



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLAN

La práctica docente en el área histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo, a partir de la actualización del plan de estudios; una perspectiva sociológica.

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADA EN SOCIOLOGIA**  
P R E S E N T A  
RAQUEL PATIÑO NERI

Asesora: Lic. Yazmín del Ciprés González



NOVIEMBRE 2005

0350279



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

**Agradezco al Poder Superior permitirme concluir este proyecto, dedicado con profundo agradecimiento a las siguientes personas:**

**A los profesores del sínodo:**

Mtra. Blanca Estela Aranda Juárez  
Mtro. Marco Antonio Guadarrama Flores  
Mtro. Ernesto González Rubio Canseco  
Mtro. Edgar esquivel Solís  
Lic. Yazmin del Ciprés González

Porque sus acertadas observaciones enriquecieron significativamente este trabajo.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo reoepcional.

NOMBRE: Raquel Patiño Neri

FECHA: 25 de noviembre de 2005

FIRMA: Raquel P. Neri

A los **compañeros profesores** del área histórico-social, CCH-Vallejo, quienes con su experiencia hicieron posible la realización de esta tarea. Agradezco de manera especial, a la Profra. Guadalupe Solís Villa por su apoyo desinteresado.

*A mi esposo **Pedro**,  
por su paciencia, comprensión y apoyo  
durante todo este tiempo;  
y a mi hijo **Gael**,  
por ser la inspiración de mis metas.*

*A mis **padres**,  
por su amor  
permanente e incondicional.*

*A mis hermanos, en especial a **Alfredo**,  
por su esmero y disposición para colaborar  
con este trabajo.*

## Índice

Tema	Página
<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1. Caracterización de la práctica docente.</b>	
1.1. Definición de práctica docente	5
1.2. La praxis en la docencia	6
1.3. Práctica docente y currículum escolar	11
<b>Capítulo 2. La docencia en el entorno socioeconómico actual.</b>	
2.1. La globalización y sus efectos en el ámbito de la enseñanza	21
2.2. Nuevas tendencias curriculares	33
2.3. La praxis en la docencia frente al cambio educativo	44
<b>Capítulo 3. La enseñanza en el área histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).</b>	
3.1. Contexto sociohistórico en que surge el CCH	47
3.2. Enfoques educativos predominantes en la creación del CCH	52
3.3. Modelo educativo y plan de estudios original (1971)	56
3.4. Actualización curricular en el CCH (1996)	61
3.5. Sentido y orientación del área histórico-social	82
3.6. La docencia en la nueva estructura curricular del área histórico-social	85
<b>Capítulo 4. Análisis de la práctica docente en el área histórico-social del CCH-Vallejo, frente a la actualización curricular.</b>	
4.1. Descripción administrativa y física del CCH-Vallejo	90
4.2. Metodología del análisis	94
4.2.1. Planteamiento del problema	94
4.2.2. Objetivos	96
4.2.3. Instrumento	97
4.2.4. Estrategia metodológica	99
4.2.5. Población	99
4.3. Análisis de Resultados	102
4.3.1. Situación académica y laboral	103
4.3.2. Modelo del profesor	109
4.3.3. Aspecto profesional de la docencia	121
4.3.4. Interacción del profesor con otros sujetos del ámbito escolar	128
4.3.5. Recursos materiales	134
4.3.6. Pérdida de autonomía en el trabajo docente	137
4.3.7. Remuneración económica	143
4.3.8. Modificación al mapa curricular	149
4.3.9. Búsqueda de la praxis en la docencia	154

<b>Conclusiones</b>	159
<b>Anexos</b>	164
<b>Bibliografía</b>	189
<b>Hemerografía</b>	194

## Introducción

Desde 1971 el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ha sido parte del bachillerato universitario; de manera particular, el día 12 de abril del mismo año, dio inicio la práctica docente en el área histórico-social del plantel Vallejo. Como resultado de las demandas educativas planteadas en el contexto actual de la globalización económica y con el ánimo también de mejorar la actividad docente, a partir de 1989 la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato emprendió un proceso de revisión al plan y a los programas de estudio del Colegio, asegurando con ello su permanencia como modalidad de bachillerato.

El presente trabajo surge de mi interés por analizar las condiciones que prevalecen en la práctica docente a raíz de los cambios ocurridos en el sector educativo durante los últimos años, en particular dentro del área histórico-social del CCH-Vallejo y como resultado de la aplicación de un nuevo plan de estudios que desde el año de 1996, ha venido modificando la vida académica del Colegio.

Considero de gran importancia conocer las condiciones en que el profesor desarrolla cotidianamente su actividad docente toda vez que es mediante dicha actividad como el docente conoce, integra, planea y evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual busca responder a los planteamientos de un currículum escolar y a las necesidades educativas del contexto social en que se inscribe. De esta manera, asumo que la práctica docente tiene un carácter procesual y cotidiano sumamente importante dentro de la sociedad en que se inscribe, proceso que a su vez se encuentra condicionado por la situación social y material que prevalece en un determinado momento.

De acuerdo con lo anterior, planteo las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué papel le corresponde desempeñar a la docencia concebida como práctica?
2. ¿Qué condiciones socioeconómicas favorecen la actualización de los planes curriculares y por ende, la renovación de la práctica docente?
3. ¿Qué relación guarda la actualización curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con el cambio educativo de las últimas décadas?
4. ¿Qué condiciones sociolaborales ha generado la actualización curricular del CCH para la práctica docente en el área histórico-social del plantel Vallejo?
5. ¿Cómo inciden dichas condiciones en el desempeño práctico del profesor adscrito al área histórico-social del CCH-Vallejo?

Para los fines de este estudio considero que la planeación curricular, mediante la cual se busca mejorar la práctica docente y convertirla en una actividad promotora del cambio social, cumplirá difícilmente su objetivo mientras se haga caso omiso de la influencia que ejercen las esferas económica, social, cultural y

política sobre la docencia, así como de las condiciones laborales que predominan en su desempeño.

En este orden de ideas, propongo como objetivo general del presente trabajo:

*Conocer las condiciones sociolaborales en que se ejerce la práctica docente en el área histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo, a partir de la aplicación del Plan de Estudios Actualizado para mejorar su desempeño.*

Del objetivo general, derivo los siguientes propósitos:

- a) *Exponer desde una perspectiva sociológica la caracterización social de la práctica docente y del currículum.*
- b) *Identificar la influencia de la actual formación económico-social sobre la práctica docente tomando como referente al currículum.*
- c) *Ubicar a la planeación curricular de la práctica docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades dentro del contexto socioeconómico que impera.*
- d) *Realizar un análisis sobre las condiciones sociolaborales que prevalecen en la práctica docente del área histórico-social en el CCH-Vallejo como resultado de la actualización de su plan de estudios, a partir de la opinión de algunos de los profesores adscritos a dicha área.*

Para efectos de lo anterior, concibo a la práctica docente como:

*La actividad práctica consciente y objetiva que realiza cotidianamente el profesor para conocer, integrar, planear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de un currículum, en el que incide:*

- a) *el tipo de formación económico-social, y*
- b) *las condiciones sociales y materiales en que labora el profesor.*

En función de los propósitos señalados y de la caracterización propuesta, supongo las siguientes premisas:

- a) Las condiciones que inciden en la práctica docente derivan tanto de las regulaciones que establece oficialmente el plan curricular, relacionado a su vez con la formación socioeconómica respectiva, como por la dinámica cotidiana del propio currículum escolar.
- b) Si se pretende mejorar la actividad docente en el área histórico-social del CCH-Vallejo para conducirla hacia su realización práctica con fines de cubrir las demandas que plantea la sociedad actual, entonces se deben



considerar las condiciones sociales y laborales que prevalecen en su desempeño.

Considero que para comprender las condiciones que prevalecen en la práctica docente habrá que abordarla desde una amplia dimensión: social, económica, cultural y política. Por lo anterior, apoyo mis reflexiones en los estudios hechos por Michael W. Apple (desde la nueva sociología de la educación) en relación con el currículum escolar y el papel que cumple con el docente como reproductor de la ideología dominante. Desarrollo también un breve análisis a las investigaciones de Henry Giroux (dentro de las teorías de la resistencia), quien identifica algunas condiciones sociolaborales limitativas para la práctica docente como promotora del cambio social. Para el análisis sobre las principales condiciones sociales y materiales en que labora el docente, acudo fundamentalmente a los estudios de Esteve, J. M. y Díaz Barriga, A., quienes analizan la situación actual de la docencia en México y en otros países del mundo. Coincido con los autores citados en el sentido de reivindicar el papel del docente como sujeto activo dentro del sistema escolar y promotor de las transformaciones que requiere la sociedad.

El estudio que realizo es básicamente de tipo descriptivo apoyado con información documental. Efectué también un análisis basado en cuestionarios aplicados a profesores del área Histórico-social del CCH-Vallejo que vienen impartiendo clases con anterioridad a la aplicación del Plan de Estudios Actualizado (PEA)-1996. En este sentido, analizo cualitativa y cuantitativamente las respuestas para identificar de manera general la perspectiva del docente con respecto a las condiciones que prevalecen en su práctica cotidiana, todo a partir de la aplicación del PEA. Aunque considero que los datos obtenidos mediante la aplicación del *instrumento* (cuestionario) son de gran importancia e interés, creo también que el número de preguntas fue insuficiente pero necesario, pues aumentar su número habría resultado muy cansado para los profesores que lo contestaron. Por último si fuera el caso, la información que arroja el estudio sólo se podrá utilizar en la orientación del sentido y función de la práctica docente en el área histórico-social del CCH-Vallejo como parte del proceso permanente de revisión al plan de estudios actualizado.

Ante los alcances y limitaciones del presente trabajo sólo me resta esperar que su utilidad sea la pauta para realizar análisis más profundos y con mayor número de casos, que en un futuro permita generalizar sus resultados. Asimismo, es mi interés que el estudiante próximo a egresar de la licenciatura en Sociología encuentre aquí una orientación hacia la realidad que vive quien elige como ocupación profesional, el ejercicio de la docencia. Una vez precisado lo anterior, describo enseguida la estructura del estudio:

En el capítulo 1 expongo la caracterización de la práctica docente desde una perspectiva social y en relación con el currículum escolar. Como señalé antes, apoyo su caracterización en los estudios de Michael W. Apple y de Henry Giroux que permiten concebir al docente como un sujeto capaz de participar en el cambio social y de resistirse frente a la ideología predominante transmitida generalmente

por los planteamientos de la actualización curricular. Ambos autores buscan encauzar la actividad de la docencia con fines no sólo teóricos sino prácticos y con un gran sentido de compromiso social.

En el capítulo 2 ubico a la práctica docente y al currículum escolar dentro del contexto socioeconómico actual para describir los efectos de la globalización en el ámbito educativo y comprender con ello, la relación que guarda la actualización curricular respecto a las nuevas demandas socioeconómicas planteadas hacia el ejercicio de la docencia.

En el capítulo 3 describo las características de la enseñanza y de la estructura curricular en el CCH desde su origen, hasta el proceso de revisión y actualización que observa desde 1996. En este capítulo identifiqué también las modificaciones hechas a la estructura curricular del área histórico-social en el Colegio y por ende, las nuevas disposiciones que regulan a la práctica docente.

Por último, en el capítulo 4 describo brevemente la estructura organizacional y física del CCH-Vallejo como referente del espacio escolar en que se desempeña la práctica docente objeto de análisis. Más adelante en el mismo capítulo, expongo la metodología empleada para la investigación tanto para el diseño como para la aplicación del instrumento (cuestionario). Finalmente en el mismo capítulo, presento los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario en el área histórico-social del CCH- Vallejo, procurando precisar las posibilidades de reivindicar una práctica social sumamente importante para la formación de las nuevas generaciones en cuya actuación recae la responsabilidad de mejorar el futuro de nuestra sociedad.

## Capítulo 1

### Caracterización de la práctica docente.

En este primer capítulo me propongo caracterizar a la práctica docente a partir de los elementos que conforman su definición, para comprender su dimensión social y la relación que guarda frente al currículum escolar.

#### 1.1. Definición de práctica docente.

Desde una perspectiva sociológica y con referencia al currículum escolar, retomo la concepción propuesta por Alma D. Cerdá Michel para quien la práctica docente representa:

... un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican.<sup>1</sup>

Con base en esta definición y retomando la propia experiencia sobre las principales actividades que realiza el profesor en su quehacer cotidiano, caracterizo a la práctica docente como:

*La actividad práctica consciente y objetiva que realiza cotidianamente el profesor para conocer, integrar, planear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de un currículo, en el que incide:*

- a) *el tipo de formación económico-social, y*
- b) *las condiciones sociales y materiales en que labora el profesor.*

Es a partir de esta definición que enseguida desarrollo las principales características que a mi juicio, subyacen al ejercicio de la docencia.

---

<sup>1</sup> Cerdá Michel, A. D. *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer.* México, Universidad Pedagógica Nacional, 2001. p. 29.

## 1.2. Praxis y docencia.

De acuerdo con la definición expuesta en el apartado anterior, considero que el trabajo realizado cotidianamente por el profesor en el ámbito escolar contempla características que le confieren la particularidad de ser una actividad práctica, consciente y objetiva. Para precisar lo anterior, recorro a la noción de praxis y describo enseguida las características de toda actividad práctica, en particular de la práctica social, que permitan diferenciarla de una actividad meramente teórica.

### Noción de Praxis

Los estudios de Adolfo Sánchez Vázquez, Karel Kosik y Luis Villoro entre otros, ofrecen elementos para concebir a la praxis como: la actividad consciente, objetiva y material, mediante la cual el hombre transforma su mundo natural y social para convertirlo en un mundo humano.

Luis Villoro señala que la praxis:

... no es toda actividad humana, sino la que está dirigida por fines (por querer) *conscientes*. Se refiere sólo a la actividad *intencional* y no a actos instintivos o inconscientes. En segundo lugar, se aplica a las acciones objetivas, esto es, a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera;... Sería equivalente al de acción intencional objetiva.<sup>2</sup>

Por su parte Sánchez Vázquez, A., comenta que la praxis por sí misma es actividad, pero hace énfasis en que no toda actividad es praxis.<sup>3</sup>

Por actividad en general Sánchez Vázquez, A. concibe al conjunto de actos mediante los cuales un sujeto o agente activo transforma una materia prima dada, dicho agente puede ser físico, biológico o humano, y la materia prima que modifica puede ser de naturaleza física, un ser vivo, una vivencia psíquica, un grupo, una relación o incluso una institución social. El resultado o producto de tal actividad varía desde una nueva partícula, un concepto, una herramienta, una obra artística o hasta un nuevo sistema social.

El sentido tan amplio que asume la actividad desde esta perspectiva hace necesario establecer la diferencia entre actividad meramente natural y actividad específicamente humana. Esta última sólo se da cuando los actos se dirigen hacia un objeto determinado para transformarlo, tales actos se inician con un resultado ideal y terminan con un resultado real. De tal forma, el resultado real que se quiere obtener existe primero idealmente, como producto de la conciencia. Por esta anticipación del resultado real que se quiere obtener, la

---

<sup>2</sup> Villoro, L. *Creer, saber, conocer*. México, Siglo XXI, 4ª. Ed., 1987. pp. 251-252.

<sup>3</sup> Sánchez Vázquez, A. *Filosofía de la praxis*. México, Grijalbo, 1980. p. 245.

actividad propiamente humana asume un carácter consciente. Sánchez Vázquez, A. comenta que para poder hablar de actividad propiamente humana es necesario el propósito de obtener un resultado ideal, o fin a cumplir, como punto de partida y una intención de adecuación hacia dicho fin. La actividad humana es por lo tanto, actividad conforme a fines, y éstos sólo existen por el hombre, como productos de su conciencia.

El fin por lo tanto, anticipa idealmente el resultado de una actividad real o práctica, que deja de ser sólo actividad de la conciencia cuando se traduce en resultados. Es por ello que el hombre mantiene una relación de interioridad con sus diferentes actos ya que su conciencia establece como ley el objetivo de sus actos, ley a la que se subordina el resultado o producto que genera. Este dominio sobre el producto de sus actos jamás puede ser total ni absoluto puesto que se limita por el objeto mismo de la acción y por los medios con que se lleva a cabo la materialización de los fines. Esta prefiguración ideal del resultado real permite establecer la diferencia entre la actividad del hombre en relación con cualquier otra actividad animal. En este sentido, Sánchez Vázquez, A. concluye que la actividad propiamente humana no se reduce a la sola expresión de sus resultados sino que la actividad de la conciencia forma parte esencial de aquella.<sup>4</sup>

De acuerdo con lo anterior, me atrevo a concluir que cualquier actividad se convierte en práctica siempre y cuando sea resultado de una acción intencional (con un propósito conscientemente definido) y objetiva (se ejerce sobre una realidad independiente de la conciencia individual, con medios y resultados objetivos); además, se considera como tal cuando produce un efecto en el mundo material o social. La actividad de la conciencia por sí misma tiene un carácter teórico puesto que por sí sola no puede transformar la naturaleza o la sociedad. Sólo cuando la actividad consciente se objetiva o materializa en sus resultados se convierte en real, es decir, en praxis. En este orden de ideas, es de citar que la actividad para que se transforme en praxis debe contar con tres características:

- a) Que sea una actividad consciente, con una intención o un fin predeterminado.
- b) Que la actividad consciente se materialice en un resultado, producto o comportamiento observable, es decir, que sea objetiva.
- c) Que la actividad consciente y objetiva tenga un impacto social.

En la concepción materialista el efecto social de la praxis se considera como su fin último, es decir la promoción del cambio o de la revolución en las estructuras sociales.

---

<sup>4</sup> Sánchez Vázquez, A. *Ob. Cít.* pp. 247-250.

En el sentido antes señalado, Karel Kosik refiere que:

La praxis es la esfera del ser humano,... es en su esencia y generalidad, la revelación del secreto del hombre como ser onto-creador, como ser que crea la realidad (humano-social), y comprende y explica por ello la realidad (humana y no humana, la realidad en su totalidad). La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad.<sup>5</sup>

### Praxis y docencia

Una vez considerada la actividad que realiza cotidianamente el profesor, como una actividad práctica social, es posible entonces concebirla como praxis social.

Sánchez Vázquez, A. señala que las actividades prácticas que realiza el hombre para su propia transformación como ser social, que propician el cambio de sus relaciones económicas, políticas y sociales, y que además toma por objeto no a un individuo aislado sino a grupos o clases sociales, e incluso a la sociedad entera, puede denominarse praxis social.<sup>6</sup>

La práctica docente, como toda actividad práctica, reviste un carácter social en la medida en que el hombre sólo puede llevarla a cabo contrayendo determinadas relaciones sociales (que equivalen a las relaciones de producción dentro del ámbito del trabajo productivo) y además, como bien señala Sánchez Vázquez, A. en toda práctica, la modificación práctica del objeto no humano se traduce, a su vez, en una transformación del hombre como ser social.

En síntesis, la práctica docente como tal, es una actividad que realiza el profesor de manera consciente y objetiva, lo que la diferencia de cualquier otra actividad meramente natural. Se trata además, de una actividad práctica que consiste específicamente en una serie de funciones que realiza el profesor y que van desde la adquisición de una formación académica como docente capacitado para impartir una determinada asignatura hasta actividades de planeación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Reyes Pérez, Ma. I. nos proporciona una definición más amplia de las principales funciones que realiza el profesor y que corresponden de manera específica a la actividad práctica de la docencia. Para esta autora, la práctica docente consiste en:

...las actividades que desempeña el profesor referentes a la adquisición de un marco teórico-conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación; integra la asignatura que imparte y su función, a un currículo y a un contexto social determinado; desempeña actividades de investigación e innovación; planea las actividades de aprendizaje; organiza el trabajo en grupos en situaciones de cooperación; realiza

---

<sup>5</sup> Kosik, K. *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo, 1967. p. 269.

<sup>6</sup> Sánchez Vázquez, A. *Ob. Cit.* p. 250.

estrategias de instrucción y de motivación; evalúa los aprendizajes; brinda asesorías y tutorías.<sup>7</sup>

Estas actividades que cotidianamente realiza el profesor que implican una acción y transformación permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, son las que considero, permiten caracterizar a la actividad práctica de la docencia como una actividad específica y diferente de otras actividades prácticas que también poseen las características propias de toda praxis, a saber: se producen bajo ciertas condiciones y en determinado contexto, involucra interacciones con los otros e implica procesos que se realizan en el ámbito de lo cotidiano.

Es posible entonces que la actividad docente adquiera el carácter de praxis social, en la medida que representa una actividad realizada por un grupo particular de la sociedad -los profesores-, con un objetivo social determinado para transformar un aspecto objetivo de la realidad, en este caso, de la realidad educativa. Sin embargo, para asumir el carácter de praxis en la docencia, no basta el sólo hecho de que mediante la enseñanza el profesor busque transformar el pensamiento de los alumnos para que sean capaces de crear una mejor sociedad. En este sentido, Sánchez Vázquez, A. distingue claramente entre la actividad teórica y la actividad práctica o la praxis, precisando que la actividad teórica no constituye praxis porque:

Aunque la <práctica> teórica transforme percepciones, representaciones o conceptos, y cree el tipo peculiar de productos que son las hipótesis, teorías, leyes, etcétera, en ninguno de esos casos se transforma la realidad. No se cumplen en ella las condiciones que señalábamos anteriormente con respecto a la materia prima, la actividad y el resultado en el objeto práctico. Falta aquí el lado material, objetivo de la praxis, y por ello no consideramos que sea legítimo hablar de praxis teórica.<sup>8</sup>

El mismo autor también comenta que la actividad teórica se distingue de la práctica precisamente por su objeto, fines, medios y resultados:

Su objeto o materia prima son las sensaciones o percepciones –es decir, objetos psíquicos que sólo tienen una existencia subjetiva-, o los conceptos, teorías, representaciones o hipótesis que tienen una existencia ideal. El fin inmediato de la actividad teórica es elaborar o transformar idealmente, no realmente, esa materia prima, para obtener, como productos, teorías que expliquen una realidad presente o modelos que prefiguren una realidad futura... Las transformaciones que lleva a cabo la actividad teórica... son transformaciones ideales: de las ideas sobre el mundo, pero no del mundo mismo... Y las operaciones que el hombre lleva a cabo para producir fines o conocimientos son operaciones mentales,... subjetivas,... aunque puedan tener manifestaciones objetivas.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Reyes Pérez, Ma. I. *Formación de profesores universitarios. Un diagnóstico de necesidades*. México, Universidad Autónoma de Baja California, 2004. p.179.

<sup>8</sup> Sánchez Vázquez, A. *Ob. Cit.* p. 259.

<sup>9</sup> *Id.* pp. 261-262.

Una vez distinguida la diferencia entre la actividad teórica y la actividad práctica, conviene señalar que la docencia como actividad práctica involucra:

- a) El sujeto que lleva a cabo la práctica, en este caso el profesor inmerso en un contexto que propicia condiciones culturales, políticas, sociales, económicas; así como con sus condiciones subjetivas, su pensamiento, su mundo interno, su conciencia de lo que hace.
- b) Las condiciones subjetivas y objetivas en las que realiza la acción y que influyen en la materialización de sus intenciones.
- c) La acción realizada con sus implicaciones sobre el para qué se hace y, el cómo se hace.

Es posible establecer que la práctica docente asumida como praxis y como actividad propiamente humana, se distingue de otras actividades por el carácter real y objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el cual actúa el profesor, de los medios o instrumentos con que se ejerce la acción y del resultado o producto de la enseñanza. Como praxis, la docencia es intencional y objetiva. El objetivo de esta actividad se dirige hacia la sociedad y al ser humano. El fin de esa actividad es la transformación real, objetiva, del mundo natural o social. El resultado es una nueva realidad, que se mantiene independiente del profesor que la engendró con su actividad subjetiva, pero que, en definitiva, sólo existe en el hombre y para el hombre como ser social.



### 1.3. Práctica docente y currículum escolar.

Al concebir a la práctica docente como: *La actividad práctica consciente y objetiva que realiza cotidianamente el profesor para conocer, integrar, planear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de un currículo...*; es posible identificar entonces al currículum escolar, como uno de sus referentes fundamentales, pues a partir de éste, la docencia se configura cotidianamente a través de su práctica.<sup>10</sup> En tal proceso influyen también, el contexto socioeconómico, la interacción entre el profesor y otros sujetos del sistema escolar, así como las condiciones laborales que prevalecen en su desempeño. De hecho,

El currículum acaba en una práctica pedagógica... Siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo tipo de práctica escolar. El currículum es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros.<sup>11</sup>

No obstante que mediante la planeación consciente del currículum escolar por parte de directivos y profesores, se pretende orientar el desarrollo de la práctica docente, en realidad el currículum oficial constituye un documento meramente propositivo de contenidos y formas de enseñanza. Dada su naturaleza, la construcción de la práctica docente se realiza a partir de la cotidianidad en el salón de clases; en tal configuración está presente la espontaneidad, característica tanto de los motivos particulares (y las particulares formas de actividad) cuanto de las actividades humano-específicas que impulsan al docente en el desempeño de su labor.<sup>12</sup>

Es así que el trabajo cotidiano del docente le comunica elementos que complementan, contradicen o hacen efectivos los objetivos manifestados en el currículum oficial. Sobre esta base, Rockwell plantea que el currículum académico o plan de estudios oficial existe y se materializa a través de la compleja realidad cotidiana que se vive en la escuela; de manera que si bien es cierto que el sistema escolar es determinado en gran medida por las esferas económica, ideológica y política del contexto escolar, ésta influencia no es mecánica ni directa, sino que está mediada por la resistencia que oponen los

---

<sup>10</sup> Agnes Heller define lo cotidiano como aquello que ocurre en la vida de todo hombre: "El hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella <<se ponen en obra>>actúan todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, pasiones, ideas, ideologías". Según Agnes Heller, en lo cotidiano el hombre vive con todos los aspectos de su libertad de elección (individualidad) y elige con relativa libertad (mediada por la moral) sus acciones. La vida cotidiana está impregnada de alternativas, de elecciones. Ver: Agnes Heller. *Historia y vida cotidiana. aportación a la sociología socialista*. México, Grijalbo, 1972. p.39.

<sup>11</sup> Sacristán, G. *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988. p.30.

<sup>12</sup> Agnes Heller comenta la diferencia entre el ser particular (que se determina por las necesidades del "yo") y el ser específico (Por su condición humana); lo específicamente humano se ensalza mediante la moral: "*Cuanto mayor es la importancia de la moralidad, el compromiso personal, la Individualidad y el riesgo... en la decisión sobre una alternativa dada, tanto más fácilmente se yergue ésta por encima de la cotidianidad* y tanto menos es posible hablar de una decisión cotidiana". Lo cotidiano tiende más a la particularidad del individuo, en éste conviven lo particular y lo específico que funcionan inconsciente y conscientemente, por lo que el grado de individualidad y por tanto, de espontaneidad pueden variar. Ver: Agnes Heller. *Ob. Cit.* p. 47.

sujetos educativos frente a las reformas efectuadas en los planes y programas de estudio así como por el peso de las prácticas y dinámicas que como señalamos, se viven cotidianamente en las escuelas.<sup>13</sup>

Al respecto, Glazman Nowalski, R. comenta que:

El docente opera en dos ámbitos: el del currículum manifiesto, relacionado con el conocimiento y la práctica, los contenidos y secuencias... disciplinarias, y el del currículum oculto, que se refiere a la intencionalidad precisa de su intervención, en donde las opciones culturales y políticas, las propuestas ideológicas, los elementos simbólicos, adquieren su corporeidad.<sup>14</sup>

En la actividad del docente dentro de la escuela influyen numerosos factores que abarcan desde las grandes cuestiones económicas y sociales hasta los pequeños sucesos cotidianos, las interacciones, las vivencias particulares. Y es por ello la afirmación respecto a que el currículum se elabora a partir de los procesos que ocurren en la escuela. Así Rockwell, E. comenta:

Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso [educativo], pero no lo determinan en su conjunto... la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela... Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.<sup>15</sup>

Sin embargo, algunos otros autores conciben al currículum escolar como un instrumento que favorece la reproducción de las condiciones presentes en la estructura socioeconómica, en todo caso, porque mediante la práctica docente las personas implicadas desempeñan funciones macroeconómicas en su actividad cotidiana, sin tener conciencia de ello. El pensamiento de Apple, M. representa esta postura:

... los sistemas de dominación y explotación persisten y se perpetúan, sin que las personas implicadas lo reconozcan conscientemente. Esto es de especial importancia en la educación, donde nuestras prácticas comúnmente aceptadas buscan ayudar a los estudiantes y aliviar muchos de los <<problemas sociales y educativos>> a los que se enfrentan... la clasificación de individuos, grupos sociales o <<problemas sociales>> tiende a confirmar y reforzar las relaciones de dominación generadas estructuralmente. Y... <<actores resueltos, razonables y bienintencionados>> a menudo contribuyen – simplemente por perseguir sus fines subjetivos– a mantener estas relaciones estructurales.<sup>16</sup>

Bajo tal enfoque, el currículum oculto hace referencia a todo aquello que se transmite por parte del profesor mediante la interacción cotidiana de éste con

<sup>13</sup> Rockwell, E. (Coord.) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997. p. 13.

<sup>14</sup> Glazman Nowalski, R. *La Universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*. México, El Caballito, 1990. p. 107.

<sup>15</sup> Rockwell, E. (Coord.). *Ob. Cit.* p.14.

<sup>16</sup> Apple, W. M. *Educación y poder*. Temas de Educación. España, Paidós, 1987. pp. 28-29.

otros sujetos que participan en el ámbito escolar. Sin ser consciente de ello, mediante su lenguaje, sus prácticas pedagógicas, sus expectativas, sus temores, es decir, la subjetividad en el presente (individualidad espontánea), el profesor crea y recrea las condiciones de la formación económico-social existente. La práctica docente cumple así un papel reproductor de la ideología que favorece a los sectores más privilegiados de la sociedad, justificando el fenómeno de explotación en sistemas como el capitalista. No obstante, la propuesta radica en revertir el papel reproductor de la misma práctica educativa para ofrecer alternativas de transformación hacia un sistema más equitativo.

Los estudios que desarrollan ampliamente el papel reproductor del currículum en el sentido ideológico más que económico, han sido expuestos por la corriente de la Nueva Sociología de la Educación, Apple W. M. es uno de sus principales exponentes. Asimismo, se ha desarrollado toda una corriente de pensamiento social sobre el papel no sólo reproductor sino de resistencia que desempeña la escuela y sus actores.

Con el propósito de enriquecer los referentes teóricos que permitan más adelante explicar la influencia de la actualización del currículum escolar sobre las condiciones que prevalecen en la práctica docente, ahondo en los enfoques comentados.

### *La Nueva Sociología de la Educación.*

Desde la década de 1970, esta corriente de pensamiento se orienta bajo una perspectiva marxista centrandose su atención en el problema de la reproducción cultural y social. Pensadores como Samuel Bowles y Herbert Gintis<sup>17</sup> enfatizan su postura sobre los procesos ocultos de socialización que lleva a cabo la escuela para la formación de una fuerza de trabajo disciplinada, obediente y bien motivada; así como en la promoción de rasgos de personalidad que faciliten a los individuos adaptarse bien al mercado de trabajo y desempeñarse en distintas categorías y con diferentes remuneraciones. Bajo esta perspectiva se identifica a la escuela como un espacio más de lucha entre las clases y como promotora de la descalificación de la experiencia, de la tradición popular, del autodidactismo y de todo tipo de educación no formal: las escuelas reproducen la fuerza de trabajo, legitiman las desigualdades, son alienantes, no fomentan el desarrollo personal y de hecho lo limitan. Se evidencia así una relación de correspondencia entre la estructura del mercado productivo distribuida en puestos ocupacionales específicos, con la estructura de formación diferencial de los sistemas escolares:

---

<sup>17</sup> Bowles, S. y Gintis, H. "Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo", en: *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI, 1981. pp. 169-198.

La educación funciona primordialmente a través de las relaciones institucionales a las que se somete a los estudiantes... A través de estas relaciones institucionales, el sistema educativo da forma a los conceptos de sí mismos, a las aspiraciones y a las identificaciones de clase social de los individuos, y a los requisitos de la división social del trabajo.<sup>18</sup>

Esta corriente pone de relieve la reproducción que lleva a cabo la escuela con respecto a las condiciones de desarrollo y de explotación del sistema capitalista, y le confiere a la educación una autonomía relativa frente a las determinantes de la estructura económica.

El principal problema de este análisis, desarrollado dentro de la llamada "teoría de la reproducción", es que no tiene en cuenta la tendencia contradictoria de la educación hacia la igualdad y la democracia, tendencia que fue especialmente marcada en la década de los sesenta y setenta. En sus estudios, Bowles y Gintis afirman que la correspondencia entre la división del trabajo y el sistema escolar es tan dominante que cualquier forma democrática o igualitaria está condenada al fracaso o a su escasa trascendencia. Con su visión, Bowles y Gintis perciben a los actores del sistema escolar como sujetos que gozan de poco margen de acción frente al mismo. Este reduccionismo economicista surge de una visión inapropiada de la relación base/superestructura, y no da cuenta de que el sistema educativo es heterogéneo y contradictorio.

Apple W. M., figura entre los teóricos que han reaccionado firmemente contra el determinismo económico de Bowles y Gintis. Aunque desarrolla sus estudios sobre la línea de la reproducción de la escuela, enfatiza más la reproducción ideológica que económica del sistema escolar; además, precisa que aún cuando existe un verdadero conjunto de relaciones entre la escolaridad y el poder económico, cultural y político, la noción de base/superestructura no es un modelo unidireccional, libre de conflictos, en donde la escuela como parte de esa superestructura logre responder fielmente a las exigencias de la estructura económica, aunque trate de hacerlo. En su argumentación cita a Stuart Hall, quien a su vez refiere al pensamiento de Gramsci como sigue:

...las superestructuras tienen una función, principalmente crear un consenso social, <<de acuerdo>> con los requerimientos y condiciones de un sistema capitalista a largo plazo... Esto sugiere que, aunque las superestructuras sean más determinadas que determinantes, la configuración de base/superestructura no es tan importante como el <<trabajo>> relativamente autónomo que las superestructuras desempeñan en la estructura económica... El sistema económico no puede asegurar que la sociedad alcance el nivel de civilización y cultura que su avanzado sistema de producción exige. Crear un orden social que gire en torno a las relaciones económicas fundamentales es tan necesario como la misma producción; las relaciones de producción aisladas no pueden <<producir>> tal orden social. En consecuencia, la relación no es de correspondencia, sino de conexión: la conexión entre dos esferas distintas, pero

---

<sup>18</sup> Id. p.173.

interrelacionadas e interdependientes... La naturaleza de la conexión es descrita en frase de Gramsci como <<complejo estructura-superestructura>>.<sup>19</sup>

No todo se explica por el poder económico. El sistema capitalista además de estructura económica es una forma de vida, una "totalidad estructurada", cuyo análisis no puede reducirse a su mera relación con la economía. Por lo tanto, es necesario concebir el tipo de formación social como una construcción basada en cambios y contradicciones permanentes entre las esferas económica, política y cultural, sin olvidar por ello, que la práctica educativa se ve sujeta a distintas presiones para adaptarse a las necesidades económicas tal como lo definen los sectores dominantes a través del currículum.

Para aclarar la interrelación de tales esferas y definir al mismo tiempo el importante papel de la economía respecto a la superestructura, Apple W. M. concibe a ésta como algo más que una abstracción, las formas hegemónicas que adquiere la economía se reproducen mediante las acciones de la vida cotidiana.

En realidad, es difícil identificar ninguna relación que sólo sea económica. En cambio, sostengo que es menester contemplar nuestro tipo de formación social como algo construido a partir de un conjunto constantemente cambiante y contradictorio de interconexiones de la <<esfera>> económica, la política y la cultural.<sup>20</sup>

De esta forma, se advierte la existencia de ciertas condicionantes en la vida escolar que no derivan mecánicamente de la estructura económica sino que en todo caso, se conectan con ella y que resultan del proceso cotidiano de interacción social que llevan a cabo los actores en el ámbito escolar.

Apple W. M. comenta que para entender completamente el modo en que las contradicciones y tensiones sociales, económicas y políticas son mediadas por las prácticas concretas de los educadores que realizan su trabajo en las escuelas, se deben atender las mediaciones ideológicas y culturales que existen entre las condiciones materiales de una sociedad desigual y la formación de la conciencia de los individuos en la misma. El autor propone examinar la relación entre dominación económica y cultural, la cual parece producir "naturalmente" algunos de los resultados parcialmente descritos por aquellos que se han centrado en la economía política de la educación.

Esta producción "natural" o cotidiana de la ideología dominante se da en la escuela como medio de conservar y distribuir propiedad económica, tanto como propiedad simbólica –capital cultural-. Las escuelas, como parte de las instituciones de conservación y distribución de la cultura, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que

---

<sup>19</sup> Apple, W. M. *Ob. Cit.* 1987, pp. 32-33.

<sup>20</sup> Apple, M. W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Temas de educación. España, Paidós, 1989, p.26.

los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación.<sup>21</sup>

El currículum establece los límites ideológicos del pensamiento y la acción dentro de la escuela, pero en la práctica cotidiana, se encarga de confirmar las normas establecidas y de generar su aceptación como algo ya dado o neutral mediante la interacción social de los sujetos que en ella participan. Esta neutralidad dificulta por un lado, la adopción fiel de modas, caprichos y visiones economicistas sobre diversas prácticas educativas dentro de la escuela, lo cual resulta positivo; pero por otra parte, impide que la escuela se responsabilice de promover un cambio para el orden social establecido.

Como bien comenta Apple W. M., en las últimas décadas la educación en general y el currículum en particular, se han preocupado cada vez más por encontrar el mejor método para diseñar el más eficaz plan de estudios de acuerdo con los intereses de la industria para ejercer un mayor control laboral; de esta manera sin saberlo, los profesores contribuyen a planificar los métodos y acciones que permiten legitimar las bases estructurales de la desigualdad.<sup>22</sup>

De este modo, es posible apreciar que el profesor mediante su práctica enseña un currículum oculto favorable al mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases dominantes en la sociedad. El llamado currículum oculto tiene aquí como referente a las normas y valores que no suelen explicitarse pero que son eficazmente transmitidas e interiorizadas en los individuos a través de la escuela. La estabilidad ideológica y social tiene su base en la internalización de las normas que promueven el consenso y el orden; así como en el desconocimiento del conflicto que el currículo contempla como negativo y perjudicial.

El currículo oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad.<sup>23</sup>

Es así que, con énfasis en la naturaleza del control y el poder, así como en la lógica a la que responde la transmisión de los mensajes dentro del sistema escolar, es decir, la lógica del currículum oculto que se despliega en la escuela, Apple W. M. propone entre otras cosas, la necesidad de incorporar perspectivas positivas del conflicto y del cambio en los planes curriculares de las escuelas. Con ello se estaría en condiciones de permitir a sus actores, transformar creativamente la dinámica del poder y las realidades políticas complejas, a menudo represivas de su sociedad. En este sentido, el autor se apoya en la tesis marxista con respecto a la visión del conflicto interno en las sociedades, como fuente de cambio e innovación, por lo que considera esencial mantener

---

<sup>21</sup> Apple, M. W. *Ob. Cit.* 1989. pp. 26-27.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> Apple, W. M. *Ideología y currículo*. Madrid, España, Akal Universitaria, 1986. p. 117.

una visión amplia y benéfica del conflicto como parte de la dialéctica de las actividades sociales, entre ellas de la práctica educativa.

### La pedagogía radical y la alternativa a la reproducción.

Con orientación también marxista, los pensadores inscritos en la corriente de la pedagogía radical han efectuado una fuerte crítica a los teóricos de la reproducción, señalan que al considerar a las escuelas como sitios básicamente reproductores no favorecen el desarrollo de una teoría de la educación que ofrezca la posibilidad de la lucha contrahegemónica, dejando de entender a las escuelas como espacios de controversia y conflicto.

Uno de los principales representantes de la pedagogía radical es Giroux, Henry A. quien coincide con la teoría reproductora al juzgar a la práctica educativa como reflejo del modelo de conocimiento, habilidades y cultura que legitiman la visión de los grupos dominantes en la sociedad y que además, propicia la diferenciación de los estudiantes como fuerza laboral según su género, raza y clase. Critica el hecho de que el currículum escolar sea planeado de manera instrumental frente a la necesidad de reproducir los valores, las prácticas sociales y las habilidades necesarias para el sistema corporativo dominante. Pero el error radica, según el autor, en que los teóricos de la reproducción olvidan el papel de la escuela pública como esfera donde puede ser practicada la democracia, debatida y analizada. Señala que desde la perspectiva tradicional:

Las escuelas,... son vistas como sitios de instrucción. Se ignora que son también sitios culturales y políticos, como lo es la noción de que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico.<sup>24</sup>

Este autor señala también que la tesis reproductora no contempla la manera como los actores de la escuela median y expresan su sentido de lugar y sus interacciones contradictorias con las dinámicas de la escolarización.

...tanto las ideologías radicales como las conservadoras, generalmente no abarcan la política de voz y de representación —las formas narrativa y de diálogo— alrededor de las cuales los estudiantes adquieren sentido de sus vidas y de sus escuelas.<sup>25</sup>

De esta manera, las escuelas son consideradas como sitios reproductores en los que la misma escuela, los maestros y los estudiantes se ven reducidos a una mera extensión de la lógica del capital. Ante ello, poco se explora sobre el papel que cumplen las escuelas como sitios de controversia y conflicto, ni mucho menos sobre la posibilidad de que sus actores: docentes, estudiantes,

---

<sup>24</sup> Giroux, Henry A. *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI, 1992. p. 22.

<sup>25</sup> Giroux, Henry A. "La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil" en: Gómez Villanueva, J. y Hernández Guerrero, A. *El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes*. México, ENEP Acatlán, UNAM. 1991. p. 408.

padres de familia y comunidad en general, desempeñen un papel de resistencia política y de poder frente al Estado.

Los maestros y estudiantes no reciben simplemente información; también la producen y la median.<sup>26</sup>

Ante el defecto teórico y político de la teoría reproduccionista, Giroux, Henry A. plantea la creación de una pedagogía radical con miras a considerar los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha dentro de las actividades cotidianas de las escuelas. Define así una serie de categorías para formular su concepción sobre el poder, discurso, cultura y lenguaje. El poder lo entiende,

...como conjunto concreto de prácticas que produce formas sociales mediante las cuales se construyen diversas experiencias y modos de subjetividades,... el poder incluye la necesidad de un cambio institucional... o de la distribución de recursos políticos y económicos; también significa un nivel de lucha y de conflicto que opera alrededor del intercambio de razonamientos y de las experiencias vividas que dicha disertación produce, media y legitima.<sup>27</sup>

El otro supuesto importante que maneja el autor, es acerca del discurso como un medio y como un producto del poder; vincula al discurso con la ideología y con las condiciones materiales a partir de las cuales los individuos y los grupos crean una "voz".

En la escuela, el discurso legitima e interpreta de manera particular la ideología, la conducta y la vida cotidiana en una perspectiva privilegiada. Como instrumento de poder, el discurso se expresa a través del currículum oficial o formal, así como en la estructuración de las relaciones dentro del salón de clases, las cuales constituyen al currículum oculto.

A partir de ello, Giroux, Henry A. cuestiona la manera cómo se inscribe la ideología en esas formas del discurso educativo mediante las cuales se ordenan la práctica y la experiencia escolar. Se plantea el poder y el discurso no como un mero eco de la lógica del capital, sino como una multiplicidad de voces mediada por diferentes estratos de la realidad escolar y conformada por la interacción de formas de poder y de subordinación. Los educadores cuyo pensamiento es radical pueden idear un discurso o lenguaje de crítica y de posibilidad de cambio.

Otra categoría que el autor supone de necesario análisis para impulsar una pedagogía radical, es la de cultura y de manera específica el lenguaje. Para Giroux, Henry A., el lenguaje representa una relación particular entre los grupos dominantes y los subordinados, expresa relaciones antagónicas que conforman y producen modos particulares de significados y acción lo que

---

<sup>26</sup> Giroux, Henry A. *Ob. Cit.* 1992, p.86.

<sup>27</sup> Giroux, Henry A. "La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil" en: Gómez Villanueva, J. y Hernández Guerrero, A. *Ob. Cit.* p. 409.



permite reconocer el efecto de las fuerzas sociales y políticas más amplias sobre todos los aspectos de la organización escolar y la vida cotidiana en el salón de clases. El lenguaje se define en cuanto al uso político e ideológico que adquiere, además del uso comunicativo común del diálogo.

... las escuelas son terrenos ideológicos y políticos de los cuales la cultura dominante en parte produce sus certezas hegemónicas; empero, también son lugares donde las voces dominantes y subordinadas se definen y se constriñen entre sí, en la batalla y en el intercambio, en respuesta a las condiciones sociohistóricas contenidas en las prácticas institucionales y vividas que definen la cultura escolar y la experiencia maestro-alumno.<sup>28</sup>

A partir de estos conceptos Giroux, Henry A. analiza los procesos culturales que se producen en tres campos específicos:

- a) El discurso de la producción.- Favorece que el profesor se involucre en un análisis de las condiciones en que trabaja así como en la importancia política de estas condiciones en lo referente tanto a limitar como a permitir la práctica docente, esto permite analizar las posibilidades críticas que existen para que los profesores y los estudiantes actúen como intelectuales y sean tratados como tales.
- b) El discurso del análisis de texto.- Ubica al texto como una producción cultural y le confiere al lector un papel activo para que identifique las contradicciones, sus políticas internas de estilo y de cómo esto da pauta para ciertas representaciones particulares del mundo social e impide otras.
- c) El discurso de las culturas vividas.- Propicia una comprensión de cómo maestros y alumnos otorgan significado a sus vidas mediante las formas que ambos producen en su historia, cultura y política.

Giroux, Henry A. considera que las escuelas deben replantearse como espacios favorables a la democracia, en donde la práctica educativa tenga como función primordial, formar ciudadanos capaces de construir una sociedad democrática más viable. Desde esta perspectiva, establece que las escuelas deben orientarse por una enseñanza que demuestre su compromiso de incluir las opiniones y los problemas que preocupan cotidianamente a su comunidad académica, fundamentalmente a los estudiantes.

Por último, es importante señalar que aún cuando se inscriben en corrientes distintas de pensamiento, los estudios de Apple W. M. y Giroux, Henry A., coinciden en su inspiración marxista bajo la cual, asumen a la escuela como un espacio que cuenta con una dinámica propia basada en la lucha ideológica y en

---

<sup>28</sup> Giroux, Henry A. "La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil" en: Gómez Villanueva, J. y Hernández Guerrero, A. *Ob. Cit.* p. 417.

el rechazo a la idea de constituir un mero reflejo del centro de trabajo. Estos análisis ponen gran énfasis en la autonomía de las escuelas y de sus actores, en la posibilidad de superar su papel reproductor de la ideología dominante. Las interferencias con el llamado "currículum oculto" y las prácticas escolares constituyen una contradicción al proceso de reproducción, que merece ser rescatado en la concepción sobre la enseñanza.

Hasta aquí he ahondado en las referencias teóricas sobre el currículum escolar tanto en lo explícito como en lo oculto. En el capítulo siguiente, me aboco al intento por identificar las características del contexto socioeconómico actual y su influencia sobre la planeación curricular toda vez que, según asumo, el currículum constituye el referente fundamental, aunque no determinante, de la práctica educativa cotidiana; por ende, constituye también un elemento que incide sobre las condiciones sociales y materiales de la labor docente.

## Capítulo 2

### La docencia en el entorno socioeconómico actual.

En el presente capítulo pretendo identificar las características del entorno socioeconómico actual para comprender sus efectos en la planeación del currículum escolar, toda vez que se constituye en referente de las condiciones que predominan en el desempeño de la práctica docente.

#### 2.1. La globalización y sus efectos en el ámbito de la enseñanza.

Hablar del entorno socioeconómico que prevalece en el ejercicio de la docencia remite a identificar la formación económico-social en que se encuentra inserta. Para efectos de este estudio, concibo como formación económico-social: la conexión entre la estructura económica y los aspectos superestructurales de la sociedad, uno de estos aspectos superestructurales es el sistema educativo.<sup>29</sup>

La formación económico-social vigente en nuestros días corresponde al modo de producción capitalista el cual se reestructura en la década de los ochenta e impulsa un modelo de desarrollo conocido como neoliberal. La adopción del esquema neoliberal impulsa la reforma en ciertos sectores claves de la sociedad buscando impulsar el desarrollo del mercado dentro de la expansión del sistema capitalista. El conjunto de transformaciones sociales forman parte del acelerado cambio que se vive en la actualidad.

En el ámbito social, el cambio hace referencia a las diferencias producidas sucesivamente a través del tiempo y en un espacio o lugar determinado con respecto a un fenómeno que resulta de la acción de las fuerzas sociales más que de la naturaleza; no obstante, en la producción del cambio social también influyen los fenómenos naturales.

Cuando hablamos de cambio social hacemos referencia a sucesivas diferencias en el tiempo de alguna relación, norma, función, status o estructura social... al conjunto del complejo proceso lo denominamos socialización.<sup>30</sup>

El proceso de cambio social al cual asistimos en la actualidad pone de manifiesto las tendencias del desarrollo capitalista en todo el mundo: la integración de las economías nacionales al mercado mundial impulsado mediante la apertura comercial; el avance tecnológico e industrial apoyado en la electrónica, en la

<sup>29</sup> La literatura marxista nos permite entender que en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones de producción independientes de su voluntad, pero necesarias según la fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. La estructura económica de la sociedad hace referencia al conjunto de estas relaciones de producción y que constituyen la base sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política con sus correspondientes formas de conciencia social. En el intento de evitar enfoques deterministas, bajo los cuales el ámbito educativo se reduzca a un mero reflejo de la estructura económica, cabe señalar que Gramsci en el mismo sentido se refiere al "complejo estructura-superestructura", para precisar la conexión, mediante una relación dialéctica entre las esferas económica, política, cultural y social. Véase: Perea Cortés, A. "Estructura y superestructura", en: *De la prehistoria a la historia*. México, Quinto Sol, 1994. pp. 33-35. También: Marx, K. *Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política*. México, Quinto Sol, 1976. 4ª. Ed. Pp. 217-218.

<sup>30</sup> Nisbet, R. et. al. *Cambio social*. Versión española de Leopoldo Lovelace. Madrid, Alianza, 1979. p.13.

informática y en la automatización de los procesos productivos; el nuevo esquema de producción de componentes y servicios basado en la división internacional del trabajo y con un carácter global; la formación de alianzas y bloques económicos entre países estratégicos que buscan aprovechar las ventajas comparativas y la complementación productiva; son algunos de los aspectos más significativos que nos muestran el cambio creciente que se opera en la sociedad contemporánea.

Como señalamos antes, el cambio social que vivimos responde en gran medida al auge del discurso neoliberal mismo que cobró fuerza a partir del evidente estancamiento de la producción en la década de los ochenta y por ende, ante el fracaso de las estrategias keynesianas propuestas para el desarrollo del llamado "Estado Benefactor".<sup>31</sup>

El modelo neoliberal se fundamenta en el regreso a los principios de la economía clásica<sup>32</sup> y del malthusianismo social, como sustento del proceso de la expansión del capitalismo y de la globalización económica.<sup>33</sup>

En el caso específico de México las bases del cambio en la sociedad y en la economía promovidos por el modelo neoliberal se encuentran con el gobierno de José López Portillo debido a los compromisos políticos y económicos de corte neoliberal que contrajo con el Fondo Monetario Internacional (FMI), pero se adopta de lleno a partir del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y sobre todo, con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). En este caso el sector empresarial, en el intento de superar la crisis económica de los años ochenta, propuso ciertas medidas que en conjunto se denominaron "economía social de mercado". Se fomentó la libre competencia, la ausencia de controles de precios, los programas de fomento a la pequeña y mediana empresa entre otros, y se adoptó la idea de convertir al país en exportador de productos industriales.

---

<sup>31</sup> John Maynard Keynes, economista inglés de la primera mitad del siglo XX, realizó sus principales estudios entre 1919 y 1940, sobre los problemas monetarios que resultan de la guerra. Sostiene que es necesaria la intervención del Estado para moderar y guiar la libertad económica, controlar los factores de desarrollo económico y orientar la integración de la iniciativa privada, es decir su modelo promueve la existencia de un Estado Benefactor. Véase: Keynes, John Maynard. *Teoría General de la Ocupación, el Interés y el dinero*. Tr. Eduardo Hornedo, 7ª. Ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1965.

<sup>32</sup> La postura económica clásica (liberalismo económico) se pronuncia en contra de la intervención del Estado en la economía y se considera que ésta, marcha por su propio impulso; las instituciones económicas, de acuerdo con esta perspectiva, resultan de la acción espontánea de los hombres que a través del tiempo han seguido su propia ruta y desatendido la ruta de los demás. El resultado de la unión de todas aquellas particularidades de las personas, caracterizan la economía actual, y esconden una fuerza inconsciente relativa a los fines perseguidos; tal fuerza inconsciente y espontánea se representa mediante la división del trabajo, la moneda, el capital, y la oferta y demanda. Véase: Smith, Adam (1776). *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Tr. Mira-Perceval Pastor A. Barcelona, Oikos-Tau, 1987.

<sup>33</sup> Se refiere a la doctrina económica desarrollada por Thomas Robert Malthus y su teoría de la población en la que hace notar que la especie humana presenta la tendencia a un aumento constante por encima de la cantidad de alimentos disponibles, hecho que a la larga determina miseria, hambre y enfermedad, males originados en la intensidad del instinto de reproducción, más no en las instituciones. La solución que propone, a partir del análisis matemático sobre la relación entre población y alimentos, es el obstáculo o control estatal al crecimiento demográfico que se observa, según el autor, de manera notoria entre los pobres, propensos a tener muchos hijos al sentirse protegidos por la asistencia social que otorga el Estado; de ahí que resulte necesario reducir la política de beneficencia pública. Véase: Malthus, Thomas R. *Ensayo sobre el principio de la población*. Tr. Teodoro Ortiz. México, Fondo de Cultura Económica, 1951.

Desde su puesta en marcha, este nuevo proyecto en nuestro país pretende aprovechar la cercanía con los Estados Unidos y la existencia de mano de obra abundante y barata. Para ello, se busca una mayor integración con el mercado estadounidense y en cuanto a la mano de obra barata, mientras no se alcancen mayores niveles de productividad, el deterioro salarial será la clave. Bajo este esquema, son condiciones importantes hacia el avance económico: reducir el gasto público, privatizar la economía, liberar los precios, entre otras medidas. Se busca reformar al Estado para volverlo más ágil, más eficiente y menos gastador, lo que implica limitar su acción económica y reducir el número de empresas públicas dejándolas en manos de la iniciativa privada, se restringen los gastos estatales, sobre todo los destinados a seguridad social, educación, vivienda y servicios públicos.

Por su parte, las empresas privadas buscan reestructurar su relación con los trabajadores con una menor intervención de los sindicatos, sin limitaciones de mano de obra eventual y de confianza, con escalafón en base a rendimiento y no a antigüedad, y con uso flexible de la mano de obra.

En el proyecto neoliberal mexicano destaca de manera importante la firma del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá, cuyas repercusiones aún no se manifiestan del todo pero que a la fecha no ha reportado ventajas significativas para los empresarios mexicanos. De hecho, parece obvio que los problemas económicos de México se han agudizado con el creciente desempleo, resultado en parte por el despido de funcionarios gubernamentales (en el intento de reducir el gasto público) y con la quiebra de pequeñas y medianas empresas cuyos productos no logran competir con los extranjeros.

Es importante comentar que el modelo de desarrollo neoliberal, encuentra su principal apoyo en la tecnología informática liberalizada e interconectada a nivel mundial. A la par que se desarrolla el modelo neoliberal, se desarrolla también la era de la información, con la que se multiplica incesantemente la generación del conocimiento.

Dentro de esta nueva dinámica social, el conocimiento y la información adquieren un enorme valor como medios para generar y distribuir poder, en sustitución de la fuerza, del dinero o de los recursos naturales. La fase neoliberal del desarrollo capitalista se vincula ampliamente con el crecimiento y la aceleración de redes económicas y culturales que operan en una escala mundial y sobre una base también mundial. En conjunto, todas estas transformaciones que integran el cambio social producido en las últimas décadas caracterizan el fenómeno denominado "globalización económica".

El término globalización se acuñó a fines de los años ochenta para distinguirlo del concepto anterior de imperialismo cultural. Barrón, T.<sup>34</sup> señala que la

---

<sup>34</sup> Barrón Tirado, C. (Coord.). *Curriculum y actores. Diversas miradas*. Pensamiento universitario, Tercera Época 97. CESU-UNAM, 2004. p. 17.

globalización se ha perfilado como el marco de análisis de una situación mundial y conflictiva, así como una realidad notablemente compleja en la que se suceden acontecimientos con gran rapidez y se trastoca el panorama internacional.

Es evidente que la promoción y extensión del proceso de globalización corre por cuenta de organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); el Banco Mundial (BM); la Organización Mundial para el Comercio (OMC); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), quienes entre otros, se encargan de diseñar políticas generales para el desarrollo del nuevo orden económico.<sup>35</sup>

Las políticas sugeridas por estos organismos, llamadas también planes estructurales, incluyen un conjunto de medidas que permiten a los países industrializados y a sus representantes económicos mundiales, las transnacionales, la posibilidad de ocupar los espacios generados con estos nuevos mercados. En consecuencia, se eliminan las fronteras políticas entre países a través del intercambio comercial pactado en los Tratados de Libre Comercio y de los medios de comunicación; se privatizan espacios de carácter público con el fin último de obtener grandes ganancias económicas para el grupo hegemónico del capital financiero internacional, en síntesis: se globaliza la economía.

Una economía global se puede definir por tanto, como:

...una economía con la capacidad de funcionar como una unidad en tiempo real a escala planetaria. Aunque el modo capitalista de producción se caracteriza por su expansión incesante, tratando siempre de superar los límites de tiempo y espacio, sólo a finales del siglo XX la economía mundial fue capaz de hacerse verdaderamente global en virtud de la nueva infraestructura proporcionada por las tecnologías de la información y la comunicación. Esta globalidad incumbe a todos los procesos y elementos del sistema económico.<sup>36</sup>

Es un hecho que en materia económica y bajo la fuerza globalizadora, los estados nacionales se obligan a mantener las puertas abiertas al mercado mundial y por lo tanto, a extremar su producción y competitividad que les garantice mantenerse en dicho mercado aunque sea, en calidad de dependientes. En este ámbito, las empresas transnacionales se colocan en los países más favorables a sus intereses y se mantienen conectadas mediante redes de información, lo que dificulta la acción de los estados nacionales para definir su política monetaria, recaudar impuestos, controlar los medios de comunicación y promover el bienestar social.

<sup>35</sup> Tales organismos se encargan técnicamente de impulsar el comercio financiando los grandes proyectos multinacionales y señalando, como se mencionó, las políticas que deben adoptar los países de menor desarrollo, como condición indispensable para la obtención de préstamos. Dichas políticas llamadas también planes de ajuste estructural, incluyen medidas como la privatización, el retiro del Estado de la actividad directamente económica y con ello la reducción de subvenciones a productos básicos, la estandarización a tipos y medidas establecidos por los centros industriales, la liberalización comercial y de los mercados financieros, la reducción del gasto social en salud y educación, entre otras. Véase: Noriega Chávez, M. *En los laberintos de la modernidad. Globalización y sistemas educativos*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996. pp. 25-27.

<sup>36</sup> Castells, M. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. México, Siglo XXI, 2000. p.120.

De esta forma, la ingerencia del Estado es mínima con respecto al problema del empleo y el desempleo, así como de la sobreexplotación y exclusión social de grupos y género. Los estados nacionales ceden su compromiso social a la iniciativa privada o al sector empresarial dominado por las grandes compañías trasnacionales cuyo importante papel les permite controlar y monopolizar la producción masiva en el mercado mundial e impulsar la desregulación y abolición de todo tipo de barreras sobre las economías nacionales: se recesa la industria y la agricultura, se privatiza la economía con su correspondiente desnacionalización.

Por su parte, las nuevas tecnologías de información y comunicaciones por redes desarrolladas para impulsar el mercado mundial, debilitan la capacidad de los estados para controlar la información que traspasa sus fronteras lo que implica una serie de transformaciones culturales que resultan de la desaparición de barreras nacionales y por tanto, de especificidades culturales. Resulta claro entonces, que la integración cultural en los países menos desarrollados se da más en función de una imitación, que de una adaptación, proceso que incluye creatividad.

El cambio cultural que conlleva la globalización hace referencia a las modificaciones de los aspectos materiales y no materiales (contenidos de los valores, hábitos y pautas de conducta) que se producen en la cultura, así como al proceso por el cual dichos contenidos son elaborados. Es posible observar entonces que la globalización económica comprende y denota un complejo proceso de transformación en las culturas, entendidas como el conjunto de modos y medios que tienen las sociedades para existir.<sup>37</sup>

Este proceso de transformación tiende al desarrollo de una "cultura global" sustentado frecuentemente en:

- a) Cambios y desarrollo de los mercados y corporaciones multinacionales.
- b) La tecnología en los medios de comunicación.
- c) Sistemas mundiales de producción y consumo basados en la división internacional del trabajo.

En el mismo sentido, la sociedad globalizada posterga los valores nacionales, considerados obsoletos al no regir para todo el contexto global. Este fenómeno tiene implicaciones en la identidad de los pueblos (misma que promueve la solidaridad) pues la consecuencia de este desplazamiento de valores nacionales es la adopción de la identidad de la globalización: individualista y socialmente fragmentada en los países tercermundistas, mientras que en los países desarrollados se exalta lo nacional para aumentar la cohesión social.

---

<sup>37</sup> McLaren, P. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, UNAM-Siglo XXI, 1984. p. 56.

Tedesco, J. que dentro del contexto de la globalización, el surgimiento de nuevos espacios de participación social está dado por entidades supranacionales a la par que la integración cultural (no política) de las comunidades locales. Se construye un nuevo concepto de ciudadanía mundial en el sentido de pertenencia al género humano, lo cual dificulta el funcionamiento entre las instituciones responsables de promover la cohesión social (como el Estado), transforma las relaciones entre economía y sociedad (en particular, el trabajo), y modifica las identidades individuales y colectivas:

Al estar basada fundamentalmente en la lógica económica y en la expansión del mercado, la globalización rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión con nuestros semejantes.<sup>38</sup>

En efecto, la sociedad actual manifiesta la ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad e intensifica la intolerancia, la discriminación y el individualismo. Los excluidos de la globalización se refugian en la identidad local y se exagera el nacionalismo local con su correspondiente rechazo a los externos.

La mundialización de la cultura (pues existen muchas culturas en el mundo) incluye aspectos materiales, simbólicos e ideológicos con los que se generan nuevos referentes identitarios, y es el mercado global el que legitima alguna cultura y la convierte en hegemónica. De ahí que existan grupos y movimientos sociales que se contraponen a la lógica de la globalización en la búsqueda de elaborar identidades propias distintas a las orientadas mundialmente.

Ante los cambios referidos y la conformación de una nueva estructura de la sociedad de cara a la globalización, surgen nuevos planteamientos teóricos que hacen referencia al proceso de posmodernidad. La concepción de sociedad posmoderna parte de un re-significado de modernidad.<sup>39</sup>

En el proceso de desarrollo de la sociedad moderna surge una nueva etapa, la sociedad posmoderna, la cual corresponde a un momento histórico específico que se ha dado en llamar capitalismo tardío, capitalismo multinacional o de consumo, caracterizado por la presencia de una sociedad basada precisamente en el consumo, en la informática, en los medios masivos de comunicación y en una tecnología sofisticada. Aunque ciertamente, no toda nuestra cultura es posmoderna, el posmodernismo es una determinante cultural en nuestros días.

---

<sup>38</sup> Tedesco, J. C. *Educación en la sociedad del Conocimiento*. México, FCE, 2000. p.33.

<sup>39</sup> En un principio las sociedades modernas o en modernización resultaron de un proceso de cambio hacia los tipos de sistemas sociales, económicos y políticos que se establecieron en los países occidentales desde el siglo XVI hasta el siglo XIX. Su característica fundamental fue la nueva manera de percibir al mundo con respecto a la percepción que predominó en la Edad Media. Esta nueva mentalidad le otorgó al hombre un papel protagónico; estableció un nuevo orden social sustentado en una organización política y democrática, en el desarrollo de las fuerzas productivas, en el libre mercado, en la laicidad de la vida social. Dicho orden social se convirtió así, en el ideal a alcanzar para toda sociedad que busca ser moderna. En la actualidad, se apremia a exportar, cuando no a imponer, los beneficios y logros de determinada sociedad moderna. Véase: Eisenstadt, S. N. *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires, Amorrortu, 1972. Tr. Carlos Gallo. pp. 11-17.



Francois Lyotard, Jean-Francois señala que la condición posmoderna designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX y plantea que:

"...el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna."<sup>40</sup>

De tal forma, el impulso hacia la modernidad que emprenden los países los conduce inevitablemente a la formación de un mundo globalizado en el que es posible advertir el desmoronamiento de las instituciones que antes eran válidas como la familia, el estado-nación, la escuela pública, todo en favor de los intereses del mercado mundial.

En sus estudios, Ianni Octavio, describe las diversas "metáforas" que existen sobre la globalización, en las cuales este fenómeno se muestra como una continuación de la modernidad y de la posmodernidad. Refiere dichas metáforas como sigue:

- a) Una Comunidad o "aldea global" que se apoya en los medios de comunicación interconectada.
- b) Una nueva organización del trabajo internacional o "fábrica global" que establece una nueva articulación del capital, tecnología, fuerzas productivas y división internacional del trabajo.
- c) Un viaje en el que el hombre se encuentra en decadencia frente a sí mismo al abordar una especie de "nave espacial", que lo conduce a un destino desconocido e incierto en el que él mismo produce y reproduce las condiciones de subordinación material y espiritual. Dichas condiciones racionalizan las relaciones sociales, en las que predomina la tecnificación, los fines y los valores del mercado.
- d) Un espacio caótico, como una especie de "Torre de Babel" en la que los individuos, en lo singular o en lo colectivo, no logran del todo percatarse de que están amenazados y sujetos a la disolución.
- e) Una economía mundial o "mercado global", sometida a un centro, es decir, a una gran capital económica en torno a la cual se agrupan otras zonas intermedias, quedando subordinadas o dependientes aquellas otras regiones que se mantienen en los márgenes de dicho mercado global. En esta "economía-mundo" la producción, intercambio y circulación adquieren alcance global.<sup>41</sup>

En este contexto y con el afán de lograr la tan ansiada modernidad, los países efectúan numerosas acciones reformadoras en todos los ámbitos de la sociedad mediante las cuales, teóricamente buscan impulsar la transformación de una sociedad tradicional y agraria hacia una sociedad industrializada. Se diseñan

<sup>40</sup> Lyotard, Jean-Francois. *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Tr. Antolin Rato. México, rei, 1990. p.13.

<sup>41</sup> Ianni, O. *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI, 4ª ed., 1999. pp. 4-23.

planes y políticas reformadoras para promover el desarrollo en varios ámbitos como el educativo con la idea de promover el progreso social y económico. El cambio en la educación se concibe así como un elemento inscrito al proceso de modernización.

Ya desde los años cincuenta y setenta se privilegió el papel de la educación como clave para transformar el orden social. Bajo la idea de que su producción y uso podían ampliarse sin desgastarlo y con ello, generar un ambiente de libertad y creatividad con la posibilidad de disolver las formas burocráticas de gestión, se aceptó la posibilidad de promover su producción hacia todos los sectores sociales con lo cual se le confería un carácter democrático al permitir su adquisición por ricos y pobres.

En algunos países de América Latina, la CEPAL y la UNESCO promovieron esta concepción en el marco de lo que se denominó la estrategia de "transformación productiva con equidad".

Según el análisis de la CEPAL, la variable que permitiría articular el crecimiento económico con la equidad social para alcanzar el desarrollo sería el progreso técnico, por lo cual la educación y el conocimiento constituirían la clave de apoyo a la estrategia de transformación productiva con equidad. Sin embargo, el optimismo inicial del enfoque cepalino fue reemplazado rápidamente por visiones más elaboradas sobre el papel democratizador de la educación.

En la actualidad, se sostiene que el uso intensivo de conocimientos en la sociedad y en la economía produce mayor igualdad y desigualdad, mayor homogeneidad y diferenciación al mismo tiempo. Tedesco, J. C. señala:

...en las sociedades que están utilizando más intensivamente la información y los conocimientos en sus actividades productivas, está aumentando significativamente la desigualdad social. Crecimiento económico y aumento de la desigualdad han comenzado a ser concomitantes.<sup>42</sup>

La incorporación de nuevos conocimientos tecnológicos al proceso productivo se asocia a la eliminación de numerosos puestos de trabajo en los sectores tecnológicamente más avanzados, mientras que los nuevos puestos de trabajo se crean en el sector de los servicios. Así es posible observar que el empleo disminuye en el sector tecnológico donde se puede pagar salarios altos, y aumenta en el sector de servicios con salarios modestos:

...uno de los factores fundamentales asociado al aumento de la desigualdad es la transformación en la organización del trabajo... la recomposición del empleo en función de la evolución tecnológica aumenta la desigualdad.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Tedesco, J. C. *Ob. Cit.* p. 11.

<sup>43</sup> *Id.* pp. 16-18.

De tal forma, comienza a surgir un nuevo fenómeno social, el de la exclusión en el proceso productivo, con todas sus implicaciones:

- a) Estabilidad laboral para una minoría identificada totalmente con la empresa y con sus requerimientos de reconversión permanente.
- b) Condiciones precarias para la mayoría de la población sometida a contratos temporales, trabajos interinos, trabajos de tiempo parcial y en el extremo, el desempleo.

Se advierte entonces que la exclusión en el trabajo genera a su vez, un fenómeno que sustituye a la relación de explotación característica del sistema capitalista con la consiguiente ruptura en las relaciones de producción, y no propiamente un conflicto, ante lo cual es imposible tomar conciencia y reaccionar colectivamente puesto que no existe grupo contestatario ni objeto de reivindicación.

Aunque se supone que la exclusión es un fenómeno propio de las sociedades capitalistas avanzadas, lo cierto es que la globalización de la economía con su correspondiente fenómeno de homogeneización, tiende a trasladar la desigualdad entre países y entre regiones. Se sabe por ejemplo, que América Latina es la región en el mundo con mayores índices de disparidad entre pobres y ricos.

Resulta así que los fines democráticos atribuidos en otro tiempo a la escuela, pierden validez frente a la falta de igualdad y equidad sociales provocando que a partir de los años ochenta, los sectores económicos comenzaran a criticar el sistema educativo de carácter clásico y humanista por considerarlo ineficaz en la formación de los recursos humanos necesarios para un sector productivo en rápida transformación. La educación fue entonces criticada desde el punto de vista social, pues se le consideró como reproductora de la desigualdad. Desde la perspectiva económica, los cambios tecnológicos y laborales hacían necesaria la redefinición del sistema educativo.

En 1989, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) concluyó que era necesario realizar cambios profundos a nivel institucional y social en los países que buscan aprovechar por completo el potencial técnico o económico del avance tecnológico. En el ámbito de lo social, señaló este organismo, la educación y la capacitación revisten gran importancia toda vez que la organización laboral tiende a desarrollar estructuras más flexibles, con empleos polivalentes y un marcado énfasis en las capacidades de comunicación y resolución de problemas tanto como en las aptitudes empresariales de la mano de obra.<sup>44</sup>

A partir de una serie de estudios realizados por este organismo, se identifican ciertos aspectos comunes entre los países que en gran medida caracterizan al estado actual de la educación:

---

<sup>44</sup> CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

- a) Mayor cobertura de la escolarización y con ello, una mayor duración de la misma.
- b) Aumento en la demanda educativa.
- c) Búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento para la educación.
- d) Esfuerzos emprendidos en muchos países durante los años noventa para vincular la educación con la economía y las empresas.<sup>45</sup>

En consecuencia, se estima que existe un desequilibrio entre ciertas esferas de estudio y la demanda de graduados que requiere el sector laboral con ciertos perfiles específicos, de ahí que se otorgue gran importancia a la pertinencia de la educación en este campo: el mercado de trabajo.

A partir de los años noventa, aumentaron las presiones en el sentido de orientar los cambios curriculares hacia la pertinencia laboral de la educación superior, por ser éste el nivel del que egresan los profesionistas que se incorporan al ámbito laboral. Fue entonces cuando comenzaron a sugerirse evaluaciones y reformas en las universidades bajo una perspectiva empresarial para lidiar con sus deficiencias educativas, principalmente: la saturación de matrículas, disminución de la calidad en la enseñanza, los desfases respecto del tipo de conocimientos requeridos por el mercado de trabajo y el deterioro de su valoración social. Términos propios del aparato productivo fueron incorporados al ámbito de la planeación y gestión educativas: eficiencia, rendimiento, evaluación, flexibilidad curricular, diferenciación y calidad, constituyen entre otros, términos de gran uso en las reformas educativas.

Es posible advertir cómo los nuevos rasgos de los procesos productivos en el contexto de la globalización, sientan la base de los proyectos y planes de desarrollo en la reforma a los sistemas educativos, de tal manera que en México:

...el proyecto vigente de modernización al que está sometido el país y el sistema educativo...más bien hace referencia a la fase actual de la modernidad, la globalización, proceso que intensifica las relaciones de intercambio, de comercio, de mercados y de comunicación en el nivel mundial. Al tiempo que genera en todo el mundo una tendencia hacia la adaptación de modelos y estructuras sociales y económicas más o menos isomorfos.<sup>46</sup>

Como parte de los proyectos de modernización, en México se descentralizan las instituciones escolares, se busca mayor participación de la comunidad en la educación, se da mayor atención a la gestión institucional y a la formación de maestros para lograr la calidad de los servicios educativos, se busca flexibilizar la vinculación entre educación y empleo de manera similar a otros países del mundo. Es un hecho que la globalización posibilita reformas educativas comunes entre nuestro país y muchos otros.

<sup>45</sup> Barrón Tirado, C., (Coord.). *Ob. Cit.* p. 17.

<sup>46</sup> Noriega Chávez, M. *Ob. Cit.* p. 14.

Díaz Barriga, A. refiere:

En los últimos diez años asistimos a la conformación de un pensamiento global sobre la educación, y particular sobre la universidad, que surge desde la perspectiva de la libre competencia, libre empresa. Este pensamiento entra en abierta contradicción con el que sostuvo el Estado mexicano desde 1950 hasta 1982, centrado en el papel social de la educación, su función en la democratización y desarrollo del país y la consideración de que es un factor básico para el progreso nacional. A partir de la crisis económica se acepta que la función primordial de la sociedad es preparar para el empleo, la obtención de un puesto de trabajo es considerada en esta perspectiva como un indicador de la eficiencia del sistema de educación superior.<sup>47</sup>

Por último, es importante señalar que en la búsqueda de soluciones a los problemas derivados de los procesos de democratización, mundialización, regionalización, marginación, y fragmentación social en el contexto de la globalización y del cambio educativo, se realizan análisis alternativos en materia de educación sobre la base de los principios democráticos, mediante los cuales se busca elaborar propuestas para desarrollar un orden social sustentable en la capacidad de vivir juntos. Por un lado, los organismos internacionales continúan su discusión sobre la necesidad de definir nuevos enfoques para la educación con el tema central de la formación de recursos humanos competentes para un mercado laboral en constante cambio. De otro lado, el debate gira en torno a la necesidad de fortalecer la cohesión social y la aceptación del "otro", lo que se ha convertido en el principal objetivo de las instituciones encargadas del proceso de socialización, especialmente de la escuela.

En este sentido, la escuela y los profesores, representan las principales instancias a través de las cuales se producen y distribuyen los conocimientos y los valores culturales, por lo que su papel asume un lugar clave en la planeación social y política de los países. El papel educativo de la escuela ya no se puede reducir a la mera escolarización, puesto que la sociedad actual la obligan a asumir un nuevo significado que la diferencie de lo que se ha dado en llamar "industrias educativas": tecnologías de educación a distancia, videos, software educativo, etc. Asimismo, la escuela debe redefinir el pacto con aquellas otras instancias de socialización como la familia, los medios de comunicación y los lugares de trabajo tanto como enfrentar el compromiso de promover la calidad de la enseñanza para todos y no sólo para unos cuantos procurando disminuir la exclusión y segmentación de los trabajadores que no se recalifican en el nuevo orden laboral. De acuerdo con Tedesco, J. C.<sup>48</sup>, no es con menos sino con más educación como se podrá revertir el proceso social segmentador.

Por otro lado, en esta nueva configuración social resulta necesario educarse toda la vida, pues el conocimiento y la información constituyen la base de los actuales procesos productivos:

---

<sup>47</sup> Díaz Barriga, A. *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México, Porrúa/CESU-UNAM, 1995. p. 11.

<sup>48</sup> *Id.* pp. 61-62.

La reconversión permanente a la que estaremos obligados en el ejercicio de cualquier profesión, obligará a las universidades a modificar sus diseños curriculares y a formar más en el dominio de los conocimientos sobre conocimientos que en el dominio de saberes específicos de primer nivel.<sup>49</sup>

Este fenómeno de la reconversión se expresa mediante la fórmula según la cual el objetivo básico de la educación es lograr que las personas aprendan a aprender, de tal forma que el estudiante sea cada vez más responsable de su propio aprendizaje para lo cual, deberá dominar las operaciones cognitivas fundamentales asociadas a cada campo del saber y formar actitudes básicas de un aprendizaje permanente: curiosidad, interés, espíritu crítico, creatividad, etc.; el profesor por su parte, deberá habilitar a sus alumnos en la capacidad para aprender a lo largo de toda su vida. Es en este sentido, que se plantea como necesaria la profesionalización de los docentes y la correspondiente planeación curricular enfocada hacia dichos objetivos.

De ahí que las instituciones escolares deban plantearse la necesaria revisión y modificación de sus planes curriculares y en consecuencia, la evaluación permanente en el desempeño de sus funciones pero sin omitir el diagnóstico sobre las condiciones sociolaborales en que se ejerce la docencia ya que de ello depende en gran medida, el cumplimiento o no de los objetivos planteados. Por ello, resulta importante favorecer el diagnóstico de las condiciones en que labora el docente en instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en especial a partir de la reforma a su currículum en el año de 1996, cuyos principios educativos son justamente propiciar el "Aprender a aprender", "Aprender a hacer" y "Aprender a ser", buscando así reivindicar el papel del profesor, evitando el impulso a cambios que solo respondan a la necesidad de asegurar la permanencia como bachillerato. Evitar que su reforma quede reducida a simples cambios de escritorio", o como una mera respuesta a la "necesidad de ajustes" que buscan más "adecuar" que "renovar" la práctica educativa en función de las necesidades del mercado mundial sin promover una mejora sustancial en su desempeño, considero que constituye una responsabilidad para toda institución escolar que mantiene vigente su compromiso con la sociedad en que se inserta.

Ahora bien, a propósito de la reforma curricular en el CCH, en el siguiente apartado expongo algunas de las más destacadas tendencias que existen en materia de planeación curricular a partir de la década de los noventa.

---

<sup>49</sup> Díaz Barriga, A. Ob. Cit. p. 77.

## 2.2. Nuevas tendencias curriculares.

Dentro del panorama actual de la globalización económica, el cambio educativo en países como México se orienta hacia la adopción de modelos curriculares que intentan responder a las demandas del nuevo contexto socioeconómico. Díaz Barriga, A.<sup>50</sup> señala que, el campo del currículo como una teoría para los planes de estudio en una sociedad industrial, surge en este siglo para adecuar el funcionamiento escolar a los procesos generados por la producción en serie. La teoría educativa del siglo construye al currículum para responder de manera eficiente a la administración de la fábrica.

Surge así la modalidad del currículum flexible que en la actualidad, representa un claro ejemplo del interés por diseñar estrategias favorables a la formación de recursos humanos aptos para incorporarse al mercado laboral globalizado.

Los antecedentes del currículum escolar, organizado a partir de la formación de habilidades que demanda el mercado laboral, datan de los años cincuenta, período en el cual se concibió a la educación como el elemento fundamental para el desarrollo social. Aunque a partir de los años ochenta se modificó el esquema de desarrollo planteado por el Estado Benefactor y se evidenció la falta de correspondencia entre educación y progreso social, lo cierto es que bajo el actual modelo neoliberal continua siendo predominante el enfoque funcionalista que orienta la planeación curricular hacia las necesidades del aparato productivo y del mercado de trabajo.

La propensión actual consiste en priorizar una formación especializada, además de sumar exigencias en la formación de habilidades intelectuales que superen el nivel técnico-instrumental privilegiado en el pasado, para un adecuado posicionamiento en la dinámica actual del mundo de trabajo. Se promueve también el desarrollo del capital humano en el sentido de aumentar su "capital cultural", el cual se concibe como la posesión de conocimientos y el dominio de información favorables a la capacidad intelectual para adaptarse a los cambios. En la actualidad se busca aprovechar el conocimiento para reflejarlo en resultados y promover además, el desarrollo de habilidades que permitan acceder, en cualquier momento histórico y contexto geográfico, a los conocimientos que los individuos requieren para su inserción en las actividades de la vida o las funciones laborales.

Es útil recordar que en las últimas décadas se han trasladado categorías propias del sistema productivo hacia el ámbito de la planeación curricular. De tal manera, términos como calidad y flexibilidad de la enseñanza entre otros, se integran a los propósitos manifiestos del currículum escolar, en especial en las instituciones de educación media superior y superior.

---

<sup>50</sup> Díaz Barriga, A. "La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño", en: Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, A. *La profesión. Su condición social e institucional*. México, CESU-UNAM, 1997. p. 202.

Con respecto al término de calidad no hay consenso, los ministros de educación de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), elaboraron un proyecto de largo plazo encaminado a la realización de reformas estructurales y curriculares en los sistemas educativos de los países miembros en respuesta a la preocupación sobre la calidad de la escolarización básica, y emitieron un informe como resultado de una investigación que exploró los problemas comunes relativos al concepto de calidad.<sup>51</sup>

Entre los hallazgos del estudio se encontró que en la mayoría de los sistemas escolares priva una organización tradicional heredada de los esquemas académicos del siglo XIX, que no responden a los cambios de la sociedad actual.

La controversia entre igualdad y justicia en las oportunidades de acceder a niveles educativos superiores y el desarrollo de niveles de excelencia o calidad de la educación, es el meollo de la discusión. En el intento por definir el tipo y alcance de calidad en la educación se presentan las contradicciones de cada uno de los sistemas educativos investigados, por lo que sus autores consideran que es difícil uniformar el concepto de calidad educativa. Se dificulta entonces establecer un consenso sobre el concepto de calidad educativa y se advierte que en el terreno técnico los "estándares" de calidad no son cuantificables, por lo cual ni la calidad, ni el desarrollo profesional de un profesor, pueden valorarse cuantitativamente sino cualitativamente y a muy largo plazo.<sup>52</sup>

Lo cierto es que el término de calidad educativa se refiere en forma imprecisa al mejoramiento de las escuelas y es que de hecho, la enseñanza como tal, no es un objeto cuantificable sino cualitativo:

Enseñar puede ser... fomentar la capacidad creativa y crítica del alumno, o volcar conocimientos en un receptáculo; administrar los procesos en una tarea de ingeniería social, o enfatizar la conformación de valores, creencias y afectos en el proceso educativo, por citar algunas posiciones extremas. De ahí la dificultad de establecer consensos sobre la calidad de la docencia y los modos de calificarla.<sup>53</sup>

Con respecto a la categoría de flexibilidad, cabe señalar que desde la década de los setentas, este fenómeno respondió a ciertas necesidades económicas de los países desarrollados: a causa de la competitividad, las innovaciones tecnológicas y la necesidad de reducir costos de producción. Barrón, T., comenta que la flexibilidad laboral se intenta justificar por ciertas necesidades económicas propias del contexto social actual como:

---

<sup>51</sup> La OCDE surgió después de la Segunda Guerra Mundial, con el nombre de Organización para la Cooperación Económica Europea y cuyo objetivo fue entonces el de coordinar el Plan Marshall (Proyecto implementado por Estados Unidos para financiar la reconstrucción de la Europa devastada al finalizar la guerra). A partir de 1961 se transforma en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico con el objetivo de orientar las políticas a adoptar por los países miembros en materia económica, social y ambiental producto de la interdependencia y la globalización, y de fortalecer las relaciones multilaterales. Actualmente la OCDE cuenta con 30 países miembros, entre los que se encuentra México, quien el 18 de mayo de 1994 se convirtió en el miembro número 25. Además la OCDE cuenta con 70 países o economías subdesarrolladas asociados con su trabajo.

<sup>52</sup> O.C.D.E. *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Ministerio de Educación y Ciencia. (Temas de educación). Madrid, Paidós, 1991. p. 185.

<sup>53</sup> Glazman Nowalski, R. *Ob. Cit.* 1990. p.105.



...abandonar la economía de escala y adoptar una economía capaz de ofrecer mayor diversidad de productos al cliente, sin detrimento de la calidad exigida. En una economía de diversidad, el trabajador debe tener mayor capacidad de adaptación, rotación y, en conjunto, flexibilidad para desempeñar distintos puestos y funciones de trabajo, lo que algunas veces se conoce como polivalencia; y, de igual modo, se requiere una mayor calificación para enfrentar con eficiencia los procesos automatizados.<sup>54</sup>

Como tal, el término "flexibilidad" se refiere en lo laboral, a la capacidad de adaptación rápida hacia los amplios vaivenes del mercado por parte de los patrones de organización industrial en el contexto de una economía globalizada, y con ello posibilitar la movilidad de los trabajadores en diversos puestos. En la actualidad, esta economía requiere ofrecer mayor diversidad de productos al cliente sin detrimento de la calidad por lo que se hace necesario disponer de trabajadores capaces de una mayor adaptación, rotación y en conjunto: flexibilidad para desempeñar distintos puestos y funciones de trabajo, lo que algunas veces se conoce como polivalencia. De igual modo, se requiere una mayor calificación laboral para enfrentar con eficiencia los procesos automatizados.

Desde el punto de vista de la planeación curricular, la flexibilidad se refiere a la necesidad de formar nuevos perfiles de egreso, en los que sobresale la versatilidad o flexibilidad para enfrentar las demandas del mundo laboral. Constituye así, un requisito también para los docentes como profesionistas, aunque la práctica docente no corresponde a la producción inmediata de artículos o mercancías cuya inversión pueda ser cuantificada inmediatamente en función de las utilidades que reporta al sistema productivo.

Al mismo tiempo que la flexibilidad surgió como modalidad del currículum escolar en los años noventa, apareció también el debate sobre la función crítica de la escuela, especialmente, de las universidades. Los principales aspectos discutidos en aquella década fueron:

- Mejoramiento de la calidad del proceso educativo.
- Sustitución del modelo escolarizado (determinado en un tiempo y espacio para aprender) por un modelo de aprendizaje permanente.
- Mayor flexibilidad en la organización escolar con apoyo de las nuevas tecnologías.
- Desarrollo de capacidades intelectuales para enfrentar el cambio social (tecnológico, económico y cultural).
- Mayor vinculación de la escuela con el mercado de trabajo.<sup>55</sup>

Los años noventa se distinguieron así por la marcada tendencia a reformar los modelos académicos y planes curriculares para responder a determinadas demandas educativas planteadas en el contexto de la globalización económica:

---

<sup>54</sup> Barrón Tirado, C. *Ob. Cit.* p. 20.

<sup>55</sup> *Id.* p. 23.

- a) Firma de tratados de colaboración y comercio internacional.
- b) Requisitos de certificación y homologación de programas educativos y profesiones.
- c) Definición de estándares nacionales o internacionales sobre formación y ejercicio profesional.
- d) Descentralización de los sistemas educativos nacionales.

En México términos como "flexibilización curricular", "Plan de estudios flexible" o "currículum flexible", se identifican en su sentido más amplio, con la "formación flexible". Esta formación flexible se refiere al conjunto de formas y medios, apoyos, tiempos y espacios que una institución escolar ofrece para dar respuesta efectiva a las demandas de formación, lo cual implica un cambio en las prácticas educativas centradas en el maestro y en los contenidos centrados en el alumno.

La formación flexible se incorporó a la política educativa nacional a través del "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000" con algunos requerimientos como: la formación sugerida por organismos internacionales, las nuevas regulaciones laborales, los nuevos procesos de producción y, el desarrollo de nueva tecnología.

El diseño curricular sobre estas bases comenzó a perfilarse como una temática que suponía realizar tareas complejas en virtud de que era una de las primeras políticas educativas que surgía en el contexto de la globalización económica, en donde la educación como uno de sus principales procesos, debía expresar la nueva realidad en la economía.

A partir de tales requerimientos han surgido diversas orientaciones curriculares, entre las más frecuentes se encuentran:

- o Currículum flexible.
- o Modelos de educación basada en competencias
- o Tutorías o calidad total.
- o Reingeniería educativa.
- o Planeación curricular estratégica.

Todas ellas se basan en la idea de aumentar la eficiencia, la calidad, la excelencia y la competencia educativa. Se relacionan con modelos de certificación y evaluación de la calidad en la enseñanza, y tienden a la homologación entre planes de estudio a nivel nacional e internacional.

Siguiendo a Barrón, T. C.<sup>56</sup>, describiré brevemente las características más sobresalientes de cada una de estas tendencias curriculares.

---

<sup>56</sup> Barrón Tirado, C. *Ob. Cit.* pp.15-63.

### *Modelo de flexibilidad curricular.*

El modelo de flexibilidad curricular surge como resultado de las condiciones actuales del sector productivo y del mercado laboral en donde se exigen nuevos modelos de calificación profesional para lograr una mayor adaptación hacia la dinámica de trabajo. La polivalencia en la formación profesional, entendida como la capacidad formativa y competitiva para enfrentar un cambio permanente, resulta a partir de tales exigencias y al lado de la flexibilidad y el cambio permanente, determinan las directrices educativas, con su correspondiente incorporación a los planes curriculares.

En América Latina, el tema de la flexibilidad resulta novedoso y se presenta como una alternativa a la problemática específica de la educación superior, ante el cambio social vertiginoso que se enfrenta.

La flexibilidad se dirige hacia el ámbito curricular porque, según hemos visto, éste constituye el espacio privilegiado para la formación de los recursos humanos; especialmente en el nivel medio superior y superior, el currículo es el terreno donde se selecciona, organiza, distribuye y controla el saber de las disciplinas, las ciencias y las profesiones; además, dentro del campo curricular de las escuelas, se difunden las normas, los símbolos y el conjunto de subjetividades que contribuyen a la reproducción social y cultural.

Las instituciones educativas, especialmente los niveles medio superior y superior, deben organizar sus currículos sobre la base de ciertos supuestos específicos:

- Desarrollar aptitudes para la resolución de problemas.
- Orientar la enseñanza teórica en relación con la práctica.
- Promover el aprendizaje interdisciplinario.
- Desarrollar la sensibilidad humanística.
- Desarrollar las competencias internacionales en el marco de un currículo flexible.

La tendencia a la flexibilidad curricular se caracteriza por diferentes aspectos académicos y administrativos que subyacen a todas las propuestas curriculares con este enfoque. Dentro de los aspectos académicos se presentan los siguientes:

- a) Tendencia hacia la reorientación y diversificación de la oferta académica, por lo que se elaboran currículos adaptables y renovables permanentemente en su estructura.
- b) Inclinação a satisfacer necesidades educativas sociales y científicas, que contribuyen también a la formación de valores y actitudes como parte del crecimiento individual y social del sujeto.
- c) Un currículum abierto que ofrece oportunidades al estudiante para elegir entre todos los cursos que ofrece su escuela.

- d) Una organización curricular para adecuar los estudios a las aptitudes e intereses de los estudiantes, orientados en función de las demandas profesionales y los avances técnicos y científicos del conocimiento.
- e) Posibilidad de seleccionar las actividades de aprendizaje de acuerdo a los requerimientos del programa y de las características del estudiante.

Como parte de las características administrativas, el currículo que tiende a la flexibilidad implica:

- a) Facilitar el trabajo interdisciplinario.
- b) Fortalecer los órganos colegiados.
- c) Promover el flujo de interacción.
- d) Fomentar el aprovechamiento de recursos.
- e) Disponer de una estructura académica amplia.

#### *Perspectiva de la formación basada en competencias.*

Esta tendencia curricular surge del interés por articular la formación profesional con las exigencias del mundo de trabajo, en función de las competencias requeridas por el sistema productivo. Los ejes que orientan el proyecto educativo basado en competencias son:

- a) Integrar la visión humana al desarrollo económico y social.
- b) Promover la susceptibilidad de cada trabajador para emplearse en los mejores puestos de trabajo.
- c) Impulsar la necesidad del cambio educativo.

En nuestro país, el proyecto educativo basado en competencias tuvo su antecedente en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, cuyo principal objetivo se tradujo en sentar las bases para promover la equidad social y superar las diferencias entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso.

La tendencia a estructurar el currículo en base a la capacitación en competencias consideró que al equiparar y estandarizar los sistemas de competencias México se integraría de manera más favorable al marco del Tratado de Libre Comercio (TLC) e internamente, el sistema educativo se mostraría más flexible a la capacitación respecto de las demandas sociales. Así fue diseñado el Proyecto de Modernización para la Educación Técnica y Capacitación (PMETYC) que opera en la actualidad.

Durante el sexenio de 1988 a 1994 se impulsó la transformación del sistema educativo nacional por medio del Programa de Modernización Educativa. El CONALEP fue el proyecto piloto de educación técnica financiado por el Banco Mundial con la finalidad de poner en marcha el modelo de Educación Basada en Competencias (EBC). Como vemos, el enfoque funcionalista de la educación cobra forma en la implementación de este modelo curricular por el cual se busca

unificar la formación de profesionales, con la finalidad de cumplir los estándares de calidad, obtener la acreditación de los egresados, y facilitar su acomodo en el versátil mundo laboral. Todo ello como parte de la necesaria respuesta a la nueva dinámica socioeconómica caracterizada por la globalización de mercados, la libre circulación profesional y las orientaciones de los organismos internacionales.

#### *Modelo tutorial.*

Una tendencia más en la estructura del currículo, es aquella que se orienta también por los organismos internacionales como la UNESCO para crear un sistema institucional de tutorías, con la consiguiente creación de la figura docente-tutor para promover el desarrollo integral del estudiante.

Se transforma el papel del profesor, de aquel que correspondía a la transmisión de conocimientos hacia el de tutor, guía o asesor del alumno. Bajo este modelo curricular la tutoría constituye una atención educativa en la que el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de alumnos de manera sistemática; mediante la estructuración de objetivos, programas por áreas o técnicas de enseñanza apropiadas a la integración de grupos en función de determinados criterios de vigilancia y control.

En este proyecto, el profesor se asume como un compañero cuya autoridad disminuye hasta casi desaparecer. Por otro lado, con el objetivo de disminuir los índices de deserción y reprobación, se acepta también la idea sobre la necesidad de crear instancias de apoyo a este modelo como las unidades de atención médica y psicológica, programas de educación continua y extensión universitaria, instancias de orientación vocacional y programas de apoyo económico a los estudiantes. Al concebirse como un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, los académicos competentes preparados para esa función suministran la atención a un individuo o a un grupo reducido de alumnos, con lo que se diferencia de la docencia frente a grupo aunque no la sustituye.

Como consecuencia, diversos programas de estudio a nivel superior, especialmente de posgrados, se apoyan más en la calidad formativa de profesores tutores que en la estructura de sus planes y programas de estudio.

#### *Orientación hacia la práctica o modelo curricular in-service.*

Como la mayoría de las tendencias curriculares descritas, este modelo tiende también a impulsar en la educación superior, una confrontación sistemática entre las maneras de pensar y resolver problemas a partir de las teorías académicas. De nuevo, se busca transferir el conocimiento al ámbito del trabajo profesional. Esto implica construir espacios que promuevan ambientes propicios para el aprendizaje significativo y autónomo en escenarios reales de trabajo, mediante talleres, seminarios y laboratorios.

### *Tendencia del aprendizaje para la solución de problemas.*

Mediante este proyecto curricular se pretende que los estudiantes sean capaces de transferir al mundo laboral aquellos conocimientos y competencias generales que no son del todo aplicables al mundo laboral. Se diseñan estrategias específicas para la resolución de problemas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyo eje es el alumno.

El diseño curricular basado en estrategias para solucionar problemas otorga gran importancia al desarrollo de habilidades y actitudes. Sus características generales son:

- a) Método de trabajo activo con participación constante del alumno frente a la adopción del conocimiento.
- b) Orientación hacia el planteamiento de problemas que puedan ser resueltos por el alumno para lograr ciertos objetivos de aprendizaje.
- c) Aprendizaje centrado en el alumno, y no sólo en el profesor o en los contenidos.
- d) Estimula el trabajo cooperativo en grupos pequeños.
- e) Apertura de este modelo de trabajo hacia diferentes disciplinas.
- f) Modificación del papel docente, de profesor transmisor de conocimientos, al profesor tutor o "facilitador" del aprendizaje.

Este proyecto curricular ha tenido gran impacto en la actualidad dentro de muchas instituciones de educación media superior y superior. Busca de manera general, que los estudiantes adquieran las siguientes habilidades y actitudes:

- Capacidad crítica y reflexiva.
- Evaluación sistemáticamente su propio desarrollo cognitivo.
- Capacidad para resolver problemas
- Habilidad creativa y de comunicación que le permitan adaptarse a las condiciones cambiantes de la sociedad contemporánea.

### *Modelo modular.*

Con la incorporación al diseño curricular de la noción de módulo, se buscó desde los años setenta, romper las estructuraciones curriculares que fragmentaban el conocimiento.

El diseño curricular en este sentido adoptó como eje articulador la categoría de práctica profesional, con la cual se reconoce la historicidad de las demandas, sociales y económicas de los profesionales, que son necesarias en la estructura del empleo. La premisa de este proyecto consiste en la selección de objetos susceptibles de transformación o problemas de la realidad alrededor de los cuales se configuran unidades de enseñanza.

A partir de la década de los noventa la UNESCO incorporó la experiencia curricular de los módulos de enseñanza para la formación técnica, cuya estructura general favorece la adquisición de competencias laborales.

#### *Orientación hacia el aprendizaje transdisciplinario.*

Debido a la diferencia de opiniones respecto al tipo de conocimientos más apropiados que deben ser incluidos en el currículum para el futuro desafío del mundo laboral, surge el proyecto curricular del aprendizaje transdisciplinario, en donde la enseñanza y el aprendizaje procuran superar la perspectiva de una sola disciplina con la que se fragmenta el conocimiento. La transdisciplinariedad se caracteriza de manera general por desarrollar una estructura peculiar que guíe los esfuerzos por solucionar problemas, comprender los componentes teóricos y empíricos para dicha solución, difundir los resultados en el mismo proceso de producción y convertir las soluciones concretas en punto de partida para un desarrollo ulterior.

A partir de los cambios generados en la década de los noventa, el gobierno y las universidades se vieron en la necesidad de establecer una nueva relación sobre la base de la importante relación entre el conocimiento y el aparato productivo.

#### *Tendencia curricular hacia la formación del profesional reflexivo.*

Bajo el enfoque de esta tendencia curricular, los estudiantes aprenden mediante la acción con la ayuda de un tutor. La práctica se plantea como reflexiva por un lado, en el sentido de que la comunicación entre tutor y estudiante fomenta la reflexión recíproca; por el otro, en cuanto la reflexión que suscita la propia acción de los estudiantes.

Desde esta perspectiva se desarrollan proyectos que aluden a la formación docente y a la integración de profesionales con su campo de trabajo a través de prácticas.

#### *Tendencia del currículo hacia cuestiones importantes de la humanidad: temas transversales y valores.*

Este modelo curricular busca la conexión entre la enseñanza y la vida a través de incorporar aspectos éticos que conlleven al desarrollo integral de la persona. Las instituciones educativas acostumbradas a promover la discusión intelectual, enfrentan el reto de promover la función ética y la enseñanza de valores. Los temas transversales desempeñan un papel importante en cuanto permiten a los alumnos sensibilizarse y adoptar una posición frente a los problemas sociales, emitir juicios críticos y actuar libremente pero con compromiso.

La categoría de transversalidad se ha incorporado en muchos currículos escolares como parte de la reforma emprendida a la educación con la intención de reconstruir un currículo integrador e interdisciplinario. Sin duda, la transversalidad representa uno de los elementos más innovadores de las reformas educativas actuales y el elemento básico de la llamada educación global sostenida por cuatro ejes: la globalización de la cultura, la educación integral de la persona, la organización democrática de la escuela y el compromiso de la educación con la problemática sionatural.

Se pretende que los contenidos curriculares contemplen el manejo de actitudes y valores a partir de los cuales los estudiantes elaboren juicios de manera consciente, y determinen una posición según el contexto específico. Además de que pueden actuar como ejes conductores en la organización de los contenidos disciplinarios y relacionar las áreas curriculares con aspectos de la vida social. Se trata de temas abiertos y flexibles que permiten la incorporación de nuevos problemas futuros. La educación basada en valores y actitudes es de gran importancia porque promueve el desarrollo de la personalidad moral de los estudiantes para su participación social responsable y comprometida.

Todas estas corrientes estructurales del currículum le otorgan un lugar fundamental al ámbito laboral en la relación escuela-centro de trabajo. Se busca formar a los profesores y estudiantes, según un tipo de modelo predeterminado derivado por las normas que rigen en el mercado laboral. La educación se convierte en un medio para un fin, más que en una meta en sí misma.

El argumento para la planeación educativa bajo este enfoque señala que en la actualidad se otorga prioridad a la formación especializada en habilidades intelectuales y no sólo de tipo técnico-instrumental; sin embargo, es evidente que el mensaje que se deriva es que, para el mercado de trabajo que actualmente se estructura, particularmente en el sector de la industria manufacturera, lo importante no es el conocimiento que se posee, sino la capacidad de aprovechar ese conocimiento para obtener resultados favorables a la organización, y esto es lo que finalmente se valora y se paga.

Es claro que frente a las nuevas demandas socioeconómicas se hace necesario cuestionar la pertinencia de las escuelas y valorar su correspondencia con las necesidades reales de formación profesional que requiere nuestro país. Por otra parte, es imprescindible definir el papel que adquiere la educación en este nuevo contexto socioeconómico, en el cual la justicia social y la equidad no son situaciones presentes. Resulta notorio, que las propiedades del nuevo perfil requerido y promovido en los currículos escolares, parten de una concepción limitada de institución educativa, la cual queda reducida a una empresa común, algo que se contrapone a la misión cultural y social de las instituciones educativas. Por ello surge la necesidad de reforzar el compromiso de la escuela con el conjunto de la sociedad y no sólo con un sector de ésta, en este caso con la empresa.



Finalmente, considero preciso enfatizar que los cambios curriculares descritos generan un impacto sobre la práctica docente que se expresa mediante los nuevos requerimientos de la tecnología educativa: la psicología del aprendizaje, el enfoque de sistemas y las comunicaciones se convierten en elementos a promover en el ejercicio de la docencia.

En el campo de la psicología del aprendizaje y bajo el enfoque de las nuevas tendencias en la planeación curricular, el conductismo ocupa un lugar destacado y ha evolucionado hasta la teoría cognoscitiva impulsando nuevas propuestas pedagógicas que se incorporan a los planes de estudio y a los programas de formación para el docente. Todo ello, promueve particulares condiciones sociales y laborales en el trabajo de los profesores a quienes se busca dotar de las herramientas básicas para emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los nuevos requerimientos. Los cursos de formación y actualización docente que se implementan hoy en día en muchas instituciones educativas como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), buscan formar en estas habilidades para generar el cambio de actitud y conducta del docente respecto a su práctica, modificando a la par, según analizaré en los siguientes capítulos, las condiciones en que labora.

### 2.3. La praxis en la docencia frente al cambio educativo.

A partir de la caracterización de práctica docente y de la noción de praxis es posible identificar los objetivos que inducen a su desempeño. De manera general, la actividad práctica derivaría de tres importantes actividades humanas:

1. El trabajo, cuyo motivo es la productividad.
2. La educación formal, cuyo motivo es el aprendizaje.
3. El juego, que implica las operaciones para lograr los objetivos que promete el juego.<sup>57</sup>

A partir de lo anterior, es evidente que la docencia representa una actividad inscrita en el ámbito de la educación formal cuyo objetivo es favorecer el aprendizaje donde el trabajo como tal y la parte lúdica de la enseñanza forman parte de su naturaleza. En este apartado me propongo reflexionar acerca del carácter productivo y funcional cada vez mayor que adquiere actualmente la práctica docente.

Considero que dentro del contexto socioeconómico que prevalece, la práctica docente ha adquirido los rasgos de una actividad encaminada hacia el trabajo productivo: un profesorado en la búsqueda de la eficiencia y la calidad, y una enseñanza que reditúa en una mayor productividad. Aunque el motivo de la práctica docente no es propiamente la productividad sino el aprendizaje, los nuevos esquemas educativos en la sociedad actual transfieren normas y parámetros propios del aparato productivo para medir y evaluar el desempeño de las escuelas y de sus profesores, en relación con el aprendizaje obtenido por los alumnos y en su respuesta efectiva a los requerimientos de la economía global.

Por otra parte, frente a la recurrente crisis económica, aumenta cada vez más la presencia de profesores que se incorporan de manera advenediza a la práctica docente. En algunos casos, ante la dificultad para incorporarse en otras áreas del sistema productivo y con motivos particularmente económicos más que académicos, los profesores se desempeñan en una actividad que requiere de gran vocación para su práctica y que de no poseerla, los conduce hacia el desempeño de un trabajo caracterizado por la enajenación y la alienación.

Desde una perspectiva materialista, el trabajo aparece como una de las fuerzas motrices del desarrollo social en tanto que el hombre requiere de diversos satisfactores materiales para vivir y éstos los obtiene a través de un proceso de producción en el que concurren la fuerza humana de trabajo, los medios y los objetos de trabajo. Marx, K. señala:

El trabajo es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza. El hombre se enfrenta a la materia natural misma como un poder natural. Pone en movimiento las

---

<sup>57</sup> Véase a Leontiev, Aleksei N. *El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre la educación*. México, Grijalbo, 1969. 160 pp.

fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dominaban en ella y sujeta a su señorío el juego de fuerzas de la misma.<sup>58</sup>

En el mismo sentido, Sánchez Vázquez considera que la praxis por excelencia es el trabajo y señala que como toda actividad propiamente humana, la actividad práctica que se manifiesta en el trabajo humano, en la creación artística, en la praxis revolucionaria o para nuestros propósitos, en la enseñanza, es una actividad adecuada a fines cuyo cumplimiento exige cierta actividad cognoscitiva.

Bajo esta orientación la práctica docente como toda práctica, genera en el sujeto que la lleva a cabo una interpretación de lo que se hace, es decir una actitud frente al resultado real de su conciencia (conocimientos, ideas, creencias, representaciones), por lo que se distinguen dos elementos de la actividad práctica: uno objetivo en cuanto al producto de la práctica misma y otro subjetivo respecto a la conciencia generada en ella.

La práctica docente representa así cada vez más una ocupación del profesor en la que pone en movimiento sus fuerzas naturales para obtener los satisfactores necesarios para su propia vida, en el que se presentan relaciones sociales de producción (aún no claramente definidas) que tienden a convertirlo en un sujeto más del aparato productivo al que se destina la producción del conocimiento y en el que asume una actitud específica frente a lo que realiza. El problema se presenta cuando la práctica realizada por el docente adquiere las características propias del trabajo enajenado y de la alienación que aunadas a las condiciones sociales y materiales en que se desempeña la docencia, pueden generar lo que algunos teóricos describen como "frustración"<sup>59</sup> o "malestar docente"<sup>60</sup>

Marx K. señala que la alienación representa una experiencia según la cual, los hombres, antes que gobernar su vida y su destino, se sienten gobernados por fuerzas ajenas o extrañas a ellos, fuerzas como la del mercado, de la oferta y la demanda, que no controlan y a las que se someten. Apunta que dentro de la sociedad capitalista el trabajador está alienado respecto a:

- a) Su trabajo, puesto que al no tener control sobre el proceso de trabajo, no desarrolla su potencial ni sus cualidades, no hay lugar para la creatividad.

<sup>58</sup> Marx, Karl. *El Capital. Crítica de la Economía Política*. T.IV.1. "El proceso de producción del capital." México, Siglo XXI, 1976. Tr. Pedro Scaron, 4ª ed. pp. 215-216.

<sup>59</sup> Díaz Barriga, A. emplea el término de "frustración" como una extensión del utilizado por Freud, quien lo designa como la insatisfacción o privación de la satisfacción a una demanda pulsional, a causa de un obstáculo externo y/o interno. Supone que el sentido ético, humano, intelectual y social de la acción educativa constituyen finalidades utópicas que ocupan el lugar de la pulsión. Su inexistencia, su pérdida o insatisfacción producen frustración. Véase: Díaz Barriga, A. *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, UNAM, Nueva Imagen, 1993. p.74.

<sup>60</sup> José Esteve hace referencia al "malestar docente" en el sentido de "los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia." Véase: Esteve, J.M. *El malestar docente*. España, Paidós, 1994. pp. 24-25.

- b) El producto de su trabajo, ya que no le pertenecen a él sino al capitalista que le compra por un salario. Mientras más se implica en su trabajo, el trabajador más se deshumaniza.
- c) Otros trabajadores, pues el sistema capitalista fomenta la competitividad y la individualización con lo cual se trastoca la esencia solidaria y cooperativa del trabajo.
- d) Sí mismo, ya que su propia naturaleza humana se ve alterada al no lograr afirmarse mediante el trabajo. Sólo se encuentra consigo mismo en su tiempo libre, al trabajar deja de ser él.

Si transferimos estas nociones al ámbito laboral de la enseñanza, podemos percibir que el desarrollo de la sociedad capitalista implica la tendencia a transformar la actividad práctica de la docencia, en la que deberían expresarse las cualidades esenciales del profesor como ser humano, en una experiencia que en el caso extremo puede resultar deprimente y deshumanizadora. La consecuencia es que las experiencias vitales de los profesores, concebidos cada vez más como meros trabajadores de la enseñanza, pueden obstaculizar el cambio social y limitar la esencia transformadora de su práctica docente, de la praxis.

No obstante lo anterior, en este trabajo acepto la posibilidad de que el docente identifique el causante de su situación y busque transformarla. Basta señalar que la praxis implica la conciencia del sujeto que efectúa la actividad práctica, por lo que si el profesor cobra conciencia de los caminos que lo condujeron al ejercicio de la docencia, de las condiciones sociales y materiales en que labora y de la esencia transformadora que reviste su actividad, podrá buscar la manera de reivindicar y mejorar su práctica.

Es por lo anterior, que en los siguientes capítulos de este trabajo pretendo identificar algunas de las condiciones sociales y materiales que subsisten en la labor que realiza el profesor adscrito al área histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades dentro del plantel Vallejo, toda vez que esta institución ha participado desde principios de la década de los noventa, del cambio curricular que predomina en el ámbito educativo, revisando y modificando su plan de estudios que permaneció vigente hasta 1996. El interés radica en reconocer la influencia de tales condiciones respecto a la labor crítica, creativa y transformadora que se le confiere al docente en el proyecto educativo original del Colegio para proponer en su caso, algunas consideraciones que coadyuven a su mejora.

### **Capítulo 3**

## **La enseñanza en el área histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)**

En el presente capítulo contextualizo el proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) dentro del proceso de actualización curricular, para intentar en esa medida, comprender la nueva orientación a la práctica docente que se ejerce en el área histórico-social.

### **3.1. Contexto sociohistórico en que surge el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).**

Como parte integral del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, el día 26 de enero de 1971 bajo la rectoría del doctor Pablo González Casanova, el H. Consejo Universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Su creación coincide con los últimos momentos de vigencia del modelo de industrialización y corresponde, tanto al proceso de reajuste en las estructuras económicas como en las políticas, debido al cambio del gobierno federal.

Durante la década de los 60, la educación superior favoreció la movilidad social de los sectores urbanos debido a la política del "Desarrollo Estabilizador" de mantener el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB). Sin embargo, para 1970 se hicieron patentes las contradicciones de este modelo de desarrollo que requirió cada vez mayor importación de bienes de capital mientras que las exportaciones resultaron insuficientes para financiar las compras al exterior frenando la movilidad social a través de la educación, cuando el profesionista titulado se transformó en proletario y se incorporó a las filas del desempleo.

En materia política, el mismo período se caracterizó por una relativa estabilidad del proceso político centrado en una presidencia fuerte y en un partido prácticamente único que le otorgó al sistema, una rigidez política capaz de obviar la atención a las demandas de grupos minoritarios pero estratégicos, como las magisteriales y estudiantiles que planteaban la necesidad de reformar el sistema político y exigían su democratización.

Dentro de la esfera social, el modelo de desarrollo estabilizador convirtió a la sociedad mexicana en una nueva sociedad más urbana que rural, pero sin atender las desigualdades sociales, de tal forma que para el año de 1970 existían:

8 millones de personas mayores de 10 años no sabían leer ni escribir, 10 millones de personas no comían carne, 39.9 millones no consumían pescado; 40% de las viviendas estaban construidas por un solo cuarto, tan sólo el 24% de la población era derechohabiente de algún organismo del Estado en materia de salud. En un país con 60 millones de habitantes 900,000 familias controlaban el 51% de la riqueza nacional. En materia ocupacional el 7% de la PEA se encontraba desocupada, 45% ganaba menos del salario mínimo. La relación campo-ciudad encerró un profundo desequilibrio, el campo se

descapitaliza en beneficio de la ciudad, y ésta aceleró su transformación por los cambios que introdujo la industria, creció el sector comercial y de servicios también creció con ellos el grupo de marginados.<sup>61</sup>

Ante la evidente inoperancia del modelo de desarrollo y la pérdida de legitimidad del sistema político expresado a través del Movimiento Estudiantil de 1968, del cual aún se vivían las secuelas, el gobierno federal asumido en 1970 por el abogado Luis Echeverría Álvarez buscó impulsar reformas que no modificaban la esencia del sistema político pero que enfatizaban el carácter populista del régimen: apertura de espacios políticos para los jóvenes, intento por mejorar las condiciones de vida de trabajadores sindicalizados e impulso a la reforma agraria.

De manera particular, el gobierno en aquel momento otorgó gran importancia al fomento y ampliación de la educación adoptando la teoría desarrollista promovida por la CEPAL, como medio de recuperar el consenso perdido: impulsó la elaboración de planes de estudio, enfatizó el papel de la educación como promotora del desarrollo económico y social del país, buscó eliminar los métodos tradicionales de enseñanza esencialmente verbalista y sustituirlos por procedimientos pedagógicos modernos, planteó disminuir los problemas de deserción y extender la educación a sectores marginados.

El Estado impulsó así, entre otras cosas, un proyecto educativo para el sistema universitario que corrió a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) por lo que aumentó considerablemente el presupuesto asignado para la enseñanza superior creando nuevas instituciones con el fin de estrechar el vínculo entre las universidades y el aparato productivo.

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México respondió a las exigencias del sistema educativo nacional con un ambicioso proyecto conocido como: la "Nueva Universidad", con éste pretendió enfrentar problemas tales como la insuficiencia de recursos materiales o la ampliación del sistema de educación superior y, en congruencia con las políticas estatales, buscó también vincular a la Universidad con el aparato productivo del país. La reforma universitaria se promovió en tres vertientes:

- en su estructura gubernamental y administrativa con el objetivo de brindar mayor autonomía a sus miembros para la preparación de planes de estudio, designación de autoridades y elaboración del presupuesto;

---

<sup>61</sup> Esquivel Pineda, M. "La política de formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1990): una descripción y análisis del programa de formación para el ejercicio de la docencia en el bachillerato del CCH", *Tests de licenciatura en Sociología*. México, ENEP Aragón, UNAM, 1994. p.15.

- en la difusión política y cultural y de métodos de análisis político, económico e histórico entre todos los universitarios y,
- en la vida académica mediante la creación de las casas de cultura, la ciudad de la investigación, la universidad abierta, el Colegio de Ciencias y Humanidades y la descentralización de la UNAM. Dentro de estos cinco proyectos académicos los más ambiciosos fueron la creación de la Universidad Abierta y del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH), que posteriormente sería el CCH.

Estas vertientes implicaron los siguientes propósitos fundamentales:

1. Unir a las distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.
3. Crear un organismo permanente de innovación de la universidad capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adoptando el sistema de los cambios y requerimientos de la propia universidad y el país.

Con tales propósitos se llegó a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) pensado como un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, como un bachillerato de cultura básica propedéutico y terminal. Propedéutico, en el sentido de adquirir una preparación en cultura general para otro ciclo de nivel superior; terminal, por estar encaminado a brindar una preparación para el trabajo. Su proyecto innovador planteó que profesores y alumnos se vincularan a la solución de problemas sociales con el propósito de promover una docencia crítica y responsable en la formación de estudiantes partícipes del cambio social.

Es un hecho que desde su fundación, la directiva del CCH se propuso cumplir objetivos generales de la reforma universitaria como:

- Satisfacer la creciente demanda de enseñanza media superior.
- Formar especialistas con amplia cultura científica.
- Vincular las distintas facultades y escuelas.
- Vincular el bachillerato a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación.
- Cumplir con los objetivos académicos de la Universidad de acuerdo con las exigencias del desarrollo social y científico.
- Conformar una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación entre las escuelas.
- Generar una formación de dos años básicos, con el dominio de un lenguaje y un método.

Desde su creación, los objetivos particulares del Colegio se plantearon como sigue:

- Ser un órgano generador del cambio y la innovación permanente en la UNAM.
- Preparar alumnos con estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y la técnica, tanto a nivel de bachillerato como de licenciatura, de maestría y doctorado.
- Proporcionar nuevas oportunidades de estudios acordes al desarrollo de las ciencias y de las humanidades y flexibilizar los sistemas de enseñanza, para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la estructura social y cultural.
- Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la Universidad.
- Promover el aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la Universidad.

Este Colegio Nacional tendría una vinculación directa con institutos de enseñanza básica, con institutos de recursos de investigación de la UNAM, con los programas corporativos de los centros de trabajo, con los centros de enseñanza tradicional, entre otros.<sup>62</sup>

Fue así como el día 12 de abril de 1971, el CCH inició su ciclo de Bachillerato con:

15000 alumnos divididos en tres planteles: Vallejo, Azcapotzalco y Naucalpan. Los alumnos distribuidos en cuatro turnos de las 7:00 de la mañana a las 9:00 de la noche, eran atendidos por una planta de 450 profesores...<sup>63</sup>

Al año siguiente, en 1972, se abrieron dos planteles más: Sur y Oriente, quedando trunco el proyecto original que planteaba la apertura de diez. Es un hecho que aún cuando el proyecto institucional impactó a nivel nacional, los cambios se produjeron más lentamente.<sup>64</sup>

Finalmente, el proyecto general del CCH quedó enunciado oficialmente como sigue:

...contribuirá a la formación polivalente del estudiante capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo en salidas laterales que son indispensables en un país moderno... impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica.<sup>65</sup>

<sup>62</sup> Esquivel Pineda, M. *Ob. Cit.* pp. 20-21.

<sup>63</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Nuestros recuerdos y algo más*. CCH, plantel Vallejo, 1998. p. 11.

<sup>64</sup> Solís Villa, Ma. G. "Enseñar historia universal, un reto y un compromiso". *Informe académico de Actividad Profesional (Docencia)*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2003. p. 62.

<sup>65</sup> UNAM. "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Bachillerato", en: *Documenta*, UNAM, 1971. pp. 6-9.



Desde su apertura el Colegio creció rápidamente, en 1971 contó con una población de 18,000 alumnos en tres planteles que ascendió a 40,000 en 1972 para sus cinco planteles, y para 1973 se elevó el número a 65,000 estudiantes.

Los planteles del CCH se ubicaron en zonas apartadas de la ciudad y uno en el Estado de México, en lugares donde casi no había construcciones. Se hizo así con el objetivo de crear un circuito periférico que cubriera las necesidades de educación media superior en las áreas conurbadas. Las primeras generaciones se integraron con hijos de los obreros de las zonas aledañas a la Ciudad de México y por empleados y trabajadores, quienes pudieron acceder a un nuevo concepto educativo, un concepto arquitectónico que tenía el objetivo de recrear un ambiente de libertad.

### 3.2. Enfoques educativos predominantes en la creación del CCH.

A continuación expongo las principales características de los enfoques que predominaron en materia de educación durante el periodo en que se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y que, por ende, influyeron en la concepción de su proyecto educativo.

#### *El funcionalismo, la teoría del capital humano y la propuesta desarrollista.*

Una de las corrientes de interpretación social de lo educativo con gran predominio en la planeación curricular y la orientación de la práctica docente, ha sido el *Funcionalismo*. Bajo este enfoque se ha otorgado mayor atención al cómo enseñar, que al qué o al para qué enseñar. Se ha considerado que el proceso histórico de la sociedad y particularmente del capitalismo, se basa en el desarrollo científico y tecnológico por lo que la escuela se convierte en proveedora de los recursos humanos necesarios para el funcionamiento del aparato productivo, buscando la correspondencia entre formación profesional y estructura ocupacional. Se establece como causa directa de la desigualdad económica, la desigualdad educativa y se concibe que el atraso de los países subdesarrollados es resultado del subdesarrollo en educación.

Una de las teorías predominantes en la corriente funcionalista fue la Teoría del Capital Humano, a través de ella se caracterizó a la educación como uno de los factores primordiales en la formación de recursos o "capital humano" necesario para el desarrollo del sistema productivo. Su propuesta se debe al profesor Theodore W. Shultz de la Universidad de Chicago, quien retoma los principios del liberalismo clásico del siglo XVIII.<sup>66</sup>

La corriente del "capital humano", concibe al desarrollo educativo como condición previa al desarrollo económico y sostiene que es indispensable invertir en la capacitación de las personas a través del sistema escolarizado para aumentar su rendimiento y elevar la productividad en el trabajo. La idea básica de este enfoque es la eficiencia de la inversión en educación y la tasa de retorno. Se entiende que el capital humano comprende las habilidades, el talento y los conocimientos de una persona que le permiten desempeñar un trabajo productivo.

Theodore Shultz asegura que la educación es una inversión tanto en conocimientos como en técnica y que como tal producirá futuros ingresos. De ahí que se justifica la subordinación del sistema educativo a los preceptos del sistema productivo.

El autor afirma que el capital humano varía en función de la manera como se adquiere ya sea mediante actividades informales y desorganizadas, como en el

---

<sup>66</sup> Principios formulados por filósofos como Adam Smith, quien en su obra: *La Riqueza de las Naciones* (1776) aseguraba que la adquisición de talento representa una inversión. Véase: Smith, A. *Ob. Cit.*, 1987.

hogar y en la comunidad; o bien, mediante actividades formales y organizadas como la escolarización; por lo que resulta necesario invertir en el desarrollo del capital humano mediante la educación formal, el adiestramiento en el trabajo y la experiencia laboral. También menciona que una ventaja atribuida al enfoque del capital humano es que favorece el análisis de diferentes actividades organizadas, como la del sistema escolarizado, porque estas actividades,

...aumentan aquellas capacidades humanas que mejoran las perspectivas de renta real. Las personas adquieren capacidades tanto de producción como de consumo y es claro que muchas de ellas son producto de la inversión.<sup>67</sup>

Con su enfoque, Shultz otorga mayor importancia a la demanda cualitativa de trabajo y a la adquisición de cualidades en la fuerza laboral bajo el supuesto de que:

...si el nivel de capital humano y físico de una economía es menor que la de las demás, su nivel de ingresos estará siempre relegado,... no puede haber flujo de capitales de los países ricos a los pobres si el nivel de capital humano de éstos es muy bajo con respecto al de los primeros.<sup>68</sup>

La concepción de Shultz tuvo gran auge en la década de los sesenta y setenta dada su amplia aceptación en diferentes organismos internacionales como la UNESCO, la Organización de Estados Americano (OEA), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES). En países subdesarrollados como México, su enfoque se incorporó mediante una serie de propuestas que en conjunto correspondieron a la llamada teoría del desarrollo y que orientaron la planeación de la institución escolar en América Latina durante aquel periodo.

La concepción desarrollista descansó en un enfoque productivo que retomaba el enfoque del capital humano y vinculaba a la educación con los procesos económicos. En los países subdesarrollados, la eficiencia y la calidad productivas se lograrían con base en el progreso técnico en donde la escuela se convertía en el espacio más apropiado para crear y difundir los valores de la modernidad y del conocimiento científico y tecnológico.

Esta concepción de la educación como variable independiente, que puede incidir de manera decisiva en el desarrollo económico, social y cultural denominada "desarrollismo educativo" ha sustituido a la formación humanística tradicionalmente asignada como función primordial de la escuela, por la formación y especialización de tipo instrumental para la preparación de recursos humanos según la lógica racionalista del mercado de trabajo.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> Cita en: Gómez Villanueva, J. et al. *Ob. Cit.* p. 136.

<sup>68</sup> Glazman Nowalski, R. *Ob. Cit.*, 1990. p. 105.

<sup>69</sup> Bertussi, T. G. "La teoría crítica de la educación: dos aproximaciones", en: Manini Ruy, M. et al. (Coord.) *La teoría social latinoamericana*. Tomo II: Subdesarrollo y dependencia. México, El Caballito, 1994. pp. 266-268.

Fue así que durante el período referido, algunos organismos como la UNESCO se encargaron de orientar las políticas educativas de América Latina. Al respecto, el español José Medina Echavarría, alguna vez dirigente de la CEPAL, expresó oficialmente el pensamiento de dicha institución a través de libros y publicaciones periódicas. El positivismo y el funcionalismo de Emile Durkheim, John Dewey y Talcott Parsons fundamentaron sus propuestas.<sup>70</sup>

Medina Echavarría señalaba que las sociedades industriales más maduras eran aquellas que precisamente se habían ocupado más por analizar la relación entre educación, economía y sociedad:

Son las sociedades industriales más desarrolladas las que perciben hoy como supremo problema vital el darse plena cuenta y tomar nota de las conexiones entre la educación, el estado de la economía y la estructura social.<sup>71</sup>

La ampliación de la enseñanza en todos sus niveles, la expansión productiva basada en la preparación de sus ciudadanos y la tecnificación general de la vida contemporánea fueron consideradas por el autor como las razones por las cuales la educación adquiriría gran importancia. Incluso atribuyó al elevado volumen y calidad de la educación en las sociedades más desarrolladas, su poder económico y militar en relación con los de menor desarrollo. Por su parte, los países subdesarrollados al contar con sistemas educativos tradicionales y antiguos, debían considerar a la educación como un factor decisivo de inversión y crecimiento e incluirla en los planes de desarrollo económico a fin de evaluar su rendimiento.

Bajo tales enfoques funcionalistas surgió el CCH, nutriéndose en sus principios educativos con la idea de que la educación serviría como un mecanismo de selección de talentos y ascenso social al colocar a los individuos en las posiciones en que podían desempeñarse con máxima efectividad, lo cual a su vez, conduciría hacia un mayor dinamismo y movilidad social; al mismo tiempo que se pretendía reivindicar la tarea social que tradicionalmente le había sido conferida, enfatizándose el vínculo entre la escuela y los problemas prácticos de la vida.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> La influencia del pensamiento de John Dewey aparece en la década de los años treinta y difunde la llamada pedagogía liberal de corte pragmático, establece que la educación debe propiciar el desarrollo de las necesidades y aptitudes individuales, la escuela debe ser el medio por el que se correspondan estas necesidades prácticas al entorno social. En cuanto a Parsons se destaca el énfasis que otorga al carácter social de la educación y su importancia en el desarrollo y tránsito progresivo de la sociedad hacia etapas cada vez más complejas, así como la importancia que le atribuye a la escuela en cuanto a la función que desempeña en la selección e incorporación de los individuos a la división social del trabajo, a la estratificación social, al acceso a los bienes y servicios y al prestigio social. En este sentido, la CEPAL admite la importancia de la escuela como instancia favorable a la socialización e integración de los individuos en los roles que la estructura social establece. Véase: Bertussi, T. G. "La teoría crítica de la educación: dos aproximaciones", en: Marini Ruy, M. et al. (Coord.) *Ob. Cit.* pp. 267-268.

<sup>71</sup> Medina Echavarría, J. "Desarrollo Económico y Educación", 1967 en: Gómez Villanueva, J. et al. *Ob. Cit.* p. 147.

<sup>72</sup> No obstante que Medina Echavarría concibe a la educación como el medio de selección de los talentos individuales y el modo inevitable para el ascenso social fomentado en la familia, aclara que no siempre el estatus social es resultado de la capacidad intelectual del individuo, así como tampoco se puede determinar fácilmente la influencia que ejerce la sociedad sobre dichos talentos y sobre el rendimiento a futuro de las capacidades intelectuales. Véase: Medina Echavarría, J. "Desarrollo Económico y Educación", 1967 en: Gómez Villanueva, J. et al. *Ob. Cit.* p. 147-166.

### El Marxismo y la propuesta de la didáctica crítica.

A diferencia del enfoque funcionalista, el marxismo inspiró al desarrollo de una didáctica crítica que influyó tanto como la visión pragmática en los orígenes del CCH.

El marxismo como corriente de pensamiento plantea una educación promotora del cambio social, en donde el individuo (educador y estudiante) se asuma como sujeto partícipe de la transformación social. Por lo tanto, la didáctica crítica sustentada en tal enfoque se propone propiciar una enseñanza creativa que favorezca el análisis y la reflexión crítica sobre lo que se enseña y lo que se aprende. En gran medida busca contribuir al cambio de las relaciones de producción del conocimiento y, aún más, del vínculo social de dependencia.

La planeación curricular bajo esta perspectiva considera necesario impulsar la integración del conocimiento para superar su tradicional fragmentación, para lo cual se instrumentan planes de estudio organizados por áreas de conocimiento donde los programas de cada asignatura que integra una área, representan sólo herramientas de carácter indicativo, flexibles y dinámicas en proceso permanente de reconstrucción.

La didáctica crítica rechaza definitivamente el enfoque que otorga al docente un papel de reproductor o ejecutor de modelos educativos rígidos y prefabricados con miras a moldear conductas específicas requeridas por el sector económico. Se opone a que el docente sea percibido como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico. Incluso plantea, que el profesor debe preocuparse más por indagar sobre los supuestos teóricos de su práctica que por renovar y perfeccionar su instrumentación con fines de satisfacer las demandas del mercado:

La didáctica crítica es una propuesta... que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace a todo ello.<sup>73</sup>

Bajo este enfoque, el desarrollo de un espíritu crítico, la autocrítica y la investigación constituyen los medios para que el docente emprenda una actividad auténticamente científica y transformadora en su actuar cotidiano.

---

<sup>73</sup> Pansza, G. M. et al. *Fundamentación de la didáctica*. Tomo I. México, Gemika, 2002. 12ª ed. p. 181.

### 3.3. Modelo educativo y plan de estudios original (1971).

Desde su creación, el CCH procuró adquirir un carácter terminal y propedéutico por lo que confirió su organización y estructura curricular a cuatro facultades: Ciencias, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales y Química. También se recurrió al apoyo y experiencia pedagógica de la Escuela Nacional Preparatoria, tal y como lo mencionó el Dr. González Casanova:

El proyecto entraña la estrecha colaboración de la Escuela Nacional Preparatoria, que puede aportar una rica experiencia pedagógica y organizativa en el establecimiento de las nuevas unidades y es una valiosa ocasión para que la Escuela Nacional Preparatoria se vincule estrechamente con las actividades universitarias de nivel superior y de investigación científica.<sup>74</sup>

En atención a los principios de una didáctica crítica tanto como a la visión funcionalista del momento, la propuesta del modelo educativo del Colegio buscó superar la tradicional fragmentación del saber y organizó el conocimiento por "áreas" y no por contenidos disciplinarios inconexos. Esta característica epistemológica-pedagógica pretendió concordar con el desarrollo del conocimiento científico y humanista de la época que, tras una excesiva especialización detectó vínculos muy estrechos entre las ciencias en sus esfuerzos por explicar la realidad (la llamada interdisciplina), más allá de las fronteras formales de conocimiento. El Colegio recogió esta experiencia aplicándola en la selección de materias básicas con las que los estudiantes se acercarían a los métodos y lenguajes del proceder científico, así como a una visión humanista del mundo.

Sus principios pedagógicos se concentraron en lograr el: "aprender a aprender", "aprender a hacer", "aprender a ser"; con ellos se colocó al alumno como constructor de su propio aprendizaje y al profesor como su orientador. El objetivo era la formación de alumnos activos capaces de desarrollar una relativa autonomía frente al proceso de aprendizaje, consciente y transformador de su realidad social:

- Aprender a aprender, significaba que el alumno sería capaz de adquirir nuevos conocimientos por su propia cuenta.
- Aprender a hacer, se refería a que los estudiantes desarrollarían habilidades que le permitieran poner en práctica sus conocimientos.
- Aprender a ser, enunciaba el propósito de que el cecehachero, además de adquirir conocimientos, desarrollase valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y de sensibilidad artística.

---

<sup>74</sup> UNAM. "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la unidad académica del Bachillerato". *Ob. Cit.* p.48.

Asimismo, con el modelo del CCH se pretendía la formación de estudiantes críticos, capaces de analizar y valorar los conocimientos obtenidos para afirmarlos, cuestionarlos o proponer otros diferentes.

La educación impartida por el Colegio sería de cultura básica, es decir, considerando los conocimientos, los temas y problemas a través de diversos enfoques metodológicos, además de aprender los elementos teóricos y prácticos fundamentales que le permitiesen continuar sus estudios y convertirse en un ciudadano con valores, actitudes y habilidades útiles para la sociedad. De esta manera, el modelo educativo del Colegio se constituía como una propuesta innovadora en México y América Latina que buscaba responder a las necesidades del contexto socioeconómico de los años setenta.

Con respecto a la planta docente del CCH, en su modelo educativo y plan de estudios se propuso su conformación por estudiantes de postgrado y pasantes de licenciatura, ya que se pensó que un profesor-alumno podría comprender mejor la problemática cotidiana del estudiante. Después de un proceso de selección, se incorporaron profesores que al ser alumnos de los últimos niveles de licenciatura no contaban con alguna formación pedagógica previa y no tenían tampoco una seguridad jurídica en lo laboral.

... seleccionados por concurso de entre 2057 participantes que acudieron a la convocatoria de la Universidad, anuncios en los diarios de mayor circulación, cartulinas pegadas en los pasillos de las Escuelas, Facultades y Centros de investigación, así como desplegados en Gaceta UNAM, convocaban a participar en la fase inicial del programa de preparación de maestros del ciclo del Bachillerato del CCH. Los aceptados concurrirían a un concurso de metodología de la materia a impartir, con una duración de dos a tres semanas, a cambio recibirían una beca de 500 pesos y la oportunidad de dar clases en el año lectivo que empezaba, 1971.<sup>75</sup>

Esta condición cambiaría para algunos profesores que con el tiempo lograrían mayor estabilidad laboral y una mejor remuneración económica, especialmente a partir de las reformas impulsadas en 1996 con la actualización curricular.

### Plan de estudios (1971-1996)

El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades ha sido concebido como:

...el conjunto de estructuras académico-administrativas que facilitan y propician una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento...<sup>76</sup>

Como todo plan de estudios, el del CCH expresa en sus contenidos una intencionalidad que propone un modelo de vida para la sociedad.<sup>77</sup>

<sup>75</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. "Nuestros recuerdos y algo más". CCH, plantel Vallejo. p.11

<sup>76</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. "Aportaciones de los asistentes al evento para iniciar la revisión del plan de estudios y plan de trabajo para 1992", en: *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*. Cuadernillo Número 2. 29 de junio de 1992. p. 3.

En 1971, la intencionalidad del currículum en el CCH fue interpretada de este modo:

18 mil alumnos al Colegio de Ciencias y Humanidades... en tres flamantes planteles ubicados en Azcapotzalco, Vallejo y Naucalpan de Juárez se desarrollarán las cátedras del bachillerato que representan un esfuerzo por dotar de técnicos a la industria nacional.<sup>78</sup>

Entonces se perfiló la posibilidad de egresar alumnos como técnicos en muchas especializaciones sin necesidad de continuar estudios, y para los que desearan continuar una formación superior con la obtención de un título universitario, tendrían pase automático para las escuelas de educación superior de la UNAM.

El plan de estudios de 1971 se organizó en las siguientes cuatro áreas de conocimiento:

- a) Área de Ciencias Experimentales.- Cuyas asignaturas tendrían como objetivo el conocimiento de la naturaleza.
- b) Área del Método Histórico-social.- Con el propósito de integrar asignaturas que conllevarán al conocimiento de la sociedad.
- c) Área de Matemáticas.- Para cubrir la formación de matemáticas.
- d) Área de Talleres.- Cuyo propósito fue incorporar las asignaturas que formalizarán el conocimiento del español.

Su estructura se fundamentó teórica y metodológicamente como sigue:

- El Plan de Estudios del Colegio se proponía dar una formación del nivel medio superior al estudiante que le permitiera comprender dos lenguajes fundamentales: matemáticas y español, y dos métodos básicos para el estudio de la naturaleza y el hombre: el experimental y el histórico.
- Las matemáticas organizarían formalmente el pensamiento, el método científico experimental ayudaría a plantear problemas, a formular hipótesis y a buscar respuestas. El método histórico-social, a buscar las causas y los efectos de los hechos históricos y de los fenómenos políticos y sociales, y el idioma enseñaría a expresar los conocimientos, a formular adecuadamente preguntas y respuestas, y a establecer una comunicación lógica en una comunidad científica.<sup>79</sup>

Con esta nueva organización de los contenidos se pretendió que los estudios fuesen interdisciplinarios sobre todo en los cuatro primeros semestres, pues a

---

<sup>77</sup> Solís Villa, Ma. G. *Ob. Cit.* p. 55.

<sup>78</sup> Primera plana de "El Universal", 13 de abril de 1971.

<sup>79</sup> Flores Olea, Víctor. "El CCH, una institución universitaria que exigen la sociedad moderna y el desarrollo social", en Suplemento de la *REVISTA SIEMPRE*. 17 de marzo de 1971.



partir del quinto los cursos se encauzaron por opciones de acuerdo al área de ubicación de la profesión elegida. (Ver Anexo número 1). Los estudios se planearon semestrales ofreciendo cuatro turnos en cada plantel. En cada semestre se debían cursar seis materias con 22 horas de clase a la semana.

Como síntesis epistemológica e interdisciplinaria de los conocimientos adquiridos previamente, se establecieron dos materias de carácter teórico-metodológico para tercero y cuarto semestre: Teoría de la Historia y Ciencias Experimentales (Física, Química y Biología). Con estas materias se pretendía culminar la vivencia y experiencia de hacer ciencia por parte del alumno. En el quinto y sexto semestre las asignaturas tenían un carácter flexible y atendían al estudio de la realidad y del campo profesional futuro para los alumnos.

Por su naturaleza curricular, el CCH implicó diferencias importantes frente al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), hasta entonces único bachillerato universitario. En un primer momento, las unidades académicas del proyecto educativo del CCH se significaron por su carácter netamente interdisciplinario y por la síntesis de los enfoques metodológicos que se pensó, aportarían cuatro facultades universitarias. Enseguida, la combinación entre el trabajo académico en las aulas y el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, dentro y fuera de la Universidad permitiría, por primera vez a los egresados del CCH, desempeñar tareas de carácter técnico y profesional que no requerían estudios superiores y se perfilaban como necesarias en el contexto económico-social vigente.

Una tercera diferencia con la ENP se refería al hecho de que un importante porcentaje del personal docente del CCH podría ser el que ya prestaba sus servicios particularmente en la misma ENP tanto como el que se reclutaría entre los estudiantes de la licenciatura y de las divisiones de estudios superiores de las propias facultades. Así, las unidades académicas constituirían un verdadero punto de encuentro entre especialistas de diferentes disciplinas, una especie de laboratorio de formación para profesores e investigadores de la UNAM.

Es posible advertir que la propuesta original del plan de estudios del CCH, intentó responder a las necesidades planteadas por la estructura económica, a la par que procuró impulsar una formación científica y humanística que superase el predominio del enfoque técnico y económico de la educación, sustentado en la teoría del capital humano. Es interesante observar, que:

Sin lugar a dudas, en las dos modalidades del bachillerato universitario se conjugan las herencias del positivismo, del pragmatismo y de otras varias teorías; se entrelazan asimismo dos finalidades, la propedéutica y la terminal y, por último, se entremezclan tres orientaciones, la uniformidad de los estudios, la división entre ciencias y humanidades y la multiplicidad.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Velázquez Albo, Ma. De L. *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*. Cuadernos del CESU, Núm. 26. México, UNAM, 1992, p. 38.

Conviene resaltar que el currículum original del CCH adquirió un sentido peculiar toda vez que favoreció la libertad y autonomía del profesor, más que en su carácter explícito, en la práctica docente cotidiana. Esto se debió en gran medida, a la apertura del gobierno por favorecer el consenso social a raíz de los acontecimientos del 68. La orientación innovadora y crítica de su currículum, otorgó al Colegio una dinámica interna particular que cotidianamente se reflejó en el espíritu transformador de sus actores (profesores y estudiantes) por varias generaciones, a pesar de que la institución no propició los espacios y tiempos suficientes para ello.

Al finalizar la década de los setenta la propuesta del desarrollismo educativo comenzó a replantearse bajo la perspectiva de desarrollo neoliberal. Frente a ello, el modelo educativo del Colegio dejó de corresponder a los planteamientos del nuevo pensamiento, lo cual derivó en el cuestionamiento externo hacia sus funciones; su espíritu crítico desafiaba al orden imperante. El CCH enfrentó entonces la disyuntiva entre, renovarse o desaparecer. Asimismo, la comunidad docente señaló en varias ocasiones la necesidad de adecuar los programas de estudio a la realidad que se gestaba dentro del nuevo orden globalizador de la economía.

Es así como a partir del año de 1989, dio inicio el proceso de diagnóstico para la revisión y posterior actualización del plan de estudios, misma que sería orientada y sistematizada finalmente por la directiva del Colegio retomándose sólo algunas propuestas sugeridas por sus profesores.

### 3.4. Actualización curricular en el CCH (1996).

La política de masificación de la UNAM, guiada por el entonces rector Pablo González Casanova, no fue más allá de sus inicios. El crecimiento de la matrícula del Bachillerato universitario fue la plataforma de lanzamiento para la masificación de la licenciatura, llevando a la UNAM hacia un crecimiento nunca antes alcanzado. Por esta razón, en tan sólo cuatro años de historia universitaria se pasó de la concepción de "Nueva Universidad", a la política conservadora del rector Guillermo Soberón (1974-1982) que buscó la estabilización política de la Universidad y la contención de su crecimiento, por lo que estratégicamente se decidió aplicar a partir de 1974 una cuota máxima de primer ingreso de 40 000 alumnos al bachillerato de la UNAM.

La política del rector Soberón se apoyó en los grupos conservadores, estatales y universitarios, quienes al ver amenazados sus intereses por la alta politización que acarrearón los proyectos democráticos y el fortalecimiento del sindicalismo, promovieron el cambio en su relación con el bachillerato del CCH, al que se acusó de egresar personas altamente ideologizadas, cuya actitud crítica consistía en cuestionar y trastocar las cátedras impartidas de manera tradicional en el nivel de licenciatura, y la estabilidad social. El crecimiento de la población escolar del CCH más que verse con la posibilidad de desarrollo de un proyecto innovador, se vio como una amenaza y problema que debía controlarse.

La política aplicada al bachillerato del CCH durante el rectorado de Soberón, minimizó la importancia de este sector, coartó el desarrollo pedagógico y reformador, y redujo los vínculos entre este nivel, la licenciatura y la naciente relación con la Escuela Nacional Preparatoria. Esta nueva política consistió en limitar la profesionalización y ampliación de la planta docente en el CCH, y frenar los proyectos planteados en la administración del Dr. González Casanova, ya las opciones técnicas no se aplicaron y el proyecto de la ENP se desligó del CCH.

Por su parte, los docentes, muchos de ellos fundadores del Colegio, habían participado en el movimiento del 68, de tal manera que sus posturas se orientaron más a criticar el sistema establecido que a formular un proyecto educativo común para superar las dificultades.

Al lado de estos momentos críticos para el CCH, se dio la expansión educativa en todo el nivel medio superior, lo que llevó al Colegio a actuar en función de su racionalización y planeación. La intención de organizar este subsistema por parte de la ANUIES y la SEP condujo a varias reuniones con el propósito de establecer un Sistema Nacional de Planeación Académica, surgiendo en el seno de la XIV Reunión Nacional de la ANUIES en 1982, la propuesta de constituir un tronco común para el bachillerato que permitiera la toma de decisiones conjuntas para mantener de manera orgánica un sistema de comunicación entre las instituciones que imparten el bachillerato aún sin pretender una evaluación de los resultados en cada institución.

Se contempló desde entonces, la posibilidad de integrar un Bachillerato Nacional a partir de un conjunto de objetivos comunes, cuatro campos de conocimiento y una serie de competencias básicas que conformarían una visión compartida sobre la formación del bachiller.

En el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) la política de reconversión planteó la necesidad de elevar la capacidad del país a partir de la formación de recursos humanos de alta calidad y excelencia. En consecuencia, las instituciones educativas debían considerar las políticas de la llamada "Revolución Educativa" orientada hacia el logro de una educación de excelencia.

Al respecto, Popkewitz, T.<sup>81</sup> señala que el discurso de la política actual sobre la reforma a los planes educativos debe considerarse como un hecho que además de informar sobre nuevas prácticas educativas alude a un espacio estratégico en el que se modernizan las instituciones, y por tal razón el mismo término de Reforma (educativa o de planes de estudio) posee un significado que varía en función de un ambiente institucional que permanece en constante cambio.

Fue hasta el año de 1989, con el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari (1989-1994), cuando se emprendió un ambicioso Programa de Modernización Educativa (PME) en el que se valoró a la educación como el elemento de cambio para instrumentar una nueva estructura productiva, más eficiente y apoyada en el conocimiento científico y tecnológico. En sus rasgos esenciales, este programa sigue vigente y establece que sin la modernización educativa no habrá modernización nacional pues se le concibe a aquella como el medio para que el país responda a los desafíos que plantea el mundo contemporáneo. Con este proceso se ha reducido el gasto educativo provocando un mayor rezago educativo y un creciente analfabetismo, favoreciéndose, a la vez, la introducción del capital privado en las instituciones educativas, principalmente en el nivel medio superior y superior.

En su contenido, el Programa de Modernización Educativa del gobierno de Carlos Salinas de Gortari dispuso de dos apartados en los que presentó por una parte, la política para modernizar el Sistema Educativo Nacional; y por otra, los capítulos correspondientes a las actividades sustantivas que debería emprender el sector educativo para tal proyecto.

En lo general, el PME orientó las acciones del sector educativo en la búsqueda de mejorar la educación, ampliar su cobertura y elevar sus niveles de calidad. Al respecto, se estableció lo siguiente:

---

<sup>81</sup> Popkewitz, T. S. *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Tr. Pablo Manzano. Madrid, Morata, 3ª ed, 2000. p. 26.

Confrontamos el desafío de impartir mejor educación, una educación de calidad... Los próximos años nos imponen la tarea de realizar una profunda modificación de nuestro sistema educativo para hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad, es decir, más moderno.<sup>82</sup>

En cuanto a las actividades sustantivas del sector educativo, los diferentes apartados del Programa de Modernización Educativa proponían lo siguiente:

- Educación básica.-Elaborar nuevos planes de estudio de tal forma que el currículo se organizara para formar mexicanos modernos.
- Formación y actualización docentes.- Establecer un proceso de educación continua para la formación y actualización docente con base en tres objetivos fundamentales: a) formar profesores capaces, responsables y con actitud de servicio para responder a la modernización del país; b) fortalecer los programas de actualización para docentes; c) modernizar las instituciones de educación normal.
- Educación de adultos.- Ampliar la oferta educativa en los servicios de alfabetización, educación comunitaria y capacitación no formal con el apoyo coordinado del gobierno y de las organizaciones sociales, culturales y empresariales.
- Capacitación para el trabajo.- Vincular al sistema nacional con la educación para adultos, y actualizar los programas de estudio de capacitación.
- Sistemas abiertos de educación.- Organizar e integrar los planes y programas de educación abierta para ofrecer un servicio de la misma calidad que el sistema escolarizado y ampliar la cobertura geográfica, a través de cinco subsistemas: 1) alfabetización, educación básica; 2) educación tecnológica abierta; 3) bachillerato universitario; 4) educación superior universitaria y, 5) formación y actualización permanente de docentes.
- Evaluación educativa.- Crear un sistema de evaluación y supervisión del aparato educativo nacional para promover la organización, eficacia y calidad de la educación; es decir, impulsar un Sistema Nacional de Evaluación Educativa cuyas acciones comprenderían la evaluación de los contenidos educativos de los distintos niveles, así como su correspondencia con el avance científico y tecnológico y con las características regionales, los materiales didácticos, instalaciones y equipos de los planteles, la efectividad de la organización y supervisión escolar. Se establecían cinco líneas necesarias de evaluación: a) administración escolar, b) efectos de la política educativa c) Impacto social de los egresados de la educación media y superior respecto al aparato productivo.

---

<sup>82</sup> "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994", en: Oria Razo, V. *Política Educativa Nacional. Camino a la Modernidad*. 2ª. Ed., México, Imagen Editores, 1990, p. 241.

Se aspiraba también a impulsar un Sistema Nacional de Exámenes como apoyo al Sistema Nacional de Acreditación y Certificación, mediante la aplicación de instrumentos estandarizados para la evaluación.

- Construcción del equipo, mantenimiento y reforzamiento de inmuebles educativos.- Construir, equipar y mantener en buen estado los espacios educativos, culturales, deportivos y recreativos, así como también generalizar una cultura de conservación y rehabilitación del equipo.

Todas estas propuestas sustantivas del PME sentaron las bases para las políticas de modernización de la educación Media Superior y Superior a nivel nacional, orientando las políticas de transformación educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y consecuentemente en el Bachillerato universitario pues con ello se creó la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior y en el año de 1994 se conformó la Asociación Nacional para la Educación Media Superior (AEMSD). Mediante la AEMSD se observó un proceso de mayor centralización del gobierno sobre un subsistema que había denotado cierta variedad de influencias.

Este fenómeno representa la sujeción del nivel de educación medio superior a los proyectos educativos del Estado en nuestro país. La expresión más clara de este control estatal se manifestó con la creación de la Comisión Metropolitana de Educación Media Superior que por indicaciones del ejecutivo federal impuso el denominado examen único para el ingreso al bachillerato. Con este instrumento se le otorgó validez, cuando menos oficial, a todas las instituciones educativas del nivel medio superior mediante una distribución coercitiva de la matrícula en el área metropolitana, tratando de pasar por alto las notorias diferencias del nivel de los planteles que prestan el servicio, buscando propiciar una elevación y nivelación de la calidad educativa de todos ellos para hacerlos aceptables a la población.<sup>83</sup>

En el Programa de Modernización Educativa se expuso el diagnóstico oficial sobre la situación del sistema de educación media superior y de educación media tecnológica, que contempló lo siguiente:

- La educación tecnológica no había aumentado su participación con relación a la educación propedéutica.
- Era preocupante que sólo un poco más del 56% de los educandos lograra concluir sus estudios en el plazo establecido.
- Se manifestaban como insuficientes las acciones de capacitación y actualización de los docentes.
- Existía una gran diversidad de planes de estudio.

---

<sup>83</sup> Iván G. "Educación media Superior en México, origen, desarrollo y perspectivas", en: Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. 6 de junio de 2002. Gobierno del Distrito Federal. [www.alternativaeducativa.df.gob.mx/foros/igarcia.html](http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/foros/igarcia.html) p. 5 de 10.

- Era insuficiente la vinculación de la Educación Media Superior y de la educación tecnológica con las necesidades sociales y el aparato productivo de bienes y servicios.
- La eficacia terminal observada fue de 57% para el bachillerato pedagógico y el 36% para los estudios terminales.

Como solución a las deficiencias se establecieron como objetivos:

- Apoyar las transformaciones necesarias para que los estudios en este nivel fueran acordes con las necesidades del desarrollo nacional y regional.
- Mejorar la eficiencia terminal y elevar la oferta de los servicios.

Y como estrategias:

- Acciones básicas para la modernización educativa en este nivel de enseñanza.- planes y programas de estudio, atención a la demanda.
- Los planes y programas de estudio debían proporcionar la formación humanística, científica y tecnológica necesaria para que el estudiante se integrara a una sociedad en desarrollo, y en el caso de la educación universitaria se potencializara la incorporación del educando a la vida productiva.
- Se pretendía una planeación de conjunto entre las instituciones autónomas o estatales para establecer un tronco común de asignaturas a fin de garantizar los objetivos esenciales del bachillerato manteniendo la diversidad de opciones de este nivel.
- Se acordaría un sistema de créditos y de equivalencias en las distintas instituciones de educación media superior.
- Se fortalecerían las acciones orientadas a la formación de los docentes (titulación, estudios de posgrado, actualización técnico-pedagógica).
- Se incorporarían opciones complementarias de financiamiento, además de pensar en una participación más amplia de las instituciones educativas en la búsqueda de ingresos propios.

Se emprendería lo siguiente:

- Crear una instancia de concertación y coordinación para planear los servicios ofrecidos por este nivel.
- Reformular los planes de estudio a partir de una cultura científica y tecnológica.
- Adecuar la oferta de los recursos humanos a los objetivos regionales.
- Impulsar el Colegio de Bachilleres.
- Fortalecer la educación abierta.
- Crear un sistema de equivalencias en la acreditación de conocimientos, reconociendo el saber adquirido en las actividades académicas o laborales.
- Apoyar los programas de formación y actualización de profesores, para favorecer una práctica docente de calidad.
- Concertar acuerdos sobre contenidos comunes a esta modalidad.

Estos propósitos manifiestan el vínculo que se estableció entre el sistema educativo y el sistema económico en nuestro país, así como el hecho de que desde los años ochenta el Programa de Modernización Educativa en México se estructurase en función de las recomendaciones señaladas por los organismos internacionales.

Ante esta política, trazada con clara prioridad del gobierno federal hacia el Colegio de Bachilleres y otras instituciones como el CONALEP de carácter técnico, la rectoría universitaria del Dr. José Sarukhán (1989-1996) se mantuvo en la idea de que el bachillerato universitario debería continuar siendo parte de la estructura de la UNAM, pero evidenciando su necesaria transformación ante los externos: algunos sectores gubernamentales y de la misma Universidad que lo consideraban ineficiente y disfuncional técnica y políticamente.

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior Universitaria (PIFIEMS) surge así, con la finalidad de orientar las actividades en el bachillerato universitario hacia el llamado proyecto de modernización educativa y alcanzar niveles óptimos de calidad, de donde egresen alumnos más competitivos en los sectores que demande la sociedad:

Elevar la calidad de los estudiantes del bachillerato tiene una importancia capital para la universidad porque... es en este nivel de estudios donde se encuentra el potencial académico de los futuros profesionales y especialistas que se formarán en el seno de la Institución.<sup>84</sup>

El citado PIFIEMS estableció como acciones prioritarias, las siguientes:

- a) Formalización y actualización docentes.
- b) Modificaciones de los planes de estudios.
- c) Modificación de la estructura normativa, administrativa y de los recursos materiales.

Para llevar a cabo dichas acciones, se creó en 1991 la Coordinación de Programas Académicos para el Bachillerato (COPAEMS) dependiente de la Secretaría General de la UNAM, asignándole las funciones de:

...realizar estudios diagnósticos y evaluaciones de funcionamiento; proponer la normatividad académica para su superación permanente; proponer criterios y procedimientos para la actualización de los planes y programas de estudio; apoyar programas orientados a impulsar la carrera académica de los docentes y el desarrollo integral y la excelencia de los alumnos.<sup>85</sup>

Ante la reforma promovida, el Colegio de Ciencias y Humanidades ve amenazada su permanencia como modalidad de bachillerato universitario, por lo que a partir de ese momento su sobrevivencia depende de la capacidad que muestre para impulsar una educación de mayor calidad que otros sistemas federales y estatales:

<sup>84</sup> UNAM. "Programa de Trabajo 1991". *Segundo Informe de Gobierno*. 1990. p. 14.

<sup>85</sup> *Ibid.*



Proyecto innovador en sus orígenes, el Bachillerato del Colegio requiere hoy de actualización y sobre todo de una profundización y puesta en operación efectiva de sus concepciones, para mantenerse no sólo como modalidad válida de Bachillerato para los próximos años, sino a la vanguardia, como una excelente opción en este nivel.<sup>86</sup>

Lo anterior puede comprenderse en la medida que el sistema capitalista expresa grandes contradicciones a nivel de las instituciones, en este caso, la educativa. Debido a que la lógica de acumulación capitalista no corresponde con la ideología que debe transmitir la escuela, se genera su deslegitimación. Recurro a una cita de Apple W. M. para referir que:

... la escuela tiene diferentes obligaciones ideológicas que pueden entrar en conflicto. Se necesita capacidad de crítica para mantener dinámica nuestra sociedad; por tanto las escuelas enseñarían a los estudiantes a ejercer la crítica. A la vez las capacidades críticas pueden desafiar al capital.<sup>87</sup>

Esta situación se observó en el CCH a través de las críticas emitidas por diferentes organismos internacionales como la O.C.D.E. en relación con su desempeño educativo y el perfil docente-alumno que en él se formaba. En abierta contradicción con los principios originales del Colegio, se buscó entonces su reforma para "superar" lo que para la ideología predominante constituye un problema y no una posibilidad de transformación social: el conflicto.

Fue así que a partir del año de 1987, la comunidad académica del CCH se comenzó a plantear la necesidad de adecuar su proyecto educativo a las condiciones socioeconómicas del momento y en 1991, la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato emprendió la revisión de su Plan de Estudios, el cual permanecía vigente desde su creación en 1971. De este modo, inició un proceso de revisión que culminó hasta el año de 1996 con la elaboración del Plan de Estudios Actualizado (PEA) implantado para el ciclo escolar 1997-1.

La actualización curricular en el CCH tiene sus antecedentes desde el año de 1987 cuando una comisión encargada de atender los problemas específicos de la institución, la Comisión para el Diagnóstico de los Problemas del Bachillerato del CCH, presentó al rector un documento de trabajo en el que expresaba la necesidad de integrar grupos de trabajo de profesores representantes de cada área disciplinaria con el objetivo de evaluar el plan y los programas de estudio.

Después de casi dos décadas de existencia, el modelo curricular del Colegio no había sido revisado ni modificado por lo que la directiva del Colegio se comprometió a impulsar un proceso de revisión del Plan y los Programas de Estudio, como parte del Plan de Trabajo para el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades 1989-1992.

---

<sup>86</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Plan de Estudios Actualizado*, 1996, p. 24

<sup>87</sup> Apple, W. M. *Ob. Cit.*, 1987, pp. 30-31.

En el año de 1990 inició tal proceso justificado institucionalmente como sigue:

La rapidez con la que se renuevan tanto los conocimientos científicos cuánto las necesidades sociales y la cultura de nuestro tiempo, nos obligan a una revisión profunda de nuestro plan de estudios y de sus programas, para que reflejen de manera adecuada las exigencias académicas y sociales actuales, la concepción del bachillerato –general y formativo- centrado en la cultura básica y la rica experiencia docente.<sup>88</sup>

Así mismo, la institución señaló como requisito estructurar un plan de estudios de acuerdo con los conocimientos actuales de las diversas disciplinas, con el ánimo de formar alumnos para su tiempo y para la vida inmediata y futura, y dotarlos con los mejores conocimientos y métodos de trabajo intelectual en cada campo del saber.

Se reconocía que el plan debía responder al proyecto nacional de modernización educativa, y que se hacía necesaria su revisión, por lo que la Dirección del Colegio señaló como metas lo siguiente:

1. Revisar el Plan de Estudios del Bachillerato, para estar en condiciones de enfrentar las actuales exigencias de la sociedad mexicana.
2. Mantener vigente la concepción académica de cultura básica para el bachillerato universitario, y buscar su concreción y operación prácticas.
3. Enfrentar la discusión profunda y las modificaciones de trascendencia necesarias para el Plan de Estudios sin limitarlo a redefiniciones superficiales.
4. Fomentar la participación de la comunidad académica, para lograr la aceptación y aplicación de las reformas que se introduzcan; así como para disminuir la incertidumbre presente en los profesores frente a los cambios generados.
5. Renovar los conocimientos y metodologías, así como la visión global de cada una de las disciplinas con apoyo de los otros niveles y funciones universitarios.
6. Evitar la frustración y el desperdicio del trabajo del personal académico y de la dirección del Bachillerato, aprovechando racionalmente los recursos destinados para su renovación.

De tal forma, en el año de 1989 se constituyó una Comisión integrada por un profesor de cada uno de los cinco planteles del CCH y de las cuatro áreas disciplinarias, con la responsabilidad de recoger y sistematizar los datos y estudios elaborados por profesores del CCH respecto al Plan de Estudios. Su resultado fue la reseña de más de 100 estudios sobre ésta situación y se publicaron en el mes de octubre de 1990.

---

<sup>88</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*. Cuadernillo No.1. 8 de junio de 1992. p. 3.

A partir de entonces, y con la intención de impulsar una "revisión sólida y rápida" al Plan de Estudios, la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB) a cargo del Dr. José de Jesús Bazán Levy propuso en 1991 la formación de cuatro Comisiones representativas de cada una de las cuatro áreas disciplinarias del CCH. A su vez, cada comisión estuvo integrada por cuatro o cinco profesores de cada uno de los cinco planteles y representantes de todas las asignaturas de las respectivas áreas, designados directamente por la UACB.

El primer período de discusión comunitaria comenzó en el ciclo escolar 1992-1, en éste las Comisiones formularon una primera propuesta de los contenidos mínimos que deberían integrarse a los programas de estudios de las asignaturas.

Una comisión general se encargó de conducir la revisión del plan de estudios bajo la responsabilidad del consejo y demás órganos colegiados. Por su parte, la asesoría general del proyecto estuvo a cargo de la Mtra. María de Ibarrola, del Departamento de Investigaciones Educativas del CINESTAV, especializada en enseñanza media superior y concedora del bachillerato del Colegio.

En el mes de mayo de 1992 dio inicio el evento para la primera etapa de revisión al Plan de Estudios con participación de las diferentes Comisiones, previa organización y discusión en mesas de trabajo de los profesores de cada área.<sup>89</sup>

En dicho evento, los profesores asistentes externaron sus puntos de vista, mismos que se sistematizaron y se incorporaron al Plan de Trabajo para el período de mayo a diciembre de 1992 y se sometieron a consideración del Consejo Académico de cada área.

Desde entonces se fueron presentando etapas preliminares a la modificación final del Plan de Estudios, correspondientes a la revisión de los trabajos y aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje realizadas por los profesores para cada una de las áreas disciplinarias y asignaturas que las integran. Los avances, propuestas y análisis se publicaron en una Serie de Documentos sobre la Revisión del Plan y los Programas de Estudio (Integrada por *Cuadernillos del 1 al 100.*)

En una segunda etapa de revisión se expuso la concepción, la problemática curricular, las nuevas demandas así como los cambios necesarios para cada una de las áreas disciplinarias. (*Cuadernillos 13, 14, 15 y 16*), y las concepciones académicas quedaron vertidas en el *cuadernillo Núm. 37*.

Finalmente, el cuadernillo Núm. 70 del mes de enero de 1996, presentó la versión última del conjunto de aproximaciones que dieron como resultado la modificación del Plan y de los Programas de Estudio. A partir de ello, se constituyó el Plan de Estudios Actualizado (PEA) para el bachillerato del CCH.

---

<sup>89</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta*. Núm. 613. 4 de mayo de 1992. pp. 10-11.

El documento final que constituye al Plan de Estudios Actualizado manifiesta la vigencia de los principios esenciales que en 1971 dieron origen al Colegio, a saber:

- Bachillerato propedéutico, general y único.
- Bachillerato que parte de la noción de cultura básica.
- Reconocimiento del alumno como sujeto activo de la cultura y de su propia educación.
- Orientación pedagógica de los educandos hacia los principios del Modelo Educativo con que nació el Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.
- Bachillerato como espacio de libertad y responsabilidad.
- Papel del profesor como facilitador del aprendizaje.
- Plan de estudios estructurado a partir de áreas por semestre.

Institucionalmente el Plan de Estudios Actualizado (PEA) fundamenta su elaboración a partir de la necesidad de generar cambios en el CCH en relación con lo siguiente:

- a) *El perfil del alumno en el bachillerato del CCH.* La propuesta institucional del PEA señala como características fundamentales del alumnado que ingresa al Colegio, las siguientes:
- Son más jóvenes y más dependientes que en el pasado.
  - Carecen de un ambiente propicio para el estudio por cuenta propia.
  - Cuentan con escasas posibilidades de orientación y apoyo para el trabajo escolar.
  - Tienen más posibilidades de dedicarse plenamente al estudio.
  - Muestran bajo desempeño académico.
- b) *Las transformaciones de la cultura contemporánea.* Al respecto, el PEA establece lo siguiente:
1. Ampliación del conocimiento en todos los campos del saber
  2. Cambio en la concepción del conocimiento.
  3. El desarrollo incesante de la tecnología en los medios de comunicación.
  4. La difusión de medios audiovisuales.
  5. La transformación en las formas de trabajo.
  6. El deterioro ambiental.
  7. La globalización económica.
  8. La confirmación del inglés como lengua universal.
  9. El derrumbe de las ideologías tradicionales y el predominio de otras; la transformación del estado-nación, y las nuevas relaciones políticas y económicas entre bloques estratégicos del mercado mundial.

10. La necesidad de reivindicar la presencia de diversas etnias y culturas en nuestro país.
11. Los cambios de valores, modos de pensar y de vivir.
12. El necesario aumento al respeto de los derechos humanos.
13. El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.
14. La situación de crisis económica, política y social permanente en nuestro país.

c) *Problemas relacionados con el ejercicio de la docencia.* Se hace énfasis en un conjunto de problemas que se manifiestan en la práctica del Colegio:

1. Ausencia de una concepción más explícita sobre el modelo educativo del Colegio, que evite su interpretación unilateral y procure el cumplimiento de sus alcances pedagógicos.
2. Carencia de un marco general coherente al enfoque de cada materia, contenidos de programas, estrategias de trabajo en clase, materiales didácticos y evaluación entre las asignaturas para favorecer una enseñanza integral entre todas las áreas disciplinarias.
3. Dispersión de los programas en las materias impartidas, con contenidos excesivos y carentes de actualización.
4. Incremento de una docencia verbalista y expositiva propiciada por la brevedad de las sesiones de trabajo, en detrimento de las habilidades de trabajo intelectual como la discusión y búsqueda de solución de problemas, la experimentación, la lectura y la redacción.
5. Falta de atención a aspectos propuestos por el plan de estudios original, como la lectura de textos variados.
6. Concepciones rígidas, dogmáticas y excluyentes de las ciencias y del método científico.
7. El excesivo número de alumnos por grupo que dificulta las estrategias de trabajo participativas en oposición a las exigencias del modelo educativo del Colegio.
8. Las contradicciones entre las formas de acreditación ordinaria y extraordinaria, mismas que inducen a confusión y actitudes dispersas entre los alumnos.
9. La heterogénea formación de los profesores y carencias disciplinarias para la docencia.

Por lo tanto, los propósitos del PEA se encaminan a resolver lo siguiente:

- Que en mayor número y calidad, los alumnos del Colegio aprendan a aprender y se constituyan en sujetos de su propia educación y de la cultura, de manera que su vida personal llegue

a ser más plenamente humana y puedan aspirar a cursar estudios superiores con éxito.

- Contribuir a establecer, tomando el Plan de Estudios como eje, un sistema de apoyos institucionales para el aprendizaje de los alumnos que incluya el trabajo en grupo escolar más abundante, mejor orientado y con mejores condiciones para su trabajo.
- Mejorar la docencia según las concepciones didácticas derivadas del modelo educativo del Colegio y de la experiencia de los profesores, como un medio al servicio de la formación de los alumnos en ciencias y humanidades.

La directiva del Colegio justificó así la elaboración de un Plan de Estudios Actualizado (PEA) en función de las limitantes que tuvo el plan original hacia el desarrollo del conocimiento, en cuanto a las carencias curriculares de sus egresados, y en cuanto a las deficiencias de los profesores; pero no se brindaron argumentos que lo justificaran en cuanto a su función social o política. Aunque alude brevemente a los cambios operados en el país y en el mundo entero:

La globalización de la economía, proceso en el que nuestro país se encuentra comprometido, y sus consecuencias sociales, muchas de las cuales han significado, para sectores importantes de la población, empobrecimiento extremo, daños a la salud, aniquilamiento de la esperanza y, para el país, la necesidad de mantener su identidad cultural en la interrelación más intensa con otras culturas.<sup>90</sup>

Se reconoce también, que existen propósitos que coinciden más de lo que ha sucedido en otras épocas con los objetivos del CCH:

El acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, el cual ha comenzado a afectar los antecedentes escolares remotos e inmediatos de los alumnos, lo hará con mayor intensidad en el futuro y algunos de cuyos enfoques centrales (la atención a lo básico y al desarrollo de habilidades, por ejemplo) coinciden con propósitos del Bachillerato del Colegio, más de lo que ha sucedido en épocas anteriores.<sup>91</sup>

Después de la exposición anterior, solo me queda reafirmar que el Plan de Estudios Actualizado en el CCH, nace como respuesta a determinadas necesidades sociales, económicas, políticas y culturales planteadas en el contexto actual del neoliberalismo y la globalización, evidentemente distintas al entorno socioeconómico que prevaleció en los orígenes del Colegio. González Casanova, P. comenta al respecto:

En el terreno de la educación, el neoliberalismo globalizador derivó en un proyecto general en que no sólo busca privatizar los servicios y los materiales didácticos, sino determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y el saber hacer. Al efecto, señala los lineamientos generales para adaptar planes y programas a las

<sup>90</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Plan de Estudios Actualizado*. p. 25.

<sup>91</sup> *Ibid.* p. 26.

necesidades de las empresas y a su objetivo fundamental de acumulación de riquezas y maximización de utilidades.<sup>92</sup>

El cambio social que plantea el contexto actual de la globalización económica deja ver la transmisión de la ideología de los países más desarrollados, sobre las reformas al currículum escolar en países como el nuestro. A propósito, Vasconi y Reca señalan:

La estructura y los cambios observables en la universidad se hallan vinculados a la estructura de los cambios que se operan en la formación económico-social respectiva y que son traducidos al interior de la institución, según las características estructurales típicas de ésta.<sup>93</sup>

Lo anterior permite comprender, la manera como se intenta transmitir la concepción predominante en el actual contexto de la globalización económica, a través de la actualización del plan de estudios, orientada por los organismos financieros internacionales. Esta forma de dominio que se produce en el CCH genera la oposición por parte de la comunidad docente manifestada a través de sus diversas propuestas frente a la relativa autonomía que ofrece la Universidad Nacional. Como dice Glazman, R.:

La oposición al dominio ejercida por las universidades, varía en función de las condiciones sociales, la situación histórica y la forma de gobierno: desde las expresiones directas y violentas, hasta la resistencia simbólica que investigadores, docente y estudiantes, plantean ante las formas hegemónicas ejercidas a varios niveles.<sup>94</sup>

Resulta claro que durante la revisión y elaboración del nuevo Plan de Estudios en el CCH, la comunidad docente que participó en su proceso manifestó mediante diferentes propuestas su rechazo a los enfoques de la ideología pragmática predominante. No podemos precisar en qué medida logró disminuir su influencia, pero cuando menos sabemos que quienes participaron en tal proceso se mantienen a favor de una práctica docente más creativa y crítica procurando en todo momento, rescatar los principios que le dieron origen al modelo educativo del Colegio.<sup>95</sup>

A lo anterior se agrega un hecho más que dificulta la implantación por consenso de cualquier cambio curricular como el que aún se vive en el CCH: la existencia de procesos de toma de decisiones centralizados, burocratizados y acompañados de escasas tradiciones democráticas; lo cual hace pensar que el plan de estudios se ha modificado sólo a nivel de su estructura técnica y no desde

---

<sup>92</sup> González Casanova, P. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Era, 2001. p. 25.

<sup>93</sup> Bertussi T. G. "La teoría crítica de la educación: dos aproximaciones", en Marini Ruy, Mauro, et al. (Coord.) *Ob. Cit.* p. 275.

<sup>94</sup> Glazman Nowalski, R. *Ob. Cit.*, 1990. p. 30.

<sup>95</sup> Lo citado se puede comprobar mediante la lectura de las diversas propuestas enviadas a las comisiones de área y departamentos por los profesores que participaron en el proceso de revisión, recopiladas todas ellas en la *Serie de cuadernillos* para la revisión y actualización del plan de estudios del CCH. Vid: Documento publicado por la Comisión del área de Historia del CCH en: "¿Hacemos tabla rasa de 20 años de experiencia, frente a la revisión de los programas de Historia Universal, Historia de México I y II y Teoría de la Historia?", Colmenares, I. et. al. Colegio de Ciencias y Humanidades. *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*. Cuadernillo Número 3, 13 de julio de 1992. pp. 4-5.

la perspectiva de sus actores. En especial, los docentes mediante lo cotidiano de su práctica, pueden omitir la concreción de ciertas disposiciones como resultado de sus concepciones y de las propias condiciones sociolaborales que genera la actualización curricular.

### Aspectos sobresalientes del Plan de Estudios Actualizado (PEA).

Mediante el currículum oficial se explicita la regulación de la práctica docente y en esa medida, se promueven condiciones para su desempeño. Enseguida describo los lineamientos que destacan en el Plan de Estudios Actualizado (PEA) del CCH con respecto a la docencia, con el propósito de comprender su impacto sobre las condiciones sociolaborales en que se desempeña el profesor sin que por ello le reste importancia a la dinámica cotidiana de su proceso, misma que también la condicionan.

La directiva del CCH parte de señalar un conjunto de problemas que se manifiestan en la práctica del Colegio:

1. Ausencia de una concepción más explícita con respecto al modelo educativo del Colegio, que evite las interpretaciones unilaterales y el amplio cumplimiento de sus alcances pedagógicos.
2. Carencia de un marco general que de coherencia al enfoque de cada materia, contenidos de programas, estrategias de trabajo en clase, materiales didácticos y evaluación entre las asignaturas para favorecer una enseñanza integral entre todas las áreas disciplinarias.
3. Dispersión de los programas en las materias que imparten los profesores, con exceso de contenidos desvinculados entre sí y carentes de actualización.
4. Incremento de una docencia verbalista y expositiva propiciada por la brevedad de las sesiones de trabajo, en detrimento de las habilidades de trabajo intelectual como la discusión y búsqueda de solución de problemas, la experimentación, la lectura y la redacción.

A partir de estos planteamientos, se seleccionan los contenidos específicos para la modificación curricular, que en todo caso representa la justificación por parte de la escuela de fomentar el conocimiento técnico que presupone la sociedad capitalista, y socializar a los individuos que la integran dentro de la estructura normativa que prevalece. Los valores de la sociedad basada en el capital cultural técnico y en la acumulación de capital económico son transmitidos así mediante el currículum.<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Apple, W. M. *Ob. Cit.* 1987. p. 35-38.



En el caso particular del CCH, la estructura del nuevo currículum que incide en la práctica docente se concentra en lo siguiente:

- Incrementar el número de horas de trabajo en grupo escolar, de 17 a 24 o 28 en el primer año, de 20 a 29 en el segundo y de 21 a 28 en el tercero.
- Aumentar la suma total de créditos para el alumno que pretenda egresar de 216 a 332 como sigue: En primero y segundo semestre se incluyen cinco asignaturas y una más, Taller de Cómputo, a cursarse en cualquiera de estos dos semestres. Por tanto, ambos semestres suman un conjunto de 104 créditos. En tercero y cuarto semestres, se imparten seis asignaturas en cada uno, con un total de 116 créditos. En quinto y sexto semestres, los alumnos cursarán siete asignaturas cada semestre, con un valor de 8 créditos para cada una y un total de 112 créditos.
- Asignar sesiones de dos horas por materia.
- Actualizar, seleccionar y reorganizar los contenidos de los programas de todas las asignaturas y renovar sus enfoques disciplinarios y didácticos.
- Incluir cuatro semestres de una lengua extranjera.
- Introducir un semestre de computación, con cuatro horas semanales.
- Reorganizar las opciones de quinto y sexto semestres, para mejorar la unidad de las áreas.
- Destinar cuatro horas semanales a todas las asignaturas de quinto y sexto semestres, estableciendo nuevas reglas de selección.<sup>97</sup>

No obstante las propuestas de modificación curricular citadas, no se incorporan de lleno a la práctica cotidiana de la docencia, su realización efectiva se halla en estrecha relación con las condiciones (sociales, políticas, económicas, culturales) propias de la dinámica interna en cada plantel del Colegio. Al respecto vale citar la siguiente afirmación de Rockwell:

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela.<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio. Síntesis del Plan de Estudios Actualizado para los alumnos del CCH. Cuadernillo número 100. 27 de febrero de 1996. p. 6.*

<sup>98</sup> Rockwell, E. (Coord.). *Ob. Cit.* p. 14.

Algunos aspectos más que se explicitan en el PEA para regular la práctica docente, son los siguientes:

#### *A. Conformación de la planta docente.*

Se menciona que el Bachillerato del Colegio cuenta con una planta docente en número suficiente por categorías, niveles y experiencia para atender la tarea educativa sin necesidad de aumentar dicha planta con excepción de las materias de Física y Lenguas Extranjeras; en la primera porque los profesores tienden a preferir la materia de Química; en las segundas, porque aumentan de dos semestres a cuatro.

Señala que el número de profesores de carrera es suficiente para atender las actividades de elaboración de materiales didácticos, de coordinación de grupos de trabajo y el proceso de seguimiento y evaluación de la Actualización del Plan y de los Programas de Estudios. En otros casos, cuando se requiera contratación, la institución seguirá el esquema académico establecido para ello.

#### *B. Atención a los derechos de los profesores.*

La Institución asegura que el total de tiempo de docencia no disminuirá con la implantación del PEA en ninguna de las áreas, pues señala su apego a la normatividad académica y a la legislación laboral nacional y universitaria. Se ofrece como garantía de lo anterior, el respeto al artículo 55 del Estatuto de Personal Académico (EPA), inciso c), incluido entre los derechos de los profesores de asignatura, según el cual, los profesores deberán, *“Si son definitivos, ser adscritos a materias equivalentes o afines de un nuevo plan de estudios, cuando por reforma se modifiquen o supriman asignaturas.”* En el caso de los profesores de carrera, este mismo derecho se reconoce el artículo 57 del EPA.

Se ofrece respeto al Contrato Colectivo de Trabajo en el sentido de adscribir al profesor que se vea afectado por la supresión de asignaturas, hacia materias o áreas equivalentes o afines de un nuevo plan de estudios.

Conviene considerar que a partir del año 2005 dio comienzo la discusión respecto a las modificaciones que se pretenden aplicar al propio Estatuto del Personal Académico (EPA), con lo que ya se perciben reacciones que oscilan entre la incertidumbre y el rechazo ante las posibles nuevas condiciones laborales del profesor.

#### *C. Programas de formación.*

Se establece la necesidad, muchas veces reiterada a lo largo del proceso de revisión al Plan, de que el nuevo enfoque curricular adoptado se corresponda con

otros elementos importantes de la actividad académica tales como: tiempos y espacios asignados, el perfil de los alumnos, las condiciones académicas y laborales de los profesores, los recursos académicos y las instalaciones disponibles, entre otros.

En el intento de lograr tal correspondencia y mejorar la práctica docente el plan de estudios actualizado establece la organización de diferentes programas de formación para el docente:

- Programa Permanente de Formación de Profesores.- Busca promover la adquisición de nuevos y variados conocimientos prácticos y teóricos que respondan a los contenidos de los programas en las diferentes asignaturas; redefinir las formas predominantes de trabajo en el aula, y corresponderlos con las nuevas exigencias de la modalidad del "curso-taller" que favorezcan el interés y motivación del alumno hacia sus materias. Con este programa se busca introducir al profesor en el cambio educativo del Colegio a través del impulso a la profesionalización, actualización disciplinaria, estudio de las ciencias de la educación y del modelo educativo del Colegio, aprendizaje para trabajar con grupos numerosos reconociendo la importancia individual de cada alumno, apropiación permanente de una cultura general que favorezca la interdisciplina, uso de medios modernos de información e investigación y la formación epistemológica pertinente.

Se busca constituir una comisión en la que participen profesores de diferentes niveles y categorías, así como investigadores de la UNAM para revisar permanentemente y asegurar la vigencia del Plan de Estudios Actualizado con apego a la esencia del Colegio.

- Programa de Elaboración de Materiales Didácticos.- A través de este programa se pretende fomentar la producción, distribución y aplicación de materiales didácticos (escritos, audiovisuales y computarizados) para cada asignatura, de tal manera que se correspondan con el nuevo enfoque curricular del Colegio en el que se da prioridad al desarrollo de habilidades de aprendizaje en dos horas.

Con respecto a los materiales se plantea que no deberán sustituir el acercamiento directo de los alumnos a las fuentes, deberán favorecer el trabajo autónomo de los alumnos, contener información actualizada y ofrecer elementos que permitan su evaluación y organización por parte del alumno.

El trabajo de elaboración de materiales didácticos comenzó desde el año de 1994 y continúa hasta el presente. El Consejo Técnico incluyó dicho trabajo como parte de los rubros prioritarios para el trabajo de apoyo a la docencia de los profesores de carrera quienes se encargan de su coordinación. También se han producido materiales como parte de los cursos y Diplomados de preparación a la docencia. Finalmente, en diversas ocasiones se han publicado convocatorias para elaborar materiales que pueden integrarse al programa editorial del Colegio.

-Programa de Reorganización del Trabajo Académico.- Desde el año de 1993, se estableció la obligación de todos los profesores de carrera de trabajar en un grupo institucional. Con este programa se busca fundamentalmente lograr una mejor planeación de las actividades realizadas por los profesores para asegurar la pertinencia de sus trabajos. También se propone renovar las formas de trabajo de las áreas disciplinarias en cada uno de los planteles, de modo que se supervise la aplicación de los nuevos programas y se obtenga información que permita la evaluación de dicho proceso.

#### *D. Modificación de asignaturas.*

Los principales lineamientos contemplados por el currículum oficial en relación con la incorporación, eliminación y selección de asignaturas son los siguientes (*Ver Anexo número 2*):

##### 1. Las asignaturas de quinto y sexto semestres.

El PEA establece que las asignaturas de los dos últimos semestres merecen una consideración especial, debido a su carácter optativo predominante y a los problemas que esto ocasionó en cuanto al perfil de egreso deseable para el ingreso a licenciatura.

a) Se asume que estas asignaturas:

- Concretan en el modelo educativo del bachillerato del Colegio la cultura de la especialidad, en relación estrecha con la cultura básica, en la medida en que se orientan a la síntesis de lo aprendido en un área en los cuatro primeros semestres y a su aplicación a campos específicos de la misma.
- Deben mantener la unidad del área a la que se adscriben, en concepciones, métodos, selección, continuidad y progresión de contenidos.
- No pueden concebirse como meras introducciones a las distintas disciplinas antes no estudiadas, al estilo de la enseñanza tradicional, ni son una síntesis de licenciaturas ni del primer año escolar de las mismas.
- Deben incrementar la reflexión y toma de conciencia de los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento; en consecuencia, pondrán mayor énfasis en la investigación.
- Para acentuar su función propedéutica, prestarán atención explícita a las habilidades y reconocimientos requeridos para un comienzo fructífero a los estudios superiores.
- Tendrán cuatro horas semanales en sesiones de dos horas, como se ha indicado anteriormente, y se repetirán durante dos semestres.

- Se agruparán en cinco opciones, de las cuales cuatro corresponderán a las cuatro áreas –matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres de lenguaje y comunicación-, a diferencia de la distribución en el plan anterior, que mantiene de manera dispar la continuidad de las áreas en los últimos dos semestres, como puede observarse en el mapa curricular correspondiente. Por otra parte, se mantiene una opción propia de las disciplinas filosóficas para subrayar su importancia y su contribución a la formación humanística, la cual no puede suplirse con la lectura de textos literarios ni con el estudio de la historia o de las ciencias sociales. Las asignaturas de la actual opción sexta se distribuyen en las áreas de su pertenencia. Se aclara lo siguiente:
- El concepto de área aplicado no corresponde al concepto propedéutico propio de otras modalidades de bachillerato, sino esencialmente al específico del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Ciencias de la Salud y Psicología, del área de Ciencias Experimentales, se incluyen en la cuarta opción, donde se encuentra Psicología en el plan de estudios vigente y donde predominan las materias del área histórico-social, para evitar que, de situarse en una única opción, con Química, Física y Biología, compitan con estas materias e impidan el propósito de reforzar su aprendizaje.
- Es deseable que Psicología y Ciencias de la Salud, a través de los esquemas preferenciales se recomienden a quienes aspiran a ciertas licenciaturas del área de Ciencias Biológicas y de la Salud.
- Deberá suprimirse la materia de lógica, cuya concepción, sentido y ubicación en el área de Matemáticas ha dado lugar a una docencia confusa, la cual raras veces ha podido mantener el enfoque matemático específico y lo ha sustituido por otros de índole y valor sumamente dispares. Por otra parte, en el Modelo Educativo del Colegio, aprender a pensar no es el resultado del conocimiento de una sola disciplina, sino del conjunto del plan de estudios y de sus asignaturas. Contenidos básicos de Lógica se integran en la nueva materia de Filosofía.
- Es necesario crear cuatro materias nuevas: Antropología, Filosofía, Temas Selectos de Filosofía y Lectura, y Análisis de Textos Literarios.

b) Reglas de selección:

Al estructurar las asignaturas bajo esquemas preferenciales y establecer requisitos para su selección, el PEA propone mantener al mismo tiempo:

- La pertinencia para los futuros estudios de licenciatura de las asignaturas que eligen los alumnos, de manera que accedan a aquellos suficientemente

preparados, lo que sugiere la conveniencia de orientar la amplia selección y combinación actual.

- La flexibilidad del PEA renuente al establecimiento de áreas propedéuticas que predeterminen el futuro profesional del alumno, un año antes de concluir el ciclo.
- El equilibrio de Ciencias y Humanidades, de manera que todos los alumnos, cualquiera que sea la orientación de sus estudios futuros, reciban una formación semejante, de la que no deben eliminarse componentes esenciales de la cultura de nuestro tiempo.

Con el propósito de mantener una combinación adecuada de estos valores, se proponen las reglas de selección como sigue:

- Todos los alumnos deberán cursar en quinto y sexto semestres siete materias en dos cursos semestrales, seleccionados de la siguiente manera:
  - o Una materia de la primera opción.- Cálculo Integral y Diferencial I y II; Estadística y Probabilidad I y II; Cibernética y computación I y II.
  - o Una materia de la segunda opción.- Biología III y IV; Física III y IV; Química III y IV.
  - o Una materia de la primera o de la segunda opción.
  - o Filosofía I y II.
  - o Una materia de cuarta opción.- Administración I y II; Antropología I y II; Ciencias de la Salud I y II; Ciencias Políticas y Sociales I y II; Derecho I y II; Economía I y II; Geografía I y II; Psicología I y II; y Teorías de la Historia I y II.
  - o Una materia de la quinta opción.- Griego I y II; Latín I y II; Lectura y análisis de Textos Literarios I y II; Taller de Comunicación I y II; Taller de diseño ambiental I y II; Taller de Expresión Gráfica.
  - o Una materia de la cuarta o de la quinta opción.

Temas selectos de Filosofía podrá ser seleccionada con las materias de las opciones cuarta o quinta.

- Para cada licenciatura o conjunto de éstas en base a las recomendaciones del Consejo Académico del Bachillerato (CAB), el Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato establecerá, siguiendo la regla anterior, esquemas preferenciales de tres materias que faciliten a los alumnos el tránsito exitoso a los estudios profesionales.
- Si se trata de licenciaturas afines a las áreas de matemáticas o de Ciencias Experimentales del Plan de Estudios Actualizado, el esquema preferencial se formará con materias de las opciones primera y segunda; si se trata de licenciaturas afines a las áreas Histórico-social o de talleres de Lenguaje y

Comunicación del PEA, el esquema preferencial se formará con materias de las opciones cuarta y quinta.

- El Consejo Técnico informará a los alumnos acerca de estos esquemas y de la conveniencia de inscribirse a las asignaturas que los componen de modo que se asegure su preparación para los estudios de licenciatura previstos.

La estructuración de las asignaturas para quinto y sexto semestres bajo esquemas preferenciales ha suscitado problemas importantes. Por un lado, ante la disminución de matrícula en algunas asignaturas y su correspondiente tendencia a desaparecer se mantiene la incertidumbre frente al futuro trabajo de algunos profesores; por otro lado, ante la incorporación de nuevas asignaturas y la obligatoriedad de otras más como el caso de Filosofía, aumenta la competencia entre la selección de asignaturas. La disminución de la matrícula en algunas asignaturas y el aumento en otras, genera diferencias entre los profesores inclusive de una misma área de conocimiento, repercute también en el logro de propósitos como la interdisciplina.

#### *E. Aspecto administrativo e infraestructura.*

En este aspecto el PEA hace referencia a una serie de carencias permanentes de personal administrativo, lo que hace particularmente pesado el trabajo de dirección y distraen de actividades trascendentes a los funcionarios de mayor nivel.

Finalmente, se señala la falta de formación del personal de base, hecho particularmente grave cuando se trata de bibliotecarios y laboratoristas, lo cual afecta negativamente a la docencia y condicionan muchas veces las ventajas que se espera obtener de la Actualización del Plan y de los Programas de Estudios, y por ello representa una situación que debe corregirse.

### 3.5. Sentido y orientación del área histórico-social.

De manera general, el área histórico-Social del Colegio de Ciencias y Humanidades se propone contribuir a que sus alumnos adquieran una cultura básica en Ciencias y Humanidades y a fomentar la capacidad de discernir, elegir, decidir y actuar con libertad y responsabilidad en su realidad social, lo cual sólo se logra si se habilita al alumno para tomar conciencia y despertar la crítica constructiva hacia dicha realidad. Busca promover en los alumnos, la adquisición de conocimientos, actitudes, valores y habilidades para la comprensión de la realidad histórico-social que le permitan construir su identidad y su sentido de pertenencia, así como reconocerse sujeto activo en un tiempo y espacio determinados cuya acción tiene repercusiones en la realidad en la que vive.

Los propósitos del área histórico-social que la distinguen de otras áreas en el CCH son:

- Propiciar un conocimiento científico de la realidad social mediante un procedimiento metódico de interpretación y explicación sobre los fenómenos histórico-sociales.
- Promover un conocimiento humanista que combine el análisis histórico, social y filosófico.
- Favorecer la comprensión de la realidad social con una visión total que priorice el carácter histórico de los fenómenos sociales y refleje la dinámica cambiante y contradictorio de sus procesos.
- Evidenciar el papel central que tiene la historicidad en el análisis de la sociedad.
- Analizar la sociedad como una estructura, un sistema, una colectividad cuya dinámica se enmarca entre el cambio y la permanencia.
- Comprender los procesos culturales para entender y respetar la diversidad humana y las luchas por la identidad.
- Propiciar el conocimiento de la filosofía como una disciplina humanística, científica y social de carácter formativo, interdisciplinario y crítico.

Desde la aplicación del PEA en el año de 1996 el área se plantea como propósito general que:

... los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de la historia, ciencias sociales y la filosofía, de modo que puedan analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico, de los procesos sociales y del pensamiento filosófico.<sup>99</sup>

<sup>99</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Plan de Estudios Actualizado*. 1996. p. 53.



La actualización curricular mantiene la concepción de la historia como eje central del área, se reitera que su enseñanza fomenta la multidisciplína al estudiar los cambios que sufre la sociedad en todas sus dimensiones. Las modificaciones concretas para el área histórico-social a partir del PEA fueron las siguientes:

- Actualización de los contenidos de Historia Universal Moderna y Contemporánea y de Historia de México, y asignación de dos semestres a cada una de estas materias.
- Renovación de la orientación de Teoría de la Historia y su ubicación como optativa en quinto y sexto semestres.
- Ubicación también como optativa a la materia de Antropología Cultural.
- Atención a otras concepciones, además del marxismo, de valor teórico y académico, y renovación de las categorías histórico-sociales empleadas.

Con la actualización del plan de estudios se mantienen cuatro semestres obligatorios para el estudio de la Historia pero con el aumento de un semestre para la asignatura de Historia Universal en sustitución de Teoría de la Historia que pasa a ser optativa en quinto y sexto semestres. En este último aspecto, conviene apuntar que Teoría de la Historia, (cuya función consiste en habilitar al alumno para el estudio de aspectos teórico-metodológicos) al formar parte de las materias optativas en el último año del bachillerato, ha visto reducir su matrícula tanto como otras asignaturas que se integran bajo el "esquema preferencial" del tercer año y que "compiten" frente a otras de mayor demanda, con la consiguiente disminución de grupos que son atendidos por el profesor en tales asignaturas.

Como parte del cambio curricular, también se reorganizaron y reconceptualizaron las tres asignaturas con carácter filosófico que se impartían como optativas desde el origen del Colegio: Ética, Estética y Filosofía. Estas disciplinas se fusionaron en una sola bajo el nombre de Filosofía y se le convirtió en obligatoria. Además, se creó la asignatura de Temas Selectos de Filosofía con carácter optativo. Por otro lado, se incorpora la nueva asignatura de Antropología también con carácter optativo para 5º y 6º semestres.

A lo anterior, se agregan los contenidos temáticos y la bibliografía a emplear como parte de los programas indicativos de las asignaturas que integran el área, con sus correspondientes tiempos didácticos y estrategias de aprendizaje. Los programas de estudio actualizados han mantenido su revisión de modo que en el año 2002, se modificaron nuevamente para disminuir el exceso de contenidos y facilitar la aplicación de la nueva modalidad pedagógica del "curso-taller".

En conclusión, los cambios en la estructura del área le otorgan diversos sentidos y orientaciones a su perfil educativo, el cual se pretende, responda cada vez más al nuevo estatuto epistemológico de las ciencias sociales dentro del contexto científico y cultural actual.

### La interdisciplina en el área.

Desde sus orígenes, el plan de estudios del CCH subrayó la importancia de integrar los conocimientos para lograr una formación unitaria superior a los límites y fronteras de las diferentes disciplinas que integran el currículum. Este enfoque interdisciplinario se mantuvo también como un elemento de gran importancia dentro del plan de estudios actualizado de 1996, aunque el problema de su aplicabilidad ha rebasado frecuentemente la propuesta teórica.

En los primeros diez años del Colegio, se procuró infructuosamente la realización de actividades conjuntas entre profesores de las diferentes áreas disciplinarias. Fue poco antes de la actualización del plan de estudios en 1996, cuando se organizaron los primeros seminarios con mayor pluralidad y con la participación de profesores de distintas disciplinas. El Programa de Formación impartido en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) entre 1987 y 1992, constituyó un primer acercamiento a esa realidad que se veía tan distante en décadas anteriores, pues contó con la participación de profesores de distintas especialidades e incluso de diversas áreas. En adelante, nacieron también las reuniones semestrales (llamadas en su inicio "semanas académicas"), donde también, a partir de acciones autogestionarias en las que participaba el total de profesores de cada área, se discutían y proponían soluciones a los diferentes problemas académicos y políticos que enfrentaban los profesores.

A partir de 1996, estas actividades se modificaron significativamente, al parecer se empobreció el diálogo e intercambio académico entre las diferentes disciplinas y el área como tal adquirió un carácter más administrativo que académico. En la actualidad la propia directiva del Colegio reconoce la necesidad de efectuar una revisión al plan de estudios en el sentido de promover el trabajo cooperativo entre los profesores de una misma área y, en la medida que se requiera, entre las diferentes áreas disciplinarias.

### 3.6. La docencia en la nueva estructura curricular del área histórico-social.

A continuación describo brevemente las principales características que ha adoptado la práctica docente en el área histórico-social del CCH, desde su origen hasta la aplicación del PEA. La semblanza que aquí se describe toma como referencia el diagnóstico que publica la Comisión del área histórico-social, a quien la Dirección General del Colegio encomendó la tarea de iniciar el proceso de revisión y definición sobre la función educativa del área histórico-social.<sup>100</sup>

(1971-1988)

La planta docente del Colegio estuvo conformada inicialmente por pasantes o estudiantes de los últimos semestres de licenciatura quienes a través de la práctica docente sentaron en el área histórico-social, como en otras áreas, las bases de una tradición peculiar del Colegio: la autogestión académica y administrativa que consistió en crear las academias y sustituir, en la mayoría de los planteles, a los jefes de área por coordinadores.

Las mismas fallas en la práctica docente tales como: deficiente e incluso nula formación pedagógica, dificultad en el manejo de los objetivos y contenidos de las asignaturas y la interpretación heterogénea de los contenidos que resultaba del nivel de conocimientos y de la formación profesional de los maestros; se intentaba resolver a través del trabajo interdisciplinario mediante reuniones de academia.

De 1972 a 1974 la actividad de los profesores a través de las academias fue determinante para el Colegio, ya que éstos pactaron con las autoridades cuestiones de interés docente y político, lo que permitió un intercambio de logros en el avance académico.<sup>101</sup>

Parte fundamental de la organización de las academias del área histórico-social fue la Asamblea: mediante ella se formulaban acuerdos políticos, laborales, administrativos y sobre todo académicos. En el seno de las academias y por medio de la asamblea, se decidían las formas de ingreso y permanencia de profesores; actualización de los programas; elaboración de material didáctico; formación de profesores; actividades de difusión y extensión de la cultura. Así mismo se rechazaban o negociaban las propuestas de las autoridades, lográndose los primeros acuerdos para promover la definitividad de los profesores y obtener las primeras plazas de complementación académica. En suma, la academia desempeñó un papel primordial durante los primeros años del Colegio.

En el salón de clases, el profesor criticó la tecnología educativa, adaptó la teoría del aprendizaje de Piaget, la pedagogía de la liberación de Freire y la

<sup>100</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. "Revisión del Plan de estudios", Tercera Etapa, en: *Orientación y sentido de las áreas. Área Histórico-social*. Texto corregido. Documento de trabajo 2005.

<sup>101</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Nuestros recuerdos y algo más*. CCH, plantel Vallejo. p. 12.

didáctica crítica. En estos primeros años, la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la filosofía se concretó hacia diversas vertientes: enriquecer su formación y sus planteamientos didácticos, así como su actitud y prácticas políticas, o dogmatizar su enseñanza.

Los profesores cultivaron como parte de su metodología, la llamada enseñanza activa o nueva (didáctica crítica): discusión grupal, preguntas en clase, asesoría a alumnos, conversación informal, lluvia de ideas, corrillos y simposium; también, aunque con una menor recurrencia, practicaron la exposición (cátedra) y la lectura en clase, actividades de la enseñanza tradicional o pasiva.

En este período el Colegio enriqueció la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la filosofía. Su punto de partida fue la elaboración de materiales. Los primeros de estos dieron origen a la colección "*Lecturas universitarias*" que en su contraportada señalaba: "CCH. Nivel Bachillerato", elaborados por especialistas de institutos y facultades de la UNAM. Los profesores elaboraron sus propios materiales que en muchos casos serían la carta de presentación de la enseñanza en el área histórico-social, con múltiples ediciones y una concepción crítica para los estudiantes.

En la década de los ochenta la dinámica de la vida académica desapareció, debido fundamentalmente al centralismo e injerencia de las autoridades para regular la actividad del área. Se mantiene, por Reglamento del CCH, la figura del Coordinador, cuya función es diversa según la participación y organización de las academias en cada plantel.

(1989-2001)

Como señalé antes, la segunda mitad de la década de los ochenta fue un parteaguas para la UNAM y para el país; el CCH, inserto en esta coyuntura, inició la revisión del Plan de estudios a finales de 1991 por medio de eventos y actividades académicas que culminaron con la modificación de éste. La dirección del proceso estuvo en manos del Consejo Técnico, creado en 1992, de los Consejos Académicos por Área y del Consejo Académico del Bachillerato, instancias de regulación que resultaron del Congreso Universitario.

En el transcurso de la revisión la efervescencia política dio nuevo auge al activismo y a las posiciones críticas en el seno de algunas academias. Derivado de un movimiento contra políticas de Rectoría, en el Colegio se produjo un enfrentamiento, centrado en la reducción de la matrícula que se asociaba a la reducción de turnos propuesta entre los cambios del Plan de Estudios culminando con un paro que duró poco más de un mes en 1995. La negociación que cerró el conflicto incluyó un nuevo período de consulta, en el que se incorporaron algunas críticas a los programas que formarían la versión final del Plan de estudios Actualizado de 1996.

De 1996 a 2001, en el área histórico-social, se fortalecieron los grupos de trabajo coordinados por los profesores de carrera que incorporaron a un número significativo de profesores de asignatura. Se produjo gran diversidad de material de apoyo didáctico para los nuevos programas: paquetes didácticos, antologías, guías del profesor y libros de texto entre otros. En general, los programas de 1996, sistematizaron muchos de los elementos de la didáctica crítica; así mismo se empezaba a vislumbrar la influencia del constructivismo; por ejemplo, en los programas de Historia I a IV se esperaba crear en los alumnos aprendizajes significativos.

El Plan de Estudios de 1996 consiguió, por primera vez, tener programas únicos indicativos para los cinco planteles del Colegio. Las cartas descriptivas de cada programa constaban de contenidos y objetivos generales de la asignatura, temática, objetivos educativos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y bibliografía. Un balance general de los mismos revela que, aunque no de forma sistemática, los programas señalaban que además del conocimiento sobre los temas, debían fomentarse en los alumnos el desarrollo de habilidades, actitudes y valores; es decir, se planteaba el qué, el cómo y el para qué estudiar.

El lado débil de los programas era su gran cantidad de contenidos y el rechazo de los profesores respecto a la adopción del constructivismo en sustitución de la didáctica crítica en el área. En estos programas se observó claramente la influencia del constructivismo al definir y detallar una cantidad excesiva de contenidos teóricos, actitudinales y procedimentales, con exceso de objetivos que buscaban inducir ciertas conductas en el alumno. Su aplicación condujo al enciclopedismo tan combatido desde los orígenes del Colegio, llevando al profesor a que se preocupara más por "cubrir los programas" que por fomentar un aprendizaje realmente significativo, reflexivo y susceptible de ser modificado por el alumno.

*(2001-2004)*

A partir de la experiencia de 1996, el Colegio convocó al ajuste y actualización de los programas en el año de 2001. Se formaron comisiones por materia donde se combinó la elección por sufragio universal secreto y directo, y por designación en el seno de los cuerpos colegiados. Esta estructura intentó otorgar legalidad y legitimidad al proceso de ajuste de los programas. Los programas ajustados que a la fecha se aplican, hacen hincapié en el carácter del bachillerato para la formación de habilidades, de cultura básica, al poner los aprendizajes como su elemento constructor. Oficialmente se plantea que algunos programas del área siguen una nueva orientación al intentar pasar de los aprendizajes significativos a los aprendizajes relevantes; que existen muchos elementos de la didáctica crítica, sobre todo en las sugerencias de evaluación y en las estrategias de aprendizaje.

Lo cierto es que al analizar dichos programas ajustados, que a la fecha se aplican, se distingue la combinación de diferentes enfoques pedagógicos: la didáctica tradicional ejercida por algunos profesores que intervinieron en su revisión, se combina con los elementos de la tecnología educativa que impregnan el plan de estudios actualizado y en un intento por superar las críticas, se incorporan elementos de la didáctica crítica, dando por resultado la elaboración de programas de estudio confusos, que en algunos casos conducen a que el profesor decida finalmente lo que quiera y pueda hacer dentro del salón de clases sin una propuesta clara sobre los propósitos esenciales de su práctica.

Con base en lo anterior, es posible identificar la manera como el profesor en el área histórico-social pierde paulatinamente la autonomía sobre su trabajo. Las funciones en que antes podía intervenir le son cada vez más negadas y pasan cada vez más a manos de grupos centralizados encargados de "sistematizar" las propuestas hechas por el profesor.

Resulta evidente, la tendencia a convertir al profesor en un "técnico" de la enseñanza y con ello a integrarse en un proceso de descualificación que genera la separación entre la planeación curricular y la acción del profesor. En gran medida, la difusión de la pedagogía pragmática ha propiciado que el profesor deje de ser el centro de la actividad educativa y sea visualizado como un operador de técnicas e instrumentos de aprendizaje.

Este pensamiento tecnocrático cosifica la relación educativa para considerarla como una relación entre un técnico (maestro) y una serie de alumnos. La relación entre ambos se define en tanto el profesor aplica técnicas para modificar el comportamiento de sus alumnos. De esta manera, a través de la concepción pragmática, se anula la discusión sobre los objetivos sociales de la educación, pues propone al docente como un ejecutor de programas establecidos por la esfera central del sistema educativo.<sup>102</sup>

Después de esta breve exposición sobre los principales cambios curriculares ocurridos a partir del PEA en el área histórico-social del CCH, podemos dar cuenta de algunas condiciones laborales que enfrenta el profesor adscrito a la misma, así como de las contradicciones que se generan en su actuación. Díaz Barriga Á. señala que en la actualidad dichas contradicciones dejan ver una práctica docente cuyo requisito es contar con un profesor capaz de:

- Saber y no saber (por toda la crítica antiautoritaria al lugar del saber).

---

<sup>102</sup> Díaz Barriga, A., explica que el desarrollo de la pedagogía pragmática surge en el contexto de la industrialización estadounidense de este siglo. En sus inicios esta pedagogía buscó adscribirse a determinados valores sociales, como justicia y democracia, pero conforme se fue consolidando un determinado tipo de práctica educativa, la conceptualización del pragmatismo devino en una perspectiva netamente tecnocrática de la educación. Algunas disciplinas como la tecnología de la enseñanza; planeación de la enseñanza y economía de la educación (en particular bajo la concepción del capital humano) dan cuenta de ello. Véase: Díaz Barriga, A. *Ob. Cit.* 1993, p. 69.

- Convivir con el estudiante, ser su amigo y al mismo tiempo, mantenerse en una relación distante e incluso abstinerse (tanto en lo conceptual como en lo personal).
- Ser responsable de los valores, la disciplina y la moral y, al mismo tiempo, desarrollar una forma de trabajo horizontal donde las decisiones sean tomadas en forma colectiva.
- Ser líder democrático del grupo y jugar un rol abstinerse en la misma conducción.
- Ser finalmente, el responsable directo del éxito en la educación. Lograr, independientemente de las condiciones externas que afectan al trabajo educativo, la realización de éste con una eficiencia limitada.

Frente a las nuevas propuestas pedagógicas, es natural que el docente muestre confusión y termine modificando su práctica educativa de acuerdo con una serie de opciones que él mismo adopta. Estas opciones se vinculan con aspectos de carácter conceptual e ideológico propios del pensamiento docente,<sup>103</sup> tanto como con las condiciones particulares en las que realiza su tarea educativa: número de alumnos, recursos con los que cuenta, limitaciones institucionales, entre otras. Situación que en el área histórico-social del CCH-Vallejo adquiere características particulares favorables en algunos casos y desfavorables en otros, para la actividad docente concebida como práctica creativa y transformadora de la realidad social, es decir como praxis. El análisis de dicha situación constituye el propósito del siguiente capítulo.

---

<sup>103</sup> Entendemos por pensamiento docente al "...marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para evaluar a los estudiantes y tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje". Vid. Monroy Farías, M. "El pensamiento didáctico del profesor. Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades", en: Barrón Tirado, C. (Coord.) *Ob. Cit.* pp. 162-163.

## **Capítulo 4.**

### **Análisis de la práctica docente en el área histórico-social del CCH-Vallejo, frente a la actualización curricular.**

En el primer capítulo de este trabajo expuse la manera como la ideología dominante se refleja en la planeación del currículum escolar, y cómo éste último constituye un referente fundamental para la práctica docente. También señalé que los docentes son quienes, al lado de otros actores del proceso escolar, otorgan vida al currículum recreándolo en su actividad cotidiana; de ahí la docencia adquiere gran importancia en el cumplimiento de los fines de la institución escolar.

En este apartado me propongo analizar las condiciones específicas en que se ejerce la docencia dentro del área histórico-social del CCH-Vallejo, situaciones como: la remuneración económica, las actividades académicas, las nuevas aplicaciones de la tecnología en la enseñanza, los recursos didácticos, las condiciones materiales del espacio en que se desempeña el docente, la relación que mantiene el profesor con sus colegas y con sus alumnos entre otras, ya que constituyen aspectos dignos de análisis por la influencia que pueden ejercer en el desempeño del profesor. Considero que mientras el profesor se perciba limitado o bien, favorecido por las condiciones en que ejerce su labor, se reducen o aumentan en el mismo sentido las posibilidades de que actúe como un sujeto creativo y transformador en la práctica docente.

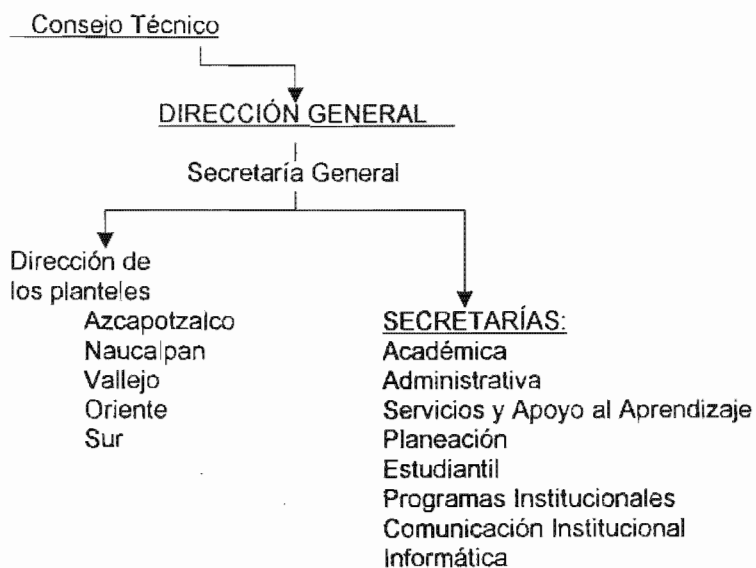
De tal forma, creo de gran importancia reconocer la influencia que ejerce el actual entorno socioeconómico sobre las condiciones en que se desempeña el docente; asimismo me parece necesario identificar el impacto que dichas condiciones generan sobre el desempeño del profesor que busca cumplir con los propósitos educativos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Son estos los propósitos que me planteo para el presente capítulo el cual inicio con una breve descripción de la estructura física y administrativa del plantel Vallejo como referente del espacio físico y organizacional en que se realiza la práctica docente, objeto de nuestro análisis.

#### **4.1. Descripción administrativa y física del CCH en general y del plantel Vallejo en particular.**

El Colegio de Ciencias y Humanidades esta conformado de una Dirección General (encargada de la conducción académico-administrativa), cinco planteles (Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur) y un Laboratorio Central. Su máximo órgano colegiado de gobierno es el Consejo Técnico (instalado el 26 de febrero de 1992 por el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México).



Cada uno de los planteles cuenta a su vez con Secretarías, departamentos y unidades similares para atender las necesidades particulares de la comunidad. El siguiente organigrama muestra la distribución jerárquica de tales instancias.



En cuanto a su estructura organizacional, el siguiente organigrama muestra las líneas y relaciones de autoridad a nivel interno del CCH-Vallejo:



En lo particular, el plantel Vallejo del CCH abrió sus puertas al mismo tiempo que Azcapotzalco y Naucalpan, es decir, el día 12 de abril de 1971. El plantel Vallejo se encuentra ubicado sobre la Avenida Cien Metros, Esquina con Fortuna en la colonia Magdalena de las Salinas, en la Delegación Gustavo A. Madero. La distribución de edificios y la ubicación de los lugares más importantes para la prestación de servicios tanto para alumnos como para profesores, varía en cada plantel. Con respecto al CCH-Vallejo, éste cuenta con espacios e instalaciones que en lo general, son adecuadas y suficientes para el desempeño académico.

Una breve descripción de sus espacios, muestra que en la actualidad el plantel Vallejo cuenta con sitios de juego y recreación (canchas de juego, de educación física, difusión cultural y el famoso "Garibaldi", donde los jóvenes se reúnen a cantar y platicar); de servicios (trámites escolares, préstamo de recursos didácticos, áreas académicas, cafeterías, etc.); de información y orientación, (psicopedagogía, asesorías y tutorías); áreas de estudio (salones de clase, laboratorios, salas de cómputo, salas de idiomas, Biblioteca, entre otros). Además de los espacios administrativos como la Dirección, Departamento de Impresiones, Almacén, y el Sistema de Laboratorios de Investigación (SILADIN), el cual es un edificio diseñado para efectuar proyectos de investigación de los alumnos, asesorados por profesores.

Menciono esta información porque considero importante reconocer la amplia estructura tanto física como organizativa del plantel, necesaria para una población numerosa y condicionante también de la relación cotidiana que se establece entre los actores del espacio escolar. Confirmando lo anterior con una cita de Rockwell quien señala:

La experiencia en las escuelas es formativa también para los maestros. Es importante recordar este hecho, frente a la tendencia de buscar correspondencia entre la actuación de los docentes y el perfil que norma su trabajo, sin tener en cuenta el contexto social e institucional en el cual laboran.<sup>104</sup>

De esta manera, se advierte que el contexto institucional del CCH y la distribución de sus espacios, favorece condiciones específicas para el ejercicio de la práctica docente tales como excesiva burocratización de los asuntos académicos por el lado institucional, y por el lado de la distribución del espacio físico, favorecer o limitar el encuentro entre colegas a través de áreas comunes.

Esta estructura interna (organizacional y física) es objeto de consideración en el proceso de revisión y actualización al plan de estudios para cada uno de los planteles; institucionalmente se reconoce la importancia que reviste la disposición del espacio físico escolar (salones, pasillos, salas de medios audiovisuales, etc.) tanto como la estructura administrativa del Colegio para el ejercicio docente:

---

<sup>104</sup> Rockwell, E. *Ob. Cit.* p. 14.

...nuevo personal administrativo y de base capaz de propiciar el mantenimiento adecuado de las instalaciones de los CCH's así como de programar los recursos necesarios para el desempeño docente.<sup>105</sup>

## 4.2. Metodología del análisis.

### 4.2.1. Planteamiento del problema.

A lo largo de este trabajo he manifestado mi convicción acerca de que el acelerado cambio social que se vive en el contexto de la globalización, implica transformaciones inevitables en el ámbito educativo y su correspondiente impacto en la planeación del currículum escolar lo que a su vez, modifica las condiciones laborales del profesor. Tales condiciones favorecen o limitan la realización práctica de la docencia, condicionando su posibilidad creativa y transformadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque acepto que los profesores concretizan y moldean el currículum escolar mediante su participación cotidiana en el proceso educativo, asumo que el currículum constituye el principal referente de su práctica. En este sentido, las modificaciones curriculares, como en el caso del Plan de Estudios Actualizado del CCH, inciden sobre las condiciones en que se ejerce la docencia.

Por otro lado, atendiendo al carácter procesual y cotidiano de la práctica docente, acepto que ningún cambio en el plan de estudios, en la planeación y en la organización de la enseñanza, pueden llevarse a cabo si el profesor no está convencido de ello; menos aún, si queriendo modificar su práctica, se ve limitado frente a las condiciones sociales y materiales en que se desempeña.

Gil Villa, F.<sup>106</sup> menciona al respecto, que la problemática que aqueja al profesorado no puede abordarse sólo como un sistema cerrado por el cual se pretenda manipular y cambiar sus condiciones con estrategias que afectan sólo a sus actores, sino que ese sistema está conectado en el fondo con las estructuras sociales y culturales que resultan mucho más difíciles de controlar mediante la planeación educativa y a las cuales hay que atender. Estas estructuras forman parte del contexto general en constante cambio que rodea al ejercicio de la docencia.

Por lo anterior, me parece sumamente importante analizar y reflexionar sobre los cambios producidos en el contexto actual de la docencia así como conocer además las condiciones específicas en que se desempeña el profesor

---

<sup>105</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Plan de Estudios Actualizado*. pp. 108-111.

<sup>106</sup> Gil Villa, F. *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca, AMARU Editores, 2ª ed., 1997. 142 pp.

dentro de un espacio escolar determinado y sobre la base de la percepción de los propios profesores, todo ello para lograr proponer mejoras a la planeación curricular y a la práctica misma de la docencia.

El problema de estudio de nuestro trabajo se traduce entonces en indagar sobre las condiciones sociolaborales de la práctica docente a partir de la actualización del plan de estudios en el área histórico-social del CCH- Vallejo del CCH, para en esa medida ofrecer alternativas que mejoren su desempeño.

Tomando en cuenta lo anterior, este estudio se aboca a las siguientes vertientes de análisis:

- 1) La situación académica de una muestra representativa de profesores que laboran en el área histórico-social del CCH-Vallejo.
- 2) La percepción que tienen los profesores adscritos al área histórico-social del CCH-Vallejo respecto al reconocimiento y la modificación del papel que le corresponde desempeñar como resultado de los cambios curriculares.
- 3) La búsqueda de profesionalización en la docencia a través del cumplimiento de mayores actividades académicas de formación y actualización docente.
- 4) La relación entre el profesor y otros sujetos del ámbito escolar como los colegas y el alumno, interacción permanente en el trabajo de los profesores que se ve influida tanto por las condiciones sociales como materiales que rodean al quehacer cotidiano de la docencia.
- 5) Los recursos materiales de que dispone el profesor para su trabajo dentro del espacio escolar, como apoyo o limitación a la práctica docente. Este aspecto reviste gran importancia respecto a los propósitos de innovación pedagógica que se plantean en los planes y programas de estudio actualizados.
- 6) La pérdida de autonomía en el trabajo docente, como resultado de una racional planificación de la enseñanza en manos del Estado y de autoridades asignadas por la directiva de la institución escolar.
- 7) La remuneración económica del docente en la medida que su salario real se mantiene inferior al de otras profesiones y genera con ello la competencia por los estímulos al desempeño académico. Se analizan también los cambios curriculares en su sentido de cosificar el trabajo intelectual del profesor al pretender evaluar su desempeño a partir de parámetros propios del ámbito productivo.

- 8) La modificación al mapa curricular, situación que propicia el surgimiento de nuevas materias y la eliminación de otras, así como la actualización de contenidos para la enseñanza. El profesor ya no se puede mantener al margen del acelerado desarrollo científico y tecnológico, tiene que renunciar a contenidos que venía explicando durante años, a la par de su actualización sobre otros nuevos incorporados al currículum oficial.
- 9) La conciencia que han tomado los profesores respecto a las condiciones sociales y materiales en que laboran y la consiguiente participación para impulsar cambios que modifiquen dicha situación.

Procuró analizar estos aspectos sobre la base de los lineamientos del Plan de Estudios Actualizado (PEA) en el CCH que se entiende, aplican los docentes del área histórico-social en el plantel Vallejo desde el año de 1996.

#### **4.2.2. Objetivos.**

El objetivo general de la investigación se traduce en lo siguiente:

*Analizar las condiciones sociolaborales en que se realiza la práctica docente en el área histórico-social del CCH-Vallejo, a partir de la actualización del plan de estudios, para mejorar su desempeño.*

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos particulares:

- Conocer la situación académica que mantienen algunos profesores del área histórico-social del CCH-Vallejo.
- Identificar el reconocimiento sobre el papel que se asigna al profesor que labora en el área a partir del cambio curricular.
- Comprender los efectos de la profesionalización con el correspondiente aumento de exigencias académicas sobre la práctica docente.
- Ubicar la importancia de la nueva relación que se establece entre el profesor con otros sujetos del ámbito escolar a raíz de los cambios pedagógicos que plantea el currículum actualizado.
- Conocer la importancia de los recursos materiales para el desempeño académico.
- Distinguir el proceso de pérdida de autonomía de los profesores respecto a la planeación de su trabajo.

- Analizar la remuneración económica que percibe el profesor en relación con los nuevos requerimientos laborales.
- Describir los efectos de la modificación al mapa curricular en el trabajo del profesor.
- Distinguir los efectos de las condiciones sociales y materiales en que labora el docente respecto a la realización de la praxis en la docencia para en ese sentido, ofrecer propuestas que mejoren su desempeño.

#### **4.2.3. Instrumento.**

El instrumento que sirve de apoyo a la entrevista estructurada es un formato de 39 preguntas (*Ver Anexo número 5*), el cual se aplica a la población en forma de cuestionario escrito. Los aspectos que se valoran son los siguientes:

##### *A. Datos de Identificación.*

Con el propósito de conocer la situación académica y laboral de una muestra de profesores adscritos al área histórico-social del CCH-Vallejo, solicito datos generales como: nombre y edad del profesor, plantel de adscripción y turno, nombramiento actual, antigüedad en el Colegio, experiencia docente previa a su ingreso al CCH, funciones administrativas que desempeña, materias que imparte y actividad docente en alguna otra institución. (Preguntas Núm. 1 a 9).

##### *B. Formación profesional.*

Buscando comprender los efectos de la profesionalización en la docencia, requiero información acerca de los estudios profesionales realizados así como de la participación de los profesores de la muestra en cursos, talleres y diversas actividades académicas que se establecen como parte de la actualización curricular. (Preguntas Núm. 10-13).

##### *C. Modelo del profesor.*

Planteo los reactivos de esta sección para identificar el reconocimiento y satisfacción hacia el papel que desempeña el profesor de recién ingreso frente al que se venía desempeñando antes del cambio curricular. (Preguntas Núm. 14-19).

#### *D. Participación en actividades académicas.*

En este rubro mi propósito es conocer las condiciones sociales y materiales en que labora el profesor del área histórico-social, tanto dentro como fuera del aula, e identificar:

- a) La relación que asume el profesor frente a otros sujetos del ámbito escolar, especialmente entre colegas a partir de su convivencia y participación dentro del área, y frente a los alumnos. Asumimos que la interacción con el alumno se modifica también a partir del reconocimiento al nuevo papel asignado al profesor. (Preguntas Núm. 20-24).
- b) La importancia de contar con recursos materiales y didácticos para el desempeño de sus actividades académicas. (Preguntas Núm. 25-26).

#### *E. Postura ante la actualización del Plan de Estudios.*

Mediante esta sección pretendo distinguir fundamentalmente el proceso de pérdida de autonomía que ha vivido el profesor en los últimos años frente a la planeación de su trabajo. (Preguntas Núm. 27-29)

#### *F. Postura ante la situación laboral a partir de la aplicación del Plan de Estudios Actualizado (PEA).*

En este apartado exploro la percepción de la muestra elegida de profesores respecto a ciertas condiciones laborales como los requisitos de ingreso, programa de estímulos y evaluación al desempeño docente que derivan de la actualización del plan de estudios, para analizar sus efectos sobre la remuneración económica que percibe, mismas. (Preguntas Núm. 30-33).

#### *G. Postura ante el trabajo en el aula.*

Mediante esta sección busco describir los efectos generales de la modificación curricular respecto al trabajo que desempeña el profesor adscrito al área. (Preguntas Núm. 34-37).

#### *H. Reacción política.*

Por último, incluyo algunos reactivos para distinguir la participación política del profesor puesto que al intervenir en actividades de esa índole, se asume como sujeto consciente y participe de su realidad social, en busca de transformaciones y mejoras en la práctica de la docencia. (Preguntas Núm. 38 y 39).



#### **4.2.4. Estrategia metodológica.**

Dado mi interés en esta investigación por indagar las condiciones sociolaborales del ejercicio docente en el área histórico-social del CCH-Vallejo a partir de la aplicación del Plan de Estudios Actualizado, considero que se trata de un estudio fundamentalmente descriptivo basado en cuestionarios, donde opto por describir y explorar la opinión del profesor adscrito a dicha área disciplinaria.

Analizo cuantitativa y cualitativamente la información obtenida mediante la aplicación del instrumento (cuestionario), jerarquizando los datos. Utilizo información teórica sobre la práctica docente y su relación con el currículum escolar. Como eje conductor de los datos obtenidos por el cuestionario. Para la clasificación de los datos me baso en la tarea de comparar, contrastar y jerarquizar la información para establecer relaciones, semejanzas y en algunos casos diferencias entre los elementos que integran el estudio.

En cuanto al análisis cuantitativo, utilizo métodos estadísticos básicos como frecuencias, porcentajes, media estadística, promedios, etc., para cuantificar y analizar los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario.

#### **4.2.5. Población.**

Como mencione antes, la población de este análisis se integra por profesores adscritos al área histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo. La elección de la muestra obedece al criterio de muestra no probabilística intencional, y depende de que la población pertenezca al área histórico-social y se desempeñe en la docencia desde cuando menos un año antes a la aplicación del plan de estudios actualizado; es decir, que sean docentes afectados (positiva o negativamente) por la aplicación del currículum actualizado.

En atención a los objetivos planteados, no considero de gran importancia el tamaño de la muestra, sino en todo caso el cuestionar a profesores cuyo perfil reúne las características deseadas para evidenciar las condiciones sociolaborales en que se realiza la práctica docente a partir de la actualización curricular y en esa medida, reconocer la importancia que adquiere su análisis para mejorar la enseñanza.

La población participante en este estudio consta de un grupo de 20 profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, todos adscritos al área histórico-social del plantel Vallejo. Del total, 6 integrantes (30%) son mujeres con una edad promedio de 48.60 años, cuyo rango va desde los 34 hasta los 61 años; los 14 restantes son hombres (70%), cuya edad promedio es de 49.80

años dentro de un rango de 41 a 57 años de edad. La experiencia laboral de los profesores es de los 8 años hasta los 31 de labor docente dentro del CCH.



Con excepción de un profesor que realizó su formación inicial (Licenciatura) en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), los 19 profesores restantes la realizaron dentro de las facultades pertenecientes a la UNAM. (Ver Cuadro No.1)

**Cuadro No. 1: Características generales de la población en estudio.**

Profesor(a)	Sexo	Plantel	Edad (años)	Antigüedad	Nombramiento	Estudios	Generación	Institución	Grupos
1	F	Vallejo	34 años	8 años	Asignatura "A" Interino	Licenciatura	89	UNAM	6
2	F	Vallejo	61 años	24 años	Asignatura "A" Definitivo	Licenciatura	71	UNAM	7
3	F	Vallejo	48 años	19 años	Carrera Asociado "C"	Licenciatura	76	UNAM	1
4	F	Vallejo	47 años	13 años	Asignatura "B" Definitivo	Licenciatura	76	UNAM	5
5	F	Vallejo	47 años	19 años	Asignatura "A" Definitivo	Licenciatura	83	UNAM	7
6	F	Vallejo	55 años	31 años	Carrera Titular "B"	Licenciatura	72	UNAM	4
7	M	Vallejo	56 años	25 años	Carrera Asociado "B"	Licenciatura	73	IPN	1
8	M	Vallejo	52 años	25 años	Carrera Titular "A"	Licenciatura	73	UNAM	1
9	M	Vallejo	48 años	19 años	Carrera Asociado "C"	Licenciatura	76	UNAM	5
10	M	Vallejo	52 años	29 años	Carrera Asociado "C"	Licenciatura	73	UNAM	1
11	M	Vallejo	57 años	15 años	Asignatura "B" Definitivo	Licenciatura	77	UNAM	1
12	M	Vallejo	50 años	23 años	Carrera Asociado "C"	Licenciatura	78	UNAM	5
13	M	Vallejo	49 años	21 años	Asignatura "A" Definitivo	Licenciatura	77	UNAM	2
14	M	Vallejo	43 años	24 años	Asignatura "B" Definitivo	Licenciatura	81	UNAM	7
15	M	Vallejo	42 años	18 años	Carrera Asociado "C"	Licenciatura	82	UNAM	1
16	M	Vallejo	57 años	24 años	Asignatura "A" Definitivo	Licenciatura	78	UNAM	7
17	M	Vallejo	49 años	26 años	Asignatura "A" Definitivo	Licenciatura	71	UNAM	7
18	M	Vallejo	52 años	23 años	Carrera Asociado "C"	Licenciatura	82	UNAM	5
19	M	Vallejo	41 años	12 años	Asignatura "B" Definitivo	Licenciatura	87	UNAM	7
20	M	Vallejo	50 años	18 años	Carrera Asociado "C"	Licenciatura	80	UNAM	5

### 4.3. Análisis de Resultados.

A continuación presento la estructura del instrumento (cuestionario) aplicado a la muestra de profesores del presente estudio cuyas características describí antes. A partir de dicha estructura analizo las condiciones sociolaborales de los docentes en el área histórico-social del CCH-Vailejo procurando, en congruencia con los objetivos planteados, conocer y explicar los siguientes aspectos:

- A. Situación académica y laboral.  
*(Respuestas a las preguntas Núm. 1-10 del cuestionario).*
- B. Modelo del profesor.  
*(Respuestas Núm. 11, 14-19).*
- C. Aspecto profesional de la docencia.  
*(Respuestas Núm. 12-13; 23-24).*
- D. Interacción profesor-alumno.  
*(Respuestas Núm. 20-22).*
- E. Recursos materiales.  
*(Respuestas Núm. 25-26).*
- F. Pérdida de autonomía en el trabajo docente.  
*(Respuestas Núm. 27-29).*
- G. Remuneración económica.  
*(Respuestas Núm. 30-33).*
- H. Modificación al mapa curricular.  
*(Respuestas Núm. 34-37).*
- I. Búsqueda de la praxis en la docencia.  
*(Respuestas Núm. 38-39).*

Enseguida expongo el análisis para cada uno de estos aspectos sobre la base de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento.

#### 4.3.1. Situación académica y laboral.

El siguiente análisis parte de las respuestas obtenidas a las preguntas Núm. 1 a 10 del cuestionario.

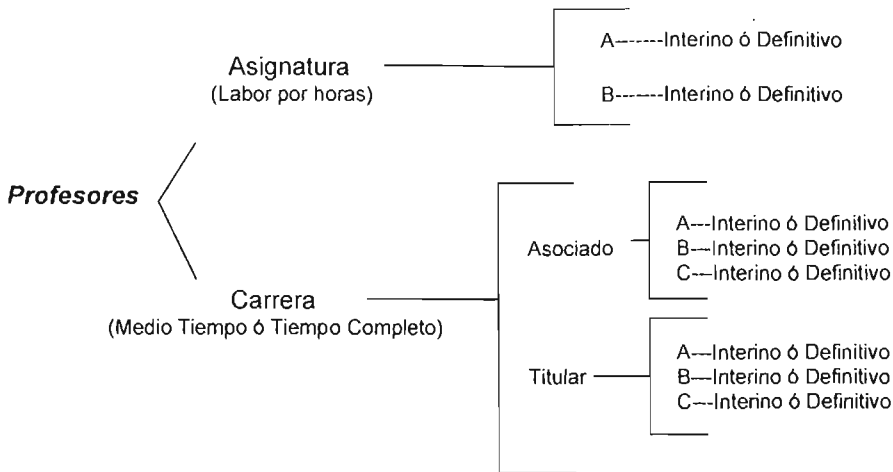
##### Antigüedad.

Todos los participantes de la muestra imparten clases en asignaturas pertenecientes al área histórico-social del CCH-Vallejo con una antigüedad laboral en promedio de 20.30 años, y un rango que va desde los 8 hasta los 31 años.

##### Nombramiento.

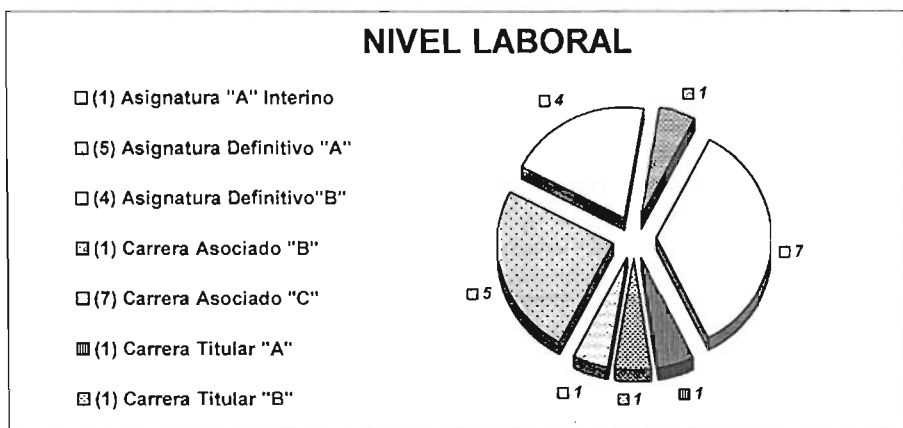
Después de tantos años de trabajo por parte de los profesores, se esperaría que la categoría y el nivel laboral fuera en la mayoría de ellos el máximo al cual se puede acceder, pero no es así. En la Universidad Nacional Autónoma de México el nombramiento más alto que se puede obtener es el de Profesor de Carrera Titular en el nivel "C", al cual se llega después de haber estado tres años en el nivel "B" y previamente otros tres años en el nivel "A". Esta categoría se antecede por el profesor de carrera Asociado con los mismos niveles "C", "B" y "A", estos pueden ser de medio tiempo o de tiempo completo, en los cuales también habrá que permanecer por lo menos tres años en cada uno.

Por otro lado, se debe señalar que no basta cumplir con el tiempo de tres años; además se exigen otros requisitos como: títulos, grados, años de docencia, publicaciones, cursos y otros que fija el Consejo Técnico del Colegio, en el supuesto de mejorar la calidad académica o de planear la distribución del escaso presupuesto. Antes del nombramiento de Profesor de Carrera Asociado ó Titular se encuentra el de Profesor de Asignatura con niveles "B" y "A", son profesores que están contratados por horas y todas son frente a grupo. Esta carrera de ascensos exige participar en concurso abierto para obtener, si se logra, el nombramiento de profesor definitivo, ya sea de asignatura, asociado ó titular, categorías a las cuales a llegado un número relativamente reducido de profesores, deseando que estas condiciones se extiendan a la mayoría. El siguiente esquema muestra en forma ascendente la estructura de nombramientos dentro de la UNAM.



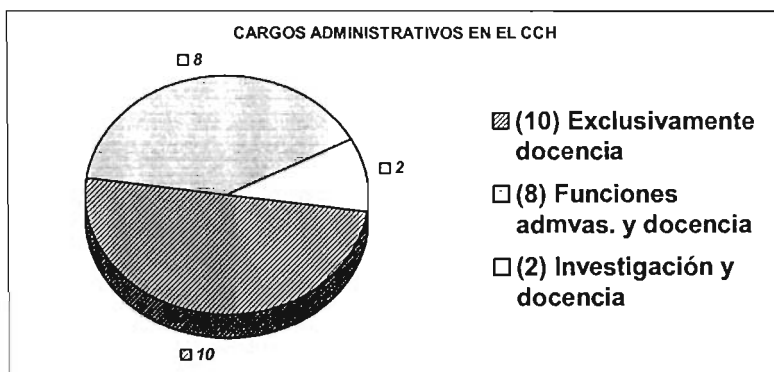
En el estudio, un 50% de profesores tiene categoría de Carrera y un 50% más de Asignatura. De entre los primeros, la máxima categoría a la que han accedido algunos de ellos, con más de 20 años de trabajo es a la de Profesor de Carrera Titular B Definitivo con sólo un profesor (5%); un profesor de Carrera Titular "A" Definitivo (5%); 7 profesores de Carrera Asociado "C" Definitivo (35%); únicamente un profesor tiene nombramiento de Carrera Asociado "B" Interino (5%).

En cuanto a la categoría de Asignatura (contratados por hora), un 20% de los profesores en la muestra (4 profesores) son de Asignatura "B" Definitivo; un 25% (5 profesores) se coloca en la categoría de Profesor Asignatura "A" Definitivo; por último, sólo el 5% (una profesora) pertenece a la categoría de Asignatura "A" Interino. La siguiente gráfica muestra la distribución de tales categorías.



### Cargos administrativos dentro del Colegio.

De la muestra en estudio, el 50% (10 profesores) se dedica exclusivamente a la docencia; un 40% (8 profesores) atiende cargos administrativos además de la docencia; el 10% restante (2 profesores) se dedica a actividades de investigación y docencia. Se advierte que el 50% de los profesores en la muestra depende de sus labores profesionales como docente dentro del CCH.



### Formación inicial y desarrollo profesional.

Un aspecto importante para este trabajo, es el asunto de la profesionalización impulsado por el currículum oficial del CCH con lo cual se generan nuevas exigencias sobre el papel que debe desempeñar el profesor. Uno de los requisitos para ingresar y permanecer en el ejercicio docente del Colegio es de hecho, contar con un título profesional en la licenciatura perfil de la asignatura que se imparte. Aunque algunos profesores no han cumplido con tal disposición, no pasará mucho tiempo para que se vean obligados a hacerlo, así como a continuar su desarrollo profesional buscando la obtención de grados superiores a la licenciatura. El siguiente cuadro da muestra de lo anterior, en él es posible observar que el 100% de los profesores de esta investigación tiene el grado de Licenciatura; el 25% de ellos cuenta con una especialidad o algún Diplomado (5 profesores); mientras que ya el 35% cuenta con estudios de posgrado en este caso, de Maestría (7 profesores).

Cabe agregar que el 95% de la muestra de profesores (19 profesores) realizó sus estudios de formación básica profesional en la UNAM, mientras que sólo un 5% (1 profesor) realizó sus estudios en el Instituto Politécnico Nacional, lo que da cuenta de la disposición entre egresados de la UNAM para acceder a la docencia dentro de la misma Institución en la que desarrollaron sus estudios.

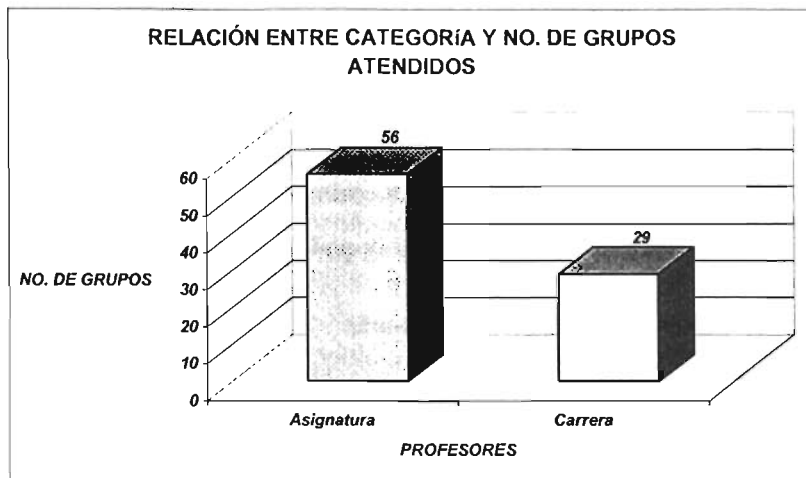
Un dato más a destacar en este rubro tiene que ver con la experiencia docente previa al ingreso en el CCH. El 85% de los profesores de la muestra en estudio contaba con experiencia previa a su incorporación como docente en el CCH (17 profesores), mientras que sólo el 15 % restante señaló no haber recibido ninguna formación docente previa a su ingreso en el Colegio (3 profesores).



### Asignaturas.

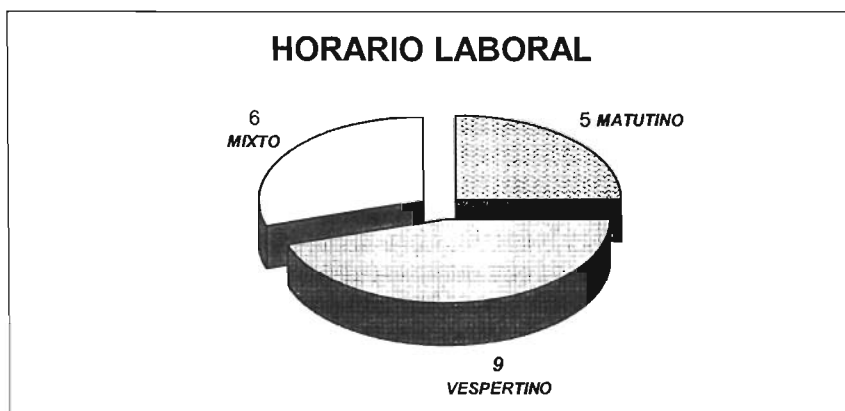
El 55% de la muestra en estudio (11 profesores) tienen a su cargo más de una asignatura por atender al semestre (entre 2 y 3 asignaturas), todas estas pertenecientes al área histórico-social. De los 85 grupos que se atienden en total por esta muestra de profesores, los de Asignatura (Interinos o Definitivos, "A" ó "B") tienen a su cargo el 66% de grupos (56 grupos), mientras que el 34% de grupos restante (29 grupos) se distribuye entre los profesores de Carrera.





Con respecto al turno en que labora la muestra de profesores en estudio, el 25% atiende grupos en el turno matutino (de 7:00 a 13:00 Hrs., 5 profesores); un 45% atiende en el turno vespertino (de 15:00 a 21:00 Hrs., 9 profesores); el 30% restante atiende en horario mixto (entre las 7:00 y las 21:00 Hrs., 6 profesores).

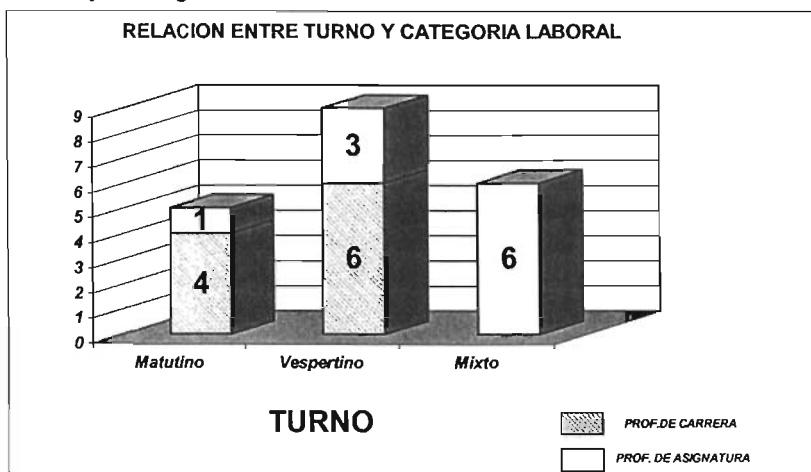
Los profesores con horario mixto generalmente son profesores de Asignatura y llegan a tener de una hasta diez horas "ahorcadas" en un mismo día, situación que les desfavorece debido al desgaste físico y económico que sufren teniendo que trasladarse varias veces durante el día al Colegio, lo que les imposibilita también para desempeñar otras actividades.



Un dato más que resulta significativo respecto a las condiciones laborales entre profesores de la muestra, es el hecho de que los horarios compactos en el turno matutino se distribuyen entre 4 profesores de Carrera y sólo 1 profesora de

Asignatura; mientras que los horarios compactos en el turno vespertino, se distribuye entre 6 profesores de Carrera y 3 de Asignatura; por su parte, en el horario mixto se desempeñan 5 profesores de Asignatura y un profesor interino.

Son evidentes las ventajas que se presentan en situaciones como ésta para los profesores que han logrado su plaza de carrera, en comparación con aquellos que permanecen como profesores de asignatura (definitivos e interinos) ante la limitada apertura de plazas de Carrera. La siguiente gráfica refleja los datos obtenidos en este estudio respecto a la distribución de horarios entre profesores de Carrera y de asignatura.



La distribución de horarios en este caso refleja varias cuestiones: por un lado, la disminución de la matrícula en asignaturas optativas (5º. Y 6º. semestres), lo que lleva a los profesores, independientemente de la categoría laboral, a desempeñarse en horarios mixtos; por otro lado, el aumento de actividades para los profesores de asignatura, quienes se ven ciertamente desfavorecidos frente a los profesores con plaza de carrera. La falta de presupuesto a nivel general de la UNAM ha conducido a la dificultad para crear plazas que mejoren la situación laboral de los profesores de asignatura, quienes en muchos casos cuentan con suficiente antigüedad y reconocido trabajo académico. Esta situación incide inevitablemente en la práctica docente, toda vez que al profesor de asignatura, quien atiende una gran cantidad del total de grupos, le queda poco tiempo para realizar otras actividades fuera del ámbito escolar. El agotamiento y el cansancio se manifiestan en el desempeño de su actividad. Apple W. M. refiere este fenómeno como el "proceso de intensificación".<sup>107</sup>

<sup>107</sup> Apple W. M. concibe como "proceso de intensificación" a la manera como se van debilitando los privilegios laborales del profesor. Algunos síntomas de ello según el autor son la falta de tiempo para cubrir ciertas necesidades individuales y la sobrecarga de trabajo que aumenta con el tiempo, todo lo cual genera agotamiento en el docente. Véase: Apple W. M. *Ob. Cit.*, 1989. pp. 48-52.

#### 4.3.2. Modelo del profesor.

Las características del contexto socioeconómico en que se planea el currículo y en el que se ejerce la docencia influyen sobre la imagen del profesor e impactan sobre su sentimiento de autorrealización. En la escuela, el profesor intenta seguir un modelo asumido convencionalmente sobre la docencia, por lo que algunas de sus actitudes frente a la práctica encuentran su base en las características socialmente impuestas a la profesión de enseñar.

Esteve J.M.<sup>108</sup> menciona que los estereotipos que se tienen respecto a la función del docente domina la imagen pública de esta profesión en tres aspectos:

1. En las expectativas de las personas ajenas a la profesión docente, por ejemplo, padres y alumnos en su relación con los profesores.
2. En las expectativas de los profesionistas de nuevo ingreso a la docencia produciendo una selección personal que resulta de la identificación o falta de ella sobre la imagen docente.
3. En las expectativas de los profesores que ejercen la docencia, reafirmando y generando en sí mismos satisfacción a partir de una imagen positiva; o de lo contrario, manifestando insatisfacción y conmiseración respecto a una imagen negativa de su profesión.

La percepción o imagen que asume la sociedad y el propio docente frente a su profesión tiene orígenes ancestrales y contradictorios: por un lado, se le concibe como un sujeto cuyo servicio es imprescindible e invaluable para la sociedad y por el otro, se le percibe como algo poco apreciable y en ocasiones hasta desagradable. Las imágenes de entrega, ascetismo y abnegación rodean a la práctica de la docencia, impregnado todo de un aire religioso. Sin embargo, a diferencia de otras profesiones liberales, la profesión de la docencia adquiere una imagen ancestral heredada del monje quien al perder en gran medida su función, transmite el odio o la ambivalencia que despertaba su profesión en la sociedad.  
109

Algunos estudiosos de la profesión docente consideran que la profesión de maestro resulta poco atractiva y tiene ciertos elementos negativos que influyen de manera importante en la imagen social que adquiere. Adorno, T. por ejemplo, señala que la imagen negativa del maestro tiene reminiscencias del pasado en el sentido de que aún se asocia al golpeador, aun después de que se prohibió el castigo corporal, es determinante con respecto a los tabúes que recaen sobre la profesión de enseñar. Esta imagen presenta al maestro como alguien físicamente fuerte que golpea al débil. En esa función, el maestro infringe un viejo código inconsciente transmitido de generación en generación: la ventaja de su saber

<sup>108</sup> Esteve Zaragoza, José M. *Ob. Cit.*, 1994. p. 47.

<sup>109</sup> Diaz Barriga, A. *Ob. Cit.* 1993. p. 78.

frente al de sus alumnos, que él hace valer sin derecho, pues ella es inseparable de su función, a la par que le presta siempre una autoridad de la que le resulta difícil prescindir. Para Adorno, T., es posible que inconscientemente se represente a los maestros al modo de aquellos veteranos, como una suerte de mutilados, como hombres que dentro de la vida auténtica del proceso de reproducción real de la sociedad, no tienen función alguna, sino que sólo contribuyen en forma bastante difícil de averiguar y por una vía que sólo ellos conocen a que el todo y su propia vida de cualquier modo continúen su curso.<sup>110</sup>

Se puede decir, como señala Díaz Barriga, A., que el maestro se encuentra frente a diversas imágenes de su profesión. Entre los profesores, algunas de estas imágenes parecen estimularle a que continúe su labor, mientras que otras le manifiestan el desprecio social y la exigencia de cumplir con un deber del que ningún otro sector de la sociedad quiere responsabilizarse. Austeridad, falta de competencia para ejercer otra profesión más remunerable, obligación y al mismo tiempo servicio, son las visiones más comunes que rodean a la imagen social del profesor.

Para efectos de mi análisis sobre la práctica docente planteo la ***pregunta Núm. 11*** del cuestionario con la intención de identificar las principales razones por las que el profesor adscrito al área histórico-social del CCH-Vallejo eligió la docencia como actividad profesional, pese a la imagen socialmente negativa que predomina sobre su función. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

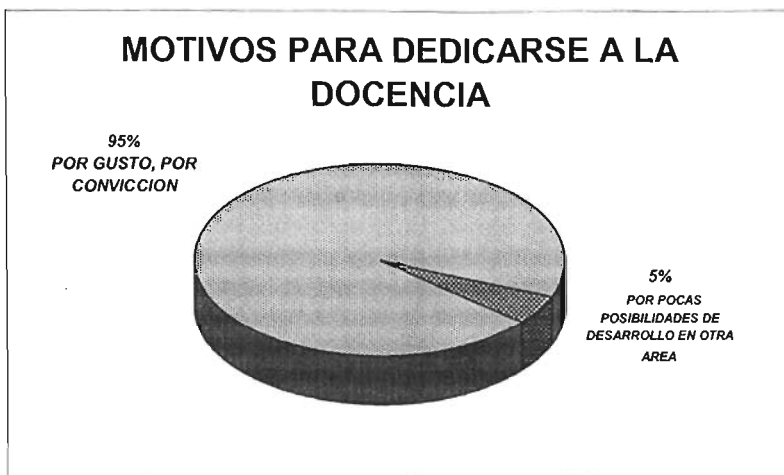
***Pregunta Núm. 11: Motivo por el cual se dedica a la docencia en Ciencias histórico-sociales***

El 95% de los profesores considera que su elección y permanencia en el ejercicio de la docencia se debe al gusto y a la convicción para ello. Contrariamente a lo que se supondría, sólo un profesor señala su desempeño como docente por las pocas posibilidades de desarrollarse en otra área laboral. Es posible constatar por los resultados obtenidos, que pese a la imagen negativa predominante sobre la función docente, los profesores de esta muestra, excepto uno, se han identificado con una imagen positiva de la docencia.<sup>111</sup>

---

<sup>110</sup> Adorno, Theodor. "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en *Consignas*. Tr. R. Bilbao. Buenos Aires, Amorortu, 1973. Conferencia publicada por el Instituto de Investigación docente de Berlín, 21 de mayo de 1965; publicada en *Neue Sammlung*, año 5, noviembre-diciembre de 1965, cuaderno núm. 6, p.31.

<sup>111</sup> Para conocer el detalle de las respuestas obtenidas por los profesores en la aplicación del cuestionario, véase el *Anexo número 4* al final de este trabajo.



No obstante lo anterior, la remuneración económica de los docentes es cada vez menos atractiva. Asimismo, las dificultades para acceder a empleos bien remunerados y la racional planificación del currículum escolar a la que se enfrentan los profesores que los conduce a repetir objetivos educativos propuestos desde el Estado para promover una educación más vinculada con el aparato productivo, lleva a la consideración de que:

...el profesor, ... ha pasado a ser un vendedor de conocimientos, al que se compeace porque no es capaz de hacer valer éstos de mejor manera en su propio interés material.  
112

Es un hecho que en la sociedad mexicana, el éxito profesional se valora en función del ingreso económico. Una profesión que ha sido mermada económicamente como es la docencia, goza de un menor valor social. Comenta Esteve J.M.:

... se ha modificado el estatus social del profesor. Aún en los años cuarenta y cincuenta se reconocía tanto al maestro, y mucho más al profesor de bachillerato con titulación universitaria, un estatus social y cultural elevado...En el momento actual, nuestra sociedad tiende a establecer el estatus social en base al nivel de ingresos. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picado en la valoración social. Para muchos padres, que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación, más que como coartada de su incapacidad para hacer 'algo mejor', es decir, para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero.<sup>113</sup>

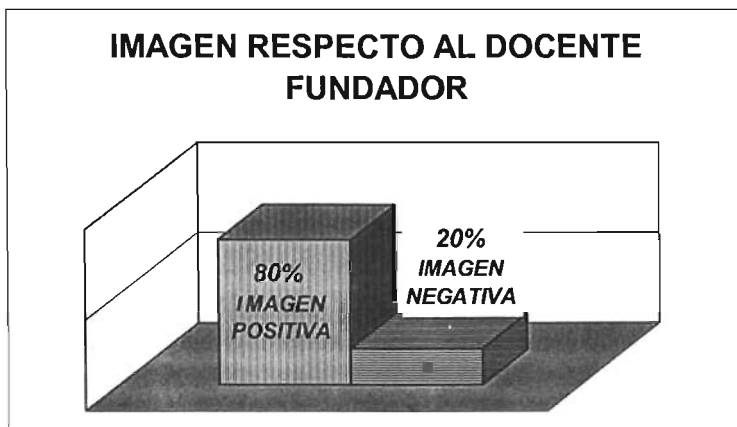
<sup>112</sup> Adorno, T. *Ob. Cit.* pp. 31-36.

<sup>113</sup> Esteve Zaragoza, José M. *Ob. Cit.* 1994. p. 34.

Así parece demostrarlo la percepción general de los profesores mediante sus respuestas a las **preguntas 14 y 15** de este estudio cuando menos, respecto a la imagen que subsiste del profesor fundador en el CCH-Vallejo frente al de recién ingreso.

**Pregunta Núm. 14: ¿Cómo definiría usted al profesor de los orígenes del CCH?**

El 80% de los profesores manifiesta una imagen positiva del profesor fundador del CCH en el área histórico-social del plantel Vallejo. El 20% restante alude a cuestiones como la situación económica como factor para que algunos profesores hayan dejado de cumplir una función innovadora adoptando posturas ideologizadas o simulando una actividad académica.



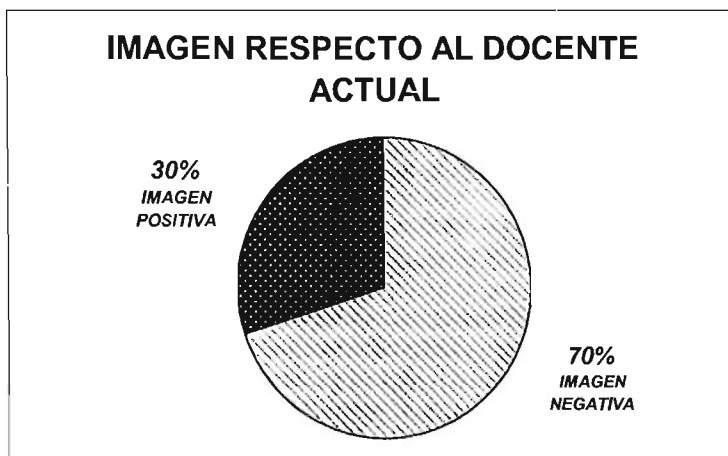
Al respecto, el profesor Carlos Esquivel comenta:

... la juventud y combatividad característica de los años 60 y principios de los 70 hoy ya no existe, por otro lado "el nivel de ingreso de los docentes se ha venido deprimiendo desde 1982 afectando sobre todo a los profesores de asignatura... Generacionalmente hablando los nuevos maestros del Colegio hoy son otra cosa, estos desconocen buena parte de la historia del Colegio, no obstante que un buen número de ellos, son egresados de este bachillerato.<sup>114</sup>

<sup>114</sup> Esquivel Pineda, C. Ob. Cit. p. 26.

**Pregunta Núm. 15: ¿Cómo definiría usted al profesor que actualmente labora en el CCH?**

Un 70% de los profesores de este estudio manifiesta una imagen negativa sobre el docente que labora actualmente en el CCH, mientras que el 30% restante mantiene una imagen positiva. Cuestiones económicas, excesiva profesionalización pero desconocimiento de los principios pedagógicos del Colegio y falta de vocación son entre otras, razones a las que aluden los profesores que califican de manera negativa a sus colegas de más reciente ingreso.



Frente a esta imagen que predomina entre los profesores, quizá no tanto hacia sí mismos como hacia sus colegas, surgen proyectos institucionales que buscan reivindicar la docencia asignándole nuevas funciones como: docente-tutor, docente-coordinador u orientador de grupos, docente-investigador de su propia actividad.

Es posible advertir que la imagen del profesor ha cambiado a partir de la influencia del proyecto neoliberal en México, ya que durante el período posrevolucionario, el profesor gozó de una elevada imagen social al convertirse en agente vital para concretar algunas metas revolucionarias. Con el fomento de la enseñanza rural, el maestro de este sector educativo se convirtió en el encargado de preparar a la población para el cambio social, y fomentar el espíritu nacionalista para la integración del país. El Estado se apoyó completamente en el papel del maestro especialmente entre los años de 1921 a 1982, para emprender una serie de metas que ningún otro sector de la sociedad asumió. Sin embargo, como resultado de la crisis del modelo de desarrollo, en los años ochenta se adoptó la política económica y educativa de corte neoliberal, mientras las imágenes sobre el docente se modificaron paulatinamente. En la actualidad deja de percibirse al

profesor como el prestador de servicios a su comunidad y al Estado, se le confiere una imagen devaluada de su propio quehacer ante la falta de resultados materiales concretos a corto plazo. Se le concibe como un trabajador no productivo y dependiente del presupuesto social.

Es a partir de la década de los ochenta cuando precisamente el sueldo del docente se reduce significativamente. Ante ello, las marchas de protesta y la exigencia de algunos paliativos salariales se manifiestan con gran frecuencia, situación que también pone en evidencia los complejos procesos de corporativización sindical y burocratización institucional que tanto han contribuido a la pérdida del sentido social e intelectual de los docentes.

La práctica docente en el área histórico-social del CCH-Vallejo no permanece ajena a esta situación. A partir del año 1996, innovadoras propuestas pedagógicas como la modalidad del "Curso-taller" se integran a la función sugerida por el Modelo educativo original del Colegio, replanteando entonces:

El papel del profesor como sujeto facilitador o auxiliar del proceso de aprendizaje y no como repetidor o mero instructor.<sup>115</sup>

En el Plan de Estudios Actualizado (PEA) se menciona que los profesores del CCH deben comprender los cambios que se introducen, apropiarse de su sentido educativo y actualizarse en conocimientos y habilidades metodológicas, disciplinarias y generales:

En efecto, el Plan de Estudios vigente, espera del profesor que enseñe a los alumnos conocimientos fundamentales y, sobre todo, procedimientos de trabajo en los cuales deben ejercitarse inicialmente en el aula misma...En el Plan de Estudios Actualizado, gracias a tiempos de trabajo en grupo escolar más prolongados por el número de sesiones y por la duración de éstas, el profesor no sólo podrá cumplir con las responsabilidades mínimas arriba descritas, sino también ofrecer a los alumnos una más amplia ejercitación, individual y en equipos, en las habilidades y procedimientos propuestos, supervisar su trabajo y revisar sus resultados.<sup>116</sup>

De esta manera, se supone que el profesor asumirá un nuevo papel que reivindique la imagen social de su profesión; sin embargo, el proceso no es inmediato y la asimilación de este nuevo papel puede en ocasiones, generar confusión, temor e incertidumbre en el profesor ante las nuevas demandas impuestas.

Mediante la **pregunta Núm. 16**, de mi instrumento, pretendo identificar el papel que considera el profesor debe cumplir y relacionarlo con el que "debe" asumir según los planteamientos institucionales del CCH.

---

<sup>115</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Plan de Estudios Actualizado*. p. 93.

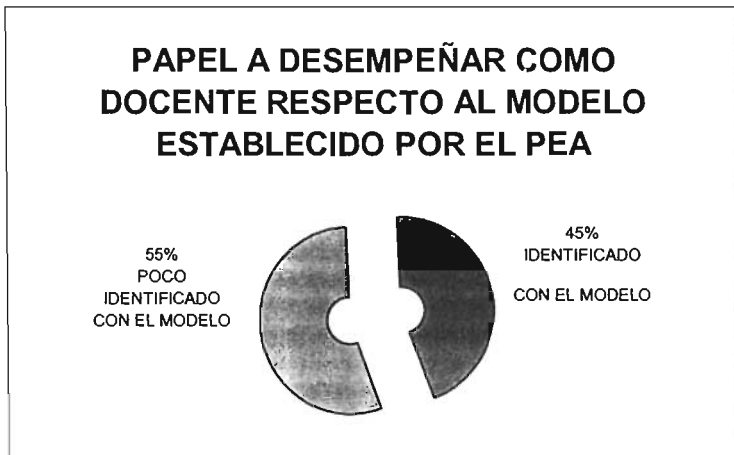
<sup>116</sup> *Id.* p. 41.



**Pregunta Núm. 16: ¿Podría señalar cuál considera usted que es su papel (funciones principales) como profesor del área histórico-social?**

El 45% de los profesores del estudio demuestra identificarse con el modelo de profesor propuesto en el PEA, "...orientador, facilitador, guía, coordinador, mediador, facilitador del trabajo en grupo", estas nociones nos hablan de la aceptación de un nuevo modelo de profesor para la enseñanza en el área histórico-social, aunque no necesariamente reflejan la aceptación ni el cumplimiento efectivo de las nuevas exigencias que sugiere el mismo. Por otro lado, un 25% de los profesores define su papel en forma ambigua, sobre todo cuando se atribuyen actividades poco concretas o con excesivas ambiciones morales o disciplinarias. Un 15% más no muestra una definición detallada de su papel al señalar simplemente que su función es la docencia. Por último, un 15% se define aún como "transmisores del conocimiento" en contraste con lo que plantea el PEA.

De esta forma la siguiente gráfica muestra que, mientras un 45% de los profesores de este estudio se identifica con el modelo docente que propone el PEA, el 55% restante aún no lo tiene claro.



Es evidente que la modificación el nuevo modelo de profesor que sugiere el PEA para el CCH, invita a que el profesor cumpla con una serie de propósitos explícitos que si bien antes no eran manifiestos, no podemos asegurar que no se realizaran.

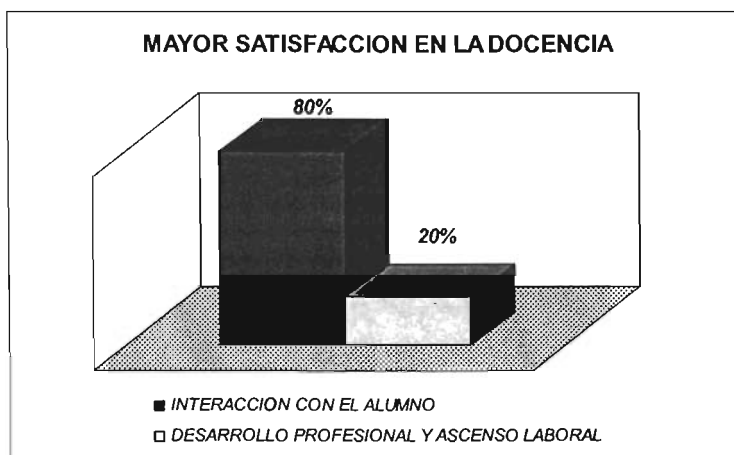
Por otro lado, el cambio generacional que se vive en el Colegio favorece el alejamiento del ideal entre un maestro joven y entusiasta, influido por el contexto sociopolítico de los años sesentas como lo fue el caso de los profesores

fundadores, respecto al nuevo perfil docente que se inserta en un contexto de competitividad laboral y crisis identitaria característico de la globalización económica.

En ocasiones la satisfacción del profesor frente a su trabajo está fuertemente relacionada con la imagen que tiene de sí mismo como docente y respecto al trabajo de sus colegas. A través de las **preguntas Núm. 17 y 18** pretendo identificar dicha relación.

**Pregunta Núm. 17: ¿Qué es lo que más le satisface de su labor docente?**

Para los profesores de este análisis, las demostraciones de interés por parte del alumno hacia la materia que imparten, la labor misma de la enseñanza y la consiguiente interacción que mantienen con los estudiantes, resultan ser las principales fuentes de satisfacción. En un 80% los profesores muestran gran interés por fomentar una relación cordial con sus alumnos que lleve a éstos a su superación académica. Sólo el 20% de ellos refiere como mayor satisfacción, las posibilidades de desarrollo y de ascenso laboral que les ofrece la docencia.



De esta forma, la mayoría de los profesores de la muestra en estudio, manifiesta gran implicación emocional hacia el alumno y hacia la labor que considera les corresponde llevar a cabo frente a éste. En cierta medida pareciera que el profesor reconoce su labor a través de los logros obtenidos por el alumno más que por el reconocimiento que le sea expresado.

*Pregunta Núm. 18: ¿Qué aspectos le generan problemas o no le satisfacen?*

Las principales insatisfacciones que manifiestan los profesores en el estudio se relacionan con las condiciones generales en que ejercen su práctica, sobresale la inconformidad frente a ciertas condiciones externas al trabajo en el aula como son: el ruido, la falta de aseo en los salones, la falta de apoyo del personal administrativo, el descuido y abandono del plantel, las malas condiciones materiales y del mobiliario. Otras situaciones como los cambios curriculares, el poco apoyo institucional, el bajo nivel académico de los alumnos y el activismo político que entorpece la actividad laboral, son también causa de insatisfacción en los docentes.



Contrariamente a lo que se esperaría, los profesores no refieren gran malestar ante el poco reconocimiento sobre su práctica. De hecho, los resultados del estudio reflejan que las principales insatisfacciones provienen más de condiciones materiales, políticas y en especial del nivel académico de los alumnos.

Si bien es cierto que la satisfacción del profesor frente a su práctica cotidiana no está determinada exclusivamente por la imagen social sobre su función, lo cierto es que para efectos de este análisis considero que dicha imagen constituye un elemento importante en la disposición del profesor para desempeñar una actividad innovadora, en la cual se asuma así mismo como sujeto partícipe y promotor del cambio de su entorno social. La imagen asignada socialmente a la docencia, brinda un sentido de utilidad o inutilidad, a la actividad que realiza cotidianamente el profesor dentro de la escuela. Por otro lado, las modificaciones actuales al papel que desempeña el profesor brindan un sentimiento de confusión respecto a lo que se esperaría tradicionalmente de él.

Algunas cuestiones relacionadas con lo anterior se dan en el plano de la transferencia de la función socializadora que anteriormente asumían diversos agentes como la comunidad social y la familia, cuando hoy en día se proyecta su función hacia la escuela. Este desplazamiento de funciones, menciona Esteve, J.M.<sup>117</sup>, no ha estado acompañado de los cambios necesarios en la formación docente para su enfrentamiento exitoso. Y en cambio sí, se produjo gran confusión respecto a la ampliación del rol en los profesores.

Es necesario que el profesor sea capacitado para enfrentar los conflictos que le plantea la compleja y extensa actividad docente. Con la incorporación de la mujer al ámbito productivo y la transformación de la familia, entre otros cambios sociales, el papel tradicional asignado a la escuela se ha modificado. Todo lo cual exige la necesaria comprensión del docente respecto a las nuevas funciones conferidas.

Cabe agregar que el desarrollo de fuentes alternativas de información, en especial los medios de comunicación masiva, se presentan como una condicionante que lleva al profesor a la necesidad de modificar su práctica. Podemos apreciar como se modifican los roles tradicionales del profesor al tiempo que se desarrollan nuevas fuentes de información alternativas a la escuela. Es obvio que el profesor no constituye hoy en día la única fuente del saber, como lo fue antaño. En la actualidad cualquiera de sus afirmaciones puede verse contrastada e incluso discutida a partir de la información transmitida por otros agentes de socialización.

De esta manera, es posible observar la presencia de profesores capaces de integrar y utilizar positivamente los nuevos agentes de socialización; mientras que otros más se resisten a modificar su papel tradicional de expositores y centro de la enseñanza rechazando cualquier innovación en su práctica.

Al respecto, la UNESCO establece que:

En nuestra época los enseñantes ya no son meros propagadores de conocimientos. Otras fuentes de información y los medios de comunicación se han convertido en sus rivales, en una auténtica carrera, y están destinados a atraer la atención de los alumnos. En esta situación, la principal tarea del enseñante es ahora la de ayudar a los jóvenes a arreglárselas con todas esas fuentes de información desordenadas y a darles un orden determinado. Han de ser capaces de poder apreciar y distinguir lo que es útil para el desarrollo del individuo y de la sociedad, y no limitarse a comunicar sólo lo que es apropiado en un determinado momento, sino también aquello que puede ser interesante en el futuro.<sup>118</sup>

A lo anterior, agrega:

Además de sus deberes pasados ahora tiene las responsabilidades de un guía personal y casi de unos 'padres', al tener que enseñar a los jóvenes el modo de tomar decisiones para

117

Esteve, J.M. *Ob. Cit.* 1994, p.32.

118

Boletín, Instituto de la UNESCO en Hamburgo, enero de 1969; en: Debesse M. y Mialaret, G. *La función docente. Tratado de Ciencias Pedagógicas.* Oikos-lau, Barcelona, España, 1980. pp. 24-25.

adaptarse a una civilización en rápida y constante evolución. En tanto que especialista que ha de enfrentarse a una situación compleja, se le pide que imparta una enseñanza personalizada, con esos amplios medios de información, y sólo él puede saber si se considera a sí mismo como un técnico o como un guía moral pedagógico.<sup>119</sup>

Ante tal situación, el profesor debe batirse en distintos frentes: ha de mantener la disciplina suficiente, pero ser simpático y afectuoso; ha de atender individualmente a sus alumnos pero también debe programar actividades para grupos numerosos; ha de cuidar el ambiente de la clase, programar, evaluar, orientar, atender a los padres de familia, fungir como tutor y asesor, organizar diferentes actividades para la escuela, y atender asuntos burocráticos, entre otras actividades más; todo lo cual, modifica sustancialmente el papel tradicional del docente y con ello la imagen social hacia su función relacionada con el cumplimiento o no de un mayor número de exigencias.

A lo anterior, hay que agregar un elemento más que favorece el detrimento de la imagen social del docente, se trata de la dificultad de acceder a los resultados del trabajo educativo y a los esfuerzos que exige el desarrollo de la tarea docente ya que no siempre son materialmente visibles y por ende, son poco reconocidos. La gratificación directa a partir de la obtención de un producto no es inmediata como en otras ocupaciones, muy al contrario, se aprecia que cuando el estudiante fracasa es por culpa del maestro y si tiene éxito es por sus propios méritos.

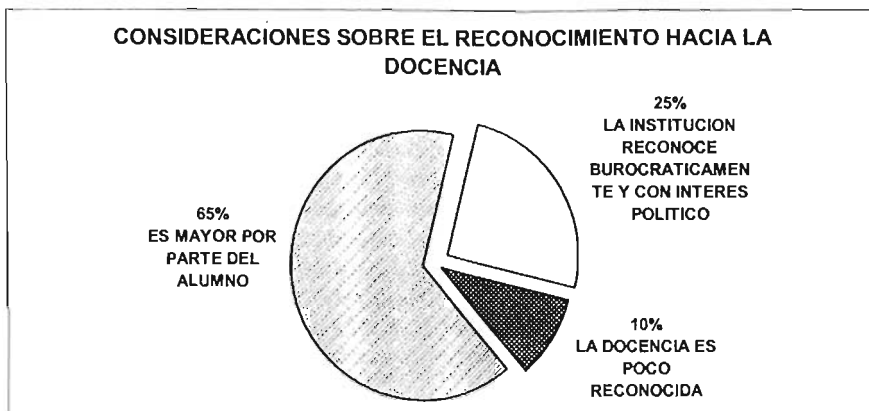
La cantidad de esfuerzos cotidianos que realiza el profesor desde la cuestión técnica para la planeación de una clase hasta los procedimientos de evaluación y apoyo emocional a sus alumnos es enorme y poco evidente, lo que dificulta su reconocimiento por parte del alumno, de los padres de familia y de la institución. Al respecto, la *pregunta Núm. 19* refiere:

*¿Cómo considera usted que es el reconocimiento que asume la institución y el alumno hacia la labor del profesor en el CCH?*

El 65% de los profesores en este estudio considera obtener mayor reconocimiento por parte del alumno que de la institución. Un 25% señala que mientras el alumno generalmente reconoce el trabajo del docente, la institución sólo otorga un reconocimiento de tipo burocrático (a través del sueldo) y condicionado en ocasiones por afinidades o por discrepancias políticas. El 10% restante comenta que la docencia en general es una actividad poco reconocida en especial por parte del alumno, quien frecuentemente observa una actitud indiferente y apática.

---

<sup>119</sup> Instituto de la UNESCO en Hamburgo, enero de 1969; en: Debesse M. y Mialaret, G. *Ob. Cit.* pp. 24-25.



En la gráfica anterior, es posible observar la percepción del docente respecto al poco reconocimiento que se le otorga a su trabajo. De manera particular, los profesores de la muestra en estudio son conscientes de dicha situación, al menos así lo describen en sus respuestas. La mayoría coincide en que la institución brinda sólo un reconocimiento económico mediante estímulos mientras que el alumno brinda en algunas ocasiones un reconocimiento más personal hacia el trabajo del docente. Sobre ello, Esteve, J.M. aclara:

Los enseñantes son perseguidos por la evolución de una sociedad que impone profundos cambios en su profesión. El papel del profesor ha cambiado bajo la presión del cambio del contexto social en el que éste ejerce su profesión, pero igualmente se han modificado las expectativas, el apoyo y el juicio de ese contexto social sobre los enseñantes.<sup>120</sup>

A manera de conclusión para este apartado cabe señalar que a partir de los resultados expuestos, me atrevo a afirmar que existen diferencias importantes entre la imagen que prevalece sobre el profesor fundador del CCH respecto al profesor de recién ingreso, en especial a partir de la aplicación del Plan de Estudios Actualizado (PEA) en 1996. Sin embargo, ni unos ni otros, terminan identificándose con el nuevo modelo docente que les asigna la institución, ya sea por las profundas innovaciones o bien, por el desconocimiento de los principios del Colegio. De ahí que como dice Glazman Nowalski, R:

... el éxito o fracaso de la función docente se determina por la concepción de su quehacer relacionado con los valores, la proyección, la forma de interacción con el alumno y la idea de la tarea educativa y del compromiso social que implica.<sup>121</sup>

En este orden de ideas, se aprecia que la imagen sobre el profesor que labora en el área histórico-social del CCH-Vallejo es mediada por el sistema de creencias e ideales que existen en el propio pensamiento del docente. Asimismo, el

<sup>120</sup> Esteve, J.M. *Ob. Cit.* 1994. p.33.

<sup>121</sup> Glazman, Nowalski, R. *Ob. Cit.* 1990. pp. 105-106.

reconocimiento que se le otorga institucionalmente y de parte del alumno, quienes no diferencian claramente entre profesores fundadores y de recién ingreso, es generalmente el mismo en ambos casos; por lo menos, así lo manifestaron en sus respuestas los profesores de este estudio

#### 4.3.3. Aspecto profesional de la docencia.

Aunque son escasos los estudios de la sociología de las profesiones, y mucho menos los aportes de la sociología del profesorado, existen algunos trabajos que abordan la profesión docente desde el campo de la Sociología. El trabajo de Gil Villa<sup>122</sup>, es uno de esos estudios que permite abordar, desde una perspectiva sociológica, la práctica docente como profesión con características históricas, sociales, políticas y económicas particulares que la diferencian claramente de otras profesiones.

En sentido amplio, una profesión es una ocupación y Gil Villa refiere que la profesión u ocupación del docente se encuentra fragmentada al compartir su tarea educativa con los padres y con los medios de comunicación respaldados por la tecnología. Además, se complica la jerarquía entre los actores directos de la práctica docente en el aula, tanto como su reciclaje en ámbitos de gestión y psicopedagogía, frente al colectivo de especialistas encargado de planear y administrar la educación. En cuanto a las especificidades de la profesión docente que la diferencian de otras, el autor comenta que erróneamente se ha enjuiciado a esta profesión con los criterios de las profesiones liberales y se le compara con otras ocupaciones que clásicamente se han asociado a un componente vocacional y elitista:

Lo primero que llama la atención a la persona interesada en este tema es la proliferación de listas de rasgos que, al parecer, debería cumplir la ocupación docente para acceder al estatus de <profesión>.<sup>123</sup>

Para nuestro análisis es conveniente destacar que desde un enfoque taxonómico, toda profesión debería cumplir con las siguientes características:

- a) Autonomía profesional.
- b) Motivación basada en un ideal de servicio público más que en el interés propio.
- c) Acervo de saber experto basado en el conocimiento teórico especializado.
- d) Control de la formación y de las certificaciones de las nuevas profesiones.
- e) Autogobierno.

<sup>122</sup> Gil Villa, Fernando. *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca, AMARU Editores. 2ª. ed., 1997.

<sup>123</sup> Id. p. 23.

De acuerdo con lo anterior, del lado de las actitudes hacia la identificación con su trabajo, los docentes integrarían un grupo profesional definido y cohesionado, pero no se podría decir lo mismo en cuanto a las responsabilidades y contenidos de la socialización profesional recibida. Esta ambigüedad también se manifiesta en cuanto a otras características como la de competencia, vocación, licencia, independencia y autorregulación, frente a las cuales la profesión docente se halla limitada. Los profesores se pueden etiquetar como "semiprofesionales" debido a que su trabajo se encuentra regulado por la autoridad de organizaciones burocráticas, sean públicas o privadas, reciben salarios relativamente bajos y pierden paulatinamente su capacidad para determinar los fines de su trabajo; aunque conservan todavía cierto control sobre el proceso de su trabajo en el aula.

124

Por las características anteriores, la profesión docente se encuentra fragmentada y es concebida incluso como una semiprofesión cuyas especificidades varían de acuerdo con los diversos niveles educativos y los distintos tipos de relación contractual como el contrato laboral, administrativo o interino. Paralelamente a ello, se cuestiona su profesionalización (entendida esta como una cuestión de estatus que otorga la manera como se obtiene la formación profesional), y su profesionalismo (referente al conocimiento y práctica del derecho y la obligación del profesor a determinar sus propias tareas profesionales en el aula).

El problema radica en que, en lugar de fomentar el profesionalismo del docente se impulsa cada vez más la profesionalización en el sentido de lograr una mayor especialización técnica-instrumental del docente, por lo que se prioriza más el "cómo enseñar", que el "qué enseñar". De ahí que, como señala Gil Villa, la profesionalización obtenida no ha conseguido disminuir la escasa consideración hacia el trabajo docente, ni la presencia de un salario inferior al de otras profesiones, y tampoco aumentar la necesaria capacidad creativa y autónoma del profesor en el aula.

Por último, las medidas tendientes a la profesionalización afectan a la mejora de las condiciones de trabajo y de la formación. En el primer aspecto, destacan los proyectos de sujeción del sueldo a los méritos del profesor y el requisito de asistir a cursos como condicionante de mayores ingresos. De nuevo Gil Villa refiere en un sentido de proyección hacia un futuro que está ya presente:

En base a los principios de productividad de la libre empresa, se trataría de introducir primas que recompensaran los mejores resultados obtenidos en la práctica docente. Sus defensores arguyen que aumentaría la motivación y el prestigio de los profesores, pudiendo competir con otras profesiones por los mejores estudiantes de las promociones preuniversitarias.<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> Gil Villa, F. *Ob. Cit.* p. 24.

<sup>125</sup> Gil Villa, F. *Ob. Cit.* p. 28.



Entre los propósitos del PEA para generar el cambio en la práctica docente del CCH se establece la necesidad de fomentar la participación de los profesores en diferentes programas y actividades académicas que contribuyan a su formación y actualización profesional. De manera particular, para los profesores de carrera se estipula su compromiso respecto a la elaboración de material didáctico de apoyo a la docencia, además de otras actividades por cumplir.

En lo general, para ser sujeto de estímulos, los profesores de asignatura tanto como los de carrera deben cubrir un mínimo de 40 horas de un curso o taller impartido por la UNAM durante el ciclo escolar, de esta manera las "Semanas académicas" que tradicionalmente se efectuaban en el Colegio con el fin de atender cuestiones relacionadas con el área, asignación de grupos y distribución de horarios, entre otras, paulatinamente adquirieron el carácter de "requisito institucional" para participar en los estímulos.

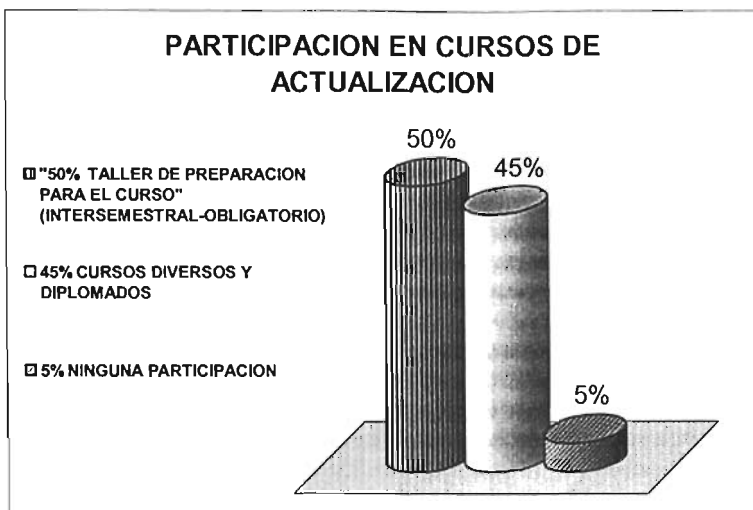
El proyecto de profesionalización docente emprendido en nuestro país a finales de los ochenta ha tenido sus efectos en el CCH sobre las condiciones generales en que se realiza la práctica docente e inevitablemente en la actitud del profesor frente a ello. En el intento por conocer tales efectos planteamos las ***preguntas Núm. 12 a 13 y 23 a 24.***

***Pregunta Núm. 12: ¿Cuál fue el curso más reciente al que ha asistido para actualizarse en el campo del saber en la materia que imparte?***

Los resultados de nuestro estudio señalan que un 50% de profesores, han participado en diferentes cursos de formación y actualización académica, en especial refieren su asistencia a los "*Talleres de Preparación para el Curso*" (TPC) de carácter intersemestral y cubriendo 20 Hrs. por semestre. Estos cursos generalmente se efectúan en el mismo plantel de adscripción y en dos horarios: matutino y vespertino. Un 45% más de profesores señalan haber asistido a diversos *Programas de formación y diplomados* que en su mayoría son requisito para los profesores de carrera. El 5% restante, es decir un solo profesor señaló no haber asistido a ningún curso.

Estos datos son importantes porque nos permiten observar que una parte significativa de nuestra población cumple sólo con el requisito institucional de la profesionalización mediante la asistencia a cursos mínima de 40 Hs. anuales, con la relativa facilidad de no tener que trasladarse hacia otra institución, y dentro de horarios similares a los que regularmente labora. En el intento de destacar esta actitud de desinterés o falta de sentido frente a los cursos de actualización o recuperación de la experiencia docente al fin del semestre escolar, referimos el siguiente comentario de un profesor:

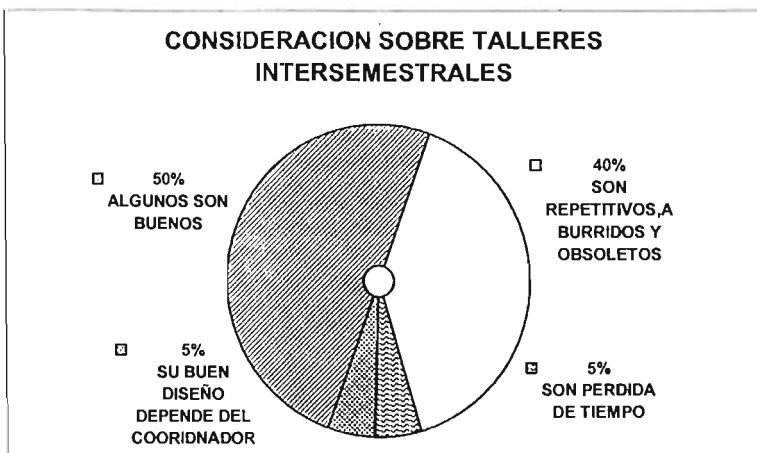
¿Curso? En realidad ninguno; solamente, y por razones de requisito, tuve la aburrida plática de los llamados \*cursos\* intersemestrales e interanuales.<sup>126</sup>



**Pregunta Núm. 13: ¿Cuál es su opinión respecto a los Talleres intersemestrales que se imparten en el CCH?**

El 50% de los profesores en el estudio, consideran que los cursos a los que asiste cada semestre son algunas veces buenos. Un 40% considera que en su mayoría los cursos son repetitivos, aburridos y obsoletos. Un 5% opina que el éxito de los cursos depende de los coordinadores que lo imparten y el 5% restante señala que tales cursos representan sólo una pérdida de tiempo.

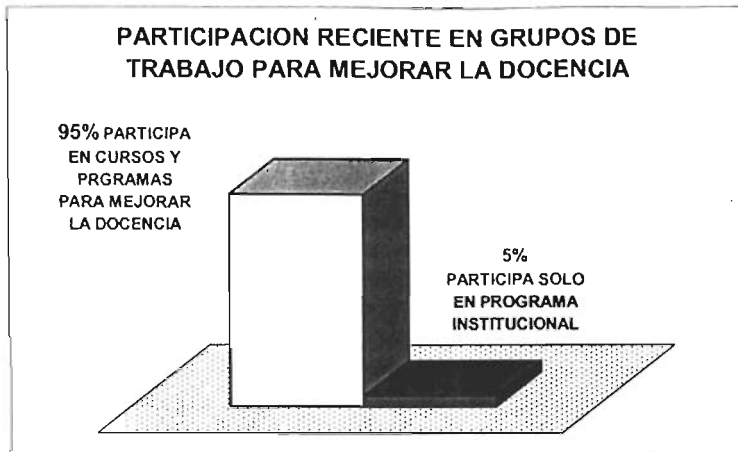
<sup>126</sup> Profesor # 13 de este estudio. Para mayor información sobre la situación laboral y académica de dicho profesor véase el Cuadro No.1: Características generales de la población en estudio, del presente trabajo. p. 101.



De acuerdo con los resultados, la concepción profesionalizante de la docencia en el área histórico-social del CCH-Vallejo impulsa a la instrumentación y aplicación de cursos y talleres con el propósito de formar y/o actualizar la práctica docente lo cual, para algunos profesores, sólo significa retribución económica más que académica. En general, los profesores de este estudio, conciben a los cursos intersemestrales como un mero requisito institucional que surge a partir de la actualización de la enseñanza en el CCH. De hecho, la mayoría coincide en señalar que se trata de cursos repetitivos, aburridos y que requieren reestructuración, por lo que se convierten en un mero requisito a cumplir dentro de las demás actividades docentes.

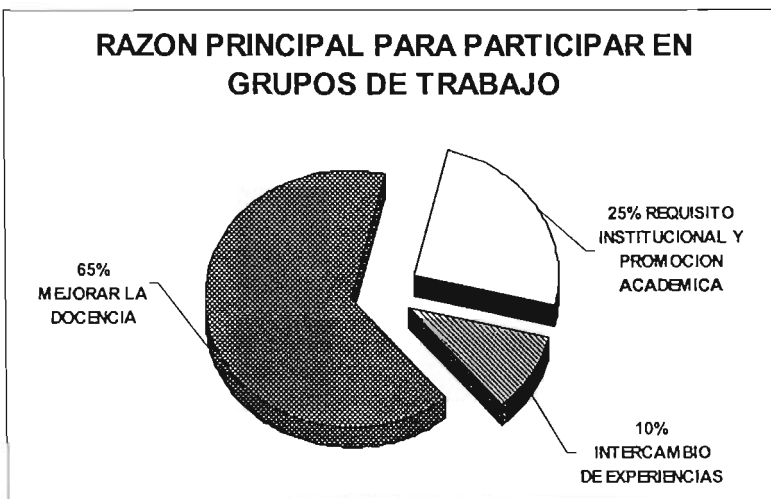
*Pregunta Núm. 23: Mencione si participa o ha participado recientemente en academias o grupos de trabajo con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los programas de estudio, los sistemas de evaluación, etc. De las materias comprendidas en el área Histórico-social. Describa brevemente lo que considera más relevante de dichas acciones.*

Un 95% de los profesores en este estudio refiere haber participado recientemente en algún grupo de trabajo y programas, en especial para elaborar material didáctico, para brindar asesorías remediales y preventivas, o para elaborar programas operativos. El 5% restante comenta haber participado sólo en algún programa considerado como requisito institucional.



**Pregunta Núm. 24: ¿Cuál es la principal razón por la que participa en dichas actividades?**

Un 65% de los profesores en esta muestra justifica su participación en grupos de trabajo académico en cuanto al interés por aprender, actualizarse y mejorar o innovar en la enseñanza. Un 25% comenta que su participación en el trabajo colegiado obedece a razones más bien de tipo económico ante la posibilidad que éstos les ofrecen para promocionarse y mejorar sus estímulos académicos. Finalmente, un 10% considera que su principal razón para trabajar de manera colegiada es la posibilidad de intercambiar experiencias académicas.



De acuerdo con los resultados anteriores, es posible apreciar que aún el 75% de los profesores en este estudio, refiere participar interesadamente en las actividades colegiadas que fomenta el CCH como parte del Plan de Estudios Actualizado, existen profesores cuya participación obedece a razones más de tipo económico que al interés por el mejoramiento de su práctica docente.

De alguna manera, lo anterior puede justificarse al reconocer que de manera paralela al desarrollo del conocimiento y de la transformación del contexto social, en los últimos años han aumentado las responsabilidades y exigencias que se proyectan sobre la práctica docente, todo lo cual se ha traducido en una modificación del rol del profesor y por ende, en la proyección de una gran cantidad de demandas que en ciertos casos, sólo se puede cumplir superficialmente. La multiplicidad de actividades que hoy debe atender el docente, además de impartir su materia, generan agotamiento, confusión y dificultad para lidiar con tal situación:

Un número creciente de estudios realizados en los países desarrollados muestran que los enseñantes corren el riesgo de agotamiento físico o mental bajo el efecto de dificultades materiales y psicológicas asociadas a su trabajo... El concepto de <estrés> aparece frecuentemente asociado al <agotamiento> de los profesores...<sup>127</sup>

En síntesis, la necesidad de impulsar el cambio y la modernización en los sistemas educativos lleva a concebir como responsables de este proceso al profesor, por lo que se determina la necesidad de mejorar su preparación, innovar los programas escolares, cambiar las formas de valoración formal del trabajo docente a través de tabuladores y escalafón; en consecuencia, se modifican las condiciones en que el docente ejerce su actividad y con ello, su disposición frente a la misma.

A lo anterior, hay que agregar los efectos de la tendencia hacia la especialización profesional, quizá ya no como tradicionalmente se hizo mediante carreras profesionales, sino más bien en relación con el logro de destrezas. Esta situación modifica el rol del docente en el sistema de educación formal, pues el desarrollo tecnológico y la investigación en el trabajo, sobre todo en el área industrial, se convierten cada vez más en determinantes del nuevo perfil docente.

El cambio en el modelo de profesor en el CCH, como en cualquier otra institución educativa, conlleva a una mayor carga de trabajo. Las exigencias se multiplican sin que ello retribuya, en muchas ocasiones, en una mejora salarial, o sin que maximice el reconocimiento social, provocando el desinterés de los profesores hacia las actividades demandadas por la institución. Cuando dichas actividades se acompañan de una mayor remuneración económica o bien, se contemplan como requisito para mantener el trabajo, entonces se convierten en una actividad más que se cumple sólo por obligación y que no reditúa en una mejora para la práctica docente.

---

<sup>127</sup> Esteve, J. M. Ob. Cit. 1994. pp. 57-59.

En el caso del profesor que labora en el área histórico-social del CCH-Vallejo, el aumento de exigencias se plantea a través de las disposiciones del Plan de Estudios Actualizado (PEA). La modificación del plan de estudios en el CCH, ha conducido a que el profesor, se vea en la necesidad de complementar su actividad en el aula con actividades extras a la labor frente a grupo sólo para mantenerse en el programa de estímulos o inclusive, para asegurar su plaza o su permanencia como docente en cada ciclo escolar.

#### **4.3.4. Interacción entre el profesor y otros sujetos del ámbito escolar.**

##### ***Interacción profesor-colegas.***

En el contexto de la actualización curricular y de la profesionalización a la docencia, el profesor se enfrenta a una serie de cambios que lo obligan a modificar su práctica educativa, aumentando en gran número las actividades académicas que realiza con fines fundamentalmente económicos y productivos; todo ello le otorga un nuevo sentido a las relaciones que establece el profesor con otros sujetos que participan en el ámbito escolar. Por un lado, se estimula una mayor competitividad entre los profesores al buscar promoverse en los lugares del escalafón a través de su participación en gran cantidad de actividades académicas. De otra parte, el aumento mismo de actividades en las que participa el profesor le dificulta su convivencia con fines meramente de ocio con sus colegas.

Apple W. M.<sup>128</sup>, señala que la principal consecuencia del aumento de actividad docente (proceso de *intensificación*) es la tendencia a la eliminación en la socioabilidad de los profesores. El ocio y el autogobierno tienden a desaparecer; se redefine la comunidad académica en función del proceso de trabajo. Puesto que para la interacción se requiere tiempo, el aumento de las actividades hechas al profesor disminuye la posibilidad de mantener contacto con otros sujetos del ámbito escolar. La participación social y el trabajo colectivo pierden su posibilidad de aparecer.

Lo anterior debe destacarse frente a la idea que la práctica docente solo representa una actividad que se limita a las acciones del profesor dentro del aula. De acuerdo con la caracterización hecha en el primer capítulo sobre *práctica docente*, la docencia va más allá de la mera actividad de enseñanza y se refiere a todas las acciones que pueden ser abarcadas por el docente dentro del ámbito escolar, incluyendo las relaciones que establece con otros sujetos en dicho espacio.

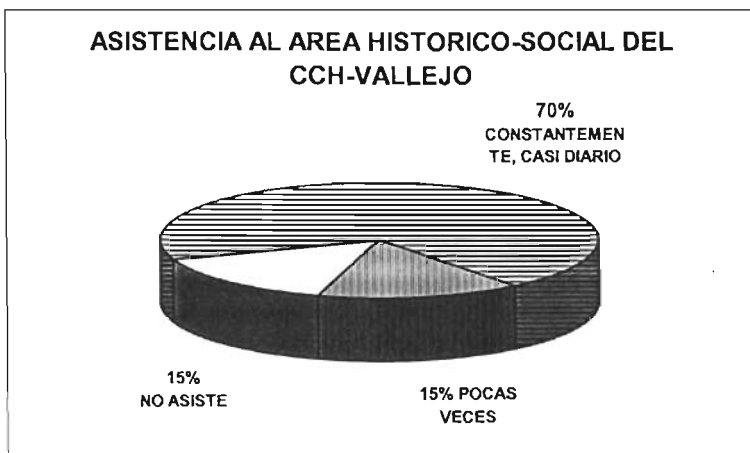
---

<sup>128</sup> Apple W. M. *Ob. Cit.* 1989. p. 49.

Para conocer el tipo de relación que mantienen regularmente los profesores de este estudio con sus colegas, planteo las **preguntas Núm. 20 a 22**, relacionadas con su asistencia al área Histórico-social.

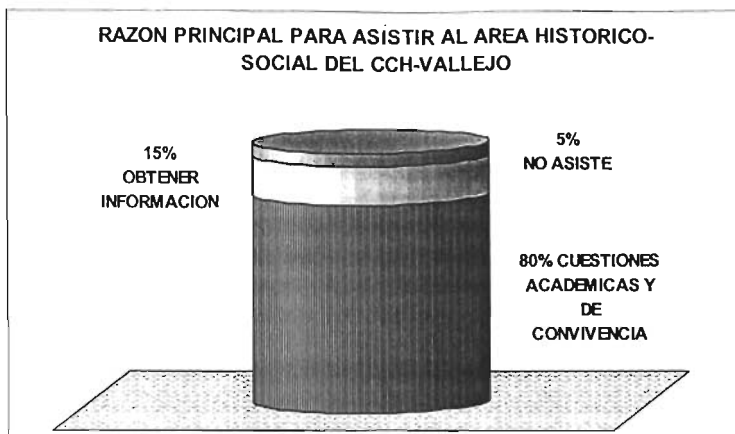
**Pregunta Núm. 20: ¿Con qué frecuencia asiste al área histórico-social?**

El 70% de los profesores en la muestra señalan acudir constantemente o “casi a diario” al área. Sólo un 15% comenta asistir pocas veces y un 15% más refiere asistir sólo en caso de eventos académicos.



**Pregunta Núm. 21: Señale los motivos por los que asiste al área histórico-social.**

El 65 % de los profesores coincide en que la principal razón de su asistencia al área responde a cuestiones académicas: obtención de información o participación en actividades académicas; además aluden a motivos como el descanso, almuerzo o simplemente la convivencia entre colegas. Un 30% refiere acudir al área sólo para actividades exclusivamente académicas como la elaboración de exámenes extraordinarios o para obtener información. El 5% restante señala que evita asistir porque existe carencia de actividad académica significativa.



De acuerdo con lo anterior, se observa que aún cuando el 70% de profesores acude al área casi a diario y un 65% lo hace para fines académicos y por razones de ocio, no encontramos profesores que indiquen que su única razón para asistir al área sea la convivencia con sus colegas. Ello nos habla de un paulatino proceso de intensificación de actividades académicas que dificulta cada vez más su relación con fines de mera convivencia.

*Pregunta Núm. 22: ¿Cómo describiría su relación con otros profesores del área?*

Un 95% de los profesores en la muestra de estudio comenta que la relación con sus colegas es buena: de cordialidad y de respeto; sólo un 5% describe como "indiferente" la relación con sus colegas y con pocas posibilidades de desarrollar una amistad. De acuerdo con los resultados me es posible afirmar que, independientemente de las posturas políticas y del aumento cada vez mayor de actividades académicas, los docentes adscritos al área histórico-social del CCH-Vallejo mantienen una relación positiva con sus compañeros. Sin embargo, estos resultados no significan que exista el tiempo suficiente para participar, fuera del ámbito académico, en actividades de ocio y de convivencia que fortalezcan una relación más profunda entre ellos.





### ***Interacción profesor-alumno.***

Como parte del carácter procesual y cotidiano que reviste la docencia, no se puede omitir la importancia de la relación que mantiene el profesor con sus alumnos, a quienes dirige de manera fundamental su actividad; mediante dicha relación se sintetizan las significaciones, valores y normas propias de la sociedad, que los docentes y alumnos despliegan en sus relaciones cotidianas. En el desarrollo de la práctica docente dentro del aula, suelen encontrarse comúnmente las siguientes situaciones:

- Formas de sometimiento que van desde imposiciones claras y explícitas, hasta el uso de estigmas y humor descalificador.
- Relaciones de lucha y resistencia que puede manifestarse con situaciones de aburrimiento, disciplina o desinterés.
- Perturbaciones en el trabajo que de manera intermitente interfieren con el desarrollo de la práctica: indisciplina, permisos para salir del aula, ruido en exceso desde el exterior, etc.
- Invitación al cumplimiento de una formalidad vacía que se hace presente en distintas ocasiones y que alude a ciertos mecanismos de control necesarios en la vida escolar, como justificar falsamente una falta, asistir a clases sin realmente contar con el interés para ello; tanto por parte de alumnos como de profesores.
- Demandas frecuentes del alumno hacia el profesor como mediador de conflictos.
- Actividades de evolución ambiguas mediante contradicciones en el mismo proceso: Evaluación integral que se aplica mediante formas tradicionales de prueba escrita, evaluación conceptual a la vez que numérica, etc. En donde cada sujeto que interviene interpreta de distinto modo dicho proceso.

En este orden de ideas, conviene señalar que durante los últimos tiempos, los brotes de violencia en las instituciones escolares contribuyen a la conformación de un nuevo tipo de relación entre profesor-alumno que se genera bajo un clima de ansiedad y de agresividad en el cual el conflicto está presente. En los últimos años se ha modificado la relación entre profesores y alumnos, si en el pasado el profesor tenía todos los derechos y el alumno todos los deberes se le podía someter a las más diversas vejaciones; actualmente, la situación que se presenta es tan injusta como la del pasado, el alumno puede permitirse impunemente diversas agresiones al profesor sin que se observe un mecanismo de arbitraje teóricamente existente.

Ante ello, se hace necesario buscar nuevos modelos de organización para la convivencia y participación respetuosa entre la comunidad escolar. La violencia que se observa en las aulas, quizá con menor frecuencia en países como México en comparación con países desarrollados, se agrega al conflicto que ya de manera permanente subyace a la relación profesor-alumno.

Respecto a lo anterior, Gil Villa al situar la relación profesor-alumno sobre la base de las formas de dominación y de subordinación institucionalizadas, advierte de la permanente relación de conflicto en que viven de por sí, los profesores y alumnos; entre las características de esta relación menciona:

- El profesor representa al grupo de adultos y por tanto es en principio enemigo de la vida espontánea de los alumnos.
- El profesor representa el currículum formal y su interés consiste en imponerlo a los alumnos bajo la forma de tarea.
- Los alumnos están mucho más interesados en su propio mundo que en los "trozos de vida disecados" que los profesores pueden ofrecerles.
- El profesor representa el orden social establecido en la escuela y su interés es mantener ese orden, mientras que los alumnos sólo tienen un interés negativo en esa "superestructura feudal".
- Los alumnos son el "material" con el que se supone que los profesores debe realizar sus propósitos y alcanzar los resultados del sistema escolar.<sup>129</sup>

Las situaciones que se producen en el aula guardan fuerte carácter afectivo, es un hecho que en el mundo escolar transcurre un gran número de afectos. La relación entre profesores y alumnos influye en las emociones entre ambos. Cada alumno en su relación con el profesor genera emociones que van desde la ansiedad y el enojo hasta la gratificación y el afecto; sin embargo, es tal cantidad de emociones que le llegan al profesor en su intercambio cotidiano en un solo grupo escolar, que todo ello no tiene cabida en la vida personal del docente quien además porta, como dice Díaz Barriga Á.<sup>130</sup>, su propia carga emocional proveniente de otras esferas de su vida cotidiana: la familia, el trabajo, la institución escolar, etc. Frente a ello, los profesores suelen adoptar una serie de

---

<sup>129</sup> Gil Villa, Fernando. *Ob. Cit.* p. 107.

<sup>130</sup> Díaz Barriga, A. *Ob. Cit.* 1993. pp. 93-94.

comportamientos más o menos defensivos, desesperación, progresivo aumento de susceptibilidad, pérdida de sensibilidad y en el caso extremo agresividad. En el terreno docente existen muchas de estas emociones, sin que haya un espacio para que el docente las elabore psíquicamente.

Al pensar en todo lo anterior, es posible reconocer la amplia dimensión de la práctica docente sólo desde el aspecto de la interacción entre profesor y alumno dentro del salón de clases. Si a ello se le añaden las condiciones del contexto laboral en otros aspectos como los citados en otros apartados, resulta factible identificar la causa de la ansiedad permanente que se manifiesta en muchos profesores tanto como la actitud defensiva de algunos hacia el comportamiento de sus alumnos. Me parece de gran importancia reflexionar en ello durante la planeación de un currículum escolar.

La relación que se produce cotidianamente en el aula incide inevitablemente en la práctica del profesor, quien se ve inmerso en un mundo de emociones ante las cuales no siempre logra hacer frente. En esta relación interviene el reconocimiento social que se hace respecto a la labor docente, así como las condiciones del nuevo contexto que exige atender varias actividades contradictorias en el salón de clase. El profesor se encuentra con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios en el ejercicio de su profesión y a la vez, mantener un equilibrio que resulta inestable en varios terrenos:

Unas veces se plantea al profesor que atienda prioritariamente, las necesidades individuales de sus alumnos; y otras, se le impone una política educativa en la que las necesidades sociales le mueven a él y a sus alumnos como peonzas, al servicio de las exigencias políticas o económicas del momento.<sup>131</sup>

En el caso de la muestra de profesores en este estudio, se ha señalado ya que en el centro de atención del trabajo docente se encuentra el alumno, cobrando gran importancia el reconocimiento que éste brinda hacia el trabajo del docente. Retomando las respuestas obtenidas a la *pregunta número 17* del cuestionario, es posible advertir que la mayor satisfacción para el docente proviene del desempeño escolar de sus alumnos respecto a la materia que imparten, las siguientes respuestas confirman lo apuntado:

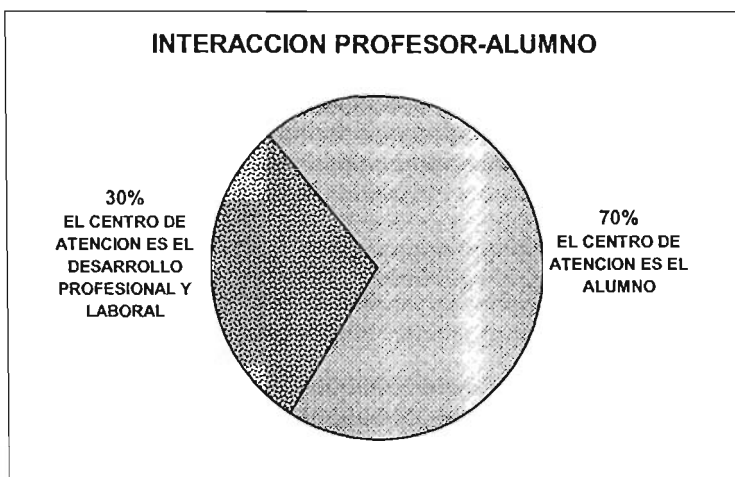
La mayor satisfacción en el ejercicio docente es: *“La posibilidad de comunicarme con mis alumnos dentro y fuera del salón de clases”, “Si algún alumno muestra que la enseñanza de interesa o sirve”, “Cuando los jóvenes muestran interés por el conocimiento y son reflexivos”, “Los logros académicos de los alumnos...”, “Estar en contacto con jóvenes y entenderlos, tratar de orientarlos para el futuro incierto que les espera...”, “Que trabajo con seres humanos transmitiéndoles conocimientos...”, “Saber que mis alumnos están triunfando en la vida...”, “Formar adultos jóvenes que el día de mañana sean útiles a la sociedad...”, “Cuando logro interesar a un mayor número de alumnos...”, “La*

---

<sup>131</sup> Esteve, J. M. *Ob. Cit.* 1994. p. 32.

satisfacción mayor para un profesor es que los alumnos, al menos la mayoría de ellos, obtengan un bagaje básico de conocimientos de nuestras asignaturas...”, “El estar formando nuevas generaciones...”.

Desde los orígenes del CCH la relación entre profesores y alumnos ha sido caracterizada como de cordialidad y compañerismo. No se debe olvidar que en su fundación, la planta docente del Colegio se formó con alumnos tanto pasantes como recién egresados de la licenciatura, lo que le dotó de un espíritu de camaradería entre profesores y alumnos jóvenes. A través del tiempo esta planta docente, en algunos casos en vísperas de su jubilación, ha mantenido la actitud característica de sus orígenes intentando transmitirla a los profesores de reciente ingreso, quienes a pesar de las dificultades del nuevo contexto en que ejercen la docencia, procuran combatir el autoritarismo y la prepotencia frente al alumno.



#### 4.3.5. Recursos materiales

Al pretender transformar la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje se requiere por un lado, contar con nuevos recursos presupuestales que hagan llegar materiales novedosos a las aulas; por otro, acompañar las innovaciones planeadas de condiciones físicas adecuadas para el desempeño de la actividad docente.

En cuanto a las condiciones físicas de las instalaciones y la existencia de recursos apropiados para la enseñanza, es necesario anotar que en los últimos los se ha recortado el presupuesto del Estado para fines de educación, en particular en el sector público.

La falta de recursos constituye una limitación importante en el ejercicio cotidiano de la práctica docente y se relaciona estrechamente con la política de adelgazamiento del Estado. Esta situación limita la actividad del docente ante la insuficiencia de recursos materiales y financieros que se observa en las instituciones educativas.

Al lado de la falta de recursos materiales y financieros es posible encontrar limitaciones institucionales que interfieren también con la actuación docente, pues ésta tiene una estrecha conexión con el marco institucional en el que se produce la enseñanza, sin que el profesor pueda hacer mucho ante ello. Las características internas de algunas instituciones, señala Esteve J. M.<sup>132</sup>, impiden que éstas puedan realizar sus propósitos, entre ellas sobresalen los problemas de horarios, de normas internas, de locales cuyo uso aparece regulado por normas generales con poca flexibilidad, las exigencias de prescripciones marcadas por la institución o la inspección, la necesidad de reservar una parte de su tiempo para reuniones, claustros, asambleas y actividades académicas extracurriculares.

Lo anterior, limita en muchas ocasiones la posibilidad de una actuación adecuada, no sólo de los profesores sino de todos los sujetos que participan en el ámbito escolar. Manifiesta también, la contradicción entre las propuestas de innovación para el sistema educativo y la falta de asignación en recursos para su realización, generando que el profesor se sienta en ocasiones incapacitado para emprender los cambios de los que se le hace responsable.

Ante ello, una de las principales actividades que propone el Plan de Estudios Actualizado (PEA) para la mejora de la práctica docente es la realización del "*Programa de Elaboración de Materiales Didácticos*"; es decir, el diseño e instrumentación de material didáctico por parte de los profesores en todas sus modalidades: escritos, visuales o audiovisuales a fin de que tanto profesores de asignatura como de carrera (en especial estos últimos) contribuyan a:

...la producción, distribución y aplicación de materiales didácticos, preferentemente escritos, por ser en la actualidad los más asequibles para un uso generalizado, pero también audiovisuales y computarizados, para todas las unidades de todas las asignaturas.  
133

Asimismo, el PEA establece que los profesores de carrera se adscriban de manera obligatoria a un programa institucional con el fin de reorganizar el trabajo académico. Se plantea que la difusión de los productos elaborados por profesores adscritos a los programas para elaborar material didáctico se haga a través de las áreas y departamentos de sección. Para ello, se supone debe haber un intercambio permanente de información y una activa participación académica dentro de tales espacios.

---

<sup>132</sup> Esteve, J. M. *Ob. Cit.* 1994. p. 50.

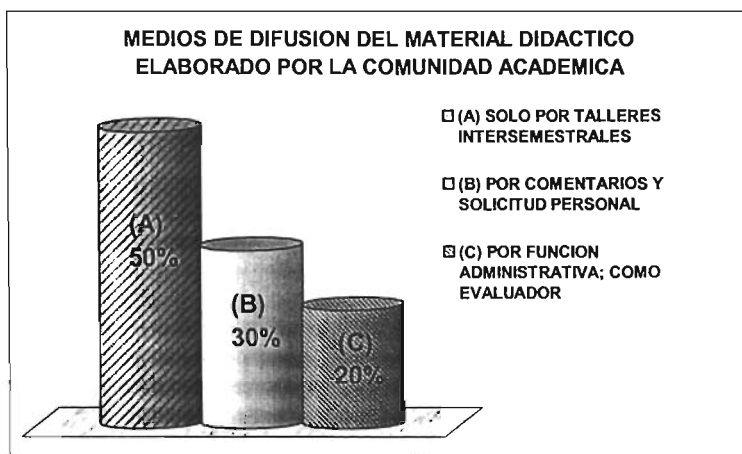
<sup>133</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Plan de Estudios Actualizado*. 1996. pp. 95-97.

A través de las **preguntas Núm. 25 y 26** del cuestionario elaborado para este estudio, pretendo conocer la importancia y utilidad que revisten los materiales didácticos elaborados por los diferentes grupos académicos del área histórico-social en el CCH-Vallejo, toda vez que su difusión y empleo se plantean como parte importante de la actualización curricular en el Colegio.

**Pregunta Núm. 25:** ¿Conoce el material didáctico elaborado por la comunidad académica del área histórico-social (escrito, audiovisual, computarizado), por favor señale cómo se enteró de éste?

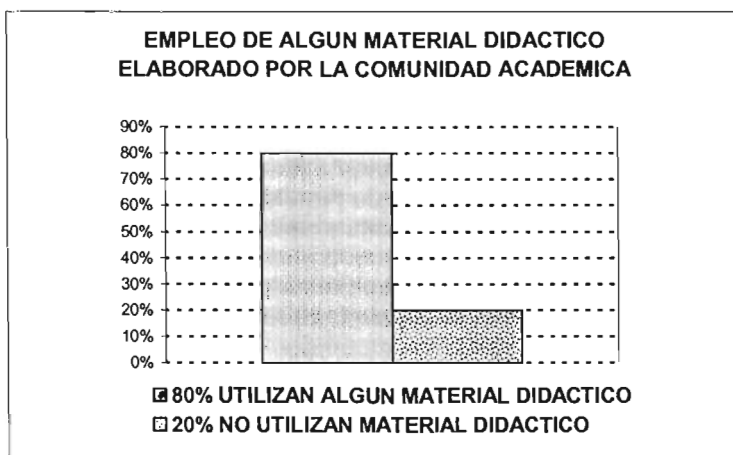
El 50% de los profesores de la muestra en estudio manifiesta conocer sólo el material didáctico que se presenta en el área a través de los talleres intersemestrales, aunque señalan como necesaria su sociabilización. El 30% señala conocer el material por medio de comentarios o referencias de otros profesores y es entonces que solicitan alguna copia. Finalmente, el 20% restante refiere conocer los materiales sólo porque desempeñan alguna actividad relacionada con la evaluación y/o difusión de los mismos.

De acuerdo con lo anterior, no todos los materiales elaborados por los profesores se conocen mediante su difusión a través de las instancias correspondientes; aún así, es posible advertir que se conocen aunque no siempre se utilicen, incluso existen profesores que acuden por cuenta propia a revisar el material de la librería o a las salas diseñadas para su préstamo como el CREPA.



Pregunta Núm. 26: ¿Utiliza algún material didáctico (escrito, audiovisual o computarizado) elaborado por la comunidad académica del área histórico-social? Por favor describa cuál.

Un 80% de los profesores en este estudio manifiesta utilizar algún material didáctico elaborado por otros profesores como: paquetes didácticos, antologías, libros, material de apoyo, programas operativos, entre otros. El 20% restante menciona no utilizar este tipo de material didáctico, sin explicar la razón de ello.



#### 4.3.6. Pérdida de autonomía en el trabajo docente (descualificación).

El desarrollo de una profesión otorga, con el tiempo, la posibilidad de controlar el trabajo que involucra. Según comenté antes, la práctica docente se halla fragmentada entre diferentes funciones y de acuerdo con los diferentes niveles educativos; además, el espacio para su libre ejercicio se reduce generalmente al aula. Por otra parte, debemos tener en cuenta que el Estado controla la actividad del docente por medio del planteamiento de objetivos generales para el sistema escolar, con lo que el profesor pierde autonomía sobre la estructuración de su trabajo. De hecho, algunos estudiosos sobre el tema consideran que en México, el Estado representa el promotor de la profesión docente y su principal empleador, apareciendo entonces, el profesional que se desempeña más como un burócrata que como alguien que desempeña su labor con independencia.<sup>134</sup>

<sup>134</sup> Díaz Barriga, A. *Ob. Cit.* 1993. p. 82.

El Estado mexicano es quien se ha encargado de atender los aspectos de formación de los profesores, siendo los instrumentos que emanan de la política educativa impulsada por el Estado, los que determinan los medios y formas para reformar la enseñanza.

La falta de autonomía en el proceso de trabajo del profesor es también analizada acertadamente por Díaz Barriga, A.<sup>135</sup>, cuando advierte sobre el predominio de la burocratización y el control que ejerce el Estado sobre la docencia. El autor comenta que dicho control ha sido uno de los ejes que definen el proyecto de "Revolución Educativa" (1982-1988) y en adelante, de los planes y políticas de educación en México.

Resulta evidente entonces que existe una paulatina falta de control por parte del docente sobre el contenido de su trabajo, en relación con el diseño de lo que se enseña y el cómo debe enseñar. Esta pérdida de autonomía da pie al surgimiento de un técnico de aula más que de un profesionista promotor del cambio educativo y comprometido socialmente con su labor. En la actualidad es común advertir que el profesor es contratado para desarrollar cursos que han sido aprobados por los órganos competentes. La visión que el enfoque funcionalista le otorga a la pedagogía favorece el pragmatismo y bajo esta perspectiva el docente es un ejecutor, más que un intelectual de las disposiciones establecidas.

Apple, W. M.<sup>136</sup>, hace referencia a este proceso de pérdida de autonomía sobre el trabajo docente concibiéndolo como un proceso de *descualificación* que resulta en gran medida del avance tecnológico. El control técnico, enuncia el autor, descualifica e intensifica el trabajo del profesor. Las necesidades de conocimiento técnico y de personal técnicamente preparado para el mercado laboral se hacen patentes en el diseño de los nuevos currículos, aumentando las presiones para impulsar las reformas curriculares en el sentido de corresponder a las innovaciones tecnológicas.

Los grandes esfuerzos que realiza el Estado por programar currículos sistemáticos que respondan al actual avance tecnológico y a las necesidades de formación profesional capacitada para enfrentar dicho cambio, conducen a la descualificación del trabajo docente en la medida que sus actividades están predeterminadas. Cada vez más se evidencian la pérdida de control y la racionalización de la práctica docente advirtiendo el surgimiento de la descualificación que produce a su vez, la separación entre planeación y acción en el trabajo docente.

En el contexto referido, el profesor puede buscar la manera de cambiar esta situación, pero a menudo se encuentra con un sistema organizado para que su esfuerzo se diluya y se agote; las amonestaciones, invitaciones y evaluaciones para que un profesor no se aleje mucho de lo establecido cobran su forma

---

<sup>135</sup> Díaz Barriga, A. *Ob. Cit.* 1993. p. 82.

<sup>136</sup> Apple W. M. *Ob. Cit.* 1989. pp. 39-46.



mediante los "cuestionarios de evaluación" y los puntos del escalafón que asignan resultados al desempeño docente. No obstante, el profesor puede seguir declarando abiertamente su rechazo frente al proceso de descualificación y racionalización de sus actividades, y lograr con ello en algunos casos, recuperar cierto grado de autonomía.

En el medio académico suele ser común que los profesores critiquen fuertemente la visión tecnocrática e instrumental de la planeación curricular, por la separación que el proceso mismo genera entre la planificación y el proceso de aplicación y ejecución; sin embargo, la pérdida de autonomía respecto a la materia de trabajo, condiciona a los profesores a resignarse frente a la administración y lineamientos establecidos por la racional planeación del currículum oficial. Se observa entonces que el profesor termina adoptando procesos de trabajo rutinarios en su actividad cotidiana y empobreciendo su mundo interno. Las metas humanistas de la educación son reemplazadas por una rutina de sobrevivencia que genera agotamiento. Este problema es planteado por Díaz Barriga, A. quien comenta:

Es importante hacer notar que la pérdida de habilidades de los maestros, va de la mano con la adopción creciente de pedagogías de tipo gerencial... la creciente expropiación del desarrollo y análisis curricular de manos de los maestros se apoya en una racionalidad... que separa el pensar de la puesta en práctica y el modelo del maestro se convierte en técnico o empleado de oficina.<sup>137</sup>

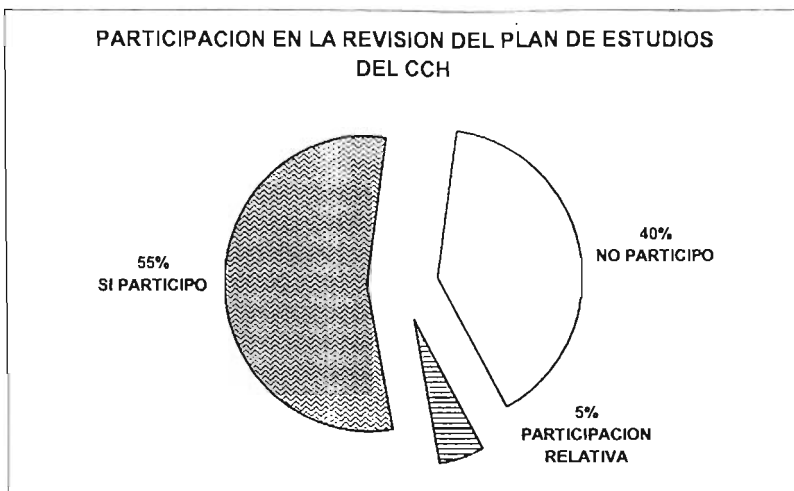
Para distinguir el proceso de la "descualificación" o "pérdida de autonomía sobre el trabajo de los profesores" adscritos al área histórico-social del CCH-Vallejo, planteo las **preguntas Núm. 27 a 29** del cuestionario aplicado a la muestra de este estudio, a propósito de su participación en el proceso de revisión y actualización al Plan de Estudios Actualizado (PEA).

*Pregunta Núm. 27: Mencione si participó en el proceso de revisión al Plan de Estudios del CCH, en caso afirmativo por favor indique cuál fue su participación.*

El 55% de profesores señala haber participado en el proceso. Un 40% comenta no haber participado en el proceso. El 5% restante comenta haber participado relativamente en el proceso al haber elaborado propuestas que finalmente no fueron consideradas por la directiva del Colegio.

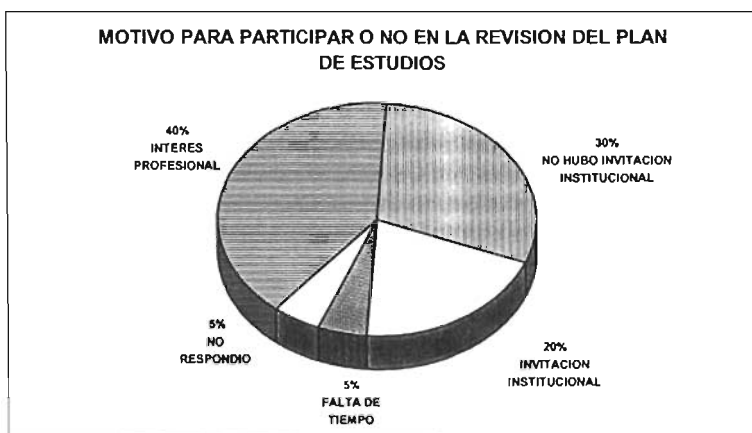
---

<sup>137</sup> Díaz Barriga, A. *Ob. Cit.* 1993. p. 69.



**Pregunta Núm. 28:** ¿Podría describir el motivo de su participación, o en su caso de no haber participado en el proceso de revisión al Plan de Estudios?

Un 40% de profesores señala haber participado por interés profesional. Un 20% fue invitado directamente por la directiva del Colegio. Un 30% no recibió invitación de la institución para participar en el proceso y por ello considera que su punto de vista no es tomado en cuenta. Un 5% menciona no haber participado por falta de tiempo ya que en algunos casos se tienen cargos administrativos. El 5% no respondió.



El análisis de las respuestas a estas dos primeras preguntas me permite confirmar que el proceso de revisión y actualización al plan de estudios del CCH culminó con la participación de sólo algunos de los profesores, siendo principalmente aquellos designados directamente por la directiva del Colegio. Como mencioné en el capítulo 3 de este trabajo, la sistematización final de las propuestas de modificación al plan de estudios estuvo a cargo de las autoridades designadas por la dirección general del CCH, situación que condujo en algunos casos a la desilusión de profesores que participaron emotivamente para su "renovación", tal y como lo expresa un profesor de este estudio:

*"La invitación a participar fue personal y acepté pues me interesaba saber y estar presente en el nuevo rumbo que tomaría el Colegio. No participe en la comisión de síntesis que fue la que llevó a cabo la mutilación del Plan de Estudios original del CCH".<sup>138</sup>*

Otro profesor comenta:

*"La misma situación de siempre... te convocan, te piden que expreses tus opiniones y al final de cuentas hacen caso omiso de lo que uno les dice."<sup>139</sup>*

Parece ser que el proceso de descualificación se produce paulatinamente en el trabajo de los profesores en este estudio y ellos de alguna manera lo perciben. El problema de esta paulatina pérdida de autonomía genera la falta de motivación, de iniciativa y de creatividad en la práctica docente, situaciones contrarias a lo planeado en el currículum oficial pero resultado asimismo de la planificación racional y pragmática sobre sus actividades.

Considero que la adopción de métodos de trabajo, de contenidos por enseñar y de nuevas condiciones curriculares propuestas por los profesores pero sistematizadas finalmente por la directiva institucional, como es el caso del PEA en el CCH, favorece actitudes pasivas de parte del profesor quien deja de promover cambios sustanciales en su actividad para adoptar de manera pasiva las modificaciones de las que se cree, formó parte. Por su parte, los profesores que no participaron en dicho proceso muestran su rechazo abierto a las modificaciones, impidiendo su aplicación en aras de una mejor práctica docente. Para corroborar lo anterior, planteo la siguiente pregunta del cuestionario.

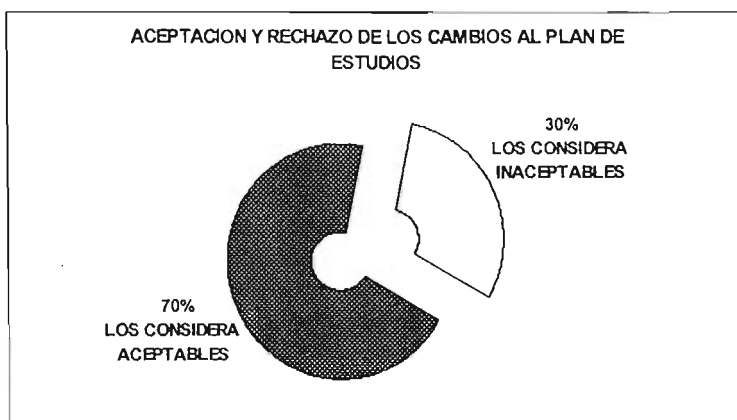
---

<sup>138</sup> Profesora # 2 de nuestro estudio. Para mayor información sobre la situación laboral y académica de dicha profesora véase el Cuadro No. 1: Características generales de la población en estudio, en este trabajo, p. 101.

<sup>139</sup> Profesor # 13 de nuestro estudio. Para mayor información sobre la situación laboral y académica de dicha profesora véase el Cuadro No. 1: Características generales de la población en estudio, en este trabajo, p. 101.

Pregunta Núm. 29: ¿De manera general, podría describir qué aspectos considera aceptables del Plan de Estudios Actualizado, y en qué aspectos no coincide con dicho Plan?

El 70% de los profesores de este estudio considera aceptable el cambio al mapa curricular ya que favorece la existencia de programas institucionales con contenidos actualizados. Además, el aumento de horas para cada clase y la perspectiva constructivista de los programas son elementos aprobados por tales profesores. El 30% de los profesores restante considera como inaceptable el PEA, especialmente en relación con la extensión de los programas de estudio, la reducción de cuatro a dos turnos y las condiciones de los esquemas preferenciales.



Se aprecia entonces que aún cuando sólo un 60% de los profesores de este estudio participaron en el proceso de revisión y actualización al plan de estudios del CCH, el 70% acepta simplemente las adecuaciones hechas al mismo, mientras que sólo un 30% manifiesta su rechazo a las modificaciones del plan de estudios, sin la posibilidad de transformarlo.

Para este apartado, me atrevo a concluir que existe una paulatina pérdida de autonomía en la práctica docente que se produce como resultado de la racional planificación del currículo escolar, por parte de la directiva institucional. Recordando el hecho de que a la docencia le subyace un carácter procesual y cotidiano, considero que es este carácter lo que conduce a asumir todavía algunas de las actitudes de disidencia que se pueden observar en el Colegio por parte de algunos profesores que declaran abiertamente su rechazo a los cambios introducidos que, en su opinión, trastocan la esencia innovadora de modelo educativo del CCH.

De esta forma, al hablar de la participación de los profesores en grupos de trabajo académicos en los que se proponen modificaciones a la práctica educativa

propios del área histórico-social, pareciera ser que aún existe un relativo grado de autonomía de los docentes. En cierta medida esto es así, ya que independientemente de las dificultades que existen para propiciar el trabajo colegiado y aún dentro de la gran cantidad de actividades que debe desarrollar el profesor, el CCH se ha caracterizado desde sus orígenes, por impulsar el trabajo académico colegiado y con ello asegurar su participación en los procesos de reforma curricular, cuando menos por parte de algunos de ellos.

El espíritu reformador, entusiasta y crítico de las generaciones fundadoras del Colegio ha favorecido en gran medida el desarrollo de actividades académicas que buscan actualizar la actividad educativa a partir de las experiencias compartidas entre profesores, pero que en la práctica se ven limitadas por las regulaciones institucionales que promueven su planificación. No obstante, algunos profesores luchan todavía por mantener el control de su propia práctica docente, pese a las interferencias institucionales.

#### **4.3.7. Remuneración económica**

Como todas las situaciones discutidas en apartados anteriores sobre la condición actual de la docencia, considero que el aspecto de la remuneración económica es de gran relevancia toda vez que para muchos profesores la docencia es aún su única fuente de ingresos y por ende, de subsistencia.

Históricamente, el ejercicio de la docencia se ha caracterizado por mantener una situación muy baja de remuneración económica. Es un hecho que en la actualidad persiste la idea de que la docencia es una profesión de hambre y que al cosificarse la práctica docente el profesor se convierte en un vendedor de conocimientos, al que se compadece por no hacer valer éstos de mejor manera para su propio interés material.<sup>140</sup>

La elección de esta profesión ante el poco reconocimiento social hoy en día, puede obedecer a la falta de otro empleo mejor remunerado, a la actitud despreñada hacia lo material y a las pocas exigencias económicas de algunos jóvenes entusiastas que en poco tiempo podrán verse desilusionados, o bien a la necesidad de complementar el salario obtenido en otro trabajo. Como señala Esteve, J.M.:

En todos los países del occidente europeo, Canadá y Estados Unidos, (y ni que decir de América Latina, entre ellos México) los profesionales de la enseñanza, en todos los grados, tienen unos niveles de retribución sensiblemente inferiores a los de otros profesionales de su misma titulación. Este factor, que en sí mismo no tendría una gran importancia, contribuye como un elemento más a constituirse en causa del malestar docente, sobre todo

---

<sup>140</sup> Véase: Glazman Nowalski, R. *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. México, El Caballito, 1986. pp. 13-51.

cuando el profesor lo asocia con el aumento de exigencias y responsabilidades que se le piden en su trabajo.<sup>141</sup>

Respecto a la remuneración económica de los docentes en el CCH, independientemente del área disciplinaria a la que pertenezcan, se considera por los mismos profesores como inferior a la que perciben otros profesionistas de su misma carrera pero empleados en otros sectores laborales que no son la docencia. No obstante, en función de su desempeño académico y promociones obtenidas mediante actividades de formación y de actualización, discutidas antes como parte de la profesionalización docente, los profesores se encuentran en la posibilidad de mejorar su ingreso a través de inscribirse y cumplir los requisitos de un programa de estímulos.

### Los programas de estímulos.

Gil Villa comenta que en el intento profesionalizante de aumentar la motivación y el prestigio de los profesores, se introducen primas por las que se busca recompensar los resultados obtenidos en la práctica docente, ello bajo el riesgo de generar situaciones de patronazgo político-administrativo en las que no se garantiza la mejoría de los métodos pedagógicos, por lo que siguiendo al autor, las primas o estímulos al desempeño docente deben respetar varias condiciones:

1. Que los profesores sean evaluados objetivamente sobre aspectos previamente consensuados.
2. Que los evaluadores reciban un entrenamiento especial en el manejo de las medidas objetivas.
3. Que haya procedimientos sencillos y breves para poder recurrir.
4. Que todos reciban asesoría oportuna para lograr ser positivamente evaluados.
5. Que los resultados de la evaluación no sean hechos públicos.
6. Que los aumentos económicos no impliquen un descenso de los salarios.

El estudio sobre el impacto de los programas de estímulos en instituciones educativas como la UNAM ha sido abordado por analistas como Inclán Espinosa, C.<sup>142</sup> quien señala que estos programas surgen en el marco de la política de contención del gasto social por parte del Estado, bajo el modelo neoliberal.

La evaluación educativa se inserta como una medida para transformar, justificar o desacreditar programas, planes de estudio y recientemente a docentes e investigadores. Todo ello implica el cambio educativo referido en otros apartados de este estudio y en esa misma medida, produce alteración, sobre todo al tomar en cuenta que la mayor parte de estos procesos son promovidos por organismos

<sup>141</sup> Esteve, J. M. *Ob. Cit.* 1994. p. 34.

<sup>142</sup> Inclán Espinosa, C. "Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM." En: Díaz Barriga, A. y Pacheco Méndez, T. (Coord.) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. Pensamiento universitario. Tercera Época 86. CESU-UNAM, 1997. pp. 53-61.

internacionales de crédito, los cuales difunden el argumento de que las instituciones educativas deben reorientar sus formas de organización y actuación frente a un escenario de crisis.

Como parte del proceso de reforma y cambio educativo, durante los años ochenta México emprende acciones en materia de evaluación. Con el tiempo estas acciones de evaluación, se han convertido en instrumentos de diferenciación salarial para los académicos de las universidades públicas. La evaluación opera paralelamente a los programas establecidos por las instituciones para la carrera académica. En la actualidad, todas las instituciones de educación media superior y superior en el país han incorporado algún programa de evaluación al desempeño académico con el objeto de otorgarle nueva funcionalidad a su actividad. Inclán Espinosa, C. indica que en el fondo:

...esta nueva racionalidad administrativa significa la modificación de sus estructuras académicas, la desarticulación entre sus tareas sustantivas, docencia e investigación, y la pérdida de uno de los elementos más esenciales en el trabajo académico: el interés y la satisfacción por la propia actividad.<sup>143</sup>

Por otro lado, una de las principales dificultades para evaluar el trabajo docente, y en consecuencia aplicar los programas de estímulos, es el hecho de que tales programas establecen indicadores para evaluar niveles de productividad. Un primer problema es que el trabajo docente reviste gran variedad de actividades que difícilmente pueden ser traducidas a términos cuantificables, por ejemplo, la preparación de clases, la elaboración de materiales didácticos o las asesorías extractases. El siguiente problema es la dificultad para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda ser evaluado desde un punto de vista cualitativo, sobre todo cuando se sabe que la actividad docente no genera resultados a corto plazo que puedan ser medibles como cualquier objeto resultante del aparato productivo, ámbito desde el cual se transfieren muchos de estos parámetros.

Los datos estadísticos presentados en el primer apartado de este capítulo, permiten ubicar la importancia del trabajo que realiza el profesor tanto de carrera como de asignatura (interino y definitivo), aunque es éste último quien atiende la mayor cantidad de horas frente a grupo. Si se agregan a lo anterior, las nuevas exigencias académicas que establece la directiva de la institución a través del PEA, se confirma la dificultad de evaluar efectivamente el trabajo del profesor quien no mejora su salario excepto por los estímulos.

La remuneración económica a través de los estímulos cobra así su importancia, al convertirse en el principal medio de los profesores para mejorar su ingreso, sin adquirir suficiente compromiso con la actividad académica frente a grupo. En este sentido, los programas de estímulo representan una mejora en el ingreso del profesor en todos sus niveles, pero al mismo tiempo pueden derivar en competitividad entre profesores, predominio económico sobre lo académico y

---

<sup>143</sup> Inclán Espinosa, C. Ob. Cit. p. 55.

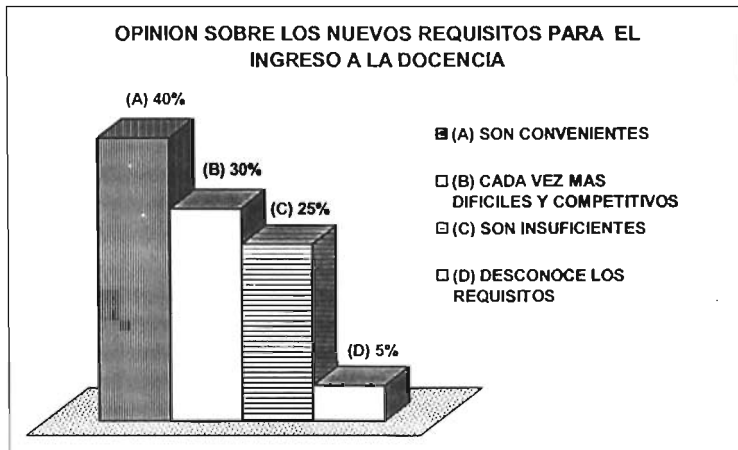
simulación al cumplir con informes y programas sólo para promoverse en aras de mejorar su nivel de estímulos.

Mediante las **preguntas Núm. 30 a 33** del cuestionario aplicado a la muestra de este estudio, pretendo identificar la situación general que se vive en materia económica y laboral entre los profesores adscritos al área histórico-social del CCH-Vallejo a partir de la actualización curricular.

**Pregunta Núm. 30: ¿Cuál es su opinión respecto a los nuevos requisitos de ingreso a la docencia en el CCH?**

El 40% de los profesores, considera convenientes las nuevas disposiciones institucionales para ingresar a la actividad docente. Resulta significativo señalar que un 25% considera insuficientes tales disposiciones debido a que en su opinión, los títulos profesionales y grados académicos no implican necesariamente una mejor docencia, ya que para su ejercicio se requiere tener también vocación. Por su parte, un 30% de los profesores comenta que los criterios para seleccionar a los docentes de recién ingreso son cada vez más restrictivos en función de una mayor demanda y competencia laboral en el contexto del neoliberalismo. Finalmente, el 5% refiere no conocer los requisitos de ingreso a la docencia en el CCH.

Considero que para lograr una interpretación más objetiva de los resultados obtenidos en este rubro, se debe atender la condición laboral de los profesores en esta muestra de estudio, quienes en su mayoría cuenta ya con una plaza definitiva y por lo tanto los requisitos de ingreso a la labor docente no les afecta en cuanto a su permanencia laboral.

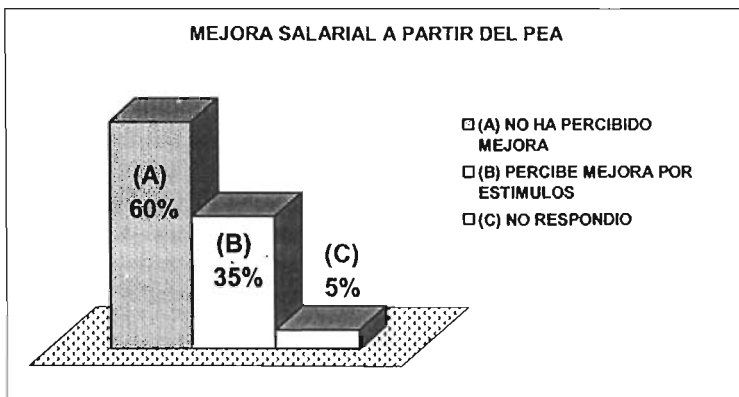




**Pregunta Núm. 31: ¿Considera que ha percibido mejoras salariales a partir de la aplicación del PEA? Especifique.**

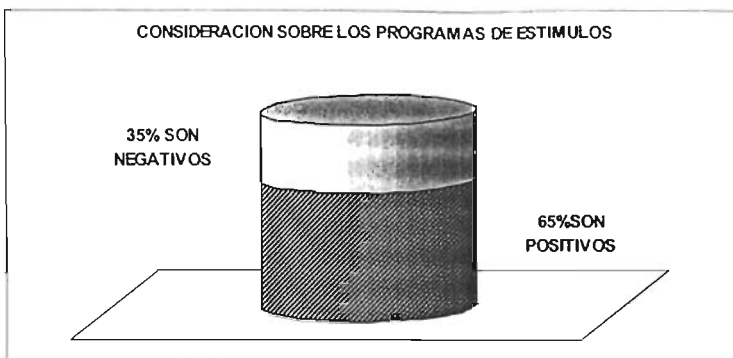
El 60% de los profesores señala no haber percibido mejoras salariales a partir de la aplicación del PEA, mientras que un 35% comenta haber percibido dichas mejoras sólo en relación con los programas de estímulos en los que están inscritos. Un 5% no respondió a esta pregunta.

Lo anterior permite corroborar que a partir de la actualización curricular en el CCH, ha mejorado el nivel de ingresos sólo entre los miembros de la planta docente que se encuentran inscritos en algún programa de estímulos para lo cual se establecen ciertos requisitos de actualización docente comentados en apartados anteriores.



**Pregunta Núm. 32: ¿Cuál es su opinión con respecto a los programas de estímulos?**

Un 65% de profesores señala que los estímulos son positivos aunque deben integrarse al salario y tener un mejor seguimiento institucional con ello, opinan los profesores, se puede evitar la simulación ya que son en respuesta al esfuerzo y productividad académica y permiten mejorar el ingreso del profesor. El 35% de profesores restante se refiere de manera negativa hacia los estímulos señalando que favorecen las prácticas de simulación académica y que resultan injustos, ya que no siempre corresponden al verdadero trabajo realizado. En este mismo sentido, algunos profesores consideran que los estímulos dividen a la comunidad docente al fomentar la competencia y sólo sirven como mecanismos de control académico.

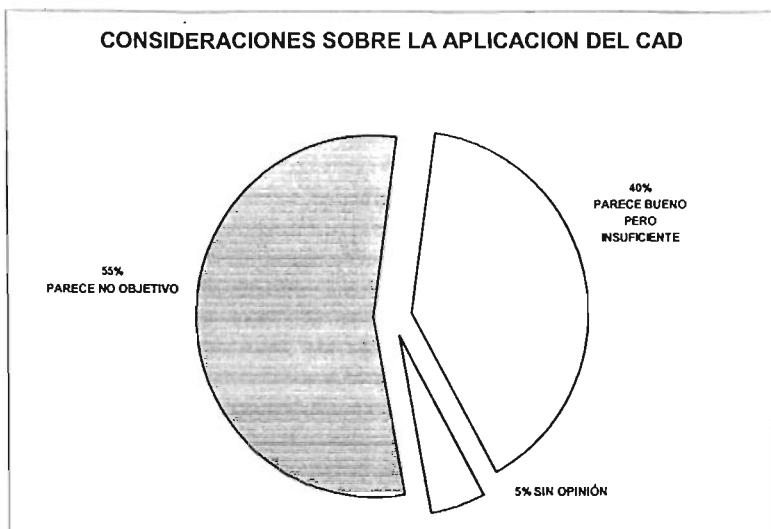


De acuerdo con lo anterior, es posible observar que la mayoría de los profesores en este estudio, considera convenientes los estímulos toda vez que aumentan su nivel de ingresos señalando en ese mismo sentido, la necesidad de que se incluyan como parte del salario. Es claro que esta última propuesta hecha por los profesores se contrapone a la perspectiva institucional de fomentar mediante estímulos económicos, que no forman parte del salario, un mejor desempeño en la docencia. No obstante, la institución pasa por alto la competitividad que favorecen los estímulos al diferenciar significativamente el trabajo de los profesores de carrera, los definitivos y los interinos todo lo cual promueve un menor interés hacia el trabajo colegiado así como una mayor atención a los fines económicos frente a los académicos.

Dentro de los procedimientos de evaluación al desempeño docente, destaca un instrumento conocido como "Cuestionario de Aplicación para la evaluación de la Docencia (CAD)", aplicado por la directiva de la institución y contestado por el alumno. Los profesores de este análisis se refieren a dicho mecanismo de evaluación como sigue:

*Pregunta Núm. 33: ¿Cuál es su opinión con respecto a la aplicación del CAD como instrumento para evaluar el desempeño docente?*

El 55% de los profesores considera que el CAD no es objetivo. Por su parte, un 40% señala que es bueno conocer la opinión del alumno pues ello favorece la autocrítica sin embargo, señalan también que es insuficiente pues debería aplicarse al inicio y al final del semestre e incluso, deberían instrumentarse otros métodos. Por último, al 5% restante le resulta indiferente.



Como se observa, las respuestas a la pregunta anterior están claramente divididas, lo que da una idea de la dificultad para implementar un instrumento de evaluación efectivamente objetivo para la tarea docente.

#### **4.3.8. Modificación al mapa curricular.**

Según he señalado en otros apartados, los cambios al contenido del currículum responden al cambio educativo que se produce en el contexto actual de la sociedad y economía globalizadas. Las innovaciones tecnológicas y las variadas demandas sociales, han hecho necesario el cambio en el sistema educativo. Cuando las reformas eliminan asignaturas, reducen o amplían horarios, evalúan el desempeño docente, la situación altera significativamente la labor docente e impacta en su remuneración económica

Ante los cambios curriculares se hace necesario modificar también las condiciones materiales de la labor educativa, sobre todo cuando se introducen modalidades pedagógicas que incorporan los avances tecnológicos en educación, tanto como en las condiciones materiales en que se ejerce la docencia. Situación que no siempre logra superarse en el sistema escolar, especialmente en el sector público cuyo presupuesto está supeditado a las políticas de financiamiento por parte del Estado.

Otra situación que se presenta al profesor, es el requerimiento de nuevos dominios en su campo de saber frente a la modificación de contenidos temáticos

que tradicionalmente venía impartiendo, aspecto que no siempre se considera adecuadamente como parte de los programas de actualización docente. Estas cuestiones impactan de manera significativa en el profesor quien puede verse afectado en su seguridad para impartir las asignaturas que en algún momento creyó que dominaba.

En el caso que ocupa a los fines de este estudio, como resultado de la revisión y actualización al plan de estudios en el CCH, se modificó el mapa curricular y con ello se elaboraron nuevos programas de estudio (que institucionalmente no existían) para todas las asignaturas que se imparten en dicha área. Todo ello transforma la práctica docente: con este proceso se incorporan nuevas asignaturas, se eliminan otras y se reacomodan algunas más. Además, se actualizan los contenidos curriculares y se adoptan nuevas modalidades pedagógicas que corresponden al enfoque constructivista. A partir de tales cambios, la docencia se desarrolla en nuevas condiciones que inciden inevitablemente en el desempeño cotidiano del profesor, especialmente dentro del salón de clases. De hecho, la directiva del Colegio reconoce:

- Aumentar una sola hora de clase una asignatura no puede evitar trastocar acomodos de horarios y condiciones sensibles y legítimas.
- Cambiar los enfoques de una materia puede generar inseguridad, si los profesores imaginan no conocer a fondo las novedades
- La modificación curricular guarda estrecha relación con la formación de profesores, por lo que se propone organizar cursos en base a los resultados obtenidos en la revisión del Plan de Estudios.<sup>144</sup>

En párrafos anteriores señalé que la falta de participación por algunos profesores frente al proceso de revisión y actualización al plan de estudios o bien, la falta de consideración hacia algunas de sus propuestas, condujo al descontento de quienes vieron trastocados sus métodos tradicionales de enseñanza; más aún, la eliminación de asignaturas y la competencia de las que ya existían frente a otras nuevas, afecta inevitablemente labor del profesor. Pretendo corroborar dicha situación mediante las **preguntas Núm. 34 a 37** del cuestionario aplicado a la muestra en estudio.

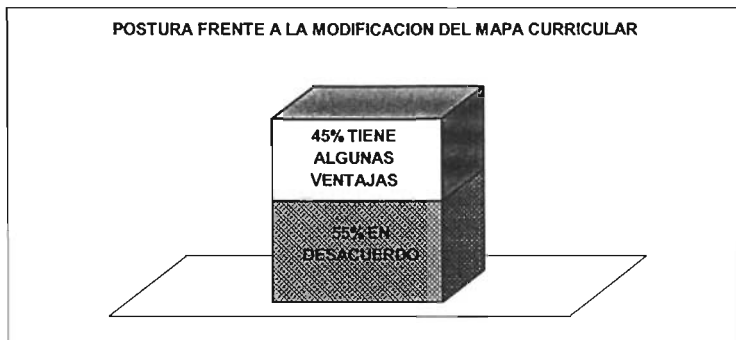
*Pregunta Núm. 34: ¿Cuál es su opinión del nuevo mapa curricular (nuevos horarios, nuevas materias, ampliación a dos horas para todas las materias, eliminación de asignaturas)?*

Las respuestas de los profesores se distribuyen en dos tendencias: por un lado, un 55% describe en lo general como negativo al nuevo mapa curricular del CCH, su desacuerdo frente al nuevo currículum se refiere en lo general a la eliminación de algunas asignaturas, la incorporación de otras nuevas que en su opinión repiten contenidos, y la transferencia a "optativas" de algunas otras, especialmente por la disminución de la matrícula en ellas.

---

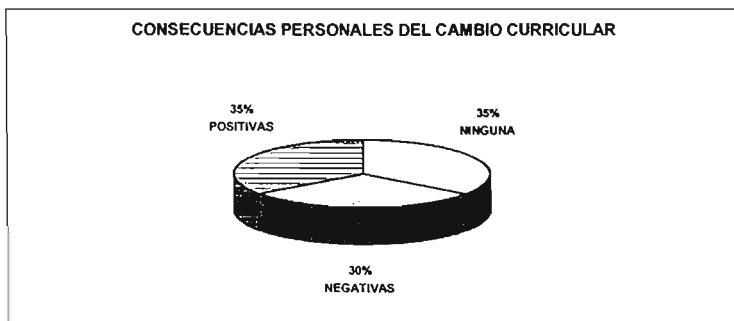
<sup>144</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades. *Plan de Estudios Actualizado*. 1996. p. 4-12.

Por otra parte, un 45% considera que existen aspectos negativos en la modificación curricular pero plantea también sus ventajas y ofrece algunas propuestas para su mejora como: la disminución de las dos horas de clase a 1:30 horas, el aumento de un turno más, la revisión al esquema preferencial y a los horarios asignados a profesores para procurar horarios compactos, entre otras sugerencias.



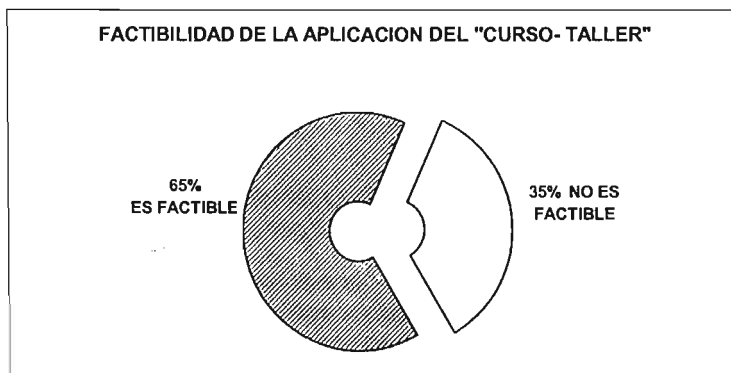
**Pregunta Núm. 35: ¿Mencione por favor cómo le afecta (positiva o negativamente) el nuevo mapa curricular?**

También en este bloque de respuestas se observan divisiones claras. Por un lado, el 35% de los profesores refiere opiniones positivas frente a los cambios curriculares: cuentan con más horas clase y menos grupos, en muchos casos la matrícula no disminuyó en sus asignaturas. Por otro lado, un 30% más, opina de que el nuevo mapa curricular les afecta de manera más negativa que positiva: la disminución de la matrícula y los esquemas preferenciales en general les generan incertidumbre. Finalmente, un 35% de profesores mantiene una postura hasta cierto punto indiferente al considerar que no les afecta el cambio curricular pues las modificaciones no trastocan el tronco común en el que se encuentran las materias impartidas por ellos.



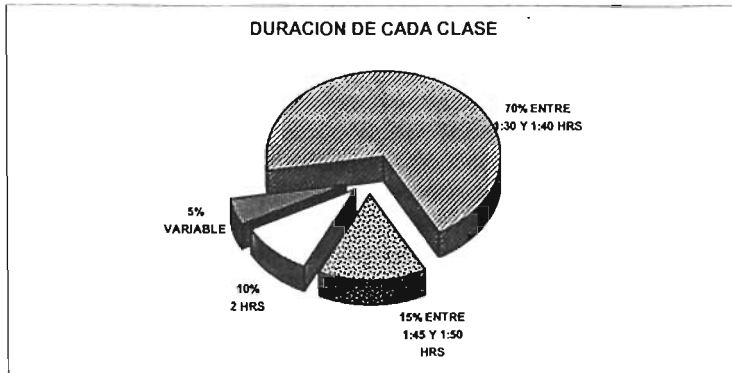
Pregunta Núm. 36: ¿Qué tan factible le resulta aplicar la modalidad de “curso-taller” en el desarrollo de sus clases? Explique su respuesta.

Para un 65% de los profesores en este estudio resulta factible la instrumentación de la nueva modalidad pedagógica en el CCH con el denominado “Curso-Taller” siempre y cuando se lleve a cabo una adecuada planeación didáctica, ya que de esta manera las clases pueden ser vivenciales y favorecer la construcción del aprendizaje por el alumno; además las condiciones de infraestructura deben estar acordes a los propósitos de la propuesta curricular. Para el 35% de profesores restante, la aplicación de la nueva modalidad no es tan fácil debido a cuestiones como los grupos numerosos y los métodos tradicionales de trabajo que emplean los alumnos recién egresados de Secundaria.



Pregunta Núm. 37: ¿Cuánto tiempo dura aproximadamente cada una de sus clases?

Para un 70% de los profesores de este estudio la clase dura entre 1:30 Hrs. y 1:40 Hrs. Un 15% más señala que su clase dura entre 1:45 y 1:50 Hrs. Un 10% comenta que su clase dura 2 Hrs. Por último, el 5% restante dice que la duración de su clase varía según el tema que se imparte.



Con tales resultados considero que se justifica el desacuerdo de algunos profesores frente a la asignación de dos horas por cada clase frente a grupo, puesto que en la práctica cotidiana como algunos comentan, la clase dura entre 1:30 y 1:40 horas. El aumento a dos horas no se justifica en la práctica y en cambio sí repercute en la disminución de la matrícula que tanto aqueja a los profesores de esta muestra en estudio.

En este bloque de análisis se aprecia de manera general, un cierto descontento ante la modificación curricular debido a la reducción de turnos (de cuatro a dos) y con la correspondiente disminución de la matrícula en el Colegio, situación que coloca a algunos profesores frente al riesgo de quedarse sin grupos en materias optativas de 5° y 6° semestres y a lo cual se agregan los esquemas preferenciales que, en opinión de algunos profesores, favorecen a las materias de ciencias experimentales frente a las Ciencias Sociales.

Asimismo es claro que existen grandes variaciones entre la opinión de los profesores en razón de las prácticas pedagógicas adoptadas y del tiempo que duran sus clases, lo que da una idea de la dificultad que existe para introducir los cambios propuestos por el PEA desde hace ya casi diez años, así como del impacto que ello genera en el desempeño cotidiano del profesor.

Por lo anterior me atrevo a concluir que al modificarse el mapa curricular e implementarse nuevas modalidades pedagógicas y nuevas asignaturas se transforma no sólo el perfil del docente sino también sus condiciones generales de trabajo. Tal como lo señala Esteve, J.M. en el siguiente párrafo:

El profesor tiene que emprender una nueva labor. Ya no le puede bastar con poner periódicamente al día lo que él aprendió en su periodo de formación. Ahora muchos profesores van a tener que renunciar a contenidos que han venido explicando durante años y tendrán que incorporar otros de los que ni siquiera se hablaba cuando ellos comenzaron a ser profesores.<sup>145</sup>

<sup>145</sup> Esteve, J. M. Ob. Cit. 1994. p. 37.

Pese a la aplicación institucional del PEA y de los programas de estudio que derivan de ello, algunos profesores, muchos de ellos fundadores del Colegio, continúan aplicando sus tradicionales métodos pedagógicos dentro del aula, muy a pesar de los nuevos contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) que se espera cubra el profesor. Por su parte, los profesores que siguen los lineamientos establecidos institucionalmente por el nuevo plan, manifiestan que su práctica docente se complica frente al exceso de contenidos incorporados de los nuevos programas en sus materias, hecho que se ha intentado corregir mediante la revisión y ajuste permanente a los programas actualizados del área histórico-social.

Respecto a lo anterior, el gran número de contenidos que se incorporan a los programas de estudio actualizados, pone de manifiesto la introducción de los principios trazados por la Tecnología Educativa actual en donde resulta común la existencia de programas de estudio sumamente detallados en objetivos y contenidos que buscan modificar pormenorizadamente la conducta de los alumnos y que terminan priorizando, la cantidad de información, por sobre la calidad del conocimiento adquirido. El diseño de programas de estudio tan saturados de contenidos, favorece una clase expositiva en donde el profesor se preocupa más por "Cubrir el programa" que por favorecer un aprendizaje relativamente autónomo y crítico en sus alumnos, ello de manera contradictoria con lo que se propone en el Modelo educativo original y en el propio Plan de Estudios Actualizado del CCH.

Aunado a lo anterior, la existencia de grupos numerosos, misma que se contempla en el PEA pero que aún no se logra resolver (50 alumnos en promedio por grupo), dificulta la acción del profesor como "guía" para atender el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que difícilmente logra efectuarse una atención individualizada del profesor hacia el alumno como lo propone la institución.

#### **4.3.9. Búsqueda de la praxis en la docencia.**

Una vez comentadas las condiciones generales que prevalecen en la práctica docente del área histórico-social del CCH-Vallejo, me parece importante reflexionar sobre el sentido mismo de dicha actividad y considerada como praxis que, según señalé en el primer capítulo de este trabajo, constituye el fin último de la docencia: fungir como actividad que impulse el cambio hacia una sociedad más equitativa para las nuevas generaciones.

En este sentido, durante largo tiempo la actividad práctica del docente procuró impulsar un espíritu innovador y crítico frente a los modelos pedagógicos establecidos tradicionalmente. Sin embargo, a partir de los cambios socioeconómicos ocurridos en las últimas décadas, la docencia de la institución se ha modificado, asumiendo cada vez más las características de una actividad vinculada estrechamente con el aparato productivo y a favor de quienes lo controlan. De esta forma, el planteamiento de cambios curriculares no siempre

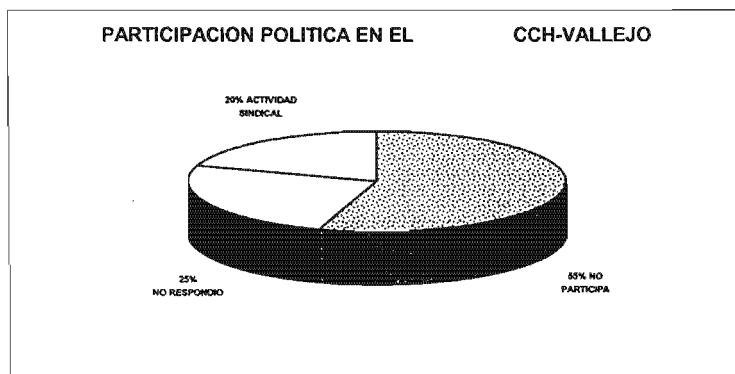


corresponde a las necesidades propias del Colegio mermando con ello, la actividad creativa e innovadora de sus docentes.

Mediante las **preguntas Núm. 38 y 39** pretendo identificar la actividad política que prevalece en el CCH por parte de sus profesores, tendiente generalmente a modificar las condiciones laborales de su desempeño. Del mismo modo, intento distinguir el interés que existe de parte de los docentes en esta muestra de estudio, respecto a la formulación de propuestas con las cuales busquen impulsar cambios en su actividad cotidiana.

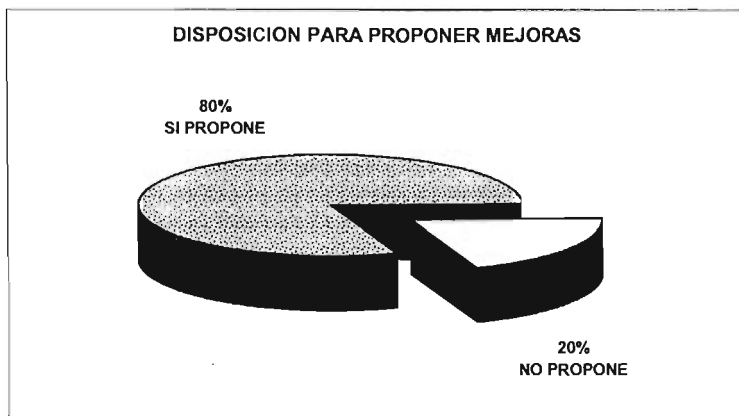
**Pregunta Núm. 38: ¿Podría mencionar si participa en alguna actividad política dentro del Colegio y en qué medida ésta se relaciona con las nuevas condiciones de su práctica docente?**

En las respuestas a esta pregunta el 55% de los profesores del estudio refiere no tener participación política en el CCH-Vallejo excepto, según señalan, cuando se dan los procesos de elecciones. De otro lado, un 20% indica participar en actividades políticas sólo en el sentido de estar adscritos en algún sindicato (STUNAM o AAPAUNAM). Por último, un 25% no responde a la pregunta o si lo hace, ofrece una respuesta ambigua al no indicar su participación o no en alguna actividad sino en todo caso, comentar el porqué de que surja la actividad política en el CCH. En relación con este último rango, considero es posible la existencia de cierto temor por parte de los profesores respecto al destino de la información que proporcionan, lo cual genera su desconfianza y la ambigüedad o nulidad en sus respuestas.



*Pregunta Núm.39: ¿Desearía agregar algún comentario u observación que considere relevante respecto a la aplicación del Plan de Estudios Actualizado (PEA) ¿Alguna propuesta para mejorar su tarea docente?*

El 80% de los profesores propone algunas sugerencias para mejorar la actividad docente, mientras que el 20% restante no elabora sugerencias y simplemente no responde a esta pregunta.



Dentro de las principales propuestas de los profesores se observan las siguientes:

- Es importante que se revisen y mejoren los programas de estudio tanto como los conocimientos del docente. También se requiere que el plan de estudios tome en cuenta el perfil del egresado del Bachillerato Universitario, en especial el del CCH, en razón de los elementos que le ayudarán, en primera instancia, a resolver problemas de la vida cotidiana. Todo esto enfocado a la naturaleza y la sociedad; y proveer de los conocimientos propedéuticos propios para continuar estudios de licenciatura.

- Para que existan resultados positivos del PEA se requiere mejorar las condiciones físicas y de infraestructura que favorezcan la práctica educativa. Propiciar el cuidado y arreglo de ventanas y pizarrones en las aulas, tanto como proveer de recursos técnicos algunos salones como con DVD, computadoras, cañón y pantalla, ya que el curso-taller así lo requiere.

- Es importante que no se separe el trabajo de los profesores de asignatura frente a los de carrera sino en todo caso, se promueva el trabajo colectivo y la actividad interdisciplinaria.

- Se requiere plantear por encima de todo el ser profesionales en el quehacer docente, mismo que debe ser reconocido y devengado por su función estratégica, de formar el futuro y el presente del país. Por ello es necesario que la institución de apoyo, sobre todo en aspectos salariales para los profesores de asignatura.

- Es necesario mantener la actualización académica.

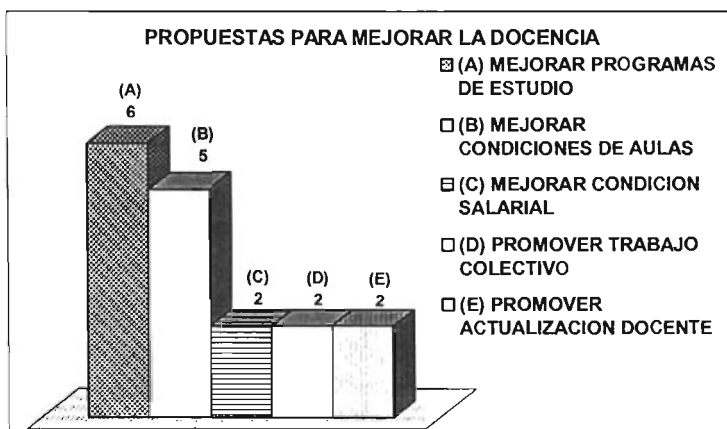
- La Institución debe buscar que disminuya el número de alumnos que permanece indefinidamente en el Colegio (los llamados "fósiles") pues merodean afuera de los salones y obstaculizan el trabajo académico.

- Deben revisarse los instrumentos de evaluación al trabajo docente de manera que se evite la simulación académica tras la búsqueda de los estímulos, así como impulsar la apertura de plazas para favorecer a muchos profesores que aún cuando no son de carrera cumplen tan bien como ellos.

- Debe buscarse la manera de terminar con vicios e inercias de la comunidad docente que no sólo se logran con la actualización del plan de estudios.

- Se debe oficializar la 1:30 horas de clase y establecer seriación en algunas materias.

Dentro de las propuestas descritas son cinco las más reiteradas, mismas que represento en la siguiente gráfica:



De acuerdo con lo anterior, es posible observar que los profesores se interesan en gran medida por mejorar su actividad a través de la mejora de los programas de estudio y enseguida de los salones de clase ya que ello forma parte de los principales recursos para que realicen su labor. Curiosamente, la condición salarial

y el trabajo académico entre colegas no representan un asunto de gran interés para los profesores quienes en pocos casos proponen mejoras al respecto.

Relacionando las respuestas a las dos últimas preguntas, concluyo que a pesar de su inconformidad frente a diversas situaciones que se presentan en su práctica cotidiana, es realmente escasa la participación de los profesores en actividades tanto académicas como políticas para transformar las condiciones generales en que se desempeñan. De hecho, son pocas las propuestas que procuran impulsar una transformación profunda de la práctica docente, es decir que busquen transformar la docencia en una práctica en donde el trabajo del profesor no sea visto sólo como un instrumento más cuya actividad se cosifica, se compra y se vende en función de las reglas del mercado global. Son escasas las propuestas que intentan promover una práctica docente cuyas condiciones sociales y materiales favorezcan que el profesor se vea a sí mismo como sujeto participe de la praxis que conduce hacia el cambio social a favor de la construcción de un mundo más equitativo.

En lo general, considero que el interés económico y de promoción laboral predomina por sobre el interés académico. Por su puesto que no me manifiesto en contra de que el profesor adscrito al área histórico-social del CCH-Vallejo se prepare cada vez más y actualice sus conocimientos disciplinarios, puesto que ello generalmente se traduce en un beneficio para el aprendizaje de sus alumnos. Lo que en mi opinión debe procurarse, es el equilibrio de su profesionalización frente al desarrollo del compromiso académico y social en su trabajo cotidiano. Para ello, las condiciones materiales en que se ejerce la práctica docente dentro de la institución deben ser mejoradas, así como debe ser promovida una imagen positiva sobre la docencia que no priorice los títulos académicos por encima de la vocación para la enseñanza.

Por último, a mi parecer los cursos que intentan promover la profesionalización docente, no sólo deben favorecer la formación disciplinaria sino también el reconocimiento del profesor como sujeto capaz de promover un cambio de actitud y un sentido de responsabilidad social en las nuevas generaciones de alumnos, en cuyo proceso de formación interviene cotidianamente.

## Conclusiones

La práctica docente, considerada como la actividad consciente y objetiva que realiza el profesor, toma como referente al currículum el cual busca responder al entorno socioeconómico en el que opera el sistema escolar y que refleja las nuevas exigencias impuestas por el cambio educativo hacia la práctica docente.

Aunque es un hecho que la vida escolar no opera de manera absoluta en respuesta a la lógica del sistema sino que en ella interviene la dinámica cotidiana del ámbito escolar, lo cierto es que la planeación curricular propicia determinadas condiciones sociales y laborales para el ejercicio de la docencia. De ahí que el estudio y la comprensión de las condiciones socioeconómicas que rodean a la práctica docente se convierta en un elemento más de entre los aspectos que ayudan a comprender al sistema escolar.

Resulta entonces que es enorme la importancia de las condiciones en que se desarrolla la práctica docente porque incide en el desempeño del profesor tanto dentro como fuera del salón de clases. Los profesores asignan diferentes interpretaciones a las condiciones específicas de su actividad tanto en lo social como en lo económico. Por ello, el objeto de este estudio se limitó al análisis de las condiciones sociolaborales que prevalecen en la práctica docente y que derivan de la aplicación de un nuevo plan de estudios, específicamente en el área histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo.

Los resultados del mismo permiten identificar que las condiciones de los docentes que laboran en dicho espacio escolar no son del todo las más adecuadas para propiciar un clima de trabajo que conduzca a la participación creativa y transformadora en el ámbito educativo. La rutina, el cansancio, el enfado o la desilusión se hacen patentes en algunos profesores que sufren limitaciones en su práctica cotidiana. De hecho fue posible constatar que una de las principales sugerencias que proponen los profesores frente a la situación del cambio curricular actual, es precisamente que se mejoren las condiciones materiales, de infraestructura y salariales a disposición del docente.

Aunque siempre hay profesores que mantienen mayores ventajas y privilegios, en lo general las condiciones en que se ejerce la docencia afectan a todos por igual al incidir sobre la actividad fundamental de su trabajo, para algunos la más importante: la clase frente a grupo. De esta manera expongo a continuación, la síntesis de los resultados del análisis efectuado.

La antigüedad laboral en la mayoría de los docentes es extensa. El promedio laboral de los profesores en la muestra de este estudio es de 20.3 años, con esto podría suponerse que los nombramientos laborales son altos, pero no es así, al menos no para todos. El 50% de los profesores de la muestra es de Asignatura, y el otro 50% cuenta con una plaza de Carrera en donde ninguno de ellos pertenece

a la categoría más alta (Profesor de Carrera Titular “C”). Con esto, se percibe cierta falta de motivación por parte de los profesores hacia el trabajo que realizan al no poder acceder a categorías más altas, ya que son pocas las ocasiones en que la UNAM presenta a disposición de concurso, mejores plazas y condiciones laborales.

Lo cierto es que en las actuales condiciones que fija el Estatuto del Personal Académico, el cual por cierto se encuentra en proceso de revisión, se contemplan requisitos en donde no basta el número de años de trabajo cumplidos, sino que para ascender a categorías más altas, se consideran otros elementos como son: el tener estudios de posgrado, participar en equipos de trabajo, realizar publicaciones que entre otros se estipulan en el protocolo de equivalencias, situación que según el caso, ayuda o pone en desventaja a los profesores. Ello contradice los planteamientos del Plan de Estudios Actualizado respecto a la mejora sustancial que dejaría verse a partir de la actualización curricular mediante la apertura de nuevas plazas.

Es importante mencionar que un considerado número de profesores en esta muestra de estudio, se dedica solamente a actividades de docencia dentro del área histórico-social en el CCH-Vallejo, mientras que sólo dos profesores se dedican a otras actividades además de la docencia, entre ellas la de investigación dentro de la Universidad. Esto manifiesta un notorio interés por pertenecer al Colegio o incluso, a la institución, ya que no todos ellos tienen un nombramiento laboral de tiempo completo y en algunos casos (salvo quienes laboran en un horario mixto) podrían emplear tiempo libre en otras actividades.

Por otro lado, el número excesivo de alumnos que deben atender los profesores (entre 40 y 50 por grupo) complica más el proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual se contrapone con los propósitos explícitos en el PEA. El número excesivo de alumnos en los grupos es un factor de insatisfacción para los profesores y tiene implicaciones en la práctica docente, aumentan las demandas al profesor dentro del aula, e inciden en su relación con el grupo. Al profesor no le queda tiempo para emprender una actividad más creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues se ve limitado ante la necesidad de atender a muchos alumnos a la vez, lo que puede traducirse en una práctica docente pobre en la que maestro-alumno se separan.

En otro apartado, el 55% de los profesores reportó dedicarse a la docencia por gusto a la profesión o por vocación. Resulta común observar que los profesores dan buenas respuestas y hablan de la función moralizadora que se pide y espera del profesor. Es difícil que se elija a la docencia por gusto, cuando es una profesión devaluada socialmente, no siempre remunerada de manera pertinente y en la mayoría de los casos, con poblaciones excesivas de estudiantes y con un abrumador trabajo extraescolar, a esto lo apoyan comentarios de algunos docentes que eligieron la docencia por ser la única actividad para laborar, además de la investigación a la que es muy difícil ingresar. Esta situación condiciona un

cierto sentido de insatisfacción ante la imposibilidad de desempeñarse en alguna otra actividad de mayor reconocimiento social.

En cuanto a la formación inicial de los docentes en este estudio, es un hecho que los propósitos de profesionalizar su actividad de acuerdo con el Plan de Estudios Actualizado (PEA) se reflejan en los profesores cuya formación profesional consiste de una Licenciatura; además, el 60% cuenta con una especialidad, un Diplomado o una Maestría, que naturalmente han cursado a lo largo de su permanencia en el Colegio.

En este intento profesionalizante, se han establecido mecanismos cada vez más rígidos para integrarse a la planta docente del CCH, como la aprobación de un examen psicométrico sumamente extenso, además de cubrir el perfil profesiográfico en un área afín a la materia que se va a impartir, los profesores aspirantes a cubrir grupos vacantes (incluyendo los que ya han sido contratados en calidad de interinos) deben contar con un Título Profesional de la carrera perfil.

En el mismo sentido cabe señalar que la mayoría de los profesores de la muestra en estudio asiste con regularidad a cursos de formación y actualización docente, aunque sea como requisito, pues su asistencia es obligatoria por lo menos 40 Hrs. anuales. Al respecto algunos profesores critican el contenido aburrido o repetitivo de los talleres intersemestrales que en los orígenes del Colegio gozaron de gran participación y de los cuales, salieron variadas propuestas de renovación para el área histórico-social.

Es importante reconocer la disponibilidad que los profesores presentan hacia la asistencia a espacios que les permitan mejorar su práctica docente, pero los motivos de asistencia casi siempre corresponden al interés por acumular puntos que les permita promocionarse a mejores categorías laborales; sobre todo cuando se establecen como requisito para integrarse a los programas de estímulo, mismos que en opinión de muchos profesores, deberían integrarse al salario. En esta medida, no se puede asegurar que todos los profesores asisten a cursos o talleres para alentar e implementar cambios educativos.

La asistencia a los cursos parte del supuesto de que no basta con el conocimiento para que las intenciones y los valores de los docentes se transformen y de manera automática cambien sus acciones y sus actitudes en la vida cotidiana del aula. Aquí se reflejan las propuestas de la Psicología del aprendizaje y de la Pedagogía pragmática que atienden más al cómo se enseña que al qué se enseña, con lo que el profesor se convierte en un sujeto capaz de modificar sus conductas y de cambiar las de otros, priorizando más la parte instrumental del conocimiento que la intelectual de la práctica docente.

La adopción del modelo constructivista en el PEA es criticado por algunos profesores de este estudio, quienes comentan que esta modalidad pedagógica, favorece que el alumno sea un sujeto acrítico y el profesor un mero reproductor de los conocimientos que predominan.

Un dato más que merece ser destacado, es el hecho de que los profesores manifiesten lo que más les satisface y lo que menos les agrada de su propia actividad como docentes. Al respecto, los profesores comentan su insatisfacción precisamente frente a las condiciones físicas y materiales de los salones, la falta de interés del alumno hacia el conocimiento tanto como la falta de apoyo institucional para el desempeño cotidiano de la docencia. En relación con las situaciones que más les satisfacen, la mayoría coincide en señalar que su mayor satisfacción se da cuando perciben que el alumno logró adquirir interés por el conocimiento, más aún si ese conocimiento lo condujo a un mayor aprendizaje.

Aunado a lo anterior, considero relevante señalar que los resultados de este trabajo me permiten confirmar que la experiencia práctica del docente y la reflexión de esa práctica por parte del mismo con respecto a las condiciones que favorecen o limitan su desempeño, contribuye a generar cambios en la forma, el contenido y los propósitos de enseñar. El sentido de práctica lo identifiqué desde la perspectiva materialista, como una actividad por la cual el profesor logra constituirse como un sujeto cuyas acciones conscientes y objetivas se vuelven favorables a la construcción del cambio social.

Me parece entonces que mediante la actividad práctica de la docencia, el profesor puede crear y transformar, no sólo reproducir los valores y contenidos de la ideología predominante reflejados en un currículum oficial. No obstante, esta acción transformadora puede verse limitada, frente a las condiciones (económicas, sociales, culturales y políticas) que prevalecen en su desempeño.

De acuerdo con los objetivos iniciales de este trabajo, he indagado en el análisis de las condiciones sociolaborales que prevalecen en la práctica docente, a partir de la aplicación de un cuestionario a una muestra de profesores adscritos al área histórico-social en el CCH-Vallejo, cuyos resultados fueron mediados por la teoría y tomando como referente la actualización del currículum escolar en dicha institución.

Asimismo, logré reconocer que el currículum escolar se configura en gran medida a partir de las condiciones sociolaborales del docente, quien a través de su práctica cotidiana transmite su desconfianza o su confianza, su ilusión o desilusión, su valoración o desvalorización frente al sistema educativo y en general, frente a las condiciones que prevalecen en el contexto socioeconómico que le plantea nuevas exigencias ante las cuales no siempre se percibe en posibilidad de cumplir.

Por lo anterior, considero que aún cuando entre los profesores de este estudio existe un cierto margen de actuación frente a su práctica, atendiendo a la libertad de cátedra, ésta debe permitirle al docente la posibilidad de criticar y transformar constructivamente los actuales métodos pedagógicos que se plantean para su desempeño propios del carácter funcional y pragmático de las nuevas corrientes educativas. De lo contrario, sólo se observará el desarrollo de una docencia



caracterizada por actitudes de desánimo y apatía en donde los profesores, como señalaron algunos de ellos en este estudio, se sientan dentro de una "camisa de fuerza" que los lleva a perseguir únicamente un fin económico más que académico.

De esta manera, concluyo que se existe una necesidad urgente, por atender las condiciones que subyacen a la práctica docente dentro del área histórico-social en el CCH-Vallejo. Es un hecho, como lo constatan los resultados de este estudio, que la estructura curricular actual en el Colegio se ha planeado en función de las necesidades del alumno tanto como por las necesidades del aparato productivo.

Se instrumentan prácticas y métodos pedagógicos innovadores, el constructivismo como base para que el alumno adquiriera aprendizajes significativos, el curso-taller para combinar la teoría con la práctica, la incorporación de nuevas asignaturas y la eliminación de otras para lograr correspondencia entre el perfil de egreso y los requerimientos del mercado laboral, se busca la flexibilidad y la interdisciplina, se habla inclusive de la transdisciplina.

En fin, se planea toda una estructura curricular innovadora sobre algunas bases de los principios educativos del CCH: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Se cuestiona su carácter terminal y se acepta su carácter propedéutico. Pero la pregunta sigue siendo: ¿Existen las condiciones necesarias para que el profesor se vea así mismo como partícipe de dicho cambio? Puesto que el profesor es quien media entre los fines de la educación y el alumno al que se dirige la enseñanza y el currículum escolar se reconfigura mediante la acción de los sujetos que participan cotidianamente en el ámbito escolar, uno de estos sujetos fundamentales es el docente y por ende, las condiciones en que desempeña. .

Es así como en este trabajo he reflejado mi interés por reconocer la importancia que reviste, dentro de la coyuntura actual de revisión al plan de estudios actualizado en el CCH y en especial, en la definición sobre el sentido y orientación del área histórico-social del plantel Vallejo, identificar las condiciones sociolaborales en que se desempeña cotidianamente el docente. Mi interés se limita al deseo de reivindicar la labor del profesor en dicha institución escolar y promover la mejora de la enseñanza con un sentido social y humano, en donde el CCH represente un medio para la construcción del cambio social acorde con la realidad de nuestro país y no instrumento más para reproducir la ideología individualista y carente de sentido social que impone el nuevo contexto socioeconómico de la globalización. Finalmente, espero que los planteamientos desarrollados en este trabajo con sus limitaciones, permitan ampliar la base de las reflexiones de quienes sistematizan las propuestas y elaboran el currículum oficial para beneficio del innovador bachillerato universitario: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); y reporten asimismo, un panorama general sobre la situación actual de la docencia, para aquellos estudiantes que están próximos a egresar de la Licenciatura en Sociología y cuyas aspiraciones tienden a ejercer dicha práctica.

## **A n e x o s**

	<b>Página</b>
<b>Anexo número 1.-</b> Mapa curricular del Plan de Estudios Vigente hasta 1996 . . . . .	165
<b>Anexo número 2.-</b> Mapa curricular del Plan de Estudios Actualizado . . . . .	166
<b>Anexo número 3.-</b> Instrumento de investigación (Cuestionario) . . . . .	167
<b>Anexo número 4.-</b> Detalle de respuestas obtenidas en la Aplicación del cuestionario . . . . .	172

## MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE

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

TOTAL HORAS 108

TOTAL CRÉDITOS 216

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

## MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO

Semestre	Asignatura	Matemáticas I Álgebra y Geometría	Taller de Cómputo*	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Lengua Extranjera I	TOTAL Horas/ Créditos
1º	Horas Créditos	5 10	4 3	5 10	4 8	6 12	4 8	28/24 56/48
2º	Asignatura	Matemáticas II Álgebra y Geometría	Taller de Cómputo*	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	Lengua Extranjera II	
	Horas Créditos	5 10	4 3	5 10	4 8	6 12	4 8	28/24 56/48
3º	Asignatura	Matemáticas III Álgebra y Geometría Analítica	Física I	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	Lengua Extranjera III	
	Horas Créditos	5 10	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	29 58
4º	Asignatura	Matemáticas IV Álgebra y Geometría Analítica	Física II	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Lengua Extranjera IV	
	Horas Créditos	5 10	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	29 58
		Primera Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	Cuarta Opción	Quinta Opción		
		Opcativas	Opcativas	Obligatorio	Opcativas	Opcativas		
5º	Asignatura	• Cálculo Integral y Diferencial I • Estadística y Probabilidad I • Cibernética y Computación I	• Biología III • Física III • Química III	Filosofía I	• Administración I • Antropología I • Ciencias de la Salud I • Ciencias Políticas y Sociales I • Derecho I • Economía I • Geografía I • Psicología I • Teorías de la Historia I	• Griego I • Latín I • Lectura y Análisis de Textos Literarios I • Taller de Comunicación I • Taller de Diseño Ambiental I • Taller de Expresión Gráfica I		
	Horas Créditos	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8	28 58
6º	Asignatura	• Cálculo Integral y Diferencial II • Estadística y Probabilidad II • Cibernética y Computación II	• Biología IV • Física IV • Química IV	Filosofía II	• Administración II • Antropología II • Ciencias de la Salud II • Ciencias Políticas y Sociales II • Derecho II • Economía II • Geografía II • Psicología II • Teorías de la Historia II	• Griego II • Latín II • Lectura y Análisis de Textos Literarios II • Taller de Comunicación II • Taller de Diseño Ambiental II • Taller de Expresión Gráfica II		
	Horas Créditos	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8	1 6	28 58

\* La mitad de los alumnos cursará la asignatura en el primer semestre; la otra, en el segundo.

En quinto y sexto semestres los alumnos cursarán siete materias: Filosofía; una materia de las opciones primera, segunda, cuarta y una más de las opciones cuarta o quinta o bien Temas Selectos de Filosofía.

TOTAL DE HORAS 166

TOTAL DE CREDITOS 332

### Anexo número 3

**El presente cuestionario tiene como objetivo conocer las condiciones sociolaborales en las que se ejerce la tarea docente dentro del área histórico-social del CCH-Vallejo. Gracias por su colaboración.**

#### **A. Datos de identificación**

1. Nombre (opcional): \_\_\_\_\_
2. Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_
3. Adscripción (plantel y turno): \_\_\_\_\_
4. Nombramiento actual: \_\_\_\_\_
5. Antigüedad en el Colegio: \_\_\_\_\_
6. Experiencia docente previa a su incorporación al CCH: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Funciones o cargos administrativos que desempeña: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Materias del área histórico-social que imparte:

<i>Nombre de la materia</i>	<i>Antigüedad en la misma</i>	<i>Semestre académico</i>	<i>No. de grupos</i>

9. Además de su actividad como docente en el CCH, ¿trabaja en alguna otra parte?, especifique: \_\_\_\_\_

### **B. Formación profesional**

10. Estudios profesionales:

<i>Estudios</i>	<i>Institución donde los realizó</i>	<i>Generación</i>
Licenciatura:		
Especialidad:		
Posgrado:		

11. Motivo por el cual se dedica a la docencia en Ciencias histórico-sociales:

---

---

12. Cuál fue el curso más reciente al que ha asistido para actualizarse en el campo del saber en la(s) materia(s) que imparte:

---

---

13. ¿Cuál es su opinión respecto a los Talleres intersemestrales que se imparten en el CCH?

---

---

### **C. Modelo del profesor**

14. ¿Cómo definiría usted al profesor de los orígenes del CCH?

---

---

15. ¿Cómo definiría usted al profesor que actualmente labora en el CCH?

---

---

16. Podría señalar cuál considera usted que es su papel (funciones principales) como profesor del área histórico social:

---

---

17. ¿Qué es lo que más le satisface de su labor docente?

---

---

18. ¿Qué aspectos le generan problemas o no le satisfacen?

---

---

19. ¿Cómo considera usted que es el reconocimiento que asume la institución y el alumno hacia la labor del profesor en el CCH?

---

---

#### ***D. Participación en actividades académicas***

20. ¿Con qué frecuencia asiste al área histórico-social?

---

21. Señale los motivos por los que asiste al área histórico-social

---

---

22. ¿Cómo describiría su relación con otros profesores del área?

---

---

23. Mencione si participa o ha participado recientemente en academias o grupos de trabajo con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los programas de estudio, los sistemas de evaluación, etc. De las materias comprendidas en el área Histórico-social. Describa brevemente lo que considera más relevante de dichas acciones:

---

---

---

24. ¿Cuál es la principal razón por la que participa en dichas actividades?

---

---

25. ¿Conoce el material didáctico elaborado por la comunidad académica del área histórico social (escrito, audiovisual, computarizado), por favor señale como se enteró de éste?

---

---

---

26. ¿Utiliza algún tipo de material didáctico (escrito, audiovisual o computarizado) elaborado por la comunidad académica del área histórico-social?, por favor describa cuál:

---

---

***E. Postura ante la actualización del Plan de Estudios***

27. Mencione si participó en el proceso de revisión al Plan de Estudios del CCH, en caso afirmativo por favor indique cuál fue su participación:

---

---

28. ¿Podría describir el motivo de su participación, o en su caso de no haber participado, en el proceso de revisión al Plan de Estudios?

---

---

29. ¿De manera general, podría describir qué aspectos considera aceptables del Plan de Estudios Actualizado, y en qué aspectos no coincide con dicho Plan?

---

---

---

***F. Postura ante la situación laboral a partir de la aplicación del PEA***

30. ¿Cuál es su opinión respecto a los nuevos requisitos de ingreso a la docencia en el CCH?

---

---

31. ¿Considera que ha percibido mejoras salariales a partir de la aplicación del PEA, especifique:

---

---

32. ¿Cuál es su opinión con respecto a los programas de estímulos?

---

---

33. ¿Cuál es su opinión con respecto a la aplicación del CAD como instrumento para evaluar el desempeño docente?

---

---



### ***G. Postura ante el trabajo en el aula***

34. ¿Cuál es su opinión del nuevo mapa curricular (nuevos horarios, nuevas materias, ampliación a dos horas para todas las materias, eliminación de asignaturas)?

---

---

---

35. Mencione por favor cómo le afecta (positiva o negativamente) el nuevo mapa curricular.

---

---

36. ¿Qué tan factible le resulta aplicar la modalidad de "curso-taller" en el desarrollo de sus clases? Explique su respuesta.

---

---

---

37. ¿Cuánto tiempo dura aproximadamente cada una de sus clases?

---

---

### ***H. Reacción política.***

38. ¿Podría mencionar si participa en alguna actividad política dentro del Colegio y en qué medida ésta se relaciona con las nuevas condiciones de su práctica docente?

---

---

39. ¿Desearía agregar algún comentario u observación que considere relevante respecto a la aplicación del Plan de Estudios Actualizado (PEA)? ¿Alguna propuesta para mejorar su tarea docente?

---

---

---

***Gracias por su participación.***

**Anexo número 4**  
**Detalle de respuestas obtenidas en la aplicación del cuestionario.**

**Pregunta No. 11:** Motivo por el cual se dedica a la docencia en Ciencias histórico-sociales.

- El 75% (15 profesores) indica haber elegido a la docencia como su profesión "...por gusto"; "...por vocación".  
(Profesores # 1,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,16,17,19)<sup>1</sup>
- El 10% (2 profesores) indica haber elegido la docencia por "...su carácter formativo". (Profesores # 18 y 20)
- Un 5% (1 profesor) describe tres razones que en distintas fases la han llevado a mantenerse en la docencia "azar, convicción y gusto". (Profesor # 2)
- Un 5% (1 profesor) menciona que "además del gusto, tengo posibilidad de actualizarme y me gusta el contacto con los jóvenes". (Profesor # 3)
- Un 5% (1 profesor) refiere haber elegido la docencia "...por las pocas posibilidades de formación profesional en otro campo de trabajo". (Profesor # 15)

**Pregunta Núm. 12:** ¿Cuál fue el curso más reciente al que ha asistido para actualizarse en el campo del saber en la materia que imparte?

- El 50% (10 profesores, # 1, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 19) señalan haber participado en los "Talleres de Preparación para el Curso" (TPC) de carácter intersemestral, con 20 Hrs. por semestre, mismos que generalmente se efectúan en el mismo plantel de adscripción y en dos horarios: matutino y vespertino.
- El 45% (9 profesores, 2, 3, 4, 11, 14, 15, 17, 18, 20) señalan haber asistido a diversos Programas de formación y diplomados, algunos de ellos por cuestión de requisito establecido para los profesores de carrera.
- El 5% (1 profesor, # 5) señaló no haber asistido a ningún curso.

---

<sup>1</sup> Los números asignados a los profesores corresponden a los que se indican en el Cuadro No.1: "Características generales de la población en estudio".

**Pregunta Núm. 13:** ¿Cuál es su opinión respecto a los Talleres intersemestrales que se imparten en el CCH?

- Un 30% (9 profesores, # 1, 2, 5, 6, 12, 13, 17, 19, 20) consideran que los cursos son: "...repetitivos; aburridos; mediocres; obsoletos." De entre estos, tres profesores (# 1, 2, 19) agregan además que: "...con experiencia del coordinador pueden resultar buenos" o que: "algunas veces son buenos."
- Un 30% (6 profesores, # 9, 10, 11, 14, 15, 18) los percibe como: "buenos."
- Un 10% (2 profesores, # 8 y 3) consideran que: "...favorecen la actividad académica y el intercambio de experiencias; son positivos pero deben reestructurarse, pues con el tiempo observan su natural desgaste."
- Un 5% (1 profesor, # 4) menciona que sólo: "...algunos son buenos."
- Un 5% (1 profesor, # 7) se refiere a ellos como: "...pérdida de tiempo".
- Un 5% (1 profesor, # 16) le atribuye la responsabilidad de su buen diseño al coordinador que lo imparte: "Cada taller ha dependido del coordinador, ya que la experiencia que se tenga para inducir una participación activa y provechosa, siempre redundará en beneficio real de los asistentes".

**Pregunta Núm. 14:** ¿Cómo definiría usted al profesor de los orígenes del CCH?

- El 80% de nuestra población (16 profesores) responden de manera similar cuando describen al profesor fundador del CCH como: "innovador; entusiasta; combativo; afectivo; comprometido con su trabajo; crítico; místico; apasionado por su trabajo." (Profesores # 2,3,4,5,6,8,9,10,11,12,14,15,16,18,19,20).
- El 10% (2 profesores, # 1 y 7), lo describe negativamente como: "flojo, faltista; carente de métodos pedagógicos y libertino".
- Un 5% (1 profesor, # 17) lo concibe como "ideologizado por el marxismo".
- Un 5% más (1 profesor, # 13) comenta: "Muchos fueron muy combativos e innovadores; pero con el transcurso del tiempo algunos se hicieron 'viejos' y doblegaron sus principios 'revolucionarios' por los denominados estímulos. Otros lamentablemente han caído en la simulación académica."

**Pregunta Núm. 15:** ¿Cómo definiría usted al profesor que actualmente labora en el CCH?

- El 55% (11 profesores, # 2,6,7,8,10,14,12,13,16,17,19) de los profesores en nuestro estudio describen negativamente al profesor que labora actualmente en el CCH, lo consideran: *"Mal formado en su especialidad; mal formado en su didáctica; sin compromiso por la docencia; desconoce el modelo educativo del CCH; temeroso; sin vocación; oportunista; acrítico pero funcional; se prepara para subir el escalafón"*.
- Un 5% (1 profesor, # 20) lo concibe como: *"Más acorde con el modelo de la ENP"*.
- Un 5% más (1 profesor, # 3) señala que: *"Algunos cansados cumplen por cumplir"*.
- Otro 5% (1 profesor, # 11) destaca que: *"Desmotivado por el deterioro de las condiciones laborales"*.
- El 25% (5 profesores, # 1, 5, 13, 15, 18) de nuestra población lo califican como: *"Más comprometido; más preparado en docencia; con alta profesionalización."*
- Un último 5% (1 profesor, # 4) comenta: *"Algunos fundadores todavía tienen el entusiasmo inicial"*.

**Pregunta Núm. 16:** ¿Podría señalar cuál considera usted que es su papel (funciones principales) como profesor del área histórico-social?

- Un 45% (9 profesores, # 1, 3, 8, 10, 12, 14, 17, 19, 20) manifiesta haber asumido en su concepción como docente los principios del PEA en cuanto a ser:  
*"promotor de aprendizajes y actitudes; coordinador de trabajo en el aula; Facilitador del conocimiento y guía para que el alumno desarrolle una serie de habilidades y actitudes; organizador de los saberes históricos; diseñar el programa operativo... favorecer condiciones idóneas para el aprendizaje; promover en los alumnos una actitud crítica de su realidad"*.
- Un 15% (3 profesores, # 2, 13 y 15) definen su papel un tanto ambiguo, simplemente como el de: *"la docencia"*.
- Un 10% (2 profesores, # 7 y 16) coinciden en señalar su papel como: *"Transmisor de conocimientos y habilidades"*.

- Un 5% (1 profesor, # 4) comenta que su papel es: *"Despertar amor hacia el conocimiento"*.
- Un 5% (1 profesor, # 5) señala que su papel es: *"Inculcar valores, hacer comprender la realidad histórica y los conocimientos actuales de la materia."*
- Un 5% (1 profesor, # 6) define su papel como de: *"La preparación disciplinaria"*
- Un 5% (1 profesor, # 9) concibe su papel como la: *"Participación activa en las funciones académicas y algunas administrativas del área."*
- Un 5% (1 profesor, # 11) señala que su papel es: *"...concientizar a los alumnos para que sean personas de provecho y positivos"*
- Un 5% (1 profesor, # 18) menciona: *"Formar al alumno a pensar sobre el tiempo histórico, la conciencia histórica, la causalidad y multicausalidad, la comprensión de los cambios y continuidades. Relación del pasado-presente."*

**Pregunta Núm. 17: ¿Qué es lo que más le satisface de su labor docente?**

- El 80% (16 profesores, # 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) de los profesores de nuestra muestra manifiestan de manera general que su mayor satisfacción es lo siguiente: *"...demostraciones de interés hacia la materia por parte del alumno"; "...la comunicación con los alumnos"; "...constatar los logros y el aprendizaje efectivo de los alumnos"; "...ayudar a los jóvenes a descubrir el mundo"; "trabajar con seres humanos"; "saber que mis alumnos triunfan y les va bien"; "que el alumno obtenga un bagaje de conocimientos y los aplique"; "ver los cambios en el alumno sobre nuevos conocimientos."*
- El 20% (4 profesores, # 3, 5, 19 y 20) refieren que su mayor satisfacción es de índole profesional: *"...el trabajo colectivo entre colegas"; "Desarrollar las capacidades de mi formación"; "La investigación y el conocimiento"; "la posibilidad de ascenso laboral"*.

**Pregunta Núm. 18: ¿Qué aspectos le generan problemas o no le satisfacen?**

- El 85% (17 profesores, # 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19) manifiestan entre las principales causas de su inconformidad: *"...condiciones externas: ruido, falta de aseo, no apoyo del personal"; "...el*

*descuido y abandono del plantel, basura, condiciones materiales y mobiliario”; “...ambiente poco académico”; “...mal estado de los salones, ruido”; además de otras situaciones como: “...Poco apoyo institucional”; “...bajo nivel de los alumnos”; “...activismo político que entorpece la actividad laboral.”*

- Un 5% (1 profesor, # 11) indica como insatisfacción principal: *“...la inestabilidad laboral”*.

- Un 5% (1 profesor, # 8) refiere su malestar a partir de: *“...que ignoren la importancia de algunas asignaturas”*.

- Un 5% (1 profesor, # 2) comenta que su insatisfacción principal proviene de: *“...las ‘n’ oportunidades que tiene un alumno para acreditar”*.

**Pregunta Núm. 19:** *¿Cómo considera usted que es el reconocimiento que asume la institución y el alumno hacia la labor del profesor en el CCH?*

- El 65% (13 profesores, # 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 19, 20) de nuestro estudio en lo general refiere obtener: *“...más reconocimiento del alumno que de la institución; el alumno siempre reconoce; el reconocimiento institucional es nulo; no dan el papel relevante; no es visible; la institución no reconoce la labor docente, sólo paga sueldos; el alumno regresa, te recuerda positivamente pero la institución no; los alumnos saben cuáles son buenos maestros.”*

- El 25% (5 profesores, # 5, 7, 11, 12, 16) menciona que: *“...la institución reconoce burocráticamente sobre puntos acumulados;...una forma es dando categoría pero fomenta el divisionismo entre profesores;...los funcionarios sólo reconocen a los cuates;...más que reconocimiento prevalece el interés político;...muy pobre...cuando no eres del agrado de la autoridad”*.

- Un 5% (1 profesor, # 15) señala que: *“la docencia es poco reconocida”*.

- Un 5% (1 profesor, # 17) comenta que: *“...la actitud del alumno es indiferente y apática”*

**Pregunta Núm. 20:** *¿Con qué frecuencia asiste al área histórico-social?*

- El 40% (8 profesores # 3, 4, 6, 7, 11, 13, 16, 17) menciona acudir al área *“constantemente”*

- El 30% (6 profesores, # 5, 9, 10, 14, 18, 20) afirma asistir al área: "...a diario"; o "casi diario".
- Un 15% (3 profesores, # 1, 2 y 12) asiste al área: "pocas veces".
- Un 15% (3 profesores, # 3, 6 y 7) asiste: "...rara vez"; "sólo cuando hay actividad académica"; "...cuando hay talleres"; "cuando hay asambleas".

De entre ellos, el profesor # 6 comenta: "Desde hace aproximadamente 2 años rara vez asisto, salvo en épocas de cursos o reuniones, antes asistía diariamente".

**Pregunta Núm. 21:** Señale los motivos por los que asiste al área histórico-social.

- El 65 % (13 profesores, # 1, 2, 3, 4, 5, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) coinciden en lo general al justificar su asistencia por cuestiones académicas como: "...para obtener información; consultar horarios; elaborar exámenes extraordinarios; trabajar en las computadoras; preparar materiales didácticos; por reuniones de materia." Así como para: "...descansar; almorzar; convivir con otros compañeros.;"
- El 15% (3 profesores, # 7, 12 y 13) acuden: "...sólo cuando se elaboran exámenes extraordinarios".
- Un 15% (3 profesores, # 8, 10 y 11) acude sólo: "...cuando requieren información."
- Un 5% (1 profesor, # 6) evita asistir porque: "...1.- Los caciques que han tomado el área. 2.- Los maestros frustrados que cotidianamente se lamentan de su desgracia de ser maestros, y 3.-Carencia de trabajo académico que aglutine a los profesores a otras actividades que no sean solo a tomar café."

**Pregunta Núm. 22:** ¿Cómo describiría su relación con otros profesores del área?

- El 80% ( profesores # 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20) describen su relación como: "Positiva"; "De amistad, de compañerismo"; "Buena, en algunos casos de amistad"; "Excelente"; "En general es muy buena"; "...de cordialidad, camaradería y respeto"; algunos señalan simplemente que su relación con otros profesores es: "buena".
- Un 5% (1 profesor, # 3) comenta que la relación con sus colegas es: "De respeto y reconocimiento al trabajo que llevan a cabo".

- Un 5% (1 profesor, # 16) describe su relación como: *"...de cordialidad, basándonos en el elemento básico de la relación entre individuos, el respeto."*
- Un 5% (1 profesor, # 12) señala: *"Como todos, con unos buena y con otros no tanto, pero en general, bien con los más."*
- Un 5% (1 profesor, # 17) menciona: *"En muchos casos indiferente y en pocos se cultiva amistad."*

**Pregunta Núm. 23:** Mencione si participa o ha participado recientemente en academias o grupos de trabajo con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los programas de estudio, los sistemas de evaluación, etc. De las materias comprendidas en el área Histórico-social. Describa brevemente lo que considera más relevante de dichas acciones.

- Un 95% (19 profesores, # 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) han participado recientemente en algún curso: *"Diplomados"*, y programas para: *"...elaborar material didáctico; para brindar asesorías remediales y preventivas; para elaborar programas operativos."*
- Un 5% (1 profesor, # 11) ha participado: *"...sólo en programas institucionales"*.

**Pregunta Núm. 24:** ¿Cuál es la principal razón por la que participa en dichas actividades?

- Un 65% (13 profesores, # 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18) justifica su participación en grupos de trabajo académicos debido al: *"...interés por aprender; deseos de actualizarme; mejorar la docencia; innovar en la enseñanza"*.
- Un 10% (2 profesores, # 11 y 13) señala participar en grupos académicos por: *"... interés en reflexionar"*; y por la posibilidad de: *"...intercambiar ideas"*.
- Un 15% (3 profesores, # 1, 7, 15) refiere participar en grupos de trabajo por razones como: *"...es requisito institucional", "debo cumplir con un proyecto académico como profesor de carrera."*
- Un 10% más (2 profesores, # 19 y 20) comenta participar: *"...por ganar puntos."*



**Pregunta Núm. 25:** ¿Conoce el material didáctico elaborado por la comunidad académica del área histórico-social (escrito, audiovisual, computarizado), por favor señale cómo se enteró de éste?

- El 55% (11 profesores, 1, 2, 4, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 18) manifiesta conocer: "...sólo el que se presenta en el área"; "...mediante los talleres intersemestrales;" "...sí los conozco". El profesor # 1 además manifiesta la necesidad de "...que se sociabilice el material que elaboran otros profesores."
- El 20% (4 profesores, 1, 6, 12, 19) señala conocer el material: "...porque comentamos"; "...hemos solicitado copia de algunos."
- El 15% (3 profesores, # 3, 14 y 15) conoce los materiales porque desempeñan alguna actividad relacionada con su evaluación y/o difusión: "...mi trabajo es evaluar los proyectos de trabajo"; "...formo parte de la comisión dictaminadora"; "...Por contacto con el área y laborar en la Secretaría de Servicios y Apoyo al Aprendizaje".
- Un 10% (2 profesores, # 8 y 17) indica conocer los materiales: "...por mi cuenta al revisar en el CREPA"; "...al buscar en la librería."

**Pregunta Núm. 26:** ¿Utiliza algún material didáctico (escrito, audiovisual o computarizado) elaborado por la comunidad académica del área histórico-social? Por favor describa cuál.

- Un 80% (16 profesores, # 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20) manifiestan utilizar algún material didáctico elaborado por otros profesores, de entre ellos: 4 profesores (25%) utiliza "Paquetes didácticos", y 12 profesores (75%) hace uso de: "...antologías, libros, material de apoyo, programas operativos".
- El 20% restante (4 profesores, # 2, 5, 13, 18) mencionan no utilizar este tipo de material didáctico, sin explicar la razón de ello.

**Pregunta Núm. 27:** Mencione si participó en el proceso de revisión al Plan de Estudios del CCH, en caso afirmativo por favor indique cuál fue su participación.

- Un 55% (11 profesores, # 2, 3, 6, 7, 9, 11, 14, 16, 17, 18, 19) señalan haber participado en el proceso.
- Un 40% (8 profesores, # 1, 4, 5, 8, 10, 12, 15, 20) comentan no haber participado en el proceso.

- Un 5% (1 profesor, # 13) comenta haber participado relativamente en el proceso.

**Pregunta Núm. 28:** ¿Podría describir el motivo de su participación, o en su caso de no haber participado en el proceso de revisión al Plan de Estudios?

- Un 40% (8 profesores, # 3, 9, 11, 14, 16, 17, 18, 19) señala haber participado: "... por interés profesional".

- Un 20% (4 profesores, # 2, 6 y 7) refieren haber participado porque: "...me invitó la institución".

- Un 15% (3 profesores, # 4, 15 y 20) señala no haber participado porque: "...no me invitaron"; "...fueron profesores designados por las autoridades".

- Un 15% (3 profesores, # 1, 12 y 13) comenta no haber participado porque: "...las autoridades no toman en cuenta nuestro punto de vista".

- Un 5% (1 profesor, # 5) indica su imposibilidad para participar debido a: "...faltó de tiempo porque tengo un cargo administrativo".

- Un 5% (1 profesor, # 8) no respondió.

**Pregunta Núm. 29:** ¿De manera general, podría describir qué aspectos considera aceptables del Plan de Estudios Actualizado, y en qué aspectos no coincide con dicho Plan?

- Un 70% (14 profesores, # 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) considera aceptable el cambio al mapa curricular por motivos como: "...existencia de programas institucionales"; "...Contenidos actualizados"; "...Aumento de horas para cada clase"; "...buen intento constructivista con planteamiento crítico"

- Un 30% (6 profesores, # 1, 2, 3, 6, 9 y 11) considera como inaceptables los siguientes aspectos: "...programas extensos"; "...debería haber tres turnos y no dos"; "...afectan la libertad de cátedra"; "...los esquemas preferenciales reducen la matrícula"; "...existen pocas oportunidades para aprobar", "híbrido en enfoque pedagógico"; "imposición del constructivismo".

**Pregunta Núm. 30:** ¿Cuál es su opinión respecto a los nuevos requisitos de ingreso a la docencia en el CCH?

- El 40% (8 profesores, # 3, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17) considera conveniente que se establezcan mayores requisitos para ingresar a la labor docente:

*"Estos se adecuan a la competencia y posibilidad de contar con un personal especializado..."; " ...creo que puede ser correcto que se exija a los aspirantes deban demostrar, además de amplio y profundos conocimientos sobre la asignatura a impartir, que se les puede encomendar, sin mayor problema la formación de un grupo de jóvenes..."; "Me parece que son correctos"; "Creo son los correctos, pero se requiere de una mayor formación"; "están bien, sólo hay que suprimir el psicométrico..."; "Me parece bien, considero que es fundamental considerar el perfil profesiográfico pues nadie puede enseñar lo que no sabe..."; "La política actual de la Universidad y en particular de nuestro bachillerato requiere la estricta aplicación del profesiograma, pues ello implicará que siga existiendo un profesorado improvisado."; "están bien".*

- Un 25% (5 profesores, # 2, 4, 6, 11, 13) señalan: *"Los títulos NO hacen al docente; además de la acreditación del conocimiento y la obligación de tomar los cursos del Modelo del CCH u de Didáctica del Área, debía crearse un curso de docencia que debería también ser acreditado."; "Son muy laxos ya que no importa la vocación por la docencia, hoy cuentan más los 'títulos nobiliarios' (maestría o doctorado) que diplomados y cursos específicamente diseñados para la docencia..."; "...siempre he considerado que un título no demuestra la capacidad y que los perfiles profesiográficos tampoco garantizan una docencia de excelencia"; "En cuanto a la rigurosa titulación... me parece bien. El otro aspecto importante para mí, es que tengan aptitudes para la docencia."; "...no por tener 'grado' académico se tiene garantía de que van a ser unos profesores excelentes".*

- Un 20% (4 profesores, # 1, 7, 10, 19) comenta: *"Es cada vez más difícil y competitivo, con mayores exigencias..."; "Son exagerados"; "Considero que son un poco exagerados principalmente en el examen psicométrico"; "Que cada vez ponen más obstáculos para avanzar en el trabajo".*

- Un 10% (2 profesores, # 18 y 20) explica: *"Se aplican criterios restrictivos en función a una mayor demanda de aspirantes, y en función de una mayor competencia que deben tener los profesores"; "Esto es de política laboral y sindical, sin afirmar que se apega al Neoliberalismo, trata de solucionar problemas generados por la excepción en que estuvo el CCH varias décadas (sin título se podía ingresar, en 3 años ser definitivo y apropiarse de grupos)".*

- Un 5% (1 profesor, # 5) refiere no conocer los requisitos de ingreso a la docencia en el CCH.

**Pregunta Núm. 31:** ¿Considera que ha percibido mejoras salariales a partir de la aplicación del PEA? Especifique.

- El 35% (7 profesores, # 1, 3, 7, 10, 12, 15, 20) considera que a partir de la aplicación del PEA su salario Sí ha aumentado: "...por la cuestión de los estímulos"; aunque también hay quien señala dentro de este mismo grupo de profesores que: "...hay mejores ingresos por estímulos, pero el salario no aumenta" (#7).
- El 20% (4 profesores, # 4, 14, 16 y 17) indica que no ha habido mejoras salariales por: "...malos horarios"; "...el salario depende de las horas atendidas"; "...inercia de problemas económicos del país"; "...el problema no es del PEA sino de la manera como se asignan los grupos".
- El 30% (6 profesores, # 5, 9, 11, 13, 18, 19) expresan que: "No ha habido mejoras salariales a partir de la aplicación de la actualización del plan de estudios".
- El 10% (2 profesores, # 6 y 8) señala que el PEA no afecta su situación salarial por: "...ser de carrera".
- Un 5% (1 profesor, # 2) no respondió.

**Pregunta Núm. 32:** ¿Cuál es su opinión con respecto a los programas de estímulo?

- Un 65% (13 profesores, # 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 19) de manera general señala que: "...deben integrarse al salario"; "...los estímulos son buenos pero hay que darles seguimiento para evitar simulación"; "es una respuesta al esfuerzo y productividad académica"; "mejoran el ingreso del profesor".
- El 35% (7 profesores, # 1, 6, 9, 13, 17, 18, 20) comenta: "Favorecen la simulación"; "No corresponden siempre al verdadero trabajo realizado"; "Dividen a la comunidad académica"; "Son injustos"; "Compensa poco"; "Sirven como mecanismos de control académico".

**Pregunta Núm. 33:** ¿Cuál es su opinión con respecto a la aplicación del CAD como instrumento para evaluar el desempeño docente?

- El 55% (11 profesores, # 1, 2, 3, 5, 7, 11, 13, 17, 18, 19, 20) considera que el CAD: "...no es objetivo".
- El 20% (4 profesores, # 8, 9, 10 y 14) señala: "...es bueno conocer la opinión del alumno".
- El 10% (2 profesores, # 4 y 6) precisa: "...debería aplicarse al inicio y al final del semestre"; "...deberían instrumentarse otros métodos".
- El 5% (1 profesor, # 12) señala: "...es insuficiente pero bueno".
- El 5% (1 profesor, # 16) indica: "...permite la autocrítica".
- El 5% (1 profesor, # 15) comenta: "...me es indiferente, no temo nada".

**Pregunta Núm. 34:** ¿Cuál es su opinión del nuevo mapa curricular (nuevos horarios, nuevas materias, ampliación a dos horas para todas las materias, eliminación de asignaturas)?

- El 55% (11 profesores, # 1, 2, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 17, 18, 19) comenta no estar de acuerdo con el nuevo mapa curricular específicamente en relación con: "... la adopción de dos turnos y la eliminación de los cuatro originales pues impide el trabajo extracurricular"; "Inconformidad con las dos horas"; "No debieron quitar materias como la Ética que es tan necesaria para los alumnos"; "... la reducción de la matrícula..."; "Hubo reducción de matrícula en materias importantes dentro de las Ciencias Sociales"; "Esto genera por un lado la atención de menos alumnos en el Colegio y la disminución del número de grupos a profesor..."; "No me parecen las dos horas, sobre todo porque pocos dominamos el curso taller. En términos reales, hubo una reducción del tiempo-clase." "Que rompió totalmente la esencia del CCH"; "Se le ha manipulado políticamente por los grupos políticos, académicos que tienen el poder en la Dirección General del Colegio."; "Desafortunadamente las Ciencias Sociales no han sido favorecidas: administración, teoría de la historia, filosofía. Las dos horas redujeron la matrícula innecesariamente."; "Que el aumento de carga de horas para el alumno es antipedagógico, pues no permite a éste reflexionar sobre los temas, de manera similar dos horas son demasiado para un alumno de nivel bachiller."
- Un 40% (8 profesores, # 3, 4, 8, 9, 11, 14, 15, 20) indica: "Estoy de acuerdo con la ampliación de horas; en el caso de nuevas materias No como Antropología y Temas selectos de Filosofía- que repiten contenidos de otros programas de materias del área..."; "En general me parece regular

*aunque la forma de agrupamiento y selección de materias es desventajosa para las materias de Ciencias Sociales de 5° y 6° porque en el nuevo cuadro de selección meten materias de otras áreas...”; “El tiempo de dos horas asignado a cada clase pudiera ser reducido a 1:30 horas, para darles más variedad a los alumnos en la clase; asimismo, podría ser la solución para incorporar en el tronco común algunas otras materias importantes, como Geografía.”; “Estoy de acuerdo con todo el nuevo plan de estudios excepto por las cuatro horas de la materia de historia. Creo que con tres es suficiente divididas en dos clases, una de dos horas consecutivas.”; “Con respecto a la ampliación a 2 Hs. Por materia me parece bien pero en cuanto a la reducción de 3 turnos a 2 me parece mal porque muchos maestros nos quedamos s/Gpos.” “Con respecto de las 2 horas, bien pero que existan bloques de horarios compactos y se tiene que hacer una revisión del esquema preferencial.” “Tiene sus ventajas y sus desventajas. Una ventaja es que puede aplicar en el aula diversas técnicas de instrumentación didáctica. Una desventaja es que los alumnos disponen de poco tiempo para asistir a la biblioteca”; “Considero que el tiempo didáctico para los adolescentes debe ser de Hora y media, que en la realidad ya se está dando. Mientras no eliminen Historia y la cambien a Ciencias Sociales los ajustes están bien.”*

- Un 5% (1 profesor, # 16) comenta: “Los horarios para cada grupo, dos sesiones por semana, permiten al profesor distribuir el tiempo para cada unidad y contenidos, permitiendo con ello profundizar los conocimientos cuando a su criterio se requiera”.

**Pregunta Núm. 35:** ¿Mencione por favor cómo le afecta (positiva o negativamente) el nuevo mapa curricular?

- El 35% (7 profesores, # 1, 2, 3, 9, 12, 14, 16) considera que los cambios al mapa curricular son positivos porque: “...cuento con más horas clase y menos grupos”; “...puedo aplicar el curso-taller”; “...disminuyó mi carga frente a grupo”; “...no disminuyó la matrícula de mi asignatura”; “...pude compactar mi horarios”; “...tengo más tiempo para cada asignatura”.

- El 30% (6 profesores, # 4, 7, 8, 11, 13, 17) comentan que los cambios curriculares les afectan negativamente porque: “...disminuye matrícula y grupos de asignaturas no obligatorias”; “...incremento de alumnos por grupo”; “...hay incertidumbre ante el futuro”; “...me siento encajonado, en camisa de fuerza”; “...deben eliminarse los esquemas preferenciales”; “...falta de horarios compactos”.

- El 35% restante (7 profesores, # 5, 6, 15, 16, 18, 19, 20) señala que los cambios al mapa curricular no le afecta porque al impartir solamente asignaturas del tronco común (primero y segundo año): “...no eliminaron asignaturas del tronco común.”

**Pregunta Núm. 36:** ¿Qué tan factible le resulta aplicar la modalidad de “curso-taller” en el desarrollo de sus clases? Explique su respuesta.

- El 65% (13 profesores, # 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18) considera que el curso-taller es: “... de fácil aplicación”; y que: “...permite fomentar el desarrollo de habilidades y el trabajo en equipo”; “...es fácil siempre y cuando se haga una buena planeación”; “...se hace vivencial y el alumno construye su conocimiento”; “...favorece el contacto con los alumnos”; “...es viable si se conjunta tecnología educativa y didáctica crítica”; “...es factible siempre y cuando la infraestructura lo permita y a grupos no más de 40”.

- Un 35% (7 profesores, # 1, 2, 5, 12, 15, 19, 20) considera que la aplicación del curso taller no es factible porque: “...son muchos alumnos”; “...no hay infraestructura para ello”; “...muchos factores obstaculizan los objetivos planeados”; “...hay resistencia al trabajo en equipo”, “...poco hábito de lectura y habilidades de aprendizaje”; “...los alumnos están acostumbrados a la clase expositiva”.

**Pregunta Núm. 37:** ¿Cuánto tiempo dura aproximadamente cada una de sus clases?

- El 35% (7 profesores, # 1, 5, 10, 12, 13, 19, 20) menciona que su clase dura: “1:30 Hrs.”

- Otro 35% (7 profesores, # 2, 4, 6, 7, 9, 14, 15) indica que su clase dura entre: “1:30 y 1:40 Hrs.”

- El 15% (3 profesores, # 8, 11 y 18) señala que su clase dura entre: “1:45 y 1:50 Hrs.”

- Un 10% (2 profesores, # 3 y 17) comenta que su clase dura: “2 Hrs.”

- El 5% restante (1 profesor, # 16) dice que la duración de su clase: “...varía según el tema de cada clase”.

**Pregunta Núm. 38:** ¿Podría mencionar si participa en alguna actividad política dentro del Colegio y en qué medida ésta se relaciona con las nuevas condiciones de su práctica docente?

- El 55% (11 profesores, # 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 17, 20) afirma no participar en actividades políticas dentro del CCH. Algunos describen sus razones como sigue: “...toda postura puede interpretarse como tal, cuando desde el punto de vista de algunos se aplican calificativos como: ‘es de

derecha', 'es de izquierda', o cuando se dice 'es institucional' como algo negativo. Todos debíamos ser institucionales en el sentido de seguir los principios del Colegio (de la Institución)"; "He procurado no mezclar mi actividad política (que es limitada) con mi trabajo..."; "...excepto cuando hay procesos de elección en el área o en el Colegio"; "Ninguna, desgraciadamente sólo se practica la mezquindad pues el conjunto de profesores prefieren ser beneficiados por la protección de la incondicionalidad...";

- El 20% (4 profesores, # 4, 6, 8, 14) indica: "Sí participo en grupo, bastante heterogéneo pero al cual, lo unió la necesidad de supervivencia laboral, pero que tiene posturas políticas progresistas y espera a que el próximo período en la dirección priorice el trabajo académico"; "Siempre he estado afiliada al STUNAM trato de llevar una vida sindical activa además tengo una posición política académica que no se acerca a la de las administración actual. Se ha relacionado con mi práctica docente al recibir nulo apoyo de las autoridades en turno..."; "Como representante de la AAPAUNAM, pero no creo que esto tenga mucho que ver con la práctica docente en sí, salvo en los casos en que profesores hayan perdido grupos, al disminuir la cantidad de alumnos en sus materias"; "Dentro de un grupo político conformado por profesores, realizando actividades y eventos académicos y dentro de un grupo de AAPAUNAM, buscando la mejoría en las prestaciones de los profesores."

- Un 5% (1 profesor, # 12) menciona: "De manera formal, no participo, sin embargo la inercia del Colegio obliga a involucrarse para resolver problemas o participar en actividades de los que te quieren excluir los diferentes grupos de poder..."

- Un 5% (1 profesor, # 18) dice participar en actividades políticas dentro del CCH: "... muy poco vinculado a la actividad sindical. Es una relación normal con la actividad docente."

- Un 5% (1 profesor, # 16) señala: "La actividad política en el plantel y particularmente en el área de Historia es prácticamente permanente, por la serie de acontecimientos que se presentan, aunque ello no afecta la práctica académica."

- Un 10% (2 profesores, # 15 y 19) no respondió.



**Pregunta Núm. 39:** ¿Desearía agregar algún comentario u. observación que considere relevante respecto a la aplicación del Plan de Estudios Actualizado (PEA) ¿Alguna propuesta para mejorar su tarea docente?

-El 60% (12 profesores, # 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20) propone: "Que la Institución busque la forma de disminuir la existencia de fósiles, pues forman adeptos que merodean fuera de los salones, hacen mucho ruido y no dejan trabajar... considero que la Institución ha fomentado la división entre profesores de 1ª. Y 2ª. Al crear la figura del Maestro de Carrera y darle la misión de ser 'guía' ante los demás, pues algunos sólo buscan cumplir en el papel y no en el salón de clases. Este motivo ha dado origen a que se dispare la percepción salarial, pues los profesores de asignatura perciben poco sueldo y pocos estímulos, en tanto que los de carrera se ven beneficiados económicamente y en el aumento de su vanidad. Hay profesores de asignatura que cumplen mejor como docentes y no pueden aspirar a la carrera porque no hay plazas. Hay buenos profesores de carrera, pero no todos son buenos docentes..."; "Me parece importante en el contexto actual, que se den las revisiones de los programas para actualizar sus contenidos y formas de enseñanza, sin embargo esta se dio separando a los profesores de las asignaturas de cada semestre; creo que para formular una propuesta de acuerdo a la estructura del Área Histórico-social, debe ser de manera interdisciplinaria; también de manera específica me gustaría participar o trabajar en un seminario interdisciplinario."; "El plan de estudios debe tomar en cuenta el perfil del egresado del Bachillerato Universitario, en especial el del CCH, en razón de los elementos que le ayudarán, en primera instancia, a resolver problemas de la vida cotidiana... Todo esto enfocado a la naturaleza y la sociedad. También le debe proveer de los conocimientos propedéuticos propios para continuar sus estudios de licenciatura"; "Que se arreglen las ventanas y los pizarrones de las aulas. Además proveer de recursos técnicos algunos salones como con DVD, computadoras, cañón y pantalla, ya que el taller así lo requiere."; "Que el plan se siga aplicando, pero sin dejar de ir revisando y modificándolo de acuerdo a las experiencias vertidas por los profesores y alumnos"; "El Colegio requiere de manera inmediata una reestructuración que termine con vicios e inercias de la comunidad."; "Ojalá que la institución de apoyo, sobre todo en aspectos salariales para los profesores de asignatura"; "Que la continua revisión de los programas nos comprometa a una actualización permanente tanto en los conocimientos disciplinarios como en los propios de la didáctica. Equipamiento de las aulas y poner a disposición de los profesores los recursos materiales en buenas condiciones."; "Lo que tenemos que plantear por en cima de todos los requisitos que se han de plantear en el servicio educativo que brindamos es el ser profesionales de nuestro quehacer y de nuestra actividad que tiene que ser asimismo reconocida

*y devengada por su función estratégica, de formar el futuro y el presente del país. Darle más apoyos en recursos, en materiales y en reconocimiento salarial a los profesores para así motivarlos a optimizar nuestro trabajo.”; “Una mayor claridad entre objetivos y aprendizajes. Vincular adecuadamente contenidos con las habilidades, sin restar importancia a los primeros.”; “Oficializar la hora y media. Que los alumnos tengan seriadas Historia de México e Historia Universal”.*

- Un 5% (1 profesor, # 5) considera necesario: *“Tomar cursos sobre la materia”.*

- Un 5% (1 profesor, # 6) menciona que: *“La revisión de programas del área fue un verdadero retroceso para la asignatura de Historia de México, con respecto a la reforma de 1996”.*

- Un 5% (1 profesor, # 16) señala: *“El PEA será siempre un documento de revisión permanente, considerando que su aplicación es temporal, período en que se analiza su vigencia en lo positivo y se elaboran nuevas propuestas para corregir lo que no ha funcionado”;*

- Un 5% (1 profesor, # 14) indica: *“...para que existan resultados positivos del PEA se requieren mejores condiciones físicas y de infraestructura para llevar a cabo nuestra práctica educativa.”*

- El 20% (4 profesores, # 1, 4, 7, 19) no señaló propuestas, en lo general simplemente no respondió.

## Bibliografía

- Adorno, T. *Crítica cultural y sociedad*. Tr. Manuel Sacristán. Barcelona, Ariel, 1969.
- “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”, en *Consignas*.  
Tr. R. Bilbao. Buenos Aires, Amorrortu, 1973. Conferencia publicada por el Instituto de Investigación docente de Berlín, 21 de mayo de 1965.
- Agnes Heller. *Historia y vida cotidiana. aportación a la sociología socialista*. México, Grijalbo, 1972.
- Amaya Serrano, M. *Sociología General*. México, McGraw-Hill, 1980.
- Apple, W. M. *Ideología y currículo*. Madrid, España, Akal Universitaria, 1986.
- Educación y poder. Temas de Educación*, España, Paidós, 1987.
- Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós, España, 1989.
- Baena Paz, G. *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. México, Editores Mexicanos Unidos, 1975.
- Barrón Tirado, C., (Coord.). *Currículum y actores*. Diversas miradas. Pensamiento universitario, Tercera Época 97. CESU-UNAM, 2004.
- Bazán Levy, J. y García Camacho, T. *Educación media superior. Aportes*. Volumen I y II. México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2001.
- Bertussi, T. G. “La teoría crítica de la educación: dos aproximaciones”, en Marini Ruy, Mauro, et. al. Coordinadores, *La teoría social latinoamericana*. Tomo II: Subdesarrollo y dependencia, México, El Caballito, 1994.
- Bowles, S. y Gintis, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI, 1981.
- Castells, M. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen I: La sociedad red. México, Siglo XXI, 2000.
- CEPAL-UNESCO, Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992.
- Cerdá Michel, A. D. *Nosotros los maestros*. Concepciones sobre su quehacer. Universidad Pedagógica Nacional, 2001. (Colección educación 22).

- Cole S, B. *Sociología de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1977.
- De Acevedo, F. *Sociología de la Educación*. México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Debesse M. y Mialaret, G. *La función docente*. (Tratado de Ciencias Pedagógicas). Oikos-tau, Barcelona, España, 1980.
- Díaz Barriga, A. *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, Nueva Imagen, 1993.
- Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México, Porrúa/CESU-UNAM, 1995.
- La profesión. Su condición social e institucional*. Colección Problemas educativos de México. UNAM, CESU, 2000.
- Eisenstadt, S. N. *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires, Amorroutu, 1972. (Traduce: Carlos Gallo).
- Esteve Zaragoza, J. M. *El malestar docente*. Barcelona, Paidós Ibérica, 3ª ed. 1994.
- Fernández Enguita, M. *Marxismo y sociología de la educación*. (Traduce: Patricia Reija) España, Akal, 1986.
- García Téllez, I. *La problemática educativa en México*. México, Nueva Imagen, 1986.
- Gil Villa, F. *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca, AMARU Editores, 2ª ed., 1997.
- Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Tr. Isidro Arias. Barcelona, México, Paidós: Ministerio de educación y ciencia, 1990.
- Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Tr. Teresita Méndez. México, UNAM-Siglo XXI, 1992.
- Glazman Nowalski, R. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. México, El Caballito, 1986.
- La Universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*. México, El Caballito, 1990.

- Gómez Villanueva, J. y Hernández Guerrero, A. *El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes*. México, ENEP Acatlán, UNAM, 1991.
- González Casanova, P. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Era, 2001.
- Hernández Sampieri, R. et. al. *Metodología de la investigación*. México, Mc.Graw-Hill, 1991.
- Ianni, O. *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI, 4ª ed., 1999.
- Inclán Espinosa, Catalina. "Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM." En: Díaz Barriga, Á. y Pacheco Méndez, T. (Coord.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. Pensamiento universitario. Tercera Época 86. CESU-UNAM, 1997.
- Kosík, Karen. *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo, 1963.
- Kent, Serna R. *Modernización conservadora*. Nueva Imagen. México, 1990.
- Keynes, John Maynard. *Teoría General de la Ocupación, el interés y el dinero*. Tr. Eduardo Hornedo, 7ª. Ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1965.
- Latapí Sarre, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México*. Vol. II. México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Leontiev, Aleksei N. *El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre la educación*. México, Grijalbo, 1969.
- Lyotard, Jean-Francois. *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Tr. Antolín Rato. México, rei, 1990.
- Malthus, Thomas R. *Ensayo sobre el principio de la población*. Tr. Teodoro Ortiz. México, Fondo de Cultura Económica, 1951.
- Marx, Karl. *El Capital. Crítica de la Economía Política*. T.IV.1. El proceso de producción del capital. México, Siglo XXI, 4ª ed., 1976. Tr. Pedro Scaron.
- McLaren, P. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, UNAM-Siglo XXI, 1984.
- Nisbet, R. et. al. *Cambio social*. (Versión española de Leopoldo Lovelace). Madrid, Alianza, 1979.

- Noriega Chávez, M. *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.
- O.C.D.E. *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Ministerio de Educación y Ciencia. Temas de educación. Madrid, Paidós, 1991.
- Oria Razo, V. *Política Educativa Nacional. Camino a la Modernidad*. 2ª ed. México, Imagen Editores, 1990.
- Perea Cortés, A. *De la prehistoria a la historia*. México, Quinto Sol, 1994.
- Pansza, G. M. et.al. *Fundamentación de la didáctica*. Tomo I. 12ª ed. México, Gernika, 2002.
- Popkewitz, T. S. *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Traduce: Pablo Manzano. Madrid, Morata, 3ª ed., 2000.
- Reyes Pérez, Ma. I. *Formación de profesores universitarios. Un diagnóstico de necesidades*. México, Universidad Autónoma de Baja California, 2004.
- Rockwell, E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Rojas Soriano, R. *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, Plaza y Valdés, 25ª ed., 2000.
- Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*. México, Plaza y Valdés, 6ª. Ed. 2002
- Sacristán, G. *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- Sánchez Vázquez, A. *Filosofía de la praxis*. México, Grijalbo, 1980.
- Smith, Adam (1776). *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Tr. Mira-Perceval Pastor A. Barcelona, Oikos-Tau, 1987.
- Tedesco, J. C. *Educación en la sociedad del Conocimiento*. México, FCE, 2000.
- Teodilo Guzmán, J. *Alternativas para la educación en México*. Colección Educación y Sociología, México, Gernika, 4ª ed., 1991.
- Trejo González, M. A. *Pedagogía #2*. UNAM, Acatlán.

UNAM. *Memoria*. Seminario Intermedio de Diagnóstico del Consejo Académico del Bachillerato. México, UNAM, noviembre 2003.

Velázquez Albo. Ma. de L. *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*. Cuadernos del CESU, Núm. 26. México, UNAM, 1992.

Villoro, Luis. *Crear, saber, conocer*. México, Siglo XXI, 4ª. ed., 1987.

## Hemerografía

- Achilli, E. L. "Escuela y Democratización (para debatir un enfoque antropológico)", en: *Revista Paraguaya de Sociología*, No.79, 1990.
- Arbesu García, M. I., et. al. "La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente", en: *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios*, Núm.36, abril, 2003. México, CESU, UNAM.
- Bazán Levy, J. "Propuestas sobre la docencia universitaria", en *Cuadernos del Colegio*, Núm. 32, julio-septiembre, 1986. México, CESU, UNAM.
- Bazan Levy, J. "El bachillerato mexicano en 1998" en, *Memorias del Foro Estatal de Consulta sobre el Bachillerato universitario*. Universidad Veracruzana, Jalapa, 1998.
- Bazan Levy, J. "Políticas para los jóvenes en el bachillerato", en: Rafael Cordera Campos, et. al. (Coord.). *México Joven*, UNAM, 1966.
- Beltrán del Río, P. y Vera, R. "En documentos de la OCDE y el Banco Mundial, se preveía el incremento de las cuotas de las universidades públicas y la expansión de la educación superior privada", en: *Proceso*, Núm. 1175, 9 de mayo, 1999, México.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", en: *Revista Novas del CCH*, Núm. 1, agosto 1974.
- Plan de Estudios Actualizado*. México, 1996.
- Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*. México, 1996. (Cuadernillos # 1 al 100).
- "Nuestros recuerdos y algo más". CCH-Vallejo, 1998, México.
- "Proyecto de Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades 2002-2006", en: *Gaceta CCH*, suplemento especial, Número 4, 25 de junio de 2002, México.
- "Revisión del Plan de Estudios". Tercera Etapa. *Orientación y sentido de las áreas*. Área Histórico-social, texto corregido, documento de trabajo 2005.
- Díaz de Cosío, R. "Los desafíos de la educación superior mexicana", en: *Revista de Educación Superior*, Vol. XXVII (2), Núm. 106, abril-junio de 1998, México, ANUIES.



- Díaz Barriga, A. "Aportaciones de las perspectivas constructivistas y reflexiva en la formación docente en el Bachillerato", en: *Perfiles Educativos*, Vol. 24, Núm. 97-98, Año: 2002, Tercera época, México, CESU, UNAM.
- Didriksson, A. "Tendencias e impactos de futuro en la educación superior de América y El Caribe", en: *La Vasija*, Núm. 4, Vol. 2, enero-abril 1999, México, CESU, UNAM.
- "El Universal". 13 de abril de 1971. Primera Plana.
- Esquivel Pineda, M. "La política de formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1990): una descripción y análisis del programa de formación para el ejercicio de la docencia en el bachillerato del CCH", *Tesis de licenciatura en Sociología*. México, ENEP Aragón, UNAM, 1994.
- Flores Olea, Víctor. "El CCH, una institución universitaria que exigen la sociedad moderna y el desarrollo social", en Suplemento de la *REVISTA SIEMPRE*. 17 de marzo de 1971.
- González Casanova, P. "Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades", en: *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México, CCH, UNAM, 1989.
- Hernández Rodríguez, A. "Los desafíos de la docencia universitaria", en: *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, (Costa Rica), Vol. 26, Núm. 2, Año: 2002, CESU, UNAM.
- Latapí Sarre, P. "OCDE: ¿y la educación?", en: *Proceso*, Núm. 913, 2 de mayo, 1994, México.
- "Candidatos y educación", en *Proceso*, Núm. 916, 23 de mayo, 1994, México.
- "Dilemas latinoamericanos", en: *Proceso* Núm, 935, 3 de octubre de 1994, México.
- Miranda López, F. "Descentralización educativa y modernización del Estado", en: Políticas educativas y modernización", en: *Revista mexicana de Sociología*, Teoría y pensamiento social. LIV/Núm.2, abril-junio de 1992. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994", en: Oria Razo, Vicente. *Política Educativa Nacional. Camino a la Modernidad*. 2ª ed. México, Imagen Editores, 1990.

Solís Villa, Ma. G. "Enseñar historia universal, un reto y un compromiso". *Informe académico de Actividad Profesional (Docencia)*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2003.

UNAM. *Documenta*. 1971.

-----"Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", en: *Gaceta UNAM*, Tercera época, Vol. II (Número extraordinario), 1º. De febrero de 1971, México.

-----"Programa de Trabajo 1991". *Segundo Informe de Gobierno*. 1990.

-----"Marco Institucional de Docencia", en: *Gaceta UNAM*, 6 de octubre de 2003.

### **Direcciones electrónicas:**

Iván G. "Educación media Superior en México, origen, desarrollo y perspectivas", en Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. 6 de junio de 2002, Gobierno del Distrito Federal. [www.alternativaeducativa.df.gob.mx/foros/igarcia.html](http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/foros/igarcia.html). pp.10