



Nuevos Cuadernos del Colegio



5



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Dr. José Narro Robles
Rector

Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional

Lic. Enrique Balp Díaz
Secretario de Servicios a la Comunidad

Dr. César Iván Astudillo Reyes
Abogado General

Renato Dávalos López
Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General

Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez
Secretario General

Dra. Rina Martínez Romero
Secretaria Académica

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera
Secretaria Administrativa

Lic. José Ruiz Reynoso
Secretario de Servicios de Apoyo al Aprendizaje

Mtra. Beatriz Cuenca Aguilar
Secretaria de Planeación

C. D. Alejandro Falcón Vilchis
Secretaria Estudiantil

Dr. José Alberto Monsoy Vásquez
Secretario de Programas Institucionales

Lic. María Isabel Gracida Juárez
Secretaria de Comunicación Institucional

M. en I. Juventino Ávila Ramos
Secretario de Informática

Directores de los planteles

Lic. Sandra Aguilar Fonseca
Azcapotzalco

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Naucalpan

Dr. J. Jesús Ceja Pizano
Vallejo

Lic. Arturo Delgado González
Oriente

Mtro. Rosalío Luis Aguilar Almazán
Sur

NUEVOS CUADERNOS DEL COLEGIO

Número 5

Enero-marzo 2015

Responsables

Dr. José de Jesús Bazán Levy

Lic. María Isabel Díaz del Castillo Prado

Índice

Presentación	5
Seminario de Modelo Educativo	
El Modelo Educativo del Colegio y sus niveles de concreción	7
Trinidad García Camacho	
La colegialidad es un principio de la organización académica vigente en la práctica cotidiana del CCH. Pero, ¿su operatividad es cotidiana?	15
Guadalupe Cecilia Martínez Reyes	
Las Áreas en el Modelo Educativo del CCH: Ciencias Experimentales	37
Nery del Carmen Becerra Tapia Beatriz Cuenca Aguilar	
Cultura Básica y Cultura Científica: compañeras del proceso para aprender ciencia	49
Carlota Francis Navarro León	
Sobre algunas cuestiones de las relaciones entre los maestros y los alumnos	59
Pablo Emilio Ávila Bustamante	
¿Para qué la filosofía en el Modelo Educativo de la Escuela Nacional del CCH, ENCCH, UNAM?	65
Virginia Sánchez Rivera	
Aportaciones para la concreción del Modelo Educativo en la materia de Inglés	75
Angélica Barreto Ávila	
El modelo educativo del CCH y la formación docente	83
María Isabel Díaz del Castillo Prado	
Notas sobre el modelo educativo del CCH	93
Jorge de Jesús González Rodarte	
Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades	111
José de Jesús Bazán Levy	
Algunas ideas sobre el Área de Ciencias Experimentales	125
Javier Ramos Salamanca	

Presentación

El Seminario sobre Modelo Educativo tiene como preocupación principal consolidar la reflexión epistémica y pedagógica sobre el Modelo Educativo del Colegio.

La originalidad de éste y su avance de muchos años en las concepciones del Bachillerato lo convierten en una valiosa aportación que la comunidad del Colegio tiene la responsabilidad de mantener y desarrollar, como una misión asignada por la UNAM, aunque ésta, como comunidad inmensa, no siempre tenga memoria de sus propias creaciones.

El Seminario concibe el Modelo Educativo como un instrumento que orienta la docencia y la vida entera del Colegio y debe concretarse en todos sus niveles, específicamente en el plan de estudios, en las áreas, en los programas de las asignaturas y en la cultura básica que les da sentido y los hace concluir en la formación de alumnos autónomos en la cultura humanística y científica de su tiempo. Ésta incluye no sólo saberes importantes, sino igualmente actitudes, valores y comportamientos propios de un ciudadano responsable.

Esta concreción no tiene lugar hoy de manera general en la docencia del Colegio, omisión grave provocada por el descuido de contrataciones e inducción a las concepciones del Colegio; por la repetición mecánica de un discurso sobre el que amplios sectores de la comunidad han dejado de reflexionar; por los intentos de mejoras que han perdido su sentido original y se han terminado en montañas de reglas cuyo sentido no parece justificarse a los ojos de muchos profesores.

En estos años, porque los procesos no se reducen a segundos, estaremos nosotros ante dos caminos: o dejamos que el Colegio se siga marchitando o nos decidimos a dejar un proyecto consolidado y abierto a la renovación, de modo que los profesores más jóvenes con plena conciencia puedan decir que trabajan en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Hacia este horizonte dirige el Seminario sus trabajos, que consideran en esencia dos momentos: la comprensión del Modelo Educativo del Colegio, su cultura básica en ciencias y humanidades, y su concreción en los niveles del plan y los programas de estudios, de las políticas académicas y de las prácticas docentes, además de los entornos de apoyo logístico sin los cuales no perdura una escuela.

Proponemos, por consiguiente, que mientras un mayor número de académicos de nuestras comunidades terminen por participar en este esfuerzo, con sus convicciones razonadas y abiertas a tomar en cuenta las razones ajenas, iremos convocando una modalidad de fraternidad académica productiva, sin otras reglas que las que rigieron las

academias, cuando lo eran: pasión por el Colegio, trabajo compartido, discusión de buena fe y capaz de asimilar ideas antes no tomadas en cuenta, una buena dosis de buen humor y de expresión libre que no olvida el respeto.

En este espíritu están escritos los artículos de este número especial de *Nuevos Cuadernos del Colegio*, cuyo nombre justificamos hace más de un año en el primer número de la entonces incipiente publicación digital y que puede encontrarse en memoria.cch.unam.mx.

En particular, los artículos no proponen una visión que aspira a fundar una ortodoxia sobre las concepciones del Colegio. Cada quien escribe, tras haber discutido en las sesiones del Seminario de Modelo Educativo, tras haber cambiado de opinión o completado las previamente adoptadas, o tras confirmar las propias convicciones, al juzgar que los demás no tenían razón o no habían terminado de entender lo que proponíamos.

Nada de esto es motivo de alarma ni mucho menos de resentimiento. Por el contrario, reafirma la mutua estima y la confianza en que de la diversidad discutida con razones, con frecuencia se alcanzan verdades más completas. No hay, pues, que leernos, buscando una verdad o señalando las discrepancias, por lo demás tampoco ni extremas ni incontables, sino evaluando las opiniones para formarse una guía de acción propia, esa sí imperdonable, si nuestro interés por el Colegio va realmente más allá de los lugares comunes y las frases hechas. Luego hay que volver a la vieja costumbre de que lo que se discute se practica, sin lo cual cualquier reunión muere, con el eco de las últimas intervenciones.

Un saludo fraterno y la invitación más insistente, que es la que se hace una vez con verdad, para que quien tenga propuestas, nos las haga llegar al correo memoria@cch.unam.mx para su difusión.✠

Seminario de Modelo Educativo,

Febrero de 2015.

El Modelo Educativo del Colegio y sus niveles de concreción

Profesor Trinidad García Camacho

Dirección General
trigc@hotmail.com

Resumen

El texto expone los aspectos conceptuales que caracterizan al modelo educativo del Colegio, visto como marco filosófico y organizativo para orientar el quehacer académico en la enseñanza y el aprendizaje. Propone distinguir tres niveles o ámbitos donde se concreta el contenido del modelo educativo: como discurso educativo, como dispositivo normativo de regulación institucional y como espacio de las prácticas cotidianas. Se enfatiza la importancia metodológica que requiere este último nivel, como la zona que muestra las continuidades y rupturas de un proyecto educativo innovador como es el del CCH.

Palabras clave: modelo educativo, niveles de concreción, práctica educativa.

El modelo educativo del Colegio

Parto de la valoración de que el modelo educativo del Colegio se ha instituido como un referente para organizar y dar dirección a las prácticas educativas en general; sin embargo, sus formas específicas de concreción no se han desarrollado de manera clara y homogénea en la vida académica de profesores y alumnos.

La consecuencia de esta paradoja es la presencia de una filosofía educativa en el CCH, concebida como *modelo educativo*, cuyo contenido institucional, aparece en el imaginario de los profesores de una manera heterogénea y muy fragmentaria, en relación con lo que consideramos debe ser su comprensión teórico y metodológica. Atender esta problemática conduce a explicitar estas consideraciones, acompañadas de una labor de reconocimiento comunitario y colegiado acerca de sus términos y alcances.

Se entiende por *modelo educativo* la concepción específica de los propósitos educativos de una institución, así como de las formas pedagógicas para lograrlos, que se concretan en los criterios o ejes con los cuales se organizan las actividades académicas de enseñanza y aprendizaje.

De manera particular, en el CCH se ha entendido por *modelo educativo* la concepción o visión que sitúa al aprendizaje y la formación básica de los alumnos en el centro del quehacer académico.

Dicha formación privilegia los saberes científicos y humanísticos relevantes sobre la naturaleza y la sociedad, expresados curricularmente en las asignaturas de las cuatro áreas de conocimiento, cuya articulación representa la adquisición de la cultura básica del bachiller. Se pretende que la formación a lograr se concrete en aprendizajes que permitan a los alumnos saber informarse, saber estudiar y seguir aprendiendo, con lo cual obtendrán habilidades intelectuales para incorporarse al ciclo profesional y acrecentar su desarrollo personal y sociocultural.

Para lograr lo anterior, se requiere de un profesor que comprenda cuán decisivos son la participación, el trabajo grupal y la actividad productiva de los alumnos en la apropiación de los contenidos de la materia. Esto exige desarrollar una docencia que muestre el dominio del contenido disciplinario, así como la capacidad de identificar y generar los conocimientos y estrategias que conduzcan a los alumnos a construir aprendizajes, para con ello desarrollar nuevos conocimientos, núcleo del aprender a aprender.

El quehacer del profesor, o incluso el modelo de docencia que subyace a este planteamiento, es el de un maestro del Colegio que, al tener como meta lograr para los alumnos experiencias de aprendizaje útiles para su desarrollo autónomo, sabe que, en su trabajo en el aula o laboratorio, debe privilegiar la participación y la actividad de los alumnos, mediante procedimientos de trabajo intelectual (acopio, organización y uso de la información; ejercicios, resolución de problemas, experimentación, observación sistemática, investigación en fuentes documentales, elaboración de proyectos, entre otros) indicativos de la cultura básica de este nivel educativo.

En consecuencia, considerando lo que hasta el momento se encuentra formalmente disponible —las fuentes de información principales son la *Gaceta amarilla* de 1971, documentos diversos de la primera década, y lo desglosado en el Plan de Estudios Actualizado de 1996—, se puntualizan las siguientes observaciones sobre nuestro modelo educativo:

- El Colegio dispone de un modelo educativo, que opera como marco de referencia y acción para organizar el trabajo académico y dar sentido al desarrollo de las experiencias formativas de la población estudiantil.
- El modelo educativo del Colegio representa un proyecto de formación específico de bachillerato universitario, general y propedéutico y de cultura básica, que coloca al alumno y sus aprendizajes como eje de organización de todas las actividades escolares.

- El modelo educativo, al considerar al alumno como sujeto de su aprendizaje, de su formación y de su cultura, promueve por consiguiente la utilización de procedimientos pedagógicos participativos, en los que el profesor es ejemplo, promotor y guía de este tipo de trabajo académico.
- Las características del trabajo académico que se espera de profesores y alumnos en todas las asignaturas, tiene que ver con la participación individual y colectiva, la inclusión de ejercicios y tareas, la aplicación de conocimientos, la investigación en variadas fuentes de información, la producción oral y escrita en todas las áreas de conocimiento, acciones todas concebidas como "vivencia y experiencia" en los distintos campos de aprendizaje.
- De acuerdo con lo que se desglosa en los puntos anteriores, en el Colegio se promueve un modelo de docencia que tiene en perspectiva desarrollar formas de trabajo participativas y productivas con los alumnos, privilegiando habilidades para saber informarse, estudiar y aprender, incorporando así necesariamente las estrategias de aprender a aprender, que conducen al crecimiento autónomo de su condición de estudiante y sujeto social.
- En resumen, conocer y apropiarse del modelo educativo del Colegio representa para la comunidad educativa: a) saber que hay una guía institucional que delimita las formas de enseñanza y aprendizaje esperadas; b) entender que tal proceso educativo tiene como núcleo de su desarrollo lograr experiencias de aprendizaje de los alumnos; c) asumir que los componentes del modelo educativo estipulan acciones a realizar por profesores y estudiantes, que privilegien la participación, el trabajo individual y grupal, así como el desarrollo de habilidades intelectuales, características del aprender a aprender; y, d) comprender que el contenido del modelo educativo está integrado por cuatro ejes o componentes estructurales, que parten de la visión científica y humanística organizada en la áreas curriculares, para desarrollar una cultura básica en los estudiantes, concebidos como sujetos principales del proceso educativo, y adoptando una docencia reflexiva y colegiada como guía para la acción.

Se entiende que esta descripción del modelo educativo resalta lo intencional y prescriptivo de todo proyecto de formación; que es en las prácticas educativas cotidianas donde se desarrollan los niveles de apropiación del modelo por profesores y alumnos, con lo que se muestra la distancia y modificaciones entre lo que enuncia la propuesta, y lo que se espera. En consecuencia, se hace necesario no solamente transformar las condiciones institucionales para una mejor recepción y apropiación del modelo educativo, sino estudiar y documentar las prácticas y relaciones educativas, así como emprender, desde esa zona del trabajo académico cotidiano, los ajustes y actualizaciones del contenido de nuestro modelo educativo.

Algunas acciones

El reconocimiento y revaloración del modelo educativo del Colegio se hace indispensable para la situación actual de los trabajos de la revisión de programas y, principalmente, como visión y estrategia de una política académica, que afirme y consolide su condición de marco de referencia que dé contexto y sentido al quehacer educativo en los planteles. Avanzar en todo esto, significa trabajar en las siguientes acciones:

1. Distinguir los tres niveles fundamentales en que se ha concretado el contenido del modelo educativo:
 - a) Como marco filosófico y pedagógico, forjado desde sus documentos de creación (*Gaceta amarilla*) de 1971 y sus sucesivas elaboraciones durante la primera década, como en lo que de éste se expresa fundamentalmente en el plan y los programas de estudio —tanto lo formulado en su proyecto original de ese primer año, como lo elaborado en sus reformas y ajustes de 1996, 2004 y 2006—.
 - b) Como dimensión normativa de las relaciones institucionales, que se expresa en la elaboración de los lineamientos, programas y disposiciones formales, con los cuales se establecen las bases legales y organizativas para orientar y regular la vida académica, como por ejemplo: ingreso, permanencia y formación del personal académico; funciones, tareas y productos del trabajo docente, su puntaje y evaluación; procedimientos para ejercer la enseñanza directa y su apoyos; acciones preventivas y remediales para el desempeño docente y estudiantil; procedimientos para apoyar la carrera académica.
 - c) El nivel de las prácticas educativas cotidianas, ese conjunto de actividades y experiencias en las aulas y planteles, que muestran las formas de apropiación e interpretación del modelo educativo por profesores y alumnos.

El reconocimiento y comprensión de estos tres niveles, permitirá precisar las acciones a seguir en el proceso de actualizar el plan y los programas de estudio, así como en la puesta en práctica de las políticas educativas en general.

2. Tener en perspectiva que las medidas operativas para la concreción de los tres niveles mencionados deben concebirse como acciones interrelacionadas y destinadas a desarrollar mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje que conduzcan a tener una docencia con niveles de profesionalización sólidos para promover experiencias formativas en los estudiantes.
3. Una medida operativa central respecto al primer nivel de concreción, el cual concentra las orientaciones filosóficas y pedagógicas del modelo educativo,

tiene que ver con la comprensión de la estructura o contenido de éste, así como de las relaciones entre sus elementos; esto es, hay una concepción de alumno, de profesor y de aquello que los une, que los articula: la de propiciar una formación en habilidades intelectuales, lo cual conduce a desestimar lo extenso, lo enciclopédico, y optar por lo fundamental, lo básico para la vida cultural del estudiante. Esta visión del acto educativo deberá permear los procesos de formación y actualización docente que realiza el CCH regularmente.

4. El segundo nivel en que se ha venido concretando el modelo educativo, se expresa fundamentalmente en la elaboración de lineamientos y disposiciones que inciden en la conducción de la vida académica del Colegio, como son el Protocolo de Equivalencias y el Glosario de Términos, las Bases para el Ingreso, Promoción y Definitividad de los Profesores, o el Cuadernillo de Orientaciones, entre otros, que en su conjunto moldean la dimensión normativa y organizacional de la institución. Como se sabe, el reconocimiento y asunción de la norma de manera pública y transparente, establece las bases para la convivencia, la participación, la colegialidad, lo que conduce a la legitimidad en la toma de decisiones.

Lograr mejores condiciones operativas de lo anterior, significa, por un lado, saber integrar los elementos del modelo educativo en la reformulación gradual de los documentos normativos del Colegio; y, por otro, impulsar acciones formativas tendientes a lograr una fructífera apropiación del modelo educativo entre los integrantes de la estructura organizacional que el Colegio posee: Consejo Técnico, Comisiones Dictaminadoras, Consejos Académicos y equipos de funcionarios de la Dirección General y de los planteles. Como la experiencia lo ha demostrado, sin un cuerpo directivo seriamente formado, el naufragio académico se extenderá.

5. El tercer nivel en que se ha concretado y sigue concretándose el contenido del modelo educativo es el de las prácticas educativas en las aulas y planteles del Colegio. Es en este ámbito dónde se muestran los niveles de continuidad y ruptura que ejercen profesores y alumnos respecto a su asimilación del modelo educativo. Las fuentes de información disponibles, como el EDA, el CAD, los informes de docencia, así como los resultados de acreditación y aprovechamiento escolar de los alumnos, son indicadores del estado de desarrollo real del modelo educativo en las prácticas educativas del Colegio, y van desde el rezago en determinadas asignaturas, una eficiencia terminal por arriba del promedio nacional, hasta la presencia de prácticas enciclopédicas que coexisten con experiencias formativas innovadoras.

Dar cuenta de este conjunto amplio y disímulo de prácticas educativas es un paso indispensable para mejorar los niveles de concreción del modelo educativo. Sin duda, la investigación educativa rigurosa sobre este ámbito de la práctica educativa nos proveerá de elementos para no simplificar, deducir o suponer lo que ocurre en el espacio de las aulas y planteles.

A manera de propuesta particular, cabe añadir que se entiende a la práctica educativa, no como la zona de "aplicación", o "búsqueda de congruencia" en relación a las concepciones del modelo educativo, sino como el sitio o espacio que genera diversos saberes de los sujetos participantes, susceptibles de ser encauzados hacia el contenido de lo que representa el modelo educativo, como marco de acción para orientar el quehacer educativo.

Ante la centralidad que tiene este nivel de concreción, es necesario considerar tres aspectos clave para la comprensión y orientación de las prácticas educativas: a) reconocer que las prácticas cotidianas de profesores y alumnos en las aulas y planteles ofrecen información acerca de las formas como los sujetos entienden y resignifican continuamente el contenido del modelo educativo; b) mejorar los instrumentos de evaluación institucional, para lograr, de manera oportuna y sistemática un acopio y análisis de la información sobre el desarrollo de las prácticas educativas; y, c) impulsar acciones que mejoren tanto la concepción práctica del modelo educativo, como las condiciones institucionales que favorezcan su concreción efectiva.

El desafío permanente de concretar el modelo educativo en la vida del Colegio radica en resolver los problemas de reprobación y rezago de los estudiantes, así como en transformar las prácticas enciclopedistas de muchos de los profesores del Colegio. Y, si bien las causas de estos problemas son multifactoriales, no atribuibles solamente a la existencia explícita del modelo educativo, su expresión clara y difusión pertinente contribuirán a disponer de lineamientos filosóficos y educativos que dirijan y organicen mejor las prácticas educativas en los planteles.✘

Bibliografía

Bazán Levy, J. J. (2013). **El Modelo Educativo del CCH y la Cultura Básica**. UNAM: CCH.

García, T. (2004) *Aprendizajes relevantes. La experiencia del Colegio en la modificación de sus programas de estudio* en **Eutopía No. 2**. México: CCH-UNAM.

Palencia, J. (1982) **Por qué y para qué del Bachillerato. El concepto de cultura básica, Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria**. CESU-UNAM, 152, agosto de 1982.

Remedi, E. (coord.) (2012) **Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades**. México: Plaza y Valdés.

Torres, R. M. (1998) **Qué y cómo aprender**. México: SEP

UNAM (1971). **Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades**. Gaceta UNAM. Número extraordinario.

La colegialidad es un principio de la organización académica vigente en la práctica cotidiana del CCH. Pero, ¿su operatividad es cotidiana?

Profesora Guadalupe Cecilia Martínez Reyes

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación - Idiomas:

Francés

Plantel Sur

guadalupe.martinez99@yahoo.fr

Resumen

La colegialidad es un principio universitario que posibilita la participación de la comunidad por medio de la representación; también es un espacio de trabajo compartido. Está presente en su estructura, en sus cuerpos de gobierno, en sus cuerpos colegiados, en su organización, en la misma naturaleza intrínseca de la academia. Sin embargo, en la vida de todos los días, se advierte que esta forma de convivencia práctica no tiene el impacto que se desprende de su importancia. Se observa que el discurso académico formal mantiene la atención a estos cuerpos colegiados en los aspectos formales de elección y de sanción de resultados, de convocatorias diversas; también trascienden las inconformidades por los resultados; igualmente se ha venido precisando el perfil de los académicos que participan y asumen responsabilidades diversas en estos cuerpos colegiados.

En las distintas maneras de pensar la organización de una entidad educativa como la UNAM, se revela como una ingente necesidad la de proyectar hacia un horizonte mejor definido el manejo y desempeño de los cuerpos colegiados, definir quién, cómo, para hacer qué, así como señalar los diversos parámetros que se aplican para la toma de decisiones; igualmente resulta hoy que es impostergable repensar la necesaria vinculación, a través de la rendición de cuentas, que se mantiene con la comunidad a la que pertenecen.

Esta reflexión hace resaltar la necesidad de conocer y dar a conocer lo que concretamente se reconoce en la docencia y en la investigación, y nos parece que es una decisión que en mucho contribuye a la modernización académica, pero deja espacios huecos, vacíos que no se atienden como los siguientes: la construcción de acuerdos académicos (más que políticos), la delimitación de espacios técnicos y epistémicos (en el sentido de la disciplina, del conocimiento); acuerdos que garanticen que el proceso de enseñanza – aprendizaje se lleva a cabo sobre la base del reconocimiento colectivo, plural, de que el proceso educativo se lleva a cabo sobre los conocimientos (conceptuales, procedimentales

y actitudinales) promovidos en los programas de estudio de la institución; que quienes participamos en el quehacer docente, lo hacemos conociendo sus planes de estudio para la formación de bachilleres universitarios.

En este sentido, es necesario recuperar por la vía de la investigación y el intercambio, los indicadores que la docencia genera (informes docentes, trabajos para concursos de oposición, proyectos PAPIME, INFOCAB, publicaciones formales e informales, etc.) para fortalecerlos, reorientarlos y completarlos, en la misma medida en que se alcanzan las metas que el Plan de Desarrollo Institucional señala.

En esta reflexión, destacamos los componentes de la práctica docente cotidiana que aíslan, atomizan y terminan por dispersar los esfuerzos que, juntos, armónicos y orientados pudieran dar un sustento a la formación de calidad que nuestro bachillerato busca, ya que la colegialidad representa el espacio compartido que requiere una nueva definición, para estar acorde con las necesidades actuales de la educación y del país.

Palabras clave: colegialidad, práctica docente.

1. El aprendizaje estructura la escuela del siglo XXI. Los cambios curriculares en el Colegio.

Una de las metas educativas que surgen, desde las acciones emprendidas para dinamizar las modificaciones, ajustes o cambios necesarios para todo Plan de Estudios, consiste en dar énfasis al aprendizaje, con la finalidad de dar rumbo a las acciones que asumen los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje¹.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, como muchas otras instituciones académicas, ha transitado por ordenar y combinar los componentes de su Plan de Estudios Actualizado (PEA)², en momentos distintos, con finalidades y resultados

¹ Esta afirmación se encuentra en la literatura, en los estudiosos de la problemática del aprendizaje, de la enseñanza, en los investigadores de la educación, en múltiples estudios. También encontramos esta afirmación en el discurso institucional.

² El PEA es el documento normativo que marca las principales tendencias de nuestro bachillerato, especifica el perfil de egreso y lo que la estructura de Áreas debe emprender para armonizar la formación que se plantea. Fue aprobado en 1996 y la parte correspondiente a las Áreas fue modificada en 2003. En ese año se hizo la primera revisión de los programas de los cuatro primeros semestres, para hacer, al año siguiente, en 2004, el ajuste correspondiente a los semestres quinto y sexto. En este momento, se introduce el concepto de *aprendizajes relevantes*. La parte correspondiente a la gestión administrativo-académica para dar concreción a los lineamientos normativos se encuentra en los Planes Generales de Desarrollo de las administraciones en turno. A manera de ejemplo, podemos citar: el ordenamiento de cursos intersemestrales e interanuales en torno a tareas específicas, la atención diferenciada para grupos de profesores a partir de criterios diversos: Física, Historia, en el caso de disciplinas, o bien para docentes de reciente ingreso: PROFORED (Programa de formación en la experiencia

diferenciados. Este apartado se ocupa de plantear la problemática³ que envuelve al aprendizaje, como proceso y como meta, visto desde la enseñanza, ya que las soluciones viables que se proponen, se ubican en torno a acciones de colegialidad.

Las instancias de gobierno⁴ y los Planes de Desarrollo Institucional que las distintas administraciones del Colegio (y autoridades centrales como Rectoría, la Secretaría de Desarrollo Institucional, la Secretaría General, por ejemplo) han llevado a cabo, dan cuenta del trazo que ha venido observando el estado del aprendizaje.

El discurso institucionalizado refiere que, en algunas ocasiones, la eficiencia terminal ha dejado mucho que desear⁵, mientras que en los tiempos actuales se destaca una tendencia que documenta el incremento de este indicador⁶, sin que por ello se conozcan estudios, investigaciones o simples aproximaciones que expliquen, en la perspectiva académica, cuál de los esfuerzos, o cuáles de los impulsos académicos han dado sus mejores frutos, o bien cuáles son las problemáticas que no encuentran la debida atención. En las últimas gestiones, y respondiendo a una preocupación central (de Rectoría) cobra particular vigencia la atención a alumnos, por medio de Programas Institucionales de Tutorías y de Asesorías, como una acción para mantener cercanía con el estudiante, con sus dificultades para la normalización del aprendizaje⁷. Las materias que se mantienen desde hace décadas con altos índices de reprobación son Matemáticas en todo el trayecto, Química, Física o Historia, entre otras. Y llama particularmente la atención que los estudiantes tienen muchas dificultades en sus materias de quinto y sexto semestres, a juzgar por la numeralia oficial⁸.

Sin embargo, y a pesar de que se emprenden líneas de trabajo que buscan conocer zonas del aprendizaje, generales o específicas⁹, no se ha logrado consolidar una

docente), o bien para intercambiar y conocer las experiencias del aula: TRED (Talleres para la recuperación de la experiencia docente). Estas formas de gestión han venido cambiando.

³ NB. Entendemos por problemática el entorno, las circunstancias que intervienen. No se trata de destacar los problemas del aprendizaje o de la enseñanza, ni de analizar sus causas (de los problemas) para proponer remedios.

⁴ En el CCH, la Dirección General, organizada en las distintas secretarías: Académica, con sus cuerpos colegiados, – Consejos Académicos por Área y Departamentos, Secretaría de Programas Institucionales, Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje, Secretaría Estudiantil, Secretaría de Planeación, Secretaría de Comunicación Institucional, Secretaría de Informática, El Consejo Técnico, como órgano colegiado.

⁵ Se compara el *Plan de Estudios Actualizado*, Julio 1996 con *Informe sobre la Gestión Directiva 2010 – 2014* por ejemplo.

⁶ Cfr. *Egreso estudiantil del CCH*. Dirección General CCH, 2005 comparado con *Informe sobre la Gestión Directiva 2010 -2014*.

⁷ Asesorías impartidas entre 2010-2 y 2014-1: 267, 694. Informe sobre la Gestión Directiva 2010 – 2014. P106.

⁸ Nos referimos a los datos oficiales mencionados en Población estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso, Coords. L. Laura Muñoz Corona, Juventino Ávila, publicado en CCH, 2012. P. 87.

⁹ A manera de ejemplo citamos los EDI (exámenes de ingreso), los EDA (examen diagnóstico de aprendizaje) y el CAD (cuestionario de actividad docente).

política de evaluación en los aprendizajes, líneas de trabajo institucionales que marquen acciones flexibles y pertinentes que permitan a los profesores y a los alumnos dirigir o redirigir, componer y recomponer, lo que la escuela hace, propone o logra durante el trayecto del ciclo escolar. Solamente de esta manera tanto el alumno como el profesor y, en consecuencia, la institución, se acercarán a lo que el alumno aprende, o a lo que el profesor enseña, más allá de las estadísticas de aprobación / reprobación.

Ante este panorama, no se pretende ignorar aquellas acciones emprendidas y que, sin lugar a dudas, han contribuido a mantener y sostener un reconocimiento generalizado para el bachillerato universitario, específicamente para el del Colegio. Nuestra premisa de análisis gira en torno a que no es suficiente con que se destaquen algunas de las variables que intervienen en la gestión de un centro educativo, o que solamente se atiendan algunos de los espacios o zonas de congestión. Creemos que es necesario construir (¿o reconstruir?) un esfuerzo en la visión de la sinergia, para que, en un horizonte de armonía (todo y todos en la misma dirección), sea posible, a través de la selección de metas a diversos plazos, participar responsablemente en la construcción y sobre todo en la consolidación de la calidad del aprendizaje y de la enseñanza en nuestro bachillerato.

Se vislumbra en este estudio la definición de un espacio más amplio de discusión, de análisis, de estudio y de investigación que vaya más allá de los indicadores del egreso y la eficiencia terminal, o bien de la casi inasible presencia de las políticas académicas que incorporan al académico, porque partimos del supuesto de que, en las circunstancias actuales, el entorno de la educación media superior debe hacer realidad la garantía educativa de una formación sostenible, durable, que tenga impacto en la vida ciudadana cotidiana.

A partir de lo anterior, el aprendizaje del estudiante (visto como una integración y articulación de conocimientos, habilidades y valores) es el espacio de estudio y de investigación en el que podemos incursionar para hacer, de ahí, propuestas de ajustes, mejoras, cambios o modificaciones.

La tesis principal que anima este estudio, es que se necesita retroalimentar la dinámica del acto de enseñar para mejorar las condiciones del acto de aprender. Ciertamente, no es posible dejar en un estado de inmovilidad la estructura académico –administrativa que da vida a una escuela: su curriculum.

Si bien la dimensión que “organiza” los tiempos, los espacios físicos, la plantilla académico – administrativa resulta más estable por diversas razones¹⁰, esto se matiza

¹⁰ Las funciones de distintas secretarías en los planteles, la distribución de horarios, el uso de los edificios, la administración del presupuesto,...

con la rigidez y la ceguera de su aplicación. Las estructuras que se dedican a la formación de los bachilleres y tienen la responsabilidad de poner en práctica en las aulas lo que prescriben los programas, tienden a ser en la actualidad más dinámicas y flexibles, porque tienen a su alcance la posibilidad de estudiar, analizar y seleccionar lo que la actualización de los contenidos disciplinarios y pedagógicos propone como aconsejable o pertinente, sin que por ello se adentre la institución en cambios profundos, complejos y, por ello, más difíciles de alcanzar.

En la actualidad, en el ámbito académico, se acepta que el cambio continuo, visto como el ejercicio de una permanente reflexión sobre lo que sí o no funciona para la enseñanza y para el aprendizaje, a la manera de un seguimiento (con rumbo) de algunos parámetros, rinde frutos, porque las decisiones que se toman se alimentan de todo aquello de que la práctica informa.

También advertimos que otro de los espacios sobre los que habría que poner atención es el relativo a lo que denominamos la cultura docente, es decir, este conjunto de saberes, de actitudes, de valores que los maestros consolidamos a lo largo de nuestra permanencia en la institución, a lo largo de nuestros distintos desempeños, desde nuestras variadas figuras académicas, en suma, en nuestro trayecto académico – laboral. Una de las principales fuentes para incursionar en este laberinto sin duda son las producciones (escritas o digitales) a las que podemos tener alcance, como son las publicaciones, desde las Gacetas, las Hojas (de cada plantel), las revistas, las producciones escritas institucionales (las que pasan por refereo y las que no), porque todas ellas se hacen con fondos universitarios.

El trabajo colegiado tiene especial cabida en la publicación de materiales didácticos, de artículos de revistas, de libros para la docencia, compilaciones, por ejemplo, de participaciones diversas en plataformas didácticas (el Portal Académico). Este aspecto de la colegialidad podrá ser abordado en posteriores colaboraciones, hoy por hoy solamente lo señalamos como una importante fuente de documentación.

En este apartado sobre la importancia de la colegialidad, destacamos la perspectiva de la normatividad, todo aquello que de una u otra manera está marcado en el discurso de la prescripción, en el discurso de la norma, con la finalidad de subrayar cómo es posible, desde los planteamientos actuales, recuperar los espacios que hoy día se desdibujan en una estructura muy formal. Se abordarán únicamente dos cuerpos colegiados, el de la Comisión Dictaminadora y el de los Consejos Académicos por Área y Departamento.

Se abordarán solamente estos dos aspectos, sin la pretensión de agotar el análisis de las características históricas, de práctica real de y en la colegialidad; más bien, nuestra búsqueda es más pragmática, nuestra preocupación es eminentemente

académica y con ello mostramos un complejo entramado en esta institución educativa que encuentra contradicciones importantes en la gestión del aprendizaje.

En consecuencia, nuestras propuestas se orientan al rescate (¿o restauración?) de una estructura académico – administrativa que propicie un ambiente de trabajo en el que los límites de la responsabilidad, de la corresponsabilidad, queden claramente marcados, para que los actores que intervenimos en este proyecto educativo, conozcamos, por un lado, cuál es el contexto del aprendizaje que promovemos, cuáles las premisas que requieren una reorientación, y, por el otro, finalmente cuáles son las metas a corto, mediano y largo plazo que queremos alcanzar para dar seguridad a los estudiantes de que el bachillerato que han emprendido, mantiene los índices de calidad que la sociedad en su conjunto nos está demandando.

2. ¿Es necesario mantener el principio de colegialidad para dar sustento a la vida académica en el CCH?

¿El principio de colegialidad representa un sustento sólido para la vida académica en el CCH?

Entre las condiciones que intervienen en la vida de toda institución académica, se encuentran aquellos núcleos organizacionales formales e informales que inciden, de manera directa e indirecta, en la construcción de planos que convergen en una estructura académico-administrativa que termina por dar *concreción* al aprendizaje de los alumnos. En las diferentes etapas de desarrollo y consolidación de la trayectoria del Colegio, se detecta cómo estos núcleos intervienen y con ello imprimen un sello particular a los resultados académicos que se observan. Así, en la etapa inicial de la institución, las ideas y conceptos plasmados en escuetos documentos fundacionales son la base para que los académicos recién contratados hagan realidad el hasta entonces proyecto más innovador en la UNAM.

En cada una de las etapas por las que ha atravesado esta institución, la participación activa de sus protagonistas ha estado presente. Se trata de las interacciones entre los actores de la vida académica. En otros momentos de su crecimiento, el ejercicio irrestricto de la “libertad de cátedra” dio por resultado que el Bachillerato del Colegio, en tanto que institución académica, contabilizara numerosos “programas” para una misma materia, es decir, que el abanico de la interpretación de lo que se pudiera enseñar en Física, o en Matemática, o en Clásicos grecolatinos, se ampliaba en espectros en los que era difícil identificar lo esencial, lo básico o lo significativo.

Frente a este panorama de diversidad de programas, la institución emprende entonces una larga etapa de conciliación, para recoger, actualizar y modernizar su proyecto de enseñanza – aprendizaje. Y logra en 1996 renovar integralmente su Plan de Estudios Actualizado en dos niveles: tanto el Perfil de egreso y la definición del espacio curricular denominado Áreas, como el nivel de los programas de estudio: lo que el alumno debe aprender en Física, en Matemática, o en la lengua materna. Unos años después, en 2003, se re-actualiza este pacto académico y la institución revisa el espacio denominado Áreas, así como los programas de las materias, se ajusta una nueva propuesta que incorpora la reciente experiencia de su aplicación (6 años). Se percibe como cambio el enfoque que destaca al aprendizaje como elemento central (en vez de destacar el contenido como principal preocupación del acto docente).

Este brevísimo recuento nos permite introducir el tema central que nos ocupará: **la colegialidad**¹¹. La relación entre los cambios curriculares y la participación de los profesores está llena de dificultades más que de respuestas o de soluciones. No es una relación que tenga una correspondencia clara y flexible, de acuerdo a las experiencias más recientes. Sin embargo, nos preguntamos de qué manera la colegialidad incide en las tareas sustantivas de la institución, cómo se consolida ésta, cuáles han sido sus frutos y finalmente cuáles las dificultades que enfrenta el ejercicio del trabajo colegiado.

2.1. Plan maestro ¿necesidad o tecnicismo neoliberal?

De entrada, ante la complejidad de las tareas que se llevan a cabo en y para los cambios, revisiones o simplemente ajustes curriculares, las instituciones educativas optan por diseñar trayectos diversos. Tienden a ser más verticales en sus convocatorias, cuando emprenden acciones de participación, pocas veces incorporan a profesores con distintas trayectorias académicas, tanto en experiencia como en formación, para dar un contenido actualizado e incluyente a las propuestas de reforma curricular¹² que les posibilite construir nuevos escenarios en y para las distintas etapas del proyecto, de la concreción y finalmente en la etapa de

¹¹ Pero llamaremos **colegialidad** a la afinidad de intereses tanto personales como profesionales que grupos de profesores mantienen, a través de un objeto de estudio en común, con metas particulares que los participantes comparten, discuten, lo que los lleva a reflexionar periódicamente, de manera formal o informal. Y es importante señalar que en la colegialidad se establece una relación de horizontalidad. Es decir, se discute y se trabaja entre pares. Lo anterior quiere decir que los profesores intervienen, en tanto que gestores de las reformas educativas.

¹² No obstante, parece que en ambientes educativos, a nivel federal, en el panorama de las convocatorias más recientes de la SEP, se percibe un tinte distinto, en cuanto a la participación de profesores expertos y en servicio, con distintos niveles de experiencia y conocimiento de la temática curricular, en particular, en la idea de las competencias genéricas, aquellas habilidades que, sin importar el campo o disciplina –física o lengua materna-, el alumno aprende a poner en práctica durante su trayecto de aprendizaje. Sin embargo, también vemos cómo en los espacios de la colegialidad permea y domina el componente político, el espacio da un giro y se convierte en zona de poder político.

su puesta en práctica y consecuente evaluación del mismo. Los que se reúnen, lo hacen con el fin de proponer principios, estrategias y recursos desde distintos campos temáticos o perspectivas, lo que complica la definición de un entramado más técnico, más académico y menos politizado.

En este contexto, tanto la construcción misma del cambio curricular como su puesta en práctica se dificultan, ya que no se valora suficientemente la importancia de contar con un terreno propicio para consolidar el cambio y tampoco con una buena recepción para el mismo.

El giro que se busca radica en que actualmente ya no se puede discutir únicamente sobre la delimitación de contenidos disciplinarios, sino que la problemática actual incorpora necesariamente el nivel de los desempeños, igualmente de las habilidades (y de los conocimientos) que se quiere desarrollar, específicamente en cada ciclo educativo, entre ellos, y los niveles de cada asignatura¹³.

Lo anterior quiere decir que el concepto de *formación de egreso*¹⁴ se consolida cada vez con mejores argumentos y con ello la participación de especialistas tiende a ser plural, en el sentido pluridisciplinario. Por ello, contar con herramientas de trabajo –como son los programas, como son las definiciones en la formación que busca el ciclo (perfil de egreso), como son las interrelaciones explícitas entre los distintos contenidos disciplinarios, entre los distintos aprendizajes, resulta por demás indispensable.

Lo que hasta aquí hemos desglosado, nos permite afirmar que la presencia del principio de colegialidad debe permear el acto educativo. Desde las primeras decisiones que se emprenden, desde la conformación de los equipos de trabajo, de los proyectos con los que se interrelacionan, hasta la interacción dentro del aula.

Creemos que hoy ya no es posible imaginar el aprendizaje como un proceso cuyas diversas etapas están segmentadas y cuya responsabilidad más importante se concentra en la definición de los contenidos disciplinarios. Por el contrario, el cambio educativo que busca como finalidad llevar a buen término las acciones, involucra a sus actores, en la medida en que se definen los espacios de responsabilidad compartida.

En este sentido las mesas de trabajo que no cuenten con un plan maestro, una hipótesis de trabajo, con claridad sobre los alcances y los procesos tardarán mucho tiempo y atravesarán procesos interminables de desgaste físico, intelectual y político.

¹³ Habría que señalar que un desempeño implica la integración y la demostración de distintas habilidades para alcanzar un conocimiento específico. En este sentido, la importancia del aprendizaje como aprendizaje duradero se instala en estas preocupaciones.

¹⁴ Concepto que ya está presente en el PEA de 1996, bajo la denominación de *perfil del egresado*. P. 67 – 73.

Los ejemplos inmediatos así lo prueban. Tampoco queremos inclinarnos por la verticalidad de antaño, ya que los espacios son hoy compartidos, plurales y de abierta participación.

2.2. La colegialidad vista en lo cotidiano

Cuando la institución consolida componentes en el sentido de trabajar con instrumentos de precisión¹⁵, mucho importará la participación plena de los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje a través de reuniones de trabajo colegiado que compartan las asignaturas¹⁶. Para encaminarse a la construcción de esta meta a mediano plazo¹⁷, es indispensable que se encuentre presente en todas las acciones que se emprendan, sin importar el tipo de organización académica interna.

En los hechos, nos enfrentamos, con frecuencia, a una fragmentación disciplinaria que perturba, dificulta o hace más lenta la consolidación de una meta compartida.

Verificamos que el bachillerato del CCH cuenta con una amplia experiencia en la colegialidad y la puesta en común de experiencias exitosas, tanto disciplinarias como didácticas, en distintos momentos de su trayectoria institucional y académica. Hay varios ejemplos, sólo por citar la larga tradición de grupos de trabajo institucionales y otros más informales, con distintas modalidades, composición de docentes y trabajos producidos.

No obstante, no podemos desconocer la dimensión de estas experiencias, el desarrollo de los grupos de trabajo en la institución presenta por lo menos dos aspectos destacables: por un lado, se consolidan trabajos académicos interesantes y trascendentes¹⁸ en términos institucionales y, por otro lado, la colegialidad es también una organización de intereses particulares. Cuando ambos intereses se combinan, se conjugan, se establece una relación de armonía fructífera. Cuando prevalece el interés personal del académico, se lesiona a la institución. Cuando la

¹⁵ Estamos pensando, por supuesto, en los Programas de cada materia, de cada asignatura y también en una organización académica que favorezca el intercambio continuo de experiencias en el aula, para aprender de los demás y para enfrentar la problemática del aprendizaje con propuestas de solución más adecuadas al aula, a través de jornadas académicas, reuniones de academia por ejemplo.

¹⁶ No estamos pensando en las Reuniones de Balance académico del programa de Tutorías, sino en intercambios puntuales por materia, por asignatura que permitan construir un entramado de contenido académico con respecto al aprendizaje y a la enseñanza.

¹⁷ El plazo del ciclo que corresponde: tres años escolares para los estudiantes "regulares" y hasta nueve semestres (cuatro años y medio) como límite marcado por la normatividad para concluir el ciclo de bachillerato en los términos de *estudiante inscrito*.

¹⁸ En algunos casos, ha sido posible el contraste de experiencias docentes a través de las visitas recíprocas a los salones de clases, como parte de un proyecto de colegialidad con normas mínimas, que también ha tenido una influencia relativa en la formación de docentes. Los proyectos de Docencia Asistida en algunas materias – Talleres, Física, Francés- (Rubro 1)-, con el apoyo de un programa institucional: PROFORED.

institución se desinteresa, no conoce, no recobra el trabajo académico del docente, se diluye el esfuerzo, se descompone la relación fructífera e inteligente, prevalece el espíritu congelante de la burocracia académica. Lo anterior, es una práctica común en el bachillerato y no se consideran políticas y esfuerzos que tiendan a destrabar y movilizar los productos académicos hacia la divulgación de sus resultados y su aplicación en los espacios del salón de clases.

Las experiencias de colegialidad¹⁹ han sido posibles, no sólo al interior de la institución, sino también varias de ellas han sido aprovechadas en otras instituciones. En ellas se ha dado muestra del talento y creatividad de los docentes que han participado en programas educativos de organismos oficiales de alcance metropolitano y nacional, encaminados a la mejora de procesos curriculares, docentes y de formación.

En este sentido, no es posible imaginar una institución educativa del siglo XXI sin la participación activa de sus integrantes y, a diferencia del siglo pasado, hoy el profesor toma decisiones dentro del aula, pero antes de llegar a ella ya desarrolló una hipótesis de trabajo sobre lo que hará en el salón de clases. Después de la "práctica", el docente se lleva consigo una serie de cuestionamientos para explicar y explicarse lo que él mismo "enseñó" y sobre todo para trabajar sobre las "evidencias" del aprendizaje. Si se cuenta con un espacio de colegialidad más explícito y flexible en la cotidianidad del docente, este concepto distinto del y sobre el maestro es lo que imprimir nuevos componentes al acto docente. Es entonces cuando la práctica de la colegialidad recobra nuevos bríos, para poder dinamizar con horizontes compartidos, con metas definidas, lo que la escuela como institución puede proponer para formar de una manera mucho más articulada e integrada a los estudiantes.

Un recuento más específico de las distintas formas de la colegialidad se presenta mediante un análisis más ubicado en el contexto académico del CCH. Distinguiremos dos modalidades en la práctica de la colegialidad. La primera tiene que ver con la normatividad. Abarcaremos distintos espacios en los que el trabajo colegiado interviene, con sus alcances, con las particularidades de su acción. En un segundo nivel, evocaremos la colegialidad que se deriva de la intervención de los académicos, intervención formal e informal, pero que incide en una construcción *colegiada* que posibilita encuentros y desencuentros en la vida académica cotidiana.

¹⁹ Baste recordar el Programa Nacional de la SEP de lecto-escritura de nivel bachillerato, la colaboración en formación de profesores con distintas entidades: Gobierno del Distrito Federal, Universidad de Durango, de Sinaloa, de Guerrero, entre otras.

3. El referente normativo

Es claro que la normatividad de la UNAM mantiene bien definidos algunos espacios de *trabajo académico*, plurales, porque en ellos intervienen académicos diversos y que permiten funciones diferenciadas todas, con el elemento compartido de la academia.

La colegialidad es un concepto que está normado tanto en el Estatuto del Personal Académico como en la Ley Orgánica. Tiene espacios de acción específicos, cuando se trata de ordenar el ingreso y promoción de los académicos, sobre todo en la perspectiva de velar por la calificación académica del personal docente y de investigación.

A continuación, se analizan dos de los más importantes órganos colegiados: las Comisiones Dictaminadoras y los Consejos Académicos por Área. Destacaremos sus características, aquéllas que de alguna manera consolidan un perfil académico, y mostraremos algunas propuestas para re-incorporar estos espacios, para recuperarlos como posibilidades de interacción.

3.1. Comisiones dictaminadoras (CD)

Se trata de cuerpos colegiados formales, de carácter eminentemente académico. En ellos se define la permanencia laboral a través de concursos de oposición abiertos²⁰.

En las CD intervienen académicos de distintas dependencias universitarias y esta característica de pluralidad busca garantizar el aval académico. Se subraya que, en este espacio de calificación académica, se privilegia que se encuentren distintas voces, con distintas experiencias. Se trata de un espacio de representatividad. Los integrantes de estos cuerpos colegiados logran dictámenes por mayoría (4 de 6) o bien por consenso. En el dictamen, se ponen por escrito razones y argumentos para sustentar el veredicto final. En estos casos, se dialoga, se discute, se aplica la normatividad para finalmente tomar decisiones.

El funcionamiento es similar en el caso de concursos cerrados, cuya finalidad es normar la carrera académica —la superación académico- laboral— con la diferencia de que ya no son espacios públicos. Cada figura académica está delimitada por características académico-laborales diferenciadas: nivel de estudios, experiencia acumulada, participación en grupos de trabajo, responsabilidades. El trabajo se lleva a cabo al interior del grupo mismo.

²⁰ Esto quiere decir, entre otras cosas, que los concursos son PÚBLICOS, es decir, que se salvaguarda la transparencia de su desarrollo.

Este principio de colegialidad en las CD, para ordenar el ingreso y promoción de los académicos, obedece a dos condiciones. Por una parte, se establece un perfil académico para poder aspirar a formar parte de una CD y, por otra parte, la conformación de este cuerpo colegiado es diversa. El personal académico elige a sus representantes (2), los Consejos Académicos por Área (auxiliares del Consejo Universitario) designan a sus representantes (2) y el Consejo Técnico de cada entidad designa a sus representantes (2). Así, tenemos que no solamente la representatividad es diversa, sino también las entidades que participan contribuyen a enriquecer este cuerpo colegiado. Subyace en el espíritu de la norma que los mejores académicos trabajen en las comisiones dictaminadoras.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, para dar atención al menos a 3000 profesores, en cinco planteles, en cuatro Áreas, en tres departamentos académicos y en la Dirección General, se cuenta con 24 Comisiones Dictaminadoras. El volumen sin duda es enorme y las tareas complejas, ya que los movimientos que atienden estas CD, son numerosos.

Dar certidumbre en la equidad del trato para los asuntos de ingreso y promoción de los académicos es todo un reto, por lo que es urgente pensar y repensar en las formas, en los tiempos, en las etapas, que pueden mejorar, de acuerdo a la normatividad vigente, la atención de los asuntos que les competen.

Para preservar el espíritu de la norma y salvaguardar la colegialidad como un espacio de intercambio y enriquecimiento, es necesario que las CD trabajen asumiendo cabalmente las responsabilidades que cada uno de sus miembros adquieren. La colegialidad se ve afectada, se fractura, cuando el volumen de trabajo no puede ser atendido en periodos de alta concentración y las CD se mantienen constantemente solicitadas a lo largo del ciclo escolar.

Pero el volumen de trabajo no es el único riesgo, también intervienen factores diversos, como puede ser que, en los concursos abiertos, los candidatos interesados superan al número de plazas. Esta alta competitividad debería preocupar a las CD, para garantizar a los participantes un ambiente de equidad.

Asimismo, por parte de la estructura del Consejo Técnico, es indispensable que se asegure el apoyo que las CD necesitan: para que sus agendas de trabajo sobre los casos que se les turnan, no se prolonguen de manera indefinida y sobre todo injustificada, y para que se establezca una constante retroalimentación entre el CT y sus órganos auxiliares.

También es importante retener mediante espacios de trabajo²¹, todo aquello que los profesores mencionan en los trabajos que presentan al final del ciclo escolar: ¿Qué señalan los profesores en sus críticas al programa? ¿Cómo abordan el desarrollo de los temas? ¿Cuáles son sus propuestas en la práctica de la clase? ¿De qué manera se plantean los proyectos de trabajo? Se mencionan solamente algunas de las interrogantes que pueden guiar la condensación de lo que los profesores hacen, investigan y escriben para sus concursos de ingreso y promoción y que la institución "recupere la voz de los académicos", para alimentar o retroalimentar las decisiones pertinentes.

¿Para qué recuperar el trabajo colegiado de las Comisiones Dictaminadoras y cómo hacerlo?

En el trabajo cotidiano, son muchos los foros a los que acudimos los académicos: cursos, reuniones de trabajo, encuentros entre pares de distintas asignaturas o áreas, pasillos, reuniones de balance académico, entre muchos otros ejemplos. Se menciona que se percibe un cortocircuito que hace que se diluyan las observaciones de los maestros, porque no se advierten las acciones (o reacciones) de la administración ante señalamientos considerados como triviales: las tomas de corriente de algunas aulas no funcionan, o bien el número de sillas, dentro de un aula, no son suficientes para que los estudiantes trabajen en condiciones de normalidad, inclusive el señalamiento crónico con respecto al siempre perfectible ambiente de limpieza, o bien que los horarios de la biblioteca o de la folletería no coinciden con las necesidades académicas.

Pero entre los señalamientos que pueden y deben ser captados, para darles un tratamiento sistemático, se encuentran los que ubicamos en los terrenos meramente académicos, aquellos que, después de un minucioso análisis, podemos recuperar en su conjunto. Hablamos, por ejemplo, de los trabajos escritos que son solicitados a los profesores, en el marco de sus concursos abiertos para definitividad.

Creemos que es viable (y deseable) constituir un archivo que documente lo que los profesores verifican y de esta manera derivarlo a las instancias que puedan dar seguimiento, solución o simplemente dejar constancia de aquello que los profesores perciben como aciertos o como insuficiencias. Es necesario construir espacios de investigación educativa que se vean nutridos de la recuperación de la voz del

²¹ Se puede pensar que la estructura académico – administrativa, en el caso del CCH, está rebasada, ya que el volumen de "movimientos" que se generan a partir del elevado número de académicos así como de estudiantes se multiplica de manera exponencial. Sin embargo, pensamos que aquí hay un espacio interesante para la "investigación educativa", para recuperar los señalamientos pertinentes que den forma y puntualicen soluciones a problemáticas detectadas por los académicos.

docente, que, en este caso, reflexiona por escrito sobre el programa de su materia, de su asignatura o bien cuando desarrolla un tema²².

En el caso de la práctica docente, resulta por demás importante conocer de qué manera el candidato que concursa, enfrenta esta prueba frente a un grupo, para documentar las distintas concepciones de las que da cuenta el maestro²³. Esta prueba es una de las escasas oportunidades que tiene la institución, para “estudiar”, dentro del aula, lo que el profesor decide enseñar, cómo entiende y pone en operación el programa, con qué auxiliares, en qué secuencias de aprendizaje. La información que se genere en estos espacios de estudio y análisis puede alimentar los cursos de actualización, o bien aquellas actividades que se despliegan para apoyar la docencia, en actividades o en la definición de espacios de trabajo conjunto.

Muchas preguntas quedan sin respuesta cuando no se sistematizan estas fuentes de información:

- ¿Cuáles son las zonas (académicas) en las que los profesores que presentan pruebas de concurso, o bien cuyas trayectorias académicas son evaluadas (concursos abiertos y cerrados), presentan fortalezas o debilidades?
- ¿Qué aspecto de la formación de los profesores es necesario fortalecer para que su enseñanza tenga indicadores de calidad?
- ¿Cuáles son las necesidades de los profesores, en términos de práctica cotidiana?
- ¿Cuáles son los “temas” del programa que el docente puede o no llevar al aula?

Por otro lado, la institución puede aprovechar estos estudios para mejorar sus decisiones sobre la organización de las prioridades en el terreno académico. Dentro de la cultura de la evaluación, sabemos que no solamente es necesario conocer los parámetros o protocolos de valoración académica; los evaluadores más sólidos se forman en y a través de la formación específica que puede derivarse de la apropiación de las propuestas teórico – prácticas, pero también explorando en la investigación.

²² Este trabajo de investigación no debe ser llevado a cabo por la misma Comisión Dictaminadora, sino es preferible que se convoque a profesores interesados en este tipo de trabajos, con un protocolo establecido y con metas y tiempos determinados.

²³ Queremos enfatizar que no se trata de llevar a cabo una investigación que cuestione la evaluación como tal de las Comisiones Dictaminadoras, lo que se propone es no dejar perderse la voz del maestro.

3.2. Consejos Académicos por Área. Sus funciones y su vigencia

El Estatuto del Personal Académico (EPA) establece que los académicos tienen la responsabilidad anual de dar cuenta de sus actividades.

En el Colegio, se ha establecido una compleja estructura de apoyo y seguimiento de las responsabilidades de los Profesores Ordinarios de Carrera (POC), 30% del total, 800 profesores aproximadamente. Los Consejos Académicos por Área (CAA) son los encargados de asumir las tareas que orientan los trabajos de los profesores de carrera y al mismo tiempo conocen sus resultados anuales.

Se trata de espacios normados, que son por excelencia de colegialidad. Concurren representantes de los profesores, representantes de las autoridades y el trabajo técnico recae en la estructura de la Secretaría Académica del Colegio (SA): los jefes de sección por plantel y los de la propia SA. Aquí es de destacar que los representantes de los profesores son mayoría. La principal tarea que desempeñan es revisar los proyectos y los informes de los POC, con la finalidad de construir un referente colegiado que sirva de horizonte para las tareas de los profesores en su área, en su plantel y en su aula.

En los últimos años, esta tarea se ha desvirtuado y alcanza solamente los niveles de cotejo. En la definición del tipo de docencia que el Colegio quiere o busca, también se advierte que ha habido titubeos: el profesor presenta un proyecto de docencia sobre su curso integral o solamente sobre una estrategia didáctica (el todo o solamente una pequeña parte), o bien informa sobre la atención que brinda a los alumnos en riesgo de bajo aprendizaje o bien de reprobación o de la asesoría a alumnos.

Los CAA, después de las tareas de evaluación o cotejo, no llevan a cabo trabajos para sintetizar lo que cada año pasa por sus manos y, en consecuencia, no dan a conocer lo que todos los planteles de un Área van a hacer o han hecho. Por lo menos estos resultados no se dan a conocer, y no se trata de listados interminables de lo que cada plantel/área emprende. Se trata de difundir la orientación institucional para cada plantel/área. Esto permitiría delinear la trayectoria de las áreas, de los planteles y de los profesores.

Se han descuidado las responsabilidades para orientar el trabajo de los POC, a través de la estructura creada para tales efectos en la Secretaría Académica y, si bien el Consejo Técnico tiene la tarea de definir los rubros o campos de trabajo que resumen las necesidades de la institución, para dar contenido a los trabajos complementarios de los profesores de carrera, es necesario que haya un espacio de

trabajo para dar seguimiento y orientación a estas disposiciones, para ganar en precisión en cada materia, en cada plantel²⁴.

En este sector, se quedan guardados en el cajón de los recuerdos (o, más tristemente, del olvido) los materiales didácticos que los profesores elaboran, guías para alumnos, guías para extraordinarios, instrumentos de evaluación ordinaria y extraordinaria, antologías, etc. La responsabilidad de difundir en la comunidad estos productos recae en los profesores mismos y ellos lo hacen en su entorno más próximo. Aquí se diluye una fuerza académica que debe darse a conocer, para saber cuál es la verdadera calidad y trascendencia de los trabajos de los profesores.

Los Consejos también intervienen en trabajos para definir "cursos de formación". Pero se requiere de una adecuada información de retorno que incorpore participaciones, más que excluirlas. Quizá, si se llevara a cabo con una mejor planeación de las agendas de trabajo, podría rescatarse esta iniciativa y desarrollarla, para construir un mejor espacio de participación colegiada en donde se dibuje y se defina el perfil del docente que la institución necesita para lograr la formación que su bachillerato promete. En este mismo marco, tenemos los Seminarios por Área (de cada plantel). Actualmente no revisten ninguna de las características que requiere la colegialidad y más bien se han contentado con llevar a cabo tareas formales o burocráticas.

La referencia institucional de atender los programas parece encontrar una falta de definición compartida o colegiada. El profesor se enfrenta de manera individual a estas tareas y no hay difusión o socialización de los problemas y de los éxitos que cada académico enfrenta.

Recuperar el trabajo colegiado de los Consejos

Académicos, ¿para qué, cómo hacerlo?

El trabajo de los Consejos Académicos se concentra, como hasta hoy día, en la verificación de las tareas de los profesores de carrera y dictamina sobre el cumplimiento satisfactorio del ciclo escolar y sobre el planteamiento de los respectivos proyectos anuales de trabajo. Esta responsabilidad se atiende de manera intensiva en los primeros meses del ciclo escolar. ¿Por qué no se establece un compromiso de este cuerpo colegiado, para estudiar y conocer las características académicas de la docencia de los profesores, sus logros y sus

²⁴ ¿Cómo sumar, cómo integrar en un horizonte compartido lo que cada Área / Plantel hace o necesita para que el Colegio en su conjunto encuentre los logros e identifique líneas de trabajo pertinentes en lo específico y en lo general?

dificultades y para analizar las especificidades de los trabajos que se realizan en las Áreas Complementarias, las de apoyo a la docencia?

¿Cómo puede un cuerpo colegiado opinar (académicamente) sobre los campos de trabajo que señala el Consejo Técnico, año con año, si no hay un estudio previo que dé sustento a sus orientaciones? ¿Cómo determinar la pertinencia de un campo de trabajo, cuando se desconocen los indicadores académicos de su pertinencia, más allá de la estadística?

Por otro lado, no ignoramos que la carga de trabajo para llevar a cabo una evaluación (aunque fuera con solamente ciertos indicadores académicos) es ingente, aunque no para todos los Consejos, si se persiste en la dinámica de las «reuniones intensivas». Es posible imaginar el trabajo asumiendo premisas académicas que doten a la institución de la información académica necesaria para emprender a mediano y largo plazo trabajos de mayor alcance.

La institución necesita llevar a cabo estudios académicos sobre lo que los profesores informan, de otra manera resulta prácticamente un desperdicio dejar en el olvido esta importante «fuente», lo que uno de los actores de la docencia informa, en el caso de los informes de docencia. En cuanto a los trabajos del Área Complementaria, se requiere de un planteamiento general para conocerlos y divulgarlos: ¿qué se hace en el Área de Matemáticas de cada uno de los planteles? Los índices de reprobación se mantienen y no sabemos de qué manera se atienden las necesidades académicas institucionales de estos aprendizajes. En Historia, los trabajos de los profesores de carrera, ¿cómo contribuyen a la modernización digital de las aulas, al aprendizaje significativo o relevante de esta área de conocimiento? Así podríamos preguntar por cada una de las áreas, de las materias. Los Consejos Académicos son el espacio en donde confluyen los esfuerzos que puedan orientarse hacia los horizontes académicos que apuntamos.

En síntesis, se advierte que existe una distancia entre el profesor de carrera y la estructura académico-administrativa, en la que los vasos comunicantes dependen de la buena voluntad. Las responsabilidades se encuentran desarticuladas, se centran en los individuos académicos y esto provoca naturalmente una dispersión.

Creemos que es necesario construir una agenda de trabajo en los Consejos Académicos que rompa con la inmediatez de las decisiones. No es posible que el Consejo Técnico procese las necesidades académicas que regulan los espacios de los proyectos de trabajo de los Profesores de Carrera, con una visión de cumplimiento con las formas²⁵; es necesario revertir esta perniciosa práctica y

²⁵ Actualmente se aprueban los campos de trabajo los días previos a la fecha de entrega de los Proyectos de Trabajo para los Profesores de Carrera.

trabajar más a la manera de planear anticipadamente lo que la institución se ha marcado en sus Planes de Desarrollo, que incluyen un cuatrienio, y, ciertamente mantenerse en la disponibilidad para hacer los cambios o ajustes necesarios y pertinentes.

4. Rasgos de la heterogeneidad docente

Es importante considerar algunas consecuencias derivadas de los rasgos que se perciben en la cultura docente, en su interacción con el contexto institucional en un bachillerato como el CCH, los espacios de trabajo académico y el papel de los docentes con figuras académicas distintas.

En primer lugar, el perfil académico de los docentes de bachillerato es ampliamente heterogéneo debido a su procedencia profesional. Es claro que la formación disciplinaria es el primer soporte de quien ingresa a la docencia. Ya en la docencia, ocurre lo que se denomina la fragmentación de los campos disciplinarios, en tanto el conocimiento impartido está subdividido en pequeñas parcelas, que difícilmente se conectan entre sí. Inclusive los planes y programas de estudio establecen esta subdivisión de contenidos que de alguna manera delimita el campo de acción docente. En la práctica, esta fragmentación del conocimiento “obliga” a los docentes a una escasa, si no es que nula comunicación con otras disciplinas, ya no digamos materias/asignaturas de un plan de estudios. El diseño disciplinario de un plan de estudios, de hecho, representa un obstáculo a la colegialidad interdisciplinaria.

En el caso de una reforma a los planes y programas de estudio, tendría que plantearse una estrategia distinta de las hasta ahora utilizadas, en términos de una participación no sólo disciplinaria, sino también con base en la colegialidad interdisciplinaria.

Una segunda consecuencia se refiere a la falta de colaboración entre disciplinas y docentes, con distintas experiencias, que obstaculiza las posibilidades de comunicación y de trabajo compartido, así como reitera la defensa de intereses particulares.

En la vida académica cotidiana de los profesores, difícilmente se observa un espacio de colaboración en tiempo real del ciclo escolar, en el que se tomen acuerdos y decisiones respecto al sentido de los aprendizajes en los cursos, o respecto a las modalidades de participación de los alumnos, en su interacción con el conocimiento en distintas asignaturas.

Una tercera consecuencia se refiere a lo que se denomina la colegiatura burocrática, es decir, se genera un contexto basado en la inercia académica, con el propósito de cumplir con los tiempos y requisitos académicos de la institución. En otras palabras, se burocratiza la actividad con modelos estereotipados del trabajo docente (siguiendo modelos unívocos de ingreso, desempeño y evaluación), sin posibilidades de crear espacios académicos en los cuales fluya la discrepancia, la originalidad y la autocrítica.

Es frecuente observar que los momentos de mayor presión académica en la trayectoria de un profesor de tiempo completo ocurren en los periodos de evaluación, sin que se cuente con un catálogo de los mejores trabajos producidos.

Una cuarta consecuencia está relacionada con las trayectorias profesionales docentes, que se caracterizan por ser muy lentas, en términos del escalafón académico, sin cambios notables en la docencia, con algunos saltos a la administración en la misma institución o en otras. Muchos docentes permanecen en la misma categoría durante un lapso de tiempo más o menos prolongado, con pocas opciones de promoción y con trabajos docentes por horas. Es el caso de los profesores de asignatura, para quienes es más importante lograr la estabilidad laboral (definitividad vs interinato).

Es claro que hay un motor de la movilidad académica, a través del ingreso y promoción de los docentes, en particular, de los de tiempo completo, con más recursos académicos y administrativos para el ascenso ocupacional en su trayectoria institucional que los profesores por horas.

Otra de las consecuencias se refiere a los estilos de desempeño docente, medidos a través de las tareas y productos académicos establecidos institucionalmente, que prefiguran, de alguna manera, la orientación de sus actividades²⁶. Con frecuencia los productos elaborados tienen un carácter de autosuficiencia y de falta de contraste, debido en parte a la falta de socialización de estos logros, dentro y fuera del ámbito institucional. Es difícil imaginar productos evaluados académicamente, habiendo señalado ya que las instancias internas solamente “cotejan” el cumplimiento de compromisos académico-administrativos.

Finalmente, la docencia se caracteriza por ser una práctica conservadora, más atenta a la supervivencia que a la profesionalización, es decir, se forman los docentes en lo cotidiano, en la experiencia empírica, en los procedimientos, por lo que, solamente después de una larga curva de aprendizaje, se plantea la reflexión y la comunicación con los demás. Sin embargo, a pesar de que la docencia tiene un fuerte componente en la experiencia y lo cotidiano, no se vislumbran espacios

²⁶ Productos y actividades definidas en el Protocolo de Equivalencias.

dedicados a la reflexión compartida para construir un trabajo colegiado, y difícilmente surgen iniciativas de formación que canalicen en forma adecuada lo que saben los docentes, en favor de una integración amplia de saberes y estrategias compartidos.

De acuerdo con lo hasta ahora planteado, algunas posibles soluciones para dar un giro notable en las políticas académicas de las instituciones serían:

1. Una toma de decisiones con grados de libertad y discreción, en los que se asuma el compromiso de estar dispuesto a la renovación.

En este sentido, quienes toman decisiones y quienes asumen compromisos son los actores que participan del acto educativo: profesores, funcionarios, trabajadores, estudiantes y padres de familia. Sin embargo, no terminan de romperse prejuicios y distanciamientos que impiden establecer puentes de comunicación entre los distintos actores educativos.

2. Toma de decisiones en forma colaborativa con la participación de distintos docentes, sin afán de supervisar o evaluar el trabajo docente.

Es urgente que los espacios de trabajo colaborativo se reproduzcan en el CCH. Las invitaciones o las convocatorias tienen que ser más abiertas, más plurales, en otras palabras, incluyentes en el más amplio espectro (político, disciplinario, de planteles, de grupos de trabajo, de trayectorias académicas,...).

3. Una reflexión compartida en grupos de trabajo que busque recuperar las prácticas y trayectorias docentes (la curva de aprendizaje) desde distintos puntos de vista.

Parece urgente convocar a los distintos ceceacheros²⁷ que por su figura académica (POC, asignatura, técnicos académicos), y por su intervención en la vida de la escuela comparten información, datos, estadísticas sobre problemáticas tales como: baja estima de los estudiantes, falta de orientación vocacional, deficientes hábitos de estudio, índices de reprobación, bajos o altos resultados en las evaluaciones sobre aprendizaje, homogeneización en los estándares de la evaluación extraordinaria, en los cursos remediales,... El docente necesita ampliar su campo de conocimiento en su tarea cotidiana, salir un poco del espacio disciplinario para conocer a su alumno en su desempeño global.

²⁷ No es suficiente con que en algunos planteles, durante las dos jornadas de balance académico por ciclo, se presenten algunos indicadores de los mencionados.

4. Lograr la apertura del aula para reflexionar sobre experiencias exitosas con los demás, especialmente con los profesores de reciente ingreso.

En la actualidad, los términos de la formación docente concuerdan en que las acciones de lo cotidiano son las que pueden ser reforzadas para que el docente, el profesional de la docencia tome, como punto de partida y de llegada, las clases de todos los días, las estrategias y planes de clase por temática, aprendizaje, periodo o unidad, y no solamente las escasísimas ocasiones en que es "observado o visitado".

En esta reflexión hemos abordado y destacado, creemos, la importancia de lo que llamamos la colegialidad, como un componente dinámico de la práctica docente y de la actividad cotidiana, de todo aquello que un centro educativo universitario tiene la responsabilidad de hacer. Como es sabido, la escuela asume un papel fundamental en la formación de los estudiantes y está obligada a devolver resultados a la sociedad –las familias de estos estudiantes– con resultados académicos más allá de los números.✘

Bibliografía consultada

López Yáñez, Julián. "La cultura de la institución escolar", Revista Investigación en la Escuela. Sevilla, España, núm. 26, pp. 25-35. 1995.

Remedi, Eduardo. La institución de la Universidad y la construcción de identidades. Conferencia. UNNE, Argentina. 2000.

Remedi, Eduardo. "La institución: un entrecruzamiento de textos", Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades. Eduardo Remedi (coord.). México, Editorial Plaza y Valdés, pp. 25-55. 2004.

Plan de Estudios Actualizado (PEA). CCH. 1996.

Revisión y ajuste de los programas de estudio. CCH. 2003.

Egreso estudiantil del CCH. Dirección General CCH. 2005.

Informe sobre la gestión directiva 2012 – 2013. CCH 2013.

Informe sobre la gestión directiva 2010 – 2014. CCH 2014.

Población estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso. 2006 – 2012. CCH 2012.

Las Áreas en el Modelo Educativo del CCH: Ciencias Experimentales

Profesora Nery del Carmen Becerra Tapia

Profesora Beatriz Cuenca Aguilar

Área de Ciencias Experimentales:

Biología

Planteles Azcapotzalco y Naucalpan

ney@unam.mx

beatrizcuenca@gmail.com

Resumen

En este artículo se realiza una reflexión sobre la vigencia conceptual del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades como marco de acción para el quehacer educativo, y el carácter innovador del proyecto académico desde la perspectiva de la organización académica por áreas, las cuales integran una serie de materias y asignaturas que tienen en común aspectos metodológicos como la interdisciplina y la resolución de problemas, enfoques que deben estar presentes en los diferentes programas de las materias. Se hace énfasis en el área de Ciencias experimentales.

37

Palabras clave: Modelo Educativo, Áreas de conocimiento, Ciencias Experimentales, Interdisciplina, resolución de problemas, Cultura básica.

Es frecuente escuchar, en cursos para profesores, en los pasillos de los planteles y aun en reuniones de los cuerpos colegiados, lo siguiente: "¿En verdad existe el modelo educativo del CCH?", "No existe ningún modelo educativo en el CCH", o cualquier otra aseveración que pone en duda la existencia de un modelo educativo del Colegio.

Algunas de estas afirmaciones se hacen por desconocimiento y otras por falta de comprensión, que para el caso es lo mismo, pues provoca que en las aulas y en cualquier otra actividad académica el modelo educativo se ignore, se haga de lado o bien se desconozcan sus ejes y, por lo tanto, no se incorporen en los cursos de formación docente, ni en los cursos ordinarios para contribuir a la formación del egresado. Estas actitudes son mucho más abundantes que justificadas.

Con la intención de contribuir a esclarecer la concepción del Modelo Educativo, se describen a continuación cada uno de los ejes del mismo, de acuerdo con los

documentos que dieron origen al CCH. Por otro lado, también se describe el papel de las áreas en general y del área de Ciencias Experimentales en particular para la concreción del Modelo Educativo.

Un poco de historia...

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el que se incluía su Modelo Educativo, fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado del Dr. Pablo González Casanova, quien lo consideró como la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional. La concepción de este Modelo se sustenta en los documentos publicados en el número especial de la Gaceta UNAM del 2 de febrero de 1971.

Esta publicación especial de 1971, denominada "Gaceta amarilla" en la comunidad del Colegio, reúne las directrices y orientaciones que dan sustento al "Modelo Educativo del Colegio" del cual se destacan dos aspectos centrales:

La vigencia conceptual del Modelo Educativo como marco de acción para el quehacer educativo y el carácter innovador del proyecto académico del Colegio para el estado del conocimiento educativo nacional e internacional de aquella época.

Empecemos por definir qué es un modelo educativo, para después explicar cuál es la propuesta del CCH y finalmente cuál el papel de las áreas en general y la de Ciencias Experimentales en particular, en la concreción de modelo en los programas y en las aulas.

En primer lugar, un modelo es una representación de la realidad, que puede ser un prototipo, un experimento, un esquema o un documento en el que se plasme la realidad de un fenómeno o proceso.

Así, un modelo educativo es la propuesta pedagógica en la que una institución plasma sus metas, objetivos, programas y acciones específicas, para la consolidación de un proyecto educativo de formación de individuos en diferentes niveles educativos. Dicha propuesta es influenciada por el contexto social, político y económico, lo que la hace dinámica y adaptativa.

En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, la propuesta educativa pretende contribuir a la formación de jóvenes bachilleres que puedan desarrollarse como sujetos en la sociedad mexicana, de acuerdo al papel que elijan o que les toque desempeñar.

Así, la *Gaceta amarilla* afirma que “el CCH tiene como fin formar más y mejor a un mayor número de mexicanos”...

Los ejes del Modelo Educativo

Para lograr este objetivo, el modelo educativo del colegio considera:

El profesor como guía y orientador, la noción de cultura básica y la organización académica por áreas no se encuentran en el vacío, sino se concretan a través de la acción docente.

En este sentido, el Colegio considera al profesor como un sujeto que domina su disciplina particular y conoce los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la misma, lo que le permite comprender y aplicar el enfoque de enseñanza en su práctica docente.

Es también un guía y facilitador que comprende los aspectos didáctico pedagógicos que demanda la enseñanza de una disciplina, diferentes de los que demanda la misma disciplina como oficio o campo laboral (profesor de biología, biólogo).

Es un sujeto que reflexiona sobre su práctica para mejorarla.

Conoce de manera general las características de su interlocutor inmediato, el alumno, en lo biológico, lo social y lo psicológico.

Reconoce la importancia de la dinámica social y su reproducción en el aula, lo que le permite un manejo de grupo que favorezca y permita el aprendizaje de los alumnos.

Como se puede apreciar, se espera del docente algo más que la simple transmisión o reproducción de conocimientos disciplinarios.

El alumno como sujeto de su propio aprendizaje, es decir, es un agente activo del cambio durante su tránsito por el Bachillerato, desde que ingresa hasta que egresa con su primer grado académico: bachiller. Esto significa que el alumno se involucra en su proceso de formación, que **sabe**, es decir conoce lo que debe aprender y cuál es la mejor manera de hacerlo; **sabe hacer**, lo que implica que posee habilidades y utiliza estrategias que le permiten resolver problemas de diversos tipos; **sabe ser**, reconoce sus fortalezas y debilidades, las acepta y busca la manera de mejorar en sus aspectos débiles.

Todo esto hace de él un sujeto con una **formación integral**, en sentido no cuantitativo (saber todo de todo, dominar todas las habilidades, etc.) sino

cuantitativo (el desarrollo básico de las facultades humanas, el intelecto, la afectividad y la sensibilidad) que le permite actuar de manera individual o en colectivo e interactuar con otros (incluyendo el ambiente) respetando las diferencias y sumando las similitudes.

La noción de cultura básica, entendida como el conjunto de **saberes** conceptuales y prácticos, así como de valores éticos, que un bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. Estos saberes, sirven de base para que los estudiantes tengan acceso a conocimientos más profundos y amplios en sus estudios superiores o de manera autónoma durante toda la vida. Los conocimientos incluyen tanto a las ciencias experimentales, como a las sociales y las humanas.

La organización académica por áreas, que concibe al conocimiento científico como **holístico** y **no fragmentado**. En ellas se organizan series de materias y asignaturas que tienen en común aspectos **metodológicos**, como **la interdisciplina y la resolución de problemas**, enfoques que deben estar presentes en los diferentes programas de las materias.

Estructuralmente se consideran cuatro áreas del conocimiento: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico- Social y Talleres del Lenguaje y la Comunicación. Esta división sólo se introduce con fines organizativos. Se reconoce que las cuatro áreas convergen en los aspectos metodológicos antes mencionados, sin olvidar el respeto de las particularidades de cada una.

Epistemológicamente, las áreas en su conjunto forman un gran sistema de conocimientos interconectados que contribuyen a formar un pensamiento sistémico, crítico y creativo en los estudiantes. Dentro de ese sistema, se pueden identificar cuatro subsistemas correspondientes a cada área y dentro de cada área una serie de elementos conceptuales, metodológicos y actitudinales que se concretan en las materias. Las materias del área comparten aspectos que sirven como guía u orientación del enfoque de enseñanza.

Significado de la estructura de las áreas en la docencia

En la idea original del Colegio, al constituir las áreas, se planteó como parte fundamental dotar al alumno de conocimientos, pero sobre todo de habilidades de trabajo intelectual generales y propias de los distintos campos del saber, así como aptitudes de reflexión sistemática, metódica y rigurosa para delinear un egresado que contara con una cultura básica que lo habilitara para “ingresar” al ámbito profesional.

El plan de estudios por áreas, plantea la integración de los conocimientos, en contraposición clara con la tendencia a la dispersión de otros modelos educativos.

Cabe señalar que actualmente esta es la tendencia en la educación a nivel mundial. Esa integración se concibe desde un enfoque interdisciplinario y sistémico, que permita abordar situaciones con una mirada diversa, donde las diferentes disciplinas contribuyan a crear el objeto de estudio o el problema a resolver (Villa, 2013).

Las distintas materias de las áreas no son una agrupación arbitraria, ni mucho menos administrativa y práctica. Su inserción en el Plan de Estudios las concibe como manifestaciones de la cultura básica que la Institución debe transmitir (García, 2014).

En este contexto, es necesario subrayar la importancia de que los alumnos adquieran una visión de conjunto de las materias, tanto de sus elementos conceptuales, metodológicos y teóricos, como de los conocimientos específicos necesarios para jerarquizarlos y percibir las relaciones que mantienen entre sí y con las otras materias, en un nivel adecuado al Bachillerato, considerando como elementos estructurales a las áreas (PEA, 2009) señalando:

- a) Las actitudes y valores científicos y humanísticos a cuya formación contribuye cada área y que se expresan conjuntamente en la actividad académica y humana en general de los alumnos que egresan, poseedores, en principio, de una visión del mundo personalmente asimilada.
- b) Las habilidades intelectuales que constituyen la capacidad de enfrentar problemas conceptuales y prácticos de conocimiento y de acción, relacionados con la vida académica y cotidiana, la transferencia de aprendizajes y su relación con la tecnología.
- c) El conjunto de la información disciplinaria, objeto de estudio, dependerá del nivel de integración teórica de las disciplinas en las diferentes áreas y tiene que ver con la selección de los contenidos, su abordaje específico y cristaliza en la propuesta educativa en los programas de estudio de cada una de las asignaturas.

Desde hace una década aproximadamente, los resultados de egreso del Colegio no han sido del todo favorables, es decir, en el Área de Ciencias Experimentales ha mejorado este aspecto, pero en las Áreas Histórico-social y de Matemáticas las carencias de aprendizaje se han incrementado. Entonces cabe preguntarse: ¿Los docentes están tomando en cuenta la pertinencia de la organización por áreas del modelo educativo?, porque esto permitiría favorecer la colegialidad del trabajo académico, y propiciaría la **interdisciplina**, a través de los métodos o formas de enseñanza y aprendizaje, además del planteamiento de problemas y soluciones con diferentes aristas y enfoques, lo que a su vez permitiría una planeación más sólida desde el punto de vista científico.

En el caso de Biología, se plantea el enfoque evolutivo (que es integral), el cual requiere de un manejo de conocimientos de física y química principalmente, pero también toma en cuenta el contexto histórico de los acontecimientos científicos. Así mismo, es necesario saber redactar e interpretar la información científica, para que pueda ser comunicada al público no científico.

Si no existe una comprensión real del modelo educativo, la instrumentación de los programas indicativos se limitará sólo a concretar los contenidos declarativos y no los aprendizajes. En el mejor de los casos, el docente conoce sólo las asignaturas que anteceden a la que imparte en un semestre posterior, pero no comprende las relaciones transversales y verticales que existen entre las diferentes materias del Plan de Estudios.

Si no logramos plasmar en cada una de las materias del plan el enfoque de área, se estará fragmentado el conocimiento y los alumnos construirán una idea aislada de los aprendizajes, sin relacionarlos con su vida cotidiana. Por ello, es necesario que cada uno de los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje se apropie del Modelo Educativo, lo traduzcan a sus propios lenguajes y lo compartan con sus pares, para contribuir a delinear el egresado que pretende el Colegio de Ciencias y Humanidades.

El Área de Ciencias Experimentales

El área de Ciencias Experimentales incluye a las materias de Física, Química, Biología, Ciencias de la Salud y Psicología. Más allá de esta enumeración de disciplinas, es importante preguntarnos por qué se ubican en esta área, qué comparten, qué no comparten y qué deberían compartir.

En el Plan de Estudios de 1971, se dice que lo que las incluye en esta área es que comparten aspectos **metodológicos**, como la interdisciplina, la resolución de problemas y el método científico experimental, como forma de construcción del conocimiento científico.

Esta visión es a todas vistas positivista, por lo que, en 1996 se planteó la necesidad de cuestionarnos si esto seguía siendo vigente. Si analizamos con todo detalle y cuidado cada una de estas materias, podemos observar que en algunos casos es muy evidente pero en otros no. Así, por ejemplo:

En la **Física**, muchos de los avances que permitieron el establecimiento de esta disciplina como ciencia fueron estudios teóricos con un manejo profundo de las matemáticas, principalmente el Cálculo. Fue hasta que hubo un desarrollo y construcción de equipos e instrumentos cuando se iniciaron los trabajos

“experimentales”, en muchos casos para verificar lo que ya se había demostrado teóricamente, y en otros para desmentirlos y obtener argumentos más sólidos.

En la **Química**, por el contrario, sus inicios incluyeron una gran cantidad de actividad “experimental” que arrojaba resultados tan inauditos que tendrían que ser verificados mucho tiempo después, con otros equipos y con el mejoramiento de las técnicas de laboratorio.

En **Biología**, muchos de sus avances como ciencia fueron producto de la observación de fenómenos y del desarrollo de trabajos teóricos que implicaban una serie de razonamientos que iban del método inductivo al deductivo. La “experimentación” como tal, surgió hasta tiempo después. Pero ya antes se conocían trabajos teóricos sobre el tema que vinieron a ser verificados o refutados. No se puede decir que hubo un sólo método para construir el conocimiento biológico.

En el caso de las **Ciencias de la Salud**, existe una confusión epistemológica, pues nace muy tarde como Ciencia, y si bien una de las disciplinas que le dio origen es la Medicina, está no es ni con mucho la más importante. El mismo nombre habla de Ciencias, lo que incluye a la Medicina, la Biología, la Ecología, la Política y la Sociología, entre otras. Es decir, Ciencias de la Salud es una materia eminentemente interdisciplinaria, cuyo objeto de estudio es la salud. Entre las disciplinas que le dan origen no predomina “la experimentación”, antes bien, se habla del método epidemiológico, como uno de los métodos que se utilizan para estudiarla, pero no es una disciplina “experimental”.

Finalmente, y no por ser menos importante, llegamos a la **Psicología**, la cual ha sido objeto de discusiones acaloradas. Así, de acuerdo a la corriente de formación, los psicólogos conductistas aseguran que se pueden hacer “experimentos” para demostrar que los humanos podemos ser condicionados y que esto da información que permite comprender la conducta humana. En contraste, los psicólogos sociales aseguran que no se puede “experimentar” con humanos y que es más importante comprender la importancia de las relaciones sociales, para poder tener una idea más clara de por qué el ser humano actúa como lo hace.

Como se puede observar, es difícil afirmar que en efecto, “lo experimental” es lo que ubica en una misma área a las materias mencionadas anteriormente.

En el Plan Actualizado de 1996, ya se discutía esta inconsistencia en el nombre del área y el de las disciplinas que agrupa. Por lo que se hace una propuesta que rompe con la visión positivista de la ciencia y afirma que *“El conocimiento científico es parte de la cultura de nuestro tiempo y del medio en que cotidianamente nos movemos, por lo que no puede ser un anexo o apartado de la cultura básica que se*

busca formar y recrear en el proceso educativo, sino uno de sus elementos principales, ni tampoco constituir una serie de aprendizajes sin aplicación a la vida diaria. Por ello, en el área, se pretende que la formación científica básica del bachiller sea útil para cualquier ciudadano del mundo actual, en la medida en que incorpore nociones y conceptos de la ciencia, sus formas de proceder, actitudes características, la terminología científica, sus aplicaciones tecnológicas, y contribuya, así provisto, a desarrollar una relación más armónica entre sociedad y ambiente.”(PEA, 1996)

Este fragmento muestra que en la actualización del Plan de estudios de 1996, se consideró un enfoque más amplio de ciencia que incluye campos de conocimiento diverso, cuya forma de acercarse al objeto de estudio utiliza una gama de metodologías (experimental, de trabajo de campo, con procesos inductivo y deductivo, epidemiológica, estadística) que le permite considerar una serie de disciplinas que con el enfoque anterior no justificaban completamente su inclusión en el área de Ciencias Experimentales. Por lo que, el área revisó sus fundamentos, se reestructuró epistemológicamente, aunque administrativamente conservó el nombre, y quedó más clara la necesidad de considerar a la interdisciplina, como uno de los enfoques metodológicos centrales para el trabajo del área.

Las Áreas hoy

En estos momentos de crisis educativa, la concepción de un modelo educativo que propone áreas de conocimiento, es tan vigente como en el año en que abrió sus puertas el Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que, desde aquel momento histórico, la enseñanza sería diferente, porque optaba por la integración de los conocimientos científicos con los de otras disciplinas, que en los momentos actuales es indispensable. Por ejemplo, para incluir el enfoque Ciencia-Tecnología y Sociedad en el Área de Ciencias Experimentales, se requiere del apoyo de las materias de Química, Física y Biología; del área Histórico-social y de Talleres de Lenguaje y Comunicación, concretamente de lectura y redacción, así como del apoyo estadístico de las Matemáticas e incorporar los conocimientos aprendidos en éstas para comprender su relación con las demás ciencias y la vida cotidiana, ya que el perfil de egreso de los estudiantes del Colegio señala que éstos tienen que aprender sobre la naturaleza, la sociedad y sobre sí mismos.

Esta es la parte medular que se tendría que tomar en cuenta, para seleccionar aquellos contenidos, temas y aprendizajes que logren una enseñanza con una visión científica y humanística. Esto nos obliga a quienes trabajamos en el Colegio, a repensar una nueva forma de educar, una nueva forma de ver la institución educativa para saber qué tipo de conocimientos tendrán que trabajarse en nuestro

Colegio, qué hay que mantener del Modelo Educativo y qué debemos reforzar ante los retos que exige la educación actual.

En el análisis prospectivo de las megatendencias de desarrollo, el conocimiento ocupa un lugar privilegiado, al concebirse como un primer recurso productor de desarrollo. Tal concepción demanda de una gran eficacia, responsabilidad y compromiso tanto de la institución educativa como del docente. Hoy se habla mucho de la "formación integral", incluso forma parte de los discursos pedagógicos públicos; sin embargo, ésta debe revisarse especialmente en su dimensión epistemológica, si se tiene en cuenta que los métodos de aprendizaje y de enseñanza están cambiando, gracias a los desarrollos teóricos y tecnológicos que ejercen una gran influencia sobre comprender y aprender. (Correa, 2001).

En los discursos académicos, se menciona con frecuencia la consolidación del modelo educativo, así como su fortaleza y alcances; sin embargo, no existe una propuesta institucional organizada que disminuya los desaciertos que se dan en la práctica.

Una institución de educación superior, universidad, escuela, instituto, o como se la quiera llamar, es un lugar donde todas las personas que forman parte de ella, directivos, estudiantes, docentes, investigadores y empleados, aprenden unos de otros en las fronteras del saber de un conjunto de disciplinas y campos suficientemente diversificados y comprehensivos (Gutiérrez, 2006).

El trabajo docente, los programas y las áreas de conocimiento

Han transcurrido casi 44 años y el Colegio de Ciencias Humanidades persiste y existe, a pesar de las dificultades sociales, políticas y económicas de nuestro país y no hay que olvidar los esfuerzos que se han realizado.

A principios de la década de 1990, se realizó una transformación importante del Plan de Estudios, ya que, se reconocieron diversas circunstancias que obstaculizaban la ejecución del proyecto educativo y la formación de los estudiantes según el perfil de egreso marcado en el Modelo Educativo. Adicionalmente, las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas, obligaban al Colegio a replantear los contenidos considerados importantes y, en consecuencia, a incluirlos como parte de la cultura básica.

A finales de 1990, el Colegio emprendió un proceso de actualización del Plan de Estudios que concluyó en 1996. De 2001 a 2003 se realizó una revisión y ajuste de los programas con la intención de especificar los aprendizajes a alcanzar, adaptar los contenidos, tiempos y formas de evaluación, actualizar la bibliografía y las

estrategias empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (CCH, 2009), así como los enfoques de cada asignatura.

Es importante señalar que el Colegio no solamente ha realizado esfuerzos en cuanto a la disposición de las revisiones y ajustes a los programas indicativos, sino también algunas alternativas para promover el interés de los jóvenes hacia las ciencias, como es el programa de Jóvenes hacia la Investigación, y en la docencia el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED) con buenos resultados, ya que se apegaron a la visión educativa del Colegio y la reforzaron.

Los programas indicativos son parte medular de la enseñanza y obtención de aprendizajes, pero esto no es suficiente, si se pretende concretar un modelo educativo cuyas características, desde su planteamiento original, le confieren identidad frente a otros planteamientos para el nivel medio superior, como es, precisamente, contar con programas de estudio interdisciplinarios, cuyas relaciones con las áreas de conocimiento son indispensables para dar solución a problemas concretos desde diferentes aristas y enfoques. Es este el punto donde la organización por áreas de conocimiento alcanza relevancia, pero los docentes ¿toman en cuenta este aspecto para planear y aplicar sus programas operativos? La respuesta se debería manifestar en los resultados de aprendizaje, resolución de problemas concretos, dominio de habilidades cognoscitivas, entre otros. En este sentido, la configuración del modelo educativo en áreas de conocimiento es flexible e incluyente de las nuevas tendencias de aprender-aprender y aprender-hacer. En esta perspectiva será el docente quien guíe la certeza de los datos, resultados, análisis, observación y evaluación.

Muchos docentes que imparten asignaturas en el Colegio, han reforzado su preparación en la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS), recurso que debe ser aprovechado en toda su magnitud, ya que, desde hace más de una década, muchos profesores, a su ingreso al Colegio, no conocen su modelo educativo; por tanto, no han incorporado de forma real y concreta (en las aulas) los principios de éste, sino lejos de esto, se centran en el cumplimiento de contenidos temáticos apoyándose en una diversidad de actividades didácticas para su tratamiento, pero dejando al margen los aprendizajes, que son los que sirven de base para construir las relaciones con otras disciplinas del área. Quizá también influya la incompreensión de los programas indicativos, en los cuales no se hace referencia a la importancia que tienen las áreas de conocimiento o bien por las carencias de las simples series cursos del actual programa de formación de profesores.

Finalmente, el Modelo Educativo se concreta en el aula a través de las estrategias didácticas que el profesor instrumenta.✘

Bibliografía

Bazán Levy, J. 2014. Apuntes del Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. 2006. Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio de Ciencias y Humanidades. 2009. Programa de Estudios Actualizado. Universidad Nacional Autónoma de México.

García Camacho, T. 2014. Apuntes del Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.

Gutiérrez, Vázquez, J.M. 2006. Aprendiendo a enseñar y Enseñando a Aprender. Primera reimpresión. Edit. Trillas. México.

Correa de Molina. 2001. Aprender y Enseñar en el siglo XXI. Primera reimpresión. Edit. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Cultura Básica y Cultura Científica: compañeras del proceso para aprender ciencia

Profesora Carlota Francis Navarro León

Área Ciencias Experimentales:

Química

Plantel Sur

francis@unam.mx

Resumen

En esta reflexión docente, se analizan algunos aspectos centrales sobre la cultura básica, la cultura científica y la forma en que éstas se pueden abordar y desarrollar durante el proceso educativo de los jóvenes estudiantes del bachillerato CCH, teniendo como sustentos el Modelo Educativo del Colegio, el método científico y las experiencias científicas desarrolladas y logradas en el aula – laboratorio, cercanas y vinculadas con situaciones de su entorno cotidiano. Para que los estudiantes alcancen una cultura científica acorde al nivel educativo en que se encuentran, es pertinente poner en práctica enfoques actuales e innovadores de enseñanza y una metodología científica experimental que les permita comprender e interactuar con hechos y fenómenos de su mundo cotidiano y contribuir en el cuidado del ambiente, utilizando a las TIC como herramientas.

49

Palabras clave: modelo educativo, áreas del conocimiento, cultura básica, cultura científica, método científico experimental.

El desarrollo de esta reflexión docente inicia contextualizando en forma breve el Modelo Educativo, las Áreas del Conocimiento y la Cultura Básica, que se encuentran ampliamente descritos en diversos documentos del Colegio.

En el *Modelo Educativo* institucional, el aprendizaje y la formación de los alumnos son el centro del quehacer diario del docente.

“El Colegio de Ciencias y Humanidades es un bachillerato de cultura básica que se propone formar al alumno por medio de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que propicien en el egresado un desempeño más creativo, responsable y comprometido con la sociedad y que a la vez lo posibilite para continuar estudios superiores. Modelo Educativo del Colegio”. (S/A, “Modelo Educativo del Bachillerato del Colegio en Plan de Estudios Actualizado. CCH, DUACB, julio 1996, pp.35-36)

“Para lograr este propósito, las materias que integran el Plan de Estudios están organizadas por áreas que permiten al alumno adquirir una visión de conjunto de los elementos conceptuales y metodológicos para la integración de conocimientos”. (S/A, “Las áreas en el contexto de la cultura básica” en Plan de Estudios Actualizado. CCH, DUACB, julio 1996, pp. 46-48)

“La materia de Química pertenece al Área de Ciencias Experimentales, la cual contribuye a la cultura básica del estudiante promoviendo aprendizajes que ...le permitirán desarrollar un pensamiento flexible y crítico, de mayor madurez intelectual, a través de conocimientos básicos que lo lleven a comprender y discriminar la información que diariamente se presenta con visos de científica; a comprender fenómenos naturales que ocurren en su entorno o en su propio organismo; a elaborar explicaciones racionales de estos fenómenos; a valorar el desarrollo tecnológico y su uso en la vida diaria, así como a comprender y evaluar el impacto ambiental derivado de las relaciones hombre –ciencia y tecnología– naturaleza.” (S/A, “Área de Ciencias experimentales” en Plan de Estudios Actualizado. CCH, DUACB, julio 1996, p.52)

Este mismo documento indica que *“Los programas de estas asignaturas consideran a la química como ciencia que contribuye a la satisfacción de necesidades sociales y que forma parte de la cultura básica del estudiante, al aportarle información y procedimientos para interactuar de manera fundada y crítica con su medio natural y social”*.

Como bien señala el Dr. Bazán en su artículo Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, *“En la cultura básica,...se explicitan los saberes, los contenidos (conocimientos, habilidades y valores)”* y se citan los principios pedagógicos *“Aprender a aprender forma parte de la cultura básica, aprender a hacer, aprender a ser y más recientemente completados con aprender a convivir, que abre el ámbito de la formación ciudadana”*.

De lo anterior, se observa que para que los jóvenes estudiantes logren la cultura básica deseada, se hace énfasis en que, desde las asignaturas del primer semestre, los docentes respondan al reto del qué, cómo y para qué desarrollar esta cultura en sus alumnos.

El Método Científico en la enseñanza de las ciencias naturales como la química

En general, los docentes de ciencias naturales aplicamos estrategias educativas que buscan acercar y vincular la experiencia científica que se desarrolla en las aulas - laboratorio con hechos de la vida cotidiana de los estudiantes. Sin embargo, con

frecuencia nos preguntamos: ¿Es posible trabajar las ciencias naturales partiendo de una experiencia científica con los jóvenes estudiantes del bachillerato del CCH? ¿Qué deberíamos tener en cuenta los docentes?

La enseñanza de las ciencias sigue siendo un desafío en la educación de los jóvenes, quienes, al pertenecer a una institución como el Bachillerato del Colegio, buscan finalizar con éxito sus estudios en este nuevo ciclo escolar. Como docentes no podemos olvidar que ya cuentan con una experiencia como estudiantes y con una trayectoria sobre lo que significa aprender y más aún sobre la imagen de que son los profesores quienes deben enseñar. De esta manera manifiestan sus propias expectativas sobre el proceso de enseñar y el proceso de aprender.

En estas consideraciones, subyacen factores que provocan el alejamiento de los jóvenes estudiantes de la propuesta didáctico-pedagógica, descrita en el Modelo Educativo del Colegio, como la falta de acercamiento de conceptos teóricos aislados a la realidad del estudiante y sin vinculación con sus intereses y su entorno de vida diaria, entre otros.

El reto es cómo partir de los intereses y la realidad del joven estudiante, para construir un nuevo tipo de conocimiento, aplicando las experiencias científicas desarrolladas y logradas en el aula – laboratorio.

Sin duda, los docentes nos encontramos con estudiantes que tienen la idea de que aprender, para lograr una muy buena calificación, es escuchar al profesor, copiar lo que escribe en el pizarrón, y copiar textualmente lo que encuentran en la Web sobre el tema. Romper con este esquema y resignificar el aprendizaje que los lleve a la construcción de su propio conocimiento, no es tarea fácil y menos aun cuando las formas de enseñar los conocimientos científicos, que en ocasiones les parecen aburridos y descontextualizados, son producto de un quehacer metodológico poco actualizado, lo que no sólo no motiva el aprendizaje, sino que tampoco ayuda a construir conocimientos.

En otras palabras, no se trabajan en el aula – laboratorio estrategias de enseñanza y actividades experimentales innovadoras que acerquen el aprendizaje científico al entorno cotidiano de los estudiantes, que los ayuden a comprender temas y resolver problemas situacionales cotidianos. ¿Acaso creemos que los jóvenes estudiantes no podrán cambiar su conocimiento intuitivo o previo por un saber científico o que no podrán plantear un problema o crear una hipótesis, comprender un concepto, contrastarlo y sacar sus propias conclusiones? Nuestros estudiantes sí pueden ser parte del proyecto de su aprendizaje y de la construcción de su propio conocimiento científico.

A la luz de estas reflexiones, una enseñanza innovadora sustentada en el método científico y fortalecida con estrategias y actividades experimentales cercanas al entorno cotidiano de los estudiantes, sin duda son desafíos docentes que les permitirán no sólo un firme acercamiento al conocimiento científico, sino también van a desarrollar, fortalecer y consolidar aprendizajes conceptuales y habilidades procedimentales que caracterizan el aprendizaje de la química y ...con ello, nuestros estudiantes van alcanzar una cultura científica acorde al nivel educativo en que se encuentran.

Cultura Científica

Si bien el propósito fundamental del Área de Ciencias Experimentales es incrementar la cultura científica y las actitudes investigadoras de los estudiantes, para promover entre ellos vocaciones para estudios superiores en ciencias, abordar y reflexionar acerca del tema de la cultura científica, que tiene su fundamento en la cultura básica y en la enseñanza de las ciencias, no es una tarea docente fácil, porque aun cuando los estudiantes piensan que la ciencia es importante, las noticias sobre ciencia no despiertan gran interés y necesidad de conocer el valor e importancia que tiene el conocimiento científico.

Despertar este interés es función de toda la comunidad científica, desde los profesores hasta el científico más relevante. Para ello se deben utilizar todos los recursos disponibles y hacer visible que en la vida diaria todo tiene que ver con la ciencia, que la ciencia está en nuestro día a día.

Para abordar y articular la importancia de aspectos relacionados con la cultura científica, sin duda, un primer aspecto es el conocimiento y la *aplicación del método científico* y los elementos que configuran el desarrollo del trabajo científico, que van desde la observación inicial de los fenómenos de la naturaleza, hasta la refutación o verificación de las hipótesis propuestas para explicarlos; esto es importante y fundamental.

Un segundo aspecto es lo relacionado a los *valores de la ciencia* como parte de la propia cultura científica, mientras que un tercer punto se refiere a un conjunto de *conocimientos científicos* que pueden considerarse *básicos*, aunque su delimitación siempre será imprecisa.

Con lo anterior, se pretende conseguir que la cultura científica tenga una mayor presencia en lo social, tanta como la tiene la cultura básica en el ámbito educativo.

Para promover la cultura científica entre los jóvenes y para que se interesen en conocer cómo pueden aplicar los conocimientos científicos en la búsqueda de

soluciones a distintos problemas, es pertinente que los docentes utilicemos materiales educativos (artículos, notas de opinión, reportajes, noticias y entrevistas) que tengan relación con los contenidos descritos en los programas de estudio de la Química y que contengan distintas problemáticas de nuestro tiempo y realidades sociales, en diferentes campos disciplinares.

Se trata de acortar las distancias entre los aprendizajes conceptuales, las habilidades y los valores que se logran en el aula – laboratorio, con la aplicación o puesta en práctica de éstos y su relación y vinculación con hechos de la vida real de los estudiantes; se trata de que los estudiantes disfruten de sus propios aprendizajes y conocimientos y que sean capaces de enfrentar diversas situaciones reales de su vida diaria, es decir, de su entorno cotidiano.

Como se mencionó antes, hoy los estudiantes saben que la ciencia es importante, que ayuda al bienestar de la sociedad a través de la tecnología, la creatividad y la innovación, pero nada más; sin embargo, si además de lo anterior, logramos que con una actitud positiva se interesen por campos del saber de las ciencias, entonces estaremos contribuyendo al logro del perfil de egreso que se pretende con la aplicación del Modelo Educativo del Colegio.

Cultura Científica y Comunicación de la Ciencia

53

Sin duda, hoy el deterioro de los recursos naturales es la mayor amenaza para la humanidad, pues genera fuertes problemas sociales, problemas que pudieran encontrar respuesta en la socialización del conocimiento científico y en la incorporación de la sociedad al proceso de participación en su solución. La cultura científica va más allá que la cultura básica que se ofrece en la enseñanza de las ciencias.

Para Zamarrón (2006:139), una persona con cultura científica requiere contar con información, pero también con una preparación y habilidades que le permitan situar el conocimiento en su esencia y su sentido, lo que significa una capacidad de análisis y contextualización de lo que sucede en el mundo de la ciencia.

Para C. Cortassa (2008:132), toda práctica que promueva la comprensión pública de la ciencia debe trascender el concepto de “educar” científicamente..., como logro pedagógico, para superar la brecha cognitiva. Por ello, “...para lograr individuos participativos en esta nueva sociedad, una condición necesaria es el grado de conocimientos y de cultura científica y tecnológica que posean...los ciudadanos....” (Zamarrón, 2006:134).

En una sociedad donde la ciencia y la tecnología se hacen presentes de múltiples maneras, ¿qué podemos hacer los docentes en la búsqueda de una cultura científica que es indispensable para que los jóvenes estudiantes *aprendan a hacer cosas y construyan sus conocimientos*?

Entre otras acciones, se tiene que crear un buen ambiente de aula y aprendizaje, despertar curiosidad para querer aprender temas interesantes, enseñar contenidos científicos contextualizados, aplicar el enfoque Ciencia – Tecnología – Sociedad y cuidado del Ambiente (CTS-A), estar al día en las TIC para que podamos guiar a los estudiantes hacia la innovación, la ciencia y la tecnología. Lo importante es hacer una buena divulgación de la ciencia.

Las huellas que deja formar parte de una comunidad educativa

Cuando entre colegas hablamos de que los estudiantes que egresan del bachillerato del CCH, deben lograr una cultura básica en el ámbito de las ciencias naturales, nos referimos más específicamente a una cultura científica. Sin embargo, casi de manera inmediata reconocemos que, para alcanzar este ideal educativo, desde el primer semestre se debe ir promoviendo esta actitud de acercamiento a la ciencia. En otras palabras, el fin de la enseñanza de la ciencia en el aula – laboratorio, siempre centrada en el aprendizaje, no es que los estudiantes tengan que aprender todos los conocimientos teóricos de las asignaturas, sino que aprendan lo más importante y significativo de cada una de las materias del Área; para ello la enseñanza de lo teórico y conceptual debe estar vinculada, contextualizada y cercana a hechos y fenómenos reales de la vida cotidiana de los estudiantes.

Si desde la experiencia vivida en este Seminario de Modelo Educativo abordamos un conjunto de reflexiones en torno a la cultura básica, y desde la experiencia personal lo orientamos hacia la cultura científica, entonces podemos señalar importantes reflexiones que serán útiles a la docencia de los profesores de reciente ingreso.

1. Desde el marco institucional, es pertinente describir al menos aquellos indicadores que orienten y definan de manera explícita el planteamiento definitorio, los principios orientadores y cómo promover una cultura científica. Sin duda, cuando se tiene claro hacia donde se quiere ir y el cómo se quiere llegar a ese destino, es muy probable entusiasmar al que enseña y motivar al que aprende a caminar por ese sendero.
2. La construcción, entre pares, de la dinámica operativa de cultura científica. Bajo la premisa de que es necesario innovar la docencia para que los estudiantes

relacionen, contextualicen, vinculen y apliquen lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal de la disciplina con hechos y fenómenos de la vida cotidiana, de seguro el legado que va surgiendo de esa dinámica docente, será invaluable y por tanto el éxito de sus aportes será notorio.

3. La construcción operativa para promover una cultura científica, debe estar en sintonía con la formación que la institución ofrece a los jóvenes profesores. Una institución que reconoce las necesidades de sus educadores y que dirige sus esfuerzos para alcanzar uno de sus idearios, la cultura científica de sus egresados, seguirá aportando credibilidad y continuidad de la comunidad de educadores que el Colegio necesita para seguir manteniendo vivo y actual su Modelo Educativo.
4. Una enseñanza innovadora y contextualizada no resulta ser el fin, sino el medio. Cuando el docente, desde su espacio áulico, inspira y orienta, promueve la imaginación de los estudiantes, los va acercando al logro y fortalecimiento de una cultura científica.

En conclusión, estas reflexiones sobre la cultura científica, sustentadas en la experiencia docente y en la constante y continua interacción entre pares, pretenden contribuir, dejar huella y aportar orientaciones para la formación en la enseñanza teórico-experimental de los docentes de reciente ingreso.

¿Qué sigue....? ¡La formación de los profesores!

Es cierto que fomentar y desarrollar en los estudiantes la cultura científica es un reto docente, pero ante este reto y en el contexto del aula – laboratorio, cómo pensar sólo en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento conceptual de la ciencia, sin considerar que la cultura científica también es parte de la cultura básica, pilar fundamental del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Por ello, es necesario que la Institución atienda de manera continua y permanente la formación de los profesores que recién se incorporan al Colegio, una formación en la que el aprendizaje de los estudiantes sea el centro del proceso de enseñar y el principal propósito de la labor educativa.

Son pertinentes una formación y preparación para la docencia teórica-experimental que se conciba como un proceso de apropiación de los principios filosóficos, didácticos y metodológicos del Modelo Educativo del Colegio, en la que de manera cotidiana se utilice la metodología científica experimental, acompañada de estrategias y actividades que, de manera continua y permanente, aún más

desde el primer semestre hasta el semestre en que egresan del bachillerato, motiven y despierten en los estudiantes el interés por la ciencia aplicada en su vida diaria.

En este proceso de formar para enseñar, se trata de motivar al que enseña, a trabajar de la mano con la curiosidad y la creatividad de los estudiantes, de conducir, guiar y apoyar al que aprende, hacia el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas y creativas, en y durante la búsqueda de solución a situaciones problema relacionadas con el contenido de las asignaturas, todo ello a través de clases más creativas y didácticamente mejor planeadas, en las que el docente no comunica conocimientos acabados, sino plantea situaciones y tareas que, al tiempo que les interesan, los conducen a la búsqueda de vías y medios para solucionar problemas. Con ello estaremos beneficiando la apropiación, no sólo de nuevos conocimientos, sino también de formas diversas de actuar, de buscar información y de enfrentar situaciones problemáticas que se le presenten en su cotidianidad.

Se trata de que los docentes se apropien de los enfoques y la metodología científica experimental adecuada e innovadora, no sólo para promover la construcción de aprendizajes científicos y significativos, sino para que, aprovechando las motivación e interés de los estudiantes, logren una cultura científica que les permita comprender y actuar en su mundo actual y explorar y contribuir al cuidado de la naturaleza.

Por eso considero que los docentes del Bachillerato del CCH deben de robustecerse en el trabajo conjunto y colaborativo entre pares, para innovar el aprendizaje de la ciencia con estrategias y actividades experimentales que se apliquen en las aulas - laboratorio, en especial la química, y que promuevan en forma permanente y continua una cultura científica cercana al entorno cotidiano de los estudiantes. En otras palabras, se trata de que los alumnos aprendan a aplicar la ciencia para entender su entorno y lo que ocurre en la vida real, de usarla en el día a día.

El gran reto es mejorar significativamente y centrar esfuerzos en aumentar las estrategias de enseñanza teórico – experimentales, para que logren obtener el nivel de comprensión de las ciencias y acercarlos a la vinculación de lo científico-tecnológico conceptual con el entorno cotidiano.✘

Referencias documentales

Bazán Levy, J. (2014). Apuntes del Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2009). Programa de Estudios Actualizado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Morales, M. y Porras, D. (1991). "Divulgación científica o socialización del conocimiento científico". En SOMEDICYT. Reflexiones sobre la Divulgación de la Ciencia. Memorias del I Congreso Nacional de Divulgación de la Ciencia. Michoacán, México.

Perrenaud, Ph. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Grao.

Vaccarezza, L. S. (2008). "Exploraciones en torno al concepto de cultura científica". En FECYT, *Resúmenes del Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas de Ciencia y Tecnología*. Madrid. P. 110.

Zamarrón, G. (2006). "De cultura científica y anexas". En *VVAA Universidad, comunicación y ciencia: contrastes*. México, Universidad de Baja California y Mario Porrúa Edit. Pp. 129-145.

Sobre algunas cuestiones de las relaciones entre los maestros y los alumnos

Profesor Pablo Emilio Ávila Bustamante

Área Histórico-Social:

Filosofía

Plantel Oriente

pavila@unam.mx

Resumen

El asunto central de este breve escrito es intentar una reconsideración de las relaciones que se establecen entre los alumnos y el maestro al interior del aula, con la finalidad de tomar en cuenta nuevos enfoques a partir de los que se pueda enriquecer el aspecto formativo de los aprendizajes.

Palabras clave: alumno, maestro, aula, proceso de enseñanza-aprendizaje, características de la adolescencia.

A partir de todos los aspectos problemáticos y los cuestionamientos que se expusieron en el Seminario, y tomando en cuenta que todos ellos están estrechamente relacionados, voy a intentar aventurarme en una reflexión todavía muy especulativa sobre la necesidad de replantear algunos de los aspectos que intervienen en el ejercicio o ejecución de lo que se ha dado en denominar la práctica docente.

Así, tomando en cuenta lo esquemática e incompleta que puede ser esta reconsideración de las relaciones que se establecen entre los alumnos y el maestro, dentro del aula, comenzaría por retomar las interesantes observaciones que el investigador Gilberto Guevara Niebla formuló en alguno de sus trabajos.

Para empezar, este autor considera que la forma dominante y casi hegemónica de esta relación ha estado básicamente ordenada en torno a la figura del maestro, incluyendo aspectos tales como la disposición del mobiliario (como probablemente se pueda aún hoy observar en la Escuela Nacional Preparatoria), pero lo más importante de este ordenamiento es que contribuye de manera sustancial a propiciar una concentración de la actividad creativa en este elemento del proceso de enseñanza. Esta distribución de papeles, inevitablemente convierte al polo de la enseñanza en el factor activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo disminuir considerablemente las posibilidades de generar una participación más

activa y enriquecedora del polo del aprendizaje, representado por los alumnos, quienes de esta manera se convierten en el factor pasivo de este proceso.

Asimismo, en términos de lo que Roman Jakobson considera la cuestión central en su investigación sobre las funciones del lenguaje y de los factores que intervienen, a través de su efectucción, en cualquier acto de comunicación verbal, se puede afirmar que, en la medida en que el emisor interviene hegemónicamente en la formulación y envío de los mensajes, aunque estos últimos estén estrechamente vinculados con la función referencial, que determina la posibilidad de la descripción del contexto, este mecanismo bien puede convertirse en una forma de la función conativa, cuya expresión gramatical más pura es justamente el imperativo, a menos que en su enunciación se permita que el receptor, a su vez, se comporte como emisor en la formulación de enunciados interrogativos, lo que va a permitir la puesta en escena de una verdadera comunicación dialógica.

Pero regresando al asunto del papel desempeñado por el maestro en su práctica docente y considerando las observaciones formuladas al respecto por Margarita Pansza, la práctica docente es la acción concreta que realizan los profesores para propiciar el aprendizaje en los alumnos, una acción concreta que va a tomar varias formas vinculadas estrechamente con la concepción que se tenga del proceso de enseñanza- aprendizaje.

“Para algunos profesores, la práctica docente es la oportunidad de reproducir las relaciones burocráticas que se generan dentro de la escuela misma. En cierta medida, estos actúan como monopolizadores del saber (el profesor es quien sabe y el alumno tiene que aprender de él) e introyectan en el alumno una actitud de sumisión y no cuestionante; fomentan el memorismo y el dogmatismo, y con frecuencia acuden a medidas represivas muy relacionadas con la posibilidad de acreditación por parte del alumno. Establecen un vínculo de dependencia y sumisión y su metodología didáctica suele estar reducida a la exposición magistral. En realidad, en tal tipo de práctica se esconde una concepción mecanicista del aprendizaje y del conocimiento conforme a la cual se cree que es suficiente exponer al alumno a un estímulo (en este caso a la exposición hecha por el maestro o a la lectura acrítica de un libro), para que el aprendizaje se dé. Este tipo de práctica docente fomenta la fragmentación y la disociación en el proceso de conocimiento de los alumnos.”¹

Me permití insertar esta referencia, en primer lugar, porque es la que tenía más a la mano y, en segundo, porque es precisamente a esta forma de llevar a cabo la práctica docente a la que, a lo largo de toda la experiencia del Colegio, nos hemos

¹ Pág. 69 Pansza, Margarita "Pedagogía y Currículo", Décima edición, 2005 Gernika.

continuamente confrontado y, si bien, en una gran medida, hemos podido formular los principios y las consideraciones teóricas que han determinado un modelo distinto y un conjunto de estrategias innovadoras que permiten y hacen posible una participación más activa de los alumnos, tenemos que reconocer también que, en los hechos, continuamos todavía influenciados por esta tradición en la que fuimos formados, de tal suerte que muchos de los cambios que se han incorporado, vuelven a contagiarse y a convertirse en parte de la misma tradición antigua.

A lo largo del seminario, se han formulado serios cuestionamientos no sólo al funcionamiento de los elementos que estructuran el modelo educativo del Colegio, sino también a la pertinencia que se mantiene con los principios y fundamentos que lo orientan, en particular, con el problema de la posibilidad de llevar a cabo una eficaz integración de las materias por áreas que, en algunos aspectos, fundamentalmente formativos, permitirán una relación interdisciplinaria.

Es posible que, en la medida en que se consolide cada vez más la tradición de formular los programas de estudio a partir de consideraciones específicas y particulares de cada una de las materias, se esté también ocasionando la organización de sus contenidos en una forma más cerrada y, en cierto sentido, más dogmática.

Ahora bien, no todas las materias se prestan fácilmente a una organización más abierta y flexible de sus contenidos y de sus formas de trabajo, como las de las áreas de Matemáticas y Experimentales, en donde se necesita una especie de adiestramiento más intenso para el manejo de los contenidos, generalmente formulados en términos estructurados a partir de lenguajes formales especializados o de observaciones cuantificadas por instrumentos precisos.

Y, sin embargo, desde mi punto de vista, se hace necesario reflexionar, buscar, investigar y proponer las posibilidades de que disponemos para aplicar estrategias de aprendizaje que estén más estrechamente vinculadas con la vida cotidiana de los alumnos, es decir, que se construyan conocimientos más significativos.

De las materias que configuran las áreas de Historia y Talleres, es posible pensar que, de alguna manera y desde luego no todas ellas, tienen una perspectiva más amplia, desde el punto de vista de cómo inciden o pueden incidir en la formación integral de los alumnos y en la consolidación de un pensamiento crítico.

Por el momento, no voy a profundizar en este aspecto, porque, en realidad y a pesar de que la idea o el concepto de un currículo flexible está estrechamente relacionado con la posibilidad de permitir una participación más activa y crítica de los alumnos, y desde luego con el tratamiento de problemas sobre los que se puede

Intervenir desde distintos puntos de vista o con diferentes enfoques, lo que a su vez puede fomentar un diálogo muy enriquecedor, en la experiencia cotidiana en el aula, lo que está en el centro de la misma no son ni el profesor ni los alumnos, sino el tema o más bien la problematización del tema objeto de estudio.

Toda esta idea, que tiene que ver no con la formulación de un conocimiento, en cierta forma dogmático, sino con la formulación de las diferentes interpretaciones y la consideración de los distintos aspectos a partir de los que es posible llevar a cabo una acción reflexiva, no solamente de los alumnos sino sobre todo del maestro, que debe estar muy atento a las opiniones de los mismos, tiene a su vez una estrecha relación con la construcción de un clima o de una atmósfera de trabajo en el aula, en la que el maestro tome en cuenta no sólo los aspectos, digamos intelectuales de sus alumnos, sino sobre todo los afectivos o emocionales, porque, en una gran medida, estos últimos forman una parte determinante de su carácter, de su talento, de su temperamento y de su personalidad.

Es necesario tomar en cuenta que los alumnos están pasando por el período de la adolescencia, cuyas características principales han sido interpretadas y formuladas según múltiples corrientes psicológicas e inclusive psicoanalíticas, que, sin embargo, coinciden en considerarla como una especie de crisis necesaria, en donde el sufrimiento, muchas veces inconsciente, del adolescente puede manifestarse a través de múltiples formas.

Para algunos investigadores cercanos a Jacques Lacan, este sufrimiento inconsciente que el adolescente padece necesariamente en su transformación de niño en adulto (digamos de los 11 a los 25 años), puede expresarse en más del 80% en un sufrimiento moderado, que se experimenta como angustia, como tristeza o como rebeldía. Puede también expresarse, en otro 19 %, como un sufrimiento intenso y un comportamiento agresivo y peligroso, y finalmente como un sufrimiento extremo que puede generar una esquizofrenia (recuérdese que el término original de este colapso de la personalidad, acuñado por Kraepelin, fue el de "demencia precoz"), una de las distintas fobias, depresión intensa, perversión sexual o inclusive desórdenes alimentarios crónicos.

Puede ser que la mayor parte de nuestros alumnos tengan lo que también se puede llamar una "neurosis sana", pero también una parte considerable de los mismos puede expresar su sufrimiento intenso, a través de comportamientos depresivos, aislamiento, intentos de suicidio y, desde luego, suicidio, adicción y consumo de drogas duras, consumo abusivo de alcohol, adicción a la pornografía, anorexia y bulimia, ciberdependencia, vandalismo y deserción escolar y ausentismo.

Es decir, con este enfoque, pienso que es necesario tomar en cuenta todos estos aspectos para repensar cómo se puede, en la medida de lo posible, orientar a los

maestros, para que puedan llevar a cabo un tratamiento más cuidadoso, respetuoso y paciente con los alumnos, porque muchas de nuestras actitudes incrementan el desconcierto, la depresión, el resentimiento y la rebeldía que experimentan muchos de ellos.

Pero también hay que tomar en cuenta que una parte muy importante del conflicto interno del adolescente está acompañado de una especie de energía creativa o, más bien, de una intensa relación con el entorno y consigo mismo, que puede ser encauzada, y de hecho lo es, a través de una enorme creatividad. Pienso que un ejemplo de ello es la expresión de las experiencias de los jóvenes a través de la música.

Es posible que se necesite tomar en cuenta cómo están funcionando los departamentos de Psicopedagogía, los programas que llevan a cabo, etc., o también los Programas de Tutorías, o inclusive muchas otras formas hasta ahora no pensadas de converger en este asunto.

Algunos de los integrantes del Seminario expresaron su preocupación por la situación de los alumnos y, si bien al principio solamente consulté los índices de reprobación y de deserción, que son mucho más altos en el turno vespertino, pronto me percaté de que se trata de un problema que tiene que ser abordado con mayor detenimiento, porque, además, en muchos de nosotros aún se manifiesta este tipo de neurosis, lo que está implicando que tenemos que aspirar a proyectos más amplios e inclusivos tanto teórica como prácticamente. ☒

¿Para qué la filosofía en el Modelo Educativo de la Escuela Nacional del CCH, ENCCH, UNAM?

Profesora Virginia Sánchez Rivera

Área Histórico-Social:

Filosofía

Plantel Vallejo

virsanchezunam@hotmail.com

Resumen

Presento estas reflexiones como respuesta a la interrogante: ¿Para qué la filosofía en el Modelo Educativo de la Escuela Nacional del CCH (ENCCH) de la, UNAM?, formulada a manera de título de este escrito. La idea de que adquirir una educación filosófica básica en el Bachillerato favorece la formación de personas reflexivas ante el conjunto del conocimiento y del propio aprendizaje, con el propósito de preparar ciudadanos para la convivencia en sociedades democráticas. Para esto, doy contexto curricular a la docencia de la filosofía vinculándola al Modelo Educativo del Colegio, en tanto idea regulativa que orienta y da sentido al conjunto de las prácticas que propician los aprendizajes filosóficos.

65

Palabras clave: modelo educativo, Filosofía.

I. El Modelo educativo en tanto idea regulativa de la docencia de la filosofía en la ENCCH

El currículo en el Colegio de Ciencias y Humanidades puede ser entendido como la cultura social trasladada a la cultura escolar a través de la institución escolar y particularmente a través de los docentes; define el modelo de la enseñanza y el aprendizaje en el que se ubican los programas escolares. Esto es, en nuestro caso, organiza al Modelo Educativo del Bachillerato como uno de cultura básica que se concreta en sus Programas y Plan de Estudios. (1)

Así entiendo al Modelo Educativo de la ENCCH, como una idea regulativa que orienta y da sentido al conjunto de acciones de enseñanza aprendizaje, porque es donde se determinan las razones que justifican el qué, cómo, y el por qué del estudio, la planificación, desarrollo y evaluación del proceso institucional sistemático de la enseñanza y el aprendizaje.

Dicho condicionamiento expresa el contexto curricular específico y concreto de la situación social en la que se inscribe el proyecto educativo particular del CCH. La manera como se entiende esta relación, tiene que ver mucho más con las teorías curriculares procesuales, porque se entiende al Colegio como trascurso de acción social de mejoramiento interactivo que propicia condiciones y oportunidades de aprendizaje; esto es, desde su origen histórico el Colegio fue planeado para ser un órgano de innovación permanente de la propia Universidad Nacional.

Como muestras de concreción de esa idea cito dos ejemplos: 1) La Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Postgrado innovó el postgrado de la UNAM; 2) El hecho de la creación de las academias y la importancia que tuvieron en el desarrollo de la vida colegiada. Hoy día, algunos de los seminarios institucionales, también propiciados en el Colegio, son el centro de su trabajo académico; son los espacios del trabajo colegiado donde la diversidad se integra en una comunidad, a partir de los propósitos educativos establecidos en el Modelo Educativo para concretar dicha idea regulativa en programas operativos, soportes didácticos y específicamente estrategias de enseñanza aprendizaje.

El Modelo Educativo del Colegio también puede ser visto desde las teorías procesuales, porque en su desarrollo curricular ha atendido las necesidades sentidas y asumidas como prioritarias por los individuos, órganos colegiados y grupos situados en la innovación cultural. Esto puede verse en la época de actualización de 1996 y en la revisión y ajuste de los Programas de 2003-2005. Esto significa que, aun cuando se atendieron los requerimientos de los Consejos de Área, del Bachillerato y Universitario de la UNAM, los profesores fuimos los principales actores de los cambios en los Programas y Plan de Estudios del Colegio, actualizando, así, su Modelo Educativo.

Ante la presente actualización, el reto ha sido que las innovaciones logren mejorar cualitativamente el por qué, el cómo, y el qué de la enseñanza y el aprendizaje y no se limiten solamente al cumplimiento de requerimientos externos provenientes del contexto económico.

El currículo del Colegio es abierto, porque los docentes elaboran los Programas Operativos, a partir de los cuales se ejerce la docencia en los salones de clase y expresan la apropiación que los profesores, en lo individual o en grupos colegiados, hacen de los referentes institucionales para la planeación, instrumentación, realización y evaluación de la actividad educativa en el salón de clases.

II. La filosofía educativa en los programas de Filosofía

La misión del Bachillerato consiste en formar personas autónomas, críticas y responsables en su vida personal y social.

En Filosofía, lograr esto requiere de la formación para la participación social consciente y responsable en un marco democrático. Asimismo, es necesario educar en la concepción humanista, porque ésta enfatiza la importancia de la toma de conciencia y de justificación racional que promueve el respeto a los otros y la convivencia con los demás (CCM 2009).

De esta manera, la educación humanista permite ampliar la comprensión del entorno, favorece la flexibilidad para adaptarse a los cambios en nuestro mundo globalizado y una mayor integración de las diversas actividades sociales, económicas y culturales. Estos elementos son decisivos para la formación de ciudadanos productivos, creativos y con iniciativa para solucionar los problemas de la vida cotidiana.

Una educación humanista propicia la interacción con la realidad, porque ayuda a valorar los aspectos positivos, así como aquellos en que es posible pensar alternativamente y con respeto de los valores e intereses propios y los ajenos.

Igualmente, los aprendizajes en filosofía implican la elaboración del vínculo con la propia vida de los estudiantes, lo que considera que el profesor propicia experiencias de aprendizaje que integren los conocimientos previamente adquiridos por los alumnos a los nuevos conocimientos, para lograr hacer las transferencias pertinentes en situaciones que se les presenten en su vida individual y social.

El programa de filosofía se ubica pertinentemente en el Plan de Estudios el CCH, porque responde a la modalidad de Cultura básica y propedéutica, con opciones de bachillerato terminal con formación para el trabajo a través de las Opciones Técnicas.

Desde su inicio, el Colegio de Ciencias y Humanidades se concibió como un Bachillerato que representó una opción frente al enciclopedismo vigente en los currículos de enseñanza media superior del país. De estas ideas dan cuenta otros escritos de participantes en el Seminario sobre el Modelo Educativo del CCH iniciado en el año escolar 2015-1.

La asignatura de Filosofía se ubica en el área del conocimiento histórico social que se integra por un conjunto de asignaturas humanísticas y sociales y es obligatoria para los estudiantes de quinto y sexto semestre; es considerada con un carácter

formativo y humanista. Es la única materia del tercer año del bachillerato con esas características; todos los estudiantes la cursan.

En relación a la metodología de enseñanza aprendizaje, considero que el Modelo Educativo del Colegio es compatible con la concepción del constructivismo que subyace en el programa y que se identifica como el estudio de la génesis del conocimiento; es decir, del modo como se generan los conocimientos en los sujetos (epistemología genética), de las condiciones en las que se apoya esta génesis (teoría de los estadios y equilibrio-reequilibrio) y de las implicaciones en el aprendizaje y la enseñanza necesarias para favorecer la construcción del conocimiento en los aprendices.

El sujeto del aprendizaje para Piaget no es pasivo, sino activo ante los estímulos que recibe, porque los transforma en función de los esquemas previos y los marcos conceptuales que ya tiene el sujeto del aprendizaje. En una palabra, se trata de una actividad cognitiva interna, en función de los marcos conceptuales que transforman los estímulos del exterior percibidos, ya en un sentido o en otro. Por ello, de acuerdo con esta concepción del aprendizaje, tanto los marcos como los esquemas previos son construidos por el sujeto que aprende. Estas ideas forman parte de la epistemología genética.

Dicho en otros términos, al hablar del aprendizaje constructivo y significativo se representan dos teorías compatibles y complementarias, al decir de Martiniano Román Pérez y Eloísa Diez López: el aprendizaje constructivo y el aprendizaje significativo. (3)

Las ideas expuestas son compatibles con el Modelo Educativo de Competencias que sustenta la Reforma Integral para la Educación Media Superior, RIEMS. Evidencia de esto es la integración de las competencias genéricas y sus atributos en plena relación de complementariedad con los aprendizajes y temáticas del bachillerato de la ENCCH. Sólo que en el Colegio hablamos de aprendizajes, objetivos.

III. Los estudiantes de la ENCCH

La mayoría de los estudiantes del nivel medio superior son adolescentes. La tarea educativa con adolescentes requiere de la psicología para conocer y comprender la etapa de la vida en que se encuentran los jóvenes estudiantes de filosofía. Considero que el salón de clases, en este caso de filosofía, es una realidad compleja que requiere de análisis multidisciplinarios, para hacer de ella un espacio de formación humana, con base en los contenidos disciplinarios y los recursos, objetivos y metas que nos aclaran la pedagogía y la didáctica.

En la mayoría de los casos, los estudiantes en esta etapa de su vida están por construir su propia identidad. Las dudas acerca de sí mismo son tan importantes como las dudas y lejanía con las que ven el mundo adulto.

La adolescencia es un periodo en el que se aprende a ver de una manera diferente la vida, se percibe mayor libertad, se tienen más amigos, en la que nacen nuevos horizontes, nuevas ideas. Una etapa importante, porque es la que define el futuro de su vida.

Es una época en la que oscilan entre el dogmatismo y el escepticismo, sin las armas de la tradición filosófica. Su actitud existencial los lleva a desconfiar de los discursos establecidos y, al mismo tiempo, ponen en tela de juicio las instituciones sociales. Paradójicamente reproducen el realismo ingenuo con una actitud acrítica.

Por ello, en el salón de clases de filosofía tenemos el reto de hacer el giro hacia lo positivo de la adolescencia, para apoyar la construcción de su identidad como ser humano con base en la tradición filosófica que abunda en reflexiones de tipo ontológico, a través de desarrollar o perfeccionar su pensamiento crítico y creativo, para que identifiquen, caractericen y evalúen sus propias ideas.

Se trata de dialogar con ellos, para conocer sus expectativas, actitudes y valores con los que llegan al salón de clases, de hablar entre ellos; así, el salón de clases es un espacio dialógico en sí mismo y nos muestra el terreno en el que habrá que situar las propuestas de enseñanza de la filosofía.

Una de las finalidades relevantes de los proyectos educativos actuales consiste en desarrollar su capacidad de argumentar. Puede afirmarse que se trata de un aprendizaje transversal. Sin embargo, en la clase de filosofía se enseña a argumentar, deliberar, dialogar, pensar para convencer con razones, para llegar a acuerdos, para deliberar acerca del mejor curso de acción ante dilemas o problemas morales. También se argumenta para cambiar creencias que pueden ser un obstáculo epistémico en la comprensión de las ciencias o del conocimiento de la realidad, así como para lograr un cambio de actitudes frente al conocimiento o frente a la realidad misma. El aprendizaje de la argumentación filosófica posibilita, en tanto que la filosofía es ella misma una mera argumentación, una actitud reflexiva frente a los saberes adquiridos.

Los desafíos del siglo XXI obligan a pensar; observar, escuchar, inferir y argumentar para una toma de decisiones razonable reconociendo la importancia y autorregulación de las emociones. Un curso de filosofía en el Bachillerato apoya la formación de los jóvenes que viven en este mundo de inicio de siglo.

Leer y producir textos argumentativos permite el diálogo con algunos clásicos que ejemplifican los problemas filosóficos que son los enigmas del ser humano. Comprender y producir breves textos argumentativos capacita para pensar y resolver problemas cotidianos.

Se trata de favorecer la autocomprensión de los adolescentes a través de que tomen conciencia de su propio pensamiento que les haga posible la autonomía intelectual y moral.

La educación moral también significa el aprendizaje de la argumentación aplicada a la deliberación ante los dilemas que se le presenten, tomando en consideración el cuidado de sí mismo.

Igualmente, en otro nivel de cosas, la filosofía, en diálogo con otras disciplinas, favorece que el joven se autoidentifique como sujeto cognitivo, afectivo y social y reconozca los saberes de los que está poblado, los analice y los cuestione para apoyar la construcción de su propia identidad, ya que la filosofía promueve la autonomía intelectual y moral de las personas. Estas son parte de las propias finalidades y funciones que la filosofía ha tenido en su tradición expresa en sus clásicos, por ejemplo en *Qué es la Ilustración* de Kant.

De manera que, a través de la apropiación de los contenidos filosóficos, los estudiantes están en la posibilidad de aprender a formular preguntas, a tener una visión interdisciplinaria y global de los conocimientos, una agudeza del espíritu reflexivo y crítico para pensar y vivir por uno mismo. Y, porque su práctica favorece el ejercicio de la racionalidad, la comprensión, la argumentación, la deliberación y el diálogo.

IV. Objetivos de la educación filosófica en el nivel medio superior

Considero que los objetivos de la educación filosófica en el nivel medio superior deberían ser los siguientes:

- Demostrar la competencia lingüística, a través de comprender, producir breves textos filosóficos y debatir sobre problemas y textos filosóficos tanto del presente como del pasado.
- Evaluar y producir textos argumentativos sobre problemas que le posibilitarán extraer conclusiones pertinentes para aclarar, justificar y dar sentido a creencias y acciones.

- Vincular la filosofía con la vida cotidiana, a través de promover la habilidad de la transferencia de los conocimientos adquiridos a la aplicación de solución de problemas y situaciones nuevas.
- Propiciar las habilidades y actitudes dialógicas necesarias para la interdisciplina e interculturalidad.
- Aplicar métodos de evaluación del pensamiento que permitan aclarar si se persigue la persuasión emotiva, el convencimiento razonable o el engaño.

Conclusiones

Si es verdad que la filosofía es una fuerza de transformación creadora, entonces la crítica de los saberes y los sistemas de valores en una época de la vida como la adolescencia es una formación importante para los adolescentes, porque es una poderosa herramienta de formación y transformación de la personalidad.

La educación filosófica desarrolla las competencias argumentativas y críticas necesarias para la convivencia pacífica en la sociedad actual.

Propicia las habilidades y actitudes dialógicas necesarias para la interdisciplina e interculturalidad.

Estimula el diálogo y la cooperación entre estudiante y estudiante y entre profesores y educandos.

Enseña, además, a dialogar con los textos filosóficos del pasado y del presente. Apoya con métodos y actitudes el ejercicio de la racionalidad en la toma de decisiones responsables y autónomas que definen el futuro de los jóvenes ciudadanos.

El aprendizaje filosófico significativo favorece que el joven se auto identifique como sujeto cognitivo, afectivo y social, porque favorece la autorregulación y la propia autoconstrucción con una actitud crítica que responda mejor a los desafíos que los ciudadanos enfrentan en las sociedades democráticas actuales.

Esto significa para mí adquirir una educación filosófica básica que favorezca la formación de ciudadanos para la convivencia en sociedades democráticas, por lo que afirmo que el sentido de integrar la filosofía en el Modelo Educativo del CCH consiste en adquirir una educación filosófica básica que favorezca la formación de ciudadanos para la convivencia en sociedades democráticas.

Problemática y propuesta ante lo antes dicho

Si bien es cierto lo que he afirmado, también es cierto que esas finalidades de la educación filosófica y sus programas sólo se hacen realidad a partir de su anclaje en el salón de clases, a través de las estrategias o secuencias didácticas que incorporen los conocimientos previos de los estudiantes, los motiven para el aprendizaje autónomo, colaborativo, responsable de sí mismo y de los demás. Igualmente importante es propiciar una docencia de calidad que:

1. Estimule el contacto entre profesores y estudiantes.
2. Estimule la cooperación entre estudiantes.
3. Estimule el aprendizaje activo.
4. Proporcione retroalimentación, asesoría académica a tiempo.
5. Dedique tiempo a las tareas más relevantes.
6. Proyecte ante sus estudiantes expectativas elevadas.
7. Respete los diferentes talentos y formas de aprendizaje.

Ello requiere un cambio en la concepción enciclopedista restaurada en las prácticas educativas de la filosofía que ha olvidado o desconoce que el Modelo Educativo del Colegio es de cultura básica y que tampoco es disciplinario, sino integrado por cuatro áreas del conocimiento, a saber, Área de Matemáticas, Área de Ciencias Experimentales, Área Histórico Social, Área de los Talleres de Lenguaje y Comunicación. El cambio también significa valorar la importancia del Modelo Educativo del Colegio como una idea regulativa del quehacer docente para la comprensión, el esfuerzo intelectual; la formación de pensamiento crítico en la educación de los ciudadanos que requiere el país. (4)

Una de las vías para lograr esto es la formación docente; de manera que hay mucho trabajo para lograr la hegemonía de ese perfil del profesor de filosofía.✠

Notas:

(1) Distingo el currículo como el trasfondo del Modelo Educativo.

(2) En este apartado, retomo y amplío, con fundamento en otras lecturas, la concepción humanista elaborada por el Consejo Consultivo Mexicano de la Filosofía, CCFM del Observatorio Filosófico de México. He sido integrante de ese consejo. (2009).

(3) Martiniano Román Pérez, Eloísa Diez López, Aprendizaje y curriculum, Madrid, EOS, 1999, p.173.

(4) Ver en el la conferencia del Dr. Olac Fuentes Molinar, "Apropiación de la cultura y competencias intelectuales en el bachillerato", publicado en la serie Travesías, Número 1, México: UNAM-CAB. "Coloquio Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato". (2007).

Bibliografía y otras fuentes de información.

Portal del CCH: <http://www.cch.unam.mx/Programa de Estudio de Filosofía I y II>, publicado en 2004.

Colegio de Ciencias y Humanidades. 2006. Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio de Ciencias y Humanidades. 2009. Programa de Estudios Actualizado. Universidad Nacional Autónoma de México.

BAZÁN LEVY, J. 2014. Apuntes del Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio. Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM.

BOISVERT, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, (trad. Ricardo Rubio) México: Fondo de Cultura Económica. (Colección Educación y Pedagogía).

CAMPIRÁN, A. (Comp.). (2000). *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*. Xalapa, Ver., México: Universidad Veracruzana.

GARCÍA CAMACHO, T. 2014. Apuntes del Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio. Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM.

GONZÁLEZ RODARTE, J., 2014. Apuntes del Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio. Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM.

UNESCO. *La filosofía, escuela de la libertad*. UNESCO- UAM-I, México, 2011.

<http://www.psicopedagogia.com/definicion/adolescencia>

MARINA, JOSÉ ANTONIO. *Comunicado A. La competencia filosófica*, Paideia 83, 2008, Madrid.

PALENCIA Javier, ROBLES José Eduardo, SÁNCHEZ Roberto, "Por qué y para qué el bachillerato", *DESLINDE*. UNAM

CHRISTOPHER MARTIN Y CHARLES POSNER, "Reforma Educativa y los beneficios de la participación social en México", *Metapolítica*, 64, marzo-abril 2009, p. 61.

CARLINO, P. (2006). *Escribir. Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

CONSEJO CONSULTIVO MEXICANO, CCM, 2009 como parte del OBSERVATORIO MEXICANO DE LA FILOSOFÍA que logró con la SEP el ACUERDO NUMERO 5/CD/2009. En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato, el Comité Directivo del SNB presenta a consideración de las autoridades educativas competencias disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la Filosofía, que brindarán orientaciones para los modelos educativos correspondientes.

Competencias disciplinares extendidas del campo de las Humanidades; (Acuerdo 656 del 7 de noviembre de 2012).

Aportaciones para la concreción del Modelo Educativo en la materia de Inglés

Profesora Angélica Barreto Ávila

Área de Talleres de Comunicación y Lenguaje - Idiomas:

Inglés

Plantel Sur

angelicacch2005@yahoo.es

Resumen

Existen dos elementos fundamentales del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades cuya concreción sigue siendo incierta y heterogénea. Por un lado están los criterios para reconocer los conocimientos que conforman la **cultura básica**; y por el otro, los procedimientos operativos que constituyen **el aprender a aprender**. A partir de la reflexión sobre la relevancia de estos dos conceptos en la educación media superior actual, se plantean varias interrogantes y algunas posibles respuestas orientadas al área de talleres, específicamente para la materia de Inglés. Además de algunas propuestas vinculadas a la innovación curricular, para volver operativa la noción de aprender a aprender también resultan indispensables los conceptos de autonomía y estrategias de aprendizaje. A pesar de la aparente familiaridad que la comunidad académica muestra con las nociones de cultura básica, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, metacognición y autonomía, en la realidad se percibe resistencia a conocerlos e integrarlos en su práctica docente.

75

Palabras clave: cultura básica, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, metacognición, autonomía, enseñanza del inglés en el bachillerato.

Este trabajo constituye una breve reflexión conceptual y crítica en torno a dos elementos fundamentales del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, cuya concreción sigue siendo incierta y heterogénea. Por un lado, están los criterios para reconocer los conocimientos que conforman la **cultura básica**, y, por el otro, los procedimientos operativos que constituyen el **aprender a aprender**. No se pretende aquí hacer un análisis exhaustivo de estos conceptos en cada uno de los documentos fundacionales, sino aportar nuevas miradas para destacar su relevancia en la Educación Media Superior actual. A partir de esta reflexión, se plantean varias interrogantes y algunas posibles respuestas orientadas al Área de Talleres, específicamente para la materia de Inglés.

El concepto de cultura básica aparece en diversos documentos del Colegio a lo largo de su historia, aunque con variaciones que a veces entorpecen su total comprensión. Por ejemplo, en el Plan de Estudios Actualizado, se establecen sus atributos principales -“*forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores*”(PEA, 1996: 34)- y más adelante se describe lo que hace y lo que persigue -“*hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante...y se propone contribuir a que el alumno adquiera un serie de principios, de elementos productores de saber y de hacer...pueda adquirir mayores y mejores saberes y práctica*” (PEA, 1996: 36). Hay que admitir que por más inspiradores y actuales que resulten estos planteamientos sobre la cultura básica y el modelo educativo, las prácticas docentes, los programas de estudios y las características del alumno que egresa del Colegio no terminan de encarnar estos ideales. Posiblemente, el mayor reto reside no en el qué de la cultura básica, sino en el cómo; es decir, ¿Cómo formar individuos críticos? ¿Cómo se constituyen las materias básicas? ¿Cómo reconocer los conocimientos que conforman la cultura básica?

En el seminario sobre el Modelo Educativo se ofrecieron algunos criterios para contestar a esta última interrogante. En síntesis, los conocimientos que conforman la cultura básica, en principio, son fundamentales en la conformación de la disciplina, generan otros conocimientos, tienen repercusiones tecnológicas y sociales, son actuales, y tienen probabilidades mayores de perdurar en medio de las transformaciones de la cultura actual (*Apuntes para la sesión del Seminario sobre Modelo Educativo* del 15 de octubre de 2014, José de Jesús Bazán Levy).

En el caso de Inglés, sería importante primero identificar los elementos centrales que constituyen la disciplina, no sólo para reconocer los conocimientos que aporta a la cultura básica, sino también para definir aquello que da unidad al Área de Talleres; es decir, determinar de manera explícita la concepción del objeto de estudio. ¿Se trata de los textos, de su tipología y estructura? ¿De las reglas sintácticas y morfológicas de la lengua? ¿De la interacción por medio de la lengua en contextos auténticos? ¿O de las habilidades de comprensión y producción de textos relevantes para la formación del alumno?

Ahora bien, dado el contexto actual en el Colegio, uno de los ámbitos susceptibles de análisis, discusión e intervención para llevar a cabo este proceso es la revisión curricular en curso. En la perspectiva de la innovación curricular (Markee, 1997), una cuestión clave, antes de introducir en los programas el o los enfoques pertinentes de la disciplina, hay que prever las objeciones posibles, en cuanto a su viabilidad, compatibilidad y ventajas percibidas por los docentes y formadores.

En el caso de Inglés, se ha retomado el enfoque comunicativo, compartido con Talleres, pero enriqueciéndolo con el enfoque accional que *“considera a los alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”* (Consejo de Europa, 2002: 23). Este enfoque en particular abona a la conformación de una cultura básica, pues apunta al contexto social y las necesidades específicas, académicas y personales del alumno que aprende una lengua; es decir, en la revisión curricular, aquellos contenidos que no respondan a las necesidades reales o sean generadores de mayor conocimiento, tendrían que ser dejados de lado.

La innovación curricular es un fenómeno multidimensional y complejo, descrito como una actividad situada socialmente, que es afectada por límites éticos y sistémicos, las características personales de los que potencialmente pueden adoptarla, los atributos de las innovaciones y las estrategias usadas para realizar cambios en contextos particulares (Markee, 1997:38). En este sentido, además de los cambios curriculares habría que prestar especial atención a los criterios de evaluación de la calidad y metodología de los cursos de formación docente, así como a los procesos de diseño y arbitraje de los materiales didácticos. Por ejemplo: ¿En qué medida sería viable adoptar el uso de textos auditivos auténticos, si la necesidad más apremiante de los alumnos fuera pasar un examen que enfatiza el conocimiento pasivo de las estructuras gramaticales de la lengua meta? ¿Cuán compatibles con las creencias y prácticas docentes serían materiales analíticos sin contenidos explícitamente lingüísticos?

En cuanto a las características personales de los docentes que han de instrumentar los cambios curriculares, se han detectado carencias que bien podrían subsanarse, si se aplicaran los criterios antes mencionados relativos a la cultura básica. Los profesores requieren aprender a leer el programa, de manera horizontal, instrumental, teórico-práctica y normativa, así como conocer el repertorio de estrategias y recursos pertinentes para el desarrollo de cada una de las habilidades lingüísticas congruentes con el enfoque y contenidos del programa y la disciplina.

Más allá de los documentos propios del Colegio, vale la pena traer a colación conceptos afines al de cultura básica, para ampliar la respuesta a la pregunta inicial de cómo reconocer los conocimientos que la conforman. La noción de *cultura general* que plantea Pablo González Casanova (2004: 28), incluye el *“determinar qué aprender y qué enseñar y se resuelve en gran medida cuando se da prioridad al aprender que permite aprender y acumular nuevos conocimientos y destrezas”*.

Tal planteamiento conduce inevitablemente a una de las necesidades primordiales establecidas en el PEA (1996: 26), que el alumno “*desarrolle la capacidad de aprender a aprender, de obtener, organizar y evaluar la información disponible... fuera del ámbito escolar y en este mismo*”, esto es, el aprender a aprender es, en sí mismo, un criterio para conformar y a la vez un camino para obtener una cultura básica. Como consecuencia, en la contribución de Idiomas al Perfil del Egresado, así como en el propósito general de la materia de Inglés, debe enfatizarse el manejo de la información en lengua extranjera, así como las habilidades académicas, particularmente en la comprensión de textos escritos y orales (por ejemplo, artículos de divulgación, *abstracts*, *podcasts* de presentaciones, videos de experimentos, etc.) que además cultiven la interdisciplinariedad con temas de otras materias.

Tendrían que asegurarse las horas de formación y la continuidad suficiente para que el alumno del Colegio pudiera, por ejemplo: comprender lo suficiente de textos de divulgación orales y escritos en inglés sobre aspectos de otras culturas (valoración estética y artística, historia del arte), siempre que el discurso esté articulado con claridad y lentitud; escribir y comprender notas que transmitan información sencilla de carácter inmediato, relacionadas con situaciones imprevistas (mensajes informativo, publicitario, propagandístico, de entretenimiento, cultural y educativo); identificar y proporcionar información en inglés, oral y escrita, sobre la condición y el resultado de hechos, situaciones y acciones reales, en los ámbitos personal y sociocultural (problemas sociales y políticos específicos); identificar procesos de desarrollo en textos académicos en inglés que enfatizan el resultado de las acciones (biodiversidad, fenómenos económicos).

Además de estas propuestas, para volver operativa la noción de aprender a aprender, también resultan indispensables los conceptos de autonomía y estrategias de aprendizaje.

El programa de Inglés vigente del CCH señala que el perfil del egresado incorpora la formación en lengua extranjera, que le permitirá ser un alumno que “*aprende por sí mismo, posee habilidades generales del trabajo intelectual y los conocimientos específicos que le permiten adquirir o construir así como generar estrategias propias para lograr aprendizajes cada vez más complejos*” (Aguilar, 2011: 6).

Sin embargo, la noción de estrategia y sus diferentes acepciones en la práctica cotidiana del Colegio han contribuido a las dificultades para adquirir o generar las estrategias requeridas para aprender a aprender.

En el reciente proceso de actualización de los programas, se señala que las estrategias didácticas son una serie de procedimientos (trabajo del profesor, acciones del alumno, manejo de materiales y recursos, selección de bibliografía,

organización del grupo, entre otros) que se agrupan en actividades a realizar para alcanzar los aprendizajes (Propuesta de la Comisión Especial, 2013:59).

Este planteamiento coincide con la perspectiva constructivista, donde las estrategias didácticas son procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes organizan las acciones de manera consciente, para construir y lograr metas previstas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (Feo, 2010:222).

En lo particular, en el enfoque didáctico del programa de Inglés (Aguilar, 2011), se establece que las estrategias didácticas *"incluyen una situación comunicativa en la que se observan los siguientes componentes: situación escenario, participantes, finalidades, audiencia, registro, recursos, reglas"*. Por otro lado, las tareas comunicativas se definen como actividades en las cuales el significado es primordial; se plantea la existencia de un problema de comunicación que resolver; hay un tipo de relación cercana con las actividades de la vida real, el cumplimiento de la tarea tiene prioridad y la evaluación de la tarea se da en términos de un producto. Así, en la columna de estrategias de enseñanza-aprendizaje de estos programas se retoman elementos tanto de las estrategias didácticas como de las tareas comunicativas, redactadas a modo de actividades, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 21)

Sin embargo se requiere poner énfasis en un elemento que verdaderamente acerque al alumno al aprender a aprender y lo dote de una cultura básica. El desarrollo de auténticas estrategias de aprendizaje tiene como condición que todos aquellos procedimientos a los que recurre el estudiante, los realice de manera consciente y deliberada para aprender. En su acepción general, retomada en el programa de Inglés, las estrategias de aprendizaje se definen como un plan consciente, sistemático, adaptado y monitoreado para mejorar el aprendizaje (Hymes, 1989). Así, dentro un una clasificación más fina, las estrategias de aprendizaje metacognitivas son las que aseguran que el alumno es consciente y controla lo que está aprendiendo.

Como comentario general, puede decirse que las estrategias de aprendizaje incluidas en las actividades presentadas en los programas en actualización (Barreto, 2013) son en su mayoría cognitivas, como uso de recursos, repetición, clasificación, toma de notas, traducción, etc. y algunas pocas socio-afectivas, como colaboración entre pares, desarrollar la interculturalidad, preguntar para clarificar. En cuanto a las estrategias metacognitivas, se utilizan muy pocas, pero de manera implícita (quedando en duda si son realmente metacognitivas) como organizadores avanzados o atención selectiva.

En consecuencia, siguen haciendo falta estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y auto-evaluación, pero requieren de una enseñanza explícita de las otras estrategias, así como una reflexión sobre las estrategias mismas y los estilos de aprendizaje.

Benson (2006:22) señala que la autonomía es la capacidad del aprendiz de tomar el control de su aprendizaje. Es un atributo de los aprendices, más que de las situaciones de aprendizaje. Éstos no desarrollan la habilidad de autodirigir su aprendizaje simplemente por ser puestos en ciertas situaciones, por lo que es claro que las formas como se organiza el proceso de enseñanza/aprendizaje ejercen una influencia importante en el desarrollo de la autonomía.

Rost (2002:168) apunta que la autonomía y el aprendizaje basado en recursos se han vuelto elementos importantes en el campo del aprendizaje de lenguas asistido por computadora (CALL), aunque las investigaciones han demostrado que los aprendices que utilizan este tipo de recursos no necesariamente se vuelven más autónomos como resultado de sus esfuerzos, pues mucho depende de la naturaleza de los recursos y de cómo se usan.

A pesar de la aparente familiaridad que la comunidad académica muestra con las nociones de cultura básica, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, metacognición y autonomía, en la realidad se percibe resistencia a conocerlas e integrarlas en su práctica docente. Este fenómeno requeriría de mayor investigación, sobre todo en la perspectiva del aprendizaje autónomo, de la construcción de la identidad docente y la percepción de su propio papel, que en ocasiones parece limitado a controlar a los alumnos y ser la fuente del conocimiento, propiciando el enciclopedismo en detrimento de la adquisición de una serie de principios, de elementos productores de saber y de hacer que conformarían su cultura básica.✱

Bibliografía

Aguilar, M., Albarrán, E., Barreto, A., Bautista, E., Buenavista, S., Camacho, N.,...Vázquez, L. (2011). *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV*, [en línea]. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado el 28 de Septiembre de 2011, de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Segundo%20Acercamiento%20de%20Ingl%C3%A9s%20I%20a%20IV.pdf>

Barreto, A., Corona, C., Fascinetto, S., Luja, L., Mejía, A., Medina, G.,...Vázquez, L. (2013). *Avance de Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio*, [en línea]. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado el 20 de Agosto del 2013, de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/avances_programas/Ingles_I_IV.pdf

Benson, P. (2006). *Autonomy in language teaching and learning. Language Teaching*. Cambridge University Press. 40: 21-40.

Consejo de Europa. (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado el 20 de Septiembre, 2011, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Feo, R. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. Tendencias Pedagógicas, No. 16. Instituto Pedagógico de Miranda. José Manuel Siso Martínez.

González, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Anthropos Editorial.

Hymes, D. (1989). *On Foundations in Sociolinguistics*. London: Penguin.

Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. New York: Cambridge University Press.

Plan de Estudios Actualizado México. (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del Análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios" (2013). Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Malasia: Longman.

El modelo educativo del CCH y la formación docente

Profesora María Isabel Díaz del Castillo Prado

Opciones Técnicas:
Desarrollo de Sitios y Materiales Educativos Web
Dirección General
marisabe@unam.mx

Resumen

El texto señala la pertinencia y vigencia del modelo educativo del Colegio, así como la complejidad que conlleva su puesta en práctica. Se enfatiza el papel del docente en este modelo, la correspondencia que su quehacer debe tener con el mismo y la importancia del establecimiento de un sistema de formación y actualización permanentes que considere las condiciones de los profesores y atienda las necesidades de la institución para llevar su modelo educativo al trabajo cotidiano con los alumnos.

Palabras clave: Modelo educativo, quehacer docente, formación docente, visión sistémica.

En los últimos tiempos, se han suscitado variados señalamientos sobre el modelo educativo del Colegio, que van desde el cuestionamiento de su vigencia e incluso de su pertinencia —argumentando para ello que debe reformarse o al menos actualizarse considerando las nuevas corrientes de aprendizaje—, hasta la afirmación de que desapareció o fue sustituido por uno distinto con la modificación del Plan de Estudios de 1996.

Desde mi punto de vista, los cambios curriculares no modificaron los principios filosóficos y pedagógicos del modelo educativo del Colegio. Obedecieron más bien, por ejemplo, con respecto a las materias, a ajustes que procuraban corregir esquemas que, a la luz de la experiencia, no atendían efectivamente los propósitos formativos del modelo, como es el caso de la materia “Método experimental”, de la cual la experiencia de más de 20 años mostró la importancia del trabajo integrado y en el contexto de las disciplinas de los aspectos metodológicos de la formación.

En lo referente a la pertinencia y vigencia del modelo, resultan ilustrativas las numerosas alusiones y recuperaciones (por cierto, no siempre reconocidas) de sus elementos, que se presentan como innovaciones en distintos planteamientos sobre el nivel medio superior en general y en propuestas curriculares concretas de algunas

instituciones. Los principios del Colegio, establecidos hace más de 40 años y precisados y operativizados en diferentes momentos, tienen, entre otros elementos de valor, no estar atados a una única corriente pedagógica o teoría del aprendizaje, sino más bien orientan a retomar y aprovechar todas aquéllas, tanto de la investigación educativa como de la experiencia en la práctica docente, para atender mejor la formación de los alumnos.

El Colegio ha hecho, por su parte, importantes aportaciones al nivel medio superior nacional, pero es también evidente que ha enfrentado dificultades para lograr que sus principios permeen efectivamente las prácticas de su comunidad de manera generalizada. Por ejemplo, en cuanto a la docencia, un alumno, en su paso por el Colegio, se encuentra con profesores excelentes, cuyo trabajo docente refleja de manera permanente esos principios y cuya práctica muestra un profundo compromiso y una sólida preparación, pero, de igual manera, se topa con profesores cuyas prácticas siguen reproduciendo los esquemas catedráticos que ellos sobrellevaron como alumnos y otros más que, en el entendido de la autonomía en el aprendizaje, dejan en manos de los alumnos, sin más, la responsabilidad del mismo. Entre estos dos esquemas extremos podemos encontrar muchos matices, lo que da lugar a prácticas docentes muy diversas y de una calidad también altamente dispar. De igual forma, la calidad de la atención a los alumnos en las áreas de servicios escolares, por ejemplo, no en todos los casos responde al principio de situar a los alumnos en el centro, cuya expresión como principio del modelo educativo debiera reflejarse sí en las clases, pero también en todas las actividades institucionales.

Considero que el reto al que se enfrenta el Colegio, no está tanto en analizar la pertinencia de su modelo educativo o conformar uno alternativo —lo que tampoco cabe negar dogmáticamente—, sino más bien en identificar y atender las dificultades que impiden que éste sea efectivo en las prácticas cotidianas de su comunidad de manera generalizada. Debe reconocerse también que no es cosa sencilla concretar sus principios en la planeación, organización, desarrollo y evaluación de la docencia, tareas que exigen un alto grado de conocimiento y asimilación del propio modelo, de dominio de la disciplina, de manejo didáctico de la misma en el contexto del nivel educativo, edad y características del alumnado, así como la identificación de las condiciones de un grupo determinado.

El modelo educativo de una institución da lugar a un modelo de docencia en correspondencia. En el caso del Colegio, su modelo educativo exige de nosotros como profesores:

- Antes que nada, conocer y apropiarnos cada vez más amplia y profundamente del modelo educativo.

- Ejercer los principios de éste como eje central de nuestro propio desarrollo y formación. Sólo como ejemplos:
 - Si en el centro del modelo se encuentra el alumno y su aprendizaje, deben ser estos los ejes rectores de todas nuestras actividades tanto de planeación, como de desarrollo y evaluación de nuestras clases.
 - Si el modelo educativo señala el *aprender a aprender* como un principio esencial de la formación de los alumnos, como profesores debemos cotidianamente analizar tanto cómo aprendemos nosotros mismos determinados contenidos, como la forma en que los aprenden nuestros alumnos y las estrategias que rinden mejores resultados para lograrlo.
 - Si de acuerdo con el modelo debemos promover la progresiva autonomía en el aprendizaje de nuestros alumnos, debemos nosotros realizar la función de guía y facilitador del aprendizaje con esa orientación y al mismo tiempo desarrollar y fortalecer la autonomía en nuestra formación permanente.
 - Si el modelo prioriza el hábito de la lectura y el desarrollo de estrategias para su mejor comprensión, estos deben ser rasgos altamente desarrollados por nosotros, lo mismo que la consulta de fuentes primarias y la comparación de diversas fuentes.
 - Si entre los principios del modelo se encuentra el ejercicio de una visión humanista de las ciencias y una visión científica de las humanidades, es según estos esquemas como debemos nosotros abordar los contenidos de nuestras disciplinas, con una actitud rigurosa, analítica y crítica.
 - Si el trabajo individual y el trabajo en equipo o grupo son elementos ambos de igual importancia y necesaria atención en el trabajo de los alumnos, del mismo modo funciona en nuestro caso, en el que el trabajo de reflexión y planeación individual debe complementarse con el trabajo colegiado, tanto en el ámbito de nuestra disciplina, como en el del área a la que ésta pertenece y aún más allá de la misma. Este trabajo colegiado, como en el caso de los alumnos, debe considerar desde la sencilla retroalimentación hasta la producción conjunta y la formación y actualización. Es además importante que consideremos al trabajo colegiado como autoridad académica para realizar ajustes curriculares.
 - Si el modelo educativo se orienta a formar alumnos que, además de ser receptores de la cultura, deben ser productores de la misma, nosotros como profesores debemos ejercerlo también generando nuestros propios textos, elaborando materiales didácticos para apoyar nuestras clases, etc.
 - Si, de acuerdo con los esquemas del modelo, nuestros alumnos deben realizar actividades de preparación para sus clases, con mayor razón el modelo exige

de nosotros una labor de cuidada y minuciosa preparación de las mismas. Esta preparación debe, además:

- Atender el enfoque disciplinario de la materia y el área respectivas.
- Retomar el Programa de Estudios, como punto de partida para la planeación de las clases.
- Elaborar y validar el programa operativo de la asignatura.
- Instrumentar didácticamente la asignatura, de modo que, a partir de los contenidos de la disciplina específica, se propicie el desarrollo de las habilidades intelectuales que prioriza el modelo educativo, considerando las características de los alumnos y las condiciones del grupo.

Hablamos de un modelo de docencia y no de un modelo de docente, porque todas estas condiciones no operan de una forma única en los profesores y no pueden llevarse a cabo siguiendo una receta. Son más bien orientaciones que, de la misma forma como deben funcionar en el caso de los alumnos, adquieren formas y prácticas concretas en la individualidad de cada uno de nosotros, de acuerdo con nuestra formación, nuestras experiencias, nuestros estilos, que, en su manifestación, pueden ser factor de enriquecimiento de los procesos formativos, siempre y cuando no contradigan o supediten los principios del modelo.

El Colegio cuenta en su planta docente con una significativa cantidad de profesores que poseen la capacidad, preparación y experiencia que les permiten llevar plenamente el modelo educativo a sus clases, pero desafortunadamente no es el caso de la totalidad y tampoco parece ser el de la mayoría. El problema de la heterogeneidad de las prácticas docentes, si bien en algunos casos puede atribuirse a la falta de compromiso docente o distancia voluntaria frente al modelo educativo del Colegio, tiene su origen en múltiples factores, entre los que podemos señalar sólo a manera de ejemplos:

- Las grandes diferencias de condiciones laborales de la planta docente tanto en los diferentes niveles como, de manera especial, entre los profesores de carrera y los profesores de asignatura interinos. La inestabilidad laboral y la incertidumbre que acompaña a ésta, innegablemente tienen un efecto importante en el desempeño docente, factor que, en términos de atención a los alumnos, se ha visto agravado en los últimos años, como consecuencia de la tendencia a contratar un mayor número de profesores con un menor número de horas asignadas, en vez de cubrir el banco de horas con un menor número de profesores. Esta tendencia genera, por una parte, que los profesores se vean en la necesidad de compaginar su trabajo en el Colegio con la atención de grupos en otras instituciones, teniendo que utilizar un tiempo considerable en traslados y en planear clases para distintos modelos educativos, si es que el tiempo se los

permite; por otra parte, da lugar a una mayor movilidad de la planta docente, lo que resulta en una gran cantidad de profesores que no conocen o al menos no han logrado apropiarse del modelo educativo del Colegio y, mucho menos aún, han podido trabajar lo suficiente en la adaptación y operativización de sus principios en la asignatura que imparten, para dar a sus prácticas alta correspondencia con él.

- La burocratización en la organización del trabajo colegiado que, reconociendo la necesidad de organizarlo y regularlo institucionalmente, ha tendido a priorizar formalismos por encima de sus propósitos esenciales: definir prioridades, compartir experiencias, unir esfuerzos en el desarrollo de proyectos concretos.
- Las deficiencias en el seguimiento del trabajo de los profesores en las aulas y laboratorios.

Ocupa, a mi parecer, sin embargo, un lugar especial entre estos factores la formación docente, que, si consideramos el modelo de docencia del Colegio, debe cubrir diversos aspectos y no sólo brindar conocimientos, sino, en conformidad con el modelo educativo, habilitar a los profesores en el ejercicio de las labores académicas de planeación, desarrollo y evaluación de sesiones de aprendizaje que cumplan con sus principios, tarea ciertamente no sencilla, así como en otros ámbitos del desarrollo académico, como son, por ejemplo, la producción de materiales didácticos o el ejercicio de labores tutorales, entre otros.

A este respecto, en sus ya más de 40 años, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha acumulado una vasta experiencia de formación y actualización de su planta académica, que en distintos momentos se ha concebido y atendido de diversas formas. Si bien, ésta no siempre ha estado organizada sistemáticamente, se pueden señalar diversas iniciativas que han influido significativamente en la preparación del profesorado. Se destacan a continuación algunas de las acciones más relevantes en este sentido, de las que es conveniente recuperar experiencias para el planteamiento de una propuesta orientada a la conformación de un sistema de formación docente para el Colegio.

Entre las acciones de formación importantes que se han realizado en el Colegio, podemos señalar algunos casos. Por ejemplo, a partir de 1992, como parte de los trabajos de preparación para la reforma del plan de estudios, se abrieron diversos espacios de formación que incluyeron cursos, seminarios, talleres y diplomados que contribuyeron a su consolidación en el Plan de Estudios Actualizado (PEA) aprobado en 1996. Las iniciativas internas de formación se fueron complementando con las impulsadas desde la administración central de la UNAM a través de la Dirección General de Apoyo al Personal Académico (DGAPA), que, con el apoyo de escuelas y facultades, ofrece al personal docente del bachillerato una serie de diplomados y

cursos interanuales; así como los programas de apoyo a la superación y el desarrollo académico impulsados por la Coordinación de Programas Académicos, de entre los que PAECE, PAEHCSA y PAAS estuvieron dirigidos de manera específica al Bachillerato. Sin dejar de reconocer algunas deficiencias de éste último, dada la centralización de su diseño y la consecuente desconexión con el modelo educativo del Colegio, es innegable su impacto en la formación de nuestra comunidad docente, de la que, en las siete generaciones del programa, 400 profesores del CCH participaron en una experiencia importante de formación, por los varios aspectos abordados y la vinculación con entidades universitarias e instituciones extranjeras.

A partir del año 2000, se impulsó al interior del Colegio el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED), una iniciativa muy significativa, por tener como eje central la formación docente a partir de la práctica asistida por los profesores más experimentados del Colegio. El programa integró, además, una serie de cuatro cursos de habilitación didáctico-disciplinaria. Este esquema permitió contar con profesores bien preparados de acuerdo con el modelo de docencia del Colegio, para atender el proceso de renovación de la planta académica, que iniciaba como consecuencia del retiro de una cantidad significativa de profesores fundadores. El impacto del Programa benefició —incluida una segunda etapa entre 2003 y 2005— a 2,178 profesores, con la participación de 843 asesores.

A finales de 2002 se comenzó el diseño de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), como primer posgrado de su tipo en América Latina, impulsando una profesionalización del quehacer docente en ocho campos de conocimiento. El CCH tuvo una importante participación en la creación de este programa, que fue aprobado en septiembre del siguiente año e inició su primera generación en 2004. Hasta la fecha han ingresado a esta maestría aproximadamente 900 alumnos, de los que alrededor de la mitad son profesores del Colegio.

La oferta académica de la DGAPA para el bachillerato ha incluido un conjunto de cursos de actualización en habilidades genéricas con opción a diploma, así como el diplomado de formación de formadores, cuyo diseño fue coordinado por la Secretaría de Desarrollo Institucional (SDEI) y en el que participaron alrededor de 1,300 profesores de la ENP y el CCH.

El Colegio ha impulsado, además, desde hace bastantes años un Programa de Formación de Profesores interno mediante el que en promedio se han impartido 150 actividades de formación distintas por ciclo escolar con unas 4,000 asistencias anuales. Estas actividades han incluido cursos y talleres de formación disciplinaria, didáctica, de contexto social, histórico y político, de habilitación tecnológica, así

como de conocimiento del Colegio, la participación en los cuales ha sido de carácter obligatorio, de acuerdo con las normas de ingreso y permanencia para la planta docente del Colegio.

En este último rubro se han incluido actividades relacionadas con el modelo educativo del Colegio; sin embargo, en general se ha tratado de cursos muy cortos y predominantemente teóricos, cuyo impacto en las prácticas de los docentes de reciente ingreso es muy reducido, ya que no logran los propósitos de apropiación del modelo y mucho menos aún los dotan de las herramientas para concretar los conceptos en la transposición didáctica de sus disciplinas y sus principios en las prácticas cotidianas en el salón de clases o el laboratorio.

De todas estas acciones es posible rescatar experiencias y elementos valiosos para conformar un sistema de formación docente que responda a nuestro modelo de docencia; de manera especial, lo es en el caso del PROFORED, que más que ninguna de las otras mostró su valor en la importante tarea de formar profesores realmente ceceacheros. No se trata de apegarse a nostalgias del pasado ni de revivir tal cual una experiencia cuyo éxito tuvo un contexto que no es el mismo hoy en el Colegio. Es cierto, nuestros alumnos no son como los del inicio del milenio, nuestra planta docente no es igual y no tiene las mismas condiciones laborales, pero mucho del trabajo realizado para este programa es altamente pertinente y vigente, aunque requiere un esfuerzo importante de revisión, análisis, adaptación y ajuste, y, sobre todo de compromiso con el Colegio.

Partiendo del reconocimiento de la experiencia del Colegio en el ámbito de formación a través de los distintos programas impulsados y acciones emprendidas en distintos momentos, así como de las necesidades históricas, relacionadas con la efectiva puesta en práctica de un modelo educativo con rasgos específicos bien definidos, y las nuevas derivadas de las condiciones actuales y sus implicaciones en las prácticas educativas, la conformación de un sistema de formación de profesores deberá orientarse y organizarse para el cumplimiento de sus propósitos, a partir de un conjunto de criterios metodológicos:

- 1) *Reconocer la centralidad del aprendizaje permanente*, concibiendo la docencia como una práctica dinámica en constante revisión, ajuste y transformación, que requiere por ello la renovación permanente del profesor mediante la indagación, la reflexión en, sobre y para la práctica, la retroalimentación, la innovación, el trabajo colegiado. Lo anterior exige ofrecer a la planta docente esquemas, espacios y recursos diversos para su formación y actualización orientados en este sentido.
- 2) *Tratar a los docentes como sujetos interlocutores*; es decir, comprender que, en la organización de los planes de formación y superación, se requiere garantizar la

participación activa de la planta docente y los cuerpos directivos en la detección de las necesidades de formación, la recuperación efectiva de sus experiencias y propuestas y la instrumentación sistematizada de líneas de acción que atiendan pertinentemente los propósitos institucionales.

3) *Concebir un plan de formación sistémico:*

- a. *Desarrollar una visión estratégica de largo plazo;* es decir, entender que la formación de recursos humanos es inversión y tarea de largo plazo, que exige esfuerzos sistemáticos y sostenidos, con visión organizacional que pondere metas y escenarios. Así, la formación se concibe como un itinerario que inicia con el ingreso, la habilitación pedagógica, la permanente actualización disciplinaria, la profesionalización del oficio, la estratificación y la promoción.
- b. *Diseñar planes de formación heterogéneos;* es decir, no homogeneizar las acciones de intervención, reconociendo a los grupos y estratos de profesores que, por experiencia y expectativas, demandan propuestas de formación y superación diversas; con ello, se puede optimizar la experiencia académica de los profesores de mayor antigüedad.
- c. *Incluir a los distintos actores en las acciones de formación;* esto es, diseñar programas de formación dirigidos no sólo a los profesores, sino considerar también a los funcionarios y personal directivo, ya que en ellos recae la toma de decisiones académicas y comúnmente perciben los asuntos escolares sólo administrativamente, desconsiderando la naturaleza de las prácticas educativas.

90

Un planteamiento sistémico como el que se plantea, hace necesario contar con un sistema de gestión e información de formación docente integral y permanentemente actualizado, que permita organizar y agilizar las tareas de operación de los distintos programas y dar seguimiento a la trayectoria de formación de cada profesor y grupo, para orientarla de acuerdo con las políticas académicas y programas prioritarios de la institución.

Asimismo, exige definir con mayor precisión lineamientos para el diseño, selección de formadores, desarrollo y evaluación de los cursos, talleres, diplomados y demás alternativas de formación, de modo que se establezcan criterios básicos obligatorios para cada una de estas tareas, cuidando que, sin rigidizar los procesos, se alcance un estándar de calidad en ellos.

- 4) *Recuperar la práctica cotidiana como núcleo formativo;* esto es, instituir espacios de reflexión sobre lo que se hace, para comprender y aprender de ello, impulsando así una sistematización crítica de los procesos y productos que realiza

el profesor, ya que sus prácticas y discursos dan cuenta de la institución, la enseñanza y aprendizaje que viven y representan. Dichos espacios deben ser parte integral del sistema de formación y así concebirse y reconocerse, de modo que se garantice que el trabajo realizado en este aspecto por los distintos grupos, se oriente siguiendo las mismas líneas que el resto de las acciones formativas, y sean al mismo tiempo insumos para su enriquecimiento, actualización y mejora.

- 5) *Manejar diversificadamente los esquemas de formación*; es decir, no centrar la idea de formación o actualización docente en cursos, seminarios, talleres, etcétera, sino lograr incorporar de manera paralela o sucesiva otras modalidades que pueden forjar procesos formativos, algunos de los cuales son: la elaboración de materiales (folletos, trípticos, cuadernos de trabajo); documentos normativos (manuales de procedimientos, protocolos); diseño de políticas (procedimientos de evaluación-seguimiento, rendición de cuentas, carrera profesional); así como la planeación de espacios escolares para el encuentro, intercambio y aprendizaje entre pares (jornadas, foros, visitas) y también aprovechar en los casos pertinentes los recursos que ofrecen las TIC, para apoyar los procesos formativos, tanto presenciales como a distancia o en la modalidad *b-learnig*.
- 6) *Incluir como una línea de formación importante la docencia asistida*, entendida como opción de trabajo formativa para los profesores de carrera y a la vez, como estrategia de formación para los profesores nuevos o con poca experiencia docente.

Con base en estos criterios, el sistema de formación de profesores deberá constituirse por el conjunto de programas y subprogramas que permitan conformar una trayectoria de formación para la profesionalización docente de carácter obligatorio, que tenga como ejes centrales el modelo del Colegio, así como el Plan y los Programas de Estudio vigentes, incorpore los distintos ámbitos de la formación, atienda diferenciadamente a los profesores de acuerdo con su experiencia en el Colegio, articule acciones y modalidades diversas, se vincule con las políticas y programas institucionales prioritarios, considere también la formación de los cuerpos directivos, y atienda la formación especializada, de acuerdo con las actividades y proyectos de desarrollo académico específicos en que participan los profesores.

Una iniciativa de este tipo deberá aprovechar el conocimiento profundo y la valiosa experiencia de un conjunto de excelentes profesores del Colegio, algunos de ellos fundadores, otros más que se fueron incorporando en la década siguiente a la creación del Colegio y otros tantos de ingreso posterior, cuya apropiación del modelo y compromiso con él constituye un bagaje que no debe desperdiciarse, como modelo de formación de otras generaciones, que han vivido el Colegio en

otro contexto y en otro ambiente, cuya situación laboral no es la misma y cuyo arraigo al Colegio no se aprecia en muchos casos tan profundo, pero que un sólido liderazgo académico bien puede generar. La responsabilidad de que, en el cambio de estafeta, el Colegio quede en manos de profesores comprometidos con el Colegio, con su modelo, con sus alumnos y con el aprendizaje de estos es una responsabilidad compartida.✘

Bibliografía

Bazán, J. (2013). *Notas para un Sistema de Formación Permanente de Profesores*. México: CCH-UNAM.

Díaz del Castillo, I. (2009). *Sistema de formación de profesores para el Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH-UNAM.

Ducoing, P. y Serrano, J. A. (coord.) (2005). *Formación de docentes y de profesionales de la educación en **La investigación educativa en México 1992-2002***. México: COMIE.

García, T. (2001). *Modelo de docente y modelo de Docencia*. México: CCH-UNAM.

García, T. (2006). *Hacia un sistema de formación de profesores para el CCH*. México: CCH-UNAM.

Perrenaud, Ph. (2004) **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Grao.

UNAM-DGCCH. (2009). *Proyecto Académico para la Revisión Curricular. Características de la planta docente*. Cuadernillo Núm. 5, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

Notas sobre el modelo educativo del CCH¹

Profesor Jorge de Jesús González Rodarte

Área Histórico-Social:

Ciencias Políticas y Sociales I y II

Plantel Azcapotzalco

jgr2605@gmail.com

Resumen

Se presenta una visión general acerca de algunos de los rasgos que caracterizan el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, poniendo el acento en los que, según el autor, son los principales problemas que impiden su óptimo funcionamiento, al tiempo que se plantean también propuestas prácticas de solución a los mismos.

Palabras clave: modelo educativo, programas de estudio, planta académica, alumnado.

En el inicio

En 1970 se plantea para el bachillerato universitario un nuevo modelo “por áreas” frente al modelo “por asignaturas” de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Se trataba del proyecto de Nueva Universidad, que en la licenciatura proponía un currículo flexible frente al currículo rígido de las escuelas y facultades disciplinarias. Se proponía avanzar en nuevas posibilidades de construcción profesional interdisciplinaria en temas “de frontera” relacionados con la ecología, el desarrollo sustentable, las nuevas tecnologías, la información, la comunicación, los problemas de género, los derechos humanos, etcétera, los temas que irrumpirían dramáticamente en México y el mundo a partir de los ochentas y que en unos cuantos años cuestionarían los paradigmas (estado-nación, estado de bienestar, desarrollo, orden bipolar) que organizaban el consenso entre los profesores fundadores y elaboradores de los primeros programas, que rigieron de manera libre en academias y materias hasta 1995. Estos mismos profesores fueron los elaboradores de los programas unificados y también de su revisión en el “ajuste” en 2003, que son los vigentes.

¹ Estos comentarios y reflexiones fueron expuestos en el seminario sobre modelo educativo realizado en septiembre-noviembre de 2014 en las instalaciones de la DGCCH. La discusión ahí realizada ayudó a matizar afirmaciones y a precisar interrogantes, algunas de las cuales se presentan aquí.

El proyecto de Nueva Universidad terminó de apagarse con la renuncia del rector González Casanova en 1972. Los planes de estudio de las nuevas ENEP nada tuvieron que ver con currículos flexibles, interdisciplina, modelos por áreas, ni con nuevos métodos de enseñanza. Mucho menos con el bachillerato y el posgrado del CCH. El único momento en que quizá se pudo dar un paso en esta perspectiva, fue 20 años después, en el congreso universitario de 1990, con la formación de los Consejos Académicos de Área (CAA). Sin embargo, la oposición de escuelas y facultades a que los programas de estudio en las materias equivalentes o similares fueran revisados y discutidos de manera colegiada en instancias interinstitucionales, convirtió a los CAA en nuevas oficialías de partes y aduanas administrativas en la vida laboral de los académicos universitarios.

El Consejo Académico del Bachillerato (CAB) es a todas luces una anomalía y una grave exclusión, que impide la integración del Bachillerato (y no sólo el de la UNAM) en un proceso de evaluación académica universitaria, en torno a programas para la formación de profesores y para la revisión curricular en todos los ciclos y sistemas escolares (incluyendo la licenciatura y el posgrado por una parte, y la educación básica y secundaria por la otra).

Algunas diferencias importantes entre el CCH y la ENP, que hasta la fecha se mantienen, son los salones de clases, con mesas y bancos no sujetos al suelo, dos pizarrones, sin tarima para el profesor, sin prefectos que cuiden los espacios de tránsito y obliguen a la asistencia a los cursos. Sin embargo, con las políticas actuales de la administración central contra la inseguridad y la violencia, cada vez son más importantes los abogados y el personal de vigilancia en los planteles. Los espacios físicos de trabajo colectivo (colegiado) se han mantenido y acrecentado en el Colegio, aunque en algunos casos se encuentran subutilizados o convertidos en nuevas oficinas administrativas.

La diferencia en la actitud crítica de los egresados del Colegio frente a los de la ENP es innegable. Esto puede ser resultado de prácticas escolares en los planteles y materias que, por una parte, reivindican el sentido ético de la generación del 68 (la importancia cultural de la crítica social) y, por la otra, incluye esfuerzos colectivos para formular una pedagogía también crítica e innovadora (por ejemplo, en el programa de formación de profesores del CISE en los años ochenta y principios de los noventa).

La elaboración del plan de estudios en 1970 se realizó atendiendo criterios académicos y también políticos. En cuanto a lo primero, se mantuvo la organización de las materias en cuatro áreas, de acuerdo con la propuesta general inicial. En cuanto a lo segundo, un ejemplo es el caso de la materia de Psicología, que se ubica en el área de Ciencias Experimentales, presumiblemente para no aumentar el

número de profesores en el área de Historia y privilegiar las áreas de Ciencias y Matemáticas.

La institucionalización: unificación y ajuste de los programas de estudio

Algo que realmente diferenciaba al CCH de la ENP, eran los horarios en cuatro turnos, porque, además de facilitar al alumno la posibilidad de emplearse en caso necesario, proponían una visión de la escuela, de la vida escolar, que se realizaba dentro y también fuera del aula, proporcionando zonas de trabajo (bibliotecas, salas audiovisuales y posteriormente las salas de cómputo, las mediatecas) que compensaban la ausencia de estos espacios en los hogares y permitían a los alumnos seguir en el plantel haciendo uso diverso de las instalaciones. Esta diferencia fundamental con la ENP quedó reducida con la reforma de 1995.

La razón principal de que tan drástica reforma se aprobara prácticamente sin ninguna oposición (ni discusión) fue el aumento en los horarios de los cursos de cuatro a seis horas semanales, lo que redujo el número de grupos atendidos, mejorando sensiblemente las condiciones laborales de los docentes en comparación con la ENP (con horarios de dos a tres horas semanales y por lo tanto mayor número de grupos atendidos con mayor número de sesiones).

El paso del modelo de la escuela fuera del aula en cuatro turnos a la escuela en el aula con dos turnos significó para los alumnos que trabajan una afectación importante, además de un aumento en las horas en el aula, de 33 a 36 asignaturas, y de la reducción de 75 mil a 56 mil estudiantes, a partir de la aplicación del nuevo plan de estudios en 1996².

Para los profesores también significó un espacio privilegiado de experimentación didáctica para quienes lo pueden aprovechar. En contraste, otros profesores acostumbrados a las prácticas expositivas tradicionales (de ellos o de los alumnos-vecarios), a través de los grandes recorridos temáticos, el aumento de horas les crea problemas que finalmente se resuelven, en parte con la agregación de nuevos contenidos disciplinarios en los programas de estudio para ser expuestos en los cursos, según las mismas prácticas y, en algunos casos, con el recurso de no cubrir el tiempo de las sesiones.

Los profesores que elaboraron los primeros programas de las asignaturas en el Colegio fueron formados en las disciplinas, por lo que no podían saber qué era el "modelo por áreas". Cada materia operó separada de las demás. Durante la unificación de los programas en 1995, las nociones de área e interdisciplina no orientan la elaboración de los contenidos, sólo son mencionados en algunas de las

² Bazán Levy, J. Relatoría de la sesión del seminario de modelo educativo del 12-11-14.

introducciones de los programas y en los documentos elaborados por la administración.

La facilidad con la que los diferentes programas se unificaron, es señal de que en realidad no eran tan diferentes entre sí. En la mayoría de los casos, se trataba de versiones de los programas de las licenciaturas. La participación de profesores de las facultades en la revisión de 1995 reforzó la prevalencia de los contenidos disciplinarios, lo que el estudiante “debe saber” de los respectivos oficios profesionales. Se formaliza así el modelo disciplinario por asignatura-materia, igual que en la ENP. Las cartas descriptivas se organizan en grandes listados de contenidos por materia-asignatura, temarios enciclopédicos en un modelo profesionalizante por carreras y escuelas aplicado al bachillerato, con la idea de formar mini licenciados.

¿Y qué pasó con los métodos y los lenguajes? En el plan de estudios de 1970, los lenguajes se estudiaban en dos áreas y los métodos en las cuatro, con hincapié expreso en Ciencias Experimentales e Historia. En estas dos áreas la desaparición de la asignatura del método en 1995 se da sin mayor discusión. En Talleres, el “método” está integrado en el tronco común³, pero no es un método general del área, sino el de la actividad específica de la investigación documental.

En el caso de Matemáticas, la propuesta de abordarlas como un lenguaje era del todo ajena a la formación de los profesores, máxime que la gran mayoría no eran matemáticos sino ingenieros. Con la unificación, desaparece la materia (“método” o lenguaje) llamada Lógica y se introduce el Taller de Cómputo. Mantener a este taller como la única materia impar (se imparte sólo un semestre a la mitad del grupo escolar) es una incongruencia, por la velocidad del cambio tecnológico y la importancia que en el discurso institucional se da al “uso de las TIC”. Existe además en otras materias un excedente de horas cuya justificación tampoco es clara. ¿Por qué algunas materias de cuatro, otras de cinco y otras de seis horas a la semana? ¿Por qué no todas de cuatro horas?

En el área de Ciencias Experimentales, la noción de un “método científico-experimental” es ajena a la formación de los profesores. En la facultad de Ciencias no se utiliza, sino es propia de los universitarios que elaboraron el plan de estudios del CCH. Inicialmente, en diversos casos, las tres materias obligatorias se daban indistintamente por los profesores de las ingenierías, particularmente química. Esto no se tradujo en una visión de área y, sobre todo a partir de 1995, se reforzó la visión disciplinaria.

³ Para la visión institucional sobre los programas de estudios unificados y revisados, *Orientación y sentido de las áreas*. DGCCCH 2004. Página Web del CCH: Proceso de actualización del plan de estudios / Documentos.

En Historia, la materia obligatoria del "método histórico" (semestral) se transforma en la materia optativa de Teoría de la Historia (dos semestres). Aquí tampoco se conocieron y menos se discutieron colegiadamente las razones de tan drástico cambio, ni en la desaparición de Ética y Estética y su integración en Filosofía, así como la creación de la materia optativa Temas Selectos de Filosofía.

Los programas del tronco común en el área de Historia se han caracterizado siempre por la sobrecarga de contenidos, que se mantiene y aumenta en los ajustes de 2003. Un auténtico anacronismo es la separación de las materias de Historia en el tronco común, a pesar de que en las introducciones a los programas y en otros documentos institucionales se insiste en el "enfoque teórico del sistema mundo". Los recorridos cronológicos que se repiten en Historia Universal e Historia de México, además de los grandes listados de temas y subtemas, impiden relaciones transversales con otras materias y áreas.

Con la unificación de programas, Talleres se convierte en el Área de Lenguaje y Comunicación, y de tener sesiones de una hora dos veces a la semana en Taller de Lectura y de una hora tres veces por semana en Taller de Redacción, pasa a tener las mejores condiciones laborales de las cuatro áreas con grupos de seis horas. Así, en el tronco común se unifican los Talleres de Lectura y Redacción con el de Investigación Documental, para formar el llamado TLRIID (la I que sobra corresponde a la "iniciación" a la investigación). Los programas adoptan el "enfoque comunicativo", que en lenguas y letras pone el acento en el actuar y en el hablar a partir de la interacción en problemas concretos y de la puesta en práctica de las cuatro habilidades: comprensión auditiva, lectora, expresión oral y escrita.

El "cambio de paradigma" con el enfoque comunicativo tuvo otras consecuencias importantes, ya que se incrementó el número de profesores egresados de Ciencias de la Comunicación, por lo que la comprensión disciplinaria del fenómeno comunicativo ya no fue la misma para un sector importante en las materias obligatorias del tronco común y un número importante de profesores no ha estado suficientemente preparado para enseñar lectura de textos literarios. Además, la "investigación documental" quedó como un agregado que hasta la fecha se sigue trabajando con las mismas reglas de los viejos y nuevos manuales, sin un vínculo claro y coherente con prácticas que estimulen en el estudiante el entusiasmo por la exploración y el descubrimiento. Por esto, a diferencia del resto de materias, en el caso de TLRIID no existe la disciplina. En los hechos tenemos, por lo menos, dos enfoques (o materias) diferentes correspondientes a los grandes grupos profesionales de los profesores. El resultado observable de esto es que muchos alumnos del CCH dejaron de leer literatura. Quien, sin embargo, lo quiere hacer, tendrá que esperar hasta el quinto semestre en la materia optativa de Análisis de Textos Literarios.

La estructura de los programas

El ajuste de 2003 incluyó la introducción en la carta descriptiva de los programas de una nueva columna de "aprendizajes", según los enfoques en boga del constructivismo. Aquí se trata de un buen propósito que es desvirtuado por las condiciones en las que se aplica: elaborados los "aprendizajes" apresuradamente y sin referencias a una construcción didáctica coherente que les dé sentido, en realidad (salvo excepciones señaladas) son nuevos contenidos apenas disfrazados. Resultado, las listas temáticas se duplican y refuerzan en los programas los recorridos enciclopédicos, detallados, complejos.

Otro ejemplo de falta de coherencia en los programas es la columna en la carta descriptiva denominada "estrategias". Según el Protocolo de Equivalencias del CCH, la estrategia didáctica es el conjunto estructurado de elementos que se planean para guiar las actividades del profesor y de los alumnos y lograr los aprendizajes señalados en los programas vigentes. Su visión es de todo el curso y permite que las orientaciones centrales se hagan operativas. La secuencia didáctica, por su parte, según el mismo documento, es la serie de actividades que con un progresivo nivel de complejidad, desarrollan los alumnos, auxiliados por el profesor, con el propósito de llegar a un aprendizaje determinado, en una unidad, tema o contenido específico. La columna de estrategias de aprendizaje en las cartas descriptivas de los programas no toma en cuenta estos parámetros de planeación. Se trata de listas más o menos organizadas de actividades propuestas (realizadas) por los integrantes del comité redactor.

Pocos profesores siguen los programas, no los conocen y la institución poco hace al respecto, más bien contribuye a la confusión con la creación de un nuevo instrumento organizador de contenidos programáticos: las "guías de estudios" obligatorias en los exámenes extraordinarios, asesorías y recursamiento de los estudiantes, así como en los concursos de ingreso de profesores. Con esto, se establece el predominio institucional, aleatorio y azaroso, de programas operativos de los profesores a cargo de elaborar guías y exámenes para estudiantes y profesores, y lo que, por su objetivo, es un instrumento central para la planeación flexible en los cursos (el programa operativo) se convierte en generador del caos en los procesos institucionales de evaluación. En los hechos, estamos operando como antes de 1995, con distintos programas por materia según el plantel, el objeto de evaluación y el sector de profesores involucrado. En algunos casos, la situación es más grave, porque se trabaja con programas oficiales, pero del Colegio de Bachilleres o de otros subsistemas del bachillerato público y privado.

Del modelo por áreas las academias quedan sólo para cumplir funciones administrativas relativas al manejo de personal y coordinación de la elaboración y

aplicación de los programas a través de los exámenes extraordinarios, y algunos procesos de elección (cada vez menos) de comisiones dictaminadoras, jefes de área⁴, y jefes de sección (en un solo plantel).

Los profesores de carrera

Las academias funcionaron en los primeros años como instancias políticas y académicas. A partir de 1976, las academias abandonan el proceso de selección para nuevo ingreso. Con la aplicación del Estatuto del Personal Académico (EPA), la profesionalización de la docencia da lugar a nuevos reglamentos, nuevos edificios y cubículos, y nuevos organismos y cargos (secretarías docentes, jefaturas de sección, consejos académicos) dedicados a administrar la llamada "carrera académica".

La institucionalización implicó la pérdida de las funciones colegiadas en beneficio del aparato burocrático. La administración se comió a la academia. Los profesores, sobre todo los de carrera, se subordinan convenencieramente y, cansados del asambleísmo corporativo, recurren cada vez más a la formación de colectivos autónomos, formalizados posteriormente como "grupos institucionales" orientados a producir material didáctico de distinto tipo: antologías, colecciones de ensayos, libros de texto, bancos de reactivos, problemarios, secuencias, paquetes interactivos, entre otros. Estos materiales se destinan fundamentalmente al autoconsumo de quienes los elaboran, y difícilmente trascienden o son conocidos por el resto de profesores de la materia o área. Por otra parte, el exceso de reglas privilegia el control político y administrativo sobre el estímulo y facilitación de las construcciones académicas.

La profesionalización amplia de los docentes en el CCH como profesores de carrera asociados y titulares, en los términos del Estatuto del Personal Académico, se inicia en 1985. En los primeros años la mayor parte del profesorado del Colegio no contaba con la titulación, de acuerdo con la normatividad propia del mismo. Sin embargo, con el propósito de contar con mejores condiciones de producción académica y de establecer posibilidades preferentes de acceso para los profesores no titulados a la carrera académica, en 1977, en dos áreas de Naucalpan y en una de Oriente, tras negociaciones con las academias, se establecieron para el Colegio Complementación Académica y Regularización Académica. Estas figuras jurídicas especiales conjuntaban 20 horas de docencia y 20 de producción académica o de estudio de materias de licenciatura. Los profesores de Complementación, además, se comprometían a titularse en el primer año de su nuevo nombramiento. Posteriormente, los profesores Especiales de Carrera de Enseñanza Media Superior

⁴ Anteriormente llamados coordinadores de academia, lo cual expresa el cambio de una función de representación a una meramente operativa dentro de la estructura administrativa.

(PCEMS), de quienes se exigía la titulación, fueron otra figura transitoria y general para todo el Bachillerato⁵.

La medida más importante para concretar el proceso de institucionalización definitiva del Colegio es la elaboración y aplicación, a partir de 1990, de un *Protocolo de Equivalencias* que traduce para el Colegio los apartados “escolaridad” y “producción académica” del Estatuto de Personal Académico de la UNAM (EPA). Esta traducción consistió, por una parte, en establecer vías alternas para sustituir requisitos de escolaridad (posgrado) en la promoción de los profesores de carrera titulares del Bachillerato del CCH. Por la otra, el apartado de “producción académica” del Estatuto del Personal Académico (EPA), que establece “haber producido un trabajo o varios trabajos”, “haber publicado trabajos que acrediten su competencia”, “publicaciones originales”, “capacidad para formar personal especializado”, “capacidad para dirigir grupos”, según sea la categoría laboral de que se trate, es codificado en el Protocolo mediante un cuadro organizado en rubros de 172 actividades y trabajos equivalentes requeridos para efectos de ingreso (concurso abierto), promoción y estímulos (concurso cerrado)⁶. La jerarquización se establece al clasificar las actividades y trabajos en tres niveles: A, B y C, asignándoles valores diferentes.

Hasta aquí se supone que se contaba con criterios más o menos claros. Sin embargo en poco tiempo, por acuerdo del Consejo Académico del Bachillerato (CAB), se empezaron a aplicar nuevos criterios de “pertinencia, calidad y trascendencia” en la evaluación de la docencia: en los procesos de promoción a cargo de las comisiones dictaminadoras, en los dictámenes de asignación de estímulos mediante el PRIDE, y en los proyectos e informes anuales de docencia evaluados por los Consejos Académicos de Área.

En el caso de los proyectos e informes anuales, primero se pedía un informe de actividades, después se solicitó una descripción de acciones contra el rezago, posteriormente se decretó la práctica de presentar dos reportes de estrategias de aprendizaje aplicadas en el curso. La última regla es que dichas estrategias también se redacten anualmente como proyecto (planeación). Lo increíble es que, en una

⁵ En resumen, en 1977 se crean para el Colegio plazas de Complementación y de Regularización Académica; posteriormente, para todo el Bachillerato, un estadio intermedio y transitorio, Profesor de Carrera de Enseñanza Media Superior (PCEMS). En 1985, se abandona esta idea y con el acuerdo 61 se aplica el EPA con modalidades específicas para el CCH: profesor de carrera interino, y se crean becas de regularización. Cf. *La docencia en el CCH. Reporte cuantitativo. Comparativo por áreas*. Enero de 2014, pp. 178-208. Página Web del CCH: Secretaría de Planeación / Programas / Profesores / Diagnóstico de la docencia /Comparativo profesores de carrera y asignatura.

⁶ En la actualidad, la versión del EPA para el bachillerato no se justifica, y menos porque cada vez en mayor proporción los nuevos profesores de asignatura cuentan con posgrado, mientras que los de carrera, titulares en su mayoría, sólo tienen la licenciatura. Además coloca a los profesores de carrera del bachillerato en desventaja respecto al resto de la UNAM por lo menos en dos cuestiones: a) se establece un mayor número de horas de docencia para cada una de las categorías; b) se impide el desarrollo de un área de investigación educativa con trabajos específicos integrados en proyectos y programas interinstitucionales.

institución oficialmente "crítica", ningún docente de carrera diga nada acerca de esta suma de documentos que nadie va a leer. En el mejor de los casos, sólo son revisados por el jurado calificador del PRIDE, que se supone es el último (o quizá el único) filtro o control de calidad académica.

Las estrategias didácticas elaboradas por los profesores no se evalúan, problematizan ni socializan, porque no existen instancias académicas que lo puedan realizar y difundir. El Colegio no tiene capacidad de recuperar su experiencia educativa, porque toda la evaluación de la docencia se ejecuta con una lógica administrativa (vertical) y no académica, colegiada (horizontal). Esto, además, propicia la simulación, el plagio, corte y pega, el autoplagio como procedimiento institucional. Todo se vale siempre y cuando se respeten (se conozcan) los reglamentos. En esta situación institucional, de complejos entramados procedimentales que al mismo tiempo aumentan el número y la potestad de los funcionarios a cargo, criterios tan generales y difíciles de medir como la pertinencia, calidad y trascendencia, fácilmente se convierten en ambigüedad, discrecionalidad y falta de transparencia.

Y a esto ayudan otras prácticas institucionales no reglamentadas: los campos de actividad y rubros "prioritarios" en los cuadernillos de orientaciones propuestos por la Junta de Directores y aprobados por el Consejo Técnico anualmente, que modifican, corrigen o eliminan los rubros del protocolo⁷. De esta manera la administración es la primera que no respeta las reglas, provocando una irracional pérdida de tiempo, tanto en los procedimientos de planeación de las políticas institucionales, como en las consecuentes sesiones de "aclaración" con los profesores en los consejos académicos y en las comisiones del Consejo Técnico, resultado del caos reglamentario provocado por los funcionarios en todos los niveles administrativos. En los procesos académicos, la administración no puede decretar, debe apoyar las prácticas validadas colegiadamente. No hacerlo así provoca que la operación se haga lenta, rígida, sin consecuencias positivas, al sumarse series de requisitos oficiales y oficiosos que desalientan la producción académica y la innovación educativa por los profesores⁸.

⁷ En cuanto a los rubros prioritarios, si se reconoce que el Protocolo está desactualizado, lo que procede es revisarlo o sustituirlo por un instrumento más flexible y susceptible de revisión (control y corrección), sin tanta complicación como actualmente, que en lugar de corregir y simplificar reglas obsoletas, se crean nuevas que hacen más truculento lo ya de por sí enmarañado e inútil.

⁸ Tiempo extra al trabajo sustantivo, donde el menor error en el uso de formularios y reglamentos da lugar a aclaraciones y contraaclaraciones en comisiones y subcomisiones. Por otra parte, un exceso de reglas formales e informales, muchas veces contrapuestas entre sí, necesariamente crea zonas opacas y sustraídas al control colegiado.

Los profesores de asignatura

Se trata de una cuestión crucial que ya afecta negativamente el funcionamiento escolar del Colegio. En 2011, 78% de la planta docente (3,380) eran profesores de asignatura (2,571), y de estos 45% interinos (1,526), con promedio de uno a tres grupos temporales en horarios discontinuos. En contraste, del total de profesores de carrera (809) el 80% eran titulares y de estos la mitad en el nivel más alto⁹.

La contratación de los profesores de asignatura opera como dispositivo de empleo para cientos de profesores a cargo de cursos regulares y en los programas institucionales de recursamiento, asesorías y apoyo al egreso, responsables del aumento (y en parte de la baja calidad) del egreso. Se trata de una espiral perversa: en lugar de mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje en los cursos regulares, se reduce aún más con cursos extracurriculares (asesorías) y de recursamiento, cuyo objetivo son metas de egreso. Esto expone al estudiante al fracaso en la licenciatura y necesariamente repercute negativamente en la calidad académica de las prácticas escolares en el Colegio.

Los programas institucionales de apoyo al egreso pesan mucho en el control político corporativo de los directores de planteles. Los resultados soviéticos en las elecciones de Consejo Técnico (y Consejo Académico del Bachillerato) lo demuestran. Otra fuente de ingresos extras para los profesores de asignatura son los exámenes extraordinarios, aplicados, en muchos casos, a partir de las guías de estudio (programas operativos) de los elaboradores, con resultados catastróficos para la calidad del aprendizaje y con escenarios poco regulados.

Las funciones colegiadas y administrativas a cargo de la evaluación de los profesores de carrera son realizadas, cada vez en mayor medida, por profesores de asignatura en los consejos académicos, jefaturas de sección, comisiones dictaminadoras, secretarías auxiliares. No se duda de la capacidad profesional de los profesores de asignatura, equiparable a la de los de carrera, pero que predominen en los cargos administrativos de las instancias de evaluación del personal de carrera, hace suponer que algo no funciona bien en los procedimientos meritocráticos, que son el fundamento de la carrera académica.

El examen de conocimientos para ingreso a la docencia en el Colegio se realiza sobre una guía de estudios elaborada por un comité a cargo de las secretarías auxiliares que, sobre todo en las materias optativas, modifica el programa indicativo oficial sustituyéndolo por un programa operativo más o menos equivalente. ¿Por qué sucede esto? Porque, desde la lógica administrativa, la calidad del trabajo de

⁹ Cf. *Diagnóstico institucional*. DGCCCH 2012. Página Web del CCH: Proceso de actualización del plan de estudios / Documentos. En la misma página: Secretaría de Planeación / Programas / Profesores / Perfil del docente 2013.

evaluación realizado por el jurado no puede tener el mismo peso que el número de horas, sesiones y documentos entregados al funcionario. Es necesario “ponerlos a trabajar” haciendo una guía de estudios, que justifique la constancia de la elaboración de la guía de estudios, además del examen¹⁰.

Así, los procedimientos de ingreso a la docencia contribuyen al caos en la posterior aplicación de programas en los cursos regulares y extracurriculares: los profesores se preparan de acuerdo al programa indicativo oficial y después se los examina sobre un programa operativo o guía de estudio elaborado con base en las ocurrencias de los miembros del jurado, quienes se ven compelidos a hacerlo por exigencia de los secretarios auxiliares a cargo del procedimiento. Esto se agrava si quienes se examinan son profesores en servicio, pues lo único que se logra es que no se tomen en cuenta los programas oficiales. Esto es, tenemos programas oficiales y “extraoficiales” sancionados institucionalmente, resultado: el caos, cada quién imparte y evalúa sobre lo que le da la gana. Así, la responsabilidad de que se aflojen los controles académicos ha sido de la administración.

Es falso achacar a los profesores de asignatura el desplome académico (que además no es privativo del Colegio), pero es claro que, si no se resuelve y estabiliza en las mejores condiciones la planta de profesores de asignatura, es imposible cualquier mejora en la calidad escolar. La poca oportunidad de actualización profesional (didáctica y disciplinaria) del personal de asignatura a cargo de la mayoría de los grupos implica necesariamente una baja en la calidad de la docencia.

La brecha salarial entre los profesores de carrera y asignatura es francamente grosera, y necesariamente significa para el Colegio una pérdida de identidad académica, por la existencia de diferentes y contrastantes condiciones de vida y de trabajo: profesores de carrera en el turno matutino y profesores de asignatura en el vespertino; grupos de primer ingreso a profesores de asignatura (los más numerosos) y los años posteriores (grupos más pequeños) para profesores de carrera. Dicho de otra manera: diferentes CCH en las mismas instalaciones.

Una medida posible siempre presente es semiprofesionalizar a los profesores de asignatura con la asignación de paquetes 30 horas, con estímulos a la docencia, horarios continuos, para arraigarlos en los planteles. Hacerlo es una decisión política que implica privilegiar los cursos regulares sobre los extracurriculares, las reglas formales sobre las informales en la contratación de profesores.

¹⁰ En algunos casos se da a los integrantes del jurado una constancia por la guía y otra por el examen, de la misma forma que una por el diseño y otra por la impartición de un curso inter semestral. Situaciones absurdas soslayadas por los profesores para quienes cada cartón representa “puntitos” en las evaluaciones periódicas.

Los alumnos

Si hay algo que ejemplifica la separación entre el modelo ideal y su aplicación, es la cuestión de la evaluación: en los documentos oficiales se hace muy poca mención. En los programas de estudio del tronco común de Matemáticas, la evaluación no existe, ni siquiera se la menciona. En los programas de Química, Biología y TLRIID I-II, encontramos ejemplos de qué evaluar, con qué instrumentos y procedimientos de evaluación por niveles y temas. En Física, se plantea como "funcional, continua e integral", mientras que en el resto de materias se adopta la terminología de "diagnóstica, formativa y sumativa". En las dos Historias y en TLRIID se trabaja la columna de evaluación por unidad, mientras que en Experimentales y Matemáticas sólo se aborda en las introducciones a los programas semestrales.

Según los datos acumulados de 2005 a 2011, el porcentaje de acreditación más bajo (54 a 67%) corresponde a las asignaturas del área de Matemáticas, tanto en el tronco común como en las optativas: Cibernética, Estadística. También entran en este grupo Física, Geografía y Temas Selectos de Filosofía. En contraparte, el mayor porcentaje de acreditación (80 a 87%) corresponde a los Idiomas, TLRIID, Taller de Cómputo, Historia Universal, Ciencias de la Salud, Química, Psicología. En cuanto a la eficiencia terminal de las generaciones 2005 a 2009, ésta en cuatro años sube diez puntos (47 a 57%). Visto por turno, en el matutino la eficiencia terminal va de 65 a 75% en los mismos años, en el vespertino de 27 a 36%¹¹.

104

El Colegio está reprobado desde que se inició la aplicación del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) en 1999. Si comparamos los resultados de las aplicaciones del EDA en las asignaturas del semestre impar en los años 2000, 2005, 2008 y 2011, el promedio por año va de 3.8 en la primera aplicación, a 4.9 en la última, un aumento de un punto en 11 años. Los promedios por área en el mismo período son de 3.9 en Matemáticas, 4.1 en Experimentales, 4.2 en Historia y 4 en Talleres. Por materias los promedios más altos son Ciencias de la Salud I (5.4), II (6.2), Antropología I (5.6), II (5.7), Psicología II (5.4) y Taller de Comunicación I (5.4). Los promedios más bajos se encuentran en Matemáticas II (2.8), III (3), IV (2.9), Historia de México II (3)¹².

El EDA opera como simulacro de examen departamental, porque sólo se aplica a una muestra y los resultados no son de fácil acceso. ¿Qué mide: aprendizajes o contenidos? Si el programa de una asignatura hipotética tiene entre 30 y 60 temas y subtemas, y más de 100 aprendizajes, y el cuestionario EDA admite 25 reactivos, ¿cómo se seleccionan éstos? El EDA sólo mide registros en el nivel cognoscitivo:

¹¹ *Diagnóstico institucional*. DGCCCH 2012. Página Web del CCH: Proceso de actualización del plan de estudios / Documentos.

¹² Cf. Chaparro Esquivel, MC., Palma Cárdenas MA. *Resultados EDA: 2000-2008 y 2009-2011*. Seplan 2011.

verbos de acción observable, verbos clave de conocimiento, comprensión y aplicación. Los registros se organizan en una nueva columna como "resultados de aprendizaje", esto es, lo que se evalúa en cada tipo de acción. Este tipo de ejercicios debería servir como guía para la revisión de la columna de aprendizajes en los programas de estudio. El problema es que, en la elaboración de los cuestionarios del examen, esa columna aparece como una nueva lista anual de temas y aprendizajes que sustituye al programa oficial, tal y como las "guías de estudio" en los concursos de ingreso para profesores de asignatura, y en los exámenes extraordinarios y programas de apoyo al egreso. Entonces ¿el EDA qué evalúa: el programa de estudios o las listas anuales elaboradas por el seminario de la materia respectivo?¹³

Esto es otro ejemplo de cómo recursos tan importantes para la evaluación de las prácticas escolares, como son los resultados de aprendizaje del EDA, pueden convertirse en elementos de distorsión y confusión, por la falta de integración y de objetivos claros en los programas institucionales. ¿Por qué a 15 años de aplicación no existe un acervo validado y actualizado, para que la selección de reactivos y construcción de cuestionarios se haga mediante procedimientos mecánicos aleatorios sujetos a una revisión académica permanente?

Otro programa institucional que trabaja sobre la percepción del alumno, es el Cuestionario de Actividad Docente (CAD), aplicado desde 1993 y desde hace poco también como CAD-PAE (Programa de Apoyo al Egreso). A más de 20 años de su primera aplicación, el CAD no nos dice qué valoriza el estudiante en el desempeño docente y cómo se mide. Su función es meramente administrativa y de constancia individual de los resultados obtenidos por grupo escolar y resumidos por rubro: planeación, desarrollo, interacción y evaluación. Esta constancia se toma en cuenta para los profesores de asignatura en los trámites de asignación de horarios.

En una muestra de cuatro años, sumados los dos rangos más altos (sobresaliente y suficiente alto), los resultados del CAD por turno no son muy diferentes: en el turno matutino 7.8 y en el vespertino 7.4 sobre 10. Donde sí se distinguen diferencias es, si atendemos a los negativos (insuficiente) por áreas, en donde Matemáticas alcanza resultados que van de 2.6 a 7.1 en diferentes años y rubros, seguida de Experimentales con 0.4 a 2.7, Historia 0.2 a 1.2 y Talleres con 0.2 a 1.8¹⁴.

Además de estos pocos datos, para entender el desempeño escolar es necesario tomar en cuenta otros aspectos de la situación, señaladamente la incertidumbre del

¹³ Sin cuestionar la calidad de los aprendizajes y reactivos aplicados, sino su correspondencia con el programa oficial.

¹⁴ Cf. Huicochea Vázquez, M. *Resultados CAD 2007-2010*. Seplan 2011. Página Web del CCH: Secretaría de Planeación / Publicaciones y reportes / Seguimiento de programas / Series históricas.

entorno social y político, que hace previsible en el alumno adolescente la búsqueda de una personalidad fuerte (autoritaria) con la cual identificarse. El peso del reclamo del estudiante presiona al docente a insistir en una pedagogía tradicional de sanción, filtro y selección que tiene como resultado la alta reprobación.

En el Colegio, no se evalúa, se califica y buena parte del estudiantado sufre el clima escolar como situación de fuerte tensión y estrés. La formación tradicional heredada de la secundaria y de la familia, en lugar de ser estudiada y reelaborada críticamente en el bachillerato, es asumida y reforzada tal cual por el modelo "profesionalizante".

Otra prueba del predominio de las orientaciones escolares conservadoras en el Colegio es que los alumnos que egresan siguen eligiendo fundamentalmente las llamadas "carreras tradicionales", como son: derecho, medicina, psicología, arquitectura y cirujano dentista, y sólo la biología merece el séptimo lugar en la preferencia de carrera. Física y matemáticas sólo son elegidas por 0.5% de los alumnos que egresan cada año, por abajo del promedio en la ENP¹⁵.

¿Dónde estamos?

El modelo por áreas se suponía exclusivo del Colegio, integraba la interdisciplina como elemento central y construía una identidad específica, particular, que no se encontraba en otros subsistemas de bachillerato. ¿Qué pasó, por qué no opera, por qué se perdió este modelo?

Tenemos dos tipos de colegio, uno de excelencia, con colectivos de profesores (de carrera y asignatura) productores de prácticas, materiales y estrategias docentes creativas, innovadoras, que operan de manera autónoma, ignorando por aburrimiento a la administración y sus reglas obsesivas. Se trata de islotes de calidad.

Pero también tenemos otro Colegio que, en muchos aspectos, constituye zona de desastre, y donde la gran mayoría de las prácticas escolares están cada vez más cercanas a las prácticas tradicionales en los otros subsistemas de enseñanza media superior. De 1995 a la fecha, consciente o inconscientemente, nos hemos ido aproximando al modelo de la ENP en una versión sincrética que combina otros subsistemas: CONALEP, Colegio de Bachilleres. Y esto es así, según lo expuesto, entre otras razones, porque buena parte de los profesores de asignatura lo son también en otras instituciones y, por obvia economía de esfuerzos, lo mismo que se prepara y trabaja en una escuela también se trabaja en la otra.

¹⁵ Poblacion estudiantil del CCH Ingreso, tránsito y egreso, seguimiento de trayectorias escolares. DGCCH 2012. Página Web del CCH: Proceso de actualización del plan de estudios / Documentos.

Muchos aspectos negativos o problemas pueden ser señalados. Existe una separación entre el tronco común y el ciclo de materias optativas, propedéutico. En la práctica cotidiana, el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue recayendo sólo en el profesor. ¿Por qué a 20 años de iniciarse no existe una explicación de los bajos resultados en el EDA, EDI y similares? Esto significa que el Colegio no tiene capacidad de autoevaluarse.

Los grupos de trabajo académico (grupos "institucionales", según la fraseología oficial) operan a través de una densa malla de intereses y procedimientos que obstaculizan la actividad colegiada y colaborativa. Y además, lo más grave, el resto de los profesores desconocen o no tienen acceso a los recursos producidos por sus colegas.

Los problemas de los programas están claros desde 1995: a) el exceso de contenidos y su repetición y aumento (2004) con los "aprendizajes" por contenido; b) la imposibilidad, por tanto, de operar el curso taller como espacio experimental de construcción cultural, en donde el ensayo y el error juegan un papel central; c) los enfoques en una sola perspectiva teórica.

¿Es posible corregir esto? Sí, si se privilegia el modelo por áreas, interdisciplinario, y se trabaja a partir de contenidos básicos, mínimos y equivalentes entre las diferentes áreas y materias. Con el enfoque disciplinario por asignaturas actual es imposible. Se necesita desdramatizar la discusión acerca de los principales problemas, para que la cuestión de la sobrecarga de contenidos y el curso-taller puedan abordarse en un plano más distendido de construcción, en la reflexión desde los paradigmas pedagógicos y disciplinarios involucrados.

Se requiere sacar de los programas esos grandes listados temáticos sólo susceptibles de operar como rutas críticas planificadas de tecnología educativa. Lo cual en todo caso es totalmente válido e importante, siempre y cuando no sea obligatorio, sino realmente opcional y deseablemente referido a proyectos específicos. Esto sólo se logra convirtiendo los listados actuales en bancos de temas y reactivos para tratamientos especializados, y que puedan ser localizados en documentos (o columnas) anexos a los programas. Como una medida práctica, se puede reorganizar el trabajo de revisión con sólo los enunciados de las unidades temáticas (dos a cinco al semestre en los programas del tronco común).

Un aspecto a rescatar es la perspectiva constructivista, o de la didáctica crítica, como cada quién prefiera, que, al transitar de la enseñanza al aprendizaje, coloca al estudiante como actor de una experiencia escolar autónoma, en la cual el docente juega el papel de facilitador. Esto permite "situar" las prácticas escolares en una didáctica (planeación) más flexible, con capacidad de recuperar los "emergentes", lo que surge en el momento como resultado de la iniciativa de los

alumnos (y de muchas otras causas en el ambiente) y que no puede ser descartado (por ejemplo, Ayotzinapa), sino necesariamente incorporado (integrado en conjuntos organizados) como reactivo de aprendizaje.

Una didáctica flexible requiere programas flexibles, que den oportunidad a que el alumno localice y corrija su error, programas no enciclopédicos, con temas generales que permitan elaboraciones multidisciplinarias de secuencias de actividades para la construcción y aplicación de un pensamiento lógico-sistemático, de un pensamiento humanista de reglas y valores de convivencia, y con capacidad de actuar siguiendo un plan. Aprender a aprender, a ser, a hacer.

Estos aprendizajes son transversales, en la medida en que pueden referirse a distintos contenidos en distintos programas, y tienen que ver con: a) la capacidad del estudiante para buscar información, comprenderla, valorarla, interpretarla, enjuiciarla, sacar sus propias conclusiones a partir de estrategias para escribir, leer, comentar en grupo, búsqueda de información, síntesis, reflexión, conclusión, etcétera; b) el fomento de la conciencia de pertenencia, de entorno social y natural, de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y social; c) la capacidad de usar el lenguaje especializado para explicar los fenómenos de la naturaleza y la sociedad; y, d) la capacidad de trabajar en equipo, de utilizar tecnologías de información, de adaptación a situaciones cambiantes, capacidad de contribuir a reducir el estrés en su entorno social, entre otras. Y con todos ellos, valores centrales de identidad comunitaria para entender la vida como asombro, conocimiento, creación, gozo y responsabilidad ética, asuntos que, sobre todo en estos tiempos de riesgo e incertidumbre, se traducen como *enseñar ciudadanía*, lo cual viene a ser la orientación central del perfil del estudiante deseado.

Este modelo ideal prescriptivo debe traducirse y organizarse en contenidos mínimos o básicos por área, con posibilidades de equivalencia, correspondencia, seriación, y sobre todo flexibilidad en la operación didáctica. Es aquí, en las prácticas escolares, donde cobran sentido los postulados pedagógicos, como la colaboración colegiada, la autonomía del estudiante, el profesor facilitador, la cultura básica, la interdisciplina, los programas operativos, la planeación flexible.

Recuperar este modelo significa, en este momento, proponerse como política institucional (de todos, no sólo de la administración) construir un bachillerato de excelencia, con recursos (materiales y profesionales) que en conjunto no tiene ningún otro bachillerato del país, y, aunque en el corto plazo no van a crecer (más bien lo contrario), son más que suficientes para obrar como un laboratorio de prácticas educativas innovadoras y modelo para otros subsistemas locales, estatales, nacionales, que comparten la tarea de trabajar con adolescentes, un sector estratégico en un momento crucial del país.

Pugnar por un bachillerato de excelencia operando de manera colegiada, horizontal, es un valor comunitario que cada vez en mayor medida es también una medida urgente de defensa, en un contexto hostil de abierta violencia y descomposición institucional¹⁶. Para ello, se requieren además cuerpos directivos plurales en los planteles y en la administración central del Colegio, apoyados en el reconocimiento profesional y con capacidad de impulsar medidas y políticas escolares con amplio respaldo comunitario, por ejemplo, políticas preventivas antes que punitivas en los aspectos de seguridad y salud; o bien establecer, como medida urgente de estabilización de la planta docente, la contratación de paquetes de 30 a 20 horas semanales para profesores de asignatura definitivos; entre muchos otros aspectos aquí señalados.✘

¹⁶ Cf. González Rodarte, J. "Políticas escolares contra la violencia. El plantel Oriente", en *Nuevos Cuadernos del Colegio No. 3*, marzo 2014. Página Web del CCH: Acerca del CCH / Memoria / Cuadernos del Colegio.

Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

Profesor José de Jesús Bazán Levy

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental

Dirección General

blevy@cch.unam.mx

Resumen

El artículo propone una descripción de los elementos esenciales del Modelo Educativo del Colegio y un recorrido por las grandes etapas y transformaciones del mismo, con el propósito de inducir a los profesores actuales, sea cual fuere su antigüedad y experiencia, a reflexionar sobre el Modelo y su función orientadora, a impregnar de sus enfoques las prácticas docentes y a mantener una confianza fundada en su permanente valor educativo e innovador.

Palabras clave: modelo educativo, cultura básica, práctica docente.

El Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se propuso, el semestre pasado, reunir información sobre la comprensión del modelo en la comunidad docente, con la esperanza de inventar posteriormente nuevos caminos para compartir universalmente sus concepciones y, más que nada, ponerlas en práctica en todas las horas de trabajo de aprendizaje escolar, llamadas, en otras concepciones educativas, *clases*.

El panorama que obtuvimos escuchándonos, en general con atención, es, para decir lo menos, preocupante, no tanto por diversidades inevitables y, en última instancia, enriquecedoras, acerca del modelo, a lo largo y lo ancho de las comunidades docentes (Áreas, Planteles, grupos académicos), sino por la persistencia de ignorancias sin raíz ni racional ni histórica, pero endurecidas y persistentes. Al parecer, la comodidad de repetir frases cuya sonoridad, por lo demás, está agotada, ha impedido incluso una relectura de la *Gaceta Amarilla*, un olvido de los trabajos de las décadas de los 80 y 90, y nostalgias que se imaginarían justificar que nada se puede hacer hoy, porque nada en el Colegio es como se imagina que fue otrora.

La ambición de este artículo es discutir unos pocos de los juicios no apresurados, sino demasiado lentos en el ejercicio de su propia crítica, que se refieren al concepto de

Modelo Educativo específico y a su persistencia esencial y esbozar rumbos que pongan al Colegio en vías de renovación.

Un inventario conceptual preliminar

A través de las sesiones de la primera etapa del Seminario, la mayoría de los participantes coincidimos en algunos elementos considerados esenciales del ME del Colegio, a saber:

- La principal fuente del Modelo Educativo para la comunidad docente del Colegio han sido la *Gaceta Amarilla* (*Gaceta UNAM*, número especial, 1 de febrero de 1971) y los cursos de selección de profesores que la generación primera de profesores seguimos en febrero del mismo año.
- Los aspectos más importantes del proyecto se encuentran en los documentos que el Rector Pablo González Casanova presentó al Consejo Universitario el 26 de enero de 1971.
- En ellos, la Universidad opta por un nuevo bachillerato, en vez de aumentar el número de Planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual había crecido hasta nueve, principalmente en la Rectoría del Dr. Ignacio Chávez, según se afirma en La Exposición de Motivos del *Proyecto para la Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad de Bachillerato* del mismo.
- La novedad de este Bachillerato, que formaba parte de un proyecto más ambicioso y que comprendía otros segmentos educativos, en concreto, la enseñanza profesional y de posgrado, para desarrollar una Nueva Universidad, consiste en los puntos enunciados a continuación, diversamente valorados y formulados por los participantes en el Seminario:
 - El Bachillerato nuevo, según las declaraciones del Rector en la presentación del proyecto en enero de 1971, parte del rechazo del enciclopedismo y del énfasis en las materias básicas, asumiendo como opción un concepto de cultura activa y productiva que consiste en saber leer y redactar, en informarse sobre lo que se ignora y redactar escritos académicos; en tener una experiencia viva en los laboratorios de las ciencias de la naturaleza y de los procedimientos que originan el conocimiento histórico; en el razonamiento matemático; en la curiosidad por la lectura de los grandes autores.
 - Estas habilidades se ejercitan en las materias básicas de las ciencias y las humanidades, campos inseparables en la cultura.

- o La frase **aprender a aprender** constituye un resumen, por lo mismo general y susceptible de una cierta diversidad de lecturas, de los enfoques fundamentales del Modelo Educativo y ha servido, históricamente, como uno de los signos más generalizados de la identidad del Colegio y de sus miembros.
- o La pedagogía apropiada y consistente con este concepto de cultura asigna de manera novedosa las funciones de los alumnos, que son ahora protagonistas de su propia formación, puesto que ésta se obtiene a través de su trabajo de aprendizaje cotidiano, y también las de los profesores, en las que predomina la orientación sobre la autoridad académica y su callado acatamiento complementario.

La cultura básica, como esclarecimiento del Modelo Educativo del Colegio

Si los puntos anteriormente enlistados no representaban fuente de contradicciones en el Seminario, el concepto de **cultura básica** tenía, por una parte, una minoritaria oposición radical, basada principalmente en la persistente ausencia de lectura de los numerosos documentos de los cuatro decenios del Colegio que tratan el tema; y, por otra, alguna forma de indiferencia, numéricamente muy reducida y no argumentada.

En mi opinión, la cultura básica es un concepto que reúne las ideas centrales del Modelo Educativo del Colegio, a saber, que éste no suscribe el enfoque enciclopedista, que se propone ilusamente que el alumno aprenda todo de todo, o al menos algo de todas las materias tradicionalmente incorporadas a la Enseñanza Media Superior, sino elige los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) que ocupan los lugares centrales en los sistemas de las disciplinas más importantes y cuya apropiación sirve de base para continuar el aprendizaje de las novedades que se producen de manera permanente en todos los campos del saber, y para apreciar sus consecuencias en la vida personal y social de los seres humanos. *Aprender a aprender* forma parte de la cultura básica, pero no la agota, porque, sin dejar de ser un elemento capital de la misma, va acompañado de contenidos específicos de diversas disciplinas, así como de otros lemas como *aprender a hacer* y *aprender a ser*, más recientemente completados con *aprender a convivir*, que abre el ámbito de la formación ciudadana.

Lo esencial de este enfoque de *aprender lo importante de las materias importantes* y el rechazo de la ilusión de apropiarse de todo el conocimiento acumulado por la humanidad hasta el presente, aparece con claridad y fundamento en una contribución del Dr. Pablo González Casanova, publicada en la Revista Mexicana de Sociología, 1953, que trata sobre la reforma de la Educación Media Superior. La

cultura básica no es, pues, una ocurrencia de quien sabe qué profesores del Colegio en algún rincón apartado y sin nombre del mismo, sino debe atribuirse a su autor nacional (ha habido quizá enfoques semejantes en otros países), quien, 18 años después de publicar sus ideas, tuvo el acierto de convertirlas en una institución, y un Modelo Educativo nuevo y original, sistemático y abierto sin término al futuro. Cambiarán, en efecto, las disciplinas, pero no el criterio de que no hay razón para pretender que los estudiantes de Bachillerato las aprendan completas, sino en cada momento habrá que seleccionar lo importante, por su fundamentación sólida y su función de base para el desarrollo principalmente de otros conocimientos y habilidades del sistema de cada disciplina.

En la *Gaceta Amarilla*, se insiste en las *materias básicas* y en la cultura como actividad productiva de saber y saber hacer del alumno, quien, a riesgo de repetirme, debe leer, escribir, redactar trabajos, razonar matemáticamente, experimentar y reflexionar sobre la historia. En la "Exposición de motivos", publicada en misma *Gaceta*, donde se reúnen las "materias fundamentales", se emplea el sintagma *educación básica*, indudablemente equivalente al de *cultura básica*.

Por otra parte, el rector de la UNAM, en la Asamblea Extraordinaria de ANUIES en Toluca, en agosto de 1971, al describir el nuevo Bachillerato necesario para el país, habla literalmente de *cultura básica*. El término, pues, forma parte de las convicciones del Rector cuya inserción promovió en el proyecto del Colegio.

114

La cultura básica tiene, así, la función de formular, en un sintagma simple, el núcleo del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, a partir de los documentos fundacionales que justifican la creación de éste, del pensamiento del Rector y de la reflexión de profesores del mismo en los decenios siguientes.

El Modelo Educativo, como referencia general de la actividad de una Institución

Ninguna institución educativa carece totalmente de modelo, ya que es poco verosímil que se la funde o sostenga, aunque sea únicamente sobre una base educativa genérica y sin que ni sus principios ni sus elecciones culturales y pedagógicas hayan sido completamente iluminadas. Así, un recorrido de los reglamentos de numerosos Bachilleratos del país, nos convencería de que en general se proponen formar personas cultas y útiles a la sociedad, a lo que se agregan, como una moda o lugar común más bien reciente, las formulaciones de la UNESCO de los *aprender a...*, seguidos de verbos que constituyen el objeto de aquellos: *a aprender, hacer, ser, convivir o conocer*.

Un modelo educativo parte de una concepción del ser humano y del desarrollo cultural que le es indispensable personal y socialmente, en nuestro caso, en los años que terminan la adolescencia y comienzan los ensayos ya más firmes de la edad adulta. De esta idea deseable se derivan, organizados en planes y programas de estudio, los conocimientos, las habilidades, los valores académicos, puesto que estamos hablando de escuelas, y en el último caso también humanos, por su coextensión con la existencia completa de cada uno, todos los cuales la escuela debe proponer al aprendizaje de los alumnos aplicando las prácticas educativas coherentes.

Por otra parte, la escuela es también un sistema, y la función de referencia del Modelo no se agota en los contenidos del plan y los programas de estudio, sino alcanza al funcionamiento total de la institución y sus planteles. Así, los requisitos de ingreso de los alumnos y la selección de profesores; la evaluación y la certificación, los apoyos al aprendizaje, como bibliotecas y laboratorios experimentales y de cómputo; la disciplina, que haga madurar la libertad; el trato de funcionarios y trabajadores, y tantos otros elementos, deben contribuir a formar al alumno modelo resultante idealmente de las concepciones del Modelo Educativo y no contradecir este proceso de desarrollo, so pena de deseducación en las contradicciones y en el menosprecio de las declaraciones formales, que los hechos desmienten.

Por ello, el Colegio no puede omitir una toma de conciencia explícita y precisa de los puntos fundamentales de su Modelo Educativo y tratar, día a día, y plan anual tras plan anual, remediando las repeticiones consabidas y los lugares comunes, de reformar las prácticas educativas de toda la institución para llevar el Modelo a una plenitud creciente y no aceptar que se convierta en un instrumento educativo inerte y en objeto de desconocimiento y hasta de desprecio en el ámbito universitario.

Para contribuir, aunque nuestras limitaciones sean reales, a invitar a la comunidad del Colegio a mantener su compromiso con nuestros alumnos, siguen a esta descripción general de las funciones de los modelos educativos y planes de estudio, un repaso de las grandes etapas por las que estos conceptos y las realidades que generan, han atravesado en la vida del Colegio.

Características del funcionamiento del Colegio entre 1971 y 1990

Hasta 1990 algunas de las características permanentes del Bachillerato del Colegio (había entonces también en la misma institución estudios de posgrado y hasta una licenciatura, en Investigación Biomédica Básica, —curiosa aparición, también aquí, del mismo adjetivo—) fueron las siguientes:

- El egreso en tres años se mantuvo desde 1974 alrededor del 28% de cada generación, con variaciones menores.
- Las academias, que tuvieron la responsabilidad, a través de la representación que conformaban los coordinadores de área, de elaborar, en colaboración con asesores designados por las facultades correspondientes, los programas, que consistían hasta entonces en su gran mayoría, en la brevísima descripción de los títulos de sus contenidos aprobada por el Consejo Universitario en la fundación del Colegio. Una mirada a la "Descripción de los Programas de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato", en *Documentos y Testimonios*, pp.101-108, pondría en evidencia que se trata, en la mayor parte de los casos, con alguna feliz excepción en Taller de Lectura, de una mera enumeración de temas.
- Los intercambios en las academias, con fortuna variable, introdujeron modificaciones y adaptaciones en cada Plantel e incluso en cada turno de la misma asignatura, por lo que los contenidos de aprendizaje se dispersaron, aunque las disparidades no anularon coincidencias en puntos fundamentales. Hubo, sin embargo, asignaturas que cambiaron de semestre, por ejemplo, entre varios, Autores Latinoamericanos intercambio su lugar en cuarto semestre con Clásicos Griegos y Latinos, originalmente en el primero, pero considerado por algunas academias de mayor dificultad de comprensión, además de numerosas divergencias de contenidos parciales, supresiones, enfoques particulares, y otras modalidades de adaptación de fortuna diversa. Los contenidos del Bachillerato del Colegio no eran exactamente los mismos en todos los cursos impartidos, aunque tampoco radicalmente diferentes.
- Esta diversidad, además de los aspectos institucionales formales (el título de Bachiller era uno en el Colegio, pero los aprendizajes exigidos no), originaba problemas prácticos, como la elaboración de exámenes extraordinarios para una asignatura impartida siguiendo programas diferentes por varios profesores, o la reinscripción a la misma asignatura en un segundo curso muy diferente del primero y no acreditado.
- El Modelo Educativo, cuya vigencia siempre se reconoció, pero ni siempre entró plenamente a la realidad de todos los cursos y sus elementos didácticos, ni tampoco orientó la docencia entera del Colegio en todas la materias y en los cinco Planteles.
- La composición sociológica del alumnado fue cambiando con los años y se estabilizó. Los primeros años del Colegio, que vino a responder a una demanda de Enseñanza Media Superior crecida, recibió un porcentaje significativo de alumnos que habían estudiado Secundaria en escuelas privadas (opción que de por sí no garantiza calidad automática) y luego fueron disminuyendo hasta

estabilizarse en una mayoría de alumnos reconocibles en los rasgos que describo a continuación. Claramente el porcentaje de alumnos que trabajaban formalmente disminuyó de un 24.9% en 1976, a un 5.5% en 1988 y a 5.9% (entre 16 y 32 horas) y 3.9% con una carga completa de horas de trabajo en los años recientes. Por su parte, el nivel económico y cultural de las familias se mantuvo prácticamente sin cambio: familias de ingresos de tres salarios mínimos, con estudios de los padres ampliamente predominantes hasta un máximo de secundaria, condiciones de habitación y ambientales poco propicias para el estudio individual en casa, etc. Acaso pueda afirmarse que la imagen del estudiante a la que trató de responder la concreción del Modelo Educativo del Bachillerato del Colegio en su fundación, tomaba como referencia más a los estudiantes de Bachillerato tradicionales de la Escuela Nacional Preparatoria, de extracción social más de clase media e iniciados en una cultura familiar más cercana o superior a la cultura escolar de los estudios de Educación Media Superior, y no tanto a la población escolar que realmente vino a ocupar los espacios de aprendizaje del Colegio. Cabe añadir que los alumnos precedentes de secundarias privadas (lo que no garantiza calidad por sí mismo) fueron disminuyendo hasta un predominio de egresados de secundarias públicas del Distrito Federal y del Estado de México y sus zonas más desvalidas, alumnos estos últimos menos bien preparados.

La actualización del Plan y los Programas de Estudio de 1956

El propósito fundamental de las modificaciones al plan y los programas de estudio fue responder de mejor manera a estas condiciones reales y largamente experimentadas en su influencia en el estancamiento del egreso del Colegio, sin renunciar en ninguna medida al Modelo Educativo ni a su manifestación concreta en la cultura básica, como se declara repetidamente en el PEA (*Plan de Estudios Actualizado*, pp.8-12 y 35-39, por ejemplo).

Se introdujeron, para estos fines, cambios que pueden resumirse de la manera siguiente en sus aspectos principales:

- Un reforzamiento de las materias de Ciencias Experimentales: dos semestres obligatorios, en vez de uno, en Química, Física y Biología.
- La eliminación de materias cuya comprensión didáctica y sus prácticas docentes habían mostrado impertinencia y confusión: Método Experimental, que se había convertido en una "Biología II", que no decía su nombre y tendía a un esquematismo ajeno a las prácticas científicas reales; Lógica, en el área de Matemáticas, que muy pocos profesores habían estudiado, por tratarse de una optativa de las carreras de la Facultad de Ciencias y la ignorancia de la cual

conducía a estudios variopintos de sociología o epistemología (estudiar un poblado indígena de Veracruz, como aplicación de las nociones de la materia) que se cobijaban en algún espécimen de Lógica Dialéctica; Método Histórico Social, que tanto la Coordinación de Humanidades como la Facultad de Filosofía y Letras consideraban de poco probable comprensión rigurosa en el Bachillerato, a pesar de la indudable preparación de una parte de sus profesores mejor formados, pero nunca universal.

- La articulación en una sola materia de Taller de Lectura y Taller de Redacción e Investigación Documental, dada la recursividad y la relación estrecha entre las actividades fundamentales de ambos talleres y la aplicación del conjunto de sus habilidades en la parte final de la materia aplicada, consistente en la producción de modalidades variadas de monografías.
- El aumento de una hora en las materias de los cuatro primeros semestres, para disponer de unidades de dos horas y asegurar al menos el trabajo del alumno en clase, si en sus casas resultaba más problemático, la colaboración en equipo, la corrección de los ejercicios.
- La obligatoriedad de una sola materia de Filosofía que tratara los temas de las tres disciplinas del Plan anterior (Filosofía, Ética y Estética).

Sin entrar en otros aspectos, el aumento de horas en el mismo número en Ciencias y en Humanidades, cuyo equilibrio exacto siempre se ha mantenido, tuvo como consecuencia la imposibilidad de sostener cuatro turnos y el intento de crear un turno mixto para facilitar la asistencia de los alumnos que trabajaban. Sin embargo, este turno novedoso no tuvo demanda, con lo que se confirmó el cambio en la población demandante de inscripción, en comparación de la evidente en los primeros años de la década de 1970.

La actualización del Plan de Estudios como concreción realista del Modelo Educativo

De la supresión de las materias de Método y de la reducción a dos turnos se ha pretendido fundar un *cambio de modelo educativo*, como consecuencia de la actualización de 1996. La argumentación es corta e infundada.

En lo que se refiere a la intención de los cambios, como de manera expresa se enuncia en el Plan de Estudios Actualizado, el Modelo Educativo del Colegio se reafirma sin restricciones y los cambios introducidos pretenden tomar en cuenta más atenta y concretamente las condiciones reales de la vida de los alumnos y hacer inevitable su trabajo de aprendizaje en sesiones escolares más largas, bajo la orientación del profesor. Si este enfoque, descrito en detalle en las páginas 40-42 del

Plan de Estudios Actualizado, se ignora, las sesiones de aprendizaje en grupo escolar se saturan con exposiciones de dos horas de los profesores, ajenas al Modelo Educativo del Colegio antes y después de la Actualización de su Plan de Estudios.

Haber sobrepasado 20 horas de clase por semana no destruye tampoco el Modelo, a pesar de la cita, sacada de contexto, según la cual el rector González Casanova afirma, en una entrevista a Radio UNAM, (*Sí, esta es la Nueva Universidad, Es la misma Universidad que Cambia y se Renueva*) retomada en *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, que el Modelo se perdería cuando las horas de docencia rebasaran el límite citado. En las líneas siguientes a esta declaración, en la misma entrevista, el Rector afirma que en las horas libres el alumno podrá leer, estudiar o hacer ejercicios por su cuenta o bien trabajar o aprender un oficio, en otras palabras, en su concepción, más allá de las 20 horas de clase, no se proponían obligatoriamente para mantener el Modelo Educativo 20 horas de estudio individual, sino tiempo libre para actividades variadas.

El Plan de Estudios Actualizado asegura que una parte de estas horas se dedique al aprendizaje autónomo, puesto que las actividades de los alumnos en ellas, aunque tengan lugar en aulas y laboratorios, no deben consistir en escuchar las exposiciones del profesor, sino en producir discusiones, escritos, evaluaciones, resúmenes, en otras palabras, en ejercitarse en las actividades de producción cultural de las cuales es protagonista. La única diferencia es que el Plan de Estudios Actualizado les ofrece un espacio adecuado, el salón de aprendizaje escolar o de clases o el laboratorio, y la orientación y evaluación de sus actividades a cargo de un profesor activo como apoyo del avance en los aprendizajes. El Plan de Estudios Actualizado en el inciso "Aspectos pedagógicos del Bachillerato del Colegio", pp.40-43, explica expresamente esta perspectiva, insistiendo en el trabajo del alumno, protagonista de su formación.

Finalmente, la actualización no multiplicó las materias de Plan de Estudios. Introdujo un mínimo semestre de Cómputo y un par de materias optativas, lo que no cambia la tendencia a privilegiar las materias importantes y los temas de mayor alcance sistemático de éstas. También esta consideración coincide en el mantenimiento de los enfoques originales del Modelo Educativo del Colegio.

En resumen, ni los cambios de materias, ni el aumento de horas con la orientación que el Plan de Estudios Actualizado les confiere, ni la desaparición de turnos se desvían del ME del Colegio, sino, por el contrario, garantizan mejores condiciones para su puesta en práctica en las condiciones socioculturales reales. Pruebas, o al menos indicios de la pertinencia de estos cambios, son el aumento del egreso, a pesar del crecimiento del número de créditos exigido; el mantenimiento del uso de la Biblioteca, que ha mantenido durante los años siguientes a la Actualización,

préstamos en sala o para llevar a casa en las mismas cantidades que anteriormente; las diferencias entre las materias que han seguido la orientación del uso de las sesiones de dos horas y las que han mantenido prácticas docentes tradicionales, como la exposición a cargo del profesor o de los alumnos, prácticas que no provienen de la actualización del Plan de Estudios, sino constituían desde mucho antes recursos didácticos de uso prevaleciente y no variaron ni con la reflexión del proceso de modificación.

Finalmente, el Modelo Educativo del Colegio pretende que los alumnos, con creciente autonomía, vayan manteniendo sus conocimientos y habilidades incorporando los avances y transformaciones de las disciplinas. No puede ser de otra manera en el Colegio como institución, una de cuyas funciones es ser órgano de innovación de la Universidad. No tenemos, ni deseamos, la posibilidad de consagrarnos al estatismo y de declarar la intangibilidad absoluta de la manera de concretar el plan de estudios y, a través de éste, el Modelo Educativo del Colegio. El fundamento último del proyecto del Colegio es la racionalidad que se manifiesta en proponer los aprendizajes de las materias importantes en ciencias y humanidades, y de ellas los contenidos que a la vez sean válidos, tengan el mayor alcance sistemático posible en la disciplina, por lo que pueden servir para la ampliación de la apropiación de ésta, y las mejores probabilidades de una vigencia prolongada en un mundo académico cambiante y en renovación continua.

120

En otra perspectiva, se trata de hacer prevalecer los contenidos, repito: conocimientos, habilidades y valores, que pueden responder de la mejor manera a las necesidades de desarrollo cultural y humano de los alumnos, al final de su adolescencia. Esta racionalidad es imprescindible y se mantiene también en las transformaciones culturales. Pueden, en efecto, cambiar las disciplinas y el valor relativo de sus elementos conceptuales, prácticos o éticos, pero no el modelo que mantendrá su exigencia de optar por las materias importantes y por los contenidos importantes de éstas, en cada una de las etapas del futuro del Colegio. Esta capacidad de adaptación, por la apertura permanente a lo importante, es una de las características que asegura la permanencia del Modelo Educativo del Colegio. No hay que imaginar escenarios apocalípticos para nuestro futuro, cuando tenemos los instrumentos conceptuales y pedagógicos para apropiarnos de los cambios culturales que se susciten, sin renunciar a nuestra identidad.

La condición operativa de nuestra permanencia

El Modelo Educativo del Colegio puede resistir con éxito al envejecimiento, si sostiene una atención despierta a las realidades culturales que irán apareciendo y un juicio crítico vivaz para apreciar sus valores y sus desvíos.

Pero el Colegio no es una entidad abocada a la teoría, sino su ocupación fundamental y predominante debe ser apoyar el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo gradual de una autonomía cultural que les permita resolver por sí mismos los problemas intelectuales, éticos y ciudadanos a los que deberán enfrentarse desde el momento mismo en que, terminado el Bachillerato a los 18 años, se conviertan en ciudadanos jóvenes, pero plenamente responsables ante su país.

De ahí que la función del Modelo Educativo del Colegio no es provocar colecciones de dichos y frases, es decir, un discurso, aunque sea coherente y válido, sino impregnar las prácticas docentes de sus enfoques, e idealmente todas las prácticas de todos los profesores.

Que estamos lejos de este horizonte es un hecho que, imagino, reconocemos la mayoría de los profesores del Colegio. Que tenemos condiciones actuales que no aseguran el logro previsible de que esta utopía alcance la realidad de una **eutopía** universitaria, parece también una convicción compartida. Qué debemos hacer para acertar en la elección comunitaria del rumbo del Colegio en las condiciones nacionales, universitarias y comunitarias actuales es tema de discusión o, de manera más inquietante, no ocupa un lugar claro y predominante en el diálogo cotidiano de las comunidades, si no es en forma de elegía por un pasado perdido o de desesperanza y cansancio de haber luchado, sin llegar todavía a una plenitud deseable y ardua.

En la maraña de incertidumbres y la ausencia de orientaciones suficientes, no faltan quienes se ponen a pensar sobre todo en la manera de perdurar en los méritos académicos o más bien laborales legítimamente adquiridos, más que en servir a la toma de responsabilidades con claridad intelectual y pedagógica de los profesores más jóvenes, a quienes corresponderá encabezar una etapa del Colegio que puede decirse que ha comenzado ya, o cuya proximidad no puede posponerse.

Hay entonces un deber que el apego auténtico al Colegio origina, el de entregar a nuestros sucesores institucionales todo lo mejor que ha producido nuestro trabajo, nuestra creatividad, nuestra felicidad de haber inventado, aunque sea parcialmente, un Colegio que no hubiera existido sin nosotros, pero que deberá seguir haciéndolo en nuestras manos que el desgaste no ha vuelto todavía torpes o desganada, y finalmente también sin nuestra presencia.

Lo mejor que hemos logrado, es múltiple y no ha quedado lejos de nuestro alcance, por lo que su transmisión es posible, si promovemos la voluntad de compartirlo y recibirlo: la comprensión cada día más honda del modelo educativo del Colegio y de la cultura básica y su empleo en las horas de apoyo al aprendizaje en aulas y laboratorios; el afecto didáctico por los alumnos, sus limitaciones y deseo de aprender; cómo trabajar en grupo, como en las academias, cuando lo han sido

auténticamente durante años; cómo compartir los materiales y los procedimientos didácticos de todo tipo que mejor sirven a los aprendizajes; el propósito de no repetir mecánicamente cursos, sino lograr cada semestre alguna mejoría en las estrategias aplicadas; la anteposición del aprendizaje y la buena docencia a cualquier otro propósito, que si es legítimo, tendrá también el espacio apropiado para manifestarse.

Prácticas docentes según el Modelo Educativo del Colegio y condiciones reales de trabajo

Nunca he ignorado que la mejor condición para un profesor de Educación Media Superior es la de obtener una plaza en la que haya tiempo contractual dedicado a actividades académicas más allá de la mera docencia. Recuerdo los documentos y conferencias que elaboramos para las consultas que precedieron al Congreso Universitario, pero en este lugar me limito a hacer recordar su ambición y señalar su existencia, que implica además una cierta longevidad de la propuesta y de las ideas esenciales que la justifican.

Añado, y esta adición tiene únicamente el valor de un testimonio, que las plazas de carrera fueron reconocidas como las más apropiadas para el Bachillerato, en los documentos del Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico, entre 2004 y 2010.

Este preámbulo me lleva a compartir con los profesores del Colegio el deseo legítimo de que se multipliquen las plazas de carrera, de modo que no se vean en la tentación de desear la muerte de quienes ocupan las existentes o esperar la jubilación tendencialmente tardía de los mismos.

En cualquier caso, la puesta en práctica del Modelo Educativo del Colegio está condicionada por un tiempo de planeación y de seguimiento reflexivo del aprendizaje de los alumnos, poco probable de manera general, si se tienen asignadas 30 horas de docencia tan sólo en el Colegio, y otras más que el presupuesto familiar requiere, en otras instituciones educativas.

Sin embargo, las plazas para alcanzar el destino académico al que se orientan, piden de la institución, de sus consejos Técnico y Académicos de Área y Departamento, una conducción que apueste más por la inteligencia y la orientación certera, que por la multiplicidad de las normas y la ilusoria pretensión del control de los trabajos de los profesores. Mal puede imaginarse la promoción de la invención, cuando, hasta el detalle, los trabajos de los profesores deben ser previstos y previsibles, reseñados y apoyados en ejemplos de productos de la docencia y el

aprendizaje que, y es el punto más débil de la estructura, tampoco los Consejos Académicos revisan con una seriedad equivalente a las exigencias.

Finalmente, hay que insistir en la calidad de la formación que introduce a los nuevos profesores al Colegio. No es acertado confiar la coordinación de los cursos a quienes presentan sus proyectos, seguramente de una cierta disparidad, en la ausencia de un modelo de curso que presente, con la autoridad de la institución, las concepciones que deben servir de base al apoyo al aprendizaje que desarrollarán los nuevos profesores.

En una etapa posterior, los profesores se encuentran con series desvaídas de cursos, que toman por obligación reglamentaria, acompañando su asistencia de despecho e indiferencia en muchos más casos de los usualmente admisibles. Acaso por excepción algún curso profundizaría en la reflexión sobre el Modelo Educativo y en la necesidad de hacerlo entrar en las prácticas docentes predominantes. Entre una y otra repetida omisión estamos socavando los quicios del Colegio, como un bachillerato nuevo que debería renovar a la Universidad.

Una reflexión final

Este artículo no se imagina ser un plan de trabajo. Más sencillamente, se propone aclarar conceptos referidos al Modelo Educativo del Colegio e insistir en la necesaria impregnación con ellos de la vida docente de la comunidad, para que el Colegio siga siéndolo y se acerque más a la relativa plenitud de la que depende el respeto que hemos perdido ante una parte de la Universidad, no siempre por razones ni voluntad limpia, pero que nos conviene restaurar para que la UNAM no se empobrezca.✠

Algunas ideas sobre el Área de Ciencias Experimentales

Profesor Javier Ramos Salamanca

Área de Ciencias Experimentales:

Física I a IV

Plantel Oriente

jramoss@unam.mx

Resumen

El artículo señala la importancia de considerar en la revisión de los programas de estudio, los aspectos epistemológicos y la función cultural de la ciencia y, en correspondencia, los elementos que dan estructura al área, para la selección de los aprendizajes y la temática de las asignaturas de Ciencias Experimentales.

Palabras clave: Ciencias Experimentales, programas de estudio, aprendizajes.

En el documento de Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado (2006), se subraya *“la importancia de que cualquier ciudadano, independientemente de su papel en la sociedad, posea una cultura científica que le ayude a comprender y administrar la vida cotidiana con responsabilidad; participar en la solución de problemas y necesidades de salud personal y supervivencia global; adoptar actitudes responsables frente al desarrollo científico y tecnológico y sus consecuencias, así como participar activamente y con fundamentos en la toma de posturas y decisiones”*.

Por otra parte, se le asigna como finalidad que *“a la cultura básica del bachiller se incorporen conocimientos, habilidades intelectuales, actitudes y valores que favorezcan la interpretación más lógica, racional y mejor fundamentada de la naturaleza a través de la ciencia”*. En el enfoque didáctico, se indica la concepción de que *“el aprendizaje es un proceso de construcción mediante el cual los alumnos conocen, comprenden y actúan; que aprender es una cuestión de aproximación, de interés, de confrontación, de interconexión, de permanente cuestionamiento, y que debe existir interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento..., es importante que los aprendizajes se apliquen a situaciones diferentes, atiendan los conocimientos básicos, sean de interés potencial para el alumno y revelen realidades y procesos que contradigan lo intuitivo”*.

El mismo documento especifica los aspectos que dan unidad a las materias del Área de Ciencias Experimentales, a saber, las regularidades observadas en el estudio de la naturaleza, los conceptos recurrentes, las habilidades intelectuales, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, al revisar los programas de estudio de las asignaturas, estos aspectos se van diluyendo, se da prioridad a los aprendizajes y contenidos temáticos de cada una de las asignaturas y, peor aún, la interpretación de la mayoría de los profesores se orienta más a la lectura y desarrollo de los temas que a los aprendizajes, las más de las veces desde un punto de vista personal, ajeno al enfoque que el Colegio tiene para el perfil de sus egresados.

Estas interpretaciones libres hacen que en la práctica el Área desaparezca y la agrupación de las asignaturas tenga de hecho únicamente funciones administrativas.

La revisión de los programas de estudio tiene un mal principio, si parte desde los propios programas. La revisión y selección de los aprendizajes a partir de los elementos que dan estructura al Área puede ayudar a la integración de las materias, no solamente en cuanto a los contenidos y aprendizajes que desarrollar, sino sobre todo al enfatizar los conceptos recurrentes, los conocimientos, el desarrollo de las habilidades intelectuales y procedimentales propias del Área, las actitudes y los valores que permitan al alumno acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento y de la cultura en general.

126

Quitar en los alumnos y profesores la presión de pensar que se cumple con los programas de estudio cuando los profesores hayan desarrollado los temas allí expuestos, y no cuando se logren los aprendizajes del programa, es un punto de vista equivocado, sin embargo, en ninguno de los dos casos por sí solos se obtiene la garantía de haber contribuido al logro de los propósitos del Área ni de haber propiciado una mejor formación de los alumnos.

Toda revisión que inicie por las asignaturas, en lugar de empezar por los propósitos y la función educativa del Área, está destinada a propiciar el enfoque de contenidos temáticos y a alejarse cada vez más de una posible dimensión interdisciplinaria.

Una revisión que considere a la asignatura como punto de partida, forzosamente tenderá a caer en una mera selección de los temas y, en el mejor de los casos, puesto que se aplicarían criterios cercanos a la cultura básica, de los aprendizajes cognitivos que se consideren más importantes en la asignatura.

Pienso, más bien, que una revisión que inicie considerando los aspectos epistemológicos y la función cultural de la ciencia, serviría para seleccionar los aprendizajes y la temática de la asignatura tendientes a atender la formación

intelectual, ética y social, es decir, a contribuir a la participación reflexiva y consciente de los alumnos en la cultura de nuestro tiempo con las características de ésta en nuestro país.✘

