setentas signifiquen un momento de proliferación de políticas educativas, no quiere decir que a lo largo de la historia de la educación en México no haya estado presente la inquietud de definir el sentido de la educación institucionalizada y la relación que pudiera tener con el desarrollo intelectual del individuo o con un beneficio social esperado. De hecho, independientemente de la carga

ideológica que caracteriza a cada contexto histórico, el discurso dentro de las políticas educativas mexicanas es una constante.

El siglo XIX representa para la educación en México un momento de cambios sustanciales frente a una lucha ideológica entre las diversas esferas de poder civil y eclesiástico, que dejó el triunfo independentista. Momentos de toma de decisiones efímeras que finalmente encontraron una base más sólida en el gobierno republicano de Juárez, y con Antonio Martínez de Castro, ministro de Justicia e Instrucción Pública. Dicho ministro, a su vez nombró a Francisco Díaz Covarrubias para emprender la reorganización educativa, empresa de la cual formó parte Gabino Barreda, y que tuvo como producto la *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, promulgada el 2 de diciembre de 1967.

De los años involucrados, es necesario recuperar sólo aquellos eventos significativos en la construcción de modelos educativos que dan cuenta del rumbo actual del bachillerato de la UNAM en sus dos subsistemas.

2.1.1. El Modelo Barrediano. Nacimiento de la Preparatoria e influencia universitaria

En relación con la Educación Media Superior, tema que nos ocupa, es importante reconocer el primer modelo educativo creado por Gabino Barreda a partir de su propia experiencia escolar en México y en Francia (como alumno de Augusto Comte), y plasmado en el Plan de Estudios de la educación Preparatoria, a propósito de la necesidad de reconstruir una sociedad nueva e independiente. La propuesta de Barreda (1992: 5-7) establece un orden en el proceso de desarrollo del conocimiento en el que debe incidir la educación preparatoria, entendida no sólo como fase propedéutica para el ingreso a los estudios superiores, sino como una etapa

de formación para la vida. Es así como jerarquiza las materias en el siguiente orden: matemáticas (incluye la lógica), ciencias (cosmografía, física, geografía, química, Botánica y zoología, en este estricto orden de apropiación o desarrollo intelectual y que facilita no sólo la toma de decisiones en el ámbito del medio ambiente, sino también en el aspecto social, y los requerimientos físicos que éste requiere para su mejor desarrollo), y finalmente resalta la enseñanza de otras lenguas como francés, inglés, alemán e incluso el latín (aprendizaje que les permiten a los alumnos consultar la literatura específica de cada área de conocimiento).

Todos los alumnos preparatorianos deben desarrollar conocimientos (estudios fundamentales) que les faciliten el aprendizaje de nuevos estudios, por ello, Barreda se oponía al aprendizaje memorístico, la mayor de las veces pasivo, que se cultivaba en los colegios religiosos. Así, hallaba en cada materia un método de pensamiento basado en la asociación y cultivo de hábitos, pues las ideas desarrolladas erróneamente (con leyes, castigos o recompensas) pueden llegar a formar una base “real” en el alma, que muchas veces se ignoran en los propios actos.

Mientras que en el seno familiar se desarrollan las primeras nociones del mundo y del hombre, la Preparatoria, señalaba Barreda, debe ser sistemáticamente calculada para que todos tengan acceso a ella, en razón de una futura profesión, o simplemente como una estrategia para el bienestar social, es decir, que no sustituye a la primera, sino que la complementa; para lo cual esta formación escolar requiere cultivar el entendimiento, pronunciarse por los conocimientos de la más alta importancia práctica y totalmente homogéneos para cualquier profesión.

En aquella época y en el contexto del positivismo Comtiano, se razonaba que una educación basada en el entendimiento cimienta a la libertad con la concordia, y al progreso con el orden. El orden intelectual conduce al orden social y moral, donde es imprescindible el método (en las matemáticas se desarrolla la deducción y el raciocinio puro; en la física la

experimentación y la observación; en la astronomía la observación; en la química la inducción; en la botánica y la zoología la observación, experimentación y comparación; en la historia natural la clasificación y las analogías), la lógica (coronamiento y recapitulación del conocimiento) y la filosofía. Bajo este esquema Barreda propone que las personas cultivarán un estudio abstracto, teórico y sistemático.

La lógica debe dejar de ser un estudio elemental de procedimientos, un simple estudio de raciocinio deductivo como la promovía el culto religioso; las proposiciones universales deben estar sujetas a discusión. La conciliación entre teoría y práctica, entre abstracto y concreto, requiere también del método inductivo, no debe existir más el encubrimiento sino la inteligencia cultivada.

“El modo en que cada inteligencia vivifica y fecundiza las nociones que adquiere, varía con sus peculiares dotes y según la atmósfera de circunstancias y acontecimientos en medio de los cuales crece y se desarrolla” dice Barrera (1992: 38) a manera de preámbulo histórico en el que posteriormente se hablará de psicogenética (Piaget) y de constructivismo sociocultural (Vygotsky). La preparatoria no debe ser mera instrucción, sino formación propedéutica para la vida profesional y social.

Por otro lado, desde 1867 el Ministerio de Justicia expide un Plan de Estudios con el cual se plasmaba la necesidad de uniformidad y generalidad para los estudios preparatorios, no obstante, también estaba clara la idea de una preparación en ciertas carreras, aunque en el reglamento de 1868, que permite su ejecución, existen puntos importantes como la libertad de enseñanza, y para 1869 se alude a la existencia de escuelas especiales e implícitamente la uniformidad de estudios preparatorios. Sobre ello, Barreda se pronuncia por la uniformidad antes que por la especialización, de tal modo que por ejemplo, todos los preparatorianos debían de estudiar el latín. Asimismo, defiende la postura de que los estudios preparatorios (cinco años después de la educación primaria) son suficientes para

apropiarse de conocimientos teórico-prácticos que el conjunto de materias les ofrece, y que para muchos es sinónimo de instrucción superficial e insuficiente, pues arguyen que de todos hablan sin conocer nada a fondo².

A raíz de esta ley [de Instrucción Pública³, del 2 de diciembre de 1867] nació [...] una institución de enseñanza media que llegaría a ser columna vertebral de la cultura en México, la Escuela Nacional Preparatoria, sitio donde, según Barreda, se pugnaría por la igualdad de criterio que habría de producir la paz y el orden tan ansiado en el país.

[...]

El antecedente de la Ley de Instrucción fue el discurso que Gabino Barreda pronunció el 6 de septiembre de 1867 ante el presidente Juárez, conocido como *Oración Cívica*. En el exponía que México debía tomar la ruta del progreso, de acuerdo con la concepción filosófica del positivismo, que resultaba un instrumento inestimable para el mantenimiento del orden y brindaba la oportunidad de mantener el control sobre la iglesia.

[...]

Así, con el lema «libertad, orden y progreso» se formó una escuela que ofrecía a sus educandos los estudios necesarios para ingresar a la Universidad, y que la educación básica no cubría. La Escuela Nacional Preparatoria se constituyó a partir de ahí en la piedra angular del sistema educativo. Su lema fue transformado más tarde por el maestro Ezequiel A. Chávez, quien lo concibió como «amor, orden y progreso», y que es el que ostenta hasta la fecha. (Romo, *et al.*, 2011: 20).

El bajo presupuesto del erario es un asunto que se ve minimizado con la motivación con que los alumnos pueden participar de su educación. Así, señalaba Barreda, la escuela preparatoria busca “generalizar en todo el país y en todas las clases de la sociedad el gusto por los conocimientos útiles” (1992: 49), con un orden y una sucesión lógica. Es importante educar el espíritu en una lucha entre la memorización y el aprendizaje. Las lenguas deben enseñarse como procesos vivos, no como reglas gramaticales, y las matemáticas partir de la práctica... el método natural como principio de aprendizaje no puede ceder el paso a las reglas.

² Cfr. Guadalupe Muriel, “Reformas educativas de Gabino Barreda”, pp. 558-569.

³ La Ley de Instrucción Pública de 1867 fue elaborada por una Comisión convocada por Francisco Díaz Covarrubias, e integrada por Gabino Barreda, José Luis Covarrubias, Ignacio Alvarado y Eulalio Matías Ortega.

El alumno preparatoriano debe aprender a estudiar, a combatir la ociosidad que puede obstaculizar el logro de un título profesional. La disposición de aprender es el medio más honroso que puede propiciar la formación preparatoria, acorde con ello, es importante hablar de exámenes prácticos que permitan valorar la asimilación del conocimiento.

Es necesario combatir esa libertad de enseñanza que se ha excedido hacia el albedrío de aprender fuera de las escuelas, en un estado de abuso de esa libertad. Igualmente, los exámenes no pueden ser correctivos para disminuir las inasistencias. En el mismo sentido, la escuela no sustituye a los padres (quienes forman el carácter y la moral en sus hijos), como tampoco puede hacerlo un plan de estudios o un aparato gubernamental. Los centros educativos, como la Preparatoria, centran su atención en la formación de aprendizajes para el bienestar de la sociedad, utilizando un material propio y cercano al contexto social, así como la aplicación de exámenes que constaten el aprendizaje de los estudios fundamentales para los estudios superiores o el ejercicio personal y social.

A partir de estas líneas de acción educativa que planteaba Barreda en el Plan de estudios de la Preparatoria, como se verá más adelante, observamos muchas coincidencias con los documentos normativos de las escuelas que surgen hacia la década de los setenta, coincidencias como: ¿qué y para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué aprender en las escuelas y dónde aplicar lo aprendido?, ¿cuál es la tarea del Estado, la de las instituciones educativas, la de los profesores, la de los padres de familia, y la de los estudiantes y futuros ciudadanos?

De antemano debe reconocerse que la implementación de acciones educativas atraviesa por una dimensión política, otra pedagógica, otra administrativa y una más que es la operativa (donde la ética de las acciones se fundamenta en el fin), la que se genera en el aula entre profesores y alumnos. Dimensiones donde debe apuntalarse la necesidad de un desarrollo personal que redunde en un beneficio social.

En este sentido, cabe recordar el discurso emitido por Don Justo Sierra a propósito de la inauguración de la Universidad Nacional ligada a la trayectoria académica de la Preparatoria. Un discurso consecuente con una decisión política de Estado, resultado del análisis sobre su necesidad y viabilidad ante las condiciones socioeconómicas de país con ideas progresistas; discurso que debe traspasar la dimensión pedagógica para cuestionar qué, cómo y para qué enseñar, y trascender a la labor administrativa que se requiere para cumplir con esos fines.

En dicho discurso⁴, Don Justo Sierra se dirige al presidente Porfirio Díaz y al Congreso para manifestar su beneplácito por la decisión tomada, en este sentido hace una reflexión sobre “la razón”, sobre el deber de la universidad y agradece la postura presidencial y la asistencia de las universidades que apadrinarán el acto: La Universidad de París, la de Salamanca y la de California.

La fuerza transmutada en derecho ha tenido dos acepciones señala Justo Sierra: instrumento de dominación y justicia, la cual dota al espíritu para que transforme las actividades mentales, sentimentales y físicas. Transformarse en hombre fuerte requiere hacer evolucionar la voluntad, entonces, es un problema pedagógico porque se trata del desenvolvimiento físico, intelectual, ético y estético para formar el carácter, a través de imantarlo de amor y saturar al hombre de espíritu de sacrificio. La construcción de una personalidad real.

En un inminente esfuerzo por considerar a la Universidad Nacional como una institución que fortalecerá a la sociedad mexicana, dado el contexto de una limitada formación académica y las consecuentes exigencias que el país demanda, Don Justo Sierra indica que la naciente institución aspira a tomar parte cada vez más activa en el concierto humano, generar un espacio donde los estudiantes formen una personalidad real a

⁴ Vid., *Discurso pronunciado por el Señor Licenciado Don Justo Sierra, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en la inauguración de la Universidad Nacional*, pp. 110-134; <http://www.100.unam.mx/pdf/dicurso-sierra.pdf>

través de la solidaridad y la conciencia, que les permita nacionalizar la ciencia y mexicanizar el saber en un proceso de recurrencia a la cultura, en favor de la unificación suprema de la patria. Una conciencia del saber y de la propia condición del ser, no del conocimiento en abstracto.

Me la imagino así [a la Universidad]: Un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real á fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión y que, recurriendo á toda fuente de cultura, brote de donde brotare, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber (Sierra, 1910: 113)

La Universidad, ahonda Sierra, es una institución nueva en tanto se reconoce como necesidad de la sociedad moderna contraria a otro orden y para nuevos fines, basada sí en raíces naturales e históricas que guiarán su tendencia urgente a organizarse, mas no como parte o progresión de la historia de aquella universidad basada en el dogma religioso y enseñanza de conocimientos estáticos. La acción científica debe llevar a la acción educativa, en la que confluirán los grupos selectos de la intelectualidad mexicana para formar en el amor puro de la verdad, entendida como el tesón de los alumnos sobre la labor cotidiana, y de ninguna manera como un absoluto indiscutible sino como génesis de nuevos conocimientos sujetos a validación científica.

La Universidad no podrá olvidar, á riesgo de consumir sin renovarlo el aceite de su lámpara, que le será necesario vivir en íntima conexión con el movimiento de la cultura general; que sus métodos, que sus investigaciones, que sus conclusiones, no podrán adquirir valor definitivo mientras no hayan sido probadas en la piedra de toque de la investigación científica que realiza nuestra época, principalmente por medio de las universidades (Sierra, 1910: 116).

En la misma línea del discurso Barrediano, de oposición al enciclopedismo⁵, Justo Sierra apunta que la Real y Pontificia Universidad de México, que basaba su enseñanza en la memoria o en la palabra (latina) por la palabra misma, ahora representa parte del pasado del país porque nada puede hacerse para la adjudicación científica, poco para la propaganda política y todo en materia de educación. Ella misma se volvió anacrónica, decía, y con esto se emparedó intelectualmente, a pesar de haber retomado las constituciones de la Universidad de Salamanca, las cuales se encargaron de semi-asfixiar las parásitas disposiciones.

La diferencia de la otrora Universidad con la que en este momento emerge, decía Justo Sierra, es que el punto de partida no es la verdad definida que habrá de enseñarse, sino la que se va definiendo y que debe buscarse en un ideal político y social, resumido en democracia y libertad. Es decir, la primera trabajaba sobre el fin, la segunda brinda los medios para alcanzarlos.

La Universidad ahora surge con propósitos particulares dada la población a la cual atenderá. Mientras que la escuela primaria prepara al niño en la religión de la Patria, el culto y el deber cívico, y por tanto, se entiende como obligación capital del Estado, como servicio público; la Universidad está encargada de la educación nacional en sus medios superiores e ideales. Asimismo, por ello, las escuelas normales y las enseñanzas comerciales e industriales están fuera del alcance de la Universidad, la cual organizará la selección de sus aspirantes para que haya buenos profesionistas, para que escuchen las voces sabias y de gran prestigio, que alientan, revelan y crean. En esta escuela se enseñará a investigar y a pensar, investigando y pensando, para que las ideas se constituyan como dinamismo en el campo de la enseñanza y la acción.

⁵ Enciclopedismo en términos del pensamiento memorístico producto de la enseñanza de la “verdad”, a través del diálogo nulo en el contexto escolar. Para Barreda el conocimiento teórico es fundamental en la aplicación del método y en la exposición de la experiencia como parte de un proceso para el desarrollo de nuevos conocimientos, el pensamiento reflexivo tiene como finalidad el conocimiento y la razón.

Al final del discurso, Sierra expone que la Universidad de París, como una de las instituciones educativas más longevas, es una prueba de que la inteligencia está condenada a eclipses y catalepsias cuando no respira su oxígeno, situación que no le ha ocurrido a ésta. Asimismo, señala que la Universidad de Salamanca nos obliga a participar del acto irrenunciable de propia condición y cultura, tanto del antepasado indígena como del periodo de conquista y dominación. Y finalmente, da un reconocimiento a la de California como institución más antigua de América y al mismo tiempo una escuela joven.

Este discurso es muestra de la labor humanista de una institución educativa, que pretende impulsar el desarrollo intelectual como estrategia fundamental para incidir en el desarrollo social con propuestas de cambio razonado y en el terreno de la ética. Puede apreciarse que el sentido del discurso de Don Justo Sierra, entonces, no puede tener otros matices que la propia herencia de su maestro Barreda, con todo y algunas discrepancias en la organización del currículum, producto ya de la experiencia en el ejercicio del modelo barrediano.

Desde finales del siglo XIX y hasta 1934, Lombardo Toledano expone seis periodos fundamentales que caracterizan a lo que hoy conocemos como bachillerato, y en donde se ve cristalizado ese pensamiento reformador en la construcción del alumno como persona intelectual dotada para la vida y para incursionar en los estudios superiores:

1. 1868-1873, gestión de Barreda. 5 años para futuros abogados, médicos, farmacéuticos, agricultores y veterinarios, y de 4 años para futuros ingenieros, arquitectos, ensaye y beneficios de metales. Enseñanzas básicas: aritmética, álgebra, geometría, trigonometría analítica, cálculo infinitesimal, química, historia natural, raíces griegas, lengua latina, gramática española, francés, inglés, historia, cronología, lógica, ideología, moral, historia de la metafísica, gramática general, geografía y lengua alemana (esta última sólo para ingenieros, arquitectos y ensaye y beneficio de metales).
2. 1878-1914, dirigida por filósofos y educadores de la filosofía positivista: Alfonso L. Herrera, Justo Sierra, Vidal Castañeda y Nájera, Manuel Flores,

Miguel E. Schultz, José Terrés, Porfirio Parra y Valentín Gama. Nuevo Plan de Estudios en 1907, uniforme de 5 años y las materias científicas como espina dorsal, se agregan prácticas de laboratorio; lengua francesa en lugar de la alemana, literatura y psicología.

3. 1916-1920, Pedagogos normalistas partidarios del pragmatismo de William James y Jhon Dewey. “Escuela en acción”. En 1916 se modifica el Plan de Estudios (Felix F. Palavicini está al frente de Instrucción pública y Bellas Artes), se reduce a 4 años, se disminuyen las disciplinas científicas y humanísticas, porque el país necesitaba urgentemente de las actividades de sus ciudadanos. En 1917 la preparatoria pasa a la Dirección General de Educación pública del Gobierno del Distrito Federal; en el primer año se orienta hacia las profesiones liberales, se estudia civismo y encausamiento de vocación, trabajos manuales para varones y artes domésticas para señoritas, gimnasia, ejercicios militares, aritmética y geografía general; en el segundo año materias científicas, algebra y geometría plana, biología (optativa); en el tercer año trigonometría; para algunas profesiones minerología, geología, geometría descriptiva, lógica, principios de ética, sociología, analítica, cálculo infinitesimal, química, botánica, zoología, anatomía y fisiología,
4. 12 de septiembre de 1920, vuelve la Preparatoria a la Universidad, restauración de las ciencias y orden didáctico en el Plan de Estudios de conformidad con lo expuesto por Gabino Barreda.
5. Aceptación de la doctrina idealista, preferencia por las humanidades. Hasta la adopción del bachillerato único (propuesto por Lombardo Toledano en 1922), tres años iguales para todas las preparatorias del país. Disciplinas básicas: aritmética, algebra, dibujo geométrico, geometría plana y del espacio, trigonometría rectilínea y esférica, geometría analítica y cálculo trascendente, mecánica, cosmografía y física; en cuarto y quinto años, química general, academia de física, botánica y zoología, lógica, psicología, ética, sociología, economía política e historia de las doctrinas filosóficas; obligatorio inglés, francés, lengua castellana, etimologías, y el aprendizaje de un oficio. 1933 primacía de las disciplinas humanísticas sobre las científicas
6. 1934, bachillerato de tres años. En los dos primeros años dos cursos de matemáticas, lengua extranjera, etimologías grecolatinas y ética, y un curso de física, química, biología, anatomía, fisiología e higiene, geografía, lógica, historia universal, lengua y literatura española; en el tercer año, materias especiales divididas en grupos de disciplinas sociales, humanidades clásicas, ciencias fisico-matemáticas, ciencias químico-biológicas, y disciplinas económico-administrativas.⁶

⁶ Vicente Lombardo Toledano, *Obra educativa, tomo II*, pp. 300-308

Después de estos periodos mencionados por Lombardo Toledano, viene para México un momento de consolidación del Estado nacionalista, del presidencialismo y del gobierno priista, una reproducción de la necesaria imagen del mexicano con herencia cultural y un pasado de batallas heroicas a través de las escuelas y los medios electrónicos como la radio y el cine. Asimismo, mientras se vive la segunda gran guerra, el país tiene oportunidad de crecer económicamente sin aquella competencia que se irá incrementando después de la década de los cincuenta y que atraerá nuevamente la atención hacia el sentido de la educación como parte de un derecho que ha de incidir no sólo en un crecimiento personal sino también de desarrollo económico-social.

“Aquellos intentos de organizar el saber por orden alfabético, tal como quiso hacerlo la Ilustración y luego el positivismo científico, con su respectiva base filosófica, se ha revelado del todo insatisfactoria” (Cardona: 2001: 11-12). Quizás porque se dejó en un segundo término el orden natural de los procesos de saber, pues éstos no se construyen de manera paralela, sino que se trastocan y enriquecen.

No obstante, en el último periodo mencionado por Lombardo Toledano, el plan de estudios de la Nacional Preparatoria es una base importante o un principio fundamental (asignaturas correspondientes a una cultura básica y asignaturas para el desarrollo de conocimientos requeridos en el nivel superior) para reconocer el perfil del alumno bachiller, en los dos subsistemas de educación media superior de la Universidad (ENP y CCH), creado el segundo en 1971, como un modelo alternativo, un proyecto del Dr. Pablo González Casanova denominado “Nueva Universidad”.

2.1.2. Un nuevo bachillerato dentro del proyecto de “Nueva universidad”

A partir de los 70's y como parte de una política centrada en la participación del desarrollo económico mundial, surge una serie de acciones importantes con respecto al bachillerato y a la Educación Media Superior en nuestro país; creando nuevos subsistemas, planes de estudio y objetivos específicos, mayoritariamente servicios educativos con miras a promover el auge tecnológico con mano de obra calificada (Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH; Colegio de Bachilleres, COBACH, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos, CECyTEs; Colegio Nacional de Educación profesional Técnica, CONALEP; Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios, CETIS; Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, CBETIS, entre otros). Nuevamente amplía el bachillerato de 2 a 3 años, cambiando su carácter enciclopédico por el formativo. Respecto al bachillerato general y propedéutico, que es el caso de los subsistemas de la UNAM, se propone fortalecer la formación integral del estudiante con la combinación de las ciencias con las humanidades, donde el alumno tenga una mayor participación en su propio proceso de aprendizaje, en aras de la formación de un pensamiento crítico capaz de participar creativamente y con una actitud de transformación dentro de la vida social y productiva.

Cabe destacar que el país se encuentra frente a un periodo de transformaciones dentro de la política económica mundial a partir del cuestionamiento sobre el desarrollo científico, tecnológico, productivo y empresarial, así como del funcionamiento de las políticas de Estado para el crecimiento social, y la ventaja de terreno por parte de los *mass media*. La mirada está sobre los alcances y limitaciones de la política fordista; la especialización extrema que en un tiempo llegó a generar grandes ganancias en la industria, se observa como un proceso mecánico que ha tocado fondo, en ese momento no es suficiente conocer una parte del proceso si éste no permite participar en otros aspectos del mismo. Precisamente, este proceso

trasciende la vida socioeconómica y cultural, y se convierte en un asunto de las universidades, pues la conveniencia de mantener la formación disciplinaria como ejes paralelos revira hacia la interdisciplina.

El momento de reformar o transformar a la Universidad Nacional es un asunto que debe mirarse como parte de un proceso donde, la construcción de sus líneas de acción se fue gestando de manera paulatina y a través de la propia mirada crítica del quehacer universitario en relación con el vínculo social, ya que la perspectiva de la Universidad irradia desde sus orígenes un servicio comunitario y un compromiso de construcción del futuro, que se vierte sobre jóvenes con deseos de formación.

Hacia 1962 y ante la alta demanda de los espacios universitarios, el rector de la UNAM, Ignacio Chávez, buscó una reforma para elevar la calidad educativa en la Máxima Casa de Estudios, e inicia con el examen de selección. Los estudiantes rechazados empiezan a ser un sector de oposición importante ante un proceso de exclusión y cerco de expectativas. En 1966, a un año de su segundo periodo, Chávez renuncia a la rectoría tras la presión del movimiento estudiantil iniciado en la Facultad de Derecho en apoyo a la reimplantación de los exámenes de regularización.

El periodo del Dr. Javier Barros Sierra en la rectoría inicia el 5 de mayo de 1966, un periodo marcado históricamente por las simpatías que el rector mantenía con la comunidad universitaria, pero sobre todo por la participación en el conflicto estudiantil de 1968, donde es patente su actitud solidaria con ideales democráticos: el sentido de la legitimidad y el diálogo; la participación crítica frente a los problemas medulares del país mediante el consenso y el debate racional; el libre pensamiento; la igualdad jurídica y política; así como la relación indisoluble entre cooperación y conflicto, que permita el aprendizaje colectivo para la estabilidad social.

Es un escenario de efervescencia política, donde mientras los estudiantes son orgullo para la sociedad civil, para el gobierno mexicano la Universidad y el IPN son un botín político de grupos radicales. Después de

la tragedia en octubre de 1968, el rector hace un llamado ante el H. Consejo Universitario para reencausar la tarea fundamental de la UNAM y el enaltecimiento de sus principios éticos que la sociedad espera.

Desde de la década de los sesenta en México, el ascenso de la población joven, el anhelo de cambios que permitieran mejorar la calidad de vida de las clases populares, las altas expectativas que generaba la educación superior⁷, la necesidad de los jóvenes por sentirse escuchados en sus demandas académicas, laborales y de inserción social frente al declive del milagro mexicano en materia económica, la información de los medios al servicio del Estado, así como el aumento en la falta de credibilidad de un sistema político enmascarado en una falsa democracia e incapaz de sostener sus propios principios éticos, son el marco detonador del movimiento político-estudiantil de 1968, cuyas demandas siguen siendo vigentes (acceso a la información veraz, democracia, libertad de pensamiento, además de la autonomía universitaria), ya que su avance ha sido escaso o poco significativo en la transformación social.

Por lo anterior, la gestión de Barros Sierra no sólo es recordada por encabezar la marcha estudiantil, en repudio del autoritarismo y represión de parte del gobierno de Díaz Ordaz, sino también por otorgar el pase reglamentado de la Nacional Preparatoria a las escuelas superiores y facultades, además de impulsar una reforma a los planes y programas de los estudios superiores, así como la creación de los Institutos de Investigaciones Bibliográficas y de Astronomía. Se negó a la reelección por dos posibles causas, su convicción política ajena a una política de estado que castigó a la universidad con una reducción presupuestal en 1969, o las condiciones de salud que le llevarían a una muerte prematura tras un año de haber dejado la rectoría de la UNAM.

⁷ “En ese año [1961], la UNAM contaba con 66 mil alumnos, de los cuales 11 mil eran mujeres y 22 mil de nuevo ingreso. Era el crecimiento de la matrícula [...] El índice global de crecimiento en este periodo [1950-1970] es de 903.6 por ciento, esto es, se pasa de una matrícula de 29 mil 892 estudiantes en 1950, a una de 207 mil 111 en 1970.” (La Jornada, *Los 100 años de la UNAM*, p.74).

Con este escenario de dinamismo social marcado por demandas de bienestar socioeconómico, de actitud política y de transformación académica, la década de los setenta es reflejo de inminentes cambios enarbolados por pensamientos de renovación; por ejemplo, la Universidad inicia con el nombramiento de Pablo González Casanova y su proyecto de “Nueva universidad” en busca de una transformación académica y de organización administrativa que recupere la diversidad de pensamiento enfocado a la atención de problemas concretos, y que sin duda partió de sus estudios de doctorado en sociología en la Sorbona de París y la experiencia docente y académico-administrativa en los diferentes niveles escolares dentro de la UNAM (la Nacional Preparatoria, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y el Instituto de Investigaciones Sociales), de los resultados alcanzados en su proyecto de trabajo como Director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.⁸ El proyecto de González Casanova, además de promover un cambio, destapa los escollos en que había caído la institución.

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

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

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

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

El proyecto de “Nueva universidad” responde a dos razones: la de corte académico, que implica la revisión de las formas de organización

⁸ En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en la búsqueda de mejorar la calidad educativa, el Dr. González Casanova creó un grupo piloto con estudiantes destacados y profesores de innegable prestigio académico, a fin de formar una generación de alto nivel por su capacidad de investigación y el compromiso de tiempo completo en las labores académicas, este grupo después habría de integrarse con el resto de la población y como apoyo al desarrollo a la misma. (González Teyssier, 2011).

administrativa interna, porque es necesario integrar esfuerzos de las diferentes entidades universitarias para avanzar de mejor manera en el camino de la calidad educativa con los recursos que el Estado le asigna (atención a los objetivos de aprendizaje con currículas flexibles para la integración de las diferentes disciplinas, así como el impulso de la investigación cercana a la docencia); y la de corte sociopolítico, porque la universidad no puede estar ajena a las necesidades sociales o permanecer inactiva ante el rumbo de país propuesto desde el poder político. “La creciente complejidad de nuestro desarrollo económico-social plantea la necesidad de nuevos especialistas, de nuevos profesionistas, de nuevas disciplinas y pensamos que el Colegio de Ciencias y Humanidades atenderá a estas múltiples exigencias” (*Documenta*, 1979: 30-31). En los hechos, este proyecto inicia en 1971 sólo con la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, que fue el que aprobó y auspició el gobierno federal ante la creciente demanda de egresados de la educación secundaria, sin embargo, el proyecto contempló a la Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado, creada el 27 de julio de 1974, pues la Universidad requería de su propia transformación sin que ésta fuera objeto de botín político.

El proyecto de transformación de la Universidad entretejía una visión de cambio racional, una estrategia basada en el pensamiento, en la reflexión colectiva de los implicados, y bajo la idea de comunidad, tan en boga por aquellos años.

Se llama Colegio porque es un esfuerzo asociado, de unión entre distintas escuelas, facultades e institutos de la Universidad, y es de Ciencias y Humanidades porque tradicionalmente estos nombres han correspondido al conjunto de las tareas universitarias, aunque de las ciencias derivan las técnicas y las ingenierías y entre las humanidades se encuentran las ciencias sociales, las letras y la filosofía [...] esta es la Nueva Universidad. Es la misma Universidad que cambia y se renueva. (*NOVAS*, 1971: 21).

La Universidad necesitaba dejar atrás la idea de una institución integrada por diversas entidades académicas para convertirse en una

verdadera comunidad capaz de modernizarse a través del ejercicio de su diversidad de pensamiento; necesitaba dar una respuesta a la sociedad a la cual se debe, una respuesta que no se limitaba a la formación de bachilleres y profesionistas, sino a una descentralización del saber y la cultura a través de su vinculación con los centros de producción, pero no en una línea mecánica de formación, sino en la capacidad de transformación... “planeaba un cambio profundo en cuanto a la formación de un nuevo tipo de intelectual que cuando menos superaría su formación meramente humanística o netamente técnica, dependiendo el tipo de carrera” (Ramírez, 1998: 306).

2.1.2.1. Los principios pedagógicos del nuevo modelo educativo

Aprender a aprender es el discurso central de una escuela que reconoce al aprendizaje como parte de un proceso de crecimiento individual que tendrá repercusiones en lo social. Esto constituye la base sobre la cual se edifica el proyecto de “Nueva Universidad”, creado a instancias del Dr. Pablo González Cassanova en 1971, quien hace uso del discurso de que la universidad, como institución autónoma, debe reinventarse a sí misma, a través de su propia experiencia y crítica, para responder a las demandas sociales, a las cuales se debe.

Hombres creadores capaces de tomar decisiones libres, en respuesta a una sociedad que reclamaba una mayor y mejor formación de un mayor número de mexicanos, fue el resultado del Proyecto, donde sobresalía el carácter terminal y propedéutico de un nuevo bachillerato, porque el país requería de mano de obra calificada para enfrentar el paulatino desplome de su economía. Aquí se observa la influencia de la filosofía moderna, la psicología y la filosofía contemporánea, donde el hombre además de reconocerse a sí mismo por su carácter racional (“el yo consciente”) es capaz

de pensarse a sí mismo, también identifica su esencia espiritual que habita dentro de un organismo, y finalmente se descubre persona a través de sus propios actos.

A ello sobreviene la reflexión y crítica sobre el divorcio existente entre la educación y la sociedad, lo cual conlleva a una revisión académica de los centros educativos, pero también a un análisis sobre su operación. En éstos se define el perfil del alumno, el proceso de aprendizaje, los programas educativos, el método de enseñanza, el perfil docente, la formación del profesorado y las políticas educativas. Barros Sierra (1966), señalaba que la universidad requería de una revisión crítica hacia sí misma, de tal modo que, en una encomienda a directores de escuelas y facultades, solicita la recuperación de experiencias internacionales y de algunos planteles de la propia universidad para formular propuestas de reforma académica; dentro de esta reforma, surge la inquietud por formar “técnicos o expertos” que minimice la irregularidad escolar y la deserción, pero también la flexibilidad de los programas educativos.

Después del conflicto estudiantil del 68, y ahora con Pablo González en la rectoría de la UNAM, se construye ese proyecto (trunco dice Pérez Correa en 1991) de transformación de la universidad, bajo el lema: *aprender a aprender, a ser y a hacer*. Se valora el aprendizaje porque nace de la experiencia, autoaprendizaje, vínculo ético y, capacidad de transformación. En aquel momento era urgente cambiar el dogmatismo a través de la crítica y autocrítica en un ambiente de respeto mutuo para alcanzar, sin claudicar, los objetivos comunes a los del Estado y, como hasta la fecha se persigue, colocar la inteligencia al servicio del país, porque representa la misma esencia de la universidad⁹.

⁹ Habría que recordar que Barreda, en otro contexto y prácticamente con un siglo de diferencia, también se oponía al dogma y condenaba el enciclopedismo, en una extensa carta para el intercambio académico enviada a Mariano Riva Palacio.

Aprender a aprender, como juego retórico de palabras, que parecen encontrarse frente al espejo, invita a la reflexión de su propio sentido y al mismo tiempo hace transitar hacia el propósito que le vivifica:

Que los estudiantes sean capaces de conocer y usar apropiadamente estrategias cognitivas; [entonces, los objetivos y contenidos escolares deben ampliarse para promover el aprender a aprender y] usar las estrategias cognitivas como medios de enseñanza; emplear formas de motivación y de estímulo para que los estudiantes utilicen estrategias cognitivas durante el aprendizaje, e incluir en la evaluación del aprendizaje el conocimiento, el uso y las actitudes hacia las estrategias cognitivas (Estévez, 2004: 73-74).

Sin embargo, el *aprender a aprender* no tiene la misma connotación en la educación básica que en la formación de adolescentes, o la llevada a cabo en el nivel superior. Desde el punto de vista de la psicología educativa, los adolescentes, que es la población con la cual se trabaja en el bachillerato, han dejado su pensamiento concreto y son capaces de imaginar mundos posibles detrás de una realidad tangible, y de colocarlos como objeto de razonamiento. Entonces, el *aprender a aprender*, tiene que ver con orientar el razonamiento hacia un mayor número de deducciones viables, a través de la duda como motor del pensamiento que lleve a la toma de decisiones y acciones; aprovechar la curiosidad natural para que apliquen el método científico, reflexionen sobre problemas matemáticos, desarrollen el gusto por la lectura como fuente del saber, así como la investigación como proceso sistemático para resolver situaciones escolares y de su entorno. Con el apoyo del docente, el alumno bachiller tiene que descubrir las estrategias que mejor le funcionen para asirse del conocimiento.¹⁰

Para llegar a apropiarse de verdaderas estrategias de aprendizaje no basta la buena voluntad del individuo, Estévez (2004) establece precisamente una relación de diálogo que permita el descubrimiento a través

¹⁰ Cfr. Françoise Gauquelin, *Aprender a aprender*, pp. 149-172. En una sociedad de cambios acelerados, importante no es acumular conocimientos, sino desarrollar capacidades de reflexión que permitan investigar, criticar y resolver situaciones en contextos específicos.

del docente como guía del proceso, el error como indicador de nuevas búsquedas, el autoconocimiento como forma de regulación de los propios saberes.

El autodidactismo no proviene de una carga genética, sino de un proceso de cimentación de bases necesarias para reconocer la existencia de diversos caminos y la convergencia de ideas plurales, frente a lo cual el estudiante debe asumir posturas acordes a sus propias necesidades y las del grupo social en el cual se desenvuelve. La educación siempre ha sido un proceso con un binomio natural, lo que cambia son los roles que cada integrante asume y que están dados por el contexto y sentido que da la sociedad a la formación escolar. El *aprender a aprender* es un principio pedagógico centrado en el desarrollo del pensamiento crítico y que perfila una nueva forma de enseñanza, donde el conocimiento no es un valor unívoco tanto en la escuela como en el medio circundante, sino un motor de la sociedad y de las iniciativas que en ella se generan.

La pluralidad de pensamiento da sentido a la existencia de planes de estudios diversos dentro de las facultades y escuelas superiores de la universidad. La creación del CCH es un principio de transformación, no de eliminación, que ha perdurado durante 40 años en el bachillerato.

Bazán Levy (2011), comentó a propósito del 40 aniversario del CCH:

Lo que existe en el Colegio no es *natural*, más bien ha dependido de decisiones tomadas y sostenidas por alguien: la comunidad y sus voces, que han refrendado el proyecto del Colegio y lo han asentado de nuevo sobre quicios renovados. No hemos crecido al azar, sino cumpliendo deliberadamente la misión universitaria que nos ha sido encomendada de servir de instrumento de innovación académica como justificación de nuestra existencia.

Con el surgimiento del CCH, en la jerga de la política educativa de México se hizo visible el término “modelo educativo” un término que sugería una pauta a seguir, una ruta de transformación, una línea diferente encaminada a la revisión de viejas prácticas educativas, una respuesta a las necesidades socioeconómicas y la definición de un perfil del educando, una

sistematización de elementos necesarios para el ejercicio educativo de toda institución; pues la *vox populi* refería con orgullo de cambio o renovación “el modelo educativo del CCH”, mientras que en los documentos oficiales sólo se dice. “Proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de bachillerato”, “Unidad Académica del ciclo de bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios”, “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”,¹¹ Sí, esta es la nueva universidad, es la misma universidad que cambia y se transforma”¹², “El CCH, una institución Universitaria que exige la sociedad Moderna y el Desarrollo social”¹³, “Educar para despertar la capacidad de los estudiantes”¹⁴

Cabe mencionar que, en el estudio sobre la pertinencia de un modelo educativo para el país, Cerón (1998) evidencia que hay una “escasa investigación en materia de educación media superior y poca aplicación de ésta”, lo cual sin duda repercute en la aseveración de éste mismo, sobre que las opciones de bachillerato no han logrado hasta el momento tener un buen nivel de resultados como etapa propedéutica para la educación superior. Entonces, las investigaciones que han emanado de CCH o de otras dependencias educativas son simbólicas, en razón del número de centros educativos de este nivel, o no se han difundido, así por ejemplo, en el Artículo 442 de la SEP, que da la pauta para la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS, sólo se cita el momento de reforma de los Planes de Estudio de algunos bachilleratos (entre ellos el CCH y la ENP), como acciones necesarias en la calidad educativa en razón de la vinculación con la sociedad.

¹¹ *Gaceta UNAM* del primero de febrero de 1971, número extraordinario.

¹² *Entrevista a Pablo González Casanova*, difundida por Radio Universidad, 26 de febrero de 1971.

¹³ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Documenta No. 1*, “Entrevista a Víctor Flores Olea”, junio de 1979.

¹⁴ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Documenta No. 1*, “Entrevista a Guillermo Soberón Acevedo”, junio de 1979.

Por ello, generar un verdadero cambio de rumbo en la Educación Media Superior no es posible a través de discursos políticos, acuerdos de la Cámara de Diputados y políticas educativas, donde no se ha tenido el espacio para dialogar y analizar el trasfondo del discurso y el perfil de egreso de los jóvenes de bachillerato, es fundamental la recuperación de situaciones concretas que evidencien la solidez del discurso: *aprender a aprender*, porque es por demás anunciada su aplicación a nivel nacional e internacional, a sugerencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, UNESCO, desde la década de los setenta.

Asimismo, es necesario señalar que a 40 años de distancia, el lema *aprender a aprender* también se ajusta a los nuevos contextos, pues en 1971 era notable la presencia del discurso de la escuela activa, era un momento donde se buscaban modelos acordes a un prototipo de país, donde el alumno se forjara con autonomía y libertad en ambientes reales, no los prefabricados en la escuela centrada en la didáctica tradicional, pero al mismo tiempo responder con modelos que reconozcan el vínculo entre los países para hacer posible el crecimiento económico y el desarrollo social.

El lema *aprender a ser* indudablemente se considera como una parte fundamental de la formación de la persona desde el punto de vista humanista. En este sentido, la UNAM nunca ha dejado de poner el dedo en la línea de la formación ética como complemento indiscutible del saber científico, social, histórico, económico o matemático, de acuerdo con la formación profesional de cualquier persona.

El desarrollo del pensamiento crítico, que se traduce en el ejercicio intelectual y el trabajo físico donde media la reflexión profunda en la toma de decisiones, no es posible si carece de sentido ético. Por ello, el *aprender a ser* que se propone en los documentos de creación del CCH, se traduce en el Plan de Estudios desde el perfil del profesor como guía u orientador del trabajo académico, siempre en una relación enteramente humana con el

alumno; mientras que éste es el sujeto que aprende a través de la reflexión constante en interacción con el profesor y sus compañeros, en un ambiente de valores.

Por otro lado, la creación de los planteles del CCH, no es un asunto que sólo competa a la Universidad. El terreno para edificar las escuelas, el presupuesto para la contratación de personal académico y administrativo, el mantenimiento de una nómina, el subsidio para sufragar los gastos que emanan de una educación pública, etc. depende también del Estado, de una decisión legislativa; por lo tanto, el proyecto de creación debería ajustarse a una política gubernamental.

Desde el periodo de Díaz Ordaz, la consigna para las escuelas era la formación técnica, que los alumnos aprendieran un oficio o ciertas herramientas que permitieran su incorporación al campo laboral. El CCH surge como un bachillerato de cultura básica, de carácter propedéutico y terminal, al menos eso decía el documento de creación; con ello se buscaba precisamente la aprobación y apoyo del proyecto por parte de los legisladores. El Colegio proponía que los alumnos que no pudieran continuar sus estudios, ya sea por decisión personal o por cualquier otro asunto, pudieran salir como auxiliares técnicos; esta condición se las proporcionaba el CCH porque proponía una serie de opciones técnicas que el alumno podía estudiar a la par de sus materias. Así nace el lema *aprender a hacer*.

Sin embargo, una vez iniciadas las labores en el CCH, el proyecto de las opciones técnicas nunca alcanzó su madurez, la cual de alguna manera estaba en la creación de un departamento y aulas específicas acondicionadas para cada opción; primero se instituyó, pero nunca se construyeron sus aulas y a la fecha siempre han trabajado en espacios que las materias curriculares desocupan. La razón por la que no tuvo el impulso que se hubiera querido es de carácter político; trabajadores y académicos pugnaban por cristalizar sus condiciones laborales, el discurso de González

Casanova se politiza y el rector renuncia a escasos días de cumplir los dos años y medio. El cambio en la perspectiva educativa que proponía González Casanova implicaba un proceso no sólo de creación e infraestructura, sino también del trabajo con grupos de personas que vivían la efervescencia política, ¿los agentes educativos estaban preparados para ello?

Se dio paso a fines para los que la institución nunca fue debidamente preparada; uno de esos mitos fundamentales fue el definirla poseedora de un tipo de educación propedéutica y terminal [...] quienes en el colegio cursan las opciones técnicas son los buenos alumnos, los que son regulares y les sobra tiempo para cursar una opción técnica, es decir, son los “propedéuticos”. Los desertores en el Colegio, contrariamente a lo que se pretendía, siguen desertando sin el bachillerato ni capacitación alguna para el trabajo (González y García, 2013: 264).

Parte de las relaciones políticas llevó a situaciones extremas al ambiente laboral dentro de cada plantel del CCH, se hablaba de autogobierno, del alejamiento de todas aquellas decisiones que no fueran democráticas. La creación de las academias como espacio de toma de decisiones no solo académicas sino político-laborales tuvieron un gran peso en la contratación de profesores, la asignación de horarios, la elaboración de programas educativos, las evaluaciones ordinarias y extraordinarias, el diseño y venta de materiales, y hasta en la designación de los coordinadores y del director del Plantel.

[Con la salida de González Casanova de la Rectoría universitaria, y de Alfonso Bernal Sahagún de la Coordinación del CCH,] en los planteles del Colegio los primeros en caer fueron los funcionarios más cercanos a los profesores: los Jefes de Área. Las “Academias decidieron que estos ya no serían los representantes de las Direcciones de los planteles frente a los profesores, sino que ahora serían los representantes de los profesores frente a las autoridades, [...también ahora se encargaban del] control de asistencia del profesorado, organizar los exámenes extraordinarios, elaborar los horarios de los profesores y asignar grupos a los mismos, –lamentablemente siempre más con criterios políticos que académicos– hasta llegar al máximo control del profesorado [...] Las academias se volvieron en contra de los profesores que

no se sometían a las decisiones de las mayorías (González y García, 2013: 267-268).

En este ambiente, las opciones técnicas estuvieron prácticamente relegadas en espacios escasos, formar técnicos como una demanda del gobierno federal no tenía cabida en un modelo que pretendía generar conciencia social y alumnos con un pensamiento crítico. La idea de capacitar a un alumno para el trabajo, de acuerdo con la visión del gobierno federal, no tenía cabida en la perspectiva de una educación liberadora.

Así, el Colegio en realidad nunca ha tenido el carácter terminal, siempre ha sido propedéutico. Aunque algunos alumnos hayan cursado las opciones técnicas, en ningún estudio del Colegio se ha hecho un seguimiento sobre alumnos que hayan dejado de estudiar, menos aún si éstos cursaron y ejercen la opción técnica ofertada, además, como lo apunta González (2013), es sabido que quienes cursan alguna opción técnica son alumnos regulares que ingresan al nivel superior.

Con el tiempo, *aprender a hacer* se ha vuelto parte del discurso pedagógico y la mayoría de los profesores lo interpreta como el ejercicio académico de los alumnos en la construcción de cierto tipo de textos (resumen, reseña, comentario, ensayo, discurso oral, etc., en donde ha de saber informar, convencer, persuadir, explicar o demostrar); en las prácticas de los laboratorios de ciencias experimentales (uso adecuado y racional de sustancias, recursos naturales, dominio de efectos físicos); en la construcción de modelos matemáticos o simplemente el razonamiento lógico aplicable a cualquier fenómeno social y natural; en la organización o participación de eventos académicos extracurriculares, como campañas publicitarias y propagandísticas, campañas de reforestación, obras de teatro, montaje de exposiciones de pintura, escultura, etc. Es decir, *aprender a hacer* desde la perspectiva del constructivismo.

Singularmente, los cambios socioculturales y económicos implican una visión diferente del aprender a hacer, pues ahora el trabajo productivo es

cada vez menos artesanal ante la sofisticación de maquinaria y computarización de la industria. En el Colegio existe una resistencia a aceptar las transformaciones curriculares emanadas de procesos políticos verticales, y se pretende justificar el aprender a hacer mediante un refugio en perspectivas pedagógicas centradas en el conocimiento escolar evocador del pensamiento crítico. Sin embargo, sólo existe una línea frágil que separa los discursos.

Aprender a hacer [...] está más estrechamente vinculada a la cuestión de la formación profesional. [...] El dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros, en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la competencia personal. [Los empleadores piden] un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. [... por otro lado,] las sociedades ultracalificadas del futuro [exigen] nuevas calificaciones, basadas más en el comportamiento que en el bagaje intelectual [...] la intuición, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear un espíritu de equipo [...] En las economías en desarrollo donde la actividad asalariada no predomina, [...] los conocimientos técnicos suelen ser de tipo tradicional [pero] se trata de adquirir a la vez una calificación social y una formación profesional (Delors, 1997: 94-97).

Es prioridad poner al aprendizaje en el centro del quehacer educativo, dicen ahora los programas de cada asignatura, y para ello recurren a la idea de que el aprendizaje no es sólo un asunto de memoria, es *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*. El alumno es un sujeto activo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor puede emplear cualquier estrategia o secuencia didáctica siempre y cuando cumpla con el aprendizaje que establecen los programas educativos, el cual se redimensiona en lo declarativo, actitudinal y procedimental.

2.1.2.2. El CCH entre la política y el discurso pedagógico

Para referirnos a la trayectoria del CCH es necesario visualizar las consideraciones del Modelo Educativo que permitió su creación como parte de las políticas educativas, pero también desde el propio discurso pedagógico que permite la instrumentación del ejercicio dentro del aula. Es así como se retoman algunos de los aspectos centrales del Colegio, retomados de la Gaceta UNAM del 1º de febrero de 1971 y del Plan de Estudios de 1996:

1. Bachillerato de carácter general, propedéutico y de cultura básica.
2. Subsistema de educación media superior de la UNAM, que surge como alternativa, en cuyo desarrollo se recuperan sus acciones exitosas, mismas que transmite a la Escuela Nacional Preparatoria y viceversa, para la conformación de un bachillerato universitario.
3. El aprendizaje como centro y sentido de la labor educativa, y visto como el conjunto de habilidades que permiten asir el conocimiento y su aplicación en cualquier situación o contexto. *Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.*
4. La docencia como labor de orientación que promueve el “autodescubrir” en el alumno. *Enseñar a aprender.*
5. La conformación de espacios académicos abiertos al conocimiento y pluralidad de ideas.
6. La educación como un derecho de los jóvenes de participar en la vida social de manera responsable y razonada.

El modelo educativo del Colegio, en efecto, postula que apropiarse de una cultura consiste primordialmente en el desarrollo deliberado de competencias para la pregunta y la búsqueda, la reformulación de la información adquirida, su valoración crítica, la recomposición incesante del saber asimilado, y la referencia de valores auténticos personalmente fundada (Bazán, 2005).

En esta aseveración, realizada en el marco del *VIII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* (el primero se llevó a cabo en 1982), puede observarse la utilización del discurso tradicional del Colegio en el contexto de la era de la información, la crisis de valores y las políticas de continuidad o de cambio en las que se sumerge el país. Un modelo educativo debe su éxito a su flexibilidad para adaptarse a las condiciones que emanan de la sociedad; en tal sentido, las voces de quienes en su momento han dirigido al Colegio buscan actualizar y ajustar los propósitos generales entretejidos en el *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, como la forma más apropiada para asir la realidad, y que de alguna manera se generaron a partir de experiencias pedagógicas como como las de: Montessori y el acondicionamiento del espacio para el aprendizaje a partir de la exploración; Makarenko con su insistencia en la educación fundada en el trabajo real y la acción de la colectividad, pedagogía socialista; Freinet interesado en la libertad para que el niño descubra a partir de su espontaneidad, se exprese, colabore e intercambie, es decir, el aprendizaje a través de la producción; finalmente, Piaget y su teoría sobre la asimilación y acomodación del conocimiento en los distintos estadios de desarrollo.

Claro está que debemos reconocer que la política que impulsó el surgimiento del Colegio estaba más cerca de atender una problemática socioeconómica particular y enmarcada en una naciente política neoliberal a nivel mundial, antes que mirar con mayor profundidad el sustento pedagógico que pudiera llegar a fortalecer las acciones de la institución educativa y el respectivo apoyo del Estado.

Hacia 1971, el discurso pedagógico, de manera distante pero no ajena a las políticas educativas cuyas intersecciones son el propio contexto sociocultural, estaba permeado también por los conflictos civiles y la necesidad de hablar del derecho a la educación como parte de un movimiento libertador y democrático, “la democratización, como mejora en

la toma de decisiones” externó González Casanova (1991), veinte años después, tras recordar la ideología de otro tiempo y aclarar que, aun a pesar de que en aquel momento no había leído a Freire, “existe una gran afinidad” y que le ha enseñado mucho sobre la educación política en general. Sin embargo, el entonces rector de la UNAM hizo su contribución: permitió y aprobó el trabajo de un grupo de “educólogos reclutados en la física, la química, la biología, la historia, la filosofía, el derecho y la propia pedagogía”, recuerda Pérez Correa (1991: 64-65), quienes trabajaron para la creación del proyecto.

Aunque hacia la década de los setenta Freire (1970: 73) hace una reflexión sobre la importancia de educarse a sí mismos como acto humano, más no humanitario, no profundiza en la forma concreta de lograrlo: “Educadores y educandos, liderazgo y masas, cointencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento”. Apropiarse y transformar el conocimiento para la generación de una sociedad nueva o distinta en el marco de la ética, como ya se mencionó, implica desde la óptica del Colegio: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. Postura que por cierto demandaba la UNESCO en 1972, tras señalar que el aprendizaje es una necesidad a lo largo de toda la vida.

Años después, hacia 1996, Freire presenta un panorama más amplio sobre el *aprender a aprender* al hablar de la autonomía del ser del educando, donde tanto el carácter ético, como humanista y la autoreflexión del docente, conducen hacia la investigación, hacia el respeto a los saberes del educando, y al reconocimiento de la diversidad cultural, porque su práctica no deja de ser una forma de intervención que precisa del respeto, del diálogo y de toma de decisiones.

En este contexto del alumno activo y del docente como guía, el aprendizaje es visto como un proceso personal de apropiación del

conocimiento, pero no necesariamente como un proceso en sí mismo; el docente es un factor clave en la promoción de aprendizajes o desarrollo de conocimientos susceptibles de ser aplicados en determinado pasaje, pues el alumno es esa persona que habrá de constituirse como ser humano capaz de accionar de manera libre, responsable y con buen juicio en su entorno. Lo cual tampoco dista de lo expuesto en la Gaceta UNAM del 1° de febrero del 71.

Pese a que es menester insistir en que primero se pone en acción una política educativa y después se profundiza en el sustento pedagógico, es prudente mencionar que en el contexto en el cual surge el CCH, en México hay un auge de la denominada escuela activa y el método Montessori, sobre todo en educación preescolar y primaria. Ibernón (2010) señala que, en 1968, dos años después del fallecimiento de Célestin Freinet, se publica la carta de la Escuela Moderna con el pensamiento de este pedagogo, documento que, afirma, en la actualidad sirve de base en muchas escuelas a nivel internacional; entre los aspectos que destaca, conviene recuperar lo siguiente porque lo comparte el discurso tradicional del Colegio, y aunque en ningún momento lo cite, tampoco contraviene su posible conocimiento:

1. La educación es el desarrollo total de la persona y no una acumulación de conocimientos, un amaestramiento o una servidumbre.
2. Nos oponemos a todo adoctrinamiento.
3. Nos negamos a una educación que es suficiente por ella misma, una educación aséptica, al margen de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionan.
4. La escuela del mañana será la escuela del trabajo.
5. La escuela ha de estar centrada en el niño. Es el niño quien, con nuestra ayuda, construye su personalidad.
6. La investigación experimental es la base y la primera condición de nuestro esfuerzo de modernización escolar para la cooperación.

7. Los educadores que siguen la pedagogía de Freinet son responsables de la orientación y de la extensión de las ideas cooperativas.

A pesar de que el texto refiere la vigencia de Freinet en la educación básica, desde su origen, el modelo educativo del CCH concibe a la educación como el desarrollo de una cultura básica, no enciclopedista, donde el alumno se asume como ente activo para el desarrollo de un conjunto de habilidades que le permitirán un mejor desempeño académico, social y profesional; asimismo, desde 1996, se colocó al aprendizaje del alumno en el centro de todo el quehacer académico; además de que se sigue insistiendo en el *aprender a hacer* y el *aprender a ser*, mediante la exploración y experimentación en un trabajo colectivo. El discurso prevalece.

2.2. La Reforma Integral de la Educación Media Superior

Hace algunas décadas se responsabilizó específicamente a los medios de comunicación masiva, de manera particular la televisión, como la responsable de la pérdida de valores en la vida de los estudiantes, hoy son las nuevas tecnologías comunicativas.

“La escuela no realiza [...] la totalidad de los propósitos formativos de la educación [...] Complementa la educación espontánea de la comunidad. Le da un contenido espiritual mayor y somete al que se educa a esfuerzos, normas y disciplinas más constantes...” (Mantovani, 1948: 23).

Por otra parte, el bachillerato en México no ha tenido la atención como subsistema, pues el incremento de la demanda rebasó otras posibilidades de atención cualitativa, y la década de los setenta es el último momento histórico que contiene acciones razonadas para atender a la educación media superior del país, tras proponer un modelo acorde a las necesidades

del mundo moderno. Hoy en día se requiere de nuevos actores y visiones que sólo puede proporcionar la educación, y habría que preguntarse: ¿hacia dónde debe apuntar? ¿Para respaldar qué o quién? (Ibarra, 2010).

Desde hace varios años el Sistema Educativo Mexicano, bajo el sustento de organismos internacionales, se viene preocupando por diseñar e introducir en el currículo, modelos de educación que incorporen los valores para la convivencia que, a través de una estrategia pedagógica, permita a los estudiantes la creación de una nueva cultura ciudadana, capaz de combatir la crisis social que afecta el desarrollo de cualquier país.

Ibarra (2010), señala que, como organismo internacional de apoyo a la educación y la cultura, la UNESCO se inclina a recuperar la parte humanista en la educación, sin pasar por alto la dinámica mundial en torno al desarrollo de los sistemas educativos de cada país, pues no desdeña los principios esenciales que han de contemplarse en la formación de sujetos conscientes de su función dentro de determinada comunidad, situación que permitirá a las personas adecuarse a los cambios actuales de los diversos grupos y comunidades.

Bajo este sustento, fue que en el 2007, tanto expertos en educación como autoridades educativas de instituciones como la UNAM, el IPN, ANUIES, crean la propuesta para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato quedando suscrito en el documento rector de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); en donde se implementa un Marco Curricular Común a todas las modalidades de este nivel educativo, y cuya base es el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior, que incluye once competencias que describen, “fundamentalmente conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables en la formación de los sujetos que se despliegan y movilizan desde los distintos saberes; su dominio apunta a una autonomía creciente de los estudiantes tanto en el ámbito del aprendizaje.” (SEP, 2008c: 11) como para el desarrollo idóneo de

los jóvenes en sus entornos personales, académicos y profesionales a lo largo de sus vidas.

Acorde al discurso oficial, dado que se requiere acceder a mejores logros educativos, otro proceso fundamental de esta reforma es buscar que los diversos sectores sociales cuenten con maestros y profesores eficaces para llevar a la práctica diversos y adecuados recursos, siempre en las ocasiones oportunas (Pérez, 2007); ya que son el puente entre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las modificaciones en las instituciones (vínculo esencial del proceso de mejoramiento de la calidad educativa). Por lo tanto, para cuidar que su labor no se limite a objetivos exclusivamente disciplinares, y con el propósito de apoyar los objetivos de la RIEMS, fue necesario crear también un perfil del docente, que se sustente en la formación y actualización permanentes, pues ahora consideran “indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes” (SEP, 2008b).

[Para ello,] en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato todos los egresados, independientemente del subsistema o escuela donde cursen sus estudios, compartirán un mismo *Perfil del egresado*. Para que esto sea posible, es necesario que los docentes adquieran a su vez el *Perfil del Docente* y sean, más que nunca, maestros en “enseñar a aprender” (SEP, 2014: 2).

Sin embargo, todo esto es mucho más complejo de lo que aparenta y requiere cambios importantes con base en perspectivas culturales, creencias y prácticas, tanto en la parte administrativa, como en el ámbito de la docencia, pues todo ello incide o afecta al diseño y desarrollo del currículo. (Pérez, 2007).

Con estas modificaciones se pretende que los egresados de bachillerato adquieran una serie de competencias que contribuyan a desarrollar su potencial, para beneficio personal y del país; al formar seres humanos preparados para desempeñarse como ciudadanos útiles, productivos y con

posibilidades de acceder a la educación superior; y siendo un motor que impulse el desarrollo de país.

Cabe señalar que en el marco de esta reforma, la UNAM terminó por desistir de su participación en ella, ya que, además de representar una amenaza al liderazgo conquistado históricamente pues se integraría como un bachillerato más, la tendencia sobre los propósitos o fines últimos estaba cargada hacia la mecanización, hacia la formación de estudiantes que respondan a la necesidad de mano de obra y de servicio a la élite empresarial, más que a la formación de la conciencia crítica y fomento de la iniciativa personal. Recordemos que en la Universidad han transitado grandes ideólogos como Barreda, Justo Sierra, José Vasconcelos, Barros Sierra, González Casanova y muchos otros que han dejado huella para que siempre prevalezca la inquietud por despertar conciencias, por generar profesionistas capaces de innovar o propiciar cambios sustanciales al desarrollo del país, una educación para la emancipación, no para la alienación o para el estancamiento personal y del país. Es así como tanto la ENP, como el CCH no participan de una reforma encaminada a formar sujetos alineados a un sistema económico mundial incapaz de reconocer las necesidades y particularidades culturales de cada país. En un sentido contrario, muchas de las instituciones privadas incorporadas anuncian que trabajan con el modelo basado en competencia, más que como una estrategia, como un recurso mercadológico de moda y como un mecanismo de sobrevivencia.

Pero independientemente de las estrategias que se busquen para mejorar la calidad de la educación, habría que pensar primero en cómo lograr que los jóvenes permanezcan en las escuelas, y que los docentes logren darles instrumentos de aprendizaje de competencias, en contextos significativos para ellos, y suficientes para el logro y dominio de conocimientos, habilidades y destrezas; así como una sólida formación ética y cívica que requerirán en su vida adulta, ya que no se trata sólo de un

cambio de apariencia o superficial. Admite instituir el aprendizaje activo de conocimiento útil como lo medular en el ejercicio escolar. (Pérez, 2007).

2.3. Reflexiones pertinentes

Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos, son problemas políticos y éticos.

Todos los cambios a los que se ha sometido al bachillerato, han obligado a diseñar planes y programas de capacitación, formación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos de implementación, pero siempre y ante todo estuvieron y deben seguir comprometidos con un proyecto macro sobre el sentido de la educación en México, sobre la justa medida de los Planes de Estudios donde se enuncian: los perfiles docentes y de los alumnos, los métodos de enseñanza necesarios, el mapa curricular y las condiciones físicas y académicas que debe proporcionar la institución. Este proyecto macro no puede tener como único parámetro de acción el carácter mercantil o los intereses de potencias internacionales.

Los cambios o reformas educativas deben ser resultado de una amplia y reconocida revisión del propio ejercicio en correspondencia con el compromiso social del país, no de presiones internacionales que buscan establecer mecanismos para su mismo enriquecimiento y mantenimiento del poder.

El conocimiento, entendido como el equilibrio entre el pensamiento racional y el emocional para la toma de decisiones en ámbitos sociales, laborales, familiares e individuales debe seguir siendo el propósito de la educación. La formación de jóvenes libres, creativos, innovadores, respetuosos de sus propias manifestaciones culturales y de su mismo pensamiento es un camino necesario para la felicidad.

Los centros educativos no son los únicos responsables de la educación, pero sí un pilar importante en esa labor. Apoyar la transformación de éstos es mantenerlos vivos como espacios necesarios para el crecimiento intelectual y el desarrollo del hombre.

El aprendizaje de los alumnos de bachillerato requiere de una auténtica atención por parte del docente, quien debe fungir como verdadero guía, y en consecuencia, ser un modelo ético, un conocedor de su disciplina, un poseedor de cultura y un estratega en la didáctica.

La práctica educativa es algo muy serio, la responsabilidad ética, política y profesional tanto del educador, como de aquellos que marcan las políticas educativas le impone el deber de prepararse, de capacitarse, tratar de conocer la realidad en la que viven los alumnos.

En la actualidad asistimos a nuevas reformas educativas que, ante la rapidez de los cambios sociohistóricos y la expansión del conocimiento, cuestionan la pertinencia de los métodos, formación y medios con que cuentan los docentes. Pero independientemente del nombre que se les dé a los programas, mientras el proceso educativo no incluya posibilidades y ofertas suficientemente sugestivas y creativas para contribuir a un saludable proceso de conformación de la identidad del alumno, y si se continúe con la falta de atractivo e interés en la oferta educativa y la escasa brillantez de la singularidad del rol docente, creará a la larga desmotivación y malestar en la propia formalización educativa. No hay que perder de vista que todo proyecto educativo está determinado por el ideal de hombre que se quiere formar y el tipo de sociedad que se espera construir.

Entonces, ¿el objetivo de los nuevos programas es dar un paso atrás a la identidad propia tras tomar esquemas ajenos e impedir el desarrollo de capacidades superiores, en un proceso de conformación de competencias para la vida?, ¿la ley del menor esfuerzo mental es un ingrediente de la nueva propuesta educativa que coloca en segundo lugar la combinación de

lo científico con lo humanístico basada en la apropiación de métodos y desarrollo de lenguajes?

La RIEMS es una medida política que seguramente lucha contra toda una tradición del sistema educativo, pero lo mejor de todo es que en cada espacio educativo también hay profesores comprometidos con su profesión y que pese a las presiones laborales, siempre tienen un espacio pequeño donde desplegar sus ideales y sembrar la semilla de la conciencia, el aula.



CAPÍTULO 3. Institución y culturas de enseñanza

Se ha hecho mención del proyecto de “Nueva Universidad” que dio origen al Colegio de Ciencias y Humanidades, pero reconstruir en un orden distinto la trayectoria de su modelo a través de las voces de los profesores fundadores impone reconocer la dimensión institucional en un marco social, y el valor de la memoria (a la cual ahora se recurre a través de las entrevistas en profundidad) como perspectiva de vida enclavada en un sitio específico de la institución. Es decir, que ahora es prioritario considerar a la institución y cultura institucional como categorías que, paradójicamente, en su sentido amplio orientan las particularidades que envuelven, por ejemplo, el accionar de una institución educativa en ciertos momentos coyunturales.

Por lo anterior, se precisa evocar el llamado a la institución como “las organizaciones, las costumbres, los hábitos, las reglas del mercado, las religiones [...] maneras de ser, objetos, maneras de pensar y, por último, toda la vida social puede remitirse a un conjunto de instituciones” (Dubet, 2006: 30). En este sentido, la institución y cultura institucional son categorías que se trastocan, ya que la primera no puede visualizarse sino como “objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social [...] la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (Fernández, 1996: 17).

3.1. La construcción del espacio escolar

El docente, poseedor de una historia de vida y formación académica, se incorpora a un espacio escolar determinado por el conjunto de reglas e intereses adecuados al grupo social que permitió su origen y al cual debe su permanencia. En ese escenario, el profesor construirá nuevas formas de actuar, ya sea en apoyo o confrontación de medidas de cambio político, académico o laboral que la institución requiere. La institución genera una forma de vida en el accionar cotidiano de los individuos que la conforman,

y se inscribe además en el marco de otras instituciones que consienten los complejos de organización social propios de la naturaleza humana.

Las culturas de la enseñanza [...] tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. El *contenido* de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o de una comunidad docente, en general [...] La *forma* de la cultura de los profesores consiste en los *modelos de relación* y *formas de asociación* características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docente y sus colegas. El concepto normativo de la coparticipación no es esencial en esta definición, porque la *forma* de las culturas de los profesores puede ser individualista o antagonista [...] Comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo (Hargreaves, 1999: 190-191).

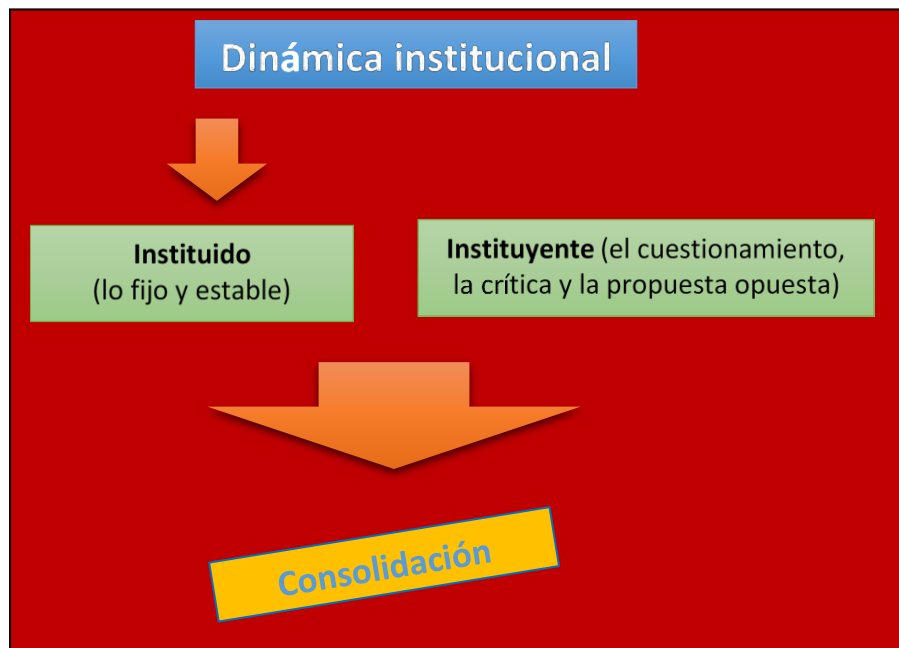
El espacio escolar es una zona no sólo física sino de relaciones humanas, cargado de representaciones simbólicas y semánticas que construyen y reconstruyen el pensar, decir y hacer de los profesores. Es un escenario potencial en la interpretación de las transformaciones educativas que surgen como iniciativas institucionales, pero que también sugieren esos cambios o neutralizan las iniciativas, cualquiera que sea su procedencia.

Cuando ingresé al Colegio tenía 19 años, estaba todavía en la Facultad. Veníamos del 68, dentro de la Facultad de Química con todo lo que tuvo el movimiento, te estoy hablado de que entré a trabajar aquí en el 71, entonces llegamos, y digo llegamos porque fuimos varios los que llegamos de la Facultad de Química aquí con 19 años, con toda la idea de cambiar al mundo con un nuevo proyecto educativo, [esto] englobaba muchas de las cosas por las que habíamos estado luchando de alguna manera, o teníamos en mente hacer, así que pues no fue difícil [entrar e involucrarse en un nuevo Modelo Educativo]. Entré al CCH por continuar con la idea de renovar, digo con esta idea de renovar, de hacer algo con tal de dejar huella. Entonces yo creo que eso fue muy valioso, digo, con 19 años el mundo es fácil de conquistar.¹⁵

¹⁵ Informante 1.

Dicho lo cual, el espacio para gestar el Modelo Educativo del Colegio se construyó a partir de un discurso político, pero también con las culturas de enseñanza: actitudes, valores y creencias de los profesores, que emergían a través de sus propias relaciones interpersonales, el vínculo ideológico con la propia universidad, y la idea de dar vida a un nuevo espacio académico.

Por otro lado, realizar el estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades implica reconocerle como uno de los eslabones de la UNAM, la cual en su carácter de institución autónoma mantiene como prioridad el permanecer en el escenario de las mejores instituciones de educación pública e investigación de México, ya que su dimensión institucional permanece en un marco social determinado. El campo institucional es una dimensión del mundo social señala Lidia M. Fernández (Remedi, 2004: 9).



Existe la dimensión institucional de cualquier objeto que concurre como tal en nuestra conciencia o fuera de ella, por el sólo hecho de pertenecer al mundo humano regido por reglas, costumbres y formas de

pensar que se retroalimentan en procesos de aceptación o rechazo, no necesariamente tajante, pues además debe reconocerse que “las instituciones son un conjunto de aparatos y procedimientos de negociaciones orientadas a la producción de reglas y decisiones legítimas” (Dubet, 2006: 31) a fin de mantener un equilibrio social, donde los conflictos se entiendan como procesos de regulación más que como amenazas al *statu quo* en favor del dominante.

Retomando a Bleger (1964), la dinámica institucional es “la capacidad del establecimiento –sus integrantes y sus sistemas– de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones” (Fernández, 1996:54). Entonces, mantener actualizada a una institución y al mismo tiempo conservar su esencia es una facultad de quienes la constituyen, de la pluralidad y complejidad de intereses que se trastoca en las luchas de poder y sobrevivencia.

Al principio estuve hasta en la casa de Pablo González Casanova, el 10 de junio precisamente algunos profesores del plantel fuimos a pedir que nos ayudará a quitar el cerco del Colegio en México, [...] En todas sus declaraciones posteriores, no me acuerdo si fue [en la conmemoración de] los 30 o los 35 años en el Colegio de Ciencias y Humanidades, él señalaba que este no era el CCH que había creado, no, entonces en ese sentido estoy totalmente de acuerdo con él.¹⁶

Los docentes actúan de acuerdo con su historia personal, pero sobre todo por su trayectoria dentro de la institución, donde han asumido un sentido de pertenencia, pero con respuestas diversas acordes a su posicionamiento en el ejercicio que les inviste, a las acciones de los grupos que les representan y a su propia visión de mundo. Estos sujetos han conformado o se han integrado a grupos sociales con creencias, trayectorias y proyectos afines, aunque no únicamente por decisión consciente, pues, de acuerdo con la postura de Dubet, con la cual coincidimos, también forman

¹⁶ Informante 9

parte de un proyecto institucional donde “la socialización se realiza ante todo por una interiorización de lo social, por una interiorización de la cultura que instituye a los actores sociales como tales” (2006: 32). El proyecto institucional es un proceso social donde se transforman las creencias, valores y principios en el mismo accionar cotidiano, pero con cierto sesgo propiciado por el trabajo profesional específico y organizado de quienes se encuentran en la cumbre de la pirámide.

Así, por ejemplo, en su estudio sobre conformación de grupos en los espacios académicos en las universidades, Becher (2001) concibe como elementos fundamentales de la formación académica la línea disciplinaria (estudio realizado en doce disciplinas) porque moldea el tipo de pensamiento. Sin embargo, eso sólo es el principio, ya que entre las categorías de análisis que considera este autor, encontramos: la cuestión epistemológica; la trayectoria de incorporación a la disciplina, su iniciación y su estabilidad en la misma; la reputación y recompensas alcanzadas dentro de la institución; el alcance de los grupos académicos, que de acuerdo a sus redes sociales tienen cierto desempeño en la investigación y publicación de su trabajo; y finalmente, el esquema de valores en los que se mueven, y que los hacen participar de cuestiones sociales y ambientales.

No se pretende en este momento establecer límites de contraste entre la trayectoria académica y la labor docente, entre el prestigio intelectual y la sola práctica en el salón de clases, sino sólo centrarse en la influencia de los postulados institucionales sobre la planta académica y viceversa. Entonces, independientemente del nivel educativo donde se desenvuelvan los profesores que desarrollan o no un trabajo intelectual estricto, se “pueden distinguir al menos tres fuentes importantes desde donde se les demandan diferentes funciones: La sociedad, la institución educativa y la relación con sus alumnos, [...] estrechamente ligadas e incluso son interdependientes” (Ayala, 1999: 17).

Sólo se precisa acotar que el docente, como sinónimo de maestro, “es un profesional del aprendizaje, de la gestión de las condiciones de aprendizaje y del control interactivo en clase.” (Altet en Pacuay, 2005: 39). No obstante, y a pesar de ser una labor en solitario, no se genera al margen de las condiciones laborales y sociales, ni tampoco son actividades únicas que limiten el desempeño de otras funciones y que revisten al académico.

Sobre este asunto, a partir de los estudios de Flinders (1988) sobre el aislamiento de los profesores, se recuperan tres tipos de individualismo:

El individualismo restringido [...], cuando los profesores enseñan , planean y, en general, trabajan solos a casusa de limitaciones administrativas u otras, propias de la situación, que suponen un obstáculo o impedimento para hacerlo de otro modo [...] El individualismo estratégico [... es] la forma utilizada por los profesores para construir y crear nuevas pautas de trabajo como respuesta a las contingencias cotidianas de su ambiente laboral [como objetivos difusos de la docencia y modificación de la programación en función de las nuevas generaciones, etc., ...] El individualismo electivo se refiere a la opción libre de trabajar solo (Hargreaves, 1999: 198).

Por lo tanto, la toma de decisiones de los profesores, sobre la forma de trabajo e interacción escolar obedece a un contexto. “La actividad académica no puede considerarse fuera de las estructuras políticas y económicas más generales que la enmarcan” (Becher, 2001: 20). La integración y consolidación de los grupos de profesores, como los de cualquier otro ámbito social no son permanentes, pueden atravesar por algún momento de distorsión o disgregación establecido por el proyecto institucional o por el mismo desarrollo profesional o laboral de cada uno de sus integrantes, quienes en determinado momento se presentan en el marco de la ideología y modelo institucional con códigos de significación diversos, propios de su disciplina, que se nutren del mismo marco al tiempo que también le enriquecen.

De este modo, “todo individuo, grupo u organización mantiene intercambios con el medio más allá de sus propios límites [...] funciona como caja de resonancia [...] de los fenómenos externos y procura incidir en ellos

a través de sus productos materiales y simbólicos” (Fernández, 1996: 55). Aunque, muchas de las veces, no lo logra por falta de liderazgo o solidez en sus decisiones. La consistente presencia del docente puede ser en el ámbito académico y disciplinar o en el terreno político y de gestión administrativa; las trayectorias son distintas, aunque en algún momento puedan trastocarse ante los intereses de grupos y su capacidad de persuasión. En todo caso, la institución no es la organización, el hecho dado o el actuar ante la decisión de uno de sus agentes sino cada una de las voces más elocuentes a la vista de quienes la integran, o el proyecto mejor planificado y acorde a una línea establecida en su documento rector.

Concretamente, en el Plantel Azcapotzalco, encontramos formas de organización producto del contexto sociopolítico de la época y que influyeron en la toma de decisiones en un marco de gestión micropolítico.

Déjenme decirles que yo fui de dedazo, como les decía, coordinador de Ciencias Experimentales, por invitación de [...] Alfonso Bernal, pero también por aceptación de Manuel Guerra Tejada, que era el director, a quien yo apreciaba. De veras era un hombre muy bueno, era un buen hombre, no se le daba la cuestión política, habría que decirlo, y tenía un consejero [...] siniestro, es el término, era Ángel Flores Guadarrama, ¡terrible!, si alguien debió haber renunciado, y a alguien se le debió pedir la renuncia era a él, no a Manuel Guerra, él no merecía el trato que se le dio.

En una asamblea que duró [...] como diez o doce horas; empezó en la mañana y terminó como a las doce de la noche, se decidió por un voto, ¡por un voto!, quedábamos 59 a 60 o algo por el estilo, ¡todavía éramos 100 eh!, en 1973, agosto, no julio perdón, ¡se decidió por un voto!, ¡por una diferencia de un voto!, por cierto de un cuate mío, que Manuel Guerra debía dejar la dirección, y déjenme decirles que yo estaba en el bando de los conservadores, los que no podíamos aceptar que Manuel fuera responsable de la pila de cosas que se le adjudicaban, que profesor de porros, que veinte mil cosas. Pero perdimos, y entonces Manuel tuvo que dejar la dirección. Esos fueron sentimientos difíciles porque perdimos y afortunadamente después nos piden que seamos solidarios con la dirección y nos piden a los jefes de área que firmemos un documento [para desconocer la Asamblea], y yo me niego a hacerlo, porque mi razonamiento era muy simple, yo formé parte de esa asamblea, estuve en esa asamblea, intervine en esa asamblea, no podían pedirme que la desconociera, y entonces le presenté a Manuel Guerra mi renuncia como

coordinador. Entendía que, si yo no firmaba, tampoco yo no tenía nada que hacer ahí, y presenté mi renuncia. Manuel no me la aceptó, eso fue un gesto que daba muestra de la generosidad del Ingeniero Guerra, no me la aceptó y, ya finalmente, don Enrique González Casanova se había hecho cargo del CCH, y nos pidió entonces a los jefes de área que nos hiciéramos cargo de mantener la vida administrativa del plantel.

Ya don Manuel había dejado el cargo, y estábamos en la época del progresismo, y entonces plantean una votación, una elección de director por votación libre y secreta, por todos lados me proponen a mí. Yo no acepto porque entonces no reunía los requisitos de edad. Para ser director de plantel se necesitaba tener 30 años y yo no había llegado a ese punto, y entonces le digo que no, y dicen “sí tienes que ser”, y digo no puede ser. Entonces, recibo una llamada telefónica de don Enrique González, que me dice: –usted éntrele. –Oiga, pero yo no puedo entrar, –usted entre–, y entonces fui el primer director de CCH [Plantel Azcapotzalco] electo por votación universal libre y secreta, así fue...¹⁷

La micropolítica, en tanto acción enmarcada en los procesos conflictivos, también es una forma de legitimar algunas prácticas sociales, independientemente de normas un tanto cuanto más generales. Entonces es una estrategia que incluye “las formas de poder legítimas como ilegítimas; los objetivos pueden ser los intereses, las preferencias o los propósitos; y las diferencias pueden estar relacionadas con las necesidades, los valores y las ideologías” (Blase, 2011: 257).

Hasta este momento se ha pretendido definir a la institución y la dinámica que en ella se gesta como forma particular de organización de los sujetos que la cristalizan con su accionar concreto, sin embargo, ¿cuáles son las líneas que le demarcan o permiten su identificación en el marco de una sociedad que se complejiza ante la necesidad de una mejor organización, no sólo por el índice demográfico sino por la creación de mayores y diversas necesidades? La UNAM es una de esas instituciones educativas. Particularmente, en su bachillerato dicha universidad ha fomentado la presencia de dos subsistemas con propósitos iguales y

¹⁷ González y García, “Entrevista a Alfonso López Tapia”, 2013.

métodos distintos, con documentos rectores que justifican su presencia, con una historia que avala su permanencia, y con sus actores que dan cuenta de sus peculiaridades.

El sector educativo ha edificado diversas instituciones para responder a necesidades sociales y, a su vez, cada una de ellas irradia su proceder, es decir que se dimensionan en un tejido social para darle y darse vida. Caracterizar a la institución es posible sólo en el vaivén entre sus actores, sus acciones y las evidencias que dan cuenta de su razón de ser en el cultivo social.

3.2. La identidad institucional

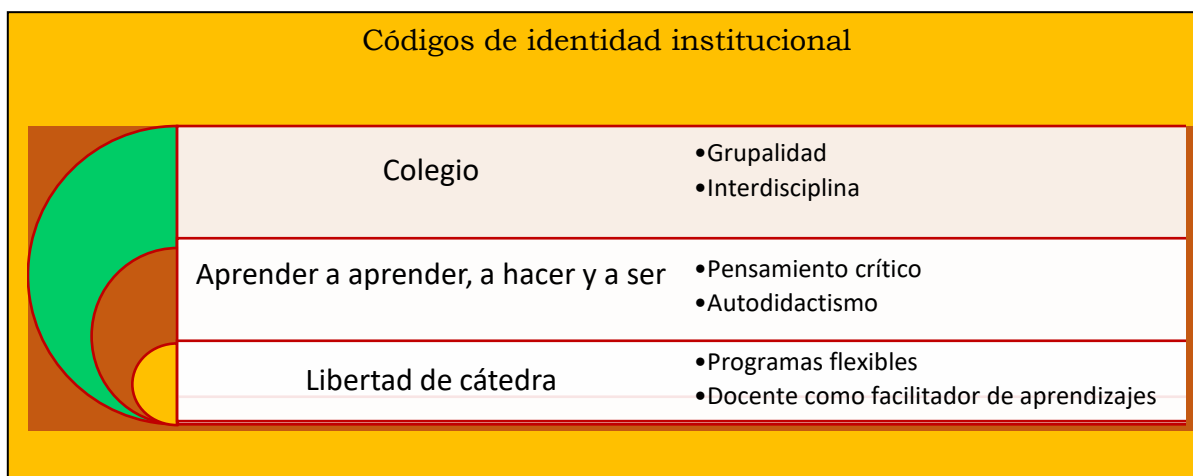
Si la institución se erige a partir de un interés sociopolítico, se recrea mediante situaciones concretas de los actores que la hacen posible y se reinventa a través del imaginario colectivo que da cuenta de la historia, entonces realizar su caracterización como acercamiento a una identidad propia implica integrar su línea teórica con la memoria colectiva y la historia objetiva.

La identidad institucional constituye una definición consensuada de lo que el establecimiento es, a la que concurren a) la definición de su función tal como está expresada en el proyecto y el modelo institucional; b) la definición de lo que ha sido, tal como lo testimonia la novela institucional¹⁸, y c) la definición de lo que va siendo según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman su estilo. (Fernández, 1996: 49-50).

La identidad del CCH se perfiló en el documento de su creación; se configura como comunidad en la cual impera el concepto de Colegio como emblema de la interdisciplina que ha de permitir la colaboración entre las

¹⁸ Registro sobre el origen y vicisitudes ocurridas en un espacio-tiempo, particularmente de los momentos críticos y figuras emblemáticas.

áreas de conocimiento; una institución de educación media superior de cultura básica con un sentido propedéutico y terminal, donde la postura antienciclopedista facilitaría el paso al pensamiento crítico del alumno; asimismo, se induce el proceso de «aprender a aprender», «aprender a hacer» y «aprender a ser», lo cual proporciona pensamiento crítico y autodidactismo; mientras que en el terreno pedagógico, la práctica educativa se aglutina en cuatro áreas fundamentales del conocimiento con el apoyo del docente como guía o facilitador del aprendizaje, y en un ambiente de programas flexibles.



Las palabras empleadas en el nuevo discurso perfilan el proceder de los docentes y las características de egreso de los alumnos, como sujetos que habrán de sumarse a la semántica que enarbole la nueva institución, misma que requiere demostrar su eficacia y arraigar su identidad en el marco de una sociedad en el umbral de la modernidad.

Es manifiesto que “el programa institucional invoca principios o valores que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construye sobre el principio universal y más o menos «fuera

del mundo»” (Dubet, 2006: 35). En este caso, el documento de creación del Colegio traza sus líneas de acción en la consecución de los objetivos con los cuales la universidad puede contribuir al desarrollo del país: formar alumnos eficaces en el aparato productivo, con estrategias para aprender produciendo; sin embargo, la construcción del escenario adecuado no es una tarea simple cuando se trata de incorporar a sujetos intelectualmente preparados para emitir juicios, y proponer acciones donde no se desvirtúen los propósitos captados en el imaginario colectivo.

En las instituciones educativas coexisten un “conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que, al mismo tiempo, tras basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individualización” (Fernández, 1996: 25).

Esto mismo es una premisa que se ajusta a la formación docente, pues el perfil del profesorado es una propuesta que se construye en los programas de actualización y en la promoción del trabajo colegiado, como el que originalmente existió en la dinámica de las academias en el CCH. En dicha dinámica, entraron en juego los valores con que se identificaban los docentes en el contexto de su profesión y de los intereses que los condujeron a desempeñarse en el Colegio.

3.3. La experiencia a partir de la identidad institucional

Señala Remedi (2004) que el sujeto vive y transforma a las instituciones al tiempo que se constituye a sí mismo. Hacia los años setenta, el documento de creación del CCH y los ideales en torno a una nueva educación para los sectores más desfavorecidos del sistema, invitaba a los jóvenes docentes a

poner en práctica los principios filosóficos y pedagógicos máximos del Colegio, pues “cuanto más joven, más cerca del origen, más enraizada en la gestión comunitaria que significa, en nuestro medio, el acto fundacional de una escuela, más fuerte y definitoria la dinámica, más potente el proyecto institucional” (Fernández, 1996: 27).

La experiencia de los profesores que llegaron a cristalizar el proyecto CCH, por principio se ajusta a los ideales de un nuevo modelo educativo, a las nuevas directrices de la Universidad, aunque no puede eludirse la incorporación de creencias individuales que condujeron la conformación de diversos grupos académicos y políticos, cuya acción traspasa los quicios de las aulas para marcar la formación de los alumnos.

El proyecto institucional se enriquece con su mismo ejercicio, a la experiencia que emana de dicha acción, le antecede la formación de los sujetos. Sin embargo, las trayectorias se van dispersando y la recuperación de las experiencias como parte de una historia que identifica a la institución se vuelve un proceso de confrontación de perspectivas.

La experiencia exitosa del proyecto institucional solidifica sus principios y genera mayor sentido de arraigo o pertenencia, aunque las reacciones de los grupos o los individuos parezcan contrarias. Debe considerarse que “cuanto más antigua y consolidada está la escuela en la trama de las relaciones sociales, más fuerte y definitorio es el sello con que marca a sus alumnos, a sus docentes, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana” (Fernández, 1996: 27). Esta es en parte una de las razones fundamentales por las cuales los métodos de enseñanza de la Escuela Nacional Preparatoria, y la universidad misma, no pudieron trastocarse de manera radical sino a través de un proceso de construcción de nuevos ideales, que dignificaran sus prácticas acertadas y mermaran las que produjeron experiencias fallidas.

El sentido de pertenencia o identificación con la escuela no es sinónimo asociado con la perpetuidad, cada escuela genera su proyecto institucional

donde siempre cabe la posibilidad de cambio, como elemento que provee una mayor permanencia en el escenario político de la dinámica social, escenario de crisis que provocan la renovación.

Muchas de las veces el cambio gradual de las instituciones se torna imperceptible a la mirada de los contemporáneos, y los sujetos de mayor antigüedad en la misma se empeñan en aseverar que el mejor momento de la escuela estuvo años atrás, por lo que es primordial su retorno para conservar la esencia. A lo largo de los años, la misma experiencia docente va aglutinando una serie de convenciones que pueden afectar el desarrollo del centro educativo, por ello, la institución puede llegar a emplear recursos radicales para impulsar sus avances, como la creación de nuevas instituciones.

“Los movimientos críticos de las instituciones pedagógicas siempre han apelado a la creación de las instituciones alternativas, a menudo más «totales», más vocacionales y más carismáticas que las rechazadas” (Dubet, 2006: 94). Ante las necesidades de desarrollo económico del país y el incremento de la población joven, La UNAM debe participar el proyecto de nación, y para ello, requiere de una renovación interna que impida su desplazamiento.

Hacia 1971, la Universidad enfocó esas experiencias que dieron lugar al surgimiento de nuevas instituciones, incluyendo su propia historia. Fue así como se decide la creación de la «nueva universidad» dentro de la misma, como una medida de renovación y contrapeso a lo ya establecido, sin negar los propios valores que su experiencia demuestra, los cuales muchas de las veces forman parte de las inercias en los hechos cotidianos, tanto como la balcanización de las relaciones docentes que empobrecen la labor del sujeto y de la institución.



Las prácticas que se despliegan en relación con una propuesta curricular frecuentemente se obturan en un quehacer institucional que las rebasa, mostrando que la fuerza de lo instituido, manifiesto en la historia y cultura institucional, tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan (Remedi, 2004: 25).

El orden institucional va modificando su propio proyecto en función de experiencias exitosas y de situaciones mal logradas, donde los docentes van siendo parte de esa construcción, enfocando las situaciones desde su propia disciplina y desde su propio quehacer social que determina su desarrollo.

3.4. Recuperación de la historia como identidad renovada

Se disertó que los sujetos pueden articular su historia a partir de la visión de mundo proporcionada por su formación disciplinaria y que los hace participar de manera peculiar en el proyecto institucional, al cual retroalimentan, porque el discurso teórico se ajusta a un contexto de espacio-tiempo, pero sobre todo al tejido socio-cultural donde coexisten los ideales de los docentes, las oportunidades de desarrollo, el bloqueo que la

competencia permite entre pares, la construcción de un prestigio individual en la relación con alumnos, el reconocimiento a la labor docente por parte de la institución, la apertura institucional para construir desde las bases, etc. Estas condiciones son las que permiten al docente hablar de su propia trayectoria, como parte de la vida institucional que merece ser contada, pues se trata de una perspectiva de la realidad que coexiste al lado de la historia institucionalizada, ambas con sus propios matices políticos.

Abrir el movimiento al “recuerdo del pasado” posibilita desentrañar las historias institucionales que se estructuran en el imaginario de los sujetos como una prolongada decadencia, con la sensación concomitante de pensar en un futuro de cataclismo o estallamiento, o por el contrario, de «procesos iluminados» que superarían «en un momento» las contradicciones presentes (Remedi, 2004: 28).

Al igual que el texto de Remedi (2004), en la presente investigación sería vano remendar una historia por demás citada y documentada sobre el quehacer del modelo educativo CCH. Resulta innegable que los momentos coyunturales que han permitido los avances y retrocesos de un modelo presumiblemente innovador, son situaciones ampliamente registradas en documentos que van desde la *Gaceta UNAM* donde se anuncia la creación del Colegio, los órganos informativos y de divulgación creados por el mismo CCH (como por ejemplo *NOVAS*), la creación de las plazas de carrera y de complementación académica, las actas constitutivas del Consejo Técnico o de Colegio como Escuela Nacional y la extinción en 1995 de la Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado (UACPYP), o el Plan de Estudios del 96, la creación de programas y sus respectivas actualizaciones, etc. Sin embargo, cada uno de esos momentos tiene un sentido divergente en quienes los vivieron.

Los acontecimientos son un prisma ante la mirada de sus actores. Dado que cada una de las voces de profesores mantiene un tono diferente en cada momento histórico del Colegio, investigar esas perspectivas se convierte en una beta atractiva para la pedagogía cuando la población interna se enaltece

al referir una innovación educativa, y los jueces externos exigen pruebas de su eficiencia, en un momento en que la evaluación es un tema obligado en todos los sectores sociales y productivos de un país globalizado.

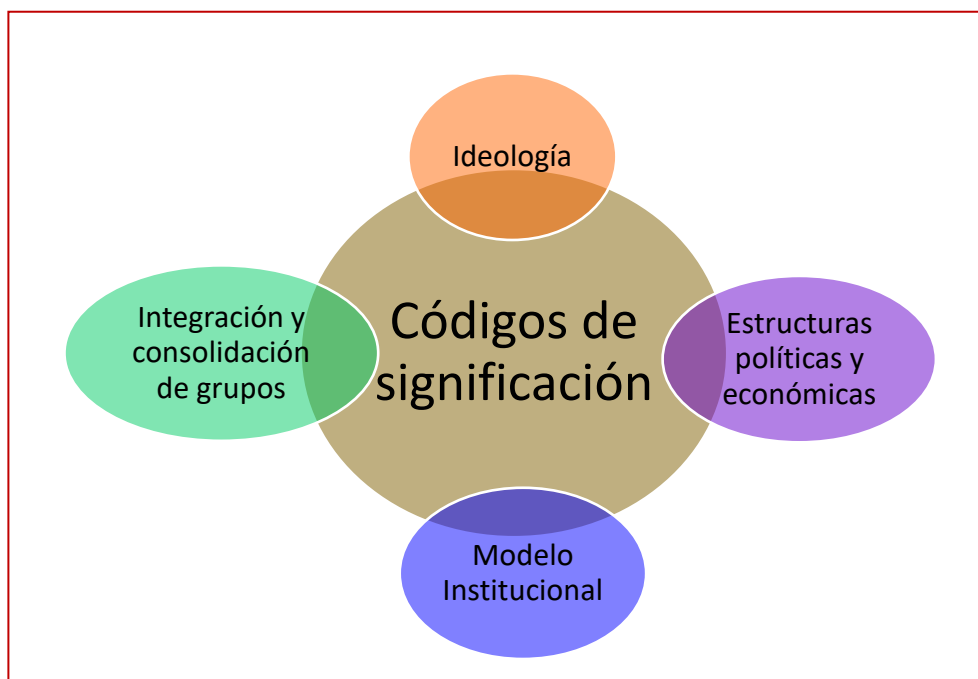
En su mayoría, los profesores fundadores (aquellos que ingresaron en 1971 y hasta 1973 por la implementación de todas las asignaturas que conformaban el plan de estudios original) han ido mejorando sus condiciones laborales al acceder a las plazas de carrera y alcanzar un cierto nivel de estímulos dentro del Programa de Primas al Desempeño Académico (PRIDE). Sin embargo, las distinciones académicas otorgadas por la misma institución han sido escasas, y los espacios académicos para ejercer las actividades propias de cada categoría, poco a poco se han ido limitando, tanto como la participación de estos profesores en el impulso de propuestas para la actualización del Plan de Estudios y recuperación de la esencia del Modelo Educativo.

La injerencia abierta y directa de los profesores en las etapas de transformación ha sido diversa de acuerdo a sus propias creencias e ideales, a las oportunidades que la administración en turno otorga, a los intereses políticos de todos los actores, a la experiencia que sobre los procesos se ha enquistado en el pensamiento y sentir de los maestros, a la actualización profesional de los docentes y, a la etapa de desarrollo en el ejercicio de sus profesión y de la cual es conducente retomar el acercamiento taxonómico de Huberman, Thompson y Weiland (2011), en donde develan las actitudes y formas de trabajo de los profesores en relación a los años de experiencia laboral en correspondencia con la edad biológica.

De acuerdo con Dubet (2006), es necesario unir una sociología del trabajo y una sociología de la socialización que permita dar un giro en la construcción o reedificación de hechos sobre la formación de individuos o sujetos con una actividad profesional organizada, por lo tanto, hablar hoy de la institucionalidad educativa, nos obliga a coincidir en que no se trata sólo de recuperar experiencias en el afán de hilvanarlas a la historia

contada, sino de trascender en el ámbito de la interpretación para dilucidar lo tangible de una propuesta educativa. Para exponer el declive de las instituciones en la era de la modernidad, Dubet permite observar una metodología a la cual puede anclarse la presente investigación: “no consiste en describir lo «vivido» por los trabajadores en cuestión, sino en comprender cómo construyen su experiencia de trabajo, cómo jerarquizan sus orientaciones y elecciones culturales” (2006: 21).

De este modo, en el mismo tenor que Remedi (2004) y Dubet (2006), hablar de los docentes fundadores del Colegio como sujetos que han llevado a la práctica los ejes de su modelo educativo implica reconocer sus voces de acuerdo con sus propias experiencias de vida, experiencias que han transcurrido, después de su formación disciplinaria, en los espacios físicos y académicos que la institución provee para que éstos se los apropien.



Reconocer hasta qué punto los docentes se sienten parte de la institución que los ha revestido por más de 40 años, sólo es posible a través de las entrevistas en profundidad, a través de un diálogo donde la confianza

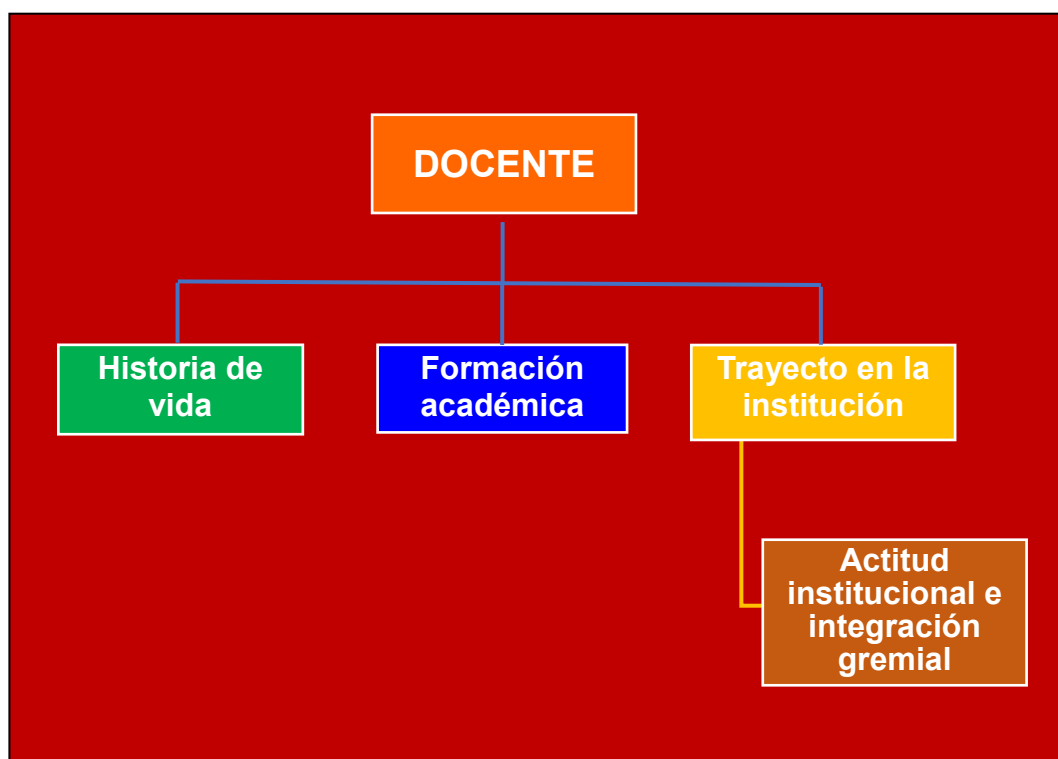
de hablar no se vea perturbada por un interrogatorio inoportuno, sino más bien por el encuentro con sus evocaciones pasadas en el campo de la didáctica, de los propósitos educativos, del encuentro con las satisfacciones profesionales, las frustraciones ante hechos fallidos, y los momentos políticos gratificantes o excluyentes.

Las entrevistas realizadas consideran las siguientes categorías: **primera**, el docente como emblema de la institución, las gratificaciones, recompensas y reputación alcanzadas; **segunda**, la concepción del centro de trabajo, el bachillerato como preámbulo a los estudios superiores, con sentido de dotar de una cultura básica y con rechazo al enciclopedismo; **tercera**, el trabajo interdisciplinario para la formación integral centrada en la enseñanza de métodos y lenguajes, donde definitivamente juega un papel fundamental la formación del profesor, sus valores y su disposición para el trabajo colaborativo; **cuarta**, la cercanía o distancia con la Escuela Nacional Preparatoria, ya que independientemente de las rivalidades, ésta fue en su mayoría el *Alma Mater* de los entrevistados; **quinta**, la aplicación o pertinencia de los principios “aprender a aprender” “aprender a hacer” y “aprender a ser” como eslabones para el desarrollo del pensamiento crítico, donde la función docente enfrenta un rol diferente y que algunas veces pone en tela de juicio el intelecto del profesor, por desarrollar sólo una aparente actividad práctica; **sexta**, el impacto de los momentos de transformación del Colegio en la vida académica, en el desarrollo profesional del docente y en la reafirmación de la esencia de la institución; y **séptima**, el Colegio frente al escenario político de la educación media superior en México.

Bajo estos criterios, las evidencias de la labor de los profesores fundadores son el detonador para exponer el escenario del Modelo Educativo del Colegio, más allá de las estadísticas de ingreso y egreso que adquieren relevancia para una asignación presupuestal; o de un discurso que ha ido ganando terreno en los nuevos métodos de enseñanza aprendizaje, al

interior de los diferentes niveles de escolaridad, gracias a un contexto de política neoliberal.

La educación no es un simple concepto propio del ejercicio del profesor, sino una concepción que se articula dentro de un modelo educativo a fin de que los docentes se convenzan de su razón de ser y la ejerciten de manera particular a través de la didáctica apropiada tanto al contexto escolar como al perfil de ingreso y egreso del alumno.



3.5. Propósitos de la educación instituida

Hablar de educación para la vida en el ámbito educativo, y específicamente en lo referente a los estudios del nivel medio superior en nuestro país, es de gran relevancia. Ya que un importante grupo de jóvenes que deberían estar

estudiando el bachillerato están abandonando sus estudios. Problemática – que en los últimos años se ha agudizado–, afectando considerablemente, no sólo a estos jóvenes, sino a la sociedad. Pues al excluirse, de la posibilidad de participar en el desarrollo del país; y quedar a merced de grupos delictivos que los embaucan a elegir opciones de vida basadas en conductas antisociales; provocan en su entorno efectos que pueden ser devastadores, pues todos aquellos futuros humanistas, educadores, economistas, científicos, artistas, empresarios, políticos –entre tantos otros– que abandonaron la posibilidad de proponer un sinnúmero de alternativas factibles y de utilidad para la sociedad; además de limitar su potencial personal, obstaculizan y estancan el desarrollo económico, social, cultural del país, porque la...“educación reside en hacer participar progresivamente al educando en el mundo de los bienes culturales... los valores vitales relativos a la vida y a la subsistencia de la sociedad...” (Larroyo, 1958: 44).

No obstante, cuáles son las condiciones de la Educación Media Superior en México, qué visión tiene sobre su propia misión y cuáles son las verdaderas oportunidades que desea para la juventud mexicana, más allá de un falso discurso sobre las razones de deserción escolar, el impulso de políticas de formación docente, la obligatoriedad del bachillerato y los acuerdos interinstitucionales.

Aquí partimos de la necesidad de reconocer primeramente el carácter ético de la educación y que conduce a la prioridad de definir algunos conceptos básicos que nos permiten comprender el discurso de las políticas educativas en su contexto, y la pertinencia de éstas en un tejido de dinamismo social e intereses particulares en la construcción nacional.

Para comprender el ejercicio ético de la política educativa es necesario reconocer las dimensiones del mismo concepto de la ética, sin que sus dimensiones se perviertan con las falacias comunes en la retórica del discurso político ante la necesidad de conservar o alcanzar el poder público.

3.5.1 Hacia una concepción de lo ético en la educación escolar

A fin de acercarnos al Modelo Educativo del CCH como objeto de estudio, cristalizado en el «pensamiento crítico» como propósito fundamental, rodeado por el *aprender a aprender, a hacer y a ser*, así como la labor de equipo, la interdisciplina y el papel activo del alumno en su propio proceso de aprendizaje, es conducente reflexionar sobre la perspectiva educativa en la institución.

Toda acción humana combina la situación racional y el carácter dentro de un marco sociocultural e histórico. Es decir, toda persona se reconoce por su asertividad de los actos que emanan de un pensamiento coherente, cuya consecuencia recae en lo individual pero también en lo social, es así como la relación entre las decisiones racionalmente focalizadas a partir de un objetivo, y el valor moral empleado, se estrechan en actos virtuosos.

La constitución cabal de la persona, debido a su valor individual y social, se orienta a un desarrollo intelectual y ético que permite el uso de mejores juicios en la toma de decisiones y en el hacer cotidiano, a más de la salud física. Estos elementos han prevalecido desde el mundo antiguo, la diferencia se marca en la ponderación de cada una de ellas y en la definición de las normas éticas que permiten la convivencia.

La formación social y el desarrollo humano han requerido no sólo de la instrucción dentro del seno familiar, sino de la formación al interior de la escuela como aparato social, la cual permite trabajar los conocimientos básicos en un nivel más profundo o de manera sistemática e incursionar en los superiores, así como constituir una actuación ética precisa, acorde a los ideales propios de la sociedad.

“Cada uno juzga bien aquello que conoce, y de estas cosas es un buen juez; pues en cada materia, juzga bien el instruido en ella, y de una manera absoluta, el instruido en todo”, señala Aristóteles (2000: 26), tras ubicar al conocimiento o razón como la base fundamental de toda acción humana,

sobre todo si se tiene una mayor responsabilidad social, y cita el texto *Trabajos y días* de Hesíodo¹⁹.

En la política, señala también Aristóteles, se requiere de hombres con experiencia, por lo tanto, los jóvenes no podrían ocupar ciertos cargos cuyas decisiones erróneas resultarían fatales para el bien común. En la actualidad, el problema mayor en la ocupación de cargos públicos no está necesariamente en una razón de edad, sino en los mecanismos y criterios utilizados para encubrir resultados anteriores, y mantener el poder a toda costa. Es decir, nada que ver con la ética, más bien con la salvaguarda del poder personal, alejada de toda virtud de la que Sócrates dio muestra en los últimos días de su vida y que recupera Platón (2000: 59-77) en el diálogo de aquél con Critón. Entonces, un cargo de especial importancia como el de Secretario de Educación Pública tendría que ser cubierto por alguien con conocimiento y experiencia en pedagogía, ciencias de la educación, administración escolar, diversidad cultural, sindicalismo en la SEP, entre otros, hecho que no se ha ponderado en los últimos años, o bien, aludiendo a una postura moderna, una persona con un pensamiento holístico, con la capacidad de trabajar en equipo, y con la habilidad de aprender a aprender.

Cabe hacer una acotación para señalar que Aristóteles divide a la virtud en dos clases la dianoética (sabiduría, inteligencia y prudencia) y la ética (libertad y moderación), lo cual debe ser una unión indisoluble en cualquier ciudadano. La primera de ellas requiere experiencia y tiempo dado que se origina y crece por la enseñanza, mientras que la ética procede de la costumbre o carácter. Una vez que se tiene la capacidad natural (sentidos), se ejercen actividades que apoyan la formación de virtudes: “Nos hacemos constructores construyendo casas, y citaristas tocando la cítara. De un modo semejante, practicando la justicia nos hacemos justos” (Aristóteles, 2000: 53). Para ello, se requiere del maestro.

¹⁹ *El mejor de todos los hombres es el que por sí mismo comprende todas las cosas;/ es bueno, asimismo, el que hace caso al que bien le aconseja;/ pero el que ni comprende por sí mismo ni lo que escucha a otro/retiene en su mente, éste, en cambio, es un hombre inútil (p. 28).*

Al intentar conceptualizar a la ética, viene a la mente el conjunto de virtudes que permiten discernir entre lo bueno y lo malo, lo obligatorio y lo permitido socialmente, los deberes y las omisiones; así aludimos al término «moral», cuyas acciones no han sido únicas ni permanentes a lo largo de la historia de la humanidad o en las diversas zonas (culturalmente hablando). De este modo, podemos tipificar a la moral a partir de una cosmovisión religiosa y otra laica; esta última sobre todo después de la ilustración, la revolución burguesa, su paso por el positivismo y el transitar en el mundo contemporáneo.

Sin embargo, ¿Es posible enseñar valores éticos alejados de una educación religiosa? Ésta es una pregunta que aún en nuestros días mantiene vigencia desde que Gabino Barreda luchó contra el enciclopedismo frente a la puerta de la educación escolar en la época de Reforma, ya que concebía a la ética como ingrediente fundamental de la persona, y al culto religioso como una estrategia evangelizadora para la sumisión hacia la corona española.

La respuesta se divide entre quienes opinan que la religión es por antonomasia el sitio donde fluyen los valores éticos, los que ven en la religión una institución que también se va derrumbando por efecto del neoliberalismo y por sus propias prácticas, y quienes aducen que la educación ética como un proceso de la naturaleza (sobrevivencia y búsqueda del bien) y la sociedad (relaciones de adaptación-transformación) en la construcción de la persona está en sincronía con el acontecer de la realidad objetiva.

Cardona (2001: 13-15) apunta que actualmente lo prioritario es “conocer «más cosas» y ya no de conocer más lo que las cosas son o de conocer mejor. Lo cualitativo se esfuma, viene el frenesí de la «información», es decir, una preocupación alejada del pensamiento aristotélico; la verdad es sinónimo de certeza, el bien se transforma en un placer, la libertad en irresponsabilidad, la contemplación es acción, la trascendencia se resuelve en inmanencia, el ser se disuelve en el aparecer, el valor se reduce a utilidad,

todo lo cual lleva a la concepción del hombre como ser eminentemente evolucionado, donde la religiosidad puede ser una práctica pero no una verdad social o común. Esta preocupación lleva al autor a señalar que la formación de valores éticos sólo es posible a través del vínculo metafísico, de la religión como práctica sociocultural emanada de la formación de padres a hijos, práctica donde la educación es filial natural, muy a propósito de la premisa de que la acción escolar debe responder a situaciones socioculturales del alumno.

Por otro lado, comprendemos que los deberes del ciudadano son un vaivén entre lo político-jurídico y el orden moral o prácticas culturales. Este último es una necesidad social, una obligación de los gobernantes, y que por muchos años se ha visto tipificada como exclusiva de los dogmas religiosos.

El sentimiento que tenía de hablar en nombre de una realidad superior lo elevaba por encima de sí mismo y le comunicaba un incremento de energía. Si no conseguimos que conserve este mismo sentimiento, aunque fundamentado de otra manera, nos exponemos a no tener más que una educación moral sin prestigio y sin vida (Durkheim, 2002: 73).

En este sentido, Durkheim reconoce la relación entre moral y religión, pero también que es necesario sustituir y enriquecerla en un orden distinto. Barreda (1992)²⁰ señala que el culto y el dogma de las religiones sufren una serie de variaciones de acuerdo con el desarrollo de éstas, mientras que la moral como normas del comportamiento del hombre son mucho más estáticas, pues lo que se perfecciona de ellas son sus consecuencias prácticas según los progresos de la civilización. Barreda cita a Littré y a Condorcet para afianzar su discurso sobre la necesaria separación moral-religión, pues baste decir que no sólo los hombres que presienten el castigo divino poseen un buen comportamiento exigido socialmente, o que la moral

²⁰ En el marco histórico del auge del positivismo, la encarnada lucha del gobierno civil contra el clero, la política liberal del siglo XIX y la construcción de la educación media superior en México.

se encuentra fuera del hombre. Este último posee inclinaciones que le son propias de su naturaleza, de su alma, que evocan a las facultades activas y se satisfacen a través de los actos, donde la conciencia busca responder a la solicitud de los buenos instintos.

El arte moral es la acción de promover las buenas acciones y ejercer una represión hacia las malas. Escuela y familia deben procurar que las buenas acciones nazcan de manera espontánea, digamos que lo primordial sería hacer “preponderar las sugerencias de los buenos instintos, que el amor fuera siempre la guía irresistible de nuestras acciones” (Barreda, 1992: 113-114). La educación orientada hacia el bienestar social fomenta la libertad, que basada en la conciencia de los actos se somete a las leyes de la sociedad.

En otro sentido, Cardona (2001) hace frente a esta postura, para él, la libertad tendría que conquistarse primero como esencia del ser humano y decantar en el bienestar social, no al revés, y mucho menos como un proceso adaptativo o de moldeamiento de la conducta, cuyo método también aparece como proceso dominante en la conquista de saberes específicos dentro de las escuelas tradicionales, sin contemplar la integración de las disciplinas como un orden natural y desconociendo la cultura del educando.

Entonces, el problema central está en pensar que la educación como acción del Estado, como labor institucional, para constituir o construir a la sociedad, puede llegar a violentar ejercicios culturales en aras del bien común, y perfilar la actividad que deba desarrollar el individuo de acuerdo con los requerimientos necesarios, para que la nación tenga mejores resultados económicos en un mundo global. Sin embargo, en el bachillerato de la UNAM se configura el discurso de la «cultura básica», que tiene que ver con la formación integral del individuo: el conocimiento para la comprensión de sí mismo y del entorno, para una actuación en libertad y con responsabilidad, un hacer con prudencia y templanza.

3.5.2. Perspectivas sobre el conocimiento en el contexto escolar

En la historia de la humanidad, el conocimiento es uno de los pilares de la evolución y del desarrollo de hombres y mujeres, éste básicamente ha sido interpretado o concebido en tres esferas distintas, que al juntarlas trastocan algunos de sus puntos pero que las prácticas sociopolíticas y culturales se han encargado de separar: En primer lugar, está la acumulación de datos o ideas para la comprensión del hombre, su entorno físico y su mundo espiritual, es decir una parte fundamental del alma según Aristóteles²¹; en segundo lugar, la capacidad del hombre para participar de su entorno de manera razonada a partir de un dominio de información cada vez mayor, lo cual adquirió sentido con la ilustración pero sobre todo en el siglo XX con el desarrollo de la tecnología y las telecomunicaciones, y; por último, la facultad o habilidad de todo ser humano de aprender, comprender y razonar, de acuerdo con la psicología y la pedagogía.

La primera de ellas tiene que ver no sólo con la adquisición de información, sino con dar prioridad a la acumulación de datos en un deseo por saber y obtener la razón, cuyo propósito es comprender al hombre y participar de su naturaleza en una forma cada vez más pertinente, porque ello conduce a la virtud o a la felicidad plena, aunque también Aristóteles señalaba que la felicidad podía ser diferente para cada persona de acuerdo con sus propias satisfacciones, siempre en un estado de comunidad. Así, paradójicamente, al llegar a la erudición, puede ocurrir el efecto contrario, y sobrevenir el sectarismo justificado por los roles sociales, o en caso extremo, provocar el aislamiento e inadaptabilidad, dirían quienes como Székely (2009) apoyan la idea de que el conocimiento debe estar fundado en

²¹ “La sabiduría, la inteligencia y la prudencia son [virtudes] dianoéticas [que se adquieren a través de la enseñanza y por ende requiere tiempo y experiencia], mientras que la liberalidad y la moderación son éticas [y proceden del carácter]. De este modo cuando hablamos del carácter del hombre, no decimos que es sabio o inteligente, sino que es manso o moderado; y también elogiamos al sabio por su modo de ser, y llamamos virtudes a los modos de ser elogiados” (Aristóteles, *Ética nicomáquea*, p. 51).

su aplicabilidad a corto, mediano y largo plazo. Sin embargo, desde la visión de quienes defienden esta perspectiva del conocimiento como fortaleza del ser humano, entre ellos Vasconcelos (1935) en un sentido mesurado dada su rebelión contra el dogma religioso, la acumulación del saber lleva a la elevación del espíritu que, ciertamente, el común de la gente no puede ni tiene por qué comprenderlo. Por eso, Vasconcelos, aunque compartía este principio para la educación superior, también invitaba a una política encaminada a que ese común de la gente diera el primer paso a la alfabetización como principio de saber.

Cabe señalar que esta idea del conocimiento estaba fuertemente ligada al poder, y por ello no cualquier individuo tenía o se ganaba ese derecho. Ocultar la información era una acción recurrente; los conocimientos básicos se transmitían de generación en generación, es el caso de los oficios manuales o artesanales, pero los conocimientos intelectuales privaban en sectores reducidos como los gobernantes, los estrategas militares, los filósofos, y los clérigos, estos últimos limitados por el dogmatismo en el Medioevo.

La segunda esfera es interpretar al conocimiento como un conjunto de datos, pero también como la capacidad misma del ser humano de razonar; aunque ese razonamiento sólo es posible a través de la adquisición de datos guiados por procesos fundamentales, que en un momento posterior puedan ser aplicados a situaciones concretas, en aras de la verdad y basadas en la voluntad. A pesar de la importancia que tiene la información, ésta finalmente se subordina al método, porque es él quien le permite el desarrollo gradual de la razón. Así, por ejemplo, Barreda (1870) señalaba²² que los conocimientos en el bachillerato deben entenderse como estudios fundamentales, trabajar sobre el método, no sobre el enciclopedismo en el que incursionaron los colegios religiosos tras limitar la razón a favor del

²² “Carta dirigida al C. Mariano Riva Palacio. Gobernador del Estado de México en la cual se trastocan varios puntos relativos a la instrucción preparatoria”. Octubre 10 de 1870.

dogma y retención del poder. La observación, reflexión y análisis (facultades del ser humano), aunadas a la educación moral, permitirán la posterior especialización, el dominio del saber para el progreso y el bien común.

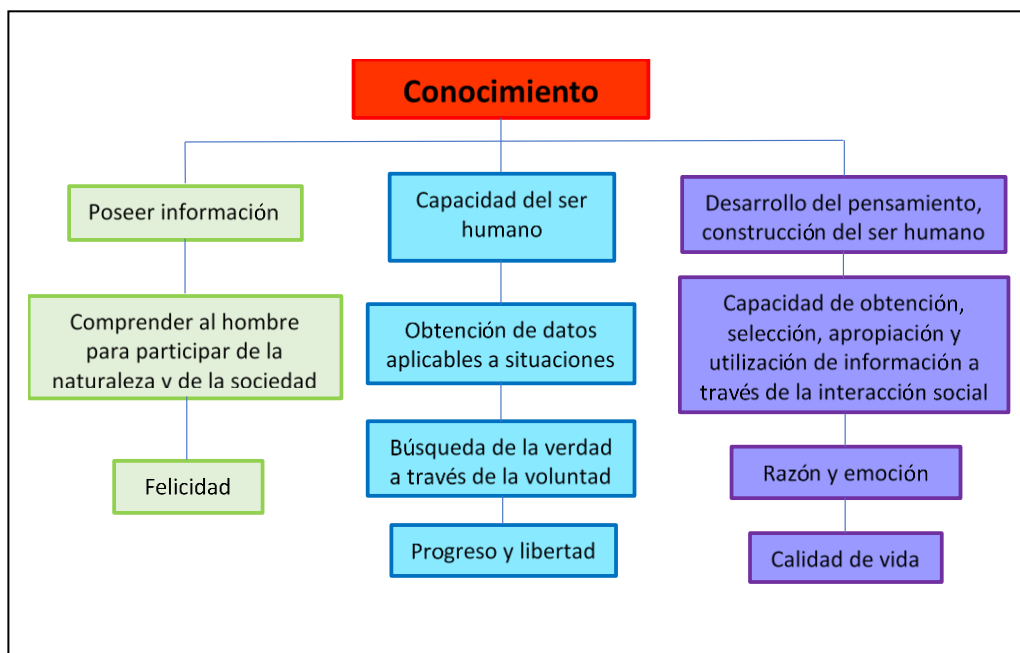
El conocimiento, entonces, debe reconocerse a través de lo que pueda demostrarse en la práctica, en los hechos desarrollados de manera sistemática, es decir conocimientos útiles a la sociedad que los promueve. Es menester recordar que, en la segunda mitad del siglo XIX en México, la educación instituida, al igual que la ciencia y la tecnología, debían demostrar su fiabilidad. Se da la espalda al enciclopedismo visto como un conjunto de conocimientos que impiden el razonamiento, tal como la educación dogmática de los colegios religiosos; sin embargo, ese razonamiento esperado se cocinaba en un ambiente de enaltecimiento de la técnica, de un proceso o estructura en asenso que se perfilaba con nula o escasa producción de errores que pusieran en peligro la estabilidad social y nacional.

En el siglo XX, el ser humano concibe a su mundo y a sí mismo no sólo a través de su propia capacidad de pensarlo o pensarse, sino a través de la evidencia que deja la ejecución de su pensamiento. A partir de esta concepción, se busca que la escuela mantenga una mayor vinculación con el ejercicio dentro del terreno laboral, con el “saber hacer”.

La tercera y última esfera, es aquella que integra a la información dentro del concepto de conocimiento, la manera de seleccionarla, apropiarse de ella y la forma de utilizarla (adaptarla a situaciones concretas, no como una forma de perpetuar un estado social, sino como parte de un dinamismo que exige cambios paulatinos). Ante ello, por ejemplo, la *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*²³ no surge sólo o preponderantemente para interpretar el perfil del alumno bachiller como el poseedor o portador de un conjunto de datos, sino que incluye en el conocimiento el dominio o

²³ Edición de la UNAM y S. XX, ante el rezago educativo y el amplio margen de deserción en el que se encuentra el bachillerato mexicano y los primeros años del nivel superior. Documento citado en el artículo 442 sobre la RIEMS.

ejecución de las habilidades de pensamiento, tales como el razonamiento lógico-matemático, la habilidad verbal, etc., que son necesarias para una participación propositiva dentro de la sociedad.



Según la posición constructivista, el conocimiento, no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. [Esta] depende sobre todo de dos aspectos: de la representación que tengamos de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 2009: 22).

Entonces, el conocimiento no es entendido como información pura, sino que ésta es indisoluble de su apropiación a través de diversas actividades. Es decir, el conocimiento es un producto de la interacción social y de la perspectiva dada por la cultura, donde el sujeto no tiene que esperar a que la información se acumule en su cerebro para su posterior aplicación, sino más bien es un proceso de ida y vuelta.

A la par del desarrollo de la política neoliberal que se ve en la necesidad de abrir fronteras y mantener el control a través de la diplomacia, desde las

décadas de los sesenta y setenta, con el desarrollo de nuevas posturas educativas o sobre el desarrollo cognitivo en el campo de la psicología y la pedagogía, ha existido la preocupación exacerbada porque en los centros educativos se promueva el bien común²⁴, pero también el bienestar personal. Si el conocimiento debe conducir a la felicidad como bien se apuntaba desde la época clásica, hacia finales del siglo XX se insiste en que esa felicidad está dada también por el equilibrio entre lo emocional y lo racional, y a lo largo de los siglos a veces se da prioridad a lo espiritual y en otros a la razón. Hoy en día existe la preocupación por construir un pensamiento análogo como una vía para el bienestar personal y social, por encima de las satisfacciones que pudiera generar una educación para satisfacer el consumo de bienes materiales.

En cualquiera de las tres esferas de las que hablamos, es innegable que el conocimiento está ligado a lo social, y aunque se le haya dado mayor o menor importancia a su funcionamiento o a la forma precisa de alcanzarlo, el conocimiento carece de méritos cuando no logra exponer el sentido para el que fue creado, e irradiarse hacia ámbitos insospechados, siempre en constante interacción con el ambiente físico, con la sociedad o, con el individuo mismo en un proceso de introspección. En este sentido, “la actitud más juiciosa sería convertir la educación general en una educación de generalización, adiestrando a los individuos a ser más imaginativos, estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos” (Bruner, 2008: 44).

Por lo tanto, el ser humano logra establecer relaciones cada vez más complejas con la sociedad que lo envuelve, relaciones intelectuales y afectivas que garantizan una sobrevivencia o una supervivencia

²⁴ El bien común es un término acuñado desde la época clásica, sólo que éste lo procuraban los ciudadanos, no cualquier sujeto. También de ello se habla en el Enciclopedismo, pero como el resultado de la proliferación de los derechos del individuo y como garantía del Estado. Asimismo, lo alude Durkheim en su Educación moral, como un aspecto imprescindible en la formación escolar, pues señala que la instrucción básica no puede estar completa sin la formación moral donde se promueven los valores que la sociedad requiere.

dependiendo de la escolaridad, pero, sobre todo, la calidad escolar, el ambiente social y la política. Para ello, cada grupo social o país establece mecanismos de formación acordes a sistemas de organización dinámicos, en donde se habla de una necesidad de instrucción, formación, capacitación, orientación o educación.

Asimismo, no se puede soslayar la relación entre información y conocimiento que se ha puesto en la mesa de debate a raíz del desarrollo de las TIC, particularmente el acceso y uso real de la internet, pues el derecho al conocimiento no radica sólo en el acceso a la información de este medio. Evidentemente que el acceso es fundamental porque sus límites ponen en tela de juicio la voluntad de quienes detentan el poder y desean conservarlo a través de la difusión controlada de la información, que en otro momento era mucho más fácil controlar dentro de los centros educativos. El concepto de sociedad del conocimiento corre el riesgo de ser únicamente sociedad de la información si el usuario de la internet no logra dar a la información un uso en su vida cotidiana, académica y laboral, es decir, que se corre el mismo riesgo que ha tenido el conocimiento escolar, en cuanto al ejercicio de conocimientos escolares en un campo muy reducido de un amplio conjunto de posibilidades y que son exigidas por la sociedad.

Una educación instituida al margen de los intereses sociales no tiene cabida en el sistema y tiende al fracaso. Es claro que la educación más que permitir el desarrollo social, debe impulsarlo, ese es un dilema más de los centros educativos financiados por fondos públicos. El conocimiento no es ajeno a la razón como discurso y acción de una sociedad en movimiento, motivo de la educación.

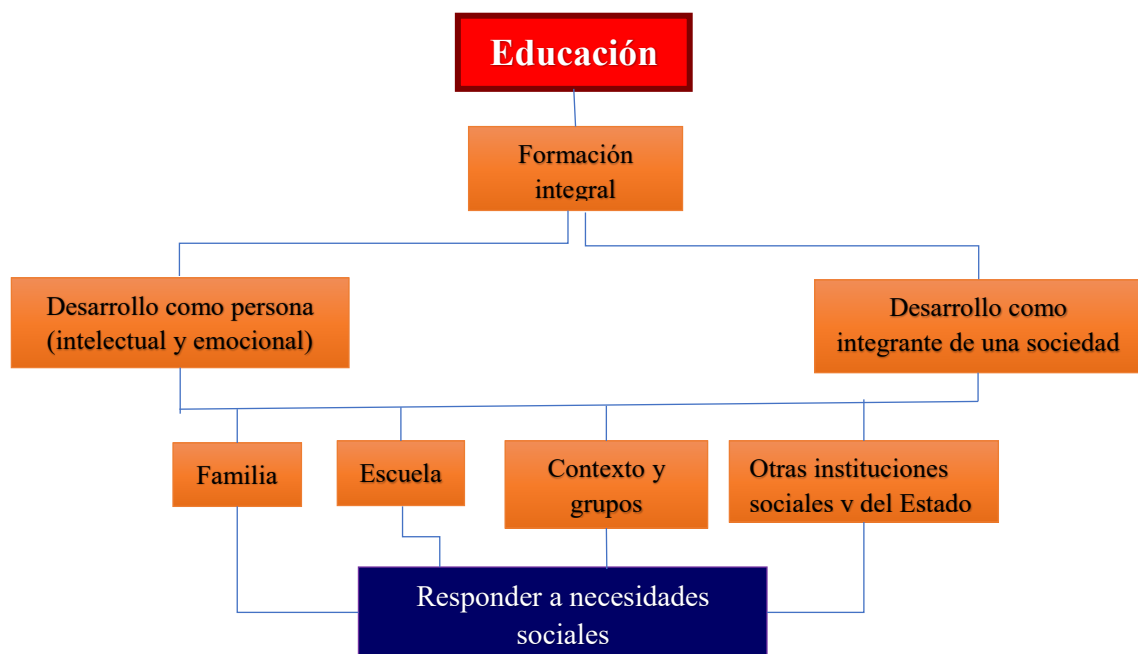
3.5.3. Educación, ejercicio institucional para la formación social

Hoy en día se reconoce que el conocimiento es un proceso en construcción que no abandona su carácter filogenético (Carretero, 2009: 24-30), antes al contrario, lo reconoce como punto de partida para la formación integral de todo ser humano, una formación que también parte de la dinámica y seno familiar, para que en los años inmediatos a la primera infancia, las instituciones educativas propicien el desarrollo de conocimientos fundamentales en cada etapa escolar (educación básica, educación media superior, superior y posgrado), en un discurso de equidad, para favorecer el desarrollo de las personas que el país requiere, pero también habría que preguntarse en dónde queda la decisión y satisfacción personal de una vida planeada.

Al instituirse la educación como ejercicio importante para la formación social, donde prevalece un carácter cultural o ideológico basado en normas de convivencia, los centros escolares, por un lado, definen la misión que les caracteriza y que justifica su permanencia y, por otro, establecen la perspectiva que tienen frente al conocimiento y la forma de acceder a él. Dentro de las políticas actuales de la Secretaría de Educación Pública, la cual tiene el mayor campo de acción educativa en el país, se ha querido atender la calidad educativa, (entre otras acciones) a través de la toma de conciencia sobre la misión y visión de las escuelas, que rompa con la inercia del trabajo académico basado en contenidos o recargado en la didáctica, y oriente hacia la reflexión sobre el modelo educativo que la sociedad actual requiere, frente a una necesidad de competitividad internacional.

Sin olvidar momentos históricos importantes como la etapa prehispánica, o la de la evangelización como mecanismo de conquista y sujeción, podemos rememorar la intención o propósito de la educación en México. En la etapa de construcción republicana con Juárez, se habla de una educación para la construcción de una nueva nación; en el México

posrevolucionario, ideólogos como Justo Sierra y Vasconcelos, defienden la postura de que la educación es sinónimo de desarrollo nacional; en la década de los sesenta, época de reflexión sobre la eficiencia del sistema educativo y primeras pinceladas de neoliberalismo, es recurrente escuchar discursos sobre educación para el beneficio del país y del estudiante²⁵; y en la actualidad la serie de reformas educativas, entre ellas la RIEMS y los discursos del Dr. José Narro, referentes a la imperiosa necesidad de mejorar la calidad de la educación superior, empezando por fortalecer el bachillerato, parten de la siguiente premisa: las instituciones educativas que no responden a las necesidades sociales, que se alejan de una realidad latente y no construyen un proyecto flexible capaz de adaptarse a condiciones futuras, carecen de una razón de ser y están destinadas al fracaso de ellas mismas, y de la sociedad que las alimenta.



²⁵ [Díaz Ordaz] introdujo las pedagogías de “aprender haciendo” para la primaria y “enseñar produciendo” para la educación media y superior [...] significaba el ofrecimiento de una instrucción que permitiera al alumno incorporarse a los sectores económicos con menor dificultad, pero se insistía que los términos no implicaban el “confinamiento utilitario de la educación porque respetan la esencia humanística de la misma”, lo que muestra la existencia de confusión o contradicción en la definición de las políticas educativas... (Federico Lazarín, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, p. 6).

De este modo, la educación es un ejercicio de formación social. Sin embargo, delegar toda la responsabilidad de formación básica, técnica, media superior, profesional y de especialización a los centros escolares y universidades, es negar la eficacia o existencia de programas sociales, asistenciales, culturales y de capacitación o actualización a los que está obligado el Estado, como rector del país; o parte de las obligaciones de los centros laborales en constante transformación de sus mecanismos de producción y distribución de productos comerciales.

Entonces, el término educación es polisémico, se reviste de diversos sentidos de acuerdo con la intención de quien la genera: instrucción (el docente mantiene el dominio del saber y lo proporciona al alumno); formación (como actividad de inserción social o para estudios más avanzados); construcción u orientación del ser humano en un acto de razón, antes que sometimiento, pues el individuo debe aprender a reconstruir a título personal los procesos y productos culturales. Sin embargo, en estos mismos contextos, tampoco el aprendizaje tiene un significado unívoco y es presa de la anfibiaología.

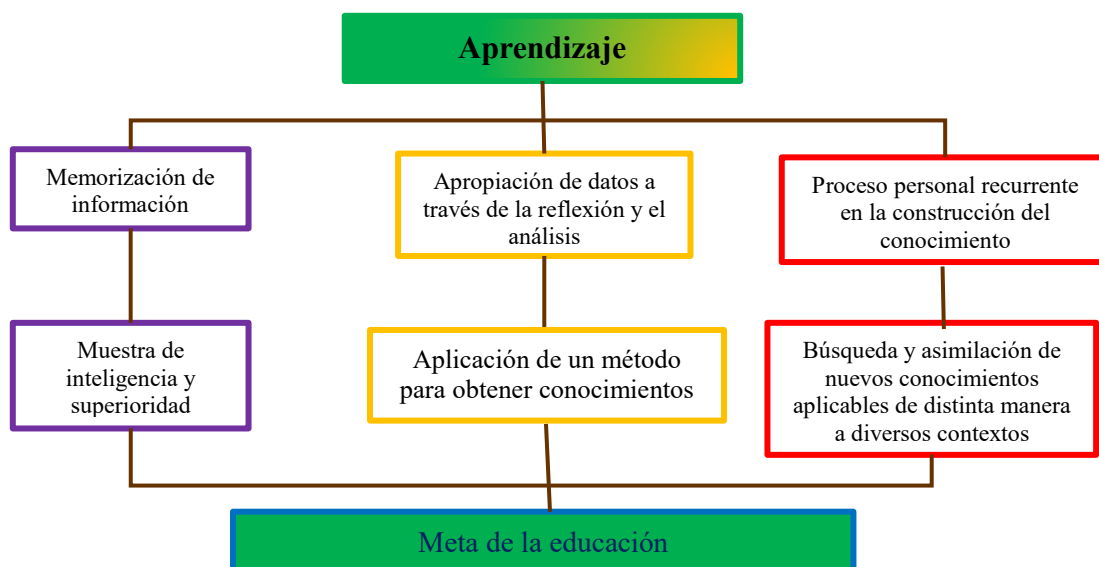
3.5.4. El aprendizaje como motor para el desarrollo social

Al igual que cualquier otro modelo educativo, para la escuela tradicional, cuya mirada enaltece la acumulación de conocimientos, como datos que fortalecen la inteligencia, también el aprendizaje es una prioridad, de lo contrario estaría negando la culminación de su propio proceso educativo, aunque en ciertos momentos históricos haya negado el acceso a cierta información con la que pudiera tambalearse un sistema de dominación. La diferencia estriba en que el aprendizaje es sinónimo de memorización y participación del dogma, donde hay una clara definición de los roles en la

familia, la escuela y la sociedad; el error o la osadía se reprimen para beneficio del sistema.

Para la escuela emanada del positivismo, la apropiación de un método lleva al conocimiento y a la razón, a la comprobación o al descubrimiento de un nuevo conocimiento. La educación debe su éxito al control de todo el procedimiento de acción educativa, por lo tanto, la metodología de los centros educativos se justifica en función de sus resultados, es decir del aprendizaje alcanzado. Los centros educativos se convierten también en escenarios de observación y experimentación para explorar nuevos modelos, que garanticen un mayor y mejor aprendizaje. El alumno (mediado por el docente) que aprende a través de la observación, análisis o experimentación dentro de los parámetros del bien común o normas básicas de convivencia con el medio social y natural, ha sido preparado para la vida.

Tras la serie de movimientos socioculturales que se desencadenaron por los conflictos mundiales del siglo XX, el método es una camisa de fuerza para alcanzar la razón como pensamiento crítico, el cual conduce a una necesaria libertad de expresión. Se genera una pugna entre el aprendizaje como la ejecución de un proceso de instrucción en aras de la construcción y defensa de un nacionalismo, y el aprendizaje como proceso del alumno activo.



El empobrecimiento de algunas naciones en los años de la posguerra y la lucha por la hegemonía, así como el desarrollo científico y tecnológico orientan las voces de la igualdad, la solidaridad, la libertad, la democracia y la equidad. El derecho a la educación es una prioridad para remontar el desarrollo del país; el aprendizaje es un proceso personal recurrente en la construcción del conocimiento, pero no necesariamente como un proceso en sí mismo; Como lo señala Freire en repetidas ocasiones, en una relación humana como lo es el proceso educativo, el docente es un factor clave en la promoción de aprendizajes o desarrollo de conocimientos susceptibles de ser aplicados en determinado contexto, pues el alumno es esa persona que, teniendo como modelo y guía al profesor, habrá de constituirse como ser humano capaz de accionar de manera libre, responsable y con buen juicio en su entorno.

Este mismo discurso, emulado por Freire a propósito de una búsqueda de la liberación del ser humano, es retomado en la sociedad actual enmarcada por la globalización y la lucha empresarial con el Estado. La confrontación de pensamientos no está sólo en las esferas de los políticos, gestores o administradores de la educación, sino también en el contexto de los profesores, quienes, con base en su trayectoria académica y docente, asumen una postura en el ejercicio de las políticas educativas.



CAPÍTULO 4. Trayectorias docentes. Los profesores fundadores del Colegio de Ciencias y Humanidades

La profesión docente más allá de una actividad común es una labor basada en el dominio del saber especializado construido en las aulas magisteriales y universitarias, cuyo deseo por adquirirla se basa generalmente en la libertad por desempeñarse en los centros educativos al lado de un campo disciplinario. El ambiente laboral de las profesiones implica una remuneración y también una jerarquización, donde los profesionistas compiten por ascender en el escalafón propio de las instituciones.

En el ámbito educativo, los profesores cumplen una labor ética al centrar su conocimiento disciplinar en la formación de sujetos como personas, independientemente de que, al igual que todas las profesiones, gozan de un salario y prestaciones. Un aspecto relevante en la profesión docente dentro del CCH es que su labor goza de cierta autonomía, pues las formas utilizadas para el desarrollo de aprendizajes en el alumno se fundamentan en la libertad de cátedra, aunque también existen formas de regulación de sus actividades que permiten otorgar reconocimientos o sanciones institucionales a la labor, y evaluar el ascenso o permanencia a las diversas categorías.

Los profesores conviven en medio de las jerarquías que se otorgan por una trayectoria docente y por las evaluaciones en donde se determinan los cambios de categorías académicas. Sin embargo, la interacción entre estos profesionistas incluye las simpatías o antipatías entre pares y entre grupos, pues el reconocimiento institucional no es suficiente, generalmente los docentes buscan afirmarse como líderes en su desempeño laboral e intelectual. Es decir, los profesores realizan una función que esperan sea socialmente valorada por sus alumnos, por sus compañeros, por los administrativos y, por el grupo social amplio donde se desenvuelven.

Los profesores buscan un ascenso hacia las formas de vida, sin que por ello se entienda necesariamente una mayor remuneración económica,

aunque genere un estado de bienestar, pues la mejora de las formas también tiene un carácter moral, de principios, de concepción de la calidad de vida.

4.1. La profesión docente y su sentido académico

En la actualidad se ha incidido una conceptualización del académico desde el punto de vista de sus actividades o funciones institucionales, que a su vez atribuyen una jerarquía o una situación de élite, a razón del nivel intelectual puesto en acción, no sólo en el terreno de la docencia en estudios superiores, sino también en la tarea de la técnica, el descubrimiento y la innovación, a propósito del contexto neoliberal que propone, el modelo educativo basado en competencias. Sin embargo, se precisa registrar que, aludiendo a la semántica del término, si bien éste es revestido por el ámbito de estudios superiores, también debe reconocerse que el intelecto está más allá del espacio físico y acción, conferidos por las universidades (aunque sea su escenario por excelencia y motivo de generalización).

El académico, en una extensión de la palabra, bien puede ser el sujeto que, una vez concluidos sus estudios superiores y con espíritu de educador, ejercita el razonamiento sistemático para resolver asuntos sociales, más allá de las políticas públicas, siempre aludiendo al juicio sobre necesidades inmediatas.

¿Por qué ampliar el concepto, si lo que establecen los estudios sobre el mismo se basan en una reconstrucción de la realidad dentro de las universidades? Porque la generalización tiende a la exclusión de una minoría que no puede desaparecer por insignificante o poco representativa que parezca su labor. En toda institución educativa, la labor del académico trasciende por su compromiso laboral y ético, o se estanca por la inercia en sus funciones; así, la definición de académico debe considerarse en el

terreno del desempeño profesional más que en el de un nivel de conquista en escenarios políticos y de conformación de grupos.

Por otro lado, si bien el construir la caracterización de los académicos bajo los criterios institucionales permite la teorización del concepto, también facilita el prejuicio de la posición de los individuos en su propio contexto y quehacer universitario (Bourdieu, 2009). Por lo cual, el identificar y reconocer las representaciones que hacen de sí mismo los individuos o grupos, nos lleva a redimensionar el concepto del académico desde su contribución al ejercicio personal e institucional hacia dentro o hacia fuera del centro educativo; la construcción del académico como actor en la lucha por el prestigio intelectual o el poder político.

Entonces, sólo a manera de preámbulo resulta apremiante señalar que de acuerdo con el artículo 4° del Estatuto del Personal Académico, EPA, de la UNAM, son figuras académicas los técnicos académicos, ayudantes de profesor o de investigador, y profesores e investigadores (todos ellos con al menos la realización de estudios de nivel superior). En el Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH, más por su historia y contexto de creación que por su carácter de formación propedéutica para los estudios superiores, sólo existen las figuras de técnico académico y de profesor (asignatura y de carrera).

Sobre la figura que nos ocupa en este momento, el artículo 2° del mismo reglamento señala que:

Las funciones del personal académico de la Universidad son: impartir educación, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, y desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas.

No obstante, la función del académico²⁶ del CCH, regido igualmente por el mismo Estatuto, no es formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios ni técnicos sino que su tarea sustancial se centra en la formación de los bachilleres universitarios, es decir que, como ya se mencionó, este nivel educativo tiene un carácter propedéutico, donde la formación técnica es opcional.²⁷ Ante esta inconsistencia dentro de uno de los principales documentos normativos bajo el cual se perfila y rigen las principales funciones de los profesores, así como su promoción, de inicio pudiera percibirse una exclusión o una división entre el bachillerato y los estudios superiores; empero debe considerarse que el artículo 4° del Estatuto General de la UNAM establece que el bachillerato está comprendido dentro de la educación superior y que la Universidad establecerá las escuelas que juzgue convenientes de acuerdo con las necesidades educativas; mientras que el artículo 8, fracción XXVI, de este mismo, señala que la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades” es una de las instituciones de la Universidad donde se realiza la función docente. Además, también se precisa recurrir a la historia y características del personal académico del Colegio, no sin antes aclarar el concepto de educación que reviste la figura del profesor.

En apego a lo estipulado en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación es el ejercicio que permite desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano para lograr

²⁶ Utilizamos el término académico como sinónimo de docente, independientemente de que estudios realizados por investigadores de la UNAM han establecido una diferencia a partir de las funciones sustanciales que realiza un profesor y las que asume el profesor-investigador.

²⁷ Aunque en sus orígenes se cultivó la idea de que el CCH también fuera terminal [*Vide, Gaceta UNAM*, 1° de febrero de 1971, p. 5] y que se conserve veladamente en el artículo 4° del Reglamento de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades, lo cierto es que las opciones técnicas nunca tuvieron ni han tenido una relevancia considerable en la formación de técnicos útiles a la sociedad, entre otras cosas por la escasa o nula relación con el aparato productivo, además de que quienes las estudian generalmente también incursionan en su formación superior.

una mejor convivencia. Así, debe propiciar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional.

El ejercicio educativo es el tema medular que se perfila en el plan de estudios y los programas educativos de toda institución. Cabe acotar que el artículo 3° de la Constitución señala que, la autonomía conferida a las universidades permitirá que éstas determinen sus planes y programas, e igualmente fijen los términos de contratación, promoción y permanencia de su personal académico, relaciones laborales siempre en apego al artículo 123 de la misma Constitución y a la Ley Federal del Trabajo, tal es el caso de la UNAM.

Con base en dicha disposición, sobre las decisiones académicas, es que la UNAM buscó su propia transformación a través del proyecto “Nueva Universidad”, del entonces rector Pablo González Casanova, y con lo cual, el 12 de abril de 1971 abrió sus puertas el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Entre otros aspectos, el proyecto de González Casanova crearía una línea de reflexión y análisis en el terreno de la educación: los métodos de enseñanza, el perfil del alumno y, la injerencia de la universidad en el desarrollo nacional. Esto debido a que la educación no puede ser sólo un proceso construido con el apoyo de los agentes educativos en las aulas, sino que deviene en un contexto sociocultural mucho más amplio. Así, es necesario revisar sus vínculos con la sociedad que la nutre y de la cual emanan los profesores contratados en su bachillerato.

El surgimiento del CCH es un símbolo de la necesidad de transformar las prácticas educativas y a aquellos agentes inmersos en la inercia creciente bajo el auspicio de la misma institución. En la historia de la Universidad, los académicos no se ajustan incondicionalmente a los cambios emanados de las políticas educativas, mientras que las transformaciones radicales funcionan más como detonadores de irrupciones sociales, lo cual resultaba

contraproducente después del conflicto estudiantil de 1968, en el que también intervienen prestigiados académicos.

De acuerdo con el esquema de Light, Marsden y Corl (1973/1990), referido por Galaz (2003: 64), “la trayectoria académica se desarrolla a partir de los tres ámbitos disciplinario, organizacional y externo [que] Si bien se presentan por separado, dichos ámbitos están íntimamente interconectados y supeditados al momento histórico en el cual se analice la trayectoria académica”.

En este sentido, lo primero que se retoma de la trayectoria de los académicos es el proceso de incorporación que, en el caso de los orígenes del CCH, buscaba no un profesor de amplia experiencia disciplinaria, pues generalmente se contrató a estudiantes o profesionistas que les significaba su primer trabajo académico. Los profesionistas o estudiantes fueron captados dentro de la misma Universidad, en las escuelas superiores que contribuyeron a la creación del proyecto: Filosofía y Letras, Ciencias, Química y, Ciencias Políticas y Sociales, así como la Escuela Nacional Preparatoria. Esto fue una oportunidad de experiencia en la docencia y desarrollo profesional en el ámbito académico, pues el reto no concluía con la obtención de una plaza sino con el recorrido fortuito por la senda de la profesionalización, de todos los profesores en cada una de sus áreas; por lo menos, esto representó una tarea, donde la mayoría obtuvo el grado de licenciatura en las respectivas áreas. A la distancia de la creación del Colegio, no existen datos sobre el nivel de titulación de aquellas primeras generaciones de profesores, lo cierto es que el surgimiento de plazas de carrera promovió la titulación y los estudios de posgrado.

El componente organizacional de la trayectoria académica o, en otros términos, la forma en la que el académico se involucra y avanza dentro de la jerarquía académica y administrativa de la organización, ha sido poco estudiada en México. No obstante, los académicos mexicanos muestran una fuerte tendencia a permanecer en una institución o hacer pocos cambios durante toda su trayectoria profesional, tan importante es esta tendencia que

en muchos casos puede significar permanecer en la misma institución en la que se formaron los académicos (Galaz, 2003: 69).

De los profesores de nuestra muestra, sólo uno de ellos no egresó de la UNAM, y uno más estudió posteriormente en ella una carrera universitaria además de la Normal de Maestros. La trayectoria seguida por estos docentes fue pasar de profesores de asignatura a profesores de tiempo completo; el tiempo invertido en la docencia y en actividades extracurriculares, es un aspecto que permite reflexionar sobre el currículum alcanzado en la etapa de surgimiento de las «Plazas Especiales de Carrera», para profesores de nivel medio superior. Sin embargo, también cabe señalar que, por cuestiones ideológicas, muchos se negaron a aceptar una plaza de este tipo, y años después culparon a la institución de la precariedad de la condición de maestro de asignatura, en la que se estancaron. El mayor número de plazas de carrera está en el área de Ciencias Experimentales, dato que pudiera relacionarse con la condición de que en los laboratorios sólo se atendía a la mitad del grupo, a diferencia del resto de materias, aunque una variable importante que resultaría digna de estudio es el área de conocimientos y las perspectivas que cada una de ellas tienen sobre el conocimiento y los ámbitos de desarrollo profesional.

En cuanto a los criterios de contratación, observamos que estos han cambiado al grado de que en la actualidad cada vez ingresa un mayor número de profesores con segundas carreras o estudios de posgrado, pero en la década de los setenta, pocos profesores ingresaron con un título de licenciatura, y en las primeras tres generaciones, los cursos de inducción representaron una acción inmediata, y como filtro para que los aspirantes reconocieran su convicción docente. Las promociones también tuvieron su dificultad, pero no se comparan con las actuales, en donde un alto número de profesores lucharon por mantenerse a la cabeza de las listas jerarquizadas, por alcanzar un grupo en propiedad, o salir victoriosos en un masivo concurso de oposición para las plazas de carrera.

En su momento, algunos de los profesores fundadores buscaron no sólo el reconocimiento de sus alumnos, sino también el de sus colegas. Esto último, sobre todo, para ocupar puestos académico-administrativos, es decir una participación directa en la administración del Colegio, y en la toma de decisiones que inciden en lo académico sin serlo en su totalidad.

El último componente de la trayectoria académica es el externo. La construcción de la imagen del académico como figura emblemática de toda universidad viene a la par de la definición de las funciones que la misma institución debe cumplir frente a la sociedad que la impulsa y requiere. Entonces, en la edificación del prestigio de un académico, ya no basta el cultivo personal de su conocimiento y la trasmisión del mismo dentro del aula, sino la trascendencia que pueda lograrse tanto en el alumno como en la institución y en la producción social; proceso que emana de las políticas institucionales, pero también a iniciativa del docente, a raíz de su sentido de pertenencia.

Naturalmente que estas condiciones encuentran lugar propicio en el nivel superior, antes que en el bachillerato, por la misma creencia sobre el nivel intelectual requerido, y sin embargo, existen cada vez más docentes de nivel medio superior que también han sido contratados para generar mejores condiciones de aprendizaje a través de la producción de materiales, impulso de actividades extracurriculares, formación de los nuevos cuadros de profesores y la conceptualización del bachillerato propedéutico que requiere la misma universidad y el país; actividades subestimadas frente a la producción dentro de las escuelas superiores e institutos de investigación.

Asimismo, cabe hacer hincapié en que (a pesar de que la tarea sustancial del académico de bachillerato es la docencia, y por ende sus posibles reflexiones, estudios e iniciativas han de centrarse en la práctica docente), la planta académica del CCH la conforman profesores egresados no de las escuelas normales o pedagógicas, sino de las universidades. Las habilidades para la docencia se construyen en los mismos escenarios a

través de la práctica en el aula y en espacios de intercambio entre pares. El conocimiento disciplinario, antes que el pedagógico, conlleva una línea de trabajo particular dentro del aula, y la formación profesional de los maestros es determinante en el proceso de asumir las funciones sustanciales de su cargo, sobre todo porque la docencia es sólo una línea de desempeño del profesionista universitario.

Cada uno de los profesores se va configurando en medio de las necesidades institucionales. A pesar de iniciar con el ejercicio docente en una caracterización de una cultura de iguales, la vinculación con los programas, con el resto de profesores, con el cuerpo administrativo, con las normas de convivencia e intercambio académico, y con la implementación de nuevas políticas educativas, así como las propias expectativas que se tengan del tipo de alumnos a atender.

Por otro lado, el ejercicio docente es una labor que implica la acción “del pensamiento racional guiado por los saberes, y de la reacción gobernada por otros esquemas²⁸ menos conscientes, producto de la historia de vida y de su experiencia profesional” (Perrenoud, 2005: 281). El *habitus* de los académicos tendría que ver con la conservación de su *statu quo* (Bourdieu, 2009); en este sentido, las élites académicas han ido elevando sus expectativas, donde la docencia es parte de sus funciones, pero no más importante que su producción como contribución a la promoción de saberes en el aula, y a la generación de conocimientos como beneficio en el desarrollo social.

²⁸ Organización invariable de la conducta.

4.2. La profesión docente. La función social y tarea institucional

Hoy en día y a raíz de aquellos primeros planteamientos de González Casanova, así como del desarrollo de las teorías sobre los procesos de aprendizaje y de los nuevos métodos de enseñanza, podemos enfatizar en tres principales vertientes de la formación escolar, sin menoscabo de los híbridos que hayan podido gestarse: Educación como desarrollo intelectual, acción centrada en la reproducción del conocimiento; como una formación activa e integral de la persona, desarrollo de conocimientos, valores y actitudes para la vida académica y social; o como la preparación para el desarrollo de competencias necesarias en determinados contextos de acuerdo a los estándares de una economía mundial, capacitación para el trabajo. ¿Cuál es el mejor camino para resolver no sólo problemas inmediatos de la sociedad, sino contribuir en la construcción de un país de futuro con oportunidades para todos?

Más allá de los postulados teóricos y de las políticas educativas, el aprendizaje de los alumnos se deposita no únicamente en su propia responsabilidad, acaso también en la del docente, quien de acuerdo con el modelo educativo del CCH, ha de constituirse como el sujeto capaz de mostrar al alumno los posibles caminos para apropiarse de las herramientas cognitivas, para asir el conocimiento y verterlo en situaciones concretas como parte de un espíritu de transformación social.

Lo que se necesita son estrategias de instrucción en las que *todos* los alumnos se beneficien del énfasis que se ponga en el éxito académico en todos los ámbitos de la escuela. Técnicas de aprendizaje de iguales, por ejemplo la enseñanza entre compañeros, el aprendizaje cooperativo y la colaboración de iguales, parecen ser estrategias de este tipo; sus beneficios en diversos niveles de la enseñanza se han documentado (Bank, 2011: 239).

Frente a un nuevo modelo educativo cuyas pretensiones se centraban en una necesaria transformación de los métodos de enseñanza tradicional, con el fin de responder a una política educativa enmarcada en el discurso de “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos”, no puede dejar de concebirse a la mayoría de los primeros docentes del CCH, como una población formada en escuelas tradicionales, sí con conocimientos disciplinarios pero con escaso acercamiento a la nueva didáctica y formas de enseñanza innovadoras. Estos profesores tuvieron, ente una falta de experiencia, que trabajar de manera colaborativa y aprender unos de otros en la misma práctica; la decisión de trabajar de manera individual no era la dimensión adecuada en los orígenes del Colegio.

De cualquier manera, la función social del docente implica una carga emocional, una incertidumbre, basada en la exigencia tanto del nivel de conocimientos que debe poseer, como en la habilidad para compartirlos, es decir que debe ser poseedor de un rasgo de autoridad que la sociedad y la institución educativa, incluyendo sus colegas, le confieren y que le coloca en una disyuntiva:

La incertidumbre de cómo reducir la retórica oficial sobre las expectativas de expansión a objetivos apropiados para las aulas con estudiantes particulares, la incertidumbre de cómo establecer relaciones de respeto y cooperación con los estudiantes o incluso de llegar a hacerlo, la incertidumbre sobre los mejores caminos para hacer entender las ideas y los contenidos a unos estudiantes que tienen una motivación y una entrega diferentes, la incertidumbre de cómo y cuándo valorar lo que los estudiantes están aprendiendo y aquello en lo que se están convirtiendo (Huberman, Thomson y Weiland, 2011: 54-55).

En alusión a algunos de los planteamientos de Perrenoud (1994), sobre las habilidades profesionales que conforman al maestro, se precisa trascender los conocimientos profesionales tanto disciplinarios como pedagógicos, que este autor aborda de forma analítica, hacia un espacio de

lo cotidiano donde se desdobra la personalidad del docente hacia el terreno de sus emociones en el espejo de las actitudes y eslabón ineludible en el terreno de las representaciones.

El profesionalismo de un maestro se caracteriza, indiscutiblemente, por el dominio de «conocimientos profesionales» diversos (los conocimientos que se enseñan, los criterios utilizados en el análisis de situaciones, los conocimientos relativos a métodos de enseñanza, etc.) pero también por los esquemas de percepción, análisis, decisión, planificación y evaluación [...] además de las «actitudes» necesarias a la profesión. (Pacuay, *et al.*, 2009: 13).

Entonces, en el terreno que ocupa la presente investigación, y toda vez que los docentes del CCH se asumen como académicos, dado que laboral y jurídicamente forman parte de las figuras académicas vertidas en el EPA, pero sobre todo por el estatus y prestigio que reviste el término ¿Cómo caracterizar a los profesores fundadores? Esta identificación debe hacerse en primera instancia en el terreno laboral e institucional como una base necesaria que permite las representaciones individuales, sin necesariamente determinarlas en forma absoluta. La universidad estableció líneas generales sobre el tipo de profesor requerido en el Colegio, así como el programa de formación que atendiera esas líneas generales.

El maestro del Colegio de Ciencias y Humanidades es un guía y un facilitador del aprendizaje de los alumnos. Su eficiencia está determinada por la medida en que:

- Confíe en las potencialidades y en la capacidad para aprender de sus alumnos.
 - En sus relaciones con los estudiantes impere el respeto mutuo.
 - Acepte al estudiante como persona.
 - Reconozca y acepte sus propias limitaciones.
 - Estime el aprendizaje como una empresa conjunta de maestros y alumnos.
- (CCH, 1979: 96)

Por lo anterior, partimos de las etapas de operación e implementación del Plan de Estudios Original, los cursos de inducción para las diferentes asignaturas que fueron implementados previos al inicio del primer ciclo

escolar y durante los primeros tres años que duró su puesta en operación, es decir que, a pesar de que teóricamente sólo deberían considerarse fundadores a quienes dieron la bienvenida a la primera generación de alumnos, también son considerados fundadores todos aquellos académicos que fueron contratados en los primeros tres años de implementación de los cursos ordinarios. Cabe señalar que, en las diversas ceremonias de reconocimiento a estos profesores, los académicos que ingresaron en 1972 y 1973 confirman el prestigio que los cobija, pero también hacen la aclaración de que son profesores que impartieron por primera vez una asignatura de 3° o 5° semestres, es decir que no son de la primera generación de profesores del Colegio.

Para el caso de los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, que abrieron sus puertas en abril de 1971, los profesores fundadores son quienes ingresaron al Colegio entre 1971 y 1973, independientemente del semestre en el que se hayan incorporado. Una categoría más que debe contemplarse en la caracterización mencionada es el nivel académico con el que entraron, las condiciones laborales que tuvieron, así como su crecimiento profesional a lo largo de 40 años, o su intervención en actividades académico-administrativas y apoyo en la construcción del modelo educativo. Asimismo, la caracterización se hace acorde a los diferentes momentos de transformación del CCH, cambios como las etapas de formación académica (desde los primeros cursos de inducción; la aparición de la figura de Profesores Especiales de Carrera en Educación Media Superior, PECEMS; la creación del Programa de Actualización del CISE; la creación de las plazas de Profesor Ordinario de Carrera, igual al de las Escuelas Superiores y Facultades; y los programas de estímulos).

En los inicios del CCH, la contratación de los nuevos profesores sin título de licenciatura o con estudios inconclusos tuvo algunas dificultades que se resolvieron con el pago en efectivo fuera de nómina, lo cual no representaba ningún problema para los docentes que en ese momento no

visualizaban las condiciones laborales sino una oportunidad de trabajo, y además dentro de la misma institución que los había formado. Eran personas dedicadas al estudio, no acostumbradas al control, que en otros centros de trabajo estaba definido por el reloj checador o la revisión permanente de la productividad. La libertad para organizarse, el no tener una responsabilidad de una familia propia, y la disponibilidad de tiempo en un escenario donde la búsqueda de prestigio intelectual o el posicionamiento político aún no cimentado, favorecían no sólo el trabajo colegiado, sino también la convivencia.

Todos los profesores finalmente adquirieron la categoría de profesor de asignatura. Al surgir las plazas especiales de carrera y las de complementación académica, las posturas de los profesores estuvieron divididas, por un lado estaban aquellos docentes que miraban la propuesta con recelo, ya que la consideraban una estrategia de control, la pérdida de la libertad de cátedra a cambio de un mejor salario, la alienación al sistema; habría que recordar que el movimiento de 1968 significó la edificación de una ideología contraria al sistema de gobierno y a las medidas de control de la libertad de expresión. Sin embargo, también estuvo la postura de quienes percibían una coyuntura para mejorar sus condiciones de vida y laborales. Aceptar o rechazar las plazas ofrecidas estaba en función de si se poseía el título de licenciatura o si sólo se era pasante.

Es entonces cuando las divisiones existentes empiezan a adquirir un tinte visible en la conciencia de cada profesor. Las expectativas de crecimiento laboral y profesional, internas o hacia el exterior del plantel y del Colegio van surcando las trayectorias. Por un lado, están quienes políticamente asumen un rechazo al ofrecimiento institucional y enaltecen su afiliación sindical, y por otro, quienes aceptan el ofrecimiento sin reservas a la evaluación o medidas de control. Ambas posiciones se encausan hacia la obtención de un mayor estatus o prestigio visto desde el terreno político o desde la perspectiva de trayectoria académica.

Históricamente, el prestigio académico en el contexto de la docencia se ha equiparado a los títulos universitarios, y al ejercicio de la profesión tanto en determinados campos del saber, como a las instituciones donde se labora, de tal suerte que los profesores de bachillerato son vistos desde arriba como una base necesaria pero no igual al nivel superior, y mucho menos al ámbito de la investigación científica, independientemente de su escolaridad o de lo destacada que sea su trayectoria. A excepción de la Escuela Nacional Preparatoria, ENP, y del CCH, la Universidad contaba con plazas de tiempo completo, plazas que no podían ocupar los profesores de bachillerato dadas sus particularidades sobre la prioridad y labor sustancial que desempeñaban. Su inicio entonces fue hasta 1977 con la proyección de la figura de Profesores Especiales de Carrera de la Enseñanza Media Superior, PECEMS, para los docentes con al menos un título de licenciatura, y de Complementación Académica, PCA, para quienes no lo poseían.

Así como la decisión de ocupar una plaza diferente al profesor de asignatura, también el académico fue invitado, y decidió o no, ingresar al Programa de Formación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE (donde se fusionó en 1977 el Centro de Didáctica creado desde 1970 y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza implementada en 1969). Gracias a este Programa, hubo quienes aprendieron lo concerniente a la nueva pedagogía sobre la cual se había edificado el Colegio o quienes reafirmaron su saber. La medida también permitió que asistieran no sólo los profesores fundadores sino cualquier profesor en servicio. Durante el proceso, la oferta se divulgó como un programa de formación equiparable a una maestría, que en el terreno de las gratificaciones intelectuales adquiere mayor respeto, de tal suerte que los profesores de tiempo completo ubicaron esta actividad en el rubro de posgrados de su currículum, a efecto de sus evaluaciones en el Programa de Estímulos o de alguna promoción a la siguiente categoría.

En 1985 se crean las plazas de carrera, e inicia un proceso de mejora en las condiciones laborales. Los PECEMS y PCA inician los trámites para tomar una nueva categoría y disfrutar de los derechos que el EPA establece en su artículo 6° y en su Título Cuarto, Capítulo VIII, artículos 57 al 59, como lo son el disfrute de año sabático cada seis años, el ingreso al Programa de Primas al Desempeño Académico (PRIDE), la posibilidad de promoción en las tres categorías de Asociado y las tres de Titular por concurso cerrado, la percepción adicional al salario por ocupar puestos académico-administrativos, etc. Así como continuar con la obligación de destinar un tiempo a la docencia y otro a una actividad complementaria.

Entonces, la transformación paulatina de los PECEMS y PCA en Profesores Ordinarios de Carrera, POC; significó una conquista en la homogenización de los académicos dentro de la Universidad, un reconocimiento a la labor del profesor de bachillerato como sujeto capaz de ejercer la docencia a la par de un trabajo complementario que redunde tanto en su propio desempeño y el de sus alumnos, como en el del resto de los profesores. Sin embargo, la promoción de estos profesores tuvo que pasar también por una serie de adecuaciones de conformidad con la prioridad y naturaleza de sus funciones, mientras que la diferencia entre el POC de licenciatura y de bachillerato tiene una división evidente en el Programa de Estímulos.

Un aspecto último que por naturaleza caracteriza a los profesores fundadores es la experiencia en más de 40 años de un ir y venir en la construcción de los programas educativos; su práctica en la formación de alumnos con un enfoque distinto de la educación tradicional, independientemente del convencimiento que cada uno de ellos mantenga al respecto; el ejercicio en la formación de profesores; y su visión histórica de los procesos que ha seguido la construcción permanente del modelo educativo a través de su propia práctica y la de sus colegas. Estas son las razones que nos llevan a pensar en esta población como la más acertada

para reconstruir la historia del modelo CCH y visualizar una situación de futuro.

A continuación, se presenta la situación actual (trayectoria escolar y académica, categoría dentro de la institución, y participación dentro del programa de estímulos o en las recompensas institucionales) de los profesores fundadores en servicio del CCH, plantel Azcapotzalco, ya que constituyen la base de sus propias representaciones y el *habitus* de donde parte la información que presentan sobre su experiencia con el Modelo Educativo del Colegio.

4.3. Estatus del profesor fundador. Reconocimiento institucional

Resulta relativamente fácil hablar de las cualidades que se espera que posea o adquiriera el docente como profesional de la enseñanza. Sin embargo, las condiciones laborales del profesorado muchas veces quedan alejadas de las expectativas institucionales para incorporar o formar a este tipo de expertos, por ejemplo, pasó algún tiempo para que la Universidad pudiera establecer convenios contractuales con los nuevos maestros que no poseían un título de licenciatura, quienes no estaban tampoco tipificados en el EPA y que finalmente nunca se les reconoció la antigüedad, pues recibían su pago en efectivo tras firmar un recibo, no una nómina.

La regularización de los profesores sin título profesional permite reflexionar no sólo acerca de las condiciones en las que la Universidad contrató a los primeros docentes del Colegio, ante una urgencia por atender a un mayor número de jóvenes que reclamaban un espacio en la educación medio superior, producto de la explosión demográfica y del detrimento de la

economía nacional, sino también sobre las aspiraciones docentes y la superación profesional.

Ante la falta de gente formada como profesionales de la docencia en educación media superior, las convocatorias emitidas para la captación de los nuevos profesores no podía más que aceptar a aquellos jóvenes que, en el mejor de los casos, hubieran terminado recientemente el total de créditos de una licenciatura, lo cierto es que ingresaron a la planta académica estudiantes de los últimos semestres de algunas carreras universitarias. En esta situación última, aún se encuentran dos de los 60 profesores fundadores, en servicio hasta 2012, quienes por antigüedad y acuerdos institucionales de frente a una inobjetable contratación e incuestionable labor dentro del aula, ahora tienen la categoría de “Profesor de asignatura A definitivo” con 30 horas frente a grupo.

Por otro lado, la experiencia docente al interior del Colegio, como ocurre en su mayoría dentro de cualquier institución educativa, significa la construcción de identidad profesional y sentido de pertenencia. Entonces, la estabilidad laboral es una garantía que ofrece la institución como parte de una condición legal, pero al mismo tiempo una necesidad de legitimar las prácticas, como ocurre con otras acciones tradicionales basadas en la idea de que el desarrollo laboral siempre será mejor si previamente se genera la capacitación.

Construir la nueva figura docente ameritó la creación de cursos de inducción al nuevo modelo educativo. Sin embargo, la estrategia de implementar cursos de formación docente, no puede negar la importancia de una historia de vida, de una experiencia escolar que tiene un peso sobre la personalidad y las prácticas cotidianas; formar habilidades profesionales no fue un camino sencillo, aunque se tenía claro el nuevo perfil de ese profesor, capaz de orientar el trabajo autónomo y el desarrollo de un pensamiento crítico en el alumno del CCH, sobre todo porque es sabido que después del primer acercamiento entre profesores y autoridades escolares,

“los profesores se enfrentan en solitario a la tarea de enseñar. Sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores” (Marcelo: 2001, 17), y quizás por ello, los fundadores se incorporaron rápidamente al trabajo colegiado desde las áreas académicas.

Cabe señalar, como lo menciona Bourdieu (2009), que la trayectoria docente y prestigio académico puede bifurcarse hacia el sentido de la construcción del sujeto de la política y el sindicalismo o hacia el ideario de la academia y trabajo intelectual. En este sentido, los grupos de profesores se autoasumen como oposición o como institucionales, y aunque esta tipificación no tiene arraigo significativo en el terreno de la formación profesional o en la promoción académica de profesores fundadores aún en servicio, sí abriga un mayor impacto en el aula a razón del principio de libertad de cátedra, donde se seleccionan contenidos e implementan estrategias didácticas, de acuerdo a las necesidades del grupo, que el profesor propone y aprueba para la construcción del pensamiento crítico, así como para la promoción de alumnos activos dentro del proceso intelectual.

La organización política de los profesores fundadores en el CCH puede caracterizarse a partir del propio autopronunciamiento, ya sea hacia lo institucional o hacia la oposición, sin embargo, el hecho de ser institucional no implica acertar y seguir sin reserva todas las iniciativas de la dirección en turno, como tampoco el hecho de que un profesor de oposición se mantenga fuera de las esferas de poder y niegue su participación en los puestos de dirección. Su visión se centra fundamentalmente en la discrepancia de las formas y mecanismos para atender la vida académica.

De la muestra de profesores, considerada en la presente investigación, cuatro de ellos pueden ser considerados de oposición, pues ellos mismos reconocen imperante su postura crítica y difícil aceptación de cualquier decisión vertical, “sí participé organizadamente en el 71 y todas esas cosas, y cuando viene el CCH pues vi la oportunidad, ya que toda esta cosa de la

ideología de educación científica y popular ya estaba ¿no? Por eso nos metimos, yo y algunos otros, pues fue esa fue la motivación, la manera de concretizar.”²⁹ La participación dentro de las diversas administraciones por parte de estos profesores ha sido básicamente dentro de los cuerpos colegiados, es decir, en cargos honoríficos, excepto uno de ellos, quien llegó a ocupar una secretaría dentro del plantel.

Por otro lado, de los ocho restantes de la muestra, seis ocuparon al menos algún cargo académico-administrativo, que va desde alguna jefatura dentro del plantel, hasta secretarías de la Dirección General del Colegio. Dos de estos profesores ocuparon la dirección del plantel, y dos manifestaron que les interesó más la labor administrativa, aunque tampoco han estado ajenos al pronunciamiento en favor de algún candidato.

La participación política, entonces, no es sólo dentro del sindicalismo, aunque éste es el espacio por excelencia para atender los conflictos laborales o de contrapeso a las políticas educativas que se consideran en sentido vertical y no como negociación con la clase trabajadora. Cabe acotar además que el sindicalismo dentro de la Máxima Casa de Estudios del país surge a partir de intereses distintos, por un lado el asalariado con actividades específicas para el funcionamiento técnico, manual y administrativo de la institución, y por el otro, el académico cuyo intelecto es su principal materia de trabajo y que no responde necesariamente a una jornada laboral de 48 horas semanales pues su labor no inicia ni termina en el salón de clases; de suerte el Sindicato de Trabajadores de la UNAM, STUNAM, emanó fundamentalmente de los intereses de empleados administrativos, técnicos y manuales, el 27 de marzo de 1977, de tal forma que posteriormente, el 22 de noviembre de 1979, es creada la Asociación Autónoma del personal Académico de la UNAM, AAPAUNAM. La afiliación o participación dentro de uno u otro organismo, para la mayoría de los académicos, representa una visión distinta que se verá reflejada en la postura frente a cualquier conflicto

²⁹ Informante 3. Entrevistas en profundidad.

laboral, social y político. Lo cierto es que, a lo largo de su historia, la movilidad en las diversas esferas de ambas agrupaciones es escasa, de tal suerte que los agremiados regularmente no son comisionados, sino que se mantienen en el desarrollo de las funciones sustanciales de sus cargos por los cuales fueron contratados, y en algunos momentos sólo desempeñan funciones menores dentro de aquellos organismos sindicales.

Finalmente, aunque existen o existieron periodos en los cuales los profesores participaron de labores académico-administrativas, en la actualidad, es la academia la tarea fundamental de los profesores fundadores, y es el ámbito por el cual optaron la mayoría de ellos. Esto debería significar un desarrollo profesional, tanto en el ámbito de formación académica, como en el perfeccionamiento de sus labores cotidianas a partir de la experiencia.

4.3.1. Actualización. Grados académicos y autodidactismo

Ante la alta demanda de profesores que exigió la creación del CCH, en un contexto nacional de explosión de instituciones de secundaria y nivel medio superior, hacia 1971, la mayoría de los profesores fundadores ingresó al CCH sin haber concluido cabalmente el grado de licenciatura. Situación que prevaleció hasta poco después de la modificación del Plan de Estudios en 1996, aunque para esa fecha sí era un requisito el contar con al menos el 100% de créditos de una licenciatura. Aunque la masificación de la universidad permitió el ingreso de estudiantes provenientes de los sectores populares, primero la conclusión del plan de estudios y después la titulación, han significado una ardua tarea para la institución, sin embargo, en los últimos años se han incrementados los niveles de posgrado ante los beneficios de una beca, como también la búsqueda de mejores oportunidades de trabajo.

Hacia 1971, mientras la matrícula en las instituciones de nivel superior iba en aumento, las necesidades de las instituciones de nivel medio superior

también se ampliaron al grado de que la contratación en el CCH se dio de la siguiente forma, de acuerdo con testimonios de profesores fundadores, contratados en aquel año:

Yo me informé a través del periódico que se iba a crear una institución de enseñanza media superior, y eso me motivó a informarme sobre los requisitos de ingreso. Pedían 75% de créditos de una licenciatura, yo estaba aproximadamente cubriendo un 80 y tantos %, en la carrera de Relaciones Internacionales en Ciencias Políticas, y me interesó mucho, sobre todo, porque al leer la convocatoria y ver que era una institución que proponía una forma de trabajo y un enfoque distinto al de la preparatoria: analítico, crítico, participativo, de involucramiento del docente, con los alumnos de una manera casi horizontal, pues todo eso me gustó y sobre todo pues que tenía la necesidad de buscar un empleo. Pedí opinión sobre este proyecto a los profesores en quienes confiaba, todos fueron muy optimistas y decían “si yo fuera más joven me involucraría, porque es lo que necesitamos, una institución que sea más horizontal, que efectivamente involucre estudiantes y profesores en el mismo proceso, que es aprender” y bueno eso me estimulo mucho más.³⁰

.....

Yo todavía era estudiante, no había terminado la carrera, me acuerdo que tenía el 75% de créditos. Yo no sabía legalmente qué significaba eso, simplemente me presenté, aprobé el curso y, entonces, me dieron a escoger horario. Ya había pocos grupos, y di clases todo un año, al principio en Vallejo y Azcapotzalco. Así es como yo ingresé al Colegio, aunque sí hubo problemas con el nombramiento. Yo ni estaba titulado ni era pasante, y entonces me dieron un nombramiento de ayudante de profesor, así es como surgieron, yo no era el único caso, había varios profesores que no habían terminado, pero como hacían falta profesores, pues hasta con el 75% de créditos admitían.³¹

Sin embargo, no todos eran estudiantes de licenciatura, también ingresaron algunos pasantes, otros con la licenciatura terminada y había quienes además se incorporaron ya con alguna experiencia en educación.

Estudí en la Nacional de Maestros. Antes de incorporarme al CCH, fui profesor de primaria durante diez años, entonces cuando me incorporé aquí, ya traía formación docente. Estuve como profesor normalista y sobre la marcha, ya trabajando como profesor, estudié la vocacional y la superior de

³⁰ Informante 10. Entrevistas en profundidad.

³¹ Informante 8. Entrevistas en profundidad.

física y matemáticas en el IPN, entonces justo en los setenta termino la licenciatura en físico matemáticas.³²

.....

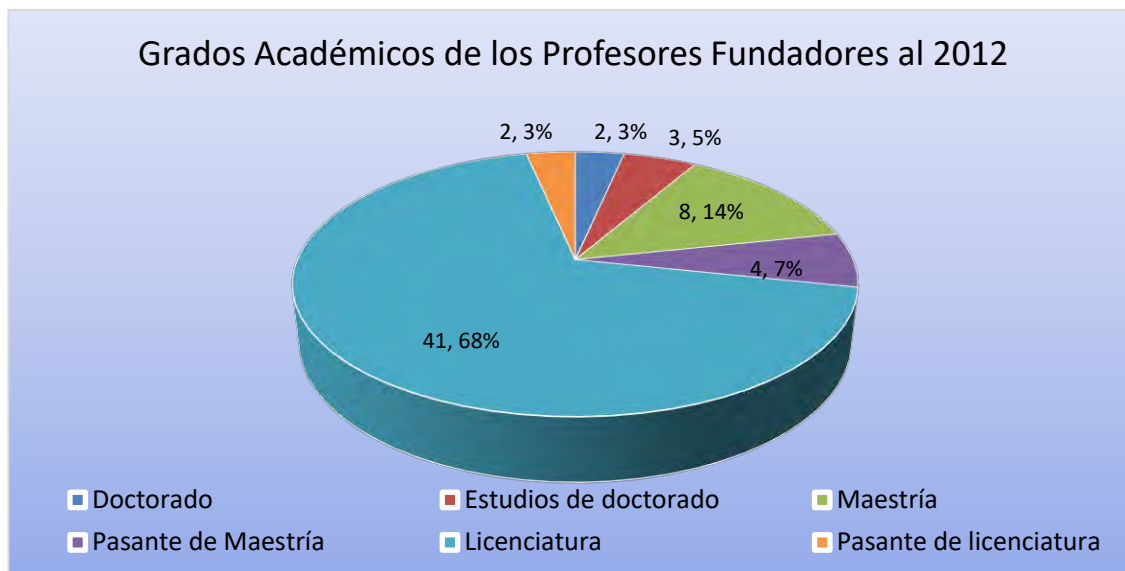
Yo me dediqué a la docencia, yo era un estudiante, yo reventé en la Facultad de Ciencias, empecé a estudiar física. Cuando entré en 67, empezaba la revuelta. Para el 69 viene totalmente la baja del movimiento y yo decido que tengo que hacer algo... me voy a Antropología, busco desviarme; era una carrera de seis años y medio, era licenciatura-maestría con un examen con cinco sinodales del posgrado, la Universidad te daba el título de maestro en antropología y la ENAH te daba el título de la especialidad que tomaras, no licenciado porque no había. Daba clases de historia en secundarias y luego dejé eso porque fue transitorio, sólo fue un par de años. La especialidad en antropología me la aventé a título de suficiencia, yo entré en 73 al Colegio y tuve mi posgrado en 78, cinco años después.³³

Con el paso de los años, en su mayoría, los profesores que se incorporaron al Colegio se titularon de la licenciatura y otros incursionaron en algún posgrado, aunque ciertamente, algunos de los jubilados no concluyeron nunca sus estudios o sólo alcanzaron el título de licenciatura, esto sólo como una mera referencia, porque no es el caso de la presente investigación. La información que se presenta a continuación únicamente da cuenta de los profesores fundadores aún en servicio en 2012.

Grados Académicos de profesores por Área				
categoría Área	Ciencias Experimentales	Histórico-Social	Matemáticas	Talleres de Lenguaje y Comunicación
Doctorado	2			
Estudios de doctorado	1	1	1	
Maestría	4	1	3	
Pasante de Maestría		2		2
Licenciatura	20	9	10	2
Pasante de licenciatura	1		1	
TOTAL	28	13	15	4

³² Informante 11. Entrevistas en profundidad

³³ Informante 4. Entrevistas en profundidad.



41 de 60 profesores fundadores en servicio hasta diciembre de 2012 se titularon en alguna licenciatura, mientras que sólo 17 de ellos incursionaron en un posgrado, de los cuales sólo 2 obtuvieron el grado de doctor, igual al extremo opuesto, sólo 2 permanecen como pasantes de licenciatura.

Sin embargo, a pesar de que muchos profesores no consideraron importante alcanzar un grado académico superior al de licenciatura, sí lo fue su formación docente dentro del Colegio, pues la mayoría de ellos expresan lo interesante y fructífero que resultaron las reuniones de academia y el trabajo colegiado, no sin antes expresar lo que les significaron los cursos que brindó la universidad a todos los profesores que deseaban formar parte de la planta docente del CCH, cursos en donde se involucraron los profesores de las llamadas Facultades madre, por su participación en el diseño del Colegio: Ciencias, Filosofía y Letras, Química, y Ciencias Políticas y Sociales.

En la segunda convocatoria, que fue en la que yo participé, nos dieron unos cursos introductorios, maestros muy connotados en la Facultad de Ciencias, el maestro Villalobos, el maestro Cifuentes, maestro muy apreciado en su comunidad. Nos dieron los cursos, dar es un decir, porque los señores nunca se pararon frente a nosotros para echar cátedra, ¡no!; nos ponían problemas, y nosotros teníamos que desarrollar proyectos de investigación, basados en el

problema que nos habían dado, y teníamos que resolverlo a partir de la pregunta y con los saberes que teníamos.

Para esto, entramos varias QFB, pues caíamos en el perfil, pero no éramos biólogas. La interacción con los maestros de biología nos permitió a nosotros incrementar nuestros saberes en ese campo, en el ámbito de la célula, de la bioquímica, en esos ámbitos pues sí, teníamos conocimientos paralelos o iguales, pero en el campo por ejemplo de la diversidad, de la taxonomía, de la genética, pues como que no. Esa interacción nos permitió aprender, y entonces ¿qué hicimos?, lo que se buscaba, que en el Colegio... en la gaceta amarilla decía no iba a ser una escuela enciclopédica, sino más bien una escuela donde la gente investigara. Desde allí aprendimos a investigar, y entonces ¿qué sucedió? Que cuando hablaron de la diversidad, de la unidad... una concepción, que nosotros como químicos no sabíamos, pues ¡a estudiar se ha dicho! Aprendimos a partir de la propia experiencia, fuimos autodidactas, y lo que no entendíamos, nuestras amigas las biólogas nos lo explicaban.

Cuando nos dijeron que teníamos que comprobar las leyes de Mendel, ¡pregúntame! Yo me sabía las leyes de Mendel, pero no me sabía cómo comprobarlas. Y entonces las biólogas nos dijeron “pues podemos hacerlo con moscas”, y entonces hay que identificar moscas machos y hembras, ¡y haber identificate una mosca macho y una hembra!, si nosotros nunca habíamos visto una mosca en el microscopio. Entonces nos enseñaron muchas cosas los maestros de biología, y comenzamos a interaccionar de una manera en donde nosotros fuimos aprendiendo de ellos y ellos de nosotros otras concepciones de la realidad, cuando salimos de este curso nosotros fuimos entregando proyectos a los maestros y nos evaluaron.³⁴

Entonces, la formación de los profesores inició con los cursos de lo que ellos llaman Centro de Didáctica, por ser la instancia responsable para ello dentro de la UNAM. Sin embargo, para algunos docentes, esos cursos no fueron suficientes, porque simplemente la formación disciplinaria que cada uno había tenido en las respectivas Facultades no incluía lo pedagógico, además haber transitado siempre en el contexto de la educación tradicional, de donde recogen experiencias con profesores, a quienes siempre guardaron respeto.

No tuve una formación digamos formal, nunca llevé un curso de pedagogía o de didáctica, sino hasta 1984, el CISE abrió la posibilidad de conocer más lo

³⁴ Infomante 12. Entrevistas en profundidad.

que estábamos haciendo, e impulsar esto sin que esté dentro de los cánones sabidos, lo que era, lo que nosotros entendemos como didáctica crítica.³⁵

.....

Yo creo que la formación docente la obtuve mucho, no solo de compartir con mis pares sino y en ese trabajo dentro de las academias, y también de haber participado en varios proyectos de capacitación que tuvimos todos los de las primeras generaciones, como fue el centro de didáctica, en primera instancia, después el CISE, posteriormente, pues los estudios que de manera permanente nos fuimos a realizar en cursos, en diplomados incluso en maestrías, para no sólo ampliar nuestra formación disciplinaria sino sobre todo cómo trabajar con los estudiantes de la manera más activa, propositiva y formativa, para que los alumnos respondieran de manera más interesada y con mayor profundidad en el aprendizaje de nuestras materias.³⁶

Por otro lado, así como había quienes se interesaban en buscar esa formación a través de la lectura o el intercambio de ideas con los colegas y compañeros de las diferentes áreas o disciplinas, también había profesores con una idea distinta del trabajo que debía de cultivarse en el Colegio; y así como hubo la integración de grupos para el desarrollo de un trabajo colegiado para la participación en los cursos y talleres de formación académica, también existió la integración de otros grupos con una postura diferente acerca del desarrollo de un pensamiento crítico y que repercutió en la formación de los alumnos.

Había una maestra terrible de historia, ella se fue hace muchos años, a los alumnos los estigmatizaba de una manera horrible a los que no pensaban como ella, e ideologizó a muchos alumnos, al grado tal que estos muchachos eran agresivos, etc. El día 10 de Junio del 71, allá en San Cosme, se llevó a los alumnos al movimiento y cuando –te lo digo porque un alumno me lo dijo a mí–, les comenzaron a dar de garrotazos y todo, la señora agarró su carro, se peló, y dejó a los alumnos allí que se los madrearan; esa señora no fue consecuente entre lo que pensaba y lo que hacía, yo tuve que remontar la agresividad de los alumnos porque había diferencias entre clases, no por el vestido ni por el dinero, por la ideología [...] fue maravilloso estar entre puros jóvenes, pero eran unos agarrones terribles, y se hicieron enemistades pero insalvables, sabes cuál fue el espacio hoy por hoy del dialogo académico y de altura, el CISE, el programa de formación de profesores el CISE donde fuimos

³⁵ Informante 5. Entrevistas en profundidad.

³⁶ Informante 10. Entrevistas en profundidad.

de este plantel 130 profesores a esos cursos, a los de experimentales nos permitieron ver la realidad desde el punto de vista social desde las ideologías entender el porqué de la educación en los proyectos políticos, etc., y los de las áreas sociales entendieron nuestra ciencia, como esa ciencia de la búsqueda de la certidumbre, y vieras ¡qué grupo tan maravilloso! donde se dialogaba, donde estudiaba, donde nos daban los documentos los del CISE los traíamos estudiados, los debatíamos, íbamos y buscábamos otras fuentes, bueno fue maravilloso...³⁷

El programa de formación docente del cual hablan los profesores al referirse al CISE, fue una iniciativa por aplicar de una mejor manera la “nueva didáctica” basada en el razonamiento como elemento básico para el aprendizaje, no de conocimientos sino de procesos. Aunque las siglas obedecen al llamado Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, creado en 1977 “con la fusión de dos organismos establecidos desde 1969, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Se trata de un organismo técnico-académico dependiente de la Secretaría General de la UNAM, cuyos servicios incluyen la investigación, la docencia, los servicios y la extensión en materia educativa” (COLMEX, 1983: 641). Con la reestructuración administrativa de la UNAM en febrero de 1997, los académicos e investigadores de este organismo se incorporaron al Centro de Estudios sobre la Universidad, CESU, y posteriormente, en septiembre de 2006 se integran como una nueva denominación, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE.

Para los profesores del CCH, hablar del autodidactismo, es una correspondencia con el compromiso que exige el aprender a aprender. Sin embargo, el término «autodidacta» ha desaparecido del Plan de Estudios de 1996 porque ahora se considera que el alumno debe tener un mayor acompañamiento de parte del profesor, en calidad de guía u orientador de la formación académica. Los profesores fundadores aprendieron a desarrollar su función dentro del modelo educativo en la práctica, con los pares, y el momento de mayor confrontación del trabajo realizado, fue en el

³⁷ Informante 12. Entrevistas en profundidad.

programa de formación del CISE, que incluso se convirtió en una lucha para que se considerara como un posgrado, lo cual se logró, no en términos legales fuera de la universidad, pero sí para efectos de promoción dentro del Colegio.

4.3.2. La práctica como profesionalización docente

La formación docente de cada profesor en determinadas asignaturas o materias estuvo determinada no sólo por la carrera de procedencia, sino también por el momento en que se entró al Colegio, dada las asignaturas que habrían de cubrirse:

Debo confesar también que en la licenciatura me incliné un poco más hacia física, que hacia matemáticas, pero al ver el plan de estudio de matemáticas, me preocupó ver que solo había física en primero, y en segundo había que dar química. Entonces me espantó la idea de quedarme sin trabajo en el segundo semestre y dije nada más voy a trabajar en los semestres nones o voy a tener que dar química, que no era mi fuerte. Entonces eso me hizo inclinarme más por matemáticas, que además me habían gustado siempre, entonces, así fue mi entrada al colegio en una época en que todo era novedoso desde las instalaciones, los salones con un librero adentro, con cortinas, el tipo de mobiliario no era un pupitre tradicional, todo lo que nos habían dicho en el curso de selección de profesores, pues llegaba el momento de ponerlo en práctica. Entonces empezamos con... llenos de ilusiones.³⁸

Si se sigue la misma lógica, el maestro del área de ciencias experimentales que ingresó en 72, tenía que ser biólogo, porque se impartía biología en tercer semestre, pero en el cuarto semestre había que dar Método Experimental, y para este caso había que tener conocimientos de física y química. Por otro lado, los maestros del Área Histórico-Social se enfrentaron a dar Historia de México II y Teoría de la Historia; mientras que los de Talleres sí continuaban con dar Taller de Lectura o Taller de Redacción.

Sin embargo, también es importante acotar que el perfil profesiográfico para la contratación de profesores no se consideró sino hasta el Plan de

³⁸ Informante 11. Entrevistas en profundidad.

Estudios de 1996. De este modo, ingresaron profesores de Derecho para impartir Taller de Lectura; o de Sociología para impartir Taller de Comunicación, Taller de Investigación Documental o Historia; también ingresaron egresados de Relaciones Internacionales para impartir Historia de México y Teoría de la Historia, o QFB para impartir Física I. El modelo educativo del CCH no era explícito en tener un dominio de la disciplina a impartir, porque se centraba no en el conocimiento en abstracto sino en la enseñanza de métodos y lenguajes, no una enseñanza tradicional, sino en el aprender a aprender con el apoyo del docente.

El plan de estudios del 96 pone en tela de juicio el autodidactismo y hace énfasis en el papel del docente como guía o acompañante imprescindible en el proceso de aprendizaje del alumno, de ahí que se considere el incremento de horas clase y el perfil profesiográfico para que los profesores atiendan con mayor precisión los contenidos de las asignaturas. En la visión original del CCH, Pablo González Casanova concebía que el aprendizaje se recargaba en la responsabilidad del alumno para investigar, de tal suerte que las pocas horas de clase otorgarían al alumno el tiempo suficiente para acudir a bibliotecas y demás centros de información o cultura, mientras que su asistencia al salón de clase debía ser para asesoría y para dialogar sobre lo investigado, experimentado y aprendido.

Para el trato con los contenidos de los programas y la nueva didáctica, sólo se requería de un profesor con un pensamiento abierto al cambio, con voluntad de aprender y con la inquietud de experimentar la nueva pedagogía basada en la confianza de la activa participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, en la atención de los métodos y lenguajes sobre los contenidos, en la valoración de la técnica más que en la acumulación de contenidos. Para ello, no era suficiente ser un profesor joven o con un pensamiento abierto al cambio...

Se hicieron aquí seminarios, donde nos pusimos a estudiar, se dieron cursos sobre metodología experimental, se dieron cursos de didáctica, sobre la metodología de las ciencias experimentales, siendo el Doctor Sahagún Bernal el director del Centro de Didáctica, ahí se dieron los cursos. En uno de ellos, nos dieron una vela, y dijeron “ese es el objeto de conocimiento”, ahora ustedes al final tienen que hacer una investigación relacionada con esa vela, lo tienen que experimentar; entonces empezamos a hacer la pregunta, ¿De qué está hecha la vela?, ¿para qué sirve?, ¿de cuántas partes está hecha?, y ya que teníamos miles de preguntas seleccionamos una para comprobar, y fuimos haciendo los pasos. Después nos dijeron que eso se llamaba hipótesis, que eso otro se llamaba procedimiento, y vimos que había métodos inductivos, deductivos. A esa formación le siguieron otras donde había connotados maestros, epistemólogos y teóricos de la metodología, tanto de la Facultad de Filosofía, como de Ciencias, y ellos fueron dando cursos, los cuales se fueron replicando en el área, y aquí mismo se fueron generando cursos sobre metodología. ¿Qué sucedió?, que todos los cursos de método científico experimental se transformaron en cursos de filosofía de la ciencia. Así ya se llegó al otro extremo, de cómo deberían ser las teorías, de cómo deberían ser las hipótesis.

.....

Ahora, ¿qué tienen que ver los métodos con el lenguaje, con la parte de la lengua en química?, tú utilizas la lengua y los códigos, yo por mucho tiempo me dediqué a estudiar cómo traslado de mi lenguaje a lo observable; por ejemplo, del cloruro de sodio a la sal común, me traslado a un lenguaje simbólico, cómo entender la formación del símbolo. Me puse a estudiar cómo se forma el símbolo, pero lo más interesante es que me cayó en mis manos un libro original que tradujo un maestro del Palacio de Minería, donde decía, con sus propias palabras, “es muy difícil que los alumnos entiendan los nombres de las sustancias, y pasa un año en estar practicando y todavía no logran aprender los nombres”, lo dijo ¡desde hace cuánto tiempo!, entonces me metí a leer a Saussure, a ver lo del significado y significante. Ahorita todos mis alumnos te pueden decir cómo es el cloruro de plomo porque lo vieron, y va a ser muy difícil que se les olvide porque tiene un significante. En aquel momento hice una propuesta, comencé con un grupo de maestras a estudiar esto de la simbología química, no tan lejano de los símbolos que ustedes los literatos usan, no de la palabra, y entonces, como la palabra es mágica, porque puedo traer a mi memoria, entresacar y decir “cloruro de sodio es sal común”, decir “sustancia blanca”, decir “cristalina sabor salado que se disuelve en agua”, y estoy haciendo una operación que se llama conceptualización, a través de la observación y de la descripción de lo

observado genero el concepto, entonces ahí viene el interés por cómo se integran el lenguaje y el método.³⁹

Tenemos entonces que diferenciar al profesionista como el sujeto que estudia una profesión, regularmente de nivel superior, y el profesional, aquella persona que muestra dedicación, empeño y destreza en cualquiera de las tareas que realiza, una palabra recurrente en el discurso de la educación basada en competencias, aunque no privativo de ésta. El ideal del profesor del CCH, siempre ha sido el del sujeto capaz estimular en el alumno los procesos cognitivos para el desarrollo de conocimientos teórico-prácticos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, así como el fomento o motivación escolar a través de la transmisión de altas expectativas.

Muchos de los profesores fundadores no desarrollaron estudios de posgrado, sin embargo, la formación en los cursos con el cual se dio origen al Colegio, y la actualización en el Centro de Didáctica, así como la voluntad de participar en actividades colegiadas son una práctica que todos ellos consideran invaluable para una atención adecuada a las exigencias del modelo educativo del CCH.

El profesor fundador se hizo básicamente en la práctica, más que en el aula de los posgrados, aunque la institución también le impuso condiciones mínimas para mejorar su condición laboral. Hubo quienes visualizaron en su momento como una oportunidad a las iniciativas institucionales, y quienes, fieles a las convicciones políticas criticaron la oferta como una medida de control y explotación laboral, o quienes simplemente nunca obtuvieron el título de licenciatura (requisito mínimo para acceder a una plaza de tiempo completo).

³⁹ Informante 12. Entrevistas en profundidad.

4.3.3. Las categorías académicas

Categoría de profesores por Área				
categoría Área	Ciencias Experimentales	Histórico-Social	Matemáticas	Talleres de Lenguaje y Comunicación
Asignatura A	2	1	1	----
Asignatura B	2	1	1	----
Asociado A	----	1	----	----
Asociado B	----	----	----	----
Asociado C	2	1	2	----
Titular A	----	1		1
Titular B	7	1	5	1
Titular C	15	7	6	2

En la tabla anterior sólo se muestran ocho docentes en la categoría de profesor de asignatura definitivo, es decir, el 13.3%, de los cuales cuatro permanecieron en el nivel “A” y otros cuatro en el nivel “B”. En la actualidad, ser profesor definitivo “A” sólo es posible si se cuenta con el título de licenciatura, pero en el caso de estos profesores, la mayoría logró su definitividad en una coyuntura política. El nivel “B”, al igual que en el resto de la universidad y de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico, se obtiene por concurso cerrado a partir del cumplimiento de algunas actividades académicas como elaboración y aplicación de exámenes extraordinarios, cursos a profesores, elaboración de guías o paquetes didácticos, etc.

Por otro lado, el 10% de los profesores fundadores en servicio, se mantiene en las categorías de asociado A (1) y asociado C (5), mientras que el 50% alcanzó el nivel más alto para el bachillerato universitario, el nombramiento de Titular “C”. Para el caso de los participantes de la presente

investigación (20% de la población en servicio), nueve son titular “C”, uno titular “A”, uno titular “B” y uno asignatura “A”.

Entonces, para algunos docentes, las categorías académicas significaron un estímulo para alcanzar mejores condiciones económicas, aunque es en la actualidad cuando predomina esta perspectiva, y algunos profesores fundadores que en su momento no obtuvieron una plaza de carrera, hoy culpan a la institución.

Fijate, yo entré en el 72 y todavía soy interina. Mi trayectoria académica ha sido muy buena porque tengo dos maestrías, estoy ahorita estudiando el doctorado en educación, tengo maestría en matemáticas educativas, soy egresada del Politécnico, de fisico-matemáticas. Yo llevé un curso para poder ingresar a la universidad, en ese entonces fue en la Facultad de Ingeniería. Había como 75 plazas y éramos como 600 personas, ahí nos escogieron a los que salimos mejor, para empezar a dar clases. Pero a los diez años yo me tuve que retirar porque mis hijos estaban pequeños y me requería, al año siguiente de que me salí dieron las definitividades y las plazas de carrera, y de hecho, todos mis compañeros que entraron igual que yo, ahora son de carrera. Yo regreso en el 86-87 para acá, de hecho, también doy clases en la FES-Acatlán, pero en los dos lugares todavía estoy como interina a estas alturas; alguna vez hablé con las autoridades para decirles que cómo es posible que siga de interina después de 31 años de antigüedad, pero no han sido escuchadas mis inconformidades. Una vez presenté el examen en la FES-Acatlán, pero según esto por milésimas no gané, pero bueno aquí seguimos a ver si antes de que esté tres metros bajo tierra ya me hacen justicia por antigüedad. Alguna vez mandé una carta a De la Fuente y otra ahorita a Narro diciendo que estoy dispuesta a que me hagan los exámenes de oposición o que vean mi historial académico, etc., dos maestrías y casi cuarenta años de antigüedad, pero hasta ahorita nunca he recibido respuesta.⁴⁰

La categoría académica alcanzada a lo largo de la historia del Colegio significa para algunos una recompensa a la antigüedad o a los grados académicos, como puede entreverse en este testimonio. Dicha situación sus altibajos, pues en algún momento, entre el 96 y el 2005, el Consejo Técnico

⁴⁰ La entrevista con esta profesora fue muy breve y ocasional, no está considerada en la muestra de la presente investigación, sin embargo, este testimonio es parte importante del abanico de situaciones que cada profesor vivió en su momento, tanto en la construcción de trayectorias como en la atención a su vida personal.

consideró de mayor valor la “calidad” más que la cantidad o que la antigüedad, sin embargo los últimos concursos de oposición para las plazas de carrera (2012) otorgan el 20% de la calificación al currículum, donde evidentemente, quien tiene mayor antigüedad puede haber almacenado mayor productividad académica y poseer ventajas sobre los profesores de más reciente ingreso, independientemente de los grados académicos o el desempeño en las otras pruebas de concurso.

4.3.4. Estímulos y recompensas

La labor docente nunca ha sido un trabajo que inicie y concluya con una jornada laboral dentro del salón de clases, la misma naturaleza del ejercicio implica una revisión de indicadores mínimos estructurados en los programas de la materia, la planeación de actividades y formas de evaluación, la observación y autovaloración del desempeño en función de los resultados de aprendizaje. Generalmente, en las culturas oficiales de la escuela, se desarrollan contextos donde es habitual la valoración del esfuerzo académico, observable en las actividades extraescolares, aunque muchas veces no se contribuya a la propia misión de la escuela. “Aunque el profesorado da por supuesto que no todos los alumnos pueden alcanzar los niveles superiores, de todos ellos se espera que se propongan en serio unas metas en ese sentido. Como mejor se demuestra esta seriedad es con el trabajo duro, el respeto a los profesores y la obediencia a las normas del Centro” (Bank, 2011: 208).

La primera satisfacción es ser maestra de carrera. Fue bastante difícil llegar a esto, y lo logramos gracias a luchas permanentes que realizamos para que se construyeran instancias de reconocimiento y de especialización en la docencia, primero, segundo yo creo que ya el hecho de tener un reconocimiento de los estudiantes y al colaborar con mucha frecuencia e involucrarse en las propuestas que realizas, ahí ya también estás obteniendo un reconocimiento dentro del área. Yo fui, por ejemplo, coordinadora, aunque nunca me han interesado los puestos dentro de la administración del colegio.

Hace 4 años, me dieron el reconocimiento de Sor Juana Inés de la Cruz, muchos años yo realicé actividades sin buscar que me dieran algo, por ejemplo construir un proyecto que me parece que fue lo más significativo para mí, fue crear y fundar el Taller de las Mujeres que sobrevivió aproximadamente 15 años en el plantel Azcapotzalco, y fuimos pioneras en la conformación de una consciencia de género dentro del Colegio, y dentro de la UNAM y pues es una de las más grandes satisfacciones que recuerdo.⁴¹

Ser maestro de carrera puede ser vista como una satisfacción o como un premio porque implica menos horas frente a grupo y un estímulo económico muy superior al que perciben los profesores de asignatura, aunque las horas de trabajo simplemente se transforman en otras actividades evaluadas con mayor rigor dentro de los Consejos Académicos de Área, las Comisiones Dictaminadoras, las Comisiones Especiales de PRIDE, y el Consejo Académico de Bachillerato (este último valora los expedientes de los profesores clasificados o propuestos al nivel más alto de dicho estímulo).

Por otro lado, mientras unos buscan un mejor estímulo o recompensa, quienes los tienen visualizan otras situaciones también importantes sobre la actitud del docente y sus metas, pero además, la lucha por las plazas de carrera ha tenido sus diferentes momentos, en donde cada grupo académico ha asumido una postura en particular.

Has el censo, ve cuántos chavos⁴² ya tienen maestría en educación, maestrías en sus áreas de conocimiento. ¿Qué van a hacer con ese capital?, ¿se va a quedar ahí pudriéndose... todos deteriorados porque no tienen plazas de carrera?, ayer hablaba de eso con Pedro, sobre los egresados de las MADEMS, ¿cuál es la política?, decirles “¿tu esfuerzo valió la pena?, ¡no!, sólo te pagué dos años 40 horas... ¡No compadre!, ¿cómo vas a hacer para convertir todo eso en mejores condiciones para el colegio?, ahí es donde yo creo que si se juntaran todos los MADEMS y se pusieran a exigir a la autoridad, ahí empezaría a moverse el Colegio, y estarían así mira (truenan los dedos). Pero como dijo un maestro “hay maestra por qué no nos lidera”, cuando le comenté: “es que ustedes los profesores de asignatura deberían de luchar por tener plazas de técnicos de los nuevos laboratorios, mejor los trabajadores les

⁴¹ Informante 10. Entrevistas en profundidad.

⁴² Se refiere a los maestros de asignatura de reciente ingreso.

ganaron las plazas”. No son mis guerras hermano, es tú guerra, lucha por tu guerra, ve a eso, ¿dónde están los líderes de los jóvenes? Cuando ustedes entraron con cero horas, ¿te acuerdas? Ahí el Marroquín anduvo liderando, Pedro, ¿dónde están ahora?, ¿quiénes son sus líderes?... esperemos que tu generación haga buenas cosas, y ojalá se despabilen mano, porque francamente mira, pobrecitos de los chavos...⁴³

Las recompensas o los estímulos a veces son un reconocimiento que parte de la iniciativa de la institución tal es el caso de la medalla Sor Juana; o una conquista, una lucha de grupos políticos y académicos, y otras tantas, las menos, una búsqueda personal, como los grados académicos con los que el profesor de asignatura obtiene un estímulo económico ligeramente más alto, o los profesores de carrera una mayor facilidad en sus promociones y PRIDE.

4.3.4.1 PEPASIG y PRIDE

Los incentivos económicos pudieran ser valorados desde una perspectiva conductista como el moldeamiento de la conducta a partir una motivación extrínseca, es decir la recompensa material. Sin embargo, también puede visualizarse desde la Teoría de la Equidad donde el profesor realiza su trabajo con mayor o menor esmero a partir de la comparación que establece con sus pares y los beneficios o falta de atención que recibe de ellos. En una vertiente más está la Teoría de las Expectativas, también del ámbito de la psicología, en donde no se considera el desempeño laboral, las recompensas que ofrece la institución, y las metas como un proceso personal; es decir que, el profesor, forja sus expectativas a partir de las relaciones laborales, las cuales le permitirán sentirse reconocido por sus esfuerzos si alcanza el estímulo deseado.

⁴³ Informante 12. Entrevistas en profundidad.

Las condiciones para una satisfacción laboral están dadas por la misma institución, pero, al mismo tiempo, por el respeto de las propias relaciones laborales, que generalmente tienden a ser coercitivas.

Durante unos siete años los profesores y estudiantes mostraron que podían autogobernarse, la labor de dirección formal no tenía impacto en el trabajo docente; es más, la intromisión del cuerpo directivo en las tareas docentes y administrativas era repudiada y objeto de amenazas por parte de los profesores. Los maestros no registraban sus entradas o salidas de las aulas ni del plantel, porque los estudiantes controlaban la asistencia. La mayoría de profesores pasaba casi todo el día en el plantel y repartían su tiempo entre las aulas y las asambleas en las que se ventilaban problemas sociales, laborales y, con menos frecuencia, los de carácter educativo, pues quienes podían hacer esto último eran los maestros que permanecían en los salones impartiendo clases. Las autoridades del plantel llegaron al punto de clausurar el control de asistencia. Pero este clima no podía durar por mucho tiempo. Profesores oportunistas aprovecharon la falta de control y la impunidad. Pronto se hizo palpable la degeneración del ambiente académico y se propició la aparición de corruptelas, ausentismo e incumplimiento en la tarea docente (Mercado Serna, julio-septiembre 2013: s/p).

La implementación del Programa de Estímulos a la Productividad y Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) tiene como propósito brindar una recompensa económica a fin de elevar la calidad académica. Sin embargo, no es un estímulo que verdaderamente considere la trayectoria sobresaliente del profesor frente a sus alumnos, pues su otorgamiento está en función del grado académico, no tener actas de denuncia de parte de los alumnos, la entrega oportuna de un informe-cuestionario de actividades académicas y la asistencia mínima frente a grupo.

En cuanto al Programa de Primas al Desempeño del personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), tiene la misma finalidad del PEPASIG, con la diferencia de que los informes de docencia son revisados y evaluados anualmente por los Consejos Académicos de Área, y posteriormente, cada cinco años, por las Comisiones Auxiliares del PRIDE; ambas instancias evaluadoras emplean los criterios de Pertinencia, Calidad

y Trascendencia. Las evaluaciones no siempre arrojan el resultado esperado por los docentes, y por lo tanto también se genera una actitud de apatía y desencanto. Esta es una de las razones por las que las rivalidades son más intensas entre profesores de tiempo completo que entre profesores de asignatura, quienes buscan más la satisfacción de tener una buena franja horaria a partir del desarrollo de otras actividades que les brinden puntos para estar en los primeros lugares de las listas jerarquizadas, y que les da la oportunidad de solicitar y obtener grupos de alumnos en atención.

Hoy en día es habitual afirmar –aunque carecemos de un análisis fiable– que *una buena formación es la que genera en los profesionales el deseo de seguir instruyéndose en ciertos enfoques concretos*. No obstante, el sentido que se les atribuye a estos enfoques todavía no ha sido explorado. Asimismo, deberían cuestionarse los marcos y las modalidades de organización que la institución acepta y que, a su vez, propone a los maestros que desearían seguir formándose para comprometerse con dichos enfoques. Lo esencial consiste en intentar actualizar estas iniciativas y en vincularlas con diversas facilidades o motivaciones institucionales que previamente se hayan manifestado (cursos, jornadas de formación, individuales o en equipo, en el propio lugar de trabajo o fuera de él). Dichas iniciativas deberían tomar en cuenta la dinámica, la voluntad y las actitudes personales de formación, así como los espacios que éstas ocupan y los procesos que las caracterizan (Baillauquès, 2012:74).

Si la trayectoria docente visualizada como el avance en las categorías académicas es vista como un reconocimiento o recompensa, es porque en la actualidad, la diferencia de salarios suena abismal, tanto como los estímulos económicos que recibe, por ejemplo un profesor de carrera percibe un porcentaje de acuerdo a su salario (en el bachillerato existen los niveles A, B, C o D, del PRIDE, equivalentes al de 60, 75, 85 o 95%), mientras que los profesores reciben como estímulo una cuota fija de acuerdo a su grado académico y al número de horas frente a grupo, PEPASIG.

En la siguiente tabla, observamos los niveles del PEPASIG y del PRIDE. Aquí se puede visualizar que sólo uno de los profesores fundadores de asignatura recibe estímulos C, lo cual quiere decir que tiene el grado de

doctor; y otro percibe estímulos B, es decir que cuenta con título de maestro; tres profesores más tienen el PEPASIG de nivel A, es decir que cuentan con la licenciatura terminada; los otros tres profesores de asignatura no perciben estímulos.

Respecto a los maestros de carrera, cuatro de ellos no perciben estímulos, lo cual, desde la visión institucional puede deberse a varios factores, el primero de ellos es una posible falta de productividad o calidad de la misma; otro, el que se encuentren laborando en otra institución, a pesar de ser de tiempo completo en el Colegio; y uno, el que en algún momento hayan sido rechazados por el programa y hayan desistido de un intento más. Desde una perspectiva individual o de grupo, la no incorporación al programa de estímulos es producto de rivalidades personales, o la negativa de participar en él por considerarlo contrario a los principios que dieron origen al Colegio.

En el PRIDE, existe algo denominado “cuota fija”, esto quiere decir que el profesor solicitó su renovación en el Programa, pero en el momento de la evaluación se consideró una baja de nivel, lo cual no se hace de inmediato, sino hasta la siguiente renovación en donde se demuestre que no puede permanecer en el nivel que tenía; durante el tiempo de espera, el estímulo del profesor no se incrementará con su salario, sino que permanecerá como una cuota fija desde su último incremento. En este caso se encuentran dos profesores que contaban con el nivel más alto, el “D”, y un profesor en el nivel “C”.

Asimismo, podemos ver que ninguno de los profesores fundadores de carrera se encuentra en el nivel más bajo del PRIDE, dos están en el nivel “B”, 35 en el nivel “C” y ocho en el nivel “D”. Es decir que el 58.3% están en el nivel “C”, percibiendo un 85% adicional de su salario; el 25% del total de los profesores es de Ciencias Experimentales con nivel “C” de PRIDE.

Profesores por Área en Programas de Estímulos				
Programa / Área	Ciencias Experimentales	Histórico-Social	Matemáticas	Talleres de Lenguaje y Comunicación
PEPASIG A	2	----	1	----
PEPASIG B	----	1	----	----
PEPASIG C	1	----	----	----
PRIDE B	----	----	2	----
PRIDE C	15	8	10	2
PRIDE D	6	1	1	----
CUOTA FIJA	1 “D”	1 “D”	----	1 “C”
SIN ESTÍMULOS	3	2	1	1

Premiada no me he sentido, no, bueno sí, cuando mis alumnos ganaron por ejemplo ese premio de teatro, hicimos anti comic, también y lo llevamos al CCH Sur, hicimos un anti comic de “Pelayo” y hasta yo actuaba, hicimos otras cosas muy interesantes porque yo creo que en los inicios del Colegio nadie buscaba premios, todos buscábamos compartir, dar, hacer, construir, en un primer momento yo creo que nadie buscaba premios, sí creo que después con los estímulos del PRIDE, que yo no tengo. Con todas esas cosas la gente se ha dedicado a la parte individual, y como lo dice Ángel Díaz Barriga, no a la certificación de puntos y, en cierta medida, lo dice él, no lo digo yo, a la destrucción de proyectos educativos, porque todo mundo está perdido en el individualismo, ya no están los proyectos, aunque aparentemente la institución te obliga ¿no?, bueno para promoverte tienes que haber coordinado un seminario, para promoverte tiene que no sé qué, entonces si bien es cierto que la propia institución propicia el trabajo en equipo, también es cierto que este trabajo en equipo no tiene las características que tuvo al inicio del Colegio, donde todo era desinteresado.⁴⁴

Desde un punto de vista quizás menos utilitario, en el sentido de la conquista de cierto confort económico, y sí más humanista, por la labor altruista o de servicio que significa la carrera docente, los profesores fundadores señalan como el mejor premio, el reconocimiento de los alumnos, tanto por su desempeño en actividades académicas dentro de su

⁴⁴ Informante 9. Entrevista en profundidad.

materia como por el reencuentro fortuito, donde el alumno externa su beneplácito por la labor alcanzada de parte del maestro. Sin embargo, la respuesta respecto a que la mayor satisfacción es la réplica de los alumnos se finca sobre la condición de que el 86.6% de los profesores cuenta con una plaza de carrera que le permite vivir con mayor holgura económica al tiempo de poder brindar mayor atención a los alumnos; por otro lado, el maestro de asignatura no se siente distinguido por parte de la institución y, ante la pregunta, sólo encuentra refugio en su labor frente a los alumnos. Cabe agregar que el Colegio, ya sea por tradición o por política, en cualquier evento conmemorativo, hace alusión a sus profesores fundadores, y éstos encuentran oportunidad para presentarse como tales, con una trayectoria forjada desde 1971, 72 o 73.

4.3.4.2. Premios y distinciones

La mayor distinción del profesor, comprometido con su profesión, evidentemente que es la respuesta positiva del alumno frente a la disposición para atender inquietudes académicas, a su saber, y respecto a su habilidad para conducir la clase. Sin embargo, el docente, a pesar de su posible aislamiento en el salón de clases, no permanece ajeno a la dinámica del centro educativo ni a la relación con el claustro de profesores, en donde también recibe el reconocimiento o rechazo. “La vida profesional jamás es totalmente estática. Si deseamos adquirir y mantener una cierta reputación, es esencial mantener actualizado y contribuir a los nuevos desarrollos [...] El mundo académico ofrece un entorno donde el progreso y el desarrollo, y no la estabilidad, son la expectativa normal” (Becher, 2001: 104-105).

En el CCH, como en el resto de la universidad, existen preseas de reconocimiento y distinciones a la labor académica, que evidentemente no todos alcanzan o a las que ni siquiera aspiran a pesar de contar con los méritos. Entre esas distinciones se encuentra el Premio Universidad

Nacional y la Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos, esta última no la tiene ninguno de los profesores fundadores del Plantel Azcapotzalco actualmente en servicio, pero en el caso del primero, éste lo obtuvieron dos profesores del Plantel en 2008⁴⁵, en diferentes áreas del conocimiento:

- Humberto Domínguez Chávez. Docencia en Educación Media Superior (humanidades, ciencias sociales y económico-administrativas)
- Martha Elba González Salgado. Docencia en Educación Media Superior (ciencias exactas y naturales).

Le antecedieron a esta distinción diez profesores de otros planteles, siete del plantel Sur, tres del plantel Naucalpan y uno del plantel Oriente. En 2011 les precedió una profesora del plantel sur (CCH-UNAM, <http://www.cch.unam.mx/consejo>). En total 14 profesores a una distancia de 40 años de iniciar las labores en el Colegio, porcentualmente el plantel Azcapotzalco tendría el 14%, frente al plantel Sur con el 57.1%.

Por otro lado, se encuentran las Cátedras Especiales, creadas en 1989 para cada una de las áreas académicas, y la cátedra Ignacio García Téllez, para cualquiera de las áreas. Del plantel Azcapotzalco los profesores fundadores que se han hecho acreedores a estas distinciones⁴⁶, están:

“Carlos Grael Fernández” (Ciencias Experimentales)

- | | |
|-------------------------------------|-----------|
| • Romero Martínez María de Lourdes | 2010-2011 |
| • Vázquez Torre Guadalupe Ana María | 2003-2004 |

⁴⁵ Estos profesores están contemplados en la muestra que conforman las entrevistas en profundidad, objeto de la presente investigación.

⁴⁶ Uno de estos profesores está contemplado en la muestra que conforman las entrevistas en profundidad, objeto de la presente investigación.

“Eduardo Blanquel Franco” (Histórico-Social)

- Patricia Justina Guadalupe Carpy Navarro 2004-2005

“Sotero Prieto Rodríguez” (Matemáticas)

- Gómez González Guillermo 1993-1994
- Molina Tapia Alberto Héctor 1991-1992 y 1992-1993

Cabe señalar que hay otros profesores del Plantel que ha recibido estas u otras cátedras como la “Rosario Castellanos” (Talleres de Lenguaje y Comunicación), pero no son fundadores o no se encuentran actualmente en servicio dentro del plantel Azcapotzalco, por ejemplo, en 96-97 y 97-98, antes de obtener su cambio al plantel Sur, la profesora fundadora de Azcapotzalco, Margarita Krap Pastrana tuvo este reconocimiento.

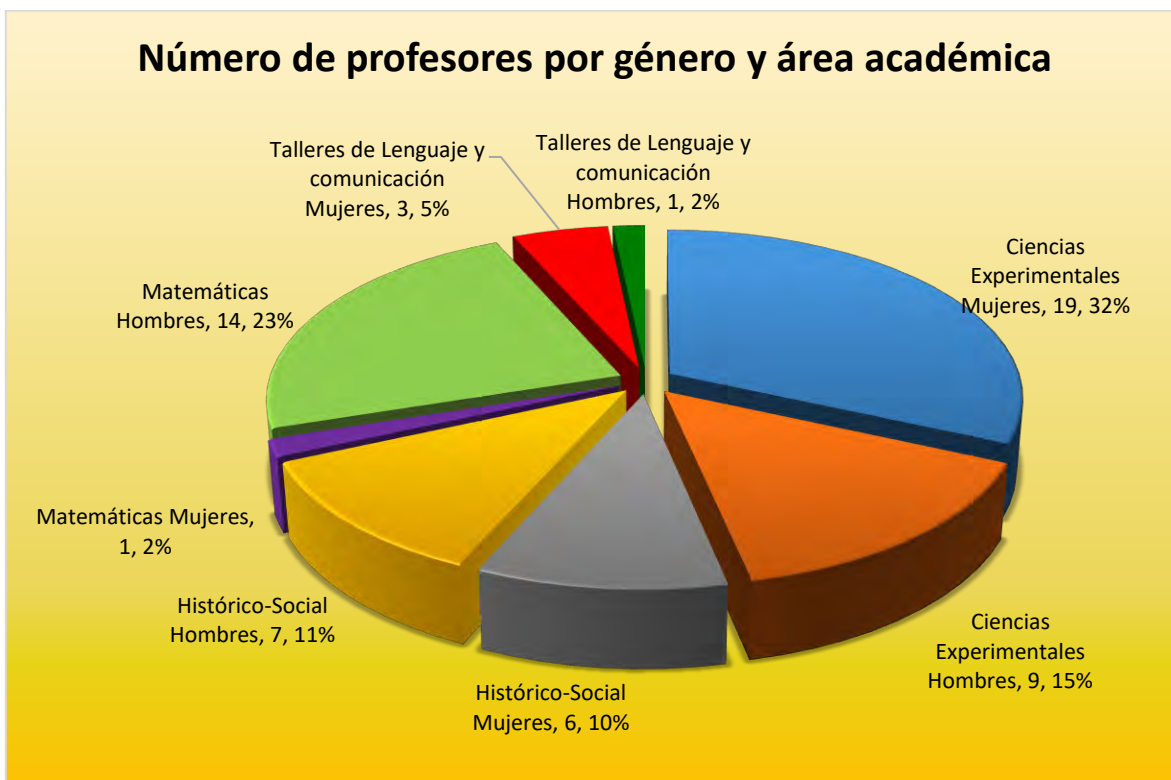
En 2003, el Consejo Universitario aprobó la creación de la Medalla Sor Juana Inés de la Cruz, como un reconocimiento anual a la trayectoria de las profesoras de la UNAM en cada una de sus unidades académicas. Es así como en la actualidad, a 11 años de distancia, esta distinción se ha otorgado a ocho profesoras fundadoras del plantel Azcapotzalco.

- Díaz González Patricia Emma 2003 C. Experimentales
- Vázquez López Silvia 2004 C. Experimentales
- Álvarez Rivera María Ubaldina del R. 2007 C. Experimentales
- González Castro Irma 2009 C. Experimentales
- Ortega Sánchez Guillermina Evangelina 2010 C. Experimentales
- Huerta González Susana 2011 Histórico-Social
- Vega Suárez María de la Luz 2012 C. Experimentales
- Carpy Navarro Patricia Justina 2014 Histórico-Social

Esta distinción ha sido otorgada además a tres profesoras no fundadoras, dos del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y una más

del área de Ciencias Experimentales, de tal forma que 63.6% ha sido para el área de ciencias Experimentales, y el 72.7% para las profesoras fundadoras. Estos porcentajes denotan el reconocimiento a la trayectoria de más de 40 años de labores académicas, en el área de mayor número de profesoras en servicio, pues el 32% del total de fundadores son profesoras del área de ciencias experimentales.

Número de profesores por Área			
Ciencias Experimentales	Histórico-Social	Matemáticas	Talleres de Lenguaje y Comunicación
28	13	15	4
19 mujeres, 9 hombres	6 mujeres, 7 hombres	1 mujer, 14 hombres	3 mujeres, 1 hombre



Aunque en la gráfica es notorio que el mayor número de profesoras se encuentra en el área de Ciencias Experimentales 32%, y la mayor cantidad de profesores está en Matemáticas, 23%. Sería importante reflexionar particularmente sobre esta cuestión en cada una de las áreas, las profesiones de las que son egresados, y sobre todo, en este caso, en la variable respecto al promedio de la edad de jubilación. Esta gráfica sólo representa un referente sobre el estado actual de los profesores, aunque es posible comprobar que el mayor número de maestros varones son egresados de las carreras del área físico-matemáticas y de las ingenierías.

Finalmente, también es necesario recordar que, en la gráfica, los mayores valores están en Ciencias Experimentales porque en el origen del Colegio, los grupos se dividían en las materias de física, química y biología, por aquello de las condiciones para la experimentación; aunque hoy esta división está en matemáticas e idiomas, pero no se ve reflejada en los profesores fundadores.



CAPÍTULO 5. El Modelo CCH. Perspectiva de los profesores fundadores en torno a la práctica

La memoria colectiva⁴⁷ de los docentes permite reconocer el sentido de un modelo educativo originado a partir de la reflexión del desempeño institucional, a razón de necesidades socioculturales, así como de la idea de renovación para garantizar la permanencia de éste en el escenario político-económico del momento. Dichas necesidades e ideales son producto de un pensamiento que deviene de un proceso histórico e interacción social, que permitió cambiar el instituido modelo educativo tradicional por un concepto de educación moderno, el cual de manera no necesariamente consciente se verbaliza y también se reconfigura.

El discurso no es la sola utilización de un lenguaje en un acto de comunicación presencial, sino la complejidad de sus tres dimensiones: el lenguaje (oral o escrito), la comunicación de creencias (cognición) y la interacción en situaciones de índole social. Por tal motivo, existe un nivel «superficial» u «observable» que es la expresión, y los niveles «profundos» y «subyacentes»: forma, sentido y acción (Dijk, 2008: 21-65).

La interpretación de los discursos, entonces, implica partir de categorías sociales y del sistema educativo (entendidas como las representaciones y acciones enunciadas a partir de discursos lingüísticos en un contexto situacional), categorías de los profesores (las que se encuentran en el marco de la interpretación basado en la trayectoria docente y las relaciones institucionales), y las categorías teóricas sobre institución, trayectoria e identidad que permiten contextualizar el modelo educativo del Colegio.

Los profesores fundadores del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco, son muestra del ejercicio educativo que se autonombró como vanguardista, y que lucha por conservar su esencia. La visión plural de éstos permite la reflexión sobre los resultados, objetos de crítica y

⁴⁷ Tomemos el concepto de Maurice Halbwachs (1968), quien habla de la historia viva, de la reconstrucción de recuerdos, los cuales, señala, no son producto sólo de la experiencia personal, sino también de la memoria de los grupos que mantengan relación con los hechos personales. Dichos recuerdos configuran imágenes nuevas, pero no por ello menos reales. Cfr. http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf

realidad posible: escenario político-económico nacional, organización institucional, perfil docente, formación disciplinar y pedagógica, trabajo colectivo, relación entre pares, perfil de egreso, pensamiento crítico y el *aprender a aprender*. “Atender más y mejor a un mayor número de mexicanos” nace en lo político y exige un mayor compromiso a la UNAM, donde los profesores asumen su papel actoral para recibir con reservas las políticas educativas emanadas del sistema, lo instituyente de la educación tradicional que se transforma en lo instituido que ha de ser el camino sujeto a interpretaciones y crítica de los nuevos actores de la educación. No se puede configurar una educación orientada al desarrollo del pensamiento crítico con profesores acríticos, por ello, vuelve a concebirse lo instituyente.

En el presente capítulo se pone de manifiesto tanto el pensamiento como la reflexión de los profesores fundadores, quienes fungieron como actores o espectadores de una efervescencia política en la década de los sesenta, un reclamo del libre pensamiento y el fácil acceso a la educación como un derecho inalienable al ser humano; profesores que en su mayoría participaron de una formación incipiente para la concreción de un nuevo modelo educativo, producto de una necesaria revisión de los antiguos modelos pedagógicos (la llamada educación tradicional, o bajo la perspectiva crítica de Freire sobre la educación bancaria y la educación manipuladora como modelos exógenos que conciben al educando como objeto y no como sujeto). La configuración de los docentes fundadores a partir del marco sociopolítico del momento, de su propia formación básica y disciplinaria, y de su trayectoria en el Colegio, permite reconocerlos como sujetos poseedores de un capital acumulado, que obliga a su reconocimiento como portadores del proceso histórico del Modelo Educativo del CCH, en el que actuaron de manera individual y colectiva.



En este momento de cambios generacionales de los profesores en el Colegio, es relevante recuperar las palabras de Halbwachs (1968: 213):

Cuando la memoria de una serie de hechos ya no tiene como soporte un grupo —ese mismo grupo que estuvo implicado o que sufrió las consecuencias, que asistió o recibió un relato vivo de los primeros actores y espectadores—, cuando se dispersa en algunos espíritus individuales, perdidos en sociedades nuevas a las que esos hechos ya no interesan, porque les son decididamente exteriores, entonces el único medio de salvar tales recuerdos es fijarlos por escrito en una narración ordenada ya que, si las palabras y los pensamientos mueren, los escritos permanecen.

Si pensamos, como algunos de los pocos profesores fundadores que aún permanecen activos dentro del Colegio, que el Modelo Educativo en consideración tiende a su extinción tras la jubilación de éstos, sería negar los propios procesos sociales e históricos. Sin embargo, también hay que considerar importante la memoria de estos profesores, porque permite comprender ese proceso de transformación de nuestro objeto de estudio, y su impacto en una realidad concreta en constante transformación, así como el establecimiento de una continuidad que pareciera artificiosa pero no lo es, pues como lo señala Castoriadis (1997), lo social histórico es una condición intrínseca del pensamiento-reflexión-expresión.

5.1. Los formadores de profesores para el modelo CCH

Verter en un documento institucional la nueva pedagogía para la construcción de un bachillerato de vanguardia, no fue suficiente, pues independientemente de que la efervescencia social, imperante tras del movimiento estudiantil de 1968 en México, y de la cual estaban contagiados los estudiantes universitarios, los nuevos profesores debían de racionalizar la forma de educar en el sentido de potencializar el desarrollo del pensamiento crítico, los procesos para dotar al alumno de hábitos de estudio y herramientas de aprendizaje.

En aquella época, la formación docente para el nivel medio superior requería de un ejercicio sistemático que permitiera no sólo iniciar a los universitarios en el campo de la enseñanza, sino también realizar una selección hasta donde la demanda lo permitiera.

Surge la convocatoria para entrar como profesor del Colegio, entonces en principio ignoraba totalmente de qué se trataba, debo reconocer que fue una oportunidad de conseguir empleo y además te pagaban por tomar el curso de capacitación o selección, lo cual era una ganga, de manera que acudí desconociendo totalmente los principios y todo de lo que se iba a tratar.

En el curso de iniciación tuvimos grandes señorones como: Abraham Sabido [...] Santiago López de Medrano, Juan José Arreola, Pablo González (personalmente). Enrique González Casanova daba pláticas intercaladas con el curso de selección, entonces eso nos daba una idea de qué se trataba, dónde me estaba metiendo. De manera que cuando iniciamos el 12 de abril del 71, ya me había introducido un poco en las ideas ¿no? Sumado a lo que yo traía de la formación de las normales, donde también los profesores se preocupaban mucho también, porque cambiáramos los esquemas, esquemas enciclopedistas y tradicionales. De manera que me sentí muy a gusto al iniciar en el Colegio.⁴⁸

⁴⁸ Entrevistas en profundidad, informante 11.

En este caso, además de reconocer la calidad de los primeros formadores de profesores, el académico también indica que, para él, el Modelo Educativo del Colegio en realidad significaba una misma preocupación de lo que hacía como maestro normalista, lo cual evidencia que la propuesta educativa sólo resulta nueva para el nivel bachillerato, y en ese sentido se ajusta también a las condiciones sociales y a sus aspirantes, tanto alumnos como profesores. Lo instituyente de la educación tradicional requiere de un proceso donde cohabiten tanto los cambios físicos y de infraestructura, como también la configuración de principios filosóficos y pedagógicos en el discurso y en la práctica de los nuevos docentes.

La fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades es una respuesta necesaria al tipo de educación preuniversitaria, pero también es el producto de una reflexión sobre la idea de educación generada en Europa, la cual llevaba ya un proceso de décadas en gestación dentro de los primeros años de formación en las escuelas.

La pedagogía de la escuela activa también se encontraba en boga y se fundamenta en el alumno que participa de su propio proceso de aprendizaje a través de la reflexión, la manipulación de objetos concretos y la interacción social. Los primeros centros educativos basados en el modelo de Montessori (1965 en el norte de México) o de Freinet (gracias a los exiliados españoles en el marco de la Segunda Guerra Mundial) atraen la atención ante la crítica de los sistemas de educación tradicional, y llevan a la misma educación básica de carácter público a incursionar en los nuevos modelos de educación, recordemos que también en 1971 surge el Consejo Nacional de Fomento Educativo, donde participa el también recién creado Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), instituciones que mencionamos en el capítulo dos.

La década de los setenta se caracteriza por la búsqueda de nuevos esquemas de aprendizaje, y por lo tanto también de formas diferentes de

enseñar. Los profesores del Colegio, en su mayoría, veían la oportunidad de transformar una práctica educativa de la que se consideraban víctimas, es el momento de concebir al alumno como persona, y no como una masa a la que se le agregan los demás ingredientes para transformarlo en el pan perfecto, ni tampoco como el sujeto que aprende a seguir instrucciones.

5.2. Las dimensiones del aprender a aprender. De la teoría a la práctica

En el primer capítulo se visualizó el «aprender a aprender» como una de las bases fundamentales del modelo educativo, pues no sólo pone en la mesa de discusión el concepto de aprender sino también el de enseñar, al tiempo que integra las dos figuras principales del proceso de educativo escolar: el alumno como sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje; y al profesor o docente como figura de autoridad académica poseedora de habilidades para orientar el trabajo escolar dentro y fuera del aula, es decir como un promotor de estrategias de aprendizaje provocadas, como un orientador de inquietudes de conocimiento al que el alumno o educando es sometido a partir de la curiosidad.

Es en este sentido que los próximos subtemas recuperan la opinión de los profesores fundadores del Plantel Azcapotzalco, aún en servicio, sobre cómo entienden el aprender a aprender y las posibles acciones para arribar a él; profesores con alrededor de 45 años de trayectoria docente y que, por ello mismo, han no sólo vivido la evolución del modelo, sino también han sido, en mayor o menor medida, actores de cambio.

5.2.1. Cuestionar para sacar información

El aprender a aprender yo creo que significa lograr que tú, independientemente, tengas la capacidad de adquirir conocimientos, no, de leer, bueno es parte comprender un libro que esté más allá de lo que has visto, pero aprender a aprender es aprender a cuestionar, y además tratar de saber sacar información, saber cuestionar y por lo tanto saber sacar información y procesarla, independientemente de que eso sea un problema académico o no.

Sabemos que el alumno aprendió a aprender cuando él es capaz de generalizar. Esto de desarrollar habilidades antes lo hacía, porque era más libre el cumplir un programa o no, por ejemplo, yo desarrollaba habilidades con cierto contenido y luego ponía problemas con el otro contenido, así ellos descubrían la generalización de lo que les estaba enseñando. No es nada complicado, digo no en áreas muy complicadas, por ejemplo, yo ponía una ecuación: $2X + 3 = a$ tal, ¿cuánto es la solución?, y luego ponía otra, 2, y en vez de la X ponía una serie de operaciones con X o Y, en vez de la $X + 3$ la misma ecuación, la misma forma de ecuación, y ellos eran capaces de decir, bueno si la anterior tenía esta solución, entonces lo de aquí adentro lo igualo a esa solución y encuentro la nueva. Eso es captar la forma de la estructura formal de la expresión, y eso lo veía no con ecuaciones, yo lo veía en otro campo y a la hora que él aplicaba eso, hacía esas generalizaciones independientemente pues, había aprendido a aprender, había adquirido la capacidad independientemente del conocimiento, y eso bueno, para mí es creatividad y pues eso es aprender a aprender.

En una ocasión, una niña que yo conocí desde que nació, entró a la primaria, y entonces no le entendía al maestro cómo se dividían los números entre dos cifras. Nosotros le explicamos, yo y Cuca⁴⁹, desde la notación de expansión de bases de diez, cómo un número se podía expresar así, y le enseñamos cómo se sumaba, por qué la regla de sumar era así, por qué la regla de restar era así, y por qué la regla de multiplicación era así; le explicamos con numeritos chiquitos, y luego le planteamos el problema de la división. ¡La niña sacó un algoritmo!, un algoritmo que no es el que se enseña; por eso nos la quitaron, porque el papá dijo “esto no es lo que enseñan en la primaria, la están desviando”, cuando en realidad lo que hicimos fue conducir a la niña a descubrir la forma de dividir; y bueno, eso para mí es saber adquirir un conocimiento, que le permitía aprender por ella misma.

En esta aseveración se puede recuperar que el aprender a aprender, si bien es provocar que el alumno se cuestione y busque la información necesaria para resolver un problema, el fin de la educación no es

⁴⁹ Se refiere a la profesora Refugio Gispert, también fundadora del CCH.

propiamente la obtención del conocimiento puro, sino el desarrollo de una habilidad basada en el ejercicio observado en clase y la propuesta de problemas similares, lo cual implica un acto de práctica reflexiva, donde el alumno, como reafirma el profesor, aprenda por sí mismo, un aprendizaje que no es sinónimo de obtener información sino también de saber qué hacer con ella.

Esto último conlleva la idea de dotar de autonomía al alumno, sin embargo, el profesor asevera que así se hacía antes porque había mayor libertad en el cumplimiento del programa, en otras palabras, se evidencia la importancia del contexto situacional en la relación maestro alumno, que en este caso se ve interrumpida por la participación de los padres, quienes no comparten el concepto de educación y aprendizaje, independientemente de que, de igual forma, las reglas sobre el ejercicio docente también han cambiado, y se incorpora de forma incisiva la evaluación docente.

5.2.2. “A ver si como cantas hablas”

El aprender a aprender es posible en el Colegio siempre y cuando se instrumente adecuadamente, como te decía, este profesor⁵⁰, sí claro que fue útil que él nos dictara, pero él nos dictaba una estructura de conocimiento bien hecho: lo primero, lo segundo, lo tercero y lo cuarto; para que cuando lo tengas completo y lo leas y lo reflexiones, ya vas a poder crear tu propia red de conectores ¿sí?, tu esquema de ese conocimiento. Primero el conocimiento se hizo repetitivo, luego se hizo fenomenológico, que fue cuando se inició el Colegio, luego se hizo constructivista, y cada cosa ha tenido su aporte. Entonces, claro que el conocimiento es fenomenológico, es eh..., lo transmites y es constructivista, ¡claro! Ahora tenemos las características, o nuestros estudiantes tienen las características para reunir estos elementos.

Siempre un niño, desde bebé, si tú le enseñas que para construir este conocimiento tiene que unir esta pelotita, con este gancho, con este alambrito... entonces ya tiene aquí un colgajo, o sea, pero sí tú le organizas y

⁵⁰ Se refiere a su maestro de la Facultad de Ciencias, un personaje que utilizaba en su práctica docente, la estrategia del dictado. El Dr. Rafael Lamothe Argumedo, abril de 1932-diciembre de 2013. Profesor en la Facultad de Ciencias de la UNAM e investigador en el Instituto de Biología de la misma institución. Pilar de la Helmintología de Fauna Silvestre en México.

le das los instrumentos, y lo guías y lo orientas, claro que va a llegar a obtener producto, y si después tú le enseñas para qué le sirve este producto, como lo aplicas, entonces va ser más interesante, pero ya lo hiciste participe de la construcción del alambrito, y ahora le vas a enseñar a cómo se utiliza, cómo sirve el alambrito, entonces, yo creo que siempre el aprendizaje así es. No importa la edad que tenga, y depende de la complejidad del conocimiento, y los elementos indispensables para construir ese conocimiento, que, bueno, están muy bien dados, como te lo dije, ahí en el constructivismo ¿no?, los elementos previos para llegar al conocimiento nuevo. Sí, el chiste es identificarlos, planearlos.

Por muchos años me enojaba, me daba coraje, bueno me sigue dando coraje la ignorancia de los compañeros, y es así como digo, bueno y cómo es posible que no tenga claro este concepto, y se enseñe mal a los estudiantes, ¡qué irresponsabilidad! ¿no?, y entonces eso me enojaba mucho, hasta que entendí que cada quien somos respuesta de nuestra propia historia, y entonces cada quien somos el resultado de nuestras incapacidades o de nuestras capacidades que hemos desarrollado.

En la medida en que uno comprende más el aprender a aprender, te involucras más y es parte de tú vida, porque no nada más aquí aprendes a aprender, aprendes en todos los ámbitos, y a todos los niveles, con tus hijos... Entonces ahí tiene uno también la oportunidad de ¡a ver si como cantas, hablas!, de todo lo que pretende uno decir o hacer con los estudiantes, a ver qué tan capaces somos de lograrlo a nivel afectivo, a nivel familiar.

Decíamos en el subtema inmediato anterior que la autonomía de alumno es un elemento importante en el aprender a aprender y sin embargo, ahora se pone el énfasis en el proceso que se sigue para llegar a ello, incluyendo la etapa de “repetición” y el avance por lo fenomenológico y lo constructivismo, pareciera ahora que la función docente es medular, más allá de la sobrevaloración que pudiera tener el autodidactismo.

Las estrategias didácticas son importantes en el desarrollo del aprender a aprender en el alumno. En estas estrategias se incluye tanto el conocimiento experto del profesor, como la reflexión del alumno, considerando la complejidad del conocimiento y los elementos para construir el mismo.

El camino que ha de seguir el alumno para iniciarse en el proceso de aprender a aprender no es la labor de un solo profesor, sino también por lo

menos el trabajo simultáneo de los otros docentes e incluso de los padres, de ahí la queja de que los demás no hagan su trabajo, lo que quizás evidencia una frustración por alcanzar sólo resultados mínimos o aislados. Para este informante, aprender a aprender debe ser una forma de vida no sólo del contexto escolar, donde es importante la asistencia de un guía competente.

5.2.3. “Un problema inicial seleccionado de manera cuidadosa”

Bueno también eso ha evolucionado, ¿no?, en un principio nuestra intención era que nuestra enseñanza fuera activa, que el estudiante participara; romper con la enseñanza tradicional que se usaba en la preparatoria, en la vocacional de donde veníamos muchos, entonces en los cursos que tomábamos desde el Centro de Didáctica en aquel entonces, después el CISE⁵¹, se pugnaba mucho por intentar dinámicas de ese estilo.

Aquí tuvimos cursos con el programa de formación de profesores, que te platicaba alguna vez, con Lucía Herrero y ellas, hubo cursos de dinámica de grupos trabajamos mucho, el grupo operativo famoso. Vino el señor Cayetano De Lella, que era uno que proponía mucho ese tipo de dinámicas, entonces trabajamos en esos cursos, ahí si participábamos de todas las áreas, era un curso para profesores de historia, talleres, experimentales, entonces se fue enriqueciendo la intención de que trabajáramos haciendo participar de manera muy viva al estudiante, muy activa después evoluciono esto y creo que el constructivismo en la fase de vía resolución de problemas en matemáticas, creo que caímos o acabamos en eso, tratamos de, de, lograr el aprender a aprender planteando problemas desde un principio, y hay mucha gente que ha escrito... el señor Schoenfeld,⁵² el que acaba de dar la conferencia, esta que se hizo tan popular Pólya.

⁵¹ Se refiere al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. “Surgió en 1977 como resultado de la fusión entre el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, ambos fundados en 1969. En 1989, por acuerdo del Rector José Sarukhán y dentro del marco de la reestructuración administrativa de la UNAM, se encomendaron al CISE, adscrito desde 1991 a la Secretaría de Servicios Académicos, para generar modelos de innovación educativa y realizar tareas de elaboración teórica en el campo educativo” (<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1996/cise.php>). (consultado el 24 de octubre de 2014). Éste desapareció para dar paso al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE.

⁵² Alude al matemático norteamericano Allan Schoenfeld, quien descubrió la forma de desarrollar el conocimiento matemático o el aprendizaje de las matemáticas en el aula a través de la problematización. Esto a partir de la lectura de un libro del matemático húngaro George Pólya, en el contexto de la educación activa en los albores del siglo XX.

Varias gentes han escrito con respecto a la resolución de problemas, tradicionalmente usas en matemáticas los problemas después de dar una clase, das una clase tradicional, y para ver si se entendió planteas problemas de aplicación, en cambio en la estrategia que aquí usamos creo que esta hasta la fecha en vigor, se plantea un problema inicial seleccionado de manera muy cuidadosa de forma que el estudiante pueda resolverlo parcialmente, pero no llegue totalmente a una solución porque le falta algo, y ese algo es lo que da lugar al tema nuevo, al contenido que vamos a abordar [...]

Creo que a través de la resolución de problemas abordada de esta manera, conseguimos eso, que el alumno aprenda a aprender, porque plantearle un problema que no puede resolver fácilmente, da lugar a que surjan muchas propuestas, algunas descabelladas que no tienen que ver con el enunciado que queremos abordar pero, no faltan algunas que si caen en el punto que queríamos, todo esto combinado con trabajar en grupitos, mínimo dos alumnos los dos que comparten en cada una de las mesas binarias, entonces creo que ahí se consigue lo que queríamos, que el alumno se vaya acostumbrando a que no todo se le va a dar hecho, que él tiene que buscar ¿no?, complementado con trabajos extras que se asigna.

Pues no, yo creo que al cabo del tiempo inclusive tenemos libros escritos para las cuatro matemáticas y para cálculo I y II, invariablemente si tú hojeas los libros cada una de las sesiones empieza planteando un problema, nos impusimos la estrategia y hemos batallado a veces para conseguir problemas adecuados, que tiene que ser un problema como muy especial, ¿no?, generalmente lo construimos nosotros, no hay en los libros por lo que te decía; el problema tiene que contener elementos que el alumno pueda hacer. Necesitamos captar su interés, que se involucre, y tiene que llegar un momento que no avance, y entonces se ha podido lograr por lo menos en las matemáticas de la I a la VI; considerando cálculo I y II, se ha podido conseguir y yo creo que en estadística también se presta, sí, sí, como que sí se puede.

Desde luego que promover en el alumno el aprender a aprender en el alumno de bachillerato implicó una formación sistemática con personalidades de la pedagogía y la psicología educativa del momento, cuyo referente y experiencia inmediatos se centraban en la Escuela Activa y el Constructivismo. En este camino, señala el docente, se les ofrecía la nueva teoría pedagógica a través de la misma práctica reflexiva.

Aquí, particularmente, se plantea a la resolución de problemas como la base para el aprender a aprender, donde el alumno reflexiona sobre un proceso, se cuestiona y propone soluciones, y aunque en ocasiones éstas

últimas sean erróneas, posibilitan que el alumno avance intelectualmente, pues trabaja la frustración como motor para encontrar más y mejores caminos en su proceso de aprendizaje.

Además, el tiempo invertido en la formación académica traspasa el espacio del aula, porque el Plan de Estudios Original contemplaba la diversidad de estrategias y actividades, por que el alumno necesitaba formarse en el marco de su propia autonomía para la toma de decisiones. La solución a los problemas no se encuentra sólo en el aula, aunque ésta sea el espacio ad hoc para la exposición, confrontación de opiniones o apoyo en la resolución de dudas.

Para conseguir el aprender a aprender también se requiere de material didáctico que no sustituya al profesor, ni que se convierta en un cúmulo de información teórica o de ejercicios con una única forma de resolverlos. Un material donde se trabaje la motivación y se genere la incertidumbre.

5.2.4. “Cerciorarse por sí mismo dentro de lo posible”

Que el alumno contara con un mínimo de información y que se conformara como en el principio para cerciorarse por sí mismo, y no sólo para cerciorarse por sí mismo, sino más bien darse cuenta de viva voz, eso que plantea el mínimo de información.

Por ejemplo, en algún momento vimos el proceso político-social que se da en los 50's, el robustecimiento que se da en la CTM⁵³ y de las grandes centrales obreras que permiten el corporativismo y el presidencialismo. Ante problemas como el saber ¿qué es un líder charro?, era necesario preguntar a sus abuelos o a sus papás, ¿qué es ser un líder charro?, pero no sólo es eso, si no ir a un sindicato (que por cierto dejé de hacerlo en algún momento, porque ya los iban a golpear, porque se metieron hasta la CTM, “¡aquí no hay ningún líder charro!”), cerciorarse por sí mismo dentro de lo que es posible, cerciorarse uno mismo de viva voz, analizar las fuentes.

El aprender a aprender es significar a los grandes autores que hablan sobre determinado tema, y pongo el ejemplo, casi siempre impulso el análisis de dos obras, no leyéndolas, sino más bien diciendo las condiciones con que

⁵³ Confederación de Trabajadores de México, central obrero-campesina creada en 1936, y dirigida en sus orígenes por Vicente Lombardo Toledano.

fue creada una y cómo surge la otra. En este año tocó a Sotelo Inclán y a John Womack.

John Womack es un autor que vive en Estados Unidos, es de la universidad de Nueva York y que escribió *Zapata y la Revolución Mexicana*. Por otro lado, está Sotelo Inclán⁵⁴, él fue soldado zapatista y escribió *Raíz y razón de Zapata*. Sin embargo, ustedes vean, de Sotelo Inclán, se hizo la primera edición y en su totalidad fue regalada a funcionarios de gobierno, y eso me consta, y la segunda fue para el comercio, esa duró como diez años para agotarse. Surge también en 1971 y 1972 Womack, una persona que no vivió el hecho histórico, que está en un gabinete, que vino aquí a hacer investigaciones en archivos, con algunos intelectuales; resulta que ahorita va en la edición veinte. ¿Por qué creen ustedes que tenga más valor?, bueno esto es entorno al aprender a aprender, a problematizar el hecho histórico; considerar que, porque lo dice el libro, porque lo dice el maestro, no es un aprendizaje real, porque son muchos factores; si a alguien yo le caigo mal y porque lo digo, ya ni me va a tomar en cuenta, o le caigo bien y cree en mí, tiene mucha fe en mí, me va a creer. Son otros de los factores que permiten aprender, y eso lo van a utilizar ustedes para hacer otros análisis. Eso es el aprender a aprender.

La problematización sobre un tema, en el contexto del aprender a aprender, rebasa los límites de la teoría para incrustarse en el espacio de los teóricos y de las voces que en ciertos momentos lo evocan. La confianza es una actitud que debe tomarse con reservas, o mejor dicho con prudencia, pues si la duda es el principio del conocimiento, siempre que se tiene la necesidad por descubrir. Entonces, confiar en la certeza de la información o, más aún, a ciegas en los informantes o en la posibilidad de una sola perspectiva correcta, es un camino erróneo.

El aprender a aprender no se reduce a una pregunta generadora o a problematizar sobre un tema, sino a un cuestionamiento mayor que parte de la reflexión y de la fascinación por conocer. La motivación y la curiosidad son elementos fundamentales y, en este caso, el informante hace uso de sus conocimientos disciplinarios, recurre a la comparación de puntos de vista, pero no brinda detalles respecto a si sólo está dando una receta donde no

⁵⁴ Jesús Sotelo Inclán, dramaturgo e historiador mexicano (1913-1989).

tiene cabida la fe y, por lo tanto, ¿en qué momento, el alumno trabajo con la asimilación, el descubrimiento y la acomodación de nuevos saberes?

5.2.5. “Es una cosa que se ha quedado en el papel... nunca se ha hecho realidad”

Hasta la fecha no, no es así fíjate, precisamente en los últimos seminarios que hemos tenido, lo primero que se ha dicho es que, eh, eso [del aprender a aprender], ha sido una cosa que se ha quedado en el papel y que nunca se ha hecho una realidad, digo, y lo acabamos de ver en los cursos, ¿verdad? De cómo es eso de que el alumno se vuelva autodidacta, bueno en matemáticas tú no te puedes volver autodidacta hasta no tener cierto nivel de aprendizaje de cosas básicas, de cosas básicas fundamentales, sí no, es imposible de que lo hagas, te cuesta mucho, mucho trabajo aprender a aprender. Y por eso mismo, ahora se dice que ese modelo no, no, no, nunca se ha aplicado, por lo menos en mi área no, y te estoy hablando de los últimos 15 años, se ha dicho, la verdad eso nunca, la verdad, lo hemos puesto en práctica.

Eso sí se hace [el planteamiento de problemas], pero eso no es como aprender a aprender⁵⁵, digamos eso es como mostrar el uso de las matemáticas en ciertos ejemplos. O sea, yo llego, les pongo un problema, que lo hago lo más parecido a una situación real, porque las situaciones reales son más complejas de modelar, matemáticamente hablando. Una situación real es muy compleja de modelar, o sea necesitas matemáticas de otro nivel.

Sin embargo, para el bachillerato se han tratado de adecuar problemas de muy diverso estilo. Si fulano compró tantos kilos de frijol y tantos kilos de no sé qué, y entonces si ahora quiere hacer una mezcla que le brinda tal y tal, cosas de esas ... pero no dejan de ser situaciones inventadas, vamos a decirlo así, a los alumnos sí, de todas maneras les suena un poco, eh, irreal, no natural vamos, no es un problema realmente de la línea, y con esas situaciones, tú les dices o tú les enseñas a que hagan un modelo de esa situación, un modelo en matemáticas, es como establecer una ecuación que te refleje esa situación, o sea construir una ecuación que refleje esa situación, bueno eso a los alumnos les cuesta un trabajo enorme, enorme, enorme...

De ninguna manera, el aprender a aprender, es evadir la complejidad de los temas, o de inventar situaciones ideales para la comprensión de las

⁵⁵ Se refiere a cuando un profesor de matemáticas ofrece ejemplos concretos de la vida o la experiencia para que el alumno ejercite su relación con signos matemáticos.

matemáticas. Sin embargo, desde esta postura, las matemáticas son abstracción de se deben aprender desde esa misma abstracción.

El discurso en tercera persona del plural, de alguna forma evade la responsabilidad de las aseveraciones, sobre todo en este caso en que se justifica una postura a partir de las voces de un seminario o grupo de profesores que no están presentes.

Las palabras y las ideas se quedan en el papel porque no tienen sentido para los lectores. Esta carencia de sentido parte de una actitud, de una postura que no acepta el cambio, bien porque la trayectoria académica tuvo el impacto suficiente como para confiar en ella, o porque experimentar siempre significa avanzar entre lo desconocido sin la certeza de encontrar lo que se busca; la raíz de lo instituido tiene una estructura que incide de forma diferente entre las personas, entre los grupos.

Así como hay quienes están convencidos de las necesidades de cambio, también hay quienes consideran que eso no es factible, pero los grupos coexisten en medio de la diversidad. Si este infórmate dice que el aprender a prender no existe es porque nunca le ha dado sentido, ni se lo ha buscado; la formación académica fue tan significativa que se buscó en un efecto de espejo y se encontró en las relaciones humanas dentro del Colegio, con personas de ideas similares.

5.2.6. “Son los que dirigen, los que organizan”

¿Cuándo va, el alumno, a aprender a aprender?, cuando tú le des un problema y él sepa cuáles son los pasos que él tiene que hacer para resolver el problema que le estás dando, ay no sé... ¿qué hacían los alumnos de antes?, iban y le preguntaban al experto, ya se metían en el laboratorio. Una niña, “maestra yo quiero, este... diseccionar un perro”; la taxidermia. Bueno ya se fue a la Facultad de veterinaria, fue, investigó. El investigador le dio unos libros; me dijo, “maestra, que necesitamos sales de tales”; –estamos bien, ¿y qué vamos a hacer?, hora la teoría. ¿Y esto que tiene que ver?

Vamos a poner otro [ejemplo], “maestra, yo quiero saber cómo determinar mercurio en sangre”, ah bueno, pues se fue a investigar... ese niño

aprendió a aprender. ¡Ahora todo quieren!, ¿sabes cuál es la técnica que yo uso?, investiguen en la red, todo con “.edu”, no quiero nada en computadora, a mano un resumen, porque si no, ¡copiar y pegar!, ni lo leen, y si yo no veo un hilo en todo lo que me escribieron ¡tache! Entonces, los alumnos sí primero investigan, van aprendiendo solos, y esa es una de las ventajas que tenían los alumnos del CCH, sobre los que no eran del CCH, los mismos maestros de las Facultades en esta comisión, decían: ay pues no saben mucho, pero eso sí, ¡qué barbaridad!, cuando tienen que hacer una investigación, son los que dirigen, los que organizan, los que investigan.

Ahora ya ni eso, ¿sabes que hay alumnos que tú les preguntas, cuáles son las orientaciones pedagógicas del Colegio, y no saben?, nunca les hablaron del aprender a aprender, del aprender a ser, del aprender a hacer, nadie les dijo eso. Porque tampoco ahora los nuevos maestros saben, ya hora dicen que esas son las competencias, pueden ser algunas partes, pueden integrarse, pero no son competencias.

Aprender a aprender es desarrollar habilidades para la investigación, por ello, es trabajar la actitud de liderazgo, es saber trabajar en equipo, es saber discriminar información, es buscar informantes, es preguntar, es saber leer e interpretar. La maestra dice que los alumnos de antes los hacían y ahora no tanto, ¿acaso será que las formas de investigar y los recursos han cambiado? El contexto determina las acciones, por ejemplo, esta informante está consciente de la importancia del aprender a aprender, pero entre su mismo discurso también hay indicios de formación tradicional, como cuando dice la palabra “tache”, expresión que antaño significaba la presencia de un error, el cual se remarcaba y etiquetaba, era algo que debía de evitarse.

El aprender a aprender, ahora se asocia con el autodidactismo, el profesor sólo enuncia algunos pasos a seguir y es el alumno el que se enfrenta a las fuentes de información para recuperar un conocimiento, buscar sus informantes y preguntar para después integrar la teoría.

Si el aprender a aprender está ligado al saber hacer o a aprender a través de la práctica y el ejercicio, pero los maestros del nivel superior, y esta informante lo repite tal cual, dicen que el alumno del CCH “no sabe mucho”, es porque el saber se asocia no al aprendizaje sino al conocimiento

memorístico. Por lo tanto, decir “no sabe mucho” y luego “¡qué barbaridad!”, al menos, de parte de la informante, hay una actitud de valoración positiva importante hacia el aprender a aprender, una confianza en ese proceso, pero luego viene la desilusión porque considera que ello se ha ido perdiendo. Las nuevas generaciones de alumnos no conocen los principios filosóficos del Colegio porque los profesores tampoco los conocen, los principios han perdido relevancia.

Sin embargo, si la teoría se subordina a la práctica ¿en qué medida se tendría que estar preocupado por los conceptos? Lo cierto es que para reconocer una práctica o una acción se necesitan de las palabras.

5.2.7. “Acostumbrado a resolver problemas”

El alumno de CCH, eh... por el esquema pedagógico de formación previo que trae, está acostumbrado a resolver problemas y es, es mucho más ágil resolviendo problemas, yo he dado clases en la licenciatura de pedagogía y en las otras licenciaturas de, en historia y en letras también, y yo creo que el alumno del CCH tiene más elementos para resolver problemas que el alumno de preparatoria, pero si reconozco que el alumno de preparatoria trae más disciplina, más disciplina de estudio y más disciplina de lectura.

Aprender a aprender es saber resolver problemas y los alumnos del CCH lo saben hacer. Sin embargo, la disciplina no es un aspecto que sea mejor en el estudio o en la lectura, pues para resolver problemas también se requiere de ella, de lo contrario se auguran pocas posibilidades de éxito, ¿cómo se resuelven problemas sin estudiar o sin leer? La entrevista puede convertirse entonces en un acto imprescindible, pero no suficiente, la información es necesaria antes y después de cualquier entrevista, y esta se obtiene a partir de la lectura, del estudio: reflexión, análisis de información básica, organización de ideas, jerarquización de datos, contrastación de perspectivas y exposición, etc.

5.2.8. No sólo reproducir lo que leen, sino reconstruir y crear

Yo lo que siempre he hecho, es hacer una selección muy profunda de los materiales con los que voy a trabajar en el curso. A partir del programa, hago una selección muy amplia de los recursos, pero sobre todo muy *ad hoc*, entonces, eso generalmente lo induzco para que trabajen, lo lean, lo comentemos de manera amplia, y se lancen ellos a exponer lo que han comprendido de esas lecturas, y ya en la discusión, se haga un análisis participativo de los elementos aprendidos.

Yo lo empecé a aplicar porque lo traía desde la Facultad, porque estuve en una Facultad con esas características, en donde la lectura del periódico era constante, la reseña de libros, y la elaboración de fichas de trabajo bibliográficas y hemerográficas. Allá era constante la recopilación de documentos hemerográficos, era permanente la lectura de textos, entonces, pues esto yo lo traía ya formado, y lo apliqué. Hasta la fecha me da excelentes resultados. Yo sí creo que este es un camino de los más eficaces para que los alumnos aprendan, porque lo que yo le enseñé, desde entonces y hasta hoy, ¡es que los arquitectos de su vida son ellos!, son ellos mismos quienes tienen que asumir la lectura.

En todo caso, yo participo mucho en la selección y jerarquización de las cosas que van a utilizar, pero fuera de eso, les dejo la mayor libertad para que ellos analicen, les doy elementos metodológicos para que sigan estos procedimientos y puedan sacar lo mejor de lo que leen, de lo que observan. Pienso que una de las grandes recuperaciones de hoy es aplicar todos los sentidos: ver, escuchar, recuperar sus movimientos, y descubrir, auto descubrir, la importancia de los movimientos corporales. En fin, todo esto que maneja la neurolingüística, yo lo aplico, y me da buenos resultados.

Entonces, en tanto que uno orienta y ellos tienen la libertad de hacer, se lanzan a construir obras de teatro, etc., no solamente a reproducir lo que leen, sino a reconstruir y a crear. Esto es lo que me parece más importante, innovar de una manera creativa, porque al fin y al cabo tienen herramientas para hacerlo.

Tener dominio de los programas, así como planear con base en los recursos y el contexto escolar antes de cualquier práctica o ejercicio con los alumnos, es el ejercicio mínimo de los docentes para generar las condiciones adecuadas para que el alumno aprenda a aprender, es decir, aprenda a leer, a seleccionar fuentes de información, a investigar, a tomar decisiones. Desde esta perspectiva, aprender a aprender era conocer y asumir una metodología como procedimiento eficaz para leer y observar, un proceso que ahora se

transforma porque es necesario que los alumnos sepan utilizar todos sus sentidos, lo que no cambia es la función del docente como facilitador en la construcción de aprendizajes, y la actitud creativa del alumno, aunque este último, ahora, con el compromiso de un nuevo vocablo, la innovación.

5.3. El aprender a hacer. La aplicación del conocimiento o para el conocimiento.

La práctica como estrategia de aprendizaje fue motivo de debate durante la modificación del Plan de Estudios del Colegio en 1996, pues en ese momento se acordó que el número de horas de cada asignatura debía aumentar a fin de que el salón de clases o laboratorio se permeara la disertación y la construcción de aprendizajes bajo la orientación del profesor. En otro momento, el alumno tenía tiempo para ir en busca del conocimiento a través de la explosión de fuentes documentales o de campo y llevarlas al salón para su debate; después de 1996, el alumno lee, explora, construye y comenta en el mismo salón a partir, tanto las propuestas del docente, como de su supervisión.

Un aspecto más que no debe soslayarse es el del concepto de aprender a hacer como un lema ligado a la productividad y al discurso de una incipiente política neoliberal del momento, donde la inversión en el campo educativo exigía una mayor vinculación con el campo laboral. En este sentido, el aprender a hacer también tenía su razón en las opciones técnicas, mismas que mermaron ante una práctica educativa que priorizaba el pensamiento crítico, quizás por ello, la mayoría de los profesores no las visualizan como el aprender a hacer.

En el sentido del autodidactismo y el desarrollo del pensamiento crítico en el alumno de educación media superior (donde es fundamental la figura del profesor como guía para establecer pautas de disciplina hacia la búsqueda del conocimiento, necesario para resolver determinadas situaciones, dudas intelectuales y metodológicas), el desarrollo de tareas en las bibliotecas, museos, hemerotecas, centros de investigación y demás fuentes informativas, es una estrategia que viene desde las escuelas tradicionales, donde el tiempo escolar no es suficiente de “reforzar” los conocimientos. Sin embargo, ahora las tareas extra-clase se convierten en una labor necesaria porque el docente no es el que posee el conocimiento y resuelve dudas, sino que orienta para que el alumno descubra y aprenda, ya que la información se encuentra fuera de los muros del aula. El salón de clases es el espacio donde se vierte información para el diálogo y la disertación, para la experimentación y el empirismo, para la reflexión; el conocimiento se construye y aplica en diversas situaciones, se cuestiona y modifica o ratifica, pero no se acumula sin razón.

En los orígenes del Colegio, el tiempo de clases se reduce al mínimo porque el alumno debe tener tiempo suficiente para ir en busca del saber. Con el paso de los años y el desarrollo de las Tecnologías de la Información, se recurre cada vez menos a las bibliotecas, pero los datos son más accesibles. El proceso de conseguir información continúa siendo un objetivo en la formación académica. Aunque las circunstancias sean distintas, se requiere que el alumno sepa discriminar información y recuperar la que realmente necesita para resolver un problema o explicar un fenómeno físico, natural o social.

5.3.1. Transferir el conocimiento en situaciones concretas.

Bueno de alguna manera hemos entendido que el aprender a aprender es como que el estudiante busque, por sus propios medios, la solución a los problemas; que acceda al conocimiento por sí mismo. Por otro lado, el

aprender a hacer de alguna manera lo hemos interpretado precisamente como la transferencia; esto que aprendí en un área por motivo de un problema, me puede servir para resolver algunos otros.

En particular hay temas como, en geometría analítica donde se estudian curvas como la parábola, haces un tratamiento abstracto de cómo es la ecuación y eso, y da lugar a una referencia histórica de los matemáticos griegos como Apolonio⁵⁶ y Eudoxo⁵⁷, que estudiaron la parábola en busca de resolver un problema concreto; cómo hacer que los teatros, las obras de teatro que presentaban al aire libre los actores y escritores griegos, que el público que estaba en un campo abierto escuchara a los actores, entonces se descubrió que la parábola tiene propiedades reflectoras y hasta la fecha se usan en los faros de los autos y demás. Entonces, parte del trabajo cuando se estudia la parábola, es que ellos construyan cortando un cono, [que se pregunten] por qué se llaman cónicas, por qué vienen de ahí, y que vea las propiedades geométricas de algo que estudiamos algebraicamente en abstracto. Entonces creo que ahí entra el aprender a hacer, en donde inclusive hacer ahí toma una acepción práctica ¿no?, porque trabajan con las manos, compas, regla y con yeso, y están transfiriendo conocimientos de un ámbito a otro.

Un aspecto fundamental del modelo CCH, se centraba en el cuestionamiento de ¿en qué medida es importante el conocimiento o para qué lo necesitas? Si en el bachillerato se forma para el ingreso al nivel superior, no se puede dotar de una vasta cantidad de información que quizás sea innecesaria para ciertos capos del saber, entonces se precisa que el alumno sepa buscar la información que necesite y la aplique en determinados contextos, de ahí la orientación hacia trabajar con los métodos y lenguajes. Para este profesor, saber hacer es pasar del conocimiento abstracto al concreto, del trabajo intelectual al manual, en un proceso de reflexión y también de habilidad motora.

⁵⁶ Apolonio de Perge, *circa* 262-190 a.C. Introdujo los términos de “parábola”, “elipse” e “hipérbola espiral”

⁵⁷ Eudoxo de Cnido, 408-355 a. C. Filósofo, astrónomo, matemático y médico griego, discípulo de Platón. En matemáticas se le atribuye la teoría de la proporción.

5.3.2. Un modelo hechizo

Realmente yo siento que [el aprender a hacer] se idealizó con los años. Se vio que ideológicamente era correcto que se transformara [la forma de enseñar], que se transformara ese diario pedagógico en un modelo, pero no hechizo, desde mi punto de vista. Estuve en muchas situaciones de éstas, que en principio, en esas discusiones realmente nadie lo veía como un modelo educativo, o sea todo mundo decía que había que promover eso, pero nadie decía cómo, o sea cómo desde la matemática, desde la física, desde la química, desde la enseñanza de los talleres de lectura y de redacción, se promoviera digamos el aprender a hacer, el aprender a ser...

La disciplina como tal, de matemáticas, tiene esa cuestión, tú no puedes pensar aquí, si estás siendo enciclopedista o no, todos los profesores de matemáticas pensamos en que el alumno debe saber, como te digo, tener ciertos conocimientos, desarrollar ciertas habilidades, ¿verdad?, que no puedes saltarte, por ejemplo, tiene que saber algebra, y la manera de desarrollar habilidades algebraicas es a través de ejercicios. Entonces, la forma de enseñanza era, mitad teoría y después haces un montón de ejercicios, ¿de dónde provenía esto?, pues de nuestra formación, porque, porque así aprendimos, así aprendimos algebra todos, o sea, hoy todos los que saben álgebra lo aprendimos así en ese sentido, y no había un libro diferente, ¿no? Nadie había escrito un libro diferente de algebra, luego entonces ahí no cabían, para nosotros si estamos siendo enciclopedistas o no, si no que, la disciplina así se enseña.

La situación casi no ha cambiado, quizá ahora lo que te preocupa, es si crear problemas, a crear situaciones problemáticas en donde el alumno aplique esos conocimientos, o bien a través de esos problemas, tú puedas plantear digamos, la necesidad de tener ciertos conocimientos; para resolver esos problemas el alumno debe de aprender cosas. Entonces eso hace que el alumno aprenda con la idea de que tiene que resolver ciertos problemas, lo que le llaman enseñanza problémica⁵⁸ o ponerle situaciones problemáticas que le genere un conocimiento, eso es en lo que ahora hemos cambiado, y no todos eh, no todos.

A la fecha estamos haciendo un diagnóstico para la materia de cálculo en los cinco planteles, la Comisión institucional de cálculo, y nos damos cuenta que, la verdad, muchos dicen utilizar la enseñanza problémica para

⁵⁸ “La secuencia lógica en la enseñanza problémica presupone: la creación de la situación problémica, la formulación del problema, la realización de tareas cognoscitivas, la asimilación de nuevos materiales por parte de los estudiantes.” Reinaldo Hernández y Mayté Reyna, “Ejemplos de utilización de la enseñanza problémica en la matemática”, p. 71. *Revista Aula Universitaria* 15, 2013, Recuperado en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/AulaUniversitaria/article/viewFile/4369/6638>

enseñar su materia, pero la verdad es que cuando ves lo que hacen, y te narran cómo lo hacen y todo, en realidad eso no es la ciencia problémica, si no es lo de siempre. Les enseñan primero la teoría y después les ponen una serie de ejercicios y entonces realmente eso es lo de siempre.

Precisamente en los últimos seminarios que hemos tenido, lo primero que se ha dicho es que eso del aprender a aprender ha sido una cosa que se ha quedado en el papel y que nunca se ha hecho una realidad, digo, y lo acabamos de ver en los cursos, ¿verdad? De cómo es eso de que el alumno se vuelva autodidacta, bueno en matemáticas tú no te puedes volver autodidacta hasta no tener cierto nivel de aprendizaje de cosas básicas, de cosas básicas fundamentales, es imposible de que lo hagas, te cuesta mucho, mucho trabajo aprender a aprender, y por eso mismo ahora se dice que ese modelo no, no, no, nunca se ha aplicado, por lo menos en mi área no, y te estoy hablando de los últimos 15 años. Se ha dicho que eso nunca, la verdad, lo hemos puesto en práctica.

Poner ejemplos si se hace, pero eso no es como aprender a aprender, digamos eso es como mostrar el uso de las matemáticas en ciertos ejemplos. Yo llego y les pongo un problema que lo hago lo más parecido a una situación real, porque las situaciones reales son más complejas de modelar, matemáticamente hablando, o sea, necesitas matemáticas de otro nivel. Para el bachillerato se han tratado de adecuar problemas de muy diverso estilo: Si fulano compró tantos kilos de frijol y tantos kilos de no sé qué, y entonces si ahora quiere hacer una mezcla que le brinda tal y tal, cosas de esas... pero no dejan de ser situaciones inventadas, vamos a decirlo así. A los alumnos, si de todas maneras les suena un poco... eh, irreal, no natural vamos, no es un problema realmente de la línea, y con esas situaciones, tú les dices o tú les enseñas a que hagan un modelo de esa situación, un modelo en matemáticas es como establecer una ecuación que te refleje esa situación, o sea construir una ecuación que refleje esa situación, bueno eso a los alumnos les cuesta un trabajo enorme, enorme, enorme.

A diferencia del informante anterior que ponía el ejemplo de la parábola y el trabajo manual en el aula, para este otro profesor, el aprender a hacer no existe porque las matemáticas son en sí mismas una abstracción, y ve como la única posibilidad de concretarlas la forma de plantear problemas matemáticos que dice son hasta cierto punto una ficción.

Por otro lado, también habla de los ejercicios a partir de la resolución de una ecuación en el salón de clases, que si es vista como la exposición en la mayoría de los libros de algebra, veremos que efectivamente eso es una enseñanza tradicional basada en la repetición; el alumno se vuelve diestro

en matemáticas a través del ejercicio, tal como ocurre en los deportes, pero ¿acaso los mejores deportistas, lo fueron o lo son porque se ejercitan sin razón?

Lo que no se dice es la importancia que tiene la reflexión en ese proceso de ejercitación, pues muchos alumnos reprueban un examen de matemáticas porque no reflexionaron sobre un proceso, sino que lo memorizaron, en primera porque aparentemente no tienen una aplicación concreta y, en segundo lugar, porque se parte de la idea de que las matemáticas son para personas que tienen el privilegio de poseer un pensamiento privilegiado.

El aprender a hacer es un principio que no parte del terreno concreto y se queda ahí, sino que saber hacer también es un trabajo intelectual y no mecánico, pero para llegar a eso en el terreno de las matemáticas, es necesario que el alumno reflexione sobre qué es una incógnita y porqué está ligada a un número, qué simboliza el número, entonces necesita tener las nociones de secuencia, de temporalidad, de relaciones espaciales, de movimiento, de todo eso que lo rodea en su cotidianidad y que fue construido gracias a un pensamiento matemático para, en el mejor de los casos, facilitar las formas de vida. ¿Realmente necesitaría inventarse un problema ficticio para que el alumno sepa aprender a hacer en sus materias de matemáticas?, se requeriría primero dejar de pensar que las matemáticas son un conjunto de operaciones y fórmulas numéricas que sólo se aprenden a partir de la repetición.

5.3.3. El pensamiento divergente se salta las trancas

Mira yo te voy a decir una cosa, todo esto se viene dando por lo de las competencias. Haber, la gente, fijate, ¿sabes de dónde surge la idea de competencias?, surge en Australia, Australia es un país con un contexto muy especial, muchos migrantes, una población joven, etc., pero que van a buscar fortuna, a buscar otra forma de vida que no es... como las de los otros continentes, ¿y qué sucede? que la gente trabaja, pero la gente quiere también

tener un título universitario, y entonces ¿qué hacen?, ¿qué hacen en esos países, que se refundan o que se fundan muy bien?

Tú estás trabajando en una empresa en la cual hay, este, importaciones exportaciones. A ti te vamos a abrir una licenciatura que se llame importaciones de material perecedero, y tú, en tu actuar vas a aprender a aprender, no se llama así, tú vas a tener tales competencias, vas a saber qué es el mercado, todo el conocimiento que implican las transacciones mercantiles de economía etc., eso es lo teórico, vas a aprender a darles el servicio, para eso vas a tener una disposición de este tipo, tu forma de ser va a ser esto, vas a tener una ética en la cual va a ser del mercado lo más importante, pero también las ganancias de esta empresa, y luego vas a aprender a hacer con eficiencia, y cuando tu muestres todo eso en tu trabajo, te voy a decir que eres competente, tienes competencia para, entonces surge en el terreno empresarial la competencia.

Entonces, ahorita eso se está haciendo en todas las universidades, en la UVM... Tú estás trabajando en un ámbito y te ponen el perfil, y tú puedes sacar tu licenciatura por el trabajo que estás desempeñando, y tomas unas materias en línea, y otras los sábados... y muestras competencia, ¿y quién te va a dar el aval de competencia?, el empresario que te contrató. Entonces ubican la educación como una empresa, tratan de trasladar. No es lo mismo cuando habla, Edgar Morín, cuando plantea *Los siete saberes básicos*. Esa es una forma humanista, sí, la forma humanista donde la educación debe estar basada en esos siete pilares, eso no quiere decir que no seas eficiente, es otro enfoque, sin embargo, el enfoque de las competencias es para la producción, para el desempeño en el trabajo; entonces trasladar toda una forma de educar para el trabajo, es muy diferente de educar para que tu construyas un ser humano, pero visto en su integralidad, sin que intervenga un sesgo hacia la productividad, más como purista ¿no? No porque tenga nada de malo que tú seas productivo, no, porque también para qué quieres un pinche intelectual que no sirva ni para tomar decisiones, tampoco, pero ¿me entiendes?

Como que, en el terreno de la competencia, yo lo siento como más a un fin último, y en el terreno de *Los siete saberes* yo lo siento como un abanico, donde el sujeto todavía puede elegir su camino, visto a nivel filosófico, ¿no? En el otro no, dices, “yo tengo que ser competente, porque si no soy competente, me corren del trabajo, voy a ser de la escoria de la humanidad, porque no voy a ser competente”, entonces la competencia vista no sanamente.

¿Cómo se define competencia, como ser, sí, el saber, el saber hacer, el saber valorar, y el saber actuar... entonces bueno, yo considero que está bien ahora, cuando yo creo que en el terreno de la competencia se puede aplicar eso de las competencias, en una opción técnica, ahí sí, porque, porque si yo voy a identificar, vamos a suponer, análisis clínicos, le doy al alumno diez muestras de un parásito, “¡la competencia debe de ser diez de diez cabrón,!

porque si tú me dices, ese animal que estás viendo, está mal, y te equivocas, ya maté al cristiano, no tienes opción de equivocarte, es diez o diez.”

En cálculos para la productividad, por ejemplo, vas a ser, suponte, uno de los obreros que va a pesar, eres el que va a pesar las sustancias químicas que van a echarlas en una tolva para hacer una mezcla de una pastilla, el sujeto ese debe de saber exactamente las nociones geométricas, todo, todo revisado por el químico. Si se equivoca y no vigila el proceso que te di mezclado, que tome la muestra adecuadamente, ese cuate va a comprometer la vida de mucha gente. Ahí no tienes opción de sacar diez de diez, eso es la competencia, que haga lo que haga, con un nivel de eficiencia en el cual tú no tengas error, o mínimo error, sí, pero yo te preguntaría, en la ciencia, cuando uno trabaja en la caja negra, donde tú estás inventando, estás creando, no tienes certeza, sólo tienes evidencias que interpretas y te mueves en un mundo de libertad, y entonces sí, tú lo que quieres en una universidad como la nuestra, como decía don Pablo⁵⁹ que queremos investigadores, que si queremos gente que se pregunte sobre los fenómenos. Lo que quiere es que ese sujeto tenga pensamientos divergentes.

Muchas veces, el pensamiento divergente no muestra competencia, se salta las trancas, y es como dice por ahí un psiquiatra, primero el niño hace cosas y le dicen “no hagas cosas, no lo hagas”, y al niño que está inventando cosas, lo hacen que ya no las haga, y cuando es grande, quiere ser diferente, y tienes que ir al psiquiatra para hacerlo.

Y la humanidad premia a Picasso, al otro, a Pablo Neruda, al otro Pablo al del *Cielo*, como se llamaba, Pablo Casals... a todos los que inventan cosas que no están dentro de la moda... porque se saltaron las trancas, ¿no? Hicieron pensamiento divergente, ahora la tanta competencia, no puede ser que no dejes que el alumno pueda tener pensamientos divergentes. La universidad, yo creo que por eso se llama universidad. Los otros para mí son tecnológicos, universitas, universalidad de ideas, tienes que permitir que el alumno pueda discernir de ti, de la explicación que tú le estás dando, porque tiene sus argumentos, mano. Tú obligación es mostrar hechos para eliminar sus argumentos, no para que lo madrees, si no para que cambie su punto de vista

Todos tenemos argumento, entonces todos vamos a estar neuróticos, viendo si tenemos competencia, y a ver si me dan, y a ver si paso, o no. Ahí muestras competencia, ¿o no? Y la gente, que a la mejor pensó diferente los programas, esa gente se eliminó, y a lo mejor sí estaban bien lo que pensaba, ¿no? Es como un arma de dos filos, no es que estés a favor o en contra, es que todo depende del tipo de hombre que quieres como sociedad, el tipo de entorno, el objetivo de la institución. Todo proyecto educativo tiene un proyecto político, el Tec de Monterrey quiere sujetos que trabajen en las

⁵⁹ Pablo González Casanova.

empresas, ¿para qué?, ¿para qué son las empresas? para ganar, ¿no dice ahí?, eh, como, servicios a la comunidad, o ¿así dice? El empresario cada vez quiere ser más rico, ¿o no?, o ¿habrá una empresa que no quiera ser rica? ¿Qué empresa, esa? Entonces Tiene que tener una universidad para sus propios fines.

Una universidad católica, suponiendo, ¿tú crees que va a enseñar con el grado de libertad todas las concesiones filosóficas que van en contra de la religión que las fundamenta? Yo lo dudo. Como con el psiquiatra que te digo que voy, le digo qué es la fe, me dice, es la certeza sin evidencia, y yo le digo, entonces yo no tengo fe, yo solamente, a la mejor sí creo que el magnesio está desprendiendo luz cuando lo prendo, y en eso tengo fe, y si reproduzco el fenómeno mil veces, mil veces me va a dar, y tengo evidencia, y esa es mi fe, ¿cómo puedo tener certeza sin evidencia?, ¿no? Es esa fe de la que habla, entonces, la mía no es fe, quien sabe entonces que será.

Cuando yo digo, “tengo confianza con fe de que va a suceder este fenómeno” lo voy a reproducir mil veces, y siempre me va a dar lo mismo, y en eso sí tengo fe, pero pensar que en el universo nada más somos los únicos pensantes, no tengo fe en eso, no tengo evidencia. Entonces una escuela con una religión de ese estilo, o no, vamos con los musulmanes, ¿habrá un CCH en esos países musulmanes?, obvio no compañero, entonces, ¿por qué a huevo?, ¡perdón!, no vayas a repetir mis groserías, ¿por qué a fuerza?, ¿por qué a fuerza el Colegio tiene que constreñirse a una estructura, como unos cismas? A mí no me ha dicho hasta ahorita, el gobierno federal, cuáles son los cismas de la educación en México, no lo he leído bien y todo está metiendo en la UNESCO. Y si él les digo a los de la UNESCO qué está diciendo la OCDE, por qué se dejaron manipular, porque la OCDE es una cosa, y la UNESCO es otra, (y vete un documento sobre la evaluación que es de 2008, luego te doy la referencia, que lo escribe un hindú). Entonces, cómo ellos tratan de empatar los siete saberes con las competencias, y entonces ellos, como dicen que las competencias son de índole operativo, y que el aprender a aprender, está visto como algo filosófico, me entiendes, como un gran marco filosófico... Cada uno le está poniendo de su propia cosecha para poder sentirse menos culpables, ¿no?

Si no estás dentro de la moda, del esnobismo, entonces ya estás fregado. Ahora, ¿quiénes son los que van y alegan?, México. ¿Quiénes son los sabiondos?, que van y alegan, los profesionales, que eso es lo mejor para México. ¿Por qué no hacer, decir, “vamos a tener lugares de élite, como en Siberia”, donde estaban los mejores científicos fregonos, “y su marco de pensamiento va a ser así, vamos a tener los operarios, sus marcos de su escuela van a ser así...” Estamos en la estratificación igual que en *Un mundo feliz*, alfa, gama, beta, ¿no? Yo si te voy a decir, considero que la universidad debe de ser un ámbito en el cual se tenga claro que es el único espacio hoy, no sé mañana, donde se realiza investigación, y de ¿dónde agarran a los

investigadores?, de los de la licenciatura, ¿Dónde se siembra la semilla?, ¿dónde, el individuo, tiene ese sentimiento para conocer y saber? En el bachillerato.

Si tenemos claro que nuestro bachillerato tiene que seleccionar e impulsar a chavos que sean bien cerebros y que eso sea captado en las facultades, tendremos una investigación buena, y que es lo que sí tiene que hacer el méndigo gobierno federal, hacer centros enormes de investigación de acuerdo a las necesidades sociales, y llevarse a esos, a esas personas, pero si no tenemos gente que haga las cosas bien, pues estamos jodidos, nosotros queremos que hagan las cosas, que se equivoquen, que aprendan y que aprendan, y que lo hagan bien, que aprendan a equivocarse...

Mira te voy a decir, si todos aprendemos en espiral, el espiral se abre, se regresa en un mismo punto y luego otra vez se vuelve a abrir, y vuelve a reconstruirse. Yo creo que, si somos bien nacidos, allí hay una semilla... y que, si hay identidad, otra vez a estudiar, otra vez a buscar, otra vez y a reconstruir. Yo tengo esperanza en que, como yo se lo dije una vez a Alfonso⁶⁰, el Colegio tiene un virus, que se pega y que es difícil, ese virus te hace que quieras estar ahí metido y todo, que mi generación haya contaminado una masa crítica de maestros, que con más sapiencia, con más experiencia, con más cosas que hayan visto, ya con una estructura legal, porque antes ni leyes teníamos, con un basamento, con un orden como hay en la escuela ahora, que tenemos líneas por las cuales caminamos, que sabemos que hay consejeros, que se trabaja en colectivo, que hay comisiones, ya con ese basamento puede ser mucho más fácil en colectivo.

Construir la gran ideología del futuro del Colegio, con esa masa crítica que exista de maestros. Lo importante va a ser que esos maestros se junten, que se identifiquen, que quieran hacer mejor las cosas (de lo que lo hicimos en mi generación), con tranquilidad, con calma, sin afán (como teníamos nosotros), de imponer, que aprendan a negociar a fin de que, que no se pierda un espacio de libertad para ser individuos libres, pero no en el sentido de que somos libres como esclavos, no, libres para pensar, eso es todo, donde tú y yo podemos estudiar suponte, esta chinche que estamos viendo aquí, pero yo, a la hora de que estoy viendo el comportamiento de la chinche, yo voy a tener la libertad de interpretar ese comportamiento desde un paradigma, y tú desde otro; de nuestra calavera que fuéramos los dos competentes, nada más para interpretar una forma de actuar de la chinche. ¡Ya nos jodimos!, entonces se vuelve ideológico, y cual universidades, yo sí pienso que el futuro del Colegio radica en esa masa crítica de profesores que pueden transformar, que pueden llevar una concreción del Colegio incorporando los nuevos saberes, las nuevas experiencias, los nuevos tiempos...

⁶⁰ Alfonso López Tapia.

Yo creo que sí, ¿por qué sigues innovando? Porque sigues aprendiendo, porque los maestros, yo me siento innovadora ahorita y hago cosas nuevas con mis alumnos, y les veo los ojos y el interés, y esos aterrizando en mi salón, porque no se quieren perder el show ¿no?, porque sabes qué, cuando ellos entienden, hay algo que dice Bandura, así, autoeficacia, se sienten autoeficaces y no es tan importante que sean autoeficaces. Cuando yo sé que soy autoeficaz, tengo autoestima, y como tengo autoestima, soy eficaz, y soy competente, pero yo estoy madreando por dentro si nunca entendí que yo puedo entender. Cuando me doy cuenta de que soy capaz de entender, de darle una explicación al mundo, ¡qué bruto!, ¡qué listo soy! Me crece la autoestima, soy capaz de resolver un problema al que me enfrenté. ¿Qué es lo que debe de buscar la universidad?, que nuestros alumnos sean autoéticos que ellos sientan que son autoeficaces, despertarles su autoeficacia, y que no por estar en el Colegio van a decir, “soy un fracasado porque no fui a la prepa”, ¡no!, “soy un triunfador porque en el Colegio me enseñaron a pensar”

¿A qué institución te vas?, tú crees que en una empresa les va a gustar, que tu sepas hacer lo que te mandan, y si tú quieres mejorar el proceso en contra de sus necesidades de ellos, ¿te van a dejar? Haz lo que tienes que hacer, como lo tienes que hacer, pero no me vengas a decir que yo necesito comprar un aparato para eliminar tal cosa, o a decir “¿sabe qué, para que produzca más la gente, tenemos que comprar sillas de esta manera, que sean más ergonómicas para que la gente tenga más horas sentado”, y “¿sabe qué, vamos a poner plantas adentro”, y entonces te van a decir, compruébame que van a ser más eficaces, y si veo que hay más producción le compro las plantas, le compro la silla, ¡sí o no? Porque va tener más dinero que producir, van a producir más dinero, pero cuando esa propuesta no lleve al motivo de la empresa, entonces ya no eres funcional al sistema, y esa, esa competencia no es funcional para ese sistema.

Entonces yo creo que el Colegio sí debe de ser un espacio donde se generen personas que tengan conciencia de su eficacia, que sepan resolver problemas, que tenga un pensamiento lateral, sean creativos, y que puedan en sus ámbitos, porque aquí se va a sembrar una semilla, puedan modificar la realidad... Las competencias, las competencias yo no creo que puedan modificar la realidad, puedes ser competente, pero no alumno crítico que esa es una de las cosas importantes del Colegio, fijate y eran cinco orientaciones pedagógicas, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, ser crítico y reflexivo y la interdisciplina... No tenemos ni la auto ni la interdisciplina, lo de crítico y reflexivo creativo se fue perdiendo con el tiempo, pues recuperémoslo, esas dos cosas yo creo que si ahorita las recuperan y lo ponen bien, y lo ponen en concreto, y además en el cuadernillo de las nuevas orientaciones te dice, se van ahora a trabajar en grupos multidisciplinarios, ¡ahora sí que a huevo, me canso que esto se mira!

Desde esta perspectiva, el aprender a hacer no sólo tienen que ver con ser creativo y desarrollar un pensamiento crítico, también tienen un peso fundamental los valores y la autoestima, pues saber hacer las cosas es hacerlas bien y con plena conciencia de que existe un propósito o un fin a seguir, no es hacer por hacer, como los ejercicios de matemáticas a los que se aludía líneas arriba.

Es de llamar la atención la palabra divergente, porque es un término que se ha puesto de moda a raíz del *Bets Seller* de Verónica Roth, pero la profesora lo recupera para hablar en defensa de la diversidad de opiniones siempre que éstas se fundamenten en la certeza y la evidencia, sobre todo cuando se tiene el ánimo y confianza en lo que cada uno puede lograr para sí, o aportar al grupo social al que se ha insertado con plena conciencia.

Existen algunos ingredientes importantes en la docencia que buscarían que el alumno aprendiera a hacer, el primero es la motivación para la asistencia al salón de clase, el segundo es la reflexión sobre las consecuencias positivas o negativas que conlleva cada acción y el porqué las cosas tendrían que hacerse simplemente bien (esta reflexión no es sólo una cuestión discursiva sino que debe partir del compromiso que maestros y alumnos le imprimen a sus labores respectivas, dentro y fuera del aula, es un asunto de ética y valores humanos), y tercero, el fomento de la creatividad que permita transformar la realidad, siempre con apego y respeto al conocimiento.

5.3.4. Abrir los caminos hasta donde sea posible

Creo que las materias son un pretexto para conducir y lanzar al chico a que vaya más allá de sus materiales, vaya más allá de los elementos que señala el programa, porque yo creo que los programas son indicativos, no son, este, ya depende del profesor la operativización que realice, y el programa para mí es eso, es una guía que uno va a, este, a interpretar a partir actividades diversas, en donde el estudiante pueda conocer de la manera más amplia, más diversa, más creativa las cosas, y además aplicarlas y expresarlas como él las ha

comprendido. Entonces, trato hasta donde, hasta la fecha, hasta donde me es posible lazar, inducir, abrir los caminos para que los chicos desarrollen su creatividad, se dan cuenta de que son capaces de innovar, con su edad. Yo tengo confianza, tengo fe y procuro transmitirles esa confianza, esa fe para que ellos puedan aplicar estos aspectos a lo que ellos elijan y a lo que más les guste, si tienen facilidad para la música, adelante... compón, tú puedes componer una pieza musical sobre cualquier tema de los que están en el programa, y puedes escribirla, interpretarla y comunicarla ¿no? Entonces, yo creo que, las capacidades que tienen los seres humanos y, sobre todo a esta edad, eh, son tan grandiosas que lo que el único, la única labor que yo pienso que como docentes tenemos es darles esa confianza a los chicos, elevarles su autoestima e inducirlos, orientarlos para que ellos busquen la forma, el material, el camino más *ad hoc* a ellos, para que ellos puedan expresarse como ellos sienten, ¿no? yo pienso que esto es fundamental.

El aprender a hacer no se limita a lo que indican los programas porque el interés o la inquietud del alumno le debe permitir avanzar. Resulta interesante ver cómo un alumno interesado en la música y la composición puede tomar como pretexto un tema de historia, y llevarlo al lirismo mientras aprende lo referente a la materia, porque no existe una forma única para acercarse al conocimiento.

Nuevamente encontramos las palabras confianza y autoestima, pues son importantes en la iniciativa que debe poseer toda persona para animarse a crear y transformar no sólo un objeto sino también su propia condición humana.

5.3.5. Ya no tenemos tiempo para hacer todo eso.

Se hacía en los primeros años, se dejaba que los chicos experimentaran, se equivocaran, y que volvieran a hacer, que no tuviesen ese miedo. Teníamos tiempo para trabajarlo con ellos, entonces eso es en experimentales, hacían un razonamiento, te daban una hipótesis, ok esto es lo que tu piensa, trata de comprobarlo, y planteaban sus experimentos y, al final, “¡ah, no, que me faltó plantear esta cosa!”, entonces eso era muy valioso. Ya no tenemos tiempo para hacer todo eso, o al menos en química 3 y 4 ya no te da mucho tiempo de hacer eso, pero química 1 y 2 todavía se quejan los maestros del exceso de contenido, pero bueno y sí aprenden que... al menos yo creo que otra forma,

es cuando ellos hacen otra pregunta que tú puedes contestársela, a veces tú caes en la tentación de, “mejor le digo sí o no y rápido, rápido salgo del paso”, pero también podría decirles “¿qué pasaría si la respuesta es sí?”, o “¿qué les parece si mejor ustedes lo van razonando?” Pues aprender, tampoco es sólo estar encubando, tiene que basarse en lo que se ha estudiado previamente. Afortunadamente estamos en una época totalmente diferente a la de hace 40 años, en donde tenías que ir a una biblioteca y perder las horas en el transporte, y los tenías que mandar a la biblioteca de CU⁶¹, porque era donde estaban los documentos de los libros, y era solo para una investigación y punto. Ahora con internet, con todos los bemoles que pudiera tener, el acceso a la información es casi instantáneo, entonces ahora lo importante y lo que se me está dificultando es, “ok ya tenemos información vamos a trabajarla, vamos a recuperar de ahí lo que realmente contesta a mis preguntas”, porque tiene 50 páginas y tú lo que estás buscando es una respuesta que se puede poner en tres renglones, concreta... eso lo que se me está dificultando, eso es lo que me está costando trabajo. Pero sí lo hacen. Han estado desarrollando muchas habilidades los chicos, la tecnología no es tan mala.

Vemos cómo el aprender a hacer tiene que ver con el contexto y con la actitud del maestro para transformar su práctica. Los alumnos pueden hacer por sí solos muchas cosas con la información de internet, pero la escuela tiene que orientarlos para reconocer como válida sólo aquella información que tenga un fundamento, a reconocer la evidencia en lo que se enuncia.

En otro momento, se mencionaba que aprender a hacer es motivar al alumno a transformar su realidad, sin embargo, hasta qué punto el alumno puede lograr eso sin llegar a una frustración que le provoque mayores males. Si bien es cierto que tendría que aprender a trabajar sus frustraciones, también es verdad que los docentes tienen que tener muy claro los alcances de su materia y qué es lo que el alumno debe aprender a hacer.

A diferencia de otras representaciones sobre el aprender a hacer, aquí se ve limitado a saber qué hacer con la información de internet, y al mismo tiempo, contrariamente a lo que se pensaba de un Colegio opositor al enciclopedismo, ahora se evidencia la carga de contenidos dentro de los

⁶¹ Ciudad Universitaria.

programas y la facilidad para cubrirlos mediante respuestas cortas de parte de los profesores, frente a inquietudes o dudas de los alumnos acostumbrados a obtener la información de manera rápida, aunque no sea certera.

5.3.6. “Quiero que todo esto que hemos hecho, cuaje en algo”

Éste no es el CCH que él creó⁶², creo que también nos han quitado nuestro objeto de estudio como la materia de lectura de clásicos. Ya no tenemos objeto de estudio y ahora se están arrepintiendo, y yo lo dije cuando el primer cambio de programa, traje como 20 textos para plantear y demás, bueno y ahora se están dando cuenta las ilustres personas que cambiaron los programas que hace falta lectura. ¡Pues claro!, nos la quitaron, nos quitaron el objeto de estudio, nuestra materia prima, ¿no? Entonces obviamente que quitan contenidos, pues claro que tiene que bajar el nivel analítico de los alumnos, ¿no?

...

Yo creo que tan se puede [que el alumno aprende a hacer] que, por ejemplo, ahorita que se fueron mis alumnos a aplicar lo de las encuestas, ellos están viendo ya cómo van a sustentar su trabajo de género, cómo van a demostrar su hipótesis, cómo van a persuadir al otro de que la equidad de género es importante y, en función de eso, yo creo que el aprender a hacer se da.

Además, yo les digo que me tienen que entregar el análisis de las gráficas no, o sea, ellos eligieron sus preguntas, pero ahora tienen que hacer el análisis, tienen que trabajar por lo menos 100 encuestas o cuestionarios y a partir de ahí ellos obviamente van a estructurar una conclusión, una demostración, un contenido, y yo creo que es un buen trabajo de investigación. Ha tenido un previo marco teórico, desde todos los textos que hemos visto, desde el de Antígona (que les dije que les puede servir), pasando por el de Aníbal Ponce que trabajamos también, porque ahí se ve [...] el matriarcado, etc., en fin, muchas cosas que hemos trabajado, ya a lo largo del semestre anterior y este que les van a servir para permitir cuajar, este, este trabajo, ¿no?

Quiero que lo presenten la próxima semana, pero la próxima semana es la fecha límite para, eh, presentarse al concurso, va a ver un concurso de equidad de género que convoca el CCH, entonces quiero que todo esto que

⁶² Se refiere al proyecto original del CCH, creado o instituido por Pablo González Casanova, que fue modificado con el Plan de Estudios de 1996.

hemos hecho, cuaje en algo, y hay el compromiso de que se va hacer una impresión digital o que se va hacer una exposición en Ciudad Universitaria de los mejores trabajos.

Entonces, como también los... yo les fomento mucho que vayan a los museos. Han ido ahorita al Museo de la Mujer, al Universum, al... otros museos, ¿no?, entonces esto ya tiene... digamos que es un perfil que yo vengo trabajando. Yo trabajo lo de género también paralelo todo el curso, entonces yo creo que eso les permite hacer uno bastante importante, tanto cuantitativa como cualitativamente, en términos de trabajo de investigación.

...

Al inicio del Colegio, cuando yo daba lectura por supuesto, yo en lectura no trabajaba, bueno, ¡sí eh!, yo por... en lectura llegué a trabajar con los alumnos, incluso que se fueran al diccionario de escritores mexicanos, y trabajar toda la bibliografía de un autor, y presentar toda una investigación coherente de un autor. Por trabajo de investigación de los alumnos, sí los llegué a hacer, pero no era tan cotidiano, como en este momento, en este programa... Que además se puede trabajar el trabajo de campo, yo en aquella época les he referido igual a autores.

Si les quitamos la lectura, pues claro que con qué ojos divino tuerto, ¿cómo le haces el hábito de la lectura?, o sea y que, conmigo los alumnos entran, y cuando entran les cuesta mucho trabajo agarrarme el ritmo de la lectura, pero como saben que hago exámenes y no les queda más remedio, al rato ya tienen un ritmo de lectura sin darse cuenta.

En este caso me permito extraer tres momentos de la entrevista porque considero que hay elementos para una mayor reflexión sobre el tema. En el primer fragmento hay un lamento sobre la desaparición de la lectura como materia de trabajo, en la segunda parte se enarbola el trabajo de investigación basado en la lectura de diversos autores (clásicos de la literatura y teóricos de la educación y el feminismo), y en el último fragmento, hay un titubeo para definir cómo se aprendía a hacer dentro de la materia de lectura, hoy unida explícitamente a la redacción.

En el proyecto original del modelo educativo, ¿la materia de lectura tenía, en sí misma, el propósito de que el alumno aprendiera a hacer? Lo que experimentaban los alumnos era el disfrute y el proceso de análisis de los textos literarios, acto que conlleva la reflexión del propio lenguaje, que de manera natural es utilizado para la manifestación del pensamiento.

La materia de investigación avanzaba a la par del taller de lectura, porque la investigación no necesariamente se conducía en el terreno de la literatura, aunque siempre fue una posibilidad. En el nuevo Taller, señala el informante, utiliza la lectura de diversos textos para que el alumno reflexione, investigue y construya un reporte de investigación, que finalmente ha de exponer frente a un grupo más amplio, entonces, ¿se quitó o no la materia de trabajo?

Las representaciones que los profesores tienen sobre los programas, está en función de su formación académica, pero sobre todo de su trayectoria docente. La interpretación de los programas y las estrategias para fomentar el aprendizaje es un acto personal que no está aislado de la dinámica escolar ni de las relaciones entre profesores o grupos académicos.

Para este informante, el introducirse en la lectura de textos literarios es parte del proceso de aprender a hacer, porque decanta en la exposición oral y escrita de un tema, porque implica una estrategia y un hábito, aunque su postura frente a los cambios del modelo se vea permeada por la opinión de grupo y por la misma idea de defender lo que antaño le había funcionado con los alumnos.

5.3.7. “Si lo haces, has aprendido”

Cuando tú has aprendido algo, significa que eres capaz de relacionarlo con cualquier cosa y eso quiere decir que ya aprendiste, pero si nada más lo platicas y eres incapaz de aplicarlo, entonces no has terminado tu aprendizaje. Por eso, aprender a aprender podría ser la primera parte es la información teórica sobre el desarrollo, o sobre el contenido de un concepto y; la segunda parte del aprendizaje es aplicar, aplicar haciéndolo. Si lo haces, has aprendido, si no lo haces, es que no has aprendido.

Por ejemplo, los conocimientos empíricos, ¿no? Si yo te pregunto ¿qué es esto?, pues tú me dirías: “es una hoja”, ¿no?, pero no tuviste mayor complejidad para saberlo, es una hoja. El otro punto es ¿para qué te sirve la

hoja?, muchísimas cosas. Entonces, aprender a aprender implicaría qué tan capaz eres de hacer cosas con esa hoja, ¿no?; si eres capaz de escribir, si eres capaz de construir formas, de pegarlo en la pared... o sea, cuántas cosas le puedes hacer a ésta. Con eso me estás demostrando “el hacer”, y entonces sí voy a saber que tú aprendiste para que sirve el papel, ¿no?, pues esta es la idea, caballero.

Aprender a hacer en el bachillerato, no significa aplicar un conocimiento en una única situación elemental, sino reflexionar sobre un mayor número de posibilidades dependiendo del nivel de comprensión que se tenga de la situación, y para ello, no basta hacerlo, sino que también es necesario saber explicarlo. Por lo tanto, dice el informante, lo primero es aprender a aprender.

5.3.8. “Lo que les enseñaron estaba incompleto y sin fundamento”

Lo que uno tiene que lograr es que ellos se convenzan de que hay que dudar de todo. Hay que hasta... hasta cuestionarse, bueno primero empieza uno a cuestionar al otro, este...no, no aceptar las declaraciones, si no siempre como niño “el porqué”, claro que, porque el niño es así, cíclico ¿no?, pero, pero, yo creo que sí una actitud es esa ¿no? Primero cuestionar al cuate, no aceptarle cualquier afirmación nada más porque la diga, sino exigirle respuesta, y luego cuestionarse uno mismo, después de haber tenido esa experiencia, “bueno, eso que te sirva para auto regularte a ti mismo”. Entonces, en ese momento pues si serás un cuate crítico, yo dónde practico más esto es en geometría, en mate 2.

Yo empiezo por: “haber a ustedes les han dicho que esto es 180 grados, que la suma de los ángulos interiores es de un triángulo es 180 grados y, ¿por qué, porqué? Dice, “ah pues porque sí son 180 grados”, luego empiezan a inventar cosas así raras, “es que mire el ángulo, así como que va dando vuelta, jajaja, y forma 180 grados”.

Luego como que empiezas a cuestionarlos en cada cosa que dicen, de tal manera que resulte algo convincente, o ejemplo, yo cuando empiezo a cuestionar a alguien así, le pregunto a otro:

-¿y le entendiste a lo que dice?

-Pues no.

-¿Sabes?, yo creo que no estas argumentando bien.

Y entonces eso es, pero es una costumbre a diario en cada clase de geometría y llega... Llegó un momento en que a una niña la desesperé y dice: “ah, pues por lo que diga usted”, pero no y ya le expliqué. No, no se trata de eso, sino que tú sepas argumentar con certeza sin lugar a duda, y si hay dudas, pues hay que poner la probabilidad de enfatizar la probabilidad de lo que tú estás diciendo, ¿es cierto o no es cierto? Ya después esta niña entró en el método de aceptar, pues que el cuestionamiento es muy importante, ¿no?, y no simplemente aceptar las declaraciones porque alguien las dice, ¿sí?

Sí, yo creo que eso lo logras ennnn... pues en un año sí se puede lograr y hacerlos cambiar, hacerlos cambiar a ellos, porque bueno, es una la algoritmia, el conocimiento memorístico, pues eh... eh... formar una forma de pensar y formar una opinión de lo que es aprender. Entonces romper con eso, pues es difícil ¿no?, al principio. Eso por ejemplo lo... lo que yo tengo... yo tengo un grupo actualmente de cuates que tienen: 90, 100, 140 de respuestas correctas en el examen de ingreso, entonces pues hice un examen de diagnóstico, y ni siquiera algorítmicamente andaban bien, solamente 9 de 26, de 27, andaban algorítmicamente bien, y en resolución de problemas, pues casi nadie.

Casi nadie resuelve problemas, entonces, lo que les digo, “aquí no se trata de volver a repetir lo que ya les dijeron en la secundaria, pero sí corregir lo que les dijeron en la secundaria, porque han aprendido reglas incompletas por incomprensión del profesor que no es él, el que está oyendo no es él, y a lo mejor él dice cosas que las piensa bien, pero que las sintetiza mal, ¿no?, y ese es otro, uno de los problemas en la secundaria, que por ejemplo dice: lo que está multiplicando pasa dividiendo, aparentemente eso está bien, ¿no?, pero le falta algo, una explicación. Si esa cosa que tú quieres pasarla dividiendo está siendo la última operación, entonces sí, y eso no lo saben los chavos, y entonces hacen, hacen movimientos incorrectos al resolver una ecuación, y bueno este... romper con eso y tratar de fundamentarles algo, de darle significado a algo que ya vieron, te rechazan, o sea provoca un rechazo. Dice:

–Yo sé que hay una regla, mejor dígame cuál es la regla, ya no me acuerdo de ella, pero dígame cuál es.

–Pues esa es la cuestión de porqué lo puedes hacer o cuándo lo puedes hacer y cuándo no.

Entonces, a lo que me meto es a tratarles de darle significado a esas reglas, de dónde vienen, pero muchos ya saben que hay reglas, entonces, creen que es una cuestión de que se les olvidó y que por eso la pintan mal, ¡y nooo! Lo que pasa es que, lo que les enseñaron estaba incompleto y sin fundamento. Entonces mucha gente si te pone atención de cuál es el fundamento de la regla, pero otra gente está esperando que le digas cuál es, cuál es la síntesis, y todo el proceso que quieres explicarle, ¡pues no te hacen caso!

Acabo de hacer el examen y hay un chavo que... que no le interesan las explicaciones, “dime cómo se hace y ya”. Platiqué y platiqué con otro cuate, pues en el examen le fue igual que como cuando entró, y porque pues no te pone atención, no le interesa saber el porqué de las cosas y es difícil romper con ello.

En otras palabras, lo primero para aprender a hacer es encontrarle sentido a lo que debes hacer, y eso es más complicado lograrlo a través de la verbalización, no es una cuestión de convencer al otro, sino que el alumno se convenza por sí mismo de que todo tiene un sentido y parte de una lógica. Este informante señala las dificultades que se presentan porque el alumno desea obtener el conocimiento de la manera más sencilla, y aunque la memoria es un ingrediente importante en el proceso de aprendizaje, nunca será equiparable al razonamiento, porque este último permite la aplicación del conocimiento en diversos contextos.

El aprender a hacer está ligado al desarrollo del pensamiento crítico. Las matemáticas, como lenguaje, ya se comentaba con anterioridad en la voz de otros informantes, no es un asunto de repetición, sino de reflexión y reorganización del pensamiento. Por lo tanto, el aprender a hacer es parte del proceso de aprender a aprender, y si a través de estos principios se logra el desarrollo intelectual, también se liga al aprender a ser.

5.4. Los profesores como modelo en el Aprender a ser

A temprana edad el aprendizaje es una imitación que entra por los sentidos, pero con el paso del tiempo y desarrollo del pensamiento, se rompen los modelos y aparecen diversas reacciones que habrán de conformar la personalidad. Ese aprendizaje es cognitivo y emocional, conlleva la apropiación de hábitos y costumbres, el proceder en el marco de las leyes y

de las normas, es decir, el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento que puede aplicarse en diversos contextos y de acuerdo con las prácticas culturales.

La persona se construye como un ser social y su proceder tiene una incidencia en las relaciones humanas. Sus hábitos tienen un origen basado en la experiencia dentro de esas relaciones que cada vez van siendo más amplias y complejas, es decir, crece su Zona Potencial de Desarrollo (Coll, 1993), en donde a veces se imita y en otras se rompen esquemas.

En diversos momentos en los cuales se comenta la función docente, se señala que el profesor es un modelo para el alumno, pero resulta que, dependiendo de las actitudes del profesor y de las relaciones en casa o el contexto social, la relación entre el alumno y el profesor puede ser de aceptación o de rechazo. Lo cierto es que también cuando se habla de “modelo”, es porque se infiere que el docente posee solvencia moral y tiene una alta preparación intelectual⁶³, por lo cual debería ser el espejo donde todo alumno se pueda mirar y proyectar con confianza.

Sin embargo, aprender a ser no únicamente es competencia del contexto escolar, aunque los centros educativos siempre deberían predicar con el ejemplo, a pesar de la complejidad de las relaciones humanas y la manera de resolver situaciones simples o complicadas. Muchas veces, inconscientemente, la palabra no corresponde con la conducta, y en otros momentos, la rectitud del profesor no es suficiente, si no trabaja la motivación ni establece relaciones de confianza y respeto con sus alumnos o con sus pares. Aquí veremos algunas opiniones sobre el aprender a ser en el CCH.

⁶³ En la trayectoria docente, los profesores rivalizan o se agrupan de acuerdo con esos conceptos tanto de la ética como de la formación disciplinaria y pedagógica, así como de la política institucional.

5.4.1. “Tengo impresas unas reglas”

Les propongo varios retos incluso a mí mismo, [...] se llaman preexámenes en la clase, es como un ejercicio, pero si lo hacen bien y pronto, [les] cuenta puntos para el examen de a de veras. Entonces les planteo en las reglas iniciales uno o dos retos del estilo, si alguna vez se me escapa, y en un examen o un preexamen planteo algo, y no tenemos los elementos para resolverlo, ustedes con su cuaderno en la mano me vienen a decir: “yo, mira, yo nunca he faltado y, busca, aquí están mis notas, ¿dónde vimos cómo resolver este problema?”, y ento’s de entrada tendría diez en el examen siguiente, sin que yo lo, pues... sin que yo lo reconozca como culpa...

Otro reto que te platico no’más sobre la marcha, les digo que cuando llegue, iniciamos el curso [habla de la puntualidad].

Por ejemplo, ahora el 6 de agosto, que cuando se haga el primer el examen de la primera unidad, normalmente son cuatro semanas alrededor de un mes, si no me sé el nombre de algún alumno, ese tiene diez el día del examen, ese es un reto personal que me he impuesto. Afortunadamente, como sabes, los profesores de carrera tenemos pocos grupos, yo tengo tres, entonces me preocupo cuando van dos semanas y todavía le llamo Juan a Enrique, y cosas de esas. Me alarmo, me esfuerzo y acabo aprendiéndomelo, todavía no le he puesto diez a ningún alumno por no saberme su nombre el día del primer examen [...]

Sí contribuye mucho a un trato más cercano, ¿no?, y yo creo que, como resultado de un trato más cercano, me entero... Creo que la vez anterior te comenté de una alumna que está operada de la vesícula y todavía no se presenta; y de una muchachita que faltó tres días porque andaban metiendo a la cárcel a un tío, y tuvo que andar al pendiente, y cosas de ese estilo, producto de que tenemos un trato un poquito más personal. Creo que eso ayuda.

Si yo pensara que ya no podemos hacer nada para contribuir a la formación de los alumnos, sería como frustrante, como muy inútil nuestro trabajo. Entonces sí, yo creo que sí tenemos. Yo les comento a mis alumnos que estoy contaminado por haber sido profesor de primaria antes de ser profesor aquí. Entonces me preocupo mucho por cuestiones como la ortografía, la puntualidad, la presentación de los trabajos, les hago mucho énfasis –“cuanto tú hagas una solicitud de empleo y escribas tu nombre, sin acento Hernández, pues ¿quién te iba a contratar?, ya ni lee tu currículum”, ¿no?, va a decir “no sabe escribir”. Entonces, sí creo que tenemos mucho qué hacer, qué aportar los profesores con ejemplos de la conducta cotidiana, inclusive el entusiasmo.

Algunos alumnos me han dicho “pero es que a usted le gustan las matemáticas, se le ve muy feliz dando clase”. Entonces espero proyectar ese sentimiento, en la revista que publicamos mensualmente... se plantean

retos, y los tengo como parte de la ambientación de la primera semana de clase, se les plantean a los estudiantes problemitas de un caracol que está en el fondo de un pozo de 30 metros en la noche, en el día sube tres y en la noche resbala dos, cuánto tarda en subir, problema en salir del pozo. Los alumnos dicen 30 días, porque se sube tres y se resbala dos, gana un metro diario, no piensan en que el último día ya no se resbala, el día 27 se sale, etc. Con esas cosas pretendo que le encuentren gusto ¿no?, de la satisfacción de resolver un problema, ahí espero derivar una atracción por la materia y como consecuencia mejores resultados, más interés en la materia. Es lo que te digo de aprenderme los nombres, de la puntualidad, de cumplir rigurosamente los compromisos. Tengo impresas unas reglas, el empezar con respecto a cómo se va a evaluar, a qué horas va a empezar la clase, cómo nos vamos a tratar unos a otros, incluyendo, cómo se va a seleccionar al alumno que va a participar (lo hago relativamente al azar, con las tareas que entregaron ese día). Todo eso creo que es formativo, ¿no?, la manera en que se cumple lo que se prometió.

Se señalaba líneas arriba que el aprender a ser tiene que ver con el comportamiento individual y social necesario para la convivencia. Por lo tanto, aglutina reglas, que tienen que ver con el compromiso civil en determinadas circunstancias, y normas, las abocadas a las actitudes en el marco de la moral y la ética.

Es en este sentido que el desarrollo de la actividad docente inicia con el establecimiento de reglas como el respeto al horario de clases, la dinámica del trabajo en clase y la forma de evaluación, donde ambas partes tienen una participación acorde a sus funciones. Asimismo, está el compromiso del profesor por establecer tanto las relaciones humanas de respeto, tolerancia y empatía, como el fomento de la participación en el ánimo de generar el gusto por la materia.

El aprender a ser es un proceso que se contagia de manera natural en la misma dinámica escolar, aunque cada individuo posee sus propias representaciones. El informante señala por ejemplo que si se equivoca al colocar ciertos ejercicios en el examen y que no fueron vistos a lo largo de las sesiones del curso, les pone diez a quien se lo demuestre; por un lado, está el reto del alumno para cumplir cabalmente con su asistencia y participación en clase, así como su dedicación en la organización de sus

apuntes escolares, y por el otro, la disciplina del profesor para estar pendiente de lo que se trabaja en clase y lo que el alumno debe aprender de su materia.

Hay un detalle importante cuando el profesor señala que, si algún alumno le demuestra alguna inconsistencia o error, él asume la responsabilidad, le pone diez, pero no es una introyección de culpa. Desde la perspectiva constructivista, el error se asume y valora como parte del aprendizaje y no como el aspecto negativo que ha de censurarse.

El profesor asume que le compete participar en el proceso de aprender a ser de sus alumnos, como parte de una dinámica en el salón de clases. Las normas y reglas se asumen en una dimensión acorde a cada figura, la del profesor y la del alumno.

5.4.2. Reflexionar sobre las constantes y variables cambia tu forma de ser

Para enseñar a aprender a ser se necesita como que, bueno primero que el maestro haya encontrado una serie de situaciones de los... yo creo que ahí hay una situación importante y es que el alumno, aprenda a abordar los problemas de matemáticas, ¿no? es decir que aprenda a usar una lógica y esa lógica sí le permite entender otras cosas de su vida cotidiana. O sea, sí tú desarrollas una lógica para poder resolver situaciones matemáticas, problemas que incluyan matemáticas, sí tu desarrollas esa lógica, esa lógica la puedes aplicar en muchas cosas de tu vida cotidiana, porque finalmente te preparan para comprender un problema y tener estrategias para resolverlo. En la vida cotidiana hay muchos problemas que tienes que resolver, y esa lógica sí ayuda.

Hay estudios también que demuestran eso. Hay una autora, me parece que es Húngara, Marianna Ciosek⁶⁴ que hizo estudios de cómo los alumnos que participaban en las olimpiadas de matemáticas mundiales, allá los alumnos son de alta exigencia, en particular hizo un estudio sobre alumnos que participaron en las olimpiadas de Bélgica, de cómo resolvían ellos problemas, qué estrategias tenían para resolver problemas, y resulta que esas

⁶⁴ En realidad, forma parte de la sociedad Matemática Polaca, profesora de la Universidad Pedagógica de Cracovia.

estrategias se pueden considerar universales, en el sentido que te sirven para muchas situaciones problemáticas⁶⁵. Finalmente, adquieres un razonamiento lógico, y eso si te hace una persona diferente, eh, ves el mundo y ves las situaciones de manera diferente

Sin embargo, fijate que no siento [que eso suceda] en todos los alumnos, sí si siento que en algunos sí. Si hay alumnos que sí te pescan eso, o sea, digamos a veces el profesor no lo hace consiente, no crea situaciones para que los alumnos entiendan esa lógica, aunque lo haga inconsciente. Tú vez que alumnos avanzados, eh, empiezan a entender cómo deben de pensar, cómo deben de razonar para resolver una situación problemática, ¿no?, o sea, cómo comprendes de entrada el problema, o sea ves que el problema tiene cosas que puedes manejar, cosas que no puedes manejar, estoy refiriéndome a lo que en matemáticas se le llama “las constantes”, a las variables, ¿verdad?, la pregunta es cómo está relacionada con las condiciones del problema, o sea tú te debes de fijar en las condiciones del problema, para poder resolverlo, y hay quienes ya logran establecer esas condiciones, y en función de las condiciones trazar una estrategia para saber qué debe de usar.

Esa manera de ver las cosas, no el problema de matemáticas, si no ya de ver el mundo, si cambia tu forma de pensar, si cambia tu forma de ser. Ya no te quedas como viendo, si no como que empiezas a buscar, digamos, las condiciones de esa situación y tener estrategias de solución. Se requiere por ejemplo de un pensamiento muy flexible. ¿Qué quiere decir un pensamiento muy flexible en matemáticas?, pues que tengas muchas opciones de cómo pudieras resolverlo, no te cases con una; o sea, si yo por aquí no le encuentro, pues busco otra, y ese pensamiento flexible es muy útil para concebir también tu realidad, sí te enseña finalmente que eres otra persona cuando ves las cosas así, bueno eso yo creo que algunos alumnos, los más aventajados, si logran entenderlo eh, pero también por otra parte la mayoría no.

Hay muchas cosas, pero muchas cosas eh. Yo siento y lo veo con mis alumnos, y les digo, “ustedes para empezar, para estudiar matemáticas, ustedes deben cambiar de actitud, su actitud debe ser otra, y es que deben tener resistencia, perseverancia, no frustrarse porque no entienden. Así es la matemática, al principio no se le entiende nada, y les ha pasado a ustedes y a todos los que hemos estudiado matemáticas, así es que ni se sientan mal por eso, al principio no entendemos nada, sólo con la perseverancia sistemática se puede estudiar matemáticas”, y entonces tienen que tener otra actitud, ya para estudiar matemáticas, no puede ser de que ahorita, y en una hora me pongo y ya, no, no, así no es. Cuántos lo toman, pues no lo sé mano,

⁶⁵ Es probable que se refiera a un estudio que Ciosek ha publicado sobre algunos aspectos teóricos sobre la generalización como un asunto de la educación matemática a temprana edad y que permite atender de manera más acertada los problemas diarios, *cfr.* “Generalization from theoretical points of view”, en <http://www.cme.rzeszow.pl/pdf/part1-2012.pdf>

pero quienes lo llegan a tomar, sí deberás ven la vida de otra manera, se vuelven tenaces...

Cómo podría decirse que se enseña a ser si la mayoría no comprende la importancia de la actitud positiva frente a las matemáticas, y la relación que tienen estas en la formación integral. Existen diversos momentos en los que no basta ser implícito con lo que el alumno debería hacer consciente, pero resulta que ciertos profesores no reflexionan cotidianamente sobre la relación de las nociones de aritmética, algebra o lógica con la realidad inmediata y objetiva de los alumnos, en consecuencia, el aprender a ser está más cercano del mito, un discurso retórico.

Si las cosas resultan favorables en el aprender a ser pese a que el profesor no sea consciente de ello, no es enseñar a ser como propósito fundamental de la educación en el ámbito escolar, sino como un proceso natural, que puede ser incluso un acto de sobrevivencia, sobrevivencia tanto en la materia como en cualquier situación fuera del ámbito académico.

5.4.3. “Si sus padres no son profesionistas, cuéntenles lo que aquí aprenden”

En el momento en que les pongas dilemas y problemas morales, si tú a un alumno le pones como un gran dilema moral, no sé... porque un alumno no sé qué dijo, y le digo, “mira mijo, si a ti ahorita te achacan que eres el culpable de que una niña esté embarazada, a ver, ¿qué vas a hacer?, ¿serías un gandul al decirle que ella fue la loca?, ¿qué tienes que hacer? Si la estimas, primero hazte responsable de tus actos si hiciste algo, pero como tú ya estudiaste ciencias aquí, y sabes qué es la biología y qué es el ADN, y qué es todo eso, ¿qué tendrías que hacer? “No pues una prueba de paternidad”, ah exactamente, entonces la ciencia también libera de ciertos cargos de conciencia, ¿cuántos de nuestros abuelos cargaron con hijos que no eran de ellos, y cuantas mujeres se basaron del desconocimiento para agarrar a un fulano, y agarrárselo no?

Entonces la ciencia también nos permite ser como personas, y fundamentar mis acciones y decir si yo hago esto, las posibilidades cuando lo haga pueden ser éstas, éstas, éstas, ¿estoy dispuesto a, con responsabilidad, obrar de esa manera? En ese momento eres, diferente.

Si tú sabes que, por ejemplo, tus actos de no separar la basura van acrecentar el “mugrero” del planeta, pues eres una persona irresponsable, pero si tú aprendes a separarla, ya no eres la misma persona, y ahí, ¿eres sí o no? O, por ejemplo, que en vez de leer la *Alarma!*⁶⁶ te pongas a leer un libro donde se despierten tus emociones, y puedas empatizar o identificarte con el sujeto del libro, ya no eres la misma persona.

Yo les decía, no sé qué día, a mis alumnos, “váyanse a la librería”, es que un día un alumno me dijo, maestra es que yo me siento no sé cómo, le dije vaya a la librería camine entre los libros, y dé repente un título le va a llamar la atención. En ese momento el libro te hace... léelo y ahí van a estar las respuestas. Así me pasa a mí, y luego camino otro estante y veo otro libro, me llama la atención, lo compro y luego se ligan los libros, y encontré la respuesta de mis ansias que tenía yo. Los libros dan respuesta y no vamos a ser las mismas personas, entonces leer te abre las puertas a otras dimensiones y cuando una persona lee ya no es la misma, cuando una persona simboliza el símbolo puede ser desde la imagen hasta un abstracto, ya no es la misma persona, cuando una persona verbaliza lo que leyó, lo que aprendió y lo que valoró del conocimiento, ya no es la misma persona, porque ahora es generosa y le comparte al otro su saber.

Entonces les digo a los alumnos, si sus padres son profesionistas, ¡qué padre!, pero si no lo son, ¡cuéntenles lo que aquí aprenden!, y sus padres van a estar más cercanos cada día a ustedes, si no les enseñan ustedes a sus padres lo que aprenden, se van a alejar, y les cuento la anécdota de mi mamá, que decía que cuando entré al CCH cada día estaba más atea, que ya no iba a misa, y yo me enojaba, ¿no? Pero, tampoco quería ir a misa, y entonces un día me puse a leer un libro que se llama *La célula viva*, y entonces, mi mamá se acercó y... ese libro tenía puras fotografías con microscopio electrónico, que las sacaban del microscopio electrónico, y se acercó mi mamá y dice: “¿y eso qué es?” Y había un virus que parecía una nave espacial, se veían sus filamentos así, y –“ay parece una nave espacial”, –me dijo mi mamá, y le dije siéntate, y comencé a explicarle todo lo del libro, y nos pasamos toda la tarde. Le explique todas las fotos del libro, y me dice mi mamá, ahora entiendo por qué tu Dios es diferente que el mío.... Y desde ese día, nunca me volvió a obligar a ir a misa...

⁶⁶ Refiere a una revista de Publicaciones Llergo, reconocida por su corte sensacionalista, arquetipo del periódico de nota roja, que desde la década de los sesenta se publicaba en México, con una distribución tal que trascendió fronteras. Esta revista, llegó a reconocerse por la formación de aliteraciones como “Raptola, violola y matola”, además de lo grotesco de sus notas y fotografías, al grado de prohibir su venta a menores de edad. Aunque fue suspendida entre 1986 y 1991, reapareció con el título: *Nueva Alarma!*; sus propietarios decidieron su suspensión en 1914, un mes antes del fallecimiento de su director general, Miguel Ángel Rodríguez.

Cuando se habla de la idea global, es que lo que dice Morin⁶⁷, ya no somos de identidad mexicana, ni de identidad tatata, somos de identidad terrícola por los medios de comunicación, hoy tengo que vivir en la incertidumbre de la identidad terrícola, donde hay diversidad de pensamiento, razas, religiones. ¿Cómo vivir en esa diversidad?, entendiendo al otro, a su necesidad del otro por ser, y a mi necesidad de respetar lo que él es, pero ¿también exijo lo mismo de ser y de respeto! Entonces, en la medida que un individuo tenga una identidad terrícola, va a amar la tierra, va a amar sus recursos, va a amar al otro ser que es como él, y cuando yo les decía a los alumnos, en otros años, ahorita no he hablado de eso con mis alumnos, “díganme ¿cuáles son las características de un ser humano?, ¿qué es ser humano? Como me reproduzco, muero, eso es un ser vivo, cuando me humanizo; en el momento en que entendemos que el ser humano es empático con el otro, que se siente triste cuando el otro está triste, que no permite la esclavitud, el abuso, eso nos humaniza.

Lo que pasa es que sabes que tenemos los regionalismos, las identidades, ve Michel Foucault, ¿cómo puedo saber quién soy yo?, sólo a través de ti hermano, por qué, porque veo muestras, que es común lo que es común y lo que es diferente, y a partir de la diferencia consigo, mi identidad, sin el otro no soy nadie. Por eso es importante considerar que, en el Colegio, los saberes se construyan en colectivo, socialmente, porque sólo a partir, y más en la adolescencia, a partir de esa interacción en ideas con el otro, encuentro mi identidad, aprendo; y si el aprendizaje es terapéutico, sano, se acomoda.

Por eso los chavos buscan pandillas, grupos y, etcétera de afinidades, pero también con el otro que no es como yo, también aprendo... entonces es maravilloso el Colegio, porque el aprendizaje es un aprendizaje social, Vigotsky, ¿no? que es ahora también la nueva teoría cognitiva social del conocimiento; Bandura, el modelaje, porque es tan importante que los maestros seamos modelos, en el actuar, en el hacer, y en el ser, ¿no?

Si yo quiero, llego al cuarto para las nueve y todavía le digo al alumno, y con mi acto estoy diciendo soy un impuntual, llego bien tarde y luego me pongo bien gallo y corro a mis alumnos, ¡por Dios, qué neurosis la de ese güey!, que lo lleven al psiquiatra. Entonces, no sé, se conjuntaron tantas cosas en el Colegio, el aprendizaje social, el aprender con el otro, el que yo maestro no lo sé todo, el alumno me enseña con sus ojos frescos a ver una realidad que yo nunca vi, porque cómo aprendí, cómo aprendieron los otros de mí. En mi caso, en la forma más antigua de aprendizaje, pero como aprender es libertad, y no es enchírame ésta, el aprender en libertad me da más la posibilidad de encontrarme a mí mismo...

⁶⁷ Edgar Morín, Francia, 1921. Filósofo y sociólogo de origen Sefardí.

Si, se puede modificar el ser, en la medida que vean que hay otros adultos que se comportan de otra manera, que hay muchas formas de realidades, que hay otras realidades y que ellos van a estar en la posibilidad de elegir. A mí me gusta esto, yo quiero vivir así, de esta manera, mi padre es un abusivo golpador, pero hay otros adultos que no son así, ¿sí? Y ahorita yo te voy a decir una cosa, yo tengo alumnos maravillosos, no sé qué ha pasado en mis grupos, haz de cuenta, no sé si Diosito me los puso porque ya me voy, yo los veo tan bonitos, tan buenos, sus ojos se les abren, tan maravillados, no tienen miedo de preguntar porque a la mejor yo... es como las relaciones... ¿cómo dicen?, si yo cambio mi actitud a la mejor el otro cambia, y como yo no tengo actitud de poder, porque mira, eso ya pasó a la historia, a la mejor a los principios, a los inicios, sí me sentía como acomplejada porque tenía 22 años cuando entré a dar clases aquí, entonces había alumnos hasta más grandes que yo, pero hoy ¿sabes qué?, yo cuando cambié mi actitud.

Cuando tuve a mi primera hija, ¿me gustaría que a mi hijo lo humillaran en el salón?, ¿que lo mal miraran?, ¿que lo trataran con desprecio? No verdad, entonces, por qué voy a hacer con los hijos de otros, lo que no quiero que les hagan a mis hijos. Y cuando uno entiende que la universidad te dio la oportunidad de tener 120 hijos, 150 hijos y te los depositaron para que tú cooperaras en su moldeo, ¡hay cabrón, está muy dura la responsabilidad!, ¿sí o no? Porque tarde o temprano vas a ir a dar a la mesa de operaciones donde va a estar un ex alumno operándote, o construyendo tu casa, o haciéndote un medicamento que te va a curar, o va a ser el abogado que te va a apoyar en un problema legal, si nosotros entendiéramos que estamos construyendo otros ciudadanos que de una u otra manera nos van a ayudar a resolver nuestros propios problemas, otro gallo nos cantara fijate.

Yo veo, hay una maestra que me enferma, que el año antes de mi sabático, el pasado les dejaba fotocopiar todas las gacetas, hacía que hicieran una pila, ¿yo no sé para qué? Yo decía, pero ¿por qué hacen eso?, “es que la maestra nos pone a hacer e so”, ¿por qué desperdiciar las horas vida de un sujeto, en tanta babosada mano, para mí era babosada, no estaban de archivistas, para eso no hubieran estudiado en el CCH, y eso hacía la maestra, ya no investigo, porque me da coraje.

Antes que saber hasta dónde es posible lo de la paternidad responsable basada en las pruebas de ADN, etc., cabe connotar la relación que la profesora mantiene con los alumnos, de tal suerte que le confían situaciones ajenas a una relación fría entre profesores y alumnos, es decir una simple relación mediada por los contenidos curriculares. Gracias a lo estrecho de

la relación, se genera una confianza que permite al alumno crecer en sus relaciones sociales, emocionales y afectivas.

La profesora señala varios aspectos que confluyen en el aprender a ser, primero la preponderancia a la responsabilidad moral, después lo relevante de la identidad y las diferencias en el mundo globalizado, y finalmente, el aprendizaje acorde al contexto sociocultural y la zona potencial de desarrollo. Estos aspectos son integrados por la informante, que imparte clases de química, un claro ejemplo de la integralidad de saberes que deben constituir a la persona y que, en su calidad de maestra, infunde una imagen capaz de configurar un modelo de persona, particularmente para un joven que se encuentra en medio de una serie de dilemas en aspectos socioculturales, éticos, morales, y que encuentra en el docente a un sujeto de confianza.

La trayectoria docente no es un asunto que se limite al desarrollo de conocimientos disciplinares y pedagógicos, porque todo profesor también establece relaciones con sus pares que, al no ser siempre de concordancia, permite la reflexión de los actos y la contribución al desarrollo personal y de grupo. Dichas relaciones también integran al vínculo de afectos de los alumnos que inician su desenvolvimiento en grupos más heterogéneos.

Por otro lado, también hay un elemento de la psicología positiva que trata de romper con la idea de que infancia es destino, el alumno, desde el punto de vista de la profesora, debe ser creativo en el establecimiento de relaciones personales distintas a lo que le ha resultado dañino.

La reflexión que hace esta informante sobre la relación con sus alumnos e hijos, es una muestra clara de una trayectoria, pues da muestra de su aprendizaje como docente, donde no sólo está el vínculo con los alumnos sino también con sus pares, y como persona. Hay una clara idea de lo que ella ha conseguido como profesora y lo que rechaza de otros profesores, que quizás con menos experiencia no han hecho conciencia de lo que esperan aprendan sus alumnos.

5.4.4. “Que vean que todo no es blanco ni negro, que tiene que haber matices”

Aprender a ser persona responsable, a ser personas críticas, a ser personas productivas, positivas, yo creo que es un trabajo que no está en los programas, yo creo que es lo tienes que ir trabajando día con día con tus alumnos, con cualquier cosa que ocurra en el salón de clases, en la tarea que dejaste, en la temática del curso. En experimentales yo creo que se presta, porque por ejemplo acabamos de ver el semestre pasado industria minero metalurgia y vimos también industria de los fertilizantes, entonces en los grupos, a veces lo que yo hago es hacer como una mesa redonda sobre un determinado tema, uso de los fertilizantes, equipo uno, dos y tres, van a trabajar con la pregunta: ¿Es bueno o malo trabajar con fertilizantes? Unos dicen que es bueno otros dicen que es malo, ok para la siguiente clase quiero todos sus argumentos, el equipo que dice que si es bueno, el equipo que dice si es malo y vamos a contrastarlos, es decir vamos a hacer una mesa redonda, empieza la discusión de porque ha beneficiado a la humanidad el uso de fertilizantes, ok ha beneficiado porque la producción agrícola es mayor hay mayor número de personas y otros contestan: “Si pero a que costa han dañado el ambiente, centraditan los ríos , los lagos, hay tales o cuales problemas, las industrias que los producen contaminan de ésta manera...” y tratar de buscar el punto medio y si no, ok, pero estamos dispuestos a dejar de usar fertilizantes y a que los campos produzcan sólo lo que pueden producir de manera natural, y se empieza a morir la humanidad de hambre, la respuesta no es sí, ni no, o porque aquí y por no, argumenta. Ese tipo de ejercicios hace que los chicos puedan poner más claras sus ideas, que vean que todo no es blanco ni negro, que tiene que haber matices y, ok, bueno voy a producir fertilizantes pero sin perder de vista el aspecto social, no sólo el aspecto económico de la producción de fertilizantes, hay que tener en cuenta el aspecto social, el aspecto ecológico y, ok, voy a producir fertilizantes pero de tal tipo, de tal forma que la afección a tales o cuales medios sea lo mínimo posible que pueda resolverse, entonces comúnmente llegamos a esa solución. Pero sí se ponen en juego muchos puntos de vista, creo que eso nos ayuda a ser personas diferentes y a que quede claro que no vamos a cambiar a nadie, de que los únicos que vamos a cambiar somos nosotros... “pero maestra es que yo cuando selecciono la basura, cuando llegan los del camión la echan junta”, bueno llegará el momento en el que el camión de la basura tengas sus compartimientos donde se separe la basura.

En el Colegio, de la misma forma en que se rechaza el conocimiento memorístico como mecanismo de aprendizaje, y la acumulación de contenidos disciplinares por la acumulación misma, la manera de ser y de actuar no es concebida como un contenido sino a modo de un ejercicio cotidiano; es la toma de conciencia sobre los fenómenos naturales y procesos sociales que han de tener una respuesta acorde a una necesidad de armonía, sin que por ello el ideal se convierta en lo único aceptable, más bien en el fin con diversos caminos para buscar su acercamiento.

5.5. El pensamiento crítico como proceso de desarrollo personal.

Promover en su totalidad el desplazamiento del pensamiento memorístico para dar paso al pensamiento crítico puede resultar una falacia, ya que, en el proceso de construcción de conocimientos, la memoria también juega un papel preponderante. Lo que se juzga entonces es la pasividad del alumno durante el proceso de aprendizaje, en el que se limita a repetir sin cuestionar.

El desarrollo del pensamiento crítico forma parte de un proceso basado en la observación, el cuestionamiento, la predicción y la aplicación de los saberes en contextos específicos, es decir, en el ejercicio razonado a sabiendas de que existen diversas perspectivas en la interpretación de los fenómenos físicos, naturales y, sociales. Por ello, el pensamiento crítico implica la selección de la ruta más pertinente para allegarse del conocimiento, la reflexión sobre la certera aplicación del mismo y la actitud para asumir con responsabilidad el nuevo saber.

Tras haber leído, investigado o profundizado en ciertos temas, mismos que se confrontan con los conocimientos previos, en el contexto del aula, el alumno se convierte en una voz que debe ser escuchada. Bajo esta dinámica,

el profesor cuestiona, aporta nuevas ideas y permite que sus alumnos realicen sus conjeturas.

Promover el desarrollo de un pensamiento crítico se vuelve complejo cuando está de por medio la actitud docente, la confrontación de ideas, creencias y valores, que dentro de cualquier universidad no debería existir ningún conflicto, pero las relaciones humanas son complejas como veremos a continuación en las siguientes experiencias.

5.5.1. Orden y fundamentación, herencia de las matemáticas.

Los alumnos, como ya sabemos, son fuertes criticando. Sucede muy seguido que uno está platicando al mismo tiempo que está escribiendo, y se te va una letra y te corrigen de inmediato, si dices “A” y escribes “B”, brincan entonces. Yo creo que si se fortalece su espíritu crítico.

Algo inherente a la ciencia, a la materia [es el pensamiento crítico,] porque la matemática inclusive me sirve de argumento para pensar, para justificar. A aquellos que dicen, “yo voy a ser licenciado en derecho y no necesito las matemáticas”, le hago sentir que cuando resolvemos un problema de matemáticas en cualquiera de las ramas, hay un proceso muy rígido en cuanto al orden, en cuanto a la fundamentación; cada una de las cosas que haces tiene que tener una razón de ser, tiene que haberse justificado previamente y eso le va a servir independientemente de la actividad a la que se dediquen. No nada más en matemáticas requiero estar concentrado y atento. Si vas a ser licenciado en lo que tú quieras, tienes que tener siempre un fundamento para lo que haces, para lo que escribes, y eso es lo que te dejan las matemáticas como herencia.

Es el punto de apoyo. En todo momento hay una estructura que respetar y no puedes violar, inclusive tenemos contra ejemplos que se manejan ya en cálculo, por ejemplo se demuestra que $1 = 2$, lo cual es un absurdo, entonces se les presenta a los alumnos un pequeños razonamiento chiquito, ahí de cinco renglones o cuatro, en donde la conclusión es que $1 = 2$, lo cual es inaceptable, y lo que ocurrió es que en el camino dividimos entre 0 sin que se notara, simplemente $A = B$ y dividimos los dos lados de una ecuación entre $A - B$, si $A = B$, $A - B = 0$, y entonces en el momento en que divido entre 0 todo lo que sigue de ahí es nulo, ya no es confiable porque hice una infracción a la lógica, ¿no?, la división entre 0 está prohibida porque no hay resultado, cuando yo divido un número entre cero, $12 \div 3 = 4$, porque $4 \times 3 = 12$, en cambio 5

entre 0, no hay ningún número que multiplicado por cero me de cinco, entonces sí, claro que hay una lógica rígida inclusive.

Cuando un alumno corrige a su profesor, no es porque esté a la expectativa de encontrar errores sino porque está atento a la clase y está convencido de su saber, aunque en ocasiones la corrección no sea válida. En el primer caso, el docente puede reconocer la moción del alumno y hacer la corrección, mientras que, en el segundo, el docente puede argumentar y validar su idea, en ambas situaciones, el móvil de la relación será el aprendizaje.

Lo que también se observa en el discurso de este informante es cierto grado de disposición del profesor para aceptar el comentario del alumno, aunque muchas veces se trate de una cuestión sólo de forma y no de fondo. Sin embargo, la expresión “son fuertes criticando” no deja de ser impactante para el docente, pues no dijo “son buenos criticando”; el empleo del adjetivo “fuertes” da una connotación de actitud de poder y desafío de quien en otro tiempo poseía la autoridad, no es cualquier crítica, es un comentario que hace tambalear la figura del profesor como autoridad en su materia.

Por otro lado, se señala que el orden y la fundamentación son principios de la razón que bien pueden aprenderse de las matemáticas, pero no se quedan en el terreno de la lógica matemática, sino que trasciende en la organización del pensamiento, sea cual sea el conocimiento disciplinario que se desee desarrollar o enriquecer. No obstante que la preposición resulte convincente, el discurso no permite reconocer de manera concreta tal situación, y puede ser que sea algo a lo que se llegue de manera inconsciente, que se descubra en algún momento, pero también es muy probable que se ejerza sin conciencia del proceso.

Si el profesor le habla al alumno de la importancia del razonamiento aprendido en la materia de matemáticas sin ejemplos concretos, el propio discurso puede sonar muy convincente, pero ¿el alumno será capaz de reconocerlo y aplicarlo a conciencia en su vida académica diaria?, o más

aún, ¿deberá darle el crédito al profesor?, si esto último es cierto, el alumno no ha dejado de ser receptivo.

5.5.2. Curiosidad y reflexión

El desarrollo del pensamiento crítico tiene que ver con toda la formación, de un alumno desde el jardín de niños, pero ve, no sé cómo estén realmente las escuelas activas, no sé si estén desarrollando algo. Es una construcción que no se acaba nunca y que empieza con la familia, con el jardín de niños, con la escuela, con la lectura, con la curiosidad que tiene uno, con la reflexión, y que debe estar siempre fomentada. Se desarrolla fuera de la escuela por las experiencias que tienes en la vida y no en la escuela, entonces hay que construir esa relación de escuela y sociedad.

En algún grado sí lo he desarrollado con mis alumnos. Pero es hasta el segundo semestre cuando uno los conoce. No me da tiempo de conocerlos, es un grupo muy grande. Si tuviéramos grupos más pequeños, sería más fácil la relación con ellos, con el conocimiento, con los recursos. Antes eran grupos como de treinta o cuarenta.

Es de llamar la atención que, si el desarrollo del pensamiento crítico tiene que ver con la curiosidad y la reflexión que siempre han de fomentarse, esto no se lleve a cabo sino hasta el segundo semestre a razón de no conocer bien a los alumnos. Además, se dice que este tipo de pensamiento inicia desde el preescolar, sin embargo, se les asocia sólo a las escuelas activas, quizás a los colegios Montessori o Freinet, que con reserva lo comento, es muy probable que la mayoría de los alumnos del CCH no sean egresados de esas instituciones.

De cualquier manera, no es posible fomentar el desarrollo de este tipo de pensamiento con alumnos que se convierten en rostros anónimos en grupos numerosos. Si no hay un tiempo para conocer a los alumnos, muy probablemente es porque no existe la disposición de conocerlos y sí la preocupación por agotar un programa, por tanto, tampoco hay tiempo para la participación, para el diálogo.

5.5.3. “El ser humano está hecho para lo mejor y aspira a lo mejor en estos ideales”

Yo no puedo hacer que el alumno sea crítico no más así, de la nada. Para mí tiene que haber un contenido, para mí lo más importante es que haya textos completos, a mí no me gusta trabajar con textos... con fracciones de textos. Yo, si voy a leer una novela, que la lean completa, y si vamos a leer una obra de teatro, que lean completa, y sí puede ser muy bueno trabajar obras de teatro pequeñas, por ejemplo. Pero no hay como por ejemplo trabajar una analogía completa... eh, y empezar a plantear quizás porque... si, porque así lo empecé hacer en el CCH, ni siquiera por mi carrera, porque nosotros en la carrera no nos enseñaban a los griegos, yo me adentré en ellos precisamente cuando empecé a dar clases en CCH. Si había yo leído a Lawrence en la «prepa» pero uno los lee de pasadita ¿no?, aunque no se lea *La Ilíada* y *La Odisea* y todas esas cosas. Bueno, una cosa es cómo que leerlas casi por gusto porque en la prepa realmente la lectura es a como dé por gusto y otra muy distinta estar en toda la estructura del conflicto humano que nos va planteando los griegos como lo hace Sófocles, como lo hace Eurípides, como lo hace Esquilo, y además verlo otra vez como una trilogía completa, como lo es la de oriente que alguna vez, cuando eh, ha estado en escena, la hemos, la iban a ver mis alumnos completa ¿no?, y los alumnos aguantaban las 6 horas, de la trilogía completa.

Yo creo que los alumnos, si sabemos motivarlos e incentivar esa motivación, bueno ellos se paran de pestañas, si se lo sabemos decir. Realmente están ávidos de querer saber, de querer hacer ¿no?, pero a veces necesitan que les enseñemos el cómo, y en ese cómo, a mí me parece fundamental tener material para que el alumno pueda hacerse analítico.

El principal descubrimiento es cuando ellos se dan cuenta, por ejemplo, de que pueden acceder a una literatura tan lejana como la griega y realmente entenderla. Por ejemplo, si trabajamos en “Edipo Rey” y trabajamos “Antígona” y vemos por ejemplo que en México hay incesto... hay incesto y es una tasa muy alta. El incesto, trágicamente, puedo decirles que hay alumnas que me han confesado dolorosamente que su hermano se acuesta con ellas con la complacencia de los papás y no dicen nada, y ella se siente usada, explotada y desprotegida, desprotegida por parte del padre y de la madre y del hermano. Entonces, cuando ellos empiezan a leer curiosamente todas estas cuestiones de sexualidad y de conflicto humano y que se da, y que les explica situaciones como lo que ocurre en el Edipo y lo que ocurre en “Electra”.

Todos esos conflictos humanos que datan de tantos años, de alguna manera les permite empezar a entender parte de la tragedia que viven a nivel personal, pero también empezar a entender que es algo que se puede superar, y que se puede dejar atrás, y elaborar al estilo de Pichon-Rivière digamos.

Entonces yo creo que cuando ellos empiezan a entender este tipo de cuestiones que no son las únicas, ni las más importantes, aunque para algunas sí, y entender cómo se da esta cognitiva, entender qué pasa con el destino, si creemos en él o no, si es o no, y entender que Antígona puede dar la vida por su hermano, porque no lo va a dejar insepulto. Entender la solidaridad, lo importante que es el amor fraterno lo importante que son estos valores, que bueno en las tragedias están referidas a los dioses, pero que en los seres humanos están referidos también a la familia.

Entonces yo creo que es ahí donde se da lo más importante, no en esos lazos afectivos y en esos lazos de análisis que el propio grupo empieza a descubrir a partir de las problemáticas...

Hay otra estrategia, que ahora con lo que se trabaja de demostración y argumentación y persuasión trabajo mucho, y que me ha gustado mucho el trabajo. El texto de Carlos Fuentes sobre Rubén Jaramillo, donde Rubén Jaramillo siendo una gente acomodada con dinero, etc., empieza a luchar por los cañeros de Zacatepec y Jojutla, de por allá, y empieza a tener ventajas para ellos. Les consigue que les hagan sus casitas, que ahí están, etc., Hace sus viajes al centro del Poder Ejecutivo, al Distrito Federal, etc., pero se empieza a volver una persona muy incómoda para los caciques, hasta que hay una serie de amenazas, y finalmente en el texto de Carlos Fuentes que pertenece a la obra [*Nuevo*] *Tiempo Mexicano*, señalan cómo, eh, le matan a la esposa embarazada delante de él y a todos sus hijos, para ya callarlo y quitarlo de en medio.

Entonces trabajo ese texto de Rubén Jaramillo, después trabajo, eh, la película de Digna Ochoa, que hace Felipe Cazals, y después trabajo de Lidia Cacho *Los Demonios del Edén* y el texto de La Barbie⁶⁸, y entonces ellos se dan cuenta que en distintos momentos históricos ha habido una represión brutal y que hay interés que el estado cuida mucho preservar y que, bueno, quienes luchan contra sus intereses van a pagar con su vida. Entonces esto también les permite a ellos hacer un análisis crítico, histórico, diacrónico; de que están viviendo en este momento sin que yo los esté adoctrinando de ninguna manera, sino con los textos de Carlos fuentes, los textos de Lidia Cacho y el testimonial de Felipe Cazals que es la película de Digna Ochoa, y el análisis de estos elementos y sobre todo cuando nos tocó al mismo tiempo que apresaban al “Príncipe [rey] de la Mezclilla” este tal...⁶⁹ y que volvían a apresar a Lidia Cacho, y que se volvió a salvar, y que tantas cosas pues ha resultado para ellos muy significativo, ¿no?, y obviamente que eso desarrolló un pensamiento crítico a la par ¿no?
[...]

⁶⁸ Edgar Valdez Villareal, narcotraficante relacionado con Arturo Beltrán Leyva.

⁶⁹ Kamel Nacif.

Yo creo que los lleva a tomar consciencia de su momento histórico, a tomar conciencia de que no todo es miel sobre hojuelas. La vida no es un lecho de flores, de flores o de cosas y bueno hay que comprometerse y el compromiso puedes fijártelo en la vida, pero los ideales finalmente, esto de la utopía, no volvemos a las utopías y a las distopías, las utopías son las que mueve al ser humano. El ser humano no es hecho para lo peor, yo creo el ser humano está hecho para lo mejor y aspira a lo mejor en estos ideales.

Entonces, el presentarles estos personajes históricos casi tan tibios como podría ser el caso de Lidia Cacho o el hacerles ver lo que implica “La Barbie”, ¿no?... finalmente, quién lo creó, cómo lo creó, bajo qué condiciones... bueno a ellas, a ellas y ellos les despierta la consciencia de muchas cosas y entonces asumen un rol analítico, crítico, pero no desolador, no desolador porque saben que hay una esperanza, saben que hay un camino, pero saben también que hay un riesgo, entonces bueno cada quien sabe si la asume o no lo asume, pero de que toman consciencia de su momento histórico sí, sí lo tomas ¿no?, y bueno independientemente de estas cuestiones también trabajo otras.

Trabajo mucho la solidaridad, el trabajo en equipo, algunas veces les hago técnicas de relajación, tú lo sabes Javier, porque lo hice también en la maestría, lo mismo hago con mis alumnos de licenciatura, con los alumnos de la maestría, el hacer globos, el poner proyectos de vida en el globo, el dejarlo que se vaya. La vida, yo creo, está hecha de proyectos. Si tenemos proyectos, si tenemos metas a corto, mediano, largo plazo, eso es lo que nos va a sacar adelante a nosotros y a ellos. A mí también me parece muy importante hacerlas, poner los pies en la tierra y dentro de estas técnicas que trabajo con ellos, es ponerlos a pensar en su proyecto de vida, qué van a estar haciendo dentro de 10 años, cómo van a estar, qué van hacer.

Algunos me han confesado que nunca se habían planteado qué van hacer, entonces ponerlos sobre la..., hacerlos que pongan los pies sobre la tierra es muy importante para que precisamente ellos puedan plantearse un proyecto de vida.

El pensamiento crítico como toma de conciencia de una realidad pasa, inmediata y futura, dice el informante, requiere partir del contenido, de que los alumnos lean mucho y, sobre todo, textos completos. Esta última aseveración es una crítica a los programas de la materia del Taller de Lectura y Redacción, en donde se ejemplifican las propiedades del texto, la tipología textual, etc., como parte de la enseñanza de la lengua a través de textos breves, de fragmentos, de microficción, y demás. La postura es argumentada a partir de la experiencia, primero con el modelo del CCH,

donde dice que no lo aprendió en la Facultad, y segundo, con la relevancia que le otorga a la información “completa”, es decir el retomar un tema desde diferentes perspectivas o ángulos.

Para el informante, quitar los contenidos no es contravenir al enciclopedismo, porque en realidad es la base para la argumentación, es mostrar al alumno la diversidad de opiniones para que asuma una postura razonada, “sin adoctrinamiento”, señala.

De manera implícita, también comenta que los alumnos no están muy habituados a la lectura, pues aduce que es fundamental saber motivarlos, pues están ávidos de aprender y de hacer cosas, pero desconocen el procedimiento, no saben cómo hacerle. No obstante que la lectura de los clásicos es compleja, si se genera un interés, los alumnos descubrirán en ella muchas situaciones personales y familiares que les permitirán redimensionar a los clásicos griegos, una fuente que el informante no experimentó en su trayectoria académica, pero en la docente le proporciona gusto o satisfacción, tras mirar el avance de sus alumnos.

Cuando el alumno lee mucho en una materia, lo que habría que reflexionar y analizar es su verdadero compromiso con la lectura y los tiempos que le dedica, así como las estrategias del docente para conocer el nivel de involucramiento de sus alumnos, sobre todo cuando se trata de grupos numerosos. Sin embargo, también es claro que cada alumno tiene su propio ritmo y habrá de llegar el momento del descubrimiento, la situación en que sus conocimientos previos se activen para tomar decisiones, hacer uso de sus aprendizajes, aunque sea con cierto grado de inconsciencia.

El informante señala que algunas alumnas o alumnos se acercan para confiarle sus problemas personales. Si bien la confianza y empatía son un ingrediente para el establecimiento de mejores relaciones humanas en el ámbito educativo, no todos los alumnos sienten la misma confianza con uno u otro profesor, y además existen alumnos extremadamente reservados y

hasta introvertidos, casos en los que muchas veces se desconoce el impacto que pudiera generarles la lectura de textos con problemáticas tan graves como el incesto, la violación de derechos humanos, la degradación social provocada por el narcotráfico, etc. En este testimonio se dan a conocer las experiencias positivas, es decir el momento en el que el alumno es capaz de hablar de su propia problemática al leer un texto como espejo de una situación determinada, pero recordemos que se trata sólo de la perspectiva docente que resalta lo bueno, pero no lo negativo de la estrategia, entendiéndose por negativo a las reacciones de los alumnos en el desarrollo del pensamiento crítico, más que a los temas y contenido de los textos.

Un aspecto más es la relación que tienen los valores con el proceso de reflexión y análisis, en la objetivación de la realidad, la cual se trata de posicionar en un espectro amplio de situaciones. El pensamiento crítico aglutina al aprender a ser, en el sentido de confrontar los valores y actitudes de los alumnos con las situaciones y reacciones de ciertos personajes de ficción o de la realidad concreta, aunque la actitud docente es asumir la decisión del tema y selección de materiales, el uso de textos completos y de antologías. En este sentido, se diluye el aprender a aprender, en cuanto a búsqueda de información pertinente, limitándose a la lectura cuya exhaustividad desconocemos; mientras que el aprender a hacer, es un acto de asumir una postura razonada y tomar decisiones.

5.6. El Modelo CCH. Esencia y transformación

El Modelo Educativo del CCH a pesar de partir de ejes rectores como los plasmados en su Plan de Estudios y demás documentos que atestiguan su historia, o que lo representan como una forma actual e innovadora en su sector, no es ajeno a las transformaciones que permiten mantener su

vigencia. Nunca podrá ser idéntico al modelo creado en 1971 por el simple hecho de que sus ejecutores ya no son los mismos, pues algunos de ellos, de los que participaron en los primeros años de clases, también se transformaron, entonces la interpretación que tienen de él ha evolucionado a la par de su pensamiento.

No obstante, interesa ver a continuación, qué se recuerda como esencial y en qué medida eso puede seguir en el ideario de quienes han de permitir su continuidad o ser testigos o actores de lo instituyente del Modelo Educativo del CCH, a la distancia de más de 40 años de sus prácticas.

5.6.1. Mediante un «razonamientito» puede demostrar algo diferente

Pues creo que lo que se recupera, y sobre todo con los profesores viejos, es la intención de aprender a aprender; la metodología que dedujimos o que aprendimos, a poner en práctica, eso es lo que se recupera en el nuevo plan de estudios, a pesar de que sea nuevo.

Lo que temo que se pierde es del tiempo de que disponían los estudiantes, y de que se sentía con derecho el profesor y con obligación el estudiante de dedicar tiempo fuera del aula, porque estás aquí cuatro horas; entonces eso me da opción a que te pida que tú trabajes más fuera de aquí, en cambio ahora el alumno tiene el argumento –“es que llevo muchas materias, es que me fui de aquí a las tres de la tarde, porque estoy tomando tal actividad de una a tres,” y ese tipo de cosas sirve de excusa.

Desde otro punto de vista, se hubo que hacer dos cambios de plan de estudios, de programas, en cuanto a matemáticas, muy cercanos, uno creo que en 2003 y otro en 2006, por alguna razón, tal vez algún funcionario tenía mucha prisa de sacar la modificación al Plan de Estudios Original, el famoso PEO, y luego el ajustado, y en la primera, en el PEA, se sobre cargaron de contenidos, como se aumentaban de cuatro a cinco horas a la semana se pensó que había la oportunidad de meter... Teníamos programas de siete unidades en cada una de las materias, matemáticas I, siete unidades, lo mismo en II, en III; entonces ahí se recargó mucho de contenidos a las materias y perdimos la oportunidad, ya de darle más tiempo al estudiante de construir, porque eso definitivamente consume un poco más de tiempo, sobre todo al principio, en lo que el alumno se involucra en la dinámica.

En esa primera modificación perdimos tiempo para la dinámica a la que estábamos acostumbrados, afortunadamente tres años después se rectificó y volvimos a cinco o cuatro unidades por materia, lo cual nuevamente nos dio la oportunidad de trabajar más como estábamos acostumbrados, ¿no? Sí, sí entiendo, sí hubo carencias que hasta la fecha lo hemos manifestado con la esperanza de que en el nuevo plan de estudios se substituyan o resuelvan esas carencias.

Hay un tema que en un momento dado formó parte de los programas de matemáticas que es el tratamiento de desigualdades, y cuando se ajusta el programa en 2005 o 6, desaparece de todas las matemáticas y, sin embargo, hace mucha falta. Todos los profesores reconocemos que es un tema que hay que abordar. Entonces ahí viene un problema con el tiempo porque eso no está registrado en ningún lado, pero lo necesitas, ahí pierdes tres, cuatro horas de clase abordando ese asunto que después te va a hacer falta inmediatamente después para definir el dominio de una función, o cosas de ese estilo.

También hubo un cambio drástico en cuanto a lógica propiamente, en el programa original estudiábamos la geometría desde un punto de vista muy formal, muy axiomático, hubo un señor griego llamado Euclides que estructuró la geometría de modo que, con unos cuantos términos que dejabas sin definir, tú podías construir definiciones, y con esas definiciones relacionabas términos mediante algo que se llamaban axiomas, y con dichos términos no definidos. Con definiciones y axiomas demostrabas teoremas, y cada nuevo teorema que demostrabas se incorporaba al acervo, y te servía para demostrar otros. Entonces, era una estructura que a los que queremos mucho las matemáticas nos encantaba, porque era como muy estético construir de esa manera la geometría.

En el plan de estudios actual, por ejemplo, se trabaja mucho con regla y compas, partiendo de que el alumno vea con los ojos de la cara que, en un triángulo, el lado mayor se opone al ángulo mayor, eso se ve. Entonces sentimos algunos que eso le quita formalidad al tratamiento de las matemáticas. Sí es muy importante que el alumno vea, vea así literalmente las cosas con las que está trabajando, pero no debe substituir al tratamiento abstracto formal, que es lo que esperamos, es lo que deja huella en el estudiante... que pueda demostrar hechos que no eran obvios, que no eran de sentido común, si no que mediante un razonamientito puedo demostrar algo que sorprende.

La trayectoria docente permite al informante detectar puntos clave para comprender los aspectos relevantes del aprendizaje y los procedimientos para llegar a ellos. Es de llamar la atención la actitud positiva de asumir el hecho de trabajar los nuevos programas y respetar, en cierta medida las

decisiones calificadas como políticas y que llevaron a la transformación del Plan de Estudios y los Programas.

Cualquier cambio en el CCH puede ser importante siempre y cuando no abandone la base que lo fundamenta. En este sentido, los cambios enunciados por el informante pueden entenderse como retroceso si no se combina con el nivel de razonamiento en el cual se había avanzado, no es que haya una contraposición, sino más bien un elemento capaz de distraer el tratamiento abstracto formal, tal es el caso de la didáctica para aclarar ideas, conceptos, preposiciones en términos concretos, cuando el alumno se encuentra en la posibilidad de cuestionar y transformar.

Sin embargo, ¿hasta qué punto lo que para el docente es obvio o de sentido común, para el alumno no lo es, de acuerdo con su desarrollo cognitivo?, y al mismo tiempo, no han de soslayarse las resistencias a los cambios, sobre todo cuando existen expresiones como “era una estructura que a los que queremos mucho las matemáticas, nos encantaba, porque era muy estético construir de esa manera...”, cuya postura apunta a lo emocional más que a un nivel argumentativo.

Por otro lado, y en relación con la división de contenidos en un mayor número de unidades en los programas aduciendo al tiempo de horas clase, no deja de ser sinónimo de parcializar el conocimiento, algo que contraviene al Modelo Educativo del CCH. Tras la experiencia docente con el Plan de Estudios Actualizado y los programas de 1996, la reorganización las unidades en los programas de 2005, desde el punto de vista del informante, tuvo beneficios, no obstante que éstos son regulados por otras prácticas administrativas, más que por la actitud docente que alude a la libertad de cátedra.

5.6.2. Era sólo un diario pedagógico.

Ese Consejo del Colegio⁷⁰ regulaba varias funciones de los profesores. Sirvió como un organismo de enlace entre los profesores y autoridades, y Alfonso [López Tapia] sí tuvo la visión de integrarse bien a ese Consejo, ¿no?, y regular así muchas cosas en las academias. Pero las academias tenían mucha libertad, como tú lo dijiste, si tenían mucha libertad, pero la libertad fijate, parece mentira, no era mal empleada, porque yo me acuerdo el caso en matemáticas de cuatro profesores, que la verdad le pedimos a Alfonso que los corriera porque faltaban, porque no asistían, o sea un caso que ahora se antoja como insólito, que el área pida al director que despidan a cuatro profesores porque son faltistas ¿no?, si no, ahora lo despiden [los administrativos]. Bueno hubo un momento en que, si lo hubieran despedido las autoridades, se hace la grande, y ahora pues lo pueden despedir, pero no porque el área lo pida, sino porque realmente es un cuate faltista, y la autoridad se da cuenta de eso, o a veces el área lo defiende, sí, exactamente, pero no, ahí eran casos así.

Las áreas tenían a su cargo la elaboración de los exámenes extraordinarios, el rol de profesores que aplicaban exámenes extraordinarios, los materiales para hacer exámenes extraordinarios, y se empezaron a hacer las primeras guías para los alumnos que se fueran a extraordinarios. También se empezaron a dar los primeros cursos, ¿verdad?, para alumnos reprobados, fuera del horario, y los profesores nos quedamos voluntariamente a dar esos cursos, o sea, la actividad de los profesores fue fundamental.

Sin embargo, a su vez, nunca, bueno hasta ese momento, ¿verdad?, no se era consciente de tal Modelo del Colegio. Mira, yo la verdad personalmente creo que el Modelo del Colegio, como que se fue construyendo, se fue ampliando, no puedes ver en la gaceta amarilla un modelo, porque, porque a prender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, pues era una, digamos, esa era una, una cuestión, como diremos, que se había creado en Francia. Hay un autor francés que habla de esto, aprender a hacer, de aprender a ser, pero no me acuerdo ahorita. Lo que sabemos es que González Casanova era una persona que estudió, digamos en Francia, que estuvo mucho tiempo allá, trajo esa idea, digamos que, como ese diario pedagógico, que después en un momento determinado se le llamó el modelo, pero realmente fue un diario pedagógico.

⁷⁰ Hace referencia a un organismo creado por el Consejo sindical, este último, señala, tuvo un papel protagónico en la destitución del primer director en el Plantel, el Lic. Raúl Manuel Guerra Tejeda, para que después, a través de Enrique González Casanova en su papel de coordinador interino, se nombrar a Alfonso López Tapia como encargado del despacho de la dirección, quien promovió la creación del mencionado Consejo del Colegio de Azcapotzalco.

O sea, hay que enseñarle al alumno a esto, o sea, hay que promover eso, llámense habilidades, hay que promover en el alumno que sea autodidacta. La verdad, nadie sabíamos cómo hacerlo, se tradujo más bien en... “mándalos a investigar”, se decía, ¿no?, no era otra cosa más que mándalos a estudiar, más que propiamente investigar. Nunca se les dio a los alumnos un protocolo de investigación, o sea, no, tú podías decir que se mandaba a los alumnos a investigar siempre y cuando el profesor elaborara un protocolo de investigación que a los alumnos les permitiera tener una guía de investigación, un formato para investigar, pero eso nunca existió.

Siento que antes de entrar a tercer año, o sea cuando ya se iban a abrir las materias de quinto y sexto semestre, hubo cursos por parte del Centro de Didáctica de elaboración de programas, y entonces había cursos de cómo construir objetivos. En ese entonces, la palabra objetivo era así como la panacea, “tú redacta bien tus objetivos y tendrás una buena estrategia, digamos de enseñanza”. Entonces, lo que ustedes vienen haciendo, nos decían las personas que impartieron el curso, vino una chilena famosa⁷¹ me acuerdo, te digo los nombres ahorita, ya se le pasan a uno., vino una chilena y un equipo de gentes que vinieron a enseñar cómo se redactaban objetivos, y entonces se creyó, que bueno al hacer objetivos tú, ya podías tener claridad de tu enseñanza, ¿no?, había que seguirlos pues con eso ya.

Empezó a haber varios cursos, digamos que el Centro de Didáctica⁷² empezó a dar gente para que se dieran esos cursos, y en esos cursos la verdad se debatía todo, porque los profesores tenían mucho ímpetu, y se debatía todo, desde la situación nacional hasta una situación concreta de qué hago. Se nos dieron técnicas de cómo organizar a los alumnos para poder crear equipos de trabajo, para poder hacer digamos, fichas. Me acuerdo muy bien de cómo, unas de estas técnicas era el Philips 66, y entonces se nombra un

⁷¹ Nunca recordó el nombre de la Chilena, sin embargo, cabe reflexionar sobre la buena relación que México mantuvo con Chile desde la Unidad Popular y su principal dirigente Salvador Allende, época en la que se fue tejiendo la posterior llegada a nuestro país de intelectuales y académicos de gran prestigio, tras el golpe de estado en aquella nación en septiembre de 1973. Tampoco ha de pasarse por alto que hubo un gran número de académicos mexicanos que fueron a formarse en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) con sede en Santiago, así como la buena relación de Pablo González Casanova con Pedro Vúskovic, exfuncionario de dicha organización.

⁷² Este Centro surge en 1969 y se fusiona en 1977 con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, CNME, antes Oficina de Nuevos Métodos de Enseñanza (1966) que inició bajo la dirección de Enrique González Casanova. Al fusionarse las dependencias se crea el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE. Tanto el Centro de didáctica como el CNME estaban orientados hacia la corriente de la Tecnología Educativa, y no es sino hasta que se establecen convenios con el CCH, cuando se incursiona en la Didáctica Crítica, a principios de la década de los ochenta, resaltando el trabajo grupal para atender al proyecto modernizador de «aprender a aprender». Dicha teoría se impone a nivel internacional hacia finales de la misma década. *Cfr.* Edith Chehaybar y Kuri, *et al.*, *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE-UNAM*, en: http://bidi.unam.mx/libroe_2007/0721883/A07.pdf

presidente en cada equipo y un secretario para que, etc., etc., porque la finalidad era que el alumno trabajara en equipo, y creo que eso sí prendió.

Muchos profesores lo hicimos, trabajamos en equipo, pero siento que nada de eso estaba realmente presente en la idea de modelo educativo, la idea de modelo educativo la verdad no me acuerdo realmente cuándo surgió, no lo recuerdo, así como un evento en particular, así que se dijera: desde hoy el modelo educativo va a ser este y este, no.

Exactamente no hay un documento, no hay un momento en el Colegio, como Colegio, como institución en donde dijera, el modelo educativo es este, y se va entender así, y se puede implementar así, y entonces ahora profesores ustedes en cada área o desde su asignatura traten de llevarlo a cabo, eso no existió, no existió. Yo siento que más bien fue una cuestión ideológica, transformar el diario pedagógico en, ese es el modelo, nadie dijo nada, ni a favor ni en contra, pues todo mundo, bueno... y se fue creando esa idea de que ese era el Modelo Educativo del Colegio, ¿no?

Y la pregunta que me hago, incluso yo escribí sobre algo de Modelo Educativo en la revista esa de *Espacios*, y yo digo que ese en realidad no es un modelo educativo. Es un diario pedagógico, son como propósitos generales, no de esta institución, de otras instituciones también, pero que no sabemos cómo implementarlo, ¿cómo implementas el autodidactismo?, realmente, o sea, ¿cómo generas en unos chavos esa idea de ser autodidacta?

Hay una cuestión, ¿quién hace la didáctica de tu disciplina? Bueno Piaget, sostiene que los propios que ejercen la disciplina, o sea que no puede venir una didáctica de afuera, que si yo soy matemático y quiero enseñar matemáticas y quiero crear una didáctica, tengo que ser matemático. A no ser que un pedagogo venga y diga, “hay que hacer esto en matemáticas para que tenga recursos didácticos”; entonces, apegado a esta situación de que la didáctica se hace por las personas de la propia disciplina, en el CINVESTAV, todos estos matemáticos, que además son matemáticos sí reconocidos... la maestría que yo llevé, en realidad una buena parte de su personal, eran profesores que venían, digamos de Francia, y que ellos eran profesores en lo que se llama los IREM⁷³ en Francia, que son institutos para la investigación en matemática educativa. El Dr Filloy⁷⁴, que fue digamos el que creó esta maestría, él estuvo muchos años en Francia, trajo esta idea al CINVESTAV, y crearon un departamento que llamaron Departamento de Matemática Educativa.

Muchos ingresamos a esta maestría, ya ahorita hay varios profesores de ahí, que no es lo mismo que la MADEMS. Yo siento que a la MADEMS le falta mucho, mucha técnica. Juan Recio estuvo en matemática educativa, de

⁷³ IREM por sus siglas en francés. *Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques*.

⁷⁴ El Dr. Eugenio Filloy Yagüe, junto con el Dr. Calos Ímaz Jahnke y otros prestigiosos investigadores fundaron la sección de Matemática Educativa en el CINVESTAV.

hecho, fuimos contemporáneos ahí, ¿verdad?, siento que no se ha implementado realmente en la MADEMS, la idea de una didáctica de la matemática, ¿verdad?, al estilo Cinvestav, y siento que no. Se tiene idea, pero que no se ha creado; en el Cinvestav se da lo contrario, yo siento que son los únicos que hasta la fecha realmente han hecho una didáctica de la matemática. Bueno cuando yo llevé esa maestría, la cursé, la terminé y fue cuando realmente yo me di cuenta de que no estábamos enseñando la matemática bien, o sea que, sí teníamos que hacer un gran esfuerzo para poder elaborar estrategias didácticas.

El Modelo CCH como lo instituyente del modelo tradicional, se crea, pero no transforma las prácticas de quienes no lo reconocen como tal, entonces sigue instituido el tradicional, aunque ahora en un espacio que se dice moderno en cuestiones educativas, pero los hechos distan de su discurso en casos como el de este informante, que ve los documentos de creación sólo como un diario pedagógico, e incluso la reducción de un Modelo a una didáctica de la disciplina, que no se sabe cómo implementar.

Cuando se señala que la única institución en la que se trabaja la didáctica de las matemáticas es el CINVESTAV, y se es egresado de su maestría, resulta complejo comprender por qué esa formación no se lleva a cabo en el aula, y además se extrapole a su ausencia dentro de la Maestría en Docencia para la Educación Media superior, lo que está denunciándose en este discurso es que los únicos que pueden lograrlo son los investigadores.

Respecto al llamado trabajo en equipo, hay una coincidencia con la orientación del Centro de Didáctica, pero no en cuanto a sus fechas, porque el informante habla de 1973, cuando el Centro se inclinaba hacia la Tecnología Educativa, y no es sino hasta principios de los ochenta cuando se cambia el rumbo hacia la Teoría o Didáctica Crítica.

Por otro lado, el informante señala que el Modelo consistía en su discurso en mandarlos a investigar, pero él sólo podía mandarlos a estudiar. No obstante que el estudiar implica un proceso cognitivo y afectivo, que no necesariamente es investigar en un sentido estricto y bajo el uso de una

metodología. Tampoco se trata de enviar a los alumnos a desarrollar una simple tarea, como pudiera ser el desarrollo de operaciones algebraicas, o más aún de copiado o repetición de ejercicios.

Sin duda alguna que el Modelo del CCH también fue una respuesta política en el contexto de una forma de pensamiento propia de las necesidades de cambio y movilización social, pero las transformaciones no se dan por decreto sino por consciencia y son producto de un proceso donde no todas las personas avanzan a la par. El mismo infórmate señala que el Modelo es algo que se fue creando sobre la marcha y sobre la experiencia, por ende, todos tuvieron la libertad de educar según sus propios principios y trayectoria académica, pese a que la idea era romper con la educación tradicional y formar personas capaces de discernir el conocimiento y aportar nuevas ideas.

El CCH fue creado ciertamente por una presión social, fue una decisión política urgente ante la demanda educativa, construido en espacios diferentes de bajo presupuesto, pero con una idea de lugares abiertos; con una estructura de poder mínima que aceptaba la propia organización de los sujetos; con una visión moderna de la educación y, con el propósito de formar alumnos con principios y valores frente al conocimiento científico y humanístico, donde su participación en su propio proceso de aprendizaje tuviera un carácter activo. Sin embargo, ¿cómo podría hacerle el alumno para avanzar en este nuevo sistema? Pues con el docente como guía, orientador y facilitador de aprendizajes, con un profesor que primero tendría que estar convencido de la nueva empresa, así como de la relevancia de los métodos y lenguajes en la nueva formación de alumnos.

5.6.3. Pensamiento, conocimiento y conciencia

Me gustaba que mis alumnos pensarán, que reflexionaran desde el principio, que relacionaran el conocimiento con su entorno. Que su conocimiento se convirtiera en conciencia. Por eso trabajaba con el periódico y el texto literario.

Para mí fue clave la incorporación de los modelos textuales. Por eso considero que los programas del 96 son los que más se acercaron al proyecto de González Casanova.

Muchos alumnos me decían que los textos que leían les apoyaron mucho en su vida. Se tiene que rescatar la oralidad, el debate, el juicio, la argumentación.

En un momento dado, para aprender a aprender, yo les daba muchas estrategias, y hacíamos muchas prácticas, porque con una sola práctica no se aprende nada. El problema en los talleres es que tenemos demasiados alumnos para hacer tantas prácticas y tienes que calificar mucho, pero si no se hacen muchas prácticas no se llega al conocimiento. En un momento dado los alumnos aprendían de las estrategias, y diseñaban sus propias estrategias; aprendían de las estrategias y de la lectura de los textos, después yo les decía “aquí está el cartón [político], ahora tú diseña la estrategia para aplicarla”, y todo eso.

El aprender a hacer era que hicieran el trabajo en casa, que desarrollaran las actividades en casa, y aparte que relacionaran el conocimiento de mi materia con otras materias. Esa relación se esfumó. En un principio un grupo interdisciplinario de maestros de Historia y de Talleres, yo ahí no participé, cuando participé en el grupo interdisciplinario ya no hubo el apoyo de la dirección, pero desde mi punto de vista, como que se aniñaron mucho, como que ese grupo, los profesores que participaron, generó mucha dependencia; fortalecieron muchas relaciones emocionales de los alumnos con sus profesores, pero para mí eso no les ayuda a despertar su consciencia, para nada. Yo les hacía esas observaciones. Yo no vi a los alumnos independientes, críticos ni nada.

Enseñarles a ser es lo más difícil. Porque están en la adolescencia, están en formación y en transformación. Entonces no nos ayudan la actual sociedad ni los medios de comunicación, porque primero les están diciendo que seas otra cosa, entonces, yo fomento mucho que sean solidarios, que sean sensibles a los demás grupos o hacia sus propios compañeros; trabajo en equipo, pero a veces en el trabajo en equipo se da mucha dependencia, mucha simulación. Se debe partir primero del trabajo individual y después el trabajo en equipo y enfatizar la responsabilidad individual, porque hay mucha gente que aprendió y otra no; están acostumbrados a copiar...

A diferencia del infórmate anterior, aquí se enaltece los programas de 1996 porque se está convencido de que se acercaron al Modelo propuesto por Pablo González Casanova, aunque el mismo término de “los que más se acercaron”, nos habla de que la práctica anterior tampoco fue muy clara en el sentido de operar bajo el discurso del nuevo modelo.

Lo que sí se vuelve patente es el proceso que conduce a los alumnos a aprender, es decir, la etapa en la que el profesor proporciona una estrategia de trabajo y finalmente donde los alumnos proponen sus propias estrategias.

Existe una crítica hacia la falta de apoyo institucional para el desarrollo de actividades con el resto del claustro de profesores, y también hacia sus propios pares que dan paso al fortalecimiento de las relaciones emocionales con los alumnos, tras desplazar la prioridad de formar alumnos independientes y críticos. Empero, a pesar de hacer la denostación sobre las relaciones emocionales, señala la importancia de que los alumnos sean solidarios y sensibles a los problemas de sus compañeros, obviamente que no concuerda con la estrategia del espejo.

Menciona la labor de equipo como estrategia de aprendizaje, que posiblemente también tiene que ver con la formación recibida en el Centro de Didáctica, pero su trayectoria en la docencia le marca que con esa estrategia se genera dependencia y se presta a la simulación, evidentemente que nos encontramos con un informante que necesita mantener el control de la clase y asegurarse del aprendizaje de sus alumnos, actitud que la lleva a pensar que primero debe trabajar el proceso de aprendizaje en lo individual para, posteriormente, entrarse en las actividades de equipo entre estudiantes.

En este discurso hay una escisión entre los primeros alumnos y los actuales, ruptura marcada por el avance de las tecnologías de la comunicación y la información, donde el alumno entra en conflicto, no para aprender sino para desorientarse sobre lo que puede, quiere y debe ser. Hoy los alumnos tienen mayores distractores, lo cual se conjuga con el incremento de horas clase, lo que le impide aprovechar el tiempo para investigar y descubrir que el conocimiento no sólo está dentro del aula.

Al hablar de que hoy el alumno es más dependiente de su profesor, por aquello de las relaciones afectivas entre los sujetos, evidencia que en otro

momento había mayor responsabilidad, independencia ni pensamiento crítico. Esta aseveración, señala, se las dio a conocer a otros profesores, y aunque no dice cuál fue la respuesta de estos, se infiere que no desató mayor polémica.

5.6.4. “Los profesores, muchos de ellos... son más «chambistas» que apasionados”

Ve el futuro del CCH diferente, muy diferente, muy distinto. Simplemente no hay futuro en la actualidad. El modelo actual es muy diferente al que inició, y ¿en qué se va a convertir?, en algo muy distinto, ¿por qué?, porque la esencia son los profesores, y los profesores, muchos de ellos... ahora los nuevos son más «chambistas» que apasionados de lo que hacen. Entonces, ¿de qué manera se puede cautivar la mente de los estudiantes?, pues con la convicción personal, pero si estos nuevos profesores no tienen su convicción personal clara, pues ¿cómo la van a transmitir?, entonces ¿qué futuro?, ¿qué futuro?, pues también depende mucho de la problemática socioeconómico, política, social, el contexto, en eso están nuestros estudiantes, ¿cómo estaban en aquellos inicios? y ¿cómo están ahora?, y ¿cómo podrían estar en un futuro?

Yo te podría decir que nuestros estudiantes, por decir un adjetivo de nuestros estudiantes, al inicio había mucho entusiasmo y mucha capacidad de búsqueda del conocimiento y compromiso, características muy importantes, que se sumaba con los profesores en aquel tiempo. Ahora, ¿ahorita cómo es?, ¿cómo podría yo percibir, calificar al estudiante de hoy?, el estudiante de hoy ¿a qué viene al Colegio, a distraerse, a divertirse a socializar; aquí no cuesta, aquí encuentra de todo y no hay limitaciones, está abierto ¿no?

Yo creo que ahorita lo que quiere el estudiante es divertirse, distraerse, enajenarse de la problemática social en que está. En su casa no se divierte tanto como aquí ¿no?, entonces ¿qué papel juega el aprendizaje académico?, segundo término. En los inicios era primordial.

Ahora, tú, ¿qué le quieres brindar al estudiante?, pues yo les digo: “sigo pensando que lo que le tengo que ofrecer es raciocinio, enriquecer su raciocinio”, y que si aprende, va a ser capaz de hacer algo, si no aprenden, no, “pero metértelo aquí”, pero, y, sigo con eso, no el reto como que les ofrezco a los chicos, cuando ahorita las oportunidades de trabajo cada vez están más limitadas, no tiene trabajo el que más aprende, quien tiene trabajo hay distintos puntos, el que más roba o el que más miente, pero el que más vale deberás es redituable, depende de sus habilidades de comunicación ¿no?

Entonces, en un futuro yo creo que vamos a seguir siendo una opción de búsqueda, seguiremos buscando, porque si tu ahorita en la actualidad comparas la Nacional... egresados de la Nacional Preparatoria con egresados del Colegio, sigue habiendo diferencias acá. Siguen siendo muy seguidores en la Prepa, y aquí en el Colegio siguen siendo un poco más atrevidos, atrevidos a lanzarse, como que aquí se fomenta la desinhibición, que es una cualidad cognitiva, ¿no?, que ayuda, y que, si esa la sumas con la camiseta, bueno puedes ponerle palomita, pero yo creo que seguiríamos siendo una opción de búsqueda.

Aunque hoy en día es más limitado que en sus inicios, creo que sí sigue siendo una opción de búsqueda. ¿Sabes?, me invitaron a la Preparatoria de Coyoacán, para que presente una plática como estudiante fundadora de la primera generación de la “prepa” de Coyoacán, ¡fijate!, también ahí fue otro reto, porque el haber sido fundadora de la prepa de Coyoacán fue una opción distinta a Mascarones, porque era como corregida y aumentada ¿no?, o sea como que la “prepa” de Coyoacán fue muy distinta a la Vasconcelos, a la 2, a la 3, eran opciones, así como, como más abiertas. ¡Qué interesante!, ¿no?, 50 años. 5 décadas, te digo que es interesantísimo platicar por décadas, pues ¿qué te parece caballero?

La transformación del Modelo Educativo no es un asunto puro del discurso sobre la fundación y sus principios, aunque éste provenga de la forma de pensar y, esta a su vez del contexto sociocultural y político, de las relaciones humanas. El proceso en el que se acontecen los hechos, también las palabras de alguien más hacen eco en el comportamiento y se conduce a un cambio de actitud y forma de pensar.

Lo que señala el informante es que el Colegio no tiene un futuro en la medida que muchos de sus profesores son «chambistas», no poseen convicción de servicio y por lo tanto no se lo pueden transmitir a los alumnos que hoy sólo buscan pasar el tiempo. Lo que se evidencia es una ruptura generacional totalmente natural, como lo son todos los cambios. Sin embargo, de acuerdo con este testimonio, hay un ingrediente que no ha sido pervertido, el espíritu de búsqueda, el cual sigue caracterizando a los alumnos del Colegio y los hace avanzar en su razonamiento, de manera diferente a los de la Nacional Preparatoria donde los alumnos son “seguidores”.

¿Qué tan fieles podrían ser estas palabras? El parámetro de comparación está en su trayectoria académica en la Nacional Preparatoria de Coyoacán, la cual dice fue corregida y aumentada. Habla del control y la actitud de los profesores para centrar el pensamiento memorístico; no se permitía desinhibirse ni ser atrevidos. Sin embargo, han pasado, como bien apunta, cinco décadas, y si en el Colegio con poco más de cuarenta ha cambiado los profesores, ¿por qué no habrían de haberlo hecho los docentes de la Preparatoria?

5.6.5. “A ustedes les toca toda esa tarea”

Yo pienso de ante mano que es falso aquel que diga, que todos los propósitos del plan original fueron vigentes, no todos. Mucho de ello no, ya lo dijimos, y que en la actualidad menos. A veces, el saber sobre un profesor, y de otro profesor, sobre todo cuando estuve en la dirección, me hacía pensar que estábamos en la prepa; entonces, una innovación, no. A lo mejor tiene sus puntos críticos, sus puntos en donde sí hubo una correspondencia con el plan, y otros momentos en donde nos alejamos mucho.

No creo que la forma de admitir a los nuevos profesores sea la idónea, yo creo que debe ser también a partir de una entrevista, una entrevista bien hecha, ¿no?, como la que hicimos Pedro y yo... para saber, tener una idea. Cuando dejamos de hacerlo, se nos metió Claudio, ¡toda esa pelusa que viene disque a trabajar!, que dijo a los alumnos “yo no sé estadística”, pero es que no tenía ni horas, seguramente no falta, nunca ha hecho falta en todos los centros educativos.

Yo creo que otra cosa que está pendiente es discutir, plantear sobre el perfil del ingreso del profesor, y echar más lana, mucha lana, para eso. No sólo se gasta un «platal» en la prueba psicológica... desde que se consigue la prueba hasta la aplicación. ¿Ya no la aplican? A la mejor no resultó efectiva, a nosotros también, en el origen del Colegio, nos aplicaron un examen, nos lo fueron a hacer en una Escuela Normal que está en San Ángel Inn, seguramente que dos o tres no salimos aptos, pero nunca nos dieron los resultados ni lo tomaron en cuenta, y eso que duró como cuatro horas.

Eso me hace repasar ahora puntualmente la «gaceta amarilla».⁷⁵ tenía mucho de lo relativo a la creación, ahora nada más sirve para poner en los trabajos ahí [en el diseño del curso sobre el Modelo CCH], ¡uy en los principios del CCH!, pero en la práctica no llevas a cabo nada.

Tú no estuviste con Carlos Esquivel, ¿verdad? Se modificó por Cazadero, Carlos Esquivel, Pedro Roa. Se modificó el curso porque ya era una baraja, ya muy gastada, hasta se le cambió el nombre, pero ahora yo creo que está por diseñarse otro nuevo, no sé, pero nosotros vamos de salida a ustedes les toca toda esa tarea.

Nuevamente, la idea de que el modelo educativo del Colegio está en sus profesores, es ratificado por este informante, quien señala que el haber fungido como director le permitió conocer las prácticas educativas tradicionales de los otros docentes. Es por ello que él, le daría prioridad a dos aspectos, primero la selección de los aspirantes a profesor y, segundo, la formación sobre el Modelo, el cual no debe ser siempre el mismo ni basarse en la interpretación de la llamada “gaceta amarilla”, aunque evidentemente no puede dejar de mirarse como un documento importante, dado que se enuncian los principios fundamentales y los propósitos del Colegio.

Por lo tanto, hablar del modelo educativo del Colegio en cualquier etapa de su historia implica reconocer las prácticas de sus profesores, los intereses que persiguen al incursionar en la docencia, el papel que tiene el CCH dentro de su plan de vida. Los principales acontecimientos políticos y las decisiones institucionales, tanto como las labores dentro de un salón de clases forman parte de un contexto, donde en mayor o menor medida, las personas tienen una injerencia para el cambio o la permanencia, sus representaciones sobre cualquier decisión, sobre cualquier acto, sobre cualquier teoría, los hacen vivir de manera diferente y reconfigurarse a la par del acontecer diario.

⁷⁵ El número extraordinario de la Gaceta UNAM en donde se da a conocer la creación del CCH.

Conclusiones

Los profesores se configuran en medio de las necesidades institucionales, su ejercicio académico implica una relación con los alumnos, pero también con los pares. En este sentido, objetivan su quehacer a partir de la vinculación con los programas, con el resto de docentes, con el cuerpo administrativo, con las normas de convivencia e intercambio académico, y con la implementación de nuevas políticas educativas, así como las propias expectativas que se tengan del tipo de alumnos a atender. Todo ello forma parte del contexto, por tal situación, en la década de los setenta, la demanda de democratizar la educación mediante la apertura o el incremento de los espacios universitarios a los sectores populares no sólo significó una medida política frente al movimiento estudiantil de 1968, sino el ejercicio frente a una ideología compartida en las instituciones de nivel superior más importantes del país en aquella época, la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional, IPN.

Por lo tanto, la democratización no se replegó hacia la apertura de nuevas instituciones de nivel medio superior y superior, sino que trascendió al ejercicio de los docentes, quienes encontraron la oportunidad de desempeñarse en un ambiente con pocas restricciones administrativas y con la capacidad de autogestión, de autorregulación. Los mayores obstáculos en la práctica educativa de vanguardia fueron el peso de una formación disciplinaria y la experiencia escolar con sus profesores.

En este sentido, el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH, como propuesta educativa, no se limitó a la enunciación de sus premisas, sino que se enriqueció con la práctica de los profesores, quienes lo objetivaron a partir de su capital cultural acumulado. La institución provee las condiciones, pero no determina la apropiación simbólica del Modelo, pues en gran medida contravendría a los propios

principios que enarbola. La diversidad de las prácticas en el aula representa la libertad en la toma de decisiones ante el denominado curriculum oculto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El modelo educativo del CCH, tras romper el esquema de la educación tradicional, también abonó diferencias en la investidura de los docentes, quienes lucharon por dejar atrás la figura siempre admirada por los conocimientos, para trabajar la relación de mayor confianza entre ellos y sus alumnos. El concepto de «Colegio» implicó el trabajo de equipo, y al mismo tiempo una confrontación con la significación de «autoridad» y la manera de ejercerla dentro de una institución con viejas prácticas y vicios que no podían romperse por la vía del autoritarismo o la violencia, sino a través de estas nuevas propuestas centradas en el diálogo.

Por otro lado, el conjunto de políticas educativas, conectadas con el sistema educativo nacional, por la relación y compromiso universitario, emanan de la institución e inciden en el quehacer docente; su propósito es el impulso de medidas acordes con la pertinencia del modelo educativo en relación con el contexto socioeconómico del país, con las demandas de las Facultades y Escuelas de estudios superiores, con la identidad docente y con el perfil de egreso de sus nuevas generaciones de estudiantes.

Por lo tanto, dado que las políticas educativas que dieron origen al Colegio fueron decisiones que se fundamentaron en el contexto de la época y, quienes las recibieron también se ubicaban en ese contexto como entes capaces de reflexionar o tomar decisiones, la narrativa de los docentes, como actores del ejercicio de una política, se convierte en un indicador fundamental para comprender el Modelo. En sus reflexiones, los profesores dan cuenta de perspectivas diversas de acuerdo con sus trayectorias, donde rielan las relaciones con los pares y la manera particular de defender a la institución, no se trata de una fotografía sino de la memoria que haya acomodado en la trayectoria, las expectativas y los ideales de los enunciadores.

Es en este mismo sentido que las transformaciones de un modelo educativo constituyen un proceso innato en el marco de decisiones individuales y grupales que impide su extinción abrupta. El Modelo Educativo del CCH nació en un momento coyuntural de nociones de renovación social como símbolo de innovación, a fin de transformar a la Universidad sin violentar el proceso habitual; la flexibilidad de éste permite sus propios cambios como parte de la dinámica social, y por ello mismo, tampoco pudo irrumpir en ideas arraigadas del modelo tradicional emparejado con la trayectoria académica de los nuevos docentes de aquella época, pues en la experiencia con sus propios profesores, predominó la vieja escuela con sus altibajos en las relaciones armónicas maestro-alumno.

Sin embargo, la perspectiva que poseen los profesores fundadores sobre el Modelo Educativo del CCH se transformó a lo largo de la trayectoria académica, pues su capital cultural en el momento de incorporarse a la docencia y las condiciones que la institución les proveía, sólo fueron el principio para ese proceso de transformación, en donde tuvieron que objetivar el Modelo a través de una práctica y valorar su quehacer a partir de las opiniones de los colegas en las Escuelas de nivel superior y Facultades.

La recuperación de los principios fundamentales del Colegio (el «aprender a aprender», «aprender a hacer» y «aprender a ser», como fuente para concretar una cultura básica y desarrollar un pensamiento crítico), fue y continúa siendo diversa en cada uno de los profesores o grupos de docentes, no siendo la formación disciplinaria o el sexo el aspecto de mayor diferenciación, sino la actitud y las expectativas que cada quien poseía, mismas que se fueron nutriendo a la par de la trayectoria académica.

Actualmente el Modelo Educativo del CCH no es igual al instituido en 1971, pues a pesar de que los principios filosóficos y pedagógicos prevalecen a nivel discursivo, su transformación lo debemos al carácter instituyente de todo proceso emanado de los docentes en su calidad de autoridades

académicas, y a la misma transformación de las generaciones de alumnos y profesores dentro de un contexto escolar y social amplio. Estas transformaciones tienen que ver con las expectativas sobre la docencia y la interiorización de una labor que ahora se coloca en la balanza de la vocación altruista y la fuente de trabajo como sobrevivencia.

Bajo esta lupa, existen aspectos importantes del Modelo CCH que se han ido diluyendo, tales como el trabajo colegiado entre pares, pues las categorías académicas y el trabajo diferenciado que cada una de éstas debe realizar, representan un obstáculo para que el claustro de profesores actúe al margen de las esferas de poder y de la balcanización cultivada cada vez más entre profesores de asignatura y de carrera o entre las áreas académicas. Asimismo, el desarrollo del «aprender a aprender» y del pensamiento crítico, en el contexto de la sociedad del conocimiento, se convierte en la necesidad de transformar las prácticas docentes y luchar contra la enajenación en el ámbito la tecnología, misma que nulifica el interés y esfuerzo por la investigación y exhaustividad del capital cultural.

Comprender el lema «aprender a aprender», es tener una idea clara del sentido de la educación institucional, del compromiso de la institución con sus estudiantes, de la función docente y de lo que implica el proceso para desarrollar un conocimiento que, como capital cultural, debe tener una amplia aplicación en acciones posibles dentro del contexto de la cultura de los grupos, y no sólo en el ámbito académico o en el contexto de los exámenes de conocimientos. Sin embargo, también es fundamental ubicarla en un contexto, pues las ideas del autodidactismo y el anti enciclopedismo que le acompañaron en sus orígenes se resignifican para mantener una nueva distancia.

Así, por ejemplo, en la actualidad y desde el proceso de cambio del Plan de Estudios que se institucionalizó en 1996, el Modelo CCH dejó de lado el concepto de «alumno autodidacta». Se amplió el número de horas clase para que el estudiante trabajara bajo la supervisión del profesor, entonces el

tiempo para la investigación en bibliotecas, hemerotecas, museos, salas de eventos culturales, etc., cedió su espacio para el «aprender a hacer» en el aula, como si fuera el único espacio donde se pueden construir y aplicar las estrategias de aprendizaje, o más aún, los resultados sobre el desarrollo intelectual del alumno resultaron tan inconsistentes que dejó de confiarse en su capacidad para acercarse al conocimiento, y por lo tanto el profesor tuvo que claudicar, para vigilar de cerca el cumplimiento de las actividades.

Asimismo, el aprendizaje basado en la apropiación de métodos y a partir del desarrollo de los lenguajes, desde 1996 se intentó integrarlos a los procesos que concibe cada área de conocimiento. Esto no quiere decir que la interdisciplina haya dejado de funcionar, pues ninguno de los profesores fundadores la ubica como un aspecto relevante más allá del diálogo entre docentes durante las semanas académicas, mismas que se pervirtieron por las diferencias políticas y la fractura generada por las categorías académicas. Lo cierto es que el desarrollo de un lenguaje o la aplicación de un método se parcializa en una disciplina, por ejemplo, desapareció la materia de “método científico experimental” frente al argumento de que los docentes se enfocaban a la química, la biología o la física, dependiendo de su formación, sin llegar a la integración de estos campos del saber, entonces, falló la formación de profesores, y lo mejor fue darle la vuelta al problema.

En el caso de la materia “Teoría de la historia” se colocó como optativa para darle mayor tiempo a la historia universal y de México, cuando el principal dilema en la actualidad es la credibilidad y utilidad de la historia, comprender este fenómeno es competencia del maestro en las materias obligatorias, la claridad que debe tener el alumno sobre el método histórico se subordina al aprendizaje de la historia universal y de México, de acuerdo con la perspectiva de los entrevistados.

En el campo de la literatura, también existen inconsistencias para su abordaje, pues se le integra como parte del proceso de lectura y redacción y

se abandona en gran medida la promoción de lectores, que en los últimos programas (2016) se ha tratado de recuperar. Se dice que la materia intentó recuperar la esencia por la que fue creada, pero después se dice que los alumnos dejaron de leer literatura, lo que no se integra a este señalamiento es el contexto actual en donde el alumno está más cercano con la lectura en medios electrónicos.

El Modelo Educativo del Colegio avanza con sus propios actores y su carácter de vanguardia obedece a que el aprender a aprender implica el desarrollo de estrategias de aprendizaje, de obtención de información y su aplicación diferenciada en contextos específicos, le acompaña la libertad de cátedra, el diálogo, la incertidumbre como motor de aprendizaje, el reconocimiento del error como momento de reflexión y rectificación. No obstante, el profesor necesita reconocer su vocación de servicio y su ubicación dentro del espacio institucional.

En lo que respecta a los conceptos de capacidades, competencias y habilidades, en el Colegio, los profesores fundadores tienen sus propias representaciones basadas en su trayectoria académica dentro del CCH, lo que atrae su mirada hacia la necesidad de generar alumnos autónomos y con un pensamiento crítico. Dichos conceptos se alinean a la perspectiva constructivista antes que, a los modelos económicos en favor del desarrollo empresarial, pues, además, la supervivencia de las opciones técnicas apoya más a quienes el Colegio les significa un nivel propedéutico, antes que terminal. La postura de los docentes respecto al sentido de la educación es más relevante de lo que pudiera pensarse.

Finalmente, el Modelo Educativo del Colegio forma parte del proceso de incorporación de los profesores en la institución, la trayectoria que éstos sigan en los diversos espacios académicos tiene un impacto en la formación de los alumnos, por ello, la formación docente debe partir de la construcción de una identidad que permita reflexionar sobre las prácticas, sobre los procesos educativos y sobre la función del profesor en cada etapa de su vida.

Bibliografía

- Ayala Aguirre, Francisco G. (1999): *La función del profesor como asesor. 2ª. ed.*, México, Trillas.
- Ballauquès, Simone, (2012): “El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros”, en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, FCE.
- Barros Sierra, Javier, (1998): “Instalación del Consejo Universitario del 17 de agosto de 1966”, en *Voz viva de México Universitarios*. México, UNAM.
- Barreda, Gabino, (1992): *Estudios*. 3ª ed., México, UNAM.
- Bazán Levy, José de Jesús, (2011): “Conferencia magistral” en *Cuarenta años de aprender a aprender*.
- Becher, Tony (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Blase, Joseph, (2011): “La micropolítica de la enseñanza” en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson, *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona, Paidós.
- Boudieu, Pierre (1984): *Homo academicus*. México, Siglo XXI, 2013.
- Bruner, Jerome S., (1998); *Desarrollo cognitivo y educación*, [Tr. J.M. Igoa, et al.] 6ª ed., Madrid, Morata, 2008.
- Carretero, Mario, (1993): *Constructivismo y educación*. 3ª ed., Buenos Aires, Paidós.
- Castrejón Diez, J, (1985): *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. México, Colegio de Bachilleres.
- Cerón, Salvador, (1998): *Un modelo educativo para México*. México, Santillana.
- Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM (1990): *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, CCH/UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM (1996): *Plan de Estudios*, México, CCH/UNAM.

- Coll, César, *et al.*, (1993): *El constructivismo en el aula*. 12^a. ed., Barcelona, Graó, 1999.
- Delors, Jacques, (1997): *La educación encierra un tesoro*. [colección: Educación y cultura para el nuevo milenio]. México, UNESCO.
- Dubet, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos de la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Estévez, Ety Haydeé, (2004): *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México, Paidós.
- Fernández, Lidia M. (1996): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Galaz, Jesús F. (2003): *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad pública estatal. La realidad institucional bajo la lente del profesorado*. México, ANUIES, pp.47-88.
- García Lugo, Gabino, *et al.*, (1990): *Reflexión curricular sobre el CCH. Programa para la revisión del Plan de Estudios del bachillerato del CCH*. México, DUACB-CCH
- Gather Thurler, Mónica y Olivier Maulini (2010): *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona, Graó.
- Gauquelin, Françoise, (2002): *Aprender a aprender*. [Tr. Xavier Moreno Lara] Bilbao, Mensajero.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- González Teyssier, Jorge y Ernesto García (2013): *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Huberman, M., Tompson, Ch., y Weiland, S., (2011): “Perspectivas de la carrera del profesor”, en Biddle, B., Good, T., Goodson I., *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- Hernández Rojas, Gerardo, (2006): *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México, Paidós.
- Ibarra Mercado, G., (2010): *Política educativa en el bachillerato mexicano: análisis de cuatro sexenios (1989-2008)*. Tesis Doctoral, México, FFyL-UNAM.

- Larroyo, Francisco, (1958): *Vida y profesión del pedagogo a propósito de la reforma de los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. México. FFyL-UNAM.
- Lemoine, Ernesto, (1995): *La Escuela Nacional Preparatoria en período de Gabino Barreda. 1867-1878*. México, ENP-DGP-UNAM.
- Lira, Carmen [Dir. Gral.], (2010): *Los 100 años de la UNAM*. México, La Jornada Ediciones.
- Mantovani, Juan, (1948): *Bachillerato y formación juvenil*. Buenos Aires, El ateneo.
- Marcelo García, Carlos [editor] (2001): *La función docente*. Madrid, Síntesis.
- Ornelas, Carlos, (1995): *El sistema educativo mexicano*. 8ª reimp., México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera. Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Ostrom, Elinor, (2015): *Comprender la diversidad institucional*. México, UAM-FCE.
- Pacuay, Leopoldo, et al. (2005): *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. [Tr. Consol Vilà], México, FCE.
- Palencia Gómez, Javier [coord.], (1982): “Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH” en *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. México, UNAM.
- Pérez Gómez, A. I., (2007): “Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado” en: *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona. Octaedro.
- Perrenoud, Philippe (2005): “El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia”, en: Leopoldo Pacuay, et al. [Coords.]: *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, 3ª. Reimp. México, FCE, 2012.
- Remedi Allione, Eduardo [coord.] (2004): *Instituciones educativas, sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, Aljibe.
- Romero, Jorge Javier (2001): “Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus creencias” en: Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio [Comp.] (2001): *El Nuevo institucionalismo en el*

análisis institucional. México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, UAEM, FCE.

Romo Medrano, Lilia Estela, (2011): *La Escuela Nacional Preparatoria en el centenario de la Universidad*. México, UNAM.

Székely Pardo, Miguel, (2009): *Avances y transformaciones en la Educación Media Superior*, México, SEP.

Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños [Coords.], (1981): *Historia de la educación pública en México*. 2ª ed., México, Fondo de Cultura Económica/SEP, 2002.

Tanck de Estrada, Dorothy [coord.], (2012): *Historia mínima. La educación en México*. México, El Colegio de México.

Taylor, S. J. y Bogdan, R., (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Vasconcelos, José, (2009): *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. México, Trillas.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2008): *El bachillerato mexicano: Un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México, UNAM-ISUE, 2010.

----- (2010): *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. México, ANUIES.

Hemerografía

Blanco, José, (2007): “La Educación Media Superior: Asignatura pendiente”, en *Eutopía*, Núm. 2, abril-junio, trimestral, México, D.F., pp. 5-15.

Díaz Barriga, Ángel, (2007): “El bachillerato como espacio de aprendizaje”, en *Eutopía*, Núm. 2, abril-junio, trimestral, México, D.F., pp. 16-20.

García, Alejandro y Elizabeth Verduzco, (2007): “Necesitamos hacer nuestro bachillerato”. [Entrevista a David Pantoja], en *Eutopía*, Núm. 1, enero-marzo, trimestral, México, D.F., pp. 19-23.

- García Camacho, Trinidad, (2007): "Necesidades y retos", en *Eutopía*, Núm. 2, abril-junio, trimestral, México, D.F., pp. 21-27.
- Robles Uribe, (2007): "El bachillerato mexicano, más allá de las diferencias", en *Eutopía*, Núm. 1, enero-marzo, trimestral, México, D.F., pp. 24-28.
- Terán Olguín, Rito [dir.], (2010): *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Núms. 12-13, octubre-marzo, trimestral, México, D.F., 1996pp.
- UNAM, (1971a): "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", en *Gaceta UNAM*, (número extraordinario), 1º de febrero de 1971, México, D.F., pp.55 y 56.
- UNAM, (1971b): "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Bachillerato", en *Gaceta UNAM*, (número extraordinario), 1º de febrero de 1971, México, D.F., pp.58-62.
- UNAM, (1971c): "Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios", *Gaceta UNAM*, (número extraordinario), 1º de febrero de 1971, México, D.F., pp.63 y 64.
- (2001): "*De la Real Universidad de México a la UNAM, 450 años*".
 Compilación de los suplementos publicados en *Gaceta UNAM*. México.

Fuentes electrónicas

- CCH, (1979): "Criterios de eficiencia en la labor de los maestros del colegio de Ciencias y Humanidades" en *Documenta* Núm. 1, junio, pp. 96-97.
<file:///C:/Users/Javier/Documents/Doctorado/TESIS/Documentos%20PDF/Documentos%20de%20creación/Criterios%20de%20eficiencia%20en%20la%20labor%20de%20los%20maestros.pdf>
- DGSCA-UNAM. Reglamento de la Escuela Nacional "Colegio de Ciencias y Humanidades".
http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=21

- El Colegio de México, (1983): Estudios Sociológicos I:3
http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/VQ2VDQ48X3BKTFBB66HQVNA5T36QLT.pdf, p. 641
- Estatuto del Personal Académico de la UNAM.
http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/archivos/epa_pdf_160304.pdf
- Fabré Cuevas, Héctor, (2012): *El Consejo Técnico del CCH. Sus memorias.*
http://www.cch.unam.mx/general/sites/www.cch.unam.mx/general/files/ConsejoTec_Baja.pdf
- Mercado Serna, Rolando, (2013): “Las alternativas de mayor rendimiento para mejorar el servicio educativo del Colegio (Mitos y realidades del CCH)” en *Nuevos Cuadernos del Colegio*, Núm. 1, julio-septiembre,
<http://memoria.cch.unam.mx/index.php/revista/6>
- Moscovici, S., (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*, [Tr. Nilda María Finetti]. Buenos Aires, Huemul.
<https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Muriel, Guadalupe, (1964): “Reformas educativas de Gabino Barreda”, en: *Historia Mexicana*, vol. 13, No. 4, México, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.
http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/M54K4NDH6SPU6EUM33SCJQE36V31PB.pdf. consultado el 14 de noviembre de 2012.
- Palencia Gómez, Javier (1990: “Hacia una concepción del bachillerato universitario”. *Seminario de Análisis sobre los Conceptos Básicos del Bachillerato Universitario*. México.
http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista77_S1A2ES.pdf
- SEP, (2014): “El perfil docente en la Educación Media Superior”, (Tríptico). Sistema Nacional de Bachillerato.
<http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/2013-07-03-15-41-10/category/6-quien-es-parte-de-la-reforma?download=94:triptico-perfil-del-docente>.
- SEP, (2008a): “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.”, *Diario Oficial de la Federación*, 26/09/2008.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- SEP, (2008b): “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la

modalidad escolarizada”, *Diario Oficial de la Federación*, 29/10/2008.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

SEP, (2008c): “Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior” (documento), enero.
[http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales de apoyo 3/Orientaciones%20de%20contenido%20para%20redactar%20competencias.%20M%C3%A9xico.%20D.F..pdf](http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Orientaciones%20de%20contenido%20para%20redactar%20competencias.%20M%C3%A9xico.%20D.F..pdf)

Zuaste Lugo, Rosa María (s.f.) “El Modelo Educativo del CCH. Una experiencia de aprendizaje para la educación media superior en México.”
<http://132.248.9.195/pdtestdf/0310095/A4.pdf>