

Nuevos Cuadernos del Colegio

2



**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

Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General

Renato Dávalos López
Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona
Directora General

Ing. Genaro Javier Gómez Rico
Secretario General

Mtra. Ma. Esther Izquierdo Alarcón
Secretaria Académica

Lic. Juan A. Mosqueda Gutiérrez
Secretario Administrativo

Lic. Araceli Fernández Martínez
Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje

Lic. Laura S. Román Palacios
Secretario de Planeación

Lic. Guadalupe Márquez Cárdenas
Secretaria Estudiantil

Mtro. Trinidad García Camacho
Secretario de Programas Institucionales

Mtro. Jesús Nolasco Nájera
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. Roberto Ávila Antuna
Vallejo

Lic. Arturo Delgado González
Oriente

Lic. Jaime Flores Suaste
Sur

NUEVOS CUADERNOS DEL COLEGIO

Responsables

Dr. José de Jesús Bazán Levy

Lic. María Isabel Díaz del Castillo Prado

Índice

Presentación. José de Jesús Bazán Levy	5
Una gran experiencia. Carmen Christlieb Ibarrola.....	7
Las Academias, promotoras del fortalecimiento del Colegio. Rubén Muñoz Muñoz	9
La mayor satisfacción durante mi estadía en el “CCH”. Sofía Blanca Estela Salcedo Martínez	11
El Colegio en los 70, y ahora. Moisés Flores Espinosa... ..	15
Más allá de la filosofía como enseñanza en el bachillerato. José Armando Héctor Perea Cortés	19
Docencia en Cibernética y Computación. Verónica Lidya López Escobar.....	23
La enseñanza en el Área de Ciencias Experimentales. Javier Ramos Salamanca.....	29
De aquellos tiempos en que la UNAM invitó a sus jóvenes estudiantes a formar parte de un innovador proyecto educativo llamado CCH. Martha Galindo Becerra	33
La docencia en el CCH me recrea cada día, al crear en mis estudiantes otras perspectivas de vida. La docencia en el CCH es un acto de recreación creativa. Luis Carreón Ramírez....	37
Mi vida en el CCH. Víctor Efraín Peralta Terrazas.....	45
Mi experiencia docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Héctor Bernal González	51
De Espartaco al Ché y de Nerón a Nixon. A cuarenta años. Miguel Ángel Gallo Tirado	57
Importancia de la carrera académica. Susana Huerta González.....	61
El trabajo colegiado, una experiencia que comparte inquietudes, metas y logros. Carlota Francisca Navarro León	69
El Colegio me formó. Roberto Gandarilla Sánchez	75
Las actividades que han dejado una huella profunda en mi desarrollo profesional. Elsa Cristina Casas Pérez.....	79
Las enseñanzas de Abraham y la cotidianeidad del aula. Rosa María Nieto Cruz.....	95
Carta de una alumna del CCH. María Margarita Ordaz Mejía	97
Pasar lista: un recurso disciplinario-pedagógico subestimado. Jorge González Teyssier	101
El trabajo en el Colegio es un privilegio. Arturo Forcada Izzo	105
La Profesionalización Docente: una cultura para lograr y compartir los aprendizajes alternativos. Yolanda Sotelo y Olvera, Humberto Lisandro Salinas López.....	107
Memorias del trabajo académico en el CCH. Ismael Germán Torres Olivares.....	119
Como dice la canción. Enrique Escalante Campos.....	125
La docencia, cual capas de cebolla. Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes	133
Permanencia y renovación. Laura María López Pastrana	141

Presentación

Parecería que tradición e innovación se contraponen sin remedio. La primera estaría constreñida a la repetición; la segunda, a buscar siempre lo todavía ni pensado ni hecho. Sucede así, seguramente, de ordinario.

Pero, ¿qué hacer cuando lo que se decide conservar es justamente el deseo y la práctica de inventar siempre algo nuevo? De la respuesta depende la permanencia del Colegio.

“Órgano de innovación permanente” de la Universidad para permitirle cumplir su misión, el Colegio vive de la atención a la historia, al tiempo que a su paso nos fuerza a ir modificando lo que hemos acostumbrado hacer para poder hacerlo mejor.

Sin duda, el Colegio ha edificado una tradición, no una serie de enunciados inertes y repetidos al pie de la letra, sino un conjunto de orientaciones cuyo núcleo es pretender que la cultura cambiante, precipitada incluso en nuestros días, es siempre más grande que nuestra capacidad efectiva de resumirla y dominarla toda y que, por consiguiente, lo sabio es seleccionar lo importante para nuestras comunidades y nuestros destinos personales y nunca renunciar a seguir ampliando el círculo que delinea el alcance de nuestros deseos, de nuestra capacidad de saber y nuestro deseo.

Los **Nuevos Cuadernos del Colegio** aceptan el reto de descubrir este círculo cuadrado, de hablar del pasado de unos para acrecentar las posibilidades de futura acción coherente de otros; de contar lo hecho, no para que los más jóvenes vuelvan a pasar sus lápices de colores sobre las figuras que ya hemos trazado, sino para que a su vez proyecten otras que, justamente al ser diferentes, digan las mismas ambiciones, porque responderán también de buena manera a las demandas nuevas, como hemos hecho nosotros con las que nos han acosado.

Cada profesor del Colegio es un fundador. No hay una estirpe irreplicable de conquistadores y fundadores de ciudades ahora antiguas, las únicas asombrosas. Cada quien está para elegir el recodo del río y la playa donde establecer otras edificaciones, donde volver a inventar las formas de elegir lo importante, de aprender sin término y mejor, de dar lo que recibimos, que es la única forma de agradecer lo inmerecido.

Más allá de estas metáforas, que por serlo apuntan a lo que no puede agotarse trivialmente, repetiremos que también en esta entrega de los **Nuevos Cuaderno** hay estelas de la vida de profesores del Colegio, de su inveterado deseo de que los

alumnos aprendieran, del afecto que ha generado esta ascensión, de sus aprendizajes inesperados y, por ello, sorprendentes.

Los retenemos en ese medio fugitivo para que duren, para que especialmente los profesores más recientes puedan saber que otros los precedieron y no desperdicien los intentos logrados o fallidos, siempre una de las fuentes de los aprendizajes de docencia que cada quien debe decantar para fundar, sin repetirse, cada día el Colegio.✠

José de Jesús Bazán Levy,
Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Octubre de 2013.

Una gran experiencia

Profesora Carmen Christlieb Ibarrola

Área de Ciencias Experimentales:

Biología III y IV

Plantel Sur

carchris2012@hotmail.com

Resumen

Veintiocho años de docencia me marcaron para siempre, el CCH fue una verdadera escuela para mí, me ayudó a entender el mundo que estaban viviendo mis hijos adolescentes.

Después de haber dejado de dar clases durante 17 años por motivos familiares (10 hijos), me encontré con otra Biología que la que yo había dejado, y fueron mis compañeros profesores, mucho más jóvenes que yo, quienes mostrando una gran solidaridad me explicaron los nuevos temas.

La brecha generacional (a mis últimos alumnos les llevaba yo de 68 a 70 años) nunca fue un obstáculo para que existiera respeto mutuo.

Mis alumnos fueron muy buenos maestros míos, cuando yo quería que pusieran en práctica una actitud, por ejemplo guardar silencio cuando otro habla, les preguntaba a ellos por qué debían hacerlo y en verdad me exponían más motivos que los que a mí se me hubieran ocurrido.

Palabras clave: pasión por la enseñanza, colaboración docente.

Cuando oigo el nombre de "Colegio de Ciencias y Humanidades", pienso en una etapa de mi vida muy cercana a mi corazón. Veintiocho años de docencia que me marcaron para siempre. Fue para mí una verdadera escuela, una oportunidad de entender el mundo que estaban viviendo mis hijos adolescentes: ¿Por qué hablaban como hablaban y escogían cierta indumentaria para vestirse?

Después de 17 años de no dar clases por tener deberes familiares (10 hijos), me incorporo en 1972. Me encuentro avances muy notables en la ciencia, era otra Biología muy distinta de la que yo había dejado y, al parejo de mis alumnos, me pongo a estudiar.

Tuve la fortuna de encontrarme con maestros que me dieron verdaderas muestras de solidaridad, al ponerse a preparar conmigo las clases y explicar aquello que era para mí muy difícil. La Biología estaba ya muy relacionada con la Química. Nunca perdieron la paciencia, nunca mostraron enfado, si no entendía yo a la primera vez.

Entre mis alumnos y yo no se podía hablar de brecha generacional, porque más bien era un abismo generacional; al retirarme en 2010, era yo 68 o 70 años mayor que algunos.

Ellos estaban en plena adolescencia, la época en que hacen a un lado a sus padres, porque quieren afirmar su personalidad, pero necesitan y buscan apoyo.

De mis alumnos aprendí que, si yo los respetaba: llegando a tiempo a mis clases y llevándolas bien preparadas, poniendo atención a sus preguntas e interesándome por su persona, ellos también me respetarían.

Algo gratificante recibía yo en el trato con mis alumnos, porque siempre salía de muy buen humor del laboratorio donde daba clase.

Cada uno de ellos era una ocasión de crecimiento y enriquecimiento espiritual para mi persona, lo mismo los que mostraban interés por aprender y seguridad en sí mismos, que aquellos sin deseos de aprender y que dejaban traslucir una autoestima muy baja. Estos últimos eran para mí una invitación a buscar los medios para que se convencieran de que eran personas muy valiosas.

Me preocupaba, desde luego, que aprendieran Biología y tan importante, o quizá más que esto, que tuvieran calidad humana. Valía la pena esmerarse para ayudarlos a encontrar el camino.

El CCH era para mí una fuente continua de oportunidades para desplegar creatividad. El trabajo en equipo con otros profesores contribuyó a que pudiera participar en proyectos enfocados a la formación de los propios profesores, todo lo cual, redundó en mi propia formación. ☒

Carmen Christlieb Ibarrola

Profesora de 1972 a 2010

Las Academias, promotoras del fortalecimiento del Colegio

Profesor Rubén Muñoz Muñoz

Área de Ciencias Experimentales:

Química I a IV

Plantel Oriente

rubenm@unam.mx

Resumen

La experiencia de la primera inscripción de los alumnos a las materias de quinto y sexto semestre mostró la capacidad de la comunidad, con la colaboración de todos los sectores, de organizarse y colaborar para asegurar un servicio indispensable para la formación de los alumnos.

Palabras clave: academias, inscripción a quinto y sexto semestres, experiencia de autogestión.

En sus inicios, las academias fueron el motor del desarrollo académico del Colegio de Ciencias y Humanidades. En ellas se cimentaron no tan sólo los ejes de los programas, sino se establecieron las líneas de acción política y a veces de acción administrativa.

Los Coordinadores de las academias, que sustituyeron a los Jefes de Área designados por las autoridades, pronto se convirtieron en representantes de los profesores, a través de los cuales se gestaban tanto las discusiones de carácter académico, como de tipo político e, incluso a veces, de asuntos administrativos, como el pago de exámenes extraordinarios, o hasta el alta de profesores.

La convocatoria a una asamblea de Academia por los coordinadores era un llamado especial, al cual acudían casi todos los integrantes de la Academia. En aquellas largas reuniones se arreglaban todos los asuntos, los programas, las guías de estudio, los exámenes y hasta los boletines para la sustitución de profesores que dejaban los grupos por enfermedad.

Los Coordinadores eran los depositarios de las directrices políticas, propuestas y preocupaciones de cada uno de los profesores de cada una de las Áreas Académicas y de los Departamentos.

En este marco, en el año de 1974, en pleno proceso de autogobierno, surge como una necesidad en el seno de la Asamblea General del Plantel Oriente, el problema de la inscripción por primera ocasión de los alumnos que se incorporan a quinto y

sexto semestre; ahora el proceso no sería tan simple como la inscripción del segundo al tercer semestre, cuando los grupos pasaban en forma completa, ya que, para el quinto y sexto, cada alumno hacía su propia selección de materias y las posibilidades de grupos se multiplicaban.

En Oriente, no había responsables de las autoridades para enfrentar este proceso. La comunidad del plantel, a través de sus propios representantes, era quien debía resolverlo, pero el problema no era sencillo. Por ello, como decisión de la Asamblea General, se propone la creación de una comisión para enfrentar el reto.

De esta manera surge la CHIPO, Comisión de Horarios e Inscripciones del Plantel Oriente, formada en principio por algunos de los coordinadores y representantes de las Academias.

Para empezar, se estableció contacto con el personal de la Secretaría de Servicios Escolares, las trabajadoras administrativas encargadas de recibir las solicitudes de inscripción de los alumnos. Había desconcierto y asombro, quizá hasta un poco de desconfianza en que se pudieran realizar las actividades propuestas a través de los representantes nombrados por la Asamblea General. Pasamos de la duda a la total identificación y finalmente a la total solidaridad, sobre todo cuando se llegó a percibir la magnitud del problema, que no tan sólo alcanzaba a la inscripción de los alumnos, sino a la formación de los grupos y eventualmente a la propuesta de contratación de profesores.

10

Fueron varios días en que se fueron buscando las líneas de solución para resolver el problema, se probaron diferentes esquemas para crear la forma de organizar las solicitudes. Poco a poco nos fuimos acercando a la solución.

La experiencia se convirtió en un espacio formado por la Asamblea General, en donde confluyeron los esfuerzos de varios integrantes del plantel, principalmente profesores, pero contamos con la solidaridad de los trabajadores, en particular, las trabajadoras del Departamento de Control Escolar. También destacó la participación de alumnos.

Las diferencias políticas entre profesores no se eliminaron, pero sobre ellas estuvo presente siempre la responsabilidad de la organización, a fin de garantizar la continuidad de la formación de nuestros estudiantes de aquella primera generación, además de mostrar que el Plantel podía resistir los embates de la autoridad frente al autogobierno, defendido por el trabajo de los integrantes de la CHIPO.✘

La mayor satisfacción durante mi estadía en el “CCH”

Profesora Sofía Blanca Estela Salcedo Martínez

Área de Matemáticas:

Matemáticas I a IV y Cálculo Diferencial e Integral I y II

Plantel Naucalpan

sofia.salcedo.martinez@gmail.com

Resumen

A partir de mi ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades en 1974, he participado en los diferentes programas que se han desarrollado en el Colegio para apoyar a los alumnos en sus cursos ordinarios y para su egreso. Hace 17 años, inicié mi participación en el programa “**Jóvenes hacia La Investigación en Matemática**”. En este programa, de manera rigurosa pero al mismo tiempo lúdica, los alumnos han obtenido una educación muy completa, al realizar investigaciones, aunque elementales, no menos importantes.

Las actividades del programa aludido apoyan a la Institución en la aplicación de los Programas de Estudio en los que lo más importante es hacer crecer a los alumnos en conocimientos, valores éticos y por ende en su autoestima.

11

Palabras clave: Jóvenes hacia la Investigación, Matemáticas, divulgación científica.

Jóvenes Hacia la Investigación

Desde 1974, año en que ingresé al Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, he participado en diferentes programas, algunos de apoyo al egreso estudiantil, como *PAMAD*, *PAMAIR*, y otros de apoyo para alumnos de excelencia académica como *El Alumno Experto*, además de Cursos Propedéuticos para alumnos de nuevo ingreso y Asesorías. Sin embargo, el programa que más me ha llenado de satisfacción ha sido el Programa de *Jóvenes hacia La Investigación*, ya que, participando en él, me he sentido realmente libre de realizar las actividades que considero apropiadas para el desarrollo de los alumnos, no sólo en la formación científica, sino en las dimensiones ética y social.

En los inicios del programa, sólo participaban profesores del Área de Ciencias Experimentales, pero la Profa. Lourdes Muñoz se enteró del programa y nos comentó a la Profa. Silvia Madrigal y a mí que no estaban participando profesores del Área de

Matemáticas y nos invitó a nos incorporáramos las tres al programa. Nos entusiasmó y decidimos hacerlo.

En el programa, se ha tratado de acercar a los alumnos con los mejores promedios al trabajo que realizan los investigadores, e invitarlos a que estudien carreras científicas, motivándolos a través de las diferentes actividades.

De ahí, la primera toma de decisión porque, cuando convocaba a mis alumnos, había algunos que debían alguna materia incluyendo la Matemática, pero al escuchar los comentarios de sus compañeros, acerca de las actividades que realizaban, se interesaban por participar en ellas, por lo que acordamos admitir a todos los alumnos que desearan participar en el programa, no importando si debían materias o no. Cada una de nosotras decidíamos qué cursos impartir, de acuerdo con las inclinaciones de nuestros alumnos, pero siempre relacionándolos con el Programa de Estudio y en general con la Matemática y sus aplicaciones.

El programa se coordina a través de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia de la UNAM, las actividades en las que básicamente nos apoyan para su realización son los trámites de:

- *Visitas guiadas* a centros de investigación;
- *Conferencias y charlas de aula* impartidas por investigadores de la UNAM;
- *Estancias cortas de investigación*, en las que pueden participar no sólo los alumnos, sino también los profesores, trabajando en los laboratorios durante un mes, en el período interanual.

En un principio, los alumnos se sentían temerosos, cuando les decía que tenían que elaborar un trabajo de investigación y presentarlo, en el concurso *Feria de las Ciencias* o en el *Foro*, que tiene lugar en la *Facultad de Ciencias*, al final aunque un poco nerviosos lo exponían y, con mucha satisfacción, se daban cuenta de las capacidades que tenían y de lo que habían desarrollado.

Tuve un alumno al que le gustaba el diseño gráfico y que claramente no iba a estudiar una carrera científica, pero que realizó su investigación acerca de las *Teselaciones en el plano* y lo orienté para que hiciera una estancia corta de investigación en el museo de las ciencias *Universum*, en especial en la revista *Cómo Ves* y en el *Muégano divulgador*. Cuando presentó su cartel en *Universum* acerca de sus actividades en la estancia corta estaba muy orgulloso, ya que había participado, aunque no directamente, en la conceptualización de la ciencia, pero sí en su divulgación y, además, en una actividad que realmente le gustaba.

También una alumna de escasos recursos, que jamás había usado una computadora, pero con muchas ganas de salir adelante en su formación, desarrolló una investigación acerca de la relación entre la gráfica de una función y sus parámetros, utilizando el software *Cientific Works*.

Hubo un año en el que la mayoría de los alumnos que ingresaron al Colegio tenían 14 años y, aunque aparentemente eran unos niños, eran muy listos y dedicados, con muchas ganas de participar en todas las actividades. Cuando hacíamos la exposición de los trabajos en la explanada del plantel y en distintos foros, lo hacían con mucha seriedad y dedicación.

Recuerdo que un equipo de ellos presentó su investigación "*Los Números Poligonales*" y que uno de los participantes estudió Física en la Facultad de Ciencias. Al igual que Chandra, otra de mis alumnas que estudio para matemática, mientras estudiaban la carrera, siempre iban a la presentación de los trabajos del Foro en la Facultad y me buscaban para saludarme, recordando con gusto las veces que participaron en él y comentando las experiencias de su nueva etapa.

Otras de las actividades que agregamos al programa fueron cursos y talleres, el *Ciclo de Cine* y la *Feria de la Matemática*, la cual tenía la intención de que los alumnos se acercaran a la Matemática de forma agradable y lúdica, además de que, de manera divertida, se dieran cuenta de que eran capaces de enfrentarse a retos y superarlos. La única condición que les solicitábamos, era que los juegos presentados tuvieran el nivel de Bachillerato.

Considero que ésta fue una decisión muy acertada, ya que mediante ella participaban no sólo los alumnos inscritos a *Jóvenes hacia la Investigación*, sino todos los alumnos de nuestros grupos ordinarios. Esto era para ellos una actividad divertida, que los ayudaba a reforzar sus conocimientos, ya que hacían juegos como memoramas, donde reafirmaban conceptos; otros de rompecabezas aritméticos y algebraicos en los que tenían que aparear resultados para poder unir las piezas; algunos de habilidades mentales, otros más, juegos con cartas en los que aplicaban conceptos de probabilidad y estadística, etc.

Creo conveniente aprovechar este artículo para agradecer a los directivos del Colegio que creyeron en nosotras, que nos dieron la oportunidad de trabajar libremente, realizando las actividades que sugeríamos y que nos apoyaron en cada una de nuestras propuestas, ya sea económicamente en el transporte de los alumnos, en la compra de materiales para las presentaciones y en algunos premios; con el apoyo y uso de las instalaciones del Colegio, en eventos generales, como ciclos de conferencias para profesores, además de su importante presencia en los eventos.

Espero que los nuevos directivos comprendan la importancia de esta clase de programas y los sigan apoyando, para que los alumnos reciban el beneficio de una formación en todos los ámbitos de la filosofía del Colegio.✘

El Colegio en los 70, y ahora...

Profesor Moisés Flores Espinosa

Área Histórico-Social:

Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II,

Historia de México I y II y Teoría de la Historia I y II

Plantel Azcapotzalco

moisesflores04@yahoo.com.mx

Resumen

El artículo, en términos generales, pretende situar el marco del México de los 70, década en que se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. Expone las limitaciones de formación pedagógica y didáctica. Menciona problemas en la enseñanza aún perdurables, haciendo énfasis en el grave problema de la falta de interés creciente de los alumnos de leer y del fracaso de muchas medidas, al no dar solución a ese problema. Propone una reestructuración de los programas de formación de profesores, en el que se considere, como parte de la temática, el conocimiento de nuestros alumnos como adolescentes. No sólo impartir cursos sobre adolescencia, sino sobre su concepción de la sociedad actual, del arte, de la música, etcétera. Considera que los profesores tienen conocimientos sobre la biología y psicología del adolescente, pero no de cómo lleva a cabo los principios y valores familiares, lo que, si se traduce a sus intereses, marca una "cultura" que el joven despliega en la escuela.

Palabras clave: didáctica de la historia, problemas pedagógicos no resueltos, habilidades de lectura.

Todo cuanto la humanidad ha hecho, ha pensado, ha logrado, o ha existido, está mágicamente conservado en las páginas de los libros.

Thomas Carlyle

El Colegio de Ciencias y Humanidades surge en un momento en que en la sociedad se manifiestan movimientos bruscos o tendencias nuevas en la lucha de los actores políticos tradicionalmente manifestantes. Existe en la sociedad cierto resentimiento en contra del sistema, algunos de los padres de nuestros primeros alumnos habían sido partícipes de los movimientos sociales de las décadas de los 50 y los 60, la sociedad atestiguaba la imposibilidad del Estado para satisfacer la demanda de Educación Media.

La década de los 70 también fue el tiempo en que la institución de la familia tuvo cambios esenciales en su forma de ser como célula de la sociedad. Algunos sociólogos y pensadores en general consideran que esa década fue el inicio de la debacle de esa institución, pues hoy se está desintegrando.

Sin el afán de discurrir sobre la esencia de la familia y de lo convulso de la sociedad en aquellas décadas, cierto es que esos problemas, sociales y familiares, repercutieron enormemente en la familia, en nuestro Colegio y en general en las instituciones educativas del país.

La creación de nuestro Colegio en enero de 1971 mediatizó algunos de estos problemas con el simple hecho de haberse creado, pues con ello se erigió una nueva forma de aprender, una nueva perspectiva de formación en nuestro bachillerato. Además de haber incrementado la matrícula del bachillerato en la UNAM, lo fundamental fue atender a más aspirantes y con más calidad.

Debo reconocer que los problemas de la enseñanza en esos momentos fueron mayúsculos, pues la población en edades no era homogénea. Así, tuve alumnos de 16 a 30 años con actividades de obreros, empleados bancarios, profesores de primaria e incluso de secundaria y alumnos que habían tenido inscripción en otros bachilleratos, pero que desertaron por diversas causas.

Muchos de los jóvenes profesores que se integraron a la docencia en el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH, lo hicieron con auténtica vocación y empeño, dando resultados positivos en forma inmediata, fue el inicio de una nueva vida; otros, sin haber pensado en dedicarse a la docencia, lo hicieron como si fuera su proyecto de vida profesional.

Ahora bien, me gustaría hablar sobre la metodología de la enseñanza de la Historia que empleé en los inicios de mi práctica docente. Sólo concebía una forma de enseñar, a pesar de haber tenido conocimiento de los propósitos del nuevo plan pedagógico, la que asimilé en la Facultad, esto es, la enciclopédica y verbalista. En los dos primeros semestres de enseñanza, no sentí la necesidad de metodizar racionalmente la docencia, la planeación del curso no fue más allá de seguir los programas de la asignatura y terminarlos a tiempo. Por otro lado, fundamentalmente me preocupé de que los alumnos tuvieran la mayor información para emitir un juicio sobre el hecho histórico, para que ponderaran figuras de hombres ilustres, como motor y desarrollo de la Historia. Ello era decir que los alumnos sabían historia.

La formación de que he sido objeto a través de los más de 40 años de ejercicio profesional, provino en primer lugar de mis colegas. En los intentos y lucha por ser mejor docente, preguntaba sobre la mejor manera de explicar los procesos

históricos, y ellos me enseñaron literalmente con el ejemplo didáctico, con la remisión a fuentes de información; intuí en ellos las bondades de formarse más ampliamente en aspectos pedagógicos y didácticos; los alumnos, al preguntar y la forma de hacerlo cotidianamente, propiciaron en mí inquietudes para responder de mejor manera a esas interrogantes; de la institución, recibí una formación consistente en otros aspectos. No omito reconocer la influencia en los 80 del Curso de Formación Didáctica organizado por el plantel y el CISE, un evento considerado por muchos universitarios como el parteaguas en nuestro quehacer en el Colegio.

Así, pasaron varias décadas y la experiencia de la planta docente se fue acumulando para ser utilizada con más éxito en la formación de alumnos, en los problemas que los siempre jóvenes estudiantes nos presentaron año con año. Superamos algunos, los otros se añejaron y siguen ahí.

Uno de los problemas que señalo entre los que se han quedado ahí, es el desinterés creciente de los alumnos por la lectura, factor fundamental para que los contenidos temáticos, las estrategias, los aprendizajes y en general los propósitos del programa se realicen óptimamente. Las causas son de diversa índole y van desde las inconsistencias en la familia (económicas, de desintegración, etcétera), hasta las de carácter social, que tendrían que explicarse más ampliamente.

Como institución y como profesores, algunas de las causas no pueden ser superadas. Por ejemplo, los entretenimientos electrónicos, computacionales y otros son verdaderos inconvenientes para que el alumno cultive más la abstracción en una lectura.

Ahora bien, en la actualidad, considero que el aprendizaje de los alumnos es lo fundamental en nuestro ejercicio docente. Nuestro papel es importante, es coadyuvante en esa pretensión; sin embargo, el problema aquí planteado existe desde la misma fundación del Colegio.

Considero que, al ser creciente este problema, se ha ido abatiendo el grado de dificultad de las lecturas indicadas para la preparación de investigaciones o para las dinámicas de aprendizaje. No está por demás ilustrar lo anterior con un ejemplo vivo. En los primeros semestres en que se impartió la asignatura de Teoría de la Historia, para informarse, primero, y después para discutirse en el aula, en una de las unidades del programa, se dejaba a los alumnos leer de Bertrand Russell el capítulo *Ciencia y Religión* de su obra **La Perspectiva Científica**. El estudiante leía, entendía y discutía invariablemente. La razón era que tenía un lenguaje más amplio, conocía el significado de más palabras y conceptos y tenía un entendimiento del mundo mejor logrado. A partir de los inicios de la década de los 80, aparece la dificultad para entender dicho capítulo, se incrementa el número de alumnos por grupo que no leyeron porque “no entendían desde el principio de la lectura”. Por ello se

escogieron lecturas más “al nivel de ellos”, hasta dejar de leer más adecuadamente y así fue declinando la posibilidad de dinamizar las sesiones. Lo anterior ilustra la realidad de lo que sucede en la época actual.

Si el plan pedagógico del Colegio de Ciencias y Humanidades considera el enfoque de la Historia como un proceso en el que se dan cambios en los acontecimientos de la sociedad, que los hechos se interrelacionan en múltiples direcciones y que están sujetos a interpretación, es necesaria la garantía de un interés para que el alumno lea. De cualquier forma que se instrumente, no ha habido un método didáctico óptimo, que haya abatido sensiblemente ese desinterés, por lo que es urgente avocarse en forma individual, colegiada e institucional, a controlar este problema que ya es crónico y va en ascenso.

En su planeación, el profesor debe contemplar soluciones para este problema, debe socializar las concepciones de este y otros problemas en los grupos de trabajo. Nuestra institución, en documentos diversos, desde hace mucho tiempo pretende dar respuesta conminando a la planta docente a la superación y desarrollo de su propia formación; sin embargo, la problemática de la falta de interés por la lectura sigue vigente.

Siento que, como profesores añosos, nos estamos alejando de los estudiantes quinceañeros. Si existe alguna frustración en nuestro quehacer, quizá se deba a que año con año nos alejamos de ellos, por la razón de que los adolescentes de hace cinco años no son los mismos que los de esta generación: ellos gestan en sí una cultura no comprensible, en algunos aspectos, para nosotros. Tenemos un buen acercamiento en el conocimiento de lo que biológica y psíquicamente es un adolescente, pero no sabemos de los valores que recibieron de sus padres, ya traducidos y ejercidos en su jerarquía y aspiraciones.

Considero que la institución debe reestructurar sus programas de formación de profesores, organizando un programa amplio y concatenado de conocimientos seriados de “cultura del adolescente”, con el fin de hacernos sensibles a las concepciones sociales y culturales de nuestros alumnos.

Reconozco los esfuerzos que históricamente nuestra institución ha desarrollado para formar a sus profesores, pero este problema no es de algunos de los profesores fundadores, es de los que, aun teniendo menos años de docencia, ya se están alejando de las nuevas generaciones.✘

Más allá de la filosofía como enseñanza en el bachillerato

Profesor José Armando Héctor Perea Cortés

Área Histórico-Social:

Filosofía I y II

Plantel Oriente

perea_armando@yahoo.com.mx

Resumen

La práctica docente y el sujeto que la ejercita. El docente como mediador, facilitador, transmisor; pero no sólo eso, del discurso filosófico. "Hay que enseñar no filosofía sino a filosofar" (Kant). La iconofilia (amor y/o proclividad por las imágenes) y la iconofagia (consumo de imágenes) características de las generaciones actuales. El camino hacia lo conceptual. El lenguaje y/o arquitectura conceptual propios de la filosofía. La expresión oral y escrita como actividades necesarias y suficientes para el pensar filosófico.

Palabras clave: práctica docente, filosofía, pensar filosófico, expresión oral y escrita.

La práctica docente absorbe, preocupa y ocupa la mayor parte de la actividad de los profesores del Bachillerato. Ahora bien, ¿cuánto se puede filosofar más allá de la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato? La pregunta es pertinente para mí no sólo como docente que soy del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, sino como alguien que ha intentado hacer filosofía, no sólo enseñarla y divulgarla.

Por otro lado, no hay demérito en únicamente hacer llegar al estudiante la información sobre los filosofemas de los diversos filósofos, a lo largo y a lo ancho de la historia de la filosofía. Que quede clara mi postura desde el principio: me siento bien enseñando filosofía a jóvenes de 17 años; no es poca cosa servir de mediador de filósofos como Platón, Aristóteles, Agustín, Tomás, Descartes, Locke, Berkeley, Hume, Kant, Hegel, Feuerbach, Marx, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Scheler, Sartre, Adorno, Habermas, Vattimo... y ponerlos en contacto y conocimiento con destinatarios noveles, pero potencialmente capaces de asimilar el pensamiento vivo de algunos grandes muertos y de unos todavía vivos.

Es necesaria la divulgación de la filosofía pero no es suficiente. Es necesario poner en claro que la filosofía es pensamiento; pero no todo pensamiento es filosofía. Es

necesario establecer que la filosofía se formula a partir de una discursividad; pero la charlatanería no es filosofía. En suma, es necesario establecer lo que la filosofía es y no es. Todo lo anterior es necesario distinguirlo y, consecuentemente, precisarlo; pero no es suficiente.

En ocasiones el docente de filosofía tiene que filosofar y, trayendo a colación aquel planteamiento atribuido a Emmanuel Kant, a saber, "se enseña a filosofar no filosofía", o sea, apelando al principio de autoridad teórica, es como podemos contribuir al enriquecimiento del pensar filosófico, pues, en todo caso, podemos decirlo también de esta otra forma: "hay que enseñar no filosofía sino a filosofar". Aquí, el simple cambio de redacción, es cierto, no modifica el contenido de lo que el filósofo dijo, pero sí importa la manera de apropiarme ese pensamiento y, para eso, requiero pensar, o, mejor dicho, repensar.

Así, entonces, considero que, en el salón de clases, en una sesión cotidiana, puedo, junto con los estudiantes, hacer filosofía, no limitarme a transmitirla. Las generaciones actuales son iconofágicas (devoradoras de imágenes) e iconofílicas (amigas de las imágenes). Hay que tener esto en cuenta, indudablemente, sólo que hay que procurar también a estas generaciones para que se conviertan en amigas de los conceptos.

Nos asalta inmediatamente esta pregunta: ¿Cómo puedo enseñar a alguien a filosofar y no sólo filosofía, si yo no filosofo? Y esta otra: ¿Cómo puedo hacerlo pensar, si yo no ejercito mi propio pensar, sino me limito preferentemente a transmitir el pensamiento de otros?

20

Los docentes del bachillerato se piensan, en su gran mayoría, confinados única y exclusivamente a la enseñanza de la filosofía. Ellos no son filósofos, sino transmisores, mediadores, facilitadores, como se dice hoy, para que el estudiante tenga un acercamiento a algo tan complejo, abstracto y, a veces, abstruso, como lo es la filosofía.

Sin negar que la filosofía tenga una densidad considerable, sobre todo, en algunos pensadores, esto no constituye un obstáculo insalvable para acceder a aquella. Todos los ámbitos del conocimiento poseen un lenguaje que no es el común, es decir, ni el sociólogo ni el politólogo, ni el biólogo usan un lenguaje coloquial en su campo y en sus investigaciones. Estas últimas tienen que estar expresadas en un lenguaje árido, lleno de tecnicismos no asequibles para cualquiera.

¿Qué tenemos que hacer los docentes de la filosofía para impedir que nuestros potenciales ejercitadores de la reflexión no huyan despavoridos al escuchar los términos, los conceptos y las nociones propias de la filosofía? Pues, familiarizarlos con dichos términos, conceptos o nociones. Una vez que el estudiante se habitúe a

escuchar todo esto, el siguiente paso es que lo aplique a situaciones cotidianas y, poco a poco, a problemas que no necesariamente estén vinculados con lo cotidiano, esto es, que se remonten a las abstracciones.

Una vez que unos y otros, tanto estudiantes como docentes, comencemos a hablar en y con un lenguaje característico de la filosofía, como si siempre hubiésemos conversado de esta manera, hay que abordar algunos filosofemas de los grandes pensadores (léase, filósofos) como si fuese la primera vez que se hiciese. El estudiante debe expresarse no sólo en forma oral, sino también por escrito. La oralidad y la escrituralidad tienen que ir a la par; una no debe aventajar a la otra, so pena de escuchar sólo magníficas piezas oratorias sin la correspondiente expresión escrita; o, por el contrario, constatar la redacción correcta y profunda sobre un problema filosófico de cierto calibre, pero sin que vaya acompañada de una explicación oral y de su comprensión respectiva sobre tal escrito.✠

Docencia en Cibernética y Computación

Profesora Verónica Lidya López Escobar

Área de Matemáticas:
Cibernética y Computación I y II
Plantel Naucalpan
vlopez@unam.mx

Resumen

La inquietud inicial era como dar clase y qué hacer para que los alumnos aprendieran, después se convirtió en el reto de enseñar a programar sin computadora, más tarde la preocupación consistió en qué quiero que aprendan mis alumnos. Concluyo en que es importante que los alumnos de Cibernética y Computación apliquen los conocimientos, analizando el problema y utilicen la sintaxis y semántica del lenguaje de programación de manera adecuada.

Palabras clave: clase, enseñar, computadora, programar, analizar.

La primera experiencia como docente en el CCH, hace ya algunos años, definitivamente me ocasionó una gran preocupación, porque no sabía cómo dar clase, qué tenía que hacer para que los alumnos comprendieran lo que quería enseñarles. Sin embargo, al presentarme al grupo y ver que los alumnos eran unos jóvenes inquietos por aprender, por saber, y además no teníamos mucha diferencia de edades, me relajé, me sentí tranquila y empecé a platicar con ellos sobre el material que llevaba preparado, y lo aceptaron con agrado.

Actualmente, trato de seguir aplicando la misma técnica, ver a los alumnos como jóvenes inquietos que quieren aprender, mientras que yo quiero platicarles de lo que llevo como material para exponer en clase.

El primer reto importante fue ¿Cómo enseñarles a programar sin que utilizaran una computadora?

La solución fue ir y utilizar la computadora en el Centro de Cómputo de la UNAM los sábados y, en algunas ocasiones, los domingos. Cuando se lo propuse a los alumnos, pensé que no aceptarían y que, en todo caso, los que asistirían, serían pocos; pero resultó que asistían muchos, para mi sorpresa no sólo de mis grupos sino de otros grupos, así que sentados en el pasto o dentro de las instalaciones, asesoraba a los que se presentaban.

Era realmente satisfactorio cuando los alumnos lograban obtener la corrida de sus programas de manera correcta, pero muy desagradable cuando el listado marcaba error por la mala perforación de tarjetas, alguna instrucción mal codificada o debido a que el análisis del problema no fue el adecuado y resultaba una codificación equivocada, sobre todo porque tenían que esperar cerca de tres horas.

El siguiente paso fue que los alumnos perforaran sus programas en el plantel y enviarlos a CU, para posteriormente recuperar sus listados en el mismo plantel, ¡ya no teníamos que ir a CU!, y tenían los listados al día siguiente.

Ahora tenemos salones especiales que cuentan con equipos de cómputo y los alumnos pueden ver los resultados de manera inmediata.

Desafortunadamente, es de resaltar que los alumnos actuales ya no se preocupan tanto por revisar si el problema se analizó bien, si la edición del programa es correcta, todo esto porque, en caso de no ser correcta, la computadora de inmediato señala el error, la posición donde se encuentra y el alumno corregirá, volverá a ejecutarlo y comprobará que se pueden obtener los resultados correctos de manera casi inmediata, sin que se preocupe por tener programas que funcionen a la primera y que la computadora no les marque algún error.

El segundo reto importante: ¿Qué quiero que aprendan mis alumnos?

Recordando que el CCH tiene como propósito dotar a los alumnos de conocimientos básicos, y que los principios del Colegio son que los alumnos aprendan a aprender, a ser y a hacer, no debemos ser tan ambiciosos y pretender que los alumnos sean unos programadores excelentes; tampoco que estén al tanto de todas las novedades tecnológicas actuales, ya que existen las opciones técnicas, algunas de ellas con dicho propósito.

Además, en relación a su preparación matemática, creo que más que sólo promover que los alumnos utilicen una computadora que les resuelva los problemas, lo que debo procurar y lograr es que analicen los problemas, diseñen el algoritmo de solución, se familiaricen con un lenguaje de programación, para que puedan editar, compilar y ejecutar un programa que obtenga los resultados correctos, sin que la computadora intervenga indicando al alumno que corrija los errores. Aspiro que los alumnos realmente programen a la computadora y que no sean robots a los que la computadora señale dónde y qué deben corregir, es decir; no es mi intención que la computadora programe a los alumnos.

Otro aspecto importante es que, si hago ver al alumno la diferencia entre los diferentes tipos de datos que se pueden manejar, ampliará el concepto de variable,

numérica: real, entera, alfanumérica: string, char, booleana, arreglo (matriz) o registro, y si lo presento de una manera sencilla, con ejemplos cotidianos, comunes pero no obvios, los alumnos aplicarán sus conocimientos de matemáticas y comprenderán mejor la formalidad y exactitud que se aprende en matemáticas, diseñando un programa en un lenguaje de alto nivel, pero que les permita comprobar los algoritmos elaborados por ellos mismos.

Si como ejemplos en clase, trato problemas matemáticos (sistema de ecuaciones, suma de matrices), porque son los que más me gustan y se me facilitan, la mayoría de mis alumnos no se motivan, porque no quieren clases de matemáticas. Además, no es natural manejar variables tipo string (conjunto de letras y/o números) como nombre, dirección o tipo char (un solo carácter) como turno M o V o sexo F o M. Sin embargo, al proponerles problemas como calcular el promedio de los alumnos, debo manejar el nombre, calificaciones y el promedio, o si el problema consiste en obtener el listado de salarios de los trabajadores de una empresa, tenemos que manejar el descuento o aumento dependiendo de la categoría (A, B, C, ...) del trabajador; pero, para poder realizarlo, es necesario empezar con un problema más sencillo, como el pago de un trabajador que tiene como datos el nombre, el número de horas trabajadas y el pago por hora o el pago de cinco artículos, en una tienda de autoservicio, donde sólo se considera el nombre del artículo y su precio unitario. Aunque parece sencillo el problema de calcular el pago de un artículo que tiene un 20% de descuento, resulta que los alumnos dan evidencia de que no saben calcular el porcentaje de ninguna cantidad.

Así que he decidido que el primer acercamiento que los alumnos tengan, al diseñar el algoritmo de solución, debe ser muy sencillo, para que comprendan totalmente todos los elementos que deben diseñar y manejar, para tenerlo como base en la elaboración del programa en computadora, y posteriormente aumentar el grado de dificultad, hasta que puedan realizar programas de alto grado de complejidad.

Se necesita que los alumnos comprendan un algoritmo básico, para que posteriormente puedan modificarlo y logren obtener los resultados solicitados, según las nuevas especificaciones que les indica el profesor.

Anteriormente, los alumnos de Cibernética y Computación eran alumnos que querían estudiar una carrera donde las matemáticas eran importantes. Ahora la mayoría de los alumnos que eligen la materia es porque no quieren llevar Matemáticas y creen que, al elegir Cibernética y Computación, tomaran un curso que será como la segunda parte del curso de Taller de Computo del primer semestre.

La idea de resolver problemas de matemáticas que los motiven y aumenten su habilidad en el manejo de conceptos de alto nivel matemático no me desagrade,

pero considero que es más importante que los alumnos comprendan conceptos básicos, que se encuentran en los problemas comunes de la vida diaria. Los conceptos profundos de matemáticas, los comprenderán y aplicarán en sus cursos posteriores de nivel superior, enfocados al manejo lenguajes de programación, de técnicas y procedimientos correspondientes a los intereses de los estudios y programas de la carrera o la facultad que elijan.

Para la mayoría de los alumnos, el curso de Cibernética y Computación será la última oportunidad de comprender de manera sencilla y práctica los conceptos básicos de variable, constante, números enteros o reales, variables no numéricas, pero sobre todo de que **analicen** los problemas y definan un algoritmo de solución que puedan verificar por medio de la computadora, porque también se familiarizan con un lenguaje de programación (PASCAL) que les sirve de base para lenguajes más complicados o especiales.

El propósito principal del curso es que los alumnos analicen los problemas, puedan identificar los datos del problema, el procedimiento que lo resuelve y los resultados que desean obtener, así como ser capaces de expresar las instrucciones de manera ordenada y correcta, para que los resultados que muestre la computadora, aparezcan de manera clara y correcta. Sin embargo, esto no resulta fácil de lograr.

Creo que es importante contar con la programación del curso, seleccionar de antemano los ejemplos y ejercicios que puedan resultar interesantes para los alumnos, y se presenten de manera que se puedan ir modificando o ampliando para que puedan resolver problemas de mayor complejidad, aplicando los conocimientos adquiridos y agregando conceptos de mayor complejidad, según se desarrolle el curso.

Otro aspecto importante es el hecho de tratar de que cada uno de los alumnos desarrolle desde el análisis hasta la codificación, edición y ejecución del programa correspondiente, ya que una alternativa para el profesor consiste en "mecanizar" a los alumnos, indicándoles cuál debe ser el encabezado y la descripción de variables que deben tener "todos" los programas, incluso un menú que ofrezca las opciones de cada programa. Ellos solo tendrán que cambiar "algunas" instrucciones para realizar el nuevo programa.

Por lo anterior y después de algunos años de docente, considero que lo importante de dar clases es que mis alumnos apliquen los conocimientos, según los vayan adquiriendo. Por ello es necesario que el docente planee sus clases, ejemplos y ejercicios de manera que los conceptos básicos se repitan y los alumnos logren obtener habilidad en el manejo de esos conceptos; la complejidad de los problemas aumente de manera dosificada; es decir, que el profesor tenga el control

de los elementos que se deben utilizar en cada uno de los ejemplos y ejercicios proporcionados a los alumnos.

Para lograr que los alumnos aprendan a programar es necesario que el profesor les enseñe a analizar el problema, diseñar el algoritmo de solución, codificar el programa en el lenguaje de programación (PASCAL) También es necesario que el profesor los haga entender que, como cualquier lenguaje, PASCAL tiene una estructura, sintaxis y semántica, así como la precisión y exactitud de las instrucciones necesarias en cada programa.✘

La enseñanza en el Área de Ciencias Experimentales

Profesor Javier Ramos Salamanca

Área de Ciencias Experimentales:

Física I a IV

Plantel Oriente

jramoss@unam.mx

Resumen

Se presenta un bosquejo de la situación de la enseñanza de la Física en el CCH desde los inicios del CCH hasta la actual revisión del Plan y los Programas de Estudio. El cambio que provocó el Colegio en la metodología de la enseñanza de las asignaturas experimentales en sus inicios, la formación y madurez que tuvieron que adquirir los profesores, el desconocimiento de los profesores por esa metodología y la formación que han ido adquiriendo. Se bosqueja una posible alternativa en Física ante los actuales cambios de los programas, la enseñanza fundamentada en RETOS.

Palabras clave: enseñanza de la Física en el CCH, metodología de enseñanza,, actividades experimentales, enseñanza fundamentada en retos.

29

Entre los aspectos más novedosos del Colegio de Ciencias y Humanidades fue concebir la enseñanza en una perspectiva totalmente diferente: dos lenguajes y dos métodos, el Histórico Social y el Científico Experimental, y concretar este último en la formación del Área de Ciencias Experimentales.

Las discusiones posteriores de si hay uno o varios métodos experimentales son resultado de una concepción más refinada de esa metodología, cuyo planteamiento inicial fue determinante en la creación de un nuevo bachillerato. Me explico.

Antes de 1971, el aprendizaje de la ciencia era, pese a todo lo que se piense, fundamentalmente libresco, en todos los niveles educativos. A continuación me centraré en la Física.

Aun en la licenciatura, se aprendía ciencia, en este caso Física, a partir de conocer cómo se había llegado a los descubrimientos científicos y se nos platicaba, o se nos dejaba investigar, cómo se había llegado a determinados conocimientos o leyes. Conocer y comprender los trabajos de Galileo sobre cinemática era más importante

que intentar realizarlos, a pesar de contar con mucho mejores herramientas que las que él tuvo.

La "actividad experimental", en el mejor de los casos era una actividad práctica, para verificar los resultados obtenidos por los grandes científicos, los que, por lo mismo, en general llevan su nombre. Si los resultados no coincidían, la actividad académica se convertía en buscar las mejores explicaciones de por qué el resultado era diferente o en cuantificar esa diferencia, para determinar que no era tan significativamente grande como para no creerla; había que creerlo o cuestionarlo, pero buscando la respuesta teórica más adecuada. La investigación estaba, y puedo afirmar que todavía está, reservada para los eventos de frontera.

Cuando en 1971 los nuevos profesores, en general recién egresados de la carrera o todavía alumnos de los niveles superiores de la licenciatura, determinamos enseñar en el Colegio alguna disciplina desde un punto de vista experimental, nos encontramos que no sabíamos realmente cómo hacerlo.

La primera generación de profesores que debíamos enseñar Física desde un punto de vista experimental, ignorábamos cómo lograrlo. Seguramente los fundadores del Colegio sabían de nuestra ignorancia y estructuraron un curso para los profesores que impartiríamos dicha asignatura. Los químicos nos ayudaron un poco con su experiencia en los laboratorios. En algún laboratorio de la Facultad de Química, realizamos las actividades que, los que aprobáramos el curso de selección, realizaríamos posteriormente en las aulas del Colegio, y digo aulas, porque no eran laboratorios, sino los mismos salones donde se realizaban las actividades "experimentales", con la ayuda de un libro que las presentaba, el IPS.

Sin embargo realizar adecuadamente esta tarea nos llevó a comprender mejor la propia tarea que estábamos realizando: no solamente éramos profesores, también éramos principalmente físicos y químicos enseñando el primer curso de Física I y Química I dentro del Área de Ciencias Experimentales. ¿Cuál era la función que debía representar nuestra enseñanza encuadrados en esta área? Nos vimos en la necesidad de continuar formándonos como profesionales, para realizar esta tarea más adecuadamente.

El que un grupo tan heterogéneo realizara estas labores teniendo diferentes formaciones profesionales, era natural que diera lugar a que surgieran varias corrientes de cómo enseñar esa metodología experimental.

Algunos pensamos que no era lo mismo que los alumnos realizaran actividades prácticas que aprender la metodología. Las pláticas con los colegas nos mostraban distintos puntos de vista sobre la experimentación. Realizar las actividades plasmadas en un libro no era conocer ni aplicar una metodología experimental,

consideramos al libro un recetario que había que superar. Las ideas más generalizadas fueron: desechemos el libro y quedémonos con la temática presentada o desechemos el libro y su temática y centrémonos en una temática más acorde a la disciplina o, inclusive, había quien, llegando a extremos, dijera que las condiciones de los laboratorios no eran las adecuadas para el trabajo experimental, y propusieran olvidar la metodología y enseñar como nosotros aprendimos, a base de pizarrón y gis. Y con ello la diversificación de los programas no se hizo esperar. Afortunadamente la última corriente poco influyó en los profesores, el Colegio: éste también nos había formado y habíamos madurado en nuestra profesión.

Esta maduración se había logrado de diferentes formas: leyendo, discutiendo, debatiendo o simplemente escuchando las enriquecedoras discusiones de los compañeros.

Enseñar Física no era solamente lograr que los alumnos conocieran los conceptos y las leyes de la misma, era hacer que conocieran su metodología, es decir, que realizaran efectivamente actividades experimentales que los llevaran al menos a redescubrir los resultados plasmados en los libros de texto; que los llevaran a determinar la veracidad o falsedad de una hipótesis, no solamente por los argumentos presentados en una discusión sino también fundamentados en resultados que arroja la propia naturaleza, a pesar de nuestra sólida fundamentación. Decía alguno de nuestros compañeros "la naturaleza es muy necia y no cambia a nuestro capricho".

La corriente de profesores que sostiene que en el ciclo de bachillerato no puede existir real experimentación, puede tener razones fundamentadas, pero ello no quita al alumno la satisfacción de redescubrir regularidades que existen en la naturaleza. Con esta visión, los alumnos no solamente aprenden física en el sentido de conocer los conceptos y leyes de la disciplina, sino también adquieren una metodología que les permite conocer cuándo hay, o no hay, regularidades en la naturaleza; se vuelven más sistemáticos en la ejecución de sus actividades; buscan las evidencias que fundamenten sus aseveraciones; trabajan directamente en equipo, con todas las virtudes y defectos que esta actividad implica; su aprendizaje no es sólo memorístico, sino también adquieren habilidades que los forman como individuos inmersos en una sociedad.

Con esta inquietud, algunos profesores del Colegio, Grupo LAC, preocupados por lograr una mejor formación de los alumnos, hemos estado investigando y elaborando una metodología que propicie mejor el aprendizaje y la formación de los alumnos. Hemos denominado RETOS a esta metodología.

Esta metodología no es nueva. Retomando los principios del Colegio, trata de proporcionar a los profesores y alumnos una forma concreta de recuperar la actividad experimental, para que éstos se acerquen al conocimiento y comprensión de las temáticas de Física. Se trata de enfrentar a los alumnos, por medio de preguntas, a situaciones nuevas, donde ellos tienen que encontrar, principalmente con actividades experimentales, las evidencias que les permitan dar respuestas fundamentadas.

El Colegio en 1971 no fue solamente un bachillerato más, fue un parteaguas que incidió en la forma de acercarse al estudio de las disciplinas científicas, aun cuando, a 42 años de su creación, haya quien todavía no lo comprende.

Con esta visión panorámica de los que ha sido el Área de Ciencias Experimentales y ante la actual revisión del Plan y los Programas de estudio, ¿qué es lo que se necesita?

Desde mi punto de vista, lo que se necesita en Física no es un cambio en la temática, ni en los aprendizajes, sino en la metodología de la enseñanza y del aprendizaje. Es necesario regresar al proyecto del Colegio, un regreso a su espíritu, con la experiencia que nos dan 42 años de vivencias, de ensayos, de aciertos y de errores. Un regreso a los inicios, pero no con la inocencia e ignorancia de entonces. Regresar a incidir mejor en el aprendizaje de una metodología experimental, que los profesores sepamos orientar a los alumnos a enfrentar y resolver retos de nuestra cotidianeidad y no de los planteados en los textos. Sólo así formaremos alumnos corresponsables con el medio y sociedad en que están inmersos.

32

La situación parece grave: por un lado, queremos que nuestros alumnos aprendan a resolver retos o a conocer y mantener explicaciones del mundo que nos rodea, lo que implica ofrecerles la suficiente libertad de explorar diferentes propuestas o hipótesis; pero, por otro lado, tenemos que cumplir un programa determinado, cubrir los temas o los aprendizajes, que en general se refieren a adquirir conocimientos de la disciplina. El trabajo es arduo, se trata de elaborar aprendizajes que unifiquen aspectos formativos del alumno y contenidos de la asignatura que enseñamos. Eliminar la culpabilidad que resiente el profesor de que no cumple el programa de estudios que, en general, se refiere exclusivamente a la temática, a pesar de querer centrarse en aprendizajes. Los aprendizajes de los programas se centran en contenidos temáticos de la disciplina.

El verdadero cambio en los programas de estudio está en la creatividad que tengamos los profesores para estructurar aprendizajes que realmente contribuyan a la formación de los alumnos empleando como fundamento, objeto y pretexto los contenidos de las disciplinas científicas.✘

De aquellos tiempos en que la UNAM invitó a sus jóvenes estudiantes a formar parte de un innovador proyecto educativo llamado CCH

Profesora Martha Galindo Becerra

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la

Investigación Documental I a IV

Plantel Sur

lindobe_50@yahoo.com.mx

Resumen

En este artículo relato cómo la UNAM invita a sus jóvenes estudiantes a formar parte de una nueva propuesta educativa y cómo fue su incorporación a la docencia. Detallo el proceso por el que se transita para llegar a ser docente en el CCH. Refiero los rasgos de las primeras generaciones de docentes. Describo los primeros grupos de trabajo en los que participó. Hago referencia a quiénes asumen el papel de formadores de profesores en la nueva escuela y cómo crece la oferta institucional en esta labor. Aludo al contexto del cual se nutrió el primer bloque de profesores de la novedosa propuesta educativa. Hago una remembranza de los colegas con quienes he compartido este trayecto. Señalo la importancia de la relación con los alumnos como elemento fundamental en la concreción de los principios del Colegio, en mi construcción como docente en el "ayer y hoy".

Palabras clave: inicios del CCH, incorporación a la docencia, formación docente, grupos de trabajo.

Febrero de 1972. Después de presentar el examen de comprensión de lectura de francés, visito la biblioteca de mi facultad (Filosofía y Letras) y en la *Gaceta UNAM* encuentro una interesante convocatoria: un nuevo bachillerato universitario, el Colegio de Ciencias y Humanidades, con casi un año de existencia, invita a estudiantes de diversas carreras de la Universidad que, con un mínimo de 75% de estudios cubiertos, deseen incorporarse a la planta docente de este novedoso sistema educativo.

Es martes por la tarde y apenas me doy la noche de ese día para tomar mi decisión. El tiempo apremia. Al día siguiente acudo a solicitar una constancia de estudios. La

Facultad está prácticamente sola; es periodo interanual. Se me informa que este trámite requiere de más tiempo, pero yo suplico a la señorita Ana María, Jefa de la oficina de Asuntos Escolares, que haga lo posible por elaborar ese documento, pues la fecha límite para su entrega es el viernes siguiente.

Todo a mi favor. El miércoles tengo en mis manos la constancia con los créditos requeridos en la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas, firmada por la maestra Mercedes Gasque, su coordinadora.

Constancia de escolaridad... carta de exposición de motivos... fotografías... acta de nacimiento... solicitud... ¡Todo listo el jueves por la tarde!

El viernes es el único día para recepción de documentos en el Centro de Didáctica a cargo de la Lic. Rocío Quesada. Ahí estoy desde las ocho de la mañana, aunque la recepción inicia a las nueve. Soy la segunda de una fila rápidamente creciente. Ante mis ojos, una nutrida y expectante manifestación de jóvenes y uno que otro "adulto" imperceptible.

Trámite veloz e instrucción precisa: lunes 14 de febrero —día de los novios— presentarse a las siete de la mañana en el CCH Naucalpan, donde se darán a conocer las listas de los aspirantes aceptados a la siguiente etapa y se impartirá el curso de selección de profesores.

Fin de semana intenso. Entregados los documentos, el destello de sueño empieza a tomar forma. Temores y fantasías me acompañan sábado y domingo, pero sobre todo una emoción desbordante.

Es lunes. El trayecto de la Delegación Álvaro Obregón al Estado de México es otra de mis aventuras. Extrañamente a mis circunstancias, antes de la hora señalada me encuentro frente a las listas anunciadas. Inundación de sorpresa y sobresalto. Mi nombre y el de otros tantos compañeros conocidos se integran al episodio onírico.

Cuando los sueños son sublimes, quien sueña desea seguir en ellos. Sin embargo, el mío tiene un matiz de satisfacción ante el logro y otro de efervescente ansiedad ante la "odisea" por emprender...

Al ingresar al salón indicado, entre un número de profesores-aspirantes con notoria trayectoria, la fortuna de encontrar a muchos jóvenes inexpertos me tranquiliza un poco. La complicidad surge con uno de ellos: la amistad y el afecto son garantía no sólo de apoyo y supervivencia, sino de goce durante el aprendizaje. El impartidor del curso, otro joven maestro, se encarga con su destacada habilidad pedagógica de proveerme la confianza restante. Lo imaginado como dos eternas semanas de

inducción y bienvenida al quehacer docente, es apenas un sutil y casi imperceptible trazo de los años por venir en el Colegio.

Las gratas "casualidades" continúan. Al final del curso e inicio del siguiente mes, los resultados en el Centro de Didáctica señalan que mi amigo y yo, además de aprobar, hemos sido asignados al plantel Vallejo. Nuestros comentarios giran en torno al suceso. Para ambos es claro que, si bien aceptar la oportunidad de impartir clases en el CCH es de suma importancia, culminar la licenciatura se erige como nuestra "absoluta prioridad". La irónica realidad laboral se encarga luego de disipar esa preocupación: sólo un grupo de Taller de Lectura, con dos horas a la semana, nos es asignado. A partir de ese momento y por muchos años más, trabajaremos arduamente para acrecentar y mejorar nuestros horarios.

Hay quienes afirman que no hay mal que por bien no venga. El escaso número de horas de clase a impartir representa tiempo libre para quienes debutamos como aprendices de profesor. Podemos estudiar y preparar a gusto nuestros cursos. Aprovechamos como alumnos, en grupos de estudio, la guía de los profesores experimentados, quienes generosamente comparten sus conocimientos y nos modelan el enseñar a enseñar. Pronto los cursos de didáctica y pedagogía aparecen como elemento indispensable en nuestra formación como noveles profesores.

Los primeros cursos formales de capacitación docente son impartidos por el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Hacia finales de los 70, el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) impulsa el Programa de Especialización en Docencia. Nos incorporamos a él un buen número de profesores del bachillerato universitario, especialmente del CCH. La formación continúa con una amplia gama de posibilidades dentro y fuera de los planteles. PAAS, PROFORED, Diplomados, Talleres de Docencia, TRED, MADEMS, Jornadas de Planeación... Muchas denominaciones, muchos responsables... un solo propósito: mejorar el desempeño de los maestros.

En otro ámbito, la convivencia tiene su sabor propio. Han transcurrido apenas dos años tres meses del octubre de 68, el calor de las revueltas estudiantiles aún se respira. El Colegio se constituye como un escenario en el que muchos de los jóvenes participantes o espectadores de las manifestaciones estudiantiles se incorporan a este nuevo proyecto educativo con el propósito de invertir en él su energía e ideales de cambio.

La cotidianidad compartida entre los compañeros maestros y trabajadores a lo largo de los años es motivo merecedor de una segunda versión de "Sueño de una tarde de domingo en la Alameda Central" de Rivera. Personajes inolvidables como Beatriz Ibarra, Laura López, Leopoldo Vidal, Araceli Reynoso, Antonio Muciño, Elsa

Hernández, Enrique Zulbarán, Martha Morales, Rogelio Escartín, Concepción Lora, Pedro Olea, Guadalupe Pimentel, José Bazán, Javier Palencia, Arturo Viveros, Consuelo Ortiz de Thomé, Guillermo Barraza, Francisco Lenin Sánchez, María Antonieta López, Margarita Espinosa, María Teresa Gutiérrez, René Nájera, María Isabel Lomán, José Tapia, Alicia Reyes, Jorge Ruiz, Frida Zacacla, María Elena Juárez, Bárbara Pedraza, Rosalba Velázquez, Roberto de la Cruz, Miguel Soria, María Elena Treviño, Rito Terán, Rosario Zamora, Juan Reyes, Esperanza Gómez, Telésforo de la Rosa, Ladi Cortés, Patricia Puente, Irma Coria, Jaime Flores, Rosa María Villavicencio... tantos y tantos nombres sin mencionar, tantas presencias como en cualquier libro sagrado. Vitalidad, juventud, trabajo, compromiso, pasión, camaradería, aprendizaje, admiración, autenticidad, honestidad..., ejemplo.

¿Y los estudiantes? Inicialmente nuestra cercanía generacional facilita mi proceso de formación como docente. Compartimos de cerca la visión de mundo; los gustos musicales, culturales, sociales, políticos... El aprendizaje es mutuo y simultáneo. Lo propuesto por el nuevo modelo es parte de la práctica diaria. Aprendo a aprender, aprendo a hacer y aprendo a ser docente, con ellos.

Con el paso de los años, la distancia real con cada nueva generación es innegable. No obstante, la certeza de que el vínculo sigue siendo fuerte, para mí es una realidad palpable permitida por la propuesta educativa del Colegio. Lejos de una mera intención retórica, e incluso, sin negar aquellos momentos en que "no todo es miel sobre hojuelas", mi satisfacción y construcción como docente continúan.

Hoy, a punto de terminarse el 2013, cuando han pasado "apenas algunos años" y las vivencias en todos los aspectos parecen interminables imágenes cinematográficas acorralando mi memoria, pienso que la emoción y la ansiedad de aquel inicio de mi sueño como aspirante a docente del Colegio no han perecido con el paso del tiempo; se han convertido en ese combustible que se renueva ante los retos impuestos por el contacto con cada nueva generación de alumnos y compañeros profesores. Con seguridad no soy la única que así lo siente.✘

La docencia en el CCH me recrea cada día, al crear en mis estudiantes otras perspectivas de vida

La docencia en el CCH es un acto de recreación creativa

Profesor Luis Carreón Ramírez

Área Histórico-Social:

Historia Universal Moderna y Contemporánea I a IV

Plantel Sur

luiscr@unam.mx

Resumen

Describo los descubrimientos significativos que, a la luz de mi recorrido profesional como docente en el CCH y otras experiencias educativas, me enseñaron un sistema tutorial que incorpora a los padres de familia a la docencia y una traducción práctica del modelo educativo en el aula, lo que hace posibles los principios del Colegio en mis estudiantes, cuando aprenden a aprender y se apropian una cultura básica universitaria, con responsabilidad social y vida democrática.

Palabras clave: práctica docente, estrategia didáctica, modelo educativo del CCH, tutoría.

Reflexiones

El CCH es la institución que principalmente me ha formado como docente, a través de los siguientes aprendizajes:

1. La docencia en el Colegio me realimenta cada día, porque enseño y aprendo, que es la actividad que me gusta, y además con adolescentes que recrean en cada clase mi forma de ser, hacer y saber gracias a mi interacción con ellos.
2. Esta interacción docente es difícil, por la permanente búsqueda de adecuar mi clase, de manera no autoritaria, al perfil de los ahora cuasi niños que se reciben en el turno vespertino, marcados por la influencia cultural de los medios electrónicos, por la que viven ajenos a la responsabilidad y al compromiso social.

3. **La docencia me renueva como persona**, al saber que hay estudiantes en los que uno genera una visión y una orientación formativa que dejan alguna huella para realizar su vida.
4. Aprendí en el Colegio que **no hay formación cultural unidimensional de un profesor con sus alumnos**, sino **multidimensional de todos los actores sociales** que interactúan con ellos.
5. El Colegio me enseñó que **toda acción que conduzca a una vida comunitaria, es la más exitosa para la formación** de los jóvenes bachilleres, esto es, acciones que conjunten los intereses de docentes, tutores, asesores, personal administrativo, en el marco de una institución integrada, que se liga con los padres de familia y la vida social y familiar de los estudiantes.
6. Pudimos probar acciones comunitarias tales en el ciclo escolar 2012, a través de una experiencia tutorial conducida por el profesor José Ruíz Reynoso, que denominó **Programa 4x4**, por el número de participantes y principios a seguir, y que se reporta ampliamente en el portal de internet <http://programa4x4-cchsur.com>.
7. La docencia en el CCH tiene como **esencial dimensión la interacción entre alumnos y profesores, mediada por los conocimientos** que los estudiantes aprenden, los profesores impartimos y luego conjuntamente evaluamos.
8. Lo central es **comprender que estamos enseñando lo correspondiente al ciclo formativo de un bachiller, que no es propiamente una cultura profesional**, pero que sí es terminal, para alcanzar una cultura general básica universitaria.
9. Como docente he tomado conciencia de que en lo cultural **nuestra misión no es enseñar la enciclopedia de abundantes conocimientos** que cada rama o área de conocimiento nos ofrece. Ésta hoy sigue siendo la visión de algunos profesores para formar un supuesto hombre culto que sabe de todo en su materia.
10. He comprendido que **la esencia de una cultura básica universitaria está en los métodos y los lenguajes**, que en sus orígenes el Colegio postuló.
11. Entiendo que **lo importante en el conocimiento es no sólo tener la información a manera de datos, sino comprenderlos en el contexto de una interpretación teórica** y que no sólo se debe saber operar ese conocimiento con herramientas técnicas, sino metodológicamente en su sentido amplio, donde el método y su tecnología están ligados a una filosofía y una teoría científica y en el marco de una realidad cercana al estudiante.

12. Sé que en cada conocimiento que impartimos, no sólo mostramos actitudes y valores personales, sino lo importante es que **hagamos vivir a los estudiantes formas de ser y convivir, a través de la motivación** que el tema, proceso o fenómeno en estudio les provoca, por el interés que despierta en ellos y por la utilidad práctica que les proporciona.
13. He aprendido que el acto docente es un acto pedagógico, donde **traducimos el lenguaje encriptado de la ciencia al lenguaje del alumno**, para que luego el alumno lo vaya haciendo suyo, al descubrir que el nivel de abstracción genérica de los conceptos le ayudará a comprender muchos otros fenómenos sociales, naturales y humanísticos.
14. De acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio, los lenguajes de los idiomas, de los números y corporales del arte, siempre están presentes en los conocimientos que impartimos; de ahí la justeza de aprender métodos (en un sentido amplio y no sólo como técnicas) que nunca son separables de los lenguajes.
15. He comprendido que **aprender a aprender** es la raíz filosófica de la que parte el término de **competencia**, tan en boga por la visión empresarial del mundo y que hoy nos venden culturalmente, pues **aprender a aprender es el proceso metacognitivo** por el que nuestros estudiantes toman conciencia de su forma de aprender, para autoregular su aprendizaje y que les será útil toda la vida **para lograr ser autónomos en su propia formación**.
16. **Aprender a aprender** es saber cómo se conoce, se hace y se actúa el propio conocimiento, es decir, **significa aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir**, donde estos últimos términos incluyen no sólo al individuo que se forma a sí mismo, sino siempre en solidaridad y convivencia con los otros, en sociedad.
17. Supe que el término **competencia** implica lo cognitivo, lo afectivo y lo psicomotriz, para **saber operar el mundo**, en lo que llaman las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, cuando el **aprender a aprender**, desde la fundación del Colegio, concibe lo mismo pero no para hacer personas centradas en lo operativo, sino con una amplia visión del mundo **para ser creativas, humanas, independientes, libres, críticas, democráticas**, es decir hay énfasis en lo humanístico, sin obviar lo necesariamente procedimental y conceptual. No las separa, las vive como integradas.

En conclusión:

Las preocupaciones por mejorar mi docencia, residen en dos puntos:

- a) En la medida en que mis tiempos lo permiten, **soy de manera honoraria tutor de grupo, con el fin de mantener la relación con los padres de familia**, enterándolos de mi plan de docencia, alertándolos de los riesgos de reprobación de sus hijos, de los que me informo en sus otras materias, y buscando que **se comprometan a coadyuvar al buen desempeño escolar de sus hijos**.
- b) En cuanto al trabajo docente en el aula, busco **dotar a mis estudiantes de la metodología histórica como la esencia de la cultura básica universitaria que deben aprender**, para que, en el estudio de los aprendizajes y temas históricos del semestre, comprendan los procesos y no sólo repasen información, y aprendan a aprender acercando la historia a su propia realidad, por medio de investigaciones escolares que yo oriento en trabajo grupal.

Anexo la estrategia fundamental de mis cursos

Sustento teórico de la estrategia

1. Todos los contenidos temáticos que contienen los aprendizajes, sólo pueden ser aprendidos a través de los métodos de interpretación de la historia y sus marcos conceptuales.
2. Parto del lenguaje de cualquier alumno que desea aprender, cuando duda, se interroga y pregunta ¿Para qué y por qué?; ¿Quién y qué?; ¿Cuándo y dónde?; ¿Cómo y con qué?; ¿En qué contexto y circunstancia?
3. Resulta que estas preguntas básicas son contestadas por diversas corrientes de interpretación de la Historia: Positivismo, Historicismo, Materialismo Histórico, Escuela de los Annales e Historia Cultural, por mencionar las más significativas.
4. Y asimismo, cada juego de estos cinco pares de preguntas corresponde a los conceptos básicos de la Historia y por ellas los estudiantes pueden no sólo informarse de los acontecimientos y procesos de la Historia Universal, sino comprenderlos y explicarlos:
 - a) **Finalidad y sentido de la Historia**, entendida en nuestros cursos como el **estudio del pasado, para la comprensión del presente** y la proyección de soluciones para el futuro, lo que conduce a ver **la Historia**, más allá de una narración, y entenderla **como ciencia**;

- b) **Tiempo y Espacio** de los hechos históricos;
- c) los **Sujetos y Objetos del estudio de la Historia**, que van de los **acontecimientos** a los **procesos**;
- d) los **métodos y fuentes** de la Historia, que le dan su carácter científico, técnico y humanístico;y,
- e) la **multicausalidad o totalidad** social, natural y personal de los factores que intervienen en la historia como:

Lo político	lo cultural
lo económico	lo geográfico
lo social	lo biográfico

Descripción de la estructura de elementos sobre la que se desarrolla la estrategia

1. La carta descriptiva del programa de estudios nos da la orientación de cómo realizar nuestra docencia a lo largo de un semestre y cómo cubrir los contenidos de la cultura básica en Historia Universal, a partir de:
 - a) Unos propósitos generales de aprendizaje del semestre y los propósitos de cada unidad de estudio, que permitirán alcanzarlos.
 - b) Cubrir un tiempo de clases y guiarnos por una bibliografía base.
 - c) Lograr aprendizajes relevantes significados por verbos que definen el nivel de profundidad y extensión de los aprendizajes, de acuerdo al logro de los propósitos.
 - d) Los aprendizajes que refieren los acontecimientos o procesos que como contenidos temáticos deben ser considerados.
 - e) Los aprendizajes que esbozan la orientación conceptual, procedimental y actitudinal y de valores que permitirán alcanzar la cultura básica deseada.

Sustento actitudinal y de valores de la estrategia

1. La estrategia no puede sólo sustentarse en la suma de actividades técnicas que extraigan o resuman lo sustancial de los contenidos temáticos del aprendizaje, por lo que es necesario sujetarla a las siguientes actitudes y valores:
 - a) **Cubrir** los aprendizajes en el contexto de los **ejes teóricos de la materia, del semestre, y de la unidad**, para **no caer en una visión desintegrada de la historia**, donde cada acontecimiento o proceso histórico está desconectado de los demás y de un propósito general.
 - b) La estrategia debe integrar las **actividades** pensadas **para la enseñanza**, en conexión con las **actividades didácticas** pensadas **para el aprendizaje** de los estudiantes y con una **evaluación conjunta, del profesor y los estudiantes**, sobre los logros obtenidos.
 - c) Aplicar los principios del modelo educativo atendiendo a que la estrategia contemple tres aspectos clave:
 - Que la historia de cada acontecimiento histórico tenga **referente en la problemática que se enfrenta en el presente**.
 - Que el aprendizaje provenga no sólo de la memorización de datos, sino de la comprensión de procesos, por medio de una intervención activa de los alumnos, a través de **investigaciones escolares** orientadas por el profesor.
 - Que toda actividad de la estrategia tenga un sentido personal de aprendizaje de cada alumno, pero que la visión total de cada tema sea construida en un **trabajo de equipo** con otros compañeros, de manera cooperativa y colaborativa.

Sustento procedimental de la estrategia global

1. El programa del primer semestre de Historia Universal contiene cuatro unidades de estudio: la primera, metodológica, para introducir el estudio de la historia; la segunda, una visión milenaria de los sistemas sociales previos al capitalismo: comunidad primitiva, esclavismo, feudalismo; la tercera, el origen y desarrollo del capitalismo en su etapa mercantil, desde la Edad Media a la Edad Moderna; y la cuarta, el desarrollo y crisis del capitalismo industrializado, desde la Edad Contemporánea hasta fines del siglo XIX.

2. En las dos primeras unidades, el profesor se hace responsable de sentar las bases conceptuales, procedimentales y actitudinales del estudio de la historia, proporcionando, con la participación activa de los estudiantes, un método de análisis histórico.
3. Se trabaja con guías para la realización del trabajo intelectual de estudio universitario sobre cómo hacer apuntes, resúmenes, lecturas de comprensión, cronologías, líneas de tiempo, mapas históricos, así como para desarrollar proyectos e investigaciones escolares.
4. El fin último de la primera unidad es que el estudiante se identifique como un ser histórico capaz de aprender a pensar históricamente y el de la segunda, que comprenda qué es un sistema social y la importancia de la vida comunitaria en la sociedad, en su vida personal y en su interrelación con la naturaleza, para lo cual lee, ve videos, investiga en equipos y discute con el grupo la relación del pasado más remoto con problemas del presente.
5. A partir de la tercera unidad y hasta concluir la cuarta unidad, cada estudiante hace lecturas sobre un aprendizaje asignado por el profesor a su equipo de trabajo.
6. De las lecturas surge un proyecto personal de investigación sobre el aprendizaje.
7. Luego, a partir de sus dudas, integra con su equipo una investigación que presentarán en un escrito formal con el que serán evaluados como equipo.
8. También se considera una presentación en PowerPoint, en la que los cuatro miembros de cada equipo deben exponer, en 20 minutos, según ciertas reglas que demuestren aprendizajes y no sólo entregas formales incomprendidas.
9. Las exposiciones programadas no excluyen una lectura de todo el grupo sobre cada aprendizaje, la que es sustento para interrogar al equipo expositor y da pie a un debate grupal, con diversas actividades didácticas para la comprensión del tema.
10. El proceso de evaluación es permanente en cuatro aspectos: la asistencia, la participación en clase, la entrega de trabajos y las exposiciones grupales.

El fundamento tecnológico principal de mi estrategia es el apoyo en línea que reciben los alumnos a través de mi página personal de Internet, donde incorporo los cursos, utilizando la plataforma Moodle, para comunicar y recibir trabajos,

La docencia en el CCH me recrea cada día, al crear en mis estudiantes otras perspectivas de vida. La docencia en el CCH es un acto de recreación creativa

dotándolos de todas las guías, tareas, bibliografía electrónica y lecturas disponibles, así como videos y páginas electrónicas para completar sus investigaciones, las que básicamente parten de la bibliografía recomendada en el programa y que se encuentra en la biblioteca del plantel. ☒

La página es:

<http://convivir-comprender-transformar.com>

Mi vida en el CCH

Profesor Víctor Efraín Peralta Terrazas

Área Histórico-Social:
Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, Historia de México I y II
Plantel Oriente
peralta513@hotmail.com

Resumen

En poco más de cuarenta años, el Plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades, ha formado alumnos que, después, se han incorporado como docentes. El CCH Oriente es producto y también semillero de militantes que han participado en las luchas sociales de nuestro país. Ser testigo y, a la vez, participe de esta historia es, para muchos de nosotros, los alumnos de la primera generación, motivo de orgullo y de gran satisfacción.

Palabras clave: lucha social, trabajo en equipo, docencia, democracia, participación.

Tengo casi sesenta años de vida; de ellos, poco más de treinta y ocho años los he pasado en el Plantel Oriente del CCH. Como alumno de la primera generación de esta escuela, tuve la oportunidad de conocer a los profesores fundadores, algunos de ellos me dieron clases, y de vivir los inicios del Plantel que fue llamado, en los primeros años "Oriente rojo".

Fue en el CCH Oriente donde, a los alumnos de la primera generación, los profesores nos acercaron a libros de literatura, de ciencia y de política. Estaba todavía muy fresco el recuerdo del movimiento estudiantil de 1968 y la represión a los alumnos en junio de 1971. A muchos nos deslumbró conocer a Roberta Avendaño, "la Tita", y a Antonio Pérez Sánchez, que eran ya profesores y cuyos retratos estaban junto con el maestro José Revueltas en el libro de la Noche de Tlatelolco.

Algunos de los profesores habían vivido en carne propia el movimiento estudiantil y estuvieron presos; otros, que corrieron con mayor suerte, tenían muy presente la fuerte represión del Estado mexicano, aunque a ellos no les había tocado estar presos, pero todos nos hablaban de un movimiento que había puesto al descubierto, tanto al pueblo de México como al mundo, el desgaste de un modelo económico que seguramente iba a desencadenar una fuerte crisis.

Los profesores no le hacían al pitoniso y, aunque el gobierno de Luis Echeverría mantenía como bandera la política del desarrollo compartido, era evidente para ellos que las cosas no marchaban bien. Muchos de nosotros, por las lecturas que nos indicaban los profesores de Historia y de Talleres, comenzamos a participar en un movimiento estudiantil que se iba formando dentro del Colegio. Apoyamos movimientos de huelga en las fábricas que había en la colonia Agrícola Oriental, se formaron brigadas para apoyar el movimiento de Francisco de la Cruz en el "Campamento 2 de octubre".

En la escuela, los alumnos, junto con maestros, iniciamos un movimiento para construir el autogobierno. Se hicieron debates, movilizaciones, hasta que se aceptó que el Ing. Zepeda Flores fuera nombrado el responsable de la Dirección del CCH Oriente. Este movimiento nos dejó una honda huella, porque, aunque duró poco tiempo, se pudo comprobar la fuerza que se obtiene cuando hay unidad en una comunidad que buscó lograr ese propósito. La fuerte participación política de los estudiantes permitió que muchos se incorporaran a la lucha social, vinculándose más formalmente a los movimientos obreros y campesinos de aquella época; otros nos dedicamos a continuar nuestros estudios en la Universidad, pero todos llevábamos el sello del "Oriente rojo".

En 1979, regresé al Plantel Oriente del CCH ya como profesor de Historia. Todavía en el Colegio había cuatro turnos y yo me incorporé en los turnos tres y cuatro. Los programas de las materias de Historia eran aún los mismos que cuando fui alumno, pero ya en ese tiempo, en la Academia de Historia se daba un fuerte debate sobre la forma como se impartían las materias de Historia y se planteaba la necesidad de revisar cada uno de los programas de estudio de las materias del Área. Además, se luchaba por que se regularizara la situación laboral de los profesores interinos que ya tenían varios años y, con base en el Acuerdo 69, también los profesores de nuevo ingreso teníamos la posibilidad de concursar para obtener la definitividad en el trabajo. A las pocas semanas de iniciar mi trabajo como docente, el profesor Carbajal, de Economía, me dijo: "Ya le entraste al desgaste", y le contesté: "Pues ya ni modo", sin comprender el verdadero sentido de su mensaje.

Los primeros años como profesor fueron también los años de formación como docente en el Colegio. Los profesores Antonio Martínez (q e p d), Arturo Delgado, Ismael Colmenares, Luis Gutiérrez y José Alfredo Hernández (Cuauhtémoc), además de mis amigos, se convirtieron en mis tutores académicos. A los profesores que acabábamos de ingresar nos recomendaban libros, nos invitaban a participar en los movimientos sociales tanto dentro como fuera de la Universidad. Fue una época en la que se conjugaba la academia con la participación política.

Por ese tiempo, ingresé al Colegio de Bachilleres como profesor en el Área de Capacitación para el Trabajo y en el Área de Ciencias Sociales. Por lo que aprendía en el CCH, se me hizo más fácil dar clases en Bachilleres, aunque las materias que impartía eran diferentes.

A medida que se va uno comprometiendo en la actividad académica, va teniendo conciencia de que no basta con ir a dar clases, sino que es necesario establecer una relación con los alumnos que trascienda el ámbito del salón de clases. De ahí que a los alumnos, tanto del CCH como de Bachilleres, se los invitara a formar círculos de estudio, para que tuvieran una mejor formación académica. Quienes fueron más receptivos a la propuesta fueron los alumnos del CCH. Nos reuníamos en la escuela en horarios que conveníamos, a una hora que yo no tenía clase entre el tercer y cuarto turno. Se leían novelas y textos de Marx y Lenin, se discutían y se buscaba encontrar ejemplos donde se contrastaba la vigencia de los textos. A muchos de mis alumnos esto les sirvió mucho, porque fueron teniendo una formación académica más sólida.

La discusión que, en la Academia de Historia, se daba sobre los programas de las materias, trajo como consecuencia una gran diversidad, la mayoría de las veces tenían un carácter de programa individual. Esta situación provocó que algunos profesores acordáramos tener como guía de los cursos de Historia Universal, Historia de México y de Teoría de Historia los temarios que había elaborado Arturo Delgado, pero que eran, en realidad, producto de discusiones colectivas. Esto dio mayor coherencia a nuestro trabajo. Con el tiempo, para la mayoría de los profesores los libros elaborados por los profesores del Área: Gallo, González, Delgado, Colmenares y Perea eran los textos base de los cursos de Historia Universal y de Historia de México. Cuando en el CCH se abrieron los nombramientos de profesores definitivos con complementación académica, ocupamos estas plazas y empezamos a conformar equipos de trabajo.

De 1985 a 1996, el trabajo académico, tanto en el salón de clase como en los trabajos en equipo que se elaboraban para cubrir las obligaciones de las plazas de complementación académica, fueron muy ricos, ya que siempre existía una relación directa entre el trabajo elaborado y las clases que se daban.

En ese tiempo ya pude dar cursos a profesores en diferentes escuelas preparatorias del Estado de México, teniendo siempre como referencia la experiencia del trabajo académico en el CCH. También entonces me correspondió representar a los profesores del Área Histórico-Social en el Consejo Académico de Historia y esto me dio la oportunidad de conocer a profesores y los trabajos de los profesores del Área de Historia de los cinco planteles del Colegio. Vivimos asimismo el movimiento estudiantil y participamos en las reuniones y discusiones del CGH y entre los

profesores se conformó el CAU, que tuvo una participación interesante en este importante movimiento estudiantil, opuesto a las reformas que quería implantar el Rector Jorge Carpizo.

En 1996 se cambió el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, se suprimieron dos de los cuatro turnos y sólo quedó el turno matutino y el turno vespertino. En lo que se refiere a las materias del Área Histórico-Social, se incrementó un semestre a la materia de Historia Universal y Teoría de la Historia pasó a ser una materia optativa en 5° y 6° semestre.

Aun cuando no compartimos las reformas en el Colegio, no tuvimos la organización ni la fuerza para oponernos a estos cambios. Fui nombrado Consejero Técnico por los profesores del Plantel Oriente y formé parte de la Comisión que elaboró el primer programa de estudio de la Materia de Antropología que se había incorporado al nuevo Plan de Estudios. Como Consejero Técnico me tocó vivir la huelga estudiantil, que duró poco más de nueve meses y, aun cuando no participé activamente con los alumnos, pues por ese tiempo estuve de asesor en la Asamblea Legislativa del D.F., sí asistí a algunas reuniones que realizaron profesores y estudiantes.

La experiencia de la huelga estudiantil, el desencanto por su desenlace, como que nos trajo cierto pesimismo. En el CCH Oriente los profesores nos dividimos y las posiciones encontradas trajeron consigo un distanciamiento con quienes antes habíamos coincidido. En el Área de Historia, no obstante las diferencias, siempre se buscó llegar a acuerdos. El trabajo académico lo exigía. Al interior del grupo de profesores que formábamos el equipo de trabajo, se comenzó a discutir la idoneidad de incorporarse al programa de estímulos académicos y buscar participar en el trabajo académico junto con profesores de otros planteles.

La Dirección General conformaba equipos de profesores para elaborar trabajos que se utilizaran dentro del salón de clase en el Colegio. Algunos profesores fuimos invitados a estos equipos de trabajo y, aparte de cubrir nuestro horario de clase, participábamos en la elaboración de materiales en los grupos de trabajo formados por las autoridades centrales.

En 2002 se convoca a una revisión de los programas de estudio y algunos de los profesores del equipo de trabajo del Área Histórico-Social, que desde hacía tiempo elaborábamos trabajos, decidimos participar en las comisiones que se formaron para la revisión del Plan de Estudios. En lo personal, participé en la Comisión para la Revisión del Programa de Historia de México y en la Comisión para la revisión del Programa de Ciencias Políticas. Los programas elaborados son los que actualmente están vigentes en el Colegio. Una de las consecuencias más interesantes que trajo para nosotros la participación en la comisión de revisión de los programas de estudio, es que se conformó el Seminario Interplanteles de Apoyo a Historia Universal,

donde participamos profesores de cuatro de los cinco planteles del CCH. En este Seminario se han elaborado materiales de apoyo para la docencia que han servido para que muchos profesores, tanto del Colegio como de otras instituciones educativas de nivel de bachillerato, los utilicen y mejoren su docencia. Ya tenemos diez años trabajando y se han realizado paquetes didácticos, comentarios de películas, guías de estudio para profesores, guías de estudio para la presentación de exámenes extraordinarios para alumnos, guías temáticas para profesores y alumnos. En una palabra, se ha tratado de mejorar la actividad docente en lo que se refiere a la enseñanza de Historia Universal. También se han organizado cursos para profesores. Estas actividades siempre se han realizado con un solo propósito, mejorar nuestro trabajo docente. Solamente nuestros alumnos y nuestros compañeros de trabajo van a valorar lo acertado de nuestra labor.

Me gustaría concluir este relato con estas palabras: mi vida ha sido el Colegio de Ciencias y Humanidades. Al Colegio le he entregado mi esfuerzo y lo poco que he llegado a aprender. Del Colegio he recibido satisfacciones y he construido mi vida. Si bien he sido una persona dedicada a la docencia, no me he formado solo, soy por lo que he recibido de mis compañeros y por lo que yo he podido aportar. Nunca he sido una persona solitaria y soy profesionalmente producto de las personas que me han acompañado en este camino.✠

Mi experiencia docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Profesor Héctor Bernal González

Área Histórico-Social:

Ciencias Políticas y Sociales I y II

Plantel Azcapotzalco

hectorbernal_450@hotmail.com

Resumen

Este breve escrito tiene la finalidad de exponer las variables que, desde mi punto de vista, han configurado la vida del Colegio y de mí mismo como profesor de Ciencias Políticas y Sociales.

Palabras clave: formación crítica, compromiso docente, modelo educativo, plan y programas de estudio, innovación en la docencia, aspectos afectivos en la docencia.

1. El contexto político nacional e internacional

Abril de 1971, nace el Colegio.

Los acontecimientos de 1968 en México y París guardaban recuerdos, sentimientos y enseñanzas que establecían relación con un mundo diferente al capitalismo, el socialismo, al que, con todas las críticas que se pudieran hacer a su forma de existir, no dejaba de representar una alternativa a un mundo en el que las mayorías, además de pobreza, padecían explotación y agresiones de las grandes potencias. Entre éstas, la que en mayor medida destacaba en ese momento, era la guerra de Vietnam.

El monopolio del poder político en México, grandes necesidades históricas insatisfechas y la asfixia que se imponía a la democracia, daban lugar a que el descontento social se mantuviera latente y en momentos expresara estallidos en guerrillas rurales y urbanas; por otra parte, dentro de la legalidad pero con planteamientos radicales, se manifestaban sindicatos y partidos políticos.

En esa efervescencia política, la institución que surgía en las entrañas universitarias no podía pensarse solamente funcional al sistema económico social; más bien estaba llamada a plantear controversias con el mismo.

En tanto vivimos en un sistema social abierto, nuestra institución también lo es; por tanto, el Colegio recibía y emitía señales de ese ambiente. Un importante número

de profesores pertenecíamos a partidos políticos de tendencia socialista; por otra parte, estaba en formación el sindicato, todo lo cual, generaba asambleísmo, sectarismos y desencuentros. Con frecuencia este clima de inquietud política era llevado a los salones de clase y los temas académicos se veían envueltos en cuestiones ideológicas. Era notorio el clima político que prevalecía en el Colegio. El caso más lamentable fue el asesinato del Profesor Alfonso Peralta, dentro del plantel, por una liga 23 de septiembre ya infiltrada por elementos que tenían objetivos diferentes de los que originalmente ostentaba esta organización.

No todo era política, el ambiente se veía en gran medida animado por la cuestión académica, entre los profesores afloraban con frecuencia nombres de los grandes pensadores de la pedagogía: Jean Piaget, Makarenko, Paulo Freire, etc; de igual manera se manejaban los trabajos de investigadores universitarios: Margarita Panza, Díaz Barriga, entre otros. Y es que afortunadamente había penetrado en amplios sectores de la sociedad el convencimiento de que la educación era factor fundamental del desarrollo económico y social, pero sobre todo del desarrollo humano.

Como elemento interesante, cabe mencionar la estructura del Colegio, con salones sin plataforma para el maestro, dos pizarrones y las bancas de los alumnos susceptibles de acomodarse en diversas formas, sobre todo para realizar trabajo en equipos; se trata de un indicio de que las sesiones de trabajo no han de transcurrir necesariamente tras el discurso del profesor, más bien invita a que haya comunicación en todas direcciones; es un principio de democracia que permite dar amplitud e impulso al trabajo académico.

Pero males son del tiempo, decía un filósofo, y así ocurrió con el embate de la crisis económica. El trabajo que hasta entonces se trataba en forma creativa, ahora se tornaba abrumador; la atención se dirigió hacia la lucha sindical, como esperanza de remontar el deterioro salarial, pero los compromisos del gobierno firmados con el FMI y el BM eran insalvables por la trampa de la deuda pública en que habían caído las finanzas del Estado. No obstante, estamos acostumbrados a vivir en el conflicto y, entre luchas sociales y trabajo académico, el tiempo siguió su marcha.

2. El modelo del Colegio

Los tres, hoy cuatro, grandes principios ("Aprender a Aprender; Aprender a Hacer; Aprender a Ser y Aprender a Convivir") del aprendizaje, que se supone son inspiración y guía educativa, reconozco y muchos otros profesores deben hacerlo conmigo, que no los hemos cumplido a cabalidad, por ejemplo: los alumnos, al formular un trabajo, hacen caso omiso del aparato crítico. ¿Acaso en la clase de

Redacción no se les explica que esa omisión constituye un delito, además de carencia de honradez intelectual?

En los cursos de Historia, no pongo en duda que se vean los temas del programa. El caso es que, al querer recuperar algunos elementos históricos para tratar temas de Ciencia Política, parece que no hubiesen llevado la materia. Me consta que los profesores se comprometen con el trabajo académico y cuentan con recursos de apoyo en el salón de clase, videos, pizarrón electrónico etc. ¿Qué sucede con el principio de *aprender a aprender*? No se aplica o se aplica con deficiencia. ¿El problema está en la evaluación? Aquí hay un objeto de estudio.

Aprender a hacer. Este principio, igual que los otros dos con que surgió el Colegio, es de una amplitud difícil de cubrir, pero cada quien lo adapta a sus necesidades. En mi caso requiero de los alumnos, además de la lectura sobre temas de la materia, que sepan resumir, pero también realizar disertaciones, lo cual implica que piensen en lo que están leyendo y elaboren una construcción propia.

Los organizadores gráficos: mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas de Venn, cuadros sinópticos y, en la computadora, fundamentalmente el Power Point. No doy por hecho que lo saben, yo les indico no sólo la forma de construirlos, sino además las ventajas cognitivas que tienen estos esquemas y herramientas.

Aprender a ser. La materia de Sociología tiene aportaciones en lo que se refiere al comportamiento y formas de comunicación del individuo en sociedad, pero en el aprender a ser existe algo básico que es el problema de la procrastinación, ese fenómeno que consiste en posponer aquellas cosas que debemos realizar, que debemos hacer, o que nos conviene hacer oportunamente y que, sin embargo, no llevamos a cabo, por atender asuntos de menor importancia, y a la larga esa conducta nos trae consecuencias. Sobre este problema he hablado con los alumnos y la mayoría reconoce que ha incurrido en la procrastinación.

3. Las revisiones del plan de estudios que se han realizado desde 1987, para mí han significado una verdadera renovación

El programa de Ciencias Políticas y Sociales adoptó definiciones muy claras: primer semestre, para temas de Sociología; segundo semestre, para temas de Ciencia Política. En realidad ahí surgió el programa de la materia; la discusión se inició poniendo en cuestión el nombre mismo de la disciplina; la selección de temas y autores fue y ha sido motivo de polémica, porque todo lleva carga ideológica que habrá de repercutir en la formación del alumno. Queremos seres pensantes, críticos y no sólo funcionales al sistema, lo que implica que conozcan las instituciones, su estructura y su función.

El trabajo en el aula. ¿Qué actividades realizarían los alumnos? Lo importante es involucrarlos en la construcción del conocimiento. Conseguir que expresen lo que entienden, problematizar situaciones, observar que lleven sus notas de clase y efectúen algunas investigaciones.

El programa no está pensado con largas listas de contenidos, están los temas, los aprendizajes que obtendrán y las estrategias que deben seguirse para lograr los objetivos deseados. La riqueza o austeridad con que se trate depende del capital cultural de cada profesor, de su experiencia y formas de acción.

Por supuesto, se considera también la respuesta del grupo. A los alumnos procuro hacerlos conscientes del valor que tiene el conocimiento: nos da una visión de la existencia, de ahí se deriva una actitud ante la vida, resolvemos los problemas de mejor manera y, en determinadas condiciones, el saber es poder. Exhorto a los estudiantes a que visiten museos, por ser una de las formas más gratas y accesibles de obtener el conocimiento sobre cuestiones de cultura, ciencia, arte, etc.

El tratamiento de un tema se debe abordar con el rigor que le es propio, pero también es conveniente rodearlo con alguna anécdota o cosa curiosa, sin olvidar que el tema ha de ser conectado con situaciones de la realidad.

Sobre el programa

Desde la primera revisión del plan de estudios que se llevó a cabo, la columna de contenidos temáticos ha tenido pocas variaciones, en lo que si hemos realizado cambios es en estrategias, aprendizajes y bibliografía.

Mi participación en las revisiones del programa de Ciencias Políticas me ha resultado altamente grata, porque he redoblado esfuerzos para ponerme al tanto de algunos temas. Por otra parte, la modificación de tiempos de clase ha resultado útil. Las clases de dos horas me permiten contar con tiempo para organizar las actividades en el aula.

Como señalé anteriormente, el programa es flexible en cuanto a la riqueza de que se le pueda dotar, lo que consigo con diplomados que imparten diversas instituciones y los cursos que semestralmente se dan dentro del Colegio o de parte del mismo.

4. El alumno

Es un ser humano, por tanto, es sensible, inteligente, imaginativo, creativo y capaz de construir no sólo el conocimiento, sino de construirse él mismo positivamente; así lo compruebo, una vez más, con el último examen diagnóstico que hice al inicio del

semestre. Las alumnas sobre todo, en el último numeral les pregunto: ¿qué actividades realizas en tu tiempo libre? Contestan que practican danza, estudian música, hacen deporte, etc.

Con el cuestionario tengo la intención de observar las apreciaciones que tienen con respecto a la política como práctica social. Obviamente sus respuestas son muy sencillas, pero denotan sensibilidad al respecto y con eso tengo para avanzar y lograr frutos.

5. El profesor

Respeto su dignidad y tengo para él un trato justo; a cambio, recibo su colaboración, cumplimento y respeto.

Tengo calma con ellos, porque se trata de una relación cara a cara con intenciones definidas y delicadas y ellos no se van a abrir al conocimiento con una persona que no reconozca sus cualidades.

6. La innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje

Trabajar en la misma forma durante años proporciona seguridad y ello conduce a tener resultados favorables. No obstante, la cuestión educativa es un proceso que debe correr al parejo de los cambios económicos, políticos y científicos, así como de los cambios que se dan en las instituciones y las transformaciones que ocurren en el mundo. El sociólogo polaco Zygmunt Bauman llama a la vida social que tiene transformaciones tan rápidas e inesperadas, "tiempos líquidos". Así la educación exige que en forma paulatina y gradual se den pasos renovadores, con el fin de formar al alumno con esa conciencia de capacidad adaptativa.

Las habilidades que hoy en día debe desarrollar el alumno de bachillerato son amplias y de diferente carácter: manejo de la computadora, leer, investigar, escribir; pero desde mi punto de vista, la formación del estudiante debe comprender sobre todo una orientación de conciencia que implique la sociabilidad ética, es decir, un comportamiento honrado, comprometido y respetuoso con nuestro entorno social y con la naturaleza.

La adaptación al cambio es una característica esencial del ser humano y, en materia de aprendizaje, cada vez más y en diferentes formas se define la posición de que al alumno corresponde asumir el desarrollo de sus capacidades, lo cual implica que el profesor debe abandonar el largo discurso doctoral y adaptarse, más bien como orientador del desarrollo académico del estudiante, que lleva dentro el desarrollo de su personalidad. A esta concepción he procurado adaptarme, porque reconozco en mí tendencias a tomar la palabra.

Ahora bien la adaptación no es mental solamente, acoplarse a nuevas formas del trabajo requiere también de elementos concretos, como preparar el material adecuado, dar usos específicos a la computadora, formas de organización del grupo y formas de evaluación.

7. Recursos tecnológicos o herramientas intelectuales

La computadora, y sobre todo Internet, no me dejan salir de mi asombro; cuando se desea saber algo, sólo bastan unos golpes de tecla y ahí se encuentran páginas y páginas del tema deseado, pero por esa razón considero indispensable adelantarme a seleccionar el material acorde y oportuno para trabajar los temas en cuestión, con lo cual, evito que se divague y se pierdan en un mar de información. La intención es conducirlos a producir un trabajo que comprenda desde obtener datos mediante una encuesta, hasta culminar en la construcción de gráficas que muestren el comportamiento del fenómeno, objeto de estudio.

8. El vínculo profesor-alumno

El mejor plan de estudios, y las mejores instalaciones no bastan, si no soy capaz de establecer con los alumnos un vínculo afectivo. Existe el riesgo de que algunos alumnos entiendan la relación de afecto con faltar a sus obligaciones; por ello se advierte con tiempo que ambas partes tenemos exigencias y que no podemos defraudar al Colegio, a la Universidad y al país, que espera de nosotros el cumplimiento de nuestras obligaciones.✘

De Espartaco al Ché y de Nerón a Nixon. A cuarenta años

Profesor Miguel Ángel Gallo Tirado

Área Histórico-Social:

Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II,

Historia de México I y II, Teoría de la Historia I y II

Plantel Oriente

miangati@gmail.com

Resumen

El autor hace un recuento de los primeros libros de texto que elaboró un grupo de profesores de historia en el Plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades y habla de la importancia de las antologías como instrumento de trabajo para la enseñanza de dicha disciplina.

Palabras clave: antologías, enseñanza de la historia, libros de texto, educación laica y gratuita.

Y ahí estábamos. Con muchas ideas, con ganas, seguros de que, si no pudimos cambiar el mundo —ni el país— en 1968, podríamos hacer algo tal vez valioso a través de la educación, así que nuestras primeras generaciones de alumnos serían una especie de laboratorio humano para formar chavos críticos, pensantes. En ese enorme intento hubo de todo, pero me gustaría afirmar que en la mayoría de los casos, se hicieron las cosas con las mejores intenciones.

Hoy, muchos de nosotros, jóvenes profesores en aquel entonces, nos sentimos muy orgullosos enumerando algunos de nuestros alumnos que han destacado en una o en otra forma y que mantienen aún valores como la dignidad, el nacionalismo, el amor por su país, el pensamiento crítico; en fin, la defensa de la educación pública, laica y gratuita, de tal manera que el famoso mural de Siqueiros *Del pueblo a la Universidad, de la Universidad al pueblo*, parecería ser el símbolo exacto de lo que aprendieron en las aulas. Profesionistas o simplemente ciudadanos con la camiseta de la UNAM literalmente tatuada en la piel y el corazón, para quienes el espíritu habla por la raza, en un mundo cada vez más complejo y difícil. Seguramente muchos de sus hijos hayan heredado los valores de aquellos nuestros alumnos. ¡Ese valioso efecto multiplicador y a mediano plazo de la educación!

Pero en aquellos años setenta había que echar a andar proyectos, enseñar lo mejor posible, hacer volar a la imaginación, pues ya que ésta no tomó el poder, como pedía uno de los lemas del 68 parisino, en cambio podía ser un poderoso resorte.

Aquí me referiré a una obra colectiva hoy casi mítica para profesores y ex alumnos, se trata de nuestras primeras antologías, publicadas como libros y utilizadas como apoyo para nuestras clases de Historia.

Hartos de utilizar libros que no nos acababan de satisfacer, nos reunimos varios amigos del Plantel Oriente allá por finales del muy lejano 1972. Había que hacer una antología de Historia Universal Moderna y Contemporánea, de acuerdo con nuestro enfoque de la historia, obviamente materialista histórico, pero que debería satisfacer una serie de necesidades: que cubriera el programa y manejara un lenguaje accesible, entre otros requerimientos. Ya habíamos hecho algunas selecciones de textos, publicados mediante mimeógrafo y cuyo resultado era, a veces, ilegible.

¿Por qué elaborar una antología y no una obra escrita por nosotros? Pablo Picasso dijo alguna vez que un pintor joven es una especie de coleccionista de estilos de los pintores consagrados. De hecho nuestro estilo (que siempre es individual) se forma con la madurez y siempre retoma de otros creadores, de nuestros "modelos", pasa por nuestro tamiz y finalmente aterriza en algo relativamente distinto hasta donde pueda serlo, pues sabemos que en realidad no hay nada nuevo bajo el sol. De ahí que preferíamos reproducir textos de Leo Huberman, Israel Epstein, Aníbal Ponce y otros, que escribirlos nosotros. Lo que sí hicimos, además de la selección propiamente dicha, fue la contextualización de los textos, mediante introducciones a las diversas unidades que componían un extenso, extensísimo programa de estudios de la asignatura. Sólo como un comentario, dicha asignatura, denominada Historia Universal Moderna y Contemporánea, iniciaba con la transición del feudalismo al capitalismo, pero nosotros la subimos al potro (el instrumento de tortura) y nos remontamos no sólo a las sociedades primitivas, sino incluso metimos una especie de introducción al enfoque teórico de la historia.

Esas primeras antologías no contenían elementos didácticos, ni siquiera un cuestionario, pues todo ello lo dejábamos a la creatividad de los profesores. La verdad es que estábamos en aquel entonces muy verdes y la mayor parte de nosotros ignorábamos las cuestiones didácticas.

Sabíamos, sin embargo, que una antología contaba con ventajas como apoyo en la enseñanza, en este caso de la historia. En primer lugar, el hecho de acercar a los alumnos a la obra de grandes historiadores y teóricos, ya que, pese a que reproducíamos textos cortos (y recortados), de todos modos ellos conocían el estilo del autor, la manera de abordar los temas, los ejemplos que utilizaban, etc. La antología, en sí misma, era una selección de lo que considerábamos mejor, más

adecuado, con un enfoque más crítico. El complemento a los textos, es decir, la presentación de cada unidad, redactada por nosotros, era otra gran ventaja de este tipo de obra. Finalmente y no menos importante, había textos de más, para que el profesor eligiera el o los que considerara convenientes, a fin de abordar los temas con mayor o menor profundidad.

Fue uno de nuestros colegas, Francisco González Gómez, quien nos planteó elaborar una antología que intentaríamos publicar como libro impreso; él tenía un conocido, dueño de una pequeña editorial denominada Pueblo Nuevo. Hablamos con su gerente, el señor Filemón Guarneros, y él estuvo de acuerdo en publicar, siempre y cuando nos repartiéramos la inversión en partes iguales. Por cierto, recibimos un préstamo de un compañero del plantel Naucalpan del CCH, José Bazán, a quien curiosamente le reintegramos esa lana sin la cual difícilmente habiéramos podido publicar.

El equipo estaba integrado por Francisco González Gómez, arquitecto, ampliamente conocedor de la historia; dos economistas, Antonio Martínez Torres y Raúl Sergio Cuéllar Salinas; un egresado del Colegio de Historia de la UNAM, Arturo Delgado González, dos politólogos, Sandra Solano García y quien esto escribe; finalmente, un abogado, Carlos Arango Juárez, alias "el Napoleón".

El libro, publicado por Pueblo Nuevo y titulado *De Espartaco al Ché y de Nerón a Nixon*, vio la luz en junio de 1973 bajo el sello de la Editorial Pueblo Nuevo. Llegó a más de 25 ediciones, según nos enteramos años después. A dicha obra la siguieron, con la misma casa editora, *Del árbol de la Noche Triste al Cerro de las campanas (Historia de México 1)* y años después, *Positivismo y Neopositivismo*, para Teoría de la Historia.

Muchos años han pasado desde entonces, algunos de los autores nos hemos distanciado y con otros hemos consolidado afectos. Uno de ellos ya no está con nosotros. Sin embargo estas antologías fueron una aportación a la vida académica del Colegio y efectivamente sirvieron de apoyo a muchos maestros, tal como lo corroboran esas más de 25 ediciones que he mencionado.

En lo personal, esta aventura sirvió para quitarme el temor de publicar libros. Desde hace años trabajo para Ediciones Quinto Sol, donde el núcleo de nuestro equipo original ha publicado otras obras: *Cien años de lucha de clases en México*, en dos tomos; *De la prehistoria a la historia*, *De Cuauhtémoc a Juárez y de Cortés a Maximiliano* y, el último que hicimos juntos, *Teoría de la Historia, de los mitos a la ciencia*, en el que toda la redacción es nuestra. Naturalmente unos integrantes salían y otros entraban, alguno de ellos (Ismael Colmenares Maguregui) en varias obras, en tanto que el periodista Luis Hernández Navarro colaboró en una de ellas.

Tuve la satisfacción de contar con la colaboración de un ex alumno, Humberto Ruiz Ocampo, quien nos ayudó en el libro de *Teoría de la Historia...*

Un libro nunca es labor de uno solo, pues en su confección intervienen innumerables personas, con muy diversos tipos de colaboración. Están ahí desde los autores propiamente dichos, hasta el linotipista (que prácticamente no existe ya), el formador, el impresor, el encuadernador... Y luego, los encargados del almacén, los choferes, los promotores, los vendedores, los responsables de la cobranza, los de contabilidad, las secretarías. Sin olvidar al editor. Basta que falle una pieza del mecanismo, para que todo se venga abajo, igual que en la elaboración de una película o de tantas cosas en la vida en las que se trabaja en grupo.

Hoy, a 40 años de la publicación de nuestra primera antología, estoy convencido de que el paso de varios de nosotros por la querida Academia de Historia del Plantel Oriente fue una experiencia que en algunos dejó una huella imborrable. Circula por el medio el chiste (¿?) de que el embarazo y lo cecechero no se puede disimular, una verdad del tamaño de la catedral de Notre-Dame.✠

Importancia de la carrera académica

Profesora Susana Huerta González

Área Histórico-Social:
Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II,
Historia de México I y II y Teoría de la Historia I y II
Plantel Oriente
suhuer@gmail.com

Resumen

La planeación de la Carrera Académica implica una actualización disciplinaria, didáctica y en el manejo de las TICs, constante y permanente; acercamiento de la docencia y la investigación y poner la formación al servicio de los educandos, a efecto de construir una educación democrática para la transformación social.

Palabras clave: carrera académica, actualización docente, educación democrática.

*¡Amigos,
os encargo reír!
Amad a las muchachas,
cuidad a los jazmines,
preservad al gorrión.
No me busquen amargos en la noche:
yo espero cantando la mañana.*

Manuel Scorza

Lo más trascendental de mi vida es haber ingresado a dar clases en el Colegio de Ciencias y Humanidades y quedarme el resto de ella formando parte de la UNAM, lo cual me permitió y permite mantenerme en equilibrio bío-psico-social, que me ayuda a establecer relaciones cordiales y formativas con los alumnos.

A partir de ello, ha sido la academia lo que guía la mayor parte de mis actos. Lo que elijo como actividad fuera del Colegio, es casi siempre pensando en mis alumnos, en la Historia, en la UNAM. Con lo anterior expreso mi primera opinión en torno a la Carrera Académica, la comencé en 1971 cuando asumí pararme frente a un grupo y compartir con ellos mis fortalezas y mis debilidades.

De manera formal ingresé a la llamada Carrera Académica en 1986, a través de la Complementación Académica. Algunos cambios de esta situación nueva fueron que debía presentar anualmente un trabajo extra de apoyo a las clases, es decir, había que iniciarme en investigar un tema, teorizar sobre mi práctica docente o aquello que me llevara a planear y dirigir mi labor con nuevos parámetros, entre otros lo que haría dentro del aula y fuera de ella, como complemento o fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje. La experiencia paulatinamente me condujo a elevar mi conciencia educativa y organizar mi tiempo, pues la profesionalización traía exigencias amplias. Algunos frutos fueron la reducción del número de grupos y alumnos que debía atender, pero también una mejora en el salario.

Hacer proyecto e informe anual implicaba pensar el acto educativo: antes, durante y después. Escribirlo era otro esfuerzo y todo apuntaba a una constante superación y actualización en mi disciplina y en lo didáctico. Ya varios años después, también en las TIC y en...

Mi nombre es Susana Huerta González, desde 2006 soy profesora de Tiempo Completo Titular C. Me hace feliz saberme parte de la generación de fundadores de este proyecto único en México, que es el Colegio de Ciencias y Humanidades.

He incluido al final, en una línea del tiempo, parte de mi historia académica. En ella comparto con quien lea este escrito, algunas actividades de mis 42 años de ejercicio docente y 25 de carrera académica. Soy historiadora empírica, pues, al ingresar a impartir Historia, yo era alumna de las últimas materias de la Carrera de Relaciones Internacionales en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Posteriormente cursé la carrera de Derecho y hoy, yo misma me pregunto: ¿Por qué no estudié Historia en lugar de Derecho, que jamás ejercí?

Fui dominando paulatinamente el manejo de la disciplina, el reto fue siempre para mí ¿cómo conducir a su aprendizaje, a los alumnos? Esto ha sido y es mi mayor preocupación, capacitarme en la didáctica a través de múltiples cursos de didáctica que me han permitido ir librando el momento. Sin embargo, lo que me permitió dar grandes saltos fue involucrarme cada vez más en lo que la Carrera Académica solicitaba: primero, ser observadora de mi propia práctica, iniciarme en la investigación educativa y posteriormente compartir con mis pares para construir alternativas colegiadas.

De esa manera fui adquiriendo cada vez mayor profesionalización en mi formación como docente, aunque fue significativo desde mi ingreso acercarme a instancias como el Centro de Didáctica y el CISE.

Aprender a enseñar y conocer las diversas ramas de las ciencias sociales no sólo lo he logrado a través de la práctica, sino también a partir de reflexiones amplias y profundas, entre otras, recordar cómo lo hicieron algunos de mis extraordinarios profesores, a los cuales en alguna ocasión visité para continuar abrevando de su extraordinario conocimiento: Juvencio Wing, Germán Guzmán Campos, Ernesto Barona, Paty Villalobos... No me alcanzaría este espacio para incluirlos, pero quedaron en mi memoria para siempre.

Otra luz en mi carrera académica fue formarme psicopedagógicamente. De ahí que la psicología acompañó a la pedagogía en muchos momentos, sobre todo cuando ambas me daban pistas sobre la adolescencia, ya que es la edad de mis alumnos y, en la medida en que pasaba el tiempo, esta orientación se convertía en otra necesidad, pues las distancias entre mi generación y las de mis alumnos iban siendo mayores y me preocupaba carecer de sensibilidad suficiente para ver empáticamente a mis alumnos-adolescentes.

Así las cosas, me interesé también en aprender neurolingüística, pues me permitía identificar los aspectos sensibles y emocionales que rodean al joven-ser humano y a sus aprendizajes; la bioenergética, educación física y algunas actividades artísticas comencé a verlas como aspectos que me armaban para esta labor y que también me permitían estar bien yo, pues me capacitaban para construir mejores relaciones y conducir por senderos más completos mi trabajo en el aula.

Fue importante observar que la construcción del *ambiente áulico* era una labor fundamental para la convivencia saludable de todos los que formábamos el grupo académico. No sólo es necesario para inducir todas las formas más innovadoras de trabajo hablando en términos didácticos, sino que resulta hoy ser una opción alternativa o respuesta social al mundo externo cada vez más violento.

Los cambios acelerados del sistema capitalista actual y de la revolución tecnológica generaran modificaciones significativas en todas las relaciones sociales, y en lo que al trabajo de enseñanza-aprendizaje se refiere, enlaza o hace que se encuentre a profesores y estudiantes con características nuevas, con aptitudes y habilidades diferentes. El docente formado domina la disciplina y en muchas ocasiones el alumno domina la tecnología; si son esas las circunstancias, entonces las actitudes que construir en el proceso de enseñanza-aprendizaje son intercambiar habilidades, construir horizontalidad, tolerancia y respeto ante la nueva situación de dos sujetos históricamente distintos.

Existen otras diferencias que nos exigen actualización en todo: hoy, en salones, escuelas y universidad tenemos más alumnas que alumnos. Estas condiciones deben conducir a cambios en contenidos disciplinarios y también en los actitudinales, pues algunas temáticas, como los estudios de género y el respeto a las diferencias,

también obligan a construir nuevas actitudes; cobran vida, entonces los contenidos ampliados.

Esas nuevas actitudes son, y así las considero, de suma importancia para una carrera académica, nutridora de seres humanos incluyentes, además de la razón, esencia de la ciencia, de valores, sentimientos, afectos; esto es, si queremos futuros jóvenes transformadores, sólo un trato asertivo, positivo o constructivo, puede formarlos, por lo cual es el docente el primero que debe poseer esas cualidades y valores, para transmitirlos a los estudiantes. Equiparo esta actitud con dar un sentido democrático a la educación y se aplica también en el aula.

Por ello, un acento necesario en la formación de los profesores es incorporar, de manera integral, aspectos que generen seres contentos con lo que hacen, para que sean capaces de aplicar esta actitud en un trato igual a los alumnos. En ello, la institución juega un papel fundamental y una necesidad es ampliar las acciones para extender la carrera académica a un mayor número de profesores, pues puede favorecer y asegurar mejores resultados en la formación de los alumnos en la escuela y, por supuesto, capacitar a ciudadanos del mundo con mejores valores; de ahí la importancia de un profesor bien pagado y mejor formado.

La carrera académica, desde mi punto de vista, sí me ha proporcionado parte de esos elementos.

64

Me ha permitido, en efecto, ir dando a mi formación un manejo integral para percibir que las actuales generaciones han nacido en condiciones de avances tecnológicos vertiginosos, de crisis socio-económica y política aguda y en circunstancias de crisis de valores, de violencia generalizada y en ascenso y, sobre todo, de gran desigualdad, por lo cual requieren de una educación que les ofrezca opciones para aprender a vivir en esas circunstancias.

Poner nombre y apellido al tipo de educación que se debe ofrecer, me parece secundario. Se requiere asentarla en una normatividad de valores y de ética; para lo cual es fundamental que el docente, además de dominar su materia, conozca lo que algunos denominan "superación personal", que yo denominaría poner en el centro: la autoestima y la metacognición.

Es una respuesta a la violencia institucional, que busca sembrar miedos y callejones sin salida.

La formación académica, si es una carrera infinita y tiene senderos diversos, ¿qué nombre ponerle?... Mejor me propongo pensar que debe tener o integrar: una filosofía de vida, de amor, compromiso y ánimo; para mí incluso inyectada de

sueños, anhelos y utopías; de observar lo mejor de todo y de todos y recogerlo para una educación con ética y constructora de esperanza.

Los jóvenes y las generaciones actuales requieren que se les fomente ilusión, confianza, seguridad y ser estimulados para elevar su autoestima. El docente que no reconoce la importancia de lo anterior, aunque tenga grados académicos elevados y posea amplio dominio de su disciplina, carecerá de la sensibilidad para ponerse al nivel de las necesidades del adolescente-alumno.

Insisto y reitero que los alumnos actuales son bastante diestros en aspectos técnicos, son ágiles, manejan aspectos que quienes nacimos a mediados del siglo pasado o antes, en ocasiones poco dominamos; entonces, la clave es *interaccionar colaborativamente* para que todos los comprometidos en la enseñanza-aprendizaje nos superemos. De ahí la importancia de docentes tolerantes y con una concepción clara, abierta y consecuente de educación democrática.

Concibo, por lo anterior, la carrera académica como una constante revisión de las disciplinas que rodean el estudio y la comprensión de nuestro México actual, de los factores que lo han determinado en el tiempo y han configurado todo su espacio, y de la circunstancia de vida de sujetos que tienen que estar al acecho para defenderse, incluso hasta de los poderes internos. Los sujetos históricos que lo conformamos, también merecemos, como los alumnos, ver el futuro con optimismo, lo cual aunque difícil, es lo que puede permitir construir expectativas que, aunque utópicas, alienten un mañana mejor.

Es ahí donde los retos para las Ciencias Sociales y la Historia, aun en la adversidad, deben tejer y construir. Por ello, la importancia de sumar a la formación académica disciplinaria, la formación académica pedagógica¹ y la actualización en el manejo de las TIC. Éstas nos apoyan. En mi concepción, las TIC son una posibilidad de intercambiar, comunicar, dialogar, para conocernos más... para retroalimentar, para identificar dónde están las necesidades y es ahí donde cabe la posibilidad de construir conocimiento y pensamiento crítico.

Reitero que la carrera académica me ha permitido comprender algo de lo anterior y luego reorientar y reconceptualizar mi formación, pues identificar algunos medios que faciliten la tarea, aunque exijan capacitarme en algo que me cuesta mucho esfuerzo, no es fácil, pero, acompañada por mis alumnos, también configura una diferente forma de ser y de actuar como profesora.

¹ Recojo la definición de pedagogía, como la ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza, más concretamente de los conocimientos sistematizados sobre la acción educativa. Enciclopedia de Pedagogía. Tomo 5 Espasa Calpe. España, 2004, p. 1070.

Cierro reconociendo algunas bondades de mi Carrera Académica: permitirme combinar docencia e investigación; tener mejores condiciones laborales y de acceso a elegir las formas de profesionalización; situación que debería de ser un derecho de los profesores de todos los niveles educativos, pues sería la mejor garantía para tener resultados exitosos.

¿Dónde estuvo entonces mi entrega irrestricta a la docencia?... En que la carrera académica me proporcionó mejores condiciones de vida y la posibilidad de costear la mayor parte de las capacitaciones que arriba describo.

Por ello, considero que ese es el camino, y no la violencia, para que la escuela, la Universidad y nuestro Colegio posean una carrera académica integral que fortalezca la formación también integral de los sujetos de un país para ellos y de un mundo mejor.

¡La carrera académica me ha permitido ubicar y combinar ciencia con utopía...y con poesía! ¡Realidad con deber ser!

Termino con una poesía escrita por Arturo Trejo Villafuerte, titulada...

Vida Moderna

Para Josefina

66

En la asfixia por ganarse el pan de cada día
haciendo cosas incomprensibles
guiones que nunca serán programas o calificando
Trabajos escolares
Apabullado por los cien problemas que nos tocan para
sudar la frente
esos asuntos que no resuelve la tarjeta de crédito
ni el saco sport
ni la corbata
sino el sentido común y la espera
el tiempo
-Tiempo, antiguo aliado. ¿Dónde estás? -
Abrumado
sin dinero en el banco
y frente a mí
como una procesión de malas nuevas
los recibos de luz teléfono renta
Molido por los problemas de la vida moderna
busco una salida que no tenga nada que ver con
alguna puerta falsa
husmeo en los cajones, la posibilidad de salir librado
-la biblia lo dice: <<Dios proveerá>>-
Busco por aquí y por allá y encuentro -¡oh maravilla!-

un rizo de tu cabellera

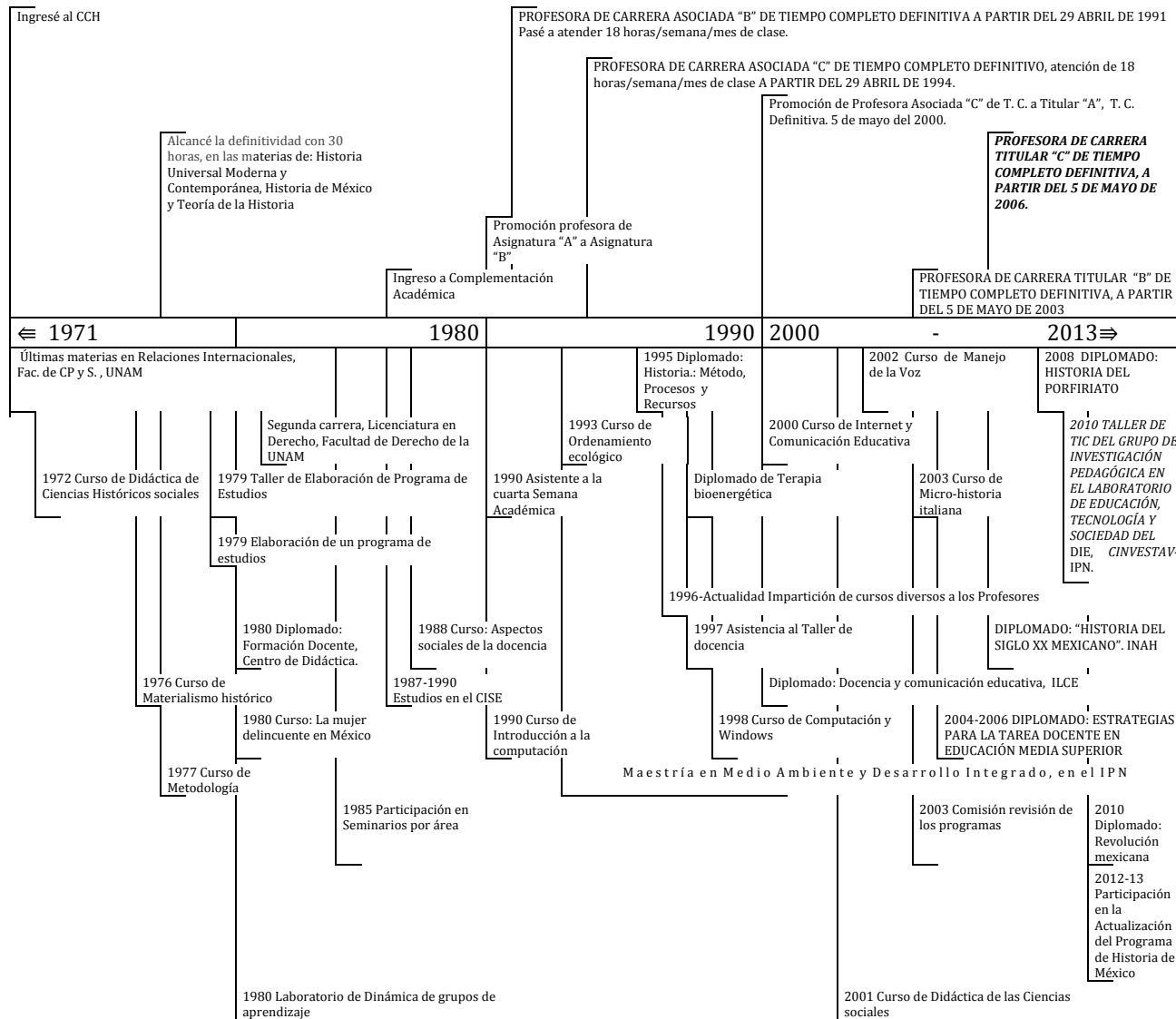
lo acaricio lo miro lo mimo lo idolatro
porque a fin de cuentas es una gran parte tuya

Lo guardo en la página trece de un libro

como talismán de poderes extraordinarios
que me hace creer de nuevo en la humanidad
porque sé que no estoy solo en el mundo².

Susana Huerta González, plantel Azcapotzalco Susana Huerta González, plantel Azcapotzalco

² Paco Ignacio Taibo II y Juan Hernández Luna (compiladores) **Cuentos y Poemas, Para leer en libertad**, pp.15-16.



El trabajo colegiado, una experiencia que comparte inquietudes, metas y logros

Profesora Carlota Francisca Navarro León

Área de Ciencias Experimentales:

Química I a IV

Plantel Sur

francis@unam.mx

Resumen

La presente reflexión revaloriza el trabajo colegiado entre pares, como el mejor camino y la mejor estrategia para enriquecer y compartir experiencias docentes y para renovar, mejorar, actualizar y enriquecer conocimientos, estrategias y formas de enseñar que den respuestas al qué, cómo, por qué y para qué de hechos científicos y fenómenos químicos cercanos a la vida cotidiana del estudiante.

Se trata de seguir fortaleciendo la cultura del trabajo colegiado entre pares, profesores y profesoras con amplia experiencia y noveles profesores que recién han ingresado al Colegio, a través de espacios institucionales donde se comparten las vivencias, actividades y metodologías más exitosas, que se han llevado al aula-laboratorio para mejorar los aprendizajes y la formación de nuestros alumnos en habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.

69

Palabras clave: trabajo colegiado, compartir experiencias, mejorar aprendizajes.

Reflexionar sobre los aciertos del trabajo docente con el que se ha dado atención a quienes son nuestra razón de ser, los estudiantes, y también puesto a disposición de los profesores que recién se integran o se integrarán al Colegio de Ciencias y Humanidades —quizá cuando hayamos terminado nuestro ya próximo camino en la docencia—, significa rescatar el valor del trabajo docente colegiado, en el que la responsabilidad, la disposición a compartir experiencias, la tolerancia y el respeto son características típicas de nuestro Bachillerato.

Esta reflexión significa la responsabilidad y el compromiso de ir aquilatando las vivencias, acciones, actividades y metodologías más exitosas, logradas a lo largo de cada ciclo escolar, que se han llevado al aula-laboratorio para mejorar la formación y los aprendizajes de nuestros alumnos; pero también significa el haber compartido y seguir compartiendo experiencias con los colegas, maestros y

maestras de amplia experiencia y con noveles profesores que apenas se integran al Colegio.

En este sentido, la formación inicial en la educación científica y tecnológica de quienes nos dedicamos a la enseñanza de las Ciencias Naturales, en particular, la enseñanza de la Química, ha sido buscada y encontrada en diversas instancias educativas. Esta formación sin duda pone el sello-guía del que será el vertiginoso andar en el camino de la docencia y también será el soporte básico para iniciar el conocimiento —y luego, la puesta en práctica— del modelo educativo y la metodología de enseñanza experimental de las Ciencias Naturales, tan indispensables y necesarias al ingresar y al pertenecer a la comunidad de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Sin embargo, para enseñar ciencia e iniciar a los alumnos en los procesos de aprendizaje activo y de formación, confirmación y desarrollo en habilidades (cognitivas, procedimentales y transversales), actitudes y valores tan necesarios y fundamentales para aprender a vivir y convivir en la actual sociedad, no sólo es pertinente dominar el área de conocimiento y los temas o conceptos de la asignatura que se imparte, ni conocer la filosofía educativa del Colegio, también son fundamentales los espacios, los tiempos y los momentos didácticos donde se pueda compartir y fortalecer el intercambio de experiencias vividas entre pares, profesores de amplia experiencia y profesores de reciente ingreso.

70

Sin duda, se trata de crear y fortalecer la cultura del trabajo colegiado entre pares para compartir, renovar, mejorar, actualizar y enriquecer conocimientos, estrategias y formas de enseñar y aprender que den respuesta al qué, al por qué y al para qué de los hechos científicos y de los fenómenos de la vida cotidiana del estudiante.

En este sentido, la experiencia nos dice que, cuando se participa en los espacios y se forma parte de los grupos de trabajo colegiado entre profesores(as) de reciente ingreso y profesores expertos en las diversas áreas del conocimiento, mejoran el trabajo y las formas de enseñar de los profesores y se enriquecen las estrategias didácticas, pedagógicas y de enseñanza experimental que se aplican en el aula-laboratorio, hechos que redundan en mejorar el nivel de aprendizaje y el aprovechamiento de los alumnos.

El para qué y el cómo del trabajo colegiado entre pares

Desde la propia práctica de la educación científica, humanística y tecnológica, actualmente se reclaman nuevos modelos y enfoques de enseñanza, en los que la organización del currículo, los métodos de enseñanza, la selección de temas y contenidos de la disciplina, así como las actividades y estrategias metodológicas,

deben considerar la relevancia que éstas deben tener para estimular vocaciones en ciencia, el desarrollo de las capacidades y su aplicación en la vida personal y social de los alumnos, así como promover su participación activa en situaciones cercanas a su entorno cotidiano.

Dicho de otra manera, se requiere innovar para enseñar una Química que promueva aquellas habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que hacen característico al modelo educativo del Colegio.

Para lograr lo anterior, se requiere crear un contexto diferente de enseñar y aprender, con un currículo flexible, una enseñanza más atractiva e interactiva, aplicar los enfoques y las técnicas más actuales para la enseñanza de la Química, promover el trabajo colaborativo, potenciar una cultura y una comunicación científica oral y escrita, fomentar la comprensión lectora, utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación, como una herramienta más para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, fortalecer una enseñanza experimental que posibilite la aplicación de lo conceptual en aquellos hechos y fenómenos que los alumnos observan cotidianamente. En otras palabras, se pretende enseñar conocimientos científicos que sean parte de la cultura cotidiana de los alumnos, sin olvidar considerar el nivel de comprensión y las dificultades de aprendizaje con las que se enfrentan los alumnos, en síntesis, se requiere enseñar para que aprendan una Química útil para la vida cotidiana.

Algunos retos del día a día a los que los docentes estamos obligados a dar atención individual y grupal aparecen cuando ponemos en práctica actividades y estrategias de enseñanza en las que, además de utilizar imágenes, símbolos y definiciones (que los estudiantes deberán decodificar para que les sean significativos), también usamos algunos de los lenguajes de la química (formal, visual, verbal y gráfico) en los que están presentes diferentes niveles de representación (macroscópica y simbólica), los que hacemos explícitos a través de la información que proporcionamos a los alumnos(as); sin embargo, para su comprensión, el alumno no siempre cuenta con el nivel de abstracción que se requiere.

La experiencia dice que para enfrentar éste y otros retos que se nos presentan cada nuevo año escolar y con las nuevas generaciones de estudiantes, la mejor estrategia es el trabajo colegiado entre pares, en el que, a través de la documentación y actualización en el tema, del intercambio de experiencias y de la discusión y acuerdos académicos, podemos buscar las mejores soluciones, además de enriquecer y mejorar el material desarrollado para apoyar y mejorar los aprendizajes.

Efectos del trabajo colegiado en los alumnos

El material de apoyo a la docencia y al aprendizaje de los estudiantes, producto del trabajo colegiado entre pares, ha significado un estilo y una forma diferente de abordar temas de interés y actualidad, que de manera individual sólo podrían ser tocados desde el punto de vista de la rigidez académica. Esta forma de abordar temas y elaborar los materiales generados en y durante el quehacer docente cotidiano y desde la experiencia compartida, puede garantizar que los alumnos sean quienes vayan construyendo sus propios aprendizajes.

Sin duda, la versatilidad, la flexibilidad y las valiosas orientaciones didácticas-metodológicas que acompañan al material que ha sido elaborado y es producto del trabajo colaborativo entre los docentes integrantes de los diversos grupos de trabajo del Colegio, están acordes con la programación curricular, son propias para cada curso y para el nivel de abstracción de los alumnos y hacen posible contextualizar, actualizar y adecuar el acto de enseñar en beneficio de quienes aprenden ciencia, los estudiantes.

Los rasgos que distinguen al trabajo colegiado entre pares

Cabe destacar que la experiencia de pertenecer a la comunidad docente del CCH y la experiencia vivida en, durante y para el trabajo entre pares, no sólo permite al docente contribuir al mejor aprendizaje de los alumnos, también promueve y logra que más docentes, de amplia experiencia y jóvenes profesores, se adhieran a esta forma de trabajo colegiado, colaborativo y compartido; con esta forma de trabajo también se puede lograr un “efecto multiplicador”, ya que, al compartir los materiales con colegas de otros planteles, el impacto es mayor, porque la riqueza de las experiencias están en que cada colega, al darles su matiz y estilo personal, elabora y produce nuevas propuestas educativas.

Pero...formar parte de un equipo de trabajo colegiado-colaborativo entre docentes es una tarea ardua, aunque gratificante, pues la pertenencia al equipo genera una responsabilidad de compartir fines y expectativas, de tolerancia, respeto, aportaciones y de aceptar las mejores propuestas de los colegas maestros y maestras, que además de ser valiosas, son novedosas y actuales y contribuyen a mejorar la educación química y el aprendizaje de los alumnos.

Para finalizar esta breve reflexión sobre el trabajo colegiado, es pertinente puntualizar que es la propia comunidad docente la que, a través de proyectos de trabajo orientados a mejorar la práctica educativa y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes, propicia su propia formación y actualización continua, ya sea a través de la pertenencia a los grupos de trabajo, seminarios o

comisiones en los que no sólo se desarrolla material de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, sino también se aprende y reaprende lo relacionado con la disciplina, pero también a ser un mejor docente.

Si bien, fortalecer acciones formativas para que los profesores de Ciencias logren hacer suyo y poner en práctica el Modelo Educativo y los propósitos del Área de Ciencias Experimentales, es prioritario, también es necesario que la institución rescate y fortalezca el trabajo colegiado, haciendo sus mayores esfuerzos, dando varios pasos más, para que desde éste, los docentes puedan replantearse nuevas formas de interrelación docente orientadas por una visión global y sostenible de la educación que se ofrece en el CCH.✘

El Colegio me formó

Profesor Roberto Gandarilla Sánchez

Área Histórico-Social:

Filosofía I y II

Plantel Vallejo

tecuanrojo@hotmail.com

Resumen

El autor reconoce el valor de la formación recibida de la UNAM, que a su vez transmite a sus alumnos. En particular como profesor, ha podido crecer gracias al contacto con otros profesores comprometidos con la docencia del Colegio. Hay una honda relación entre la Filosofía y el modelo educativo del Colegio que, en su orientación central, se propone formar alumnos capaces de pensar, reflexionar críticamente y ser socialmente responsables.

Palabras clave: formación de la UNAM, ejercicio de la docencia en el CCH, relación entre la Filosofía y el modelo educativo del CCH.

75

Soy egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde hice la Licenciatura y estudios de Maestría. Tengo más de treinta años impartiendo clases en el CCH Plantel Vallejo. La UNAM me ha formado y el Colegio de Ciencias y Humanidades me ha permitido ejercer mi carrera. En sus aulas, he podido transmitir a mis alumnos los conocimientos, valores y actitudes que la Universidad me ha inculcado y que son parte de mi personalidad.

A más de treinta años de docencia y haciendo un breve balance de todo el tiempo que la vida me ha permitido recorrer en mi plantel, debo decir que soy afortunado, al haber ingresado como profesor al Colegio de Ciencias y Humanidades, pues académicamente el Colegio me formó.

Se dice que cuando se termina una carrera universitaria cualquiera que sea, al salir de la Facultad no se sabe nada. Es después de cinco años de ejercicio profesional cuando realmente puede decirse que se es contador, médico, abogado, arquitecto etc. Esto nos ha pasado a todos.

Cuando ingresé en 1980, desconocía en gran medida los principios pedagógicos del Colegio y sólo cuando escuchaba a mis colegas profesores más involucrados en dicho modelo, como al Profesor José María Camorlinga, a la Profesora Guillermina Saavedra, a la Profesora Carmen Galicia o a la Profesora Lucía Laura Muñoz, quien

incluso había sido alumna del Colegio, fue como empecé a conocer, a valorar y a amar a nuestro Modelo Educativo. En este proceso y mediante cursos de didáctica y de acercamiento al Modelo Educativo fue también como me fui haciendo profesor.

Quiero referirme a nuestro Modelo Educativo, porque considero que tiene una gran analogía con mi profesión y con la disciplina que imparto, que es la Filosofía. Como profesor he impartido cursos de Filosofía en diversas instituciones, tanto de nivel medio superior, como en el CECYT No 2 del IPN y, en el nivel superior, en la Universidad Pedagógica Nacional e incluso en el sector privado educativo de nivel preparatorio.

Sin embargo, en esta breve experiencia, me he podido percatar de que los programas de estudio y los métodos de enseñanza que se siguen, no tienen una coherencia o unidad con un propósito formativo definido con claridad. Al parecer, siguen una idea general o global, que puede ser correspondiente con las exigencias internacionales, pero que no tiene compatibilidad con una idea formativa concreta, fuera de sólo impartir conocimientos; como si el nivel medio superior o el de la licenciatura fueran sólo un nivel de preparación o de terminación de estudios sin más, respectivamente. En estas condiciones, podemos hablar de un divorcio entre la formación curricular y el Modelo Educativo que se aplique. Así, a pesar de que se imparte Filosofía en estas instituciones, el resultado es un lamentable desencuentro con ella.

En nuestro Colegio de Ciencias y Humanidades, por el contrario, tenemos claridad en lo que buscamos. Nos fundamentamos en principios pedagógicos que conciben a la educación como una función que humaniza nuestro conocimiento. Buscamos alcanzar la formación de alumnos reflexivos y críticos opuestos al pensar ordinario colectivo que establece una inercia de comportamiento pasivo e insensible, acorde con lo establecido. Buscamos que nuestros alumnos adquieran una conciencia social de la totalidad, que les permita entender y fundamentar la necesidad ética de una sociedad mejor, una sociedad dinámica con estándares de equidad y justicia.

Por lo anterior, puedo afirmar con mucho convencimiento que el Modelo original de nuestro Colegio tiene bastante afinidad con la enseñanza de la Filosofía que busca la superación material e intelectual del alumno. Por ello, a nivel personal también puedo afirmar que el Modelo Educativo del Colegio representa mi filosofía de la enseñanza, refleja mi sentir humano ante el protagonismo del alumno respecto a su aprendizaje, expresa mi idea de la educación y mi guía sobre qué y cómo enseñar.

En el escenario de la vida ordinaria, nuestros jóvenes se enfrentan a una realidad bastante sofisticada y cibernética; es decir, adulterada y controlada por sistemas impersonales donde los ciudadanos son en gran medida guiados por impulsos que

los seducen (Baudrillard). El desarrollo del sistema capitalista sigue su propio impulso, en el que los medios de comunicación más influyentes, como la televisión, la radio y el cine comercial, están hechos para que la gente no piense. Gran parte de su programación se encuentra controlada, orientada, dirigida para perturbar sus sentidos (G. Sartori), sólo para que el ciudadano reciba el mensaje, lo asimile y lo transmita o reproduzca en la práctica. De manera que no promueven la reflexión de las personas.

Ante esta gran fuerza distractora, nuestro Colegio tiene como fundamento didáctico que, en el proceso de conocimiento, nuestros alumnos, antes de aprender una técnica, antes de resolver una ecuación matemática, antes de memorizar, deben desarrollar la habilidad de pensar, deben hacer uso de la reflexión como proceso inicial para conocer objetivamente y comprender.

Esta condición metodológica es esencialmente una característica del pensamiento filosófico, que se aplica en el aprendizaje escolar y en la vida ordinaria. De este modo, la didáctica del Colegio asociada a la filosofía que se imparte en sus aulas, ha desarrollado un tipo de enseñanza que propicia un cambio de actitud que rompa con el pensamiento ordinario del sentido común o empírico, también conocido como pensamiento dirigido, dado que es irreflexivo, espontáneo, superficial y por ello es dócil, sumiso y disciplinado. Fácilmente se le puede dar una orientación. Éste tipo de pensamiento es muy propenso a ser manejable, gobernable, domesticable y colonizable.

En lo referente a su cultura cívica, nuestros alumnos son jóvenes bastante vulnerables a la influencia de una heteronomía engañosa que los trastorna mentalmente. Reciben mensajes que les inculcan el consumo, el hedonismo, la frivolidad y la abstracción de la realidad. En gran medida los entretienen y los mantienen al margen de lo sustantivo y con ello fácilmente pueden ceder a otros la potestad de su persona (N. Bobbio). Con ello también los inducen a aceptar el sistema social, económico y político tal cual y a adaptarse pasivamente a él. Por el contrario, nuestro Colegio, al igual que la filosofía, promueve el desarrollo de un pensamiento autónomo libre de influencias heterónomas; que les permita pensar con claridad y objetividad, atendiendo a lo real y esencial.

Por todo lo anterior, el Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución ejemplar. En todos estos años de vida, en sus aulas se han formado generaciones de jóvenes no sólo con sólidos conocimientos científicos y humanísticos, sino también con un compromiso ético de rescate de su conciencia, que difícilmente pueden generar otros bachilleratos del país. En mi caso personal, me siento excesivamente honrado, pues, de manera por demás afable, el Colegio me ha permitido formar parte de su Planta Docente, donde ejercen su función concientizadora distinguidos

colegas de todas las disciplinas, entre ellos nuestros apreciables profesores de Filosofía.

Quiero aprovechar esta oportunidad de tomar la palabra escrita y enviar un entrañable saludo con un enorme agradecimiento al fundador de nuestro Colegio de Ciencias y Humanidades, el Dr. Don Pablo González Casanova, y decirle de paso que nuestro Modelo Educativo tiene hoy más vigencia que nunca. Muchas gracias Doctor. ✖

Las actividades que han dejado una huella profunda en mi desarrollo profesional

Profesora Elsa Cristina Casas Pérez

Área de Ciencias Experimentales:

Biología I a IV

Plantel Naucalpan

elsacap4@gmail.com

Resumen

Presento un breve análisis y descripción de las actividades docentes de un poco más de tres décadas, en donde se incluyen: la formación docente, el uso y desarrollo de las tecnologías de la información, el trabajo colegiado, las comisiones institucionales y las perspectivas que han tenido las generaciones de alumnos que he atendido.

El trayecto recorrido en el Colegio de Ciencias y Humanidades incluye las diversas dificultades que se presentaron para impulsar la enseñanza y el aprendizaje en los alumnos, así como las oportunidades que me ha brindado el Colegio, para la construcción y el andamiaje del quehacer didáctico-pedagógico cotidiano.

Incluyo en este recorrido las contribuciones de otros espacios educativos que me ayudaron a enriquecer mi experiencia docente, sobre todo en el campo pedagógico y didáctico.

Reconozco el gran impacto de la UNAM en mi vida profesional y familiar, considero que en mi proyecto de vida, soy la que ha aprendido más de lo que he enseñado a las diferentes generaciones de alumnos con los que he compartido y convivido. Esto me causa un gran orgullo.

Abstract

Here I present a description and a brief analysis of teaching activities developed over 30 years. These include the educational formation, the use and development of information technologies, the collegiate work, the institutional commissions, and the perspectives of the attended alumni.

This review on my trajectory in the Colegio de Ciencias y Humanidades includes how a diversity of difficulties were overcome to boost the teaching and learning process in the students, and also the opportunities that the Colegio gave me to build a better scaffold for the daily didactic and pedagogic process.

Likewise, I describe the contributions of other institutions that helped me to enrich my teaching experience, in particular in the pedagogic and didactic fields.

I acknowledge the huge impact that UNAM has had in my professional, and even in my familiar life. After all these years, I still consider that it is me who has learned much more than all the knowledge that I have transmitted to many generations of students, whom I have taught and shared with many experiences alongside. A very rewarding sentiment.

Palabras clave: formación docente, trabajo colegiado, innovación tecnológica, las nuevas generaciones de alumnos.

Introducción

En la primavera de 1981, vivencí mi primera experiencia como profesora para impartir clases de Biología y de Método Científico Experimental. Con 24 años, poca experiencia profesional, un bebé en brazos, que nos turnábamos en cuidar mi esposo y yo en los pasillos y jardineras del plantel Vallejo, tratando de que recibiera los rayos del sol vespertino en los jardines del Colegio. De la misma manera, corríamos también al plantel Azcapotzalco, donde también dábamos clases. Estos comienzos en el Colegio dependían de las horas de los interinatos que cubríamos (que generalmente eran de pocas horas y de horarios discontinuos).

Recuerdo que mis primeras clases eran intentos de ordenamiento de información y transmisión de la misma, apegadas a un programa asignado del Área de Ciencias Experimentales, el cual debía cubrir a lo largo del semestre.

Fue hasta 1983, cuando nos establecimos en el plantel Naucalpan, después de participar en el concurso de Definitividad en las asignaturas antes designadas, en donde hasta la fecha continúo dando clases.

Como profesora de asignatura, decidí presentar los exámenes de Física I y Química I, para completar más horas y una franja horaria continua, aunque esto no siempre sucedía así, dado que cada semestre cambiaban de horario los grupos disponibles.

Reconozco que, en estos primeros años de trabajo docente, carecía de los conocimientos teóricos y metodológicos suficientes para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Recuerdo que mi práctica docente consistía en reproducir algunos de los esquemas que empleaban los profesores que fueron mis maestros en la Universidad y de otros docentes destacados del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Por otra parte, trataba de estructurar mi planeación de clases con el apoyo de literatura actualizada en las asignaturas que impartía, compraba algunos textos, revistas especializadas y uno que otro recurso audiovisual, por ejemplo, cuando empezaron a transmitir la serie "**COSMOS**" de Carl Sagan, me asombré de su estructura didáctica, ¡Qué efectos! ¡Cuánta información ordenada y didácticamente extraordinaria había en sus contenidos!

Inmediatamente supe que me hacían falta más elementos teóricos, pedagógicos y didácticos, para formar a los jóvenes que tenía por alumnos (que a veces eran de mayor edad que yo). De una forma u otra, tenía que buscar la manera de cumplir estas expectativas que me permitieran ir más allá de los esbozos de una enseñanza tradicional.

Esta idea de cambio en el quehacer docente rondaba siempre por mi mente; resultaba evidente que requería de una formación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Los años que siguieron fueron contextualmente trascendentes: el Colegio exigía en su misión y visión una dinámica coherente, por lo que me vi involucrada en una serie de actividades que buscaban dar cuenta de mi inquietud. De esta forma, fui partícipe de procesos que enriquecieron mi formación docente. Asistí a reuniones colegiadas organizadas por la Institución, me adherí a un grupo de trabajo —uno de los primeros que se formaron en el Colegio—, participé en diversos eventos escolares en donde mis alumnos participaban con sus trabajos, elaboré reactivos para exámenes extraordinarios, etc. Esta efervescencia intelectual me indujo a elaborar la tesis de grado con el apoyo del propio Colegio. Obviamente, fortalecí mi crecimiento en el plantel y participé como sustentante en los concursos por plazas de Profesora de Asignatura (Biología I, II y III, Método Científico y Experimental) y después de Profesora de Carrera.

Durante todo este proceso, participé en la elaboración de diversos productos didácticos y pedagógicos y en comisiones técnico-administrativas, durante la década de los 90.

Todo ese quehacer se reflejó en el aula de manera contundente, unas con gratas experiencias y otras con posibilidades de mejorarlas, pero siempre probando mis materiales y sacando provecho de la reflexión de lo que hice y lo que hubiera podido probar a través de mi experiencia docente.

En breve, describo algunos de los rasgos que han dejado una huella profunda en mi desarrollo profesional como docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

La formación docente

Para 1984 era indispensable que tuviera un panorama docente, de tipo pedagógico. La oportunidad de mi primer curso de formación se presentó en una convocatoria del CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM), el subprograma B, con cursos organizados a manera de una especialidad y cuya orientación estaba dirigida a comprender las bases teóricas y metodológicas del contexto educativo nacional, en las que se incluían aspectos sociales, filosóficos, culturales, políticos, pedagógicos y didácticos.

A modo de taller, se leían y discutían documentos con enfoques holísticos, de cuyos autores oía hablar por primera vez y cuyas tesis me costaba trabajo asimilar, por su gran contenido de información y de cuestionamientos.

Recuerdo que en esa época las jornadas eran de 7:00 a 22:00 horas. Para entonces mi segunda hija y su hermanito estaban al cuidado de una maestra verdaderamente compasiva, quien los cuidaba hasta que llegábamos a recogerlos, a un *Kinder* con sección maternal cercano a la casa.

En 1985 ya participaba en los cursos locales de formación, especialmente en el área de computación. Desde entonces he tomado una multitud de cursos acerca de diversas tecnologías, hasta llegar a las TIC en 2003 a través del *exe-learning*, a las redes sociales y la Web 2.0 en 2012.

Indudablemente transité por los cursos que se dieron acerca del modelo del Colegio, el Área de Ciencias Experimentales y la disciplina; los cursos taller impartidos por profesores más expertos en los diversos temas de la Biología o de las formas didácticas de auxiliar a los adolescentes.

La repercusión de este bagaje en el aula me llevó a tener más sensibilidad hacia mis alumnos, como personas con necesidades y carencias, pero sobre todo expectativas por un futuro mejor, con la conciencia de que, a través de su preparación, podrían alcanzar una vida de mejor bienestar, aunque los años de las devaluaciones del país obstaculizaron el crecimiento de mayores satisfactores económicos para la población.

A pesar de ello, seguimos luchando por que los jóvenes estudiantes del Colegio adquirieran la conciencia de que a mayor calidad de formación, las oportunidades laborales serán mejores, aunque habría que recordar que muchas firmas empresariales han considerado políticas de no contratación de los egresados de la UNAM, con el pretexto de que no tienen las habilidades requeridas o están muy politizados.

¿Cómo ingresó la planeación sistemática a cada uno de mis cursos? Fue en los 90, con los primeros cursos docentes de una semana de duración, en los cuales intercambiábamos entre pares las relaciones disciplinarias, procedimentales y actitudinales de los contenidos de los programas. Los resultados fueron interesantes, dado que ahí se hacían propuestas de trabajo que se podían adecuar al contexto del aula.

De hecho, se rescataron las experiencias y saberes de los profesores del Colegio, sobre todo en el ámbito didáctico, donde se empleaban los recursos de las TIC y los demás trabajos que se diseñaron en la década posterior.

Esta actividad de planeación intensa llegó hasta la preparación de "hojas didácticas", que se entregaban en cada clase a los alumnos, en las cuales se delineaban los aspectos y tiempos medulares a seguir para obtener un producto de aprendizaje al final de la clase o para una sesión posterior.

Cabe mencionar que mi estancia de dos años en el TEC de Monterrey, institución que, a principios de los 90, me formó en la comprensión, desarrollo y puesta en práctica de las *habilidades para el desarrollo del pensamiento, la microenseñanza y la redacción adecuada de reactivos para examen de acuerdo a la taxonomía de Bloom*, fueron de gran impacto en mi enseñanza. Por supuesto, muchas de estas experiencias fueron rescatadas y aplicadas en el aula y también cuestionadas.

Por entonces, en los cursos de formación docente, se daba una discusión medular acerca de si debíamos preparar a los jóvenes para una licenciatura o en un sentido propedéutico. Tal fue lo álgido de la cuestión, que se llevó hasta la elaboración de los nuevos programas de estudio a principios de este siglo.

Muchos docentes decidimos abordar el camino propedéutico, reforzados con el panorama de la pedagogía de fines de los 90, obtenido a través del Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM (PAAS V). Con las experiencias de los colegas españoles de Madrid y Santiago de Compostela, nos dimos cuenta de que la UNAM tenía los elementos didácticos y pedagógicos disponibles para cambiar la ruta de lo usual hacia el trabajo de los alumnos, a través de los enfoques de la Cultura Básica, además de fortalecer la planeación con los organizadores gráficos, la exposición, la detección de preconceptos y el trabajo colaborativo.

Las actividades intraáulicas tomaron el rumbo de un constructivismo incipiente que se reflejó en las estrategias (unidades didácticas) más *ad hoc* para la enseñanza aprendizaje de la materia de Biología.

De esta manera, la mezcla de las actividades de formación en la disciplina, el ámbito pedagógico didáctico y las herramientas informáticas posibilitaron una comprensión y acceso rápido a las TIC. Estas tecnologías iniciaron en los 90, pero el desarrollo y acceso a Internet les abrieron el camino hacia las aulas de muchísimos profesores.

Después de participar en siete diplomados, 75 cursos de formación y 25 cursos impartidos a profesores noveles en forma presencial y a distancia, la experiencia adquirida se vierte en el quehacer del aula, sin descuidar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Siendo reflexiva, voy generando, elaborando y comprobando mis propias construcciones mentales acerca del desempeño docente que debo practicar en el aula; considero que la conceptualización didáctica y pedagógica debe ser coherente con el diseño curricular. Por esto, es imprescindible construir los contenidos y procedimientos a aprender de una manera significativa, utilizando redes, esquemas y mapas cognitivos, como herramientas básicas para facilitar los aprendizajes; de esta forma, también participo en que los estudiantes den sentido y significación a lo que aprenden.

La innovación tecnológica

Al inicio de nuestras primeras experiencias docentes, las clases se complementaban con documentales *ex profeso*, con herramientas de trabajo que eran la videocasetera y una TV pequeña que transportábamos en el automóvil. Cargando con ellas hicimos una colección de videos en los primeros formatos de *cassettes* (Beta y VHS), uno podía interrumpir su clase en una parte del video y luego continuar con preguntas de reflexión para los estudiantes o dejar trabajos de investigación documental.

A mediados de los 80, estrenamos nuestra primera PC. El hardware era supergrande con entradas para la impresora de punto, y el drive de los *floppy's* (5 1/4); algunos comandos se manejaban en MS-DOS y llegaban a tener 540 megabytes de memoria. Era tecnología de punta para su época. En su pantalla con letras verde fosforescente llegamos a producir un tipo de *storyboard*—el experimento de Griffith³—, un gran avance para el desarrollo de edición de imágenes. Este recurso facilitaba la construcción y elaboración de material impreso (bancos de datos, cuadros, esquemas, cuestionarios, exámenes, lecturas, etc.)

³El **experimento de Griffith**, llevado a cabo en 1928, fue uno de los primeros experimentos que demostró que las bacterias eran capaces de transferir información genética mediante un proceso llamado transformación. Cfr.http://es.wikipedia.org/wiki/Experimento_de_Griffith

De hecho, la pedagogía y la didáctica de esta época fue desarrollando también propuestas de enseñanza-aprendizaje en forma paralela, con el intento de resignificar los saberes, sobre todo, cuando los estudiantes eran autores de sus propias presentaciones con trabajos pulcros, bien redactados y presentados en procesador de textos, entre otras aplicaciones.

Hoy día, los dispositivos pueden conectarse a través de redes, a veces en forma inalámbrica, el acceso a éstos creció exponencialmente para los usuarios. Se han hecho más sofisticadas las herramientas para el tratamiento de imagen, en dos o en tres dimensiones, el video, los procesadores de texto, las proyecciones de diapositivas, etc.

El software es más accesible porque hay *freeware*⁴, especialmente en el ámbito educativo. Un profesor o un estudiante pueden fácilmente realizar varios tipos de organizadores gráficos para la síntesis de algún tema y exponerlo. Si bien es cierto que siguen siendo útiles los antiguos recursos de papel y lápiz, hay que mencionar que más del 80% de nuestros alumnos cuentan con una computadora, impresora y servicios de Internet.

Un espacio de reflexión aparte merece Internet. Fue pensado para ofrecer acceso gratuito para que la gente se pudiera conectar en todo el mundo a bajo costo. En principio fue así, pero hoy publicidad y otras páginas inútiles flanquean la difusión del conocimiento. Los motores de búsqueda se han hecho tan "amigables" que un alumno puede tener comprensión de este conocimiento procedimental de forma casi intuitiva, así que los estudiantes son capaces de manejar con bastante pericia desde teléfonos celulares, iphone, ipad, computadoras y por supuesto, gran cantidad de software para cualquier tipo de asignatura, o para el ámbito curricular o lúdico.

Ante este panorama, las aulas para el uso de computadoras han cambiado, también las clases que imparten varios profesores, ya sea que las realicen con software en línea o en soporte de DVD o CD en las aulas normales. La formación que los profesores hemos desarrollado siempre es vigente, pero, por supuesto, una directriz importante es el avance tecnológico. Hoy Internet tiene redes sociales educativas, con grandes posibilidades para el intercambio extraclase de los estudiantes con sus profesores o entre ellos mismos

⁴El término **freeware** ("software gratis", del inglés *free software*, aunque esta denominación también se confunde a veces con "libre" por la ambigüedad del término en el [idioma inglés](#)) define un tipo de software que se distribuye sin costo, disponible para su uso y por tiempo ilimitado, y se trata de una variante gratuita del [shareware](#), en la que la meta es lograr que un usuario pruebe el producto durante un tiempo (*trial*) limitado y, si le satisface, que pague por él, habilitando toda su funcionalidad. A veces se incluye el código fuente, pero no es lo usual. Cfr. <http://es.wikipedia.org/wiki/Freeware>.

Hoy, ya no utilizo acetatos en clase, ni las herramientas de video que son del "siglo pasado" (proyector de transparencias y de cuerpos opacos). Se facilita usar lap-top o notebook, Ipad, Ipod, unidades USB o memorias externas para cargar información y un proyector o cañón que simplifica el aprendizaje procedimental característico de la Biología. Con ello, induzco la visualización de un proceso intelectual a través de videos de 10 o 15 minutos, para después reconstruir la secuencia que procesan los alumnos en sus notas o materiales didácticos especiales de manera individual, en equipos o grupalmente.

El e-mail o correo electrónico cumple su cometido con el envío de los materiales que requieren los estudiantes para cada sesión. Envío y recibo información de manera ágil y oportuna, remito a páginas Web para su consulta e investigación complementaria, etc.

La planeación está presente con bastante antelación y tenemos el tiempo adecuado para diseñar y elaborar materiales en DVD y otros recursos, los que combinan la información pertinente y actualizada de un tema con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, contenidas en un programa diseñado *ex profeso* (DVD), para que los estudiantes tengan acceso a éste de forma gratuita.

El trabajo colegiado

86

En 1991, ingresé al *Seminario Permanente de Formación de Profesores de Biología y Método Experimental*. Este seminario se conformó en 1985, así que fue uno de los primeros ejemplos de trabajo colaborativo docente que se hacía en el Colegio. El responsable y organizador de este seminario era el Prof. Ángel Carballo Hernández y los trabajos que se elaboraban, una respuesta a la pregunta de cómo enseñar con certeza, sencillez y facilidad los temas de los programas.

Lo importante de este grupo de trabajo era que las discusiones en torno a cierto aspecto eran exploradas con rigor hasta llegar a los acuerdos que permitían el siguiente paso en el camino de la construcción; así que en ocasiones se consultaba a los expertos de las Facultades o Institutos para conseguir un curso o una conferencia esclarecedora.

Por otra parte, trabajé la tesis de grado en las instalaciones del plantel Naucalpan con un tema de bacterias fijadoras de nitrógeno en plantas de cacahuete. Fui dirigida por la Profra. Beatriz Cuenca, y esta condición de profesora titulada sirvió para tener mejores condiciones de trabajo.

A fines de los 90, pertenezco al grupo de trabajo denominado *Seminario Bioinnova*, con los compañeros Beatriz Cuenca, Irma Castelán, Ana Ma. Torices, Miguel Aguilera

y Beatriz Rodríguez, quienes nos dimos a la tarea de producir paquetes didácticos para la asignatura de Biología II. Aunque trabajamos poco tiempo se obtuvieron materiales importantes para facilitar el trabajo de los jóvenes estudiantes en relación con los temas del “Origen de la Vida” y la “Evolución de los Seres Vivos”.

Esta etapa de construcción culminó con la elaboración, por algunas profesoras de ese seminario, de un libro de texto: *¿Cómo se produce y transforma la energía en las células?*, editado por la UNAM, para una unidad del programa de Biología IV.

En 2005, ingresé a otro grupo de trabajo, el *Seminario de Aprendizajes en Biología*, formado por los profesores Beatriz Rodríguez, Marisela Álvarez, Leticia Sánchez, y Alberto Peñaloza, con la experiencia que teníamos, produjimos un “Paquete Didáctico para Biología III”. Este material contaba con clases bien planeadas con la estructura de Apertura, Desarrollo y Cierre en cada sesión, lo que permitió dar un seguimiento cognitivo en los alumnos. Adicionalmente el texto original contó con una estructura estratégica de justificación de cada sesión, desde lo disciplinar hasta lo didáctico y sus mecanismos de evaluación. Fue un material muy completo que, al cabo del tiempo, se fue modificando por los integrantes de ese seminario.

En los tres siguientes ciclos, se produjeron dos Software Educativos acerca de “Ingeniería Genética” y “Biodiversidad” para los programas de Biología II y IV, respectivamente. En el inter se validó el material de Ingeniería genética y el siguiente año se produjo la nueva versión de ese material en DVD.

Para el 2010, trabajé en forma individual y generé un Programa de Cómputo para el tema de “Evolución” del programa de Biología III, el cual recopila y vierte todas las experiencias previas de trabajo, además de considerar los conocimientos previos y los preconceptos.

En el ciclo de 2012, trabajé nuevamente en el *Seminario Permanente de Formación de Profesores de Biología y Método Experimental*, que produjo un “Programa de Cómputo para la enseñanza de la Biodiversidad y su Problemática en nuestro país”. Este DVD terminó en un diseño más sofisticado y cuidadoso con relación al aprendizaje de los alumnos; estamos por probarlo en el próximo semestre y auguro buenos resultados.

Todas estas experiencias no sólo son formas innovadoras de ejercer los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también representan la creación y la inventiva que uno como profesor puede desarrollar en cada momento histórico por el que se transita, es decir, estas contribuciones y vivencias son parte de nuestras vidas que han dejado huellas profundas en nuestro desarrollo profesional.

Comisiones

Desde que empecé la carrera académica me quedó claro que no sólo es necesario cubrir el área Básica y la Complementaria, sino que la Institución requiere que sus profesores se comprometan en otras tareas.

A principios de los 90, estuve coordinando el Área de Ciencias Experimentales, en la cual contribuí a socializar muchos de los trabajos académicos que realizaban los profesores del Área, aprendí a reconocer el liderazgo académico, el sentido de pertenencia institucional y la responsabilidad constitutiva de un cargo académico-administrativo.

Posteriormente, pertenezco al *Consejo Interno* en sus primeros trabajos, ya que este órgano no tenía mucho de haber sido fundado, logrando con ello, dar apoyo orientador previo a las distintas decisiones que la Institución tenía que poner en marcha para la seguridad de los alumnos y el desarrollo de otras actividades que la Dirección del Plantel requería para organizar sus trabajos académico administrativos.

Desde mediados de los 90, se nos convocó para revisar expedientes del *Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)*, de acuerdo con los lineamientos y normas de este programa. Esta labor se llevó a cabo en la sede de San Francisco y las posteriores en la Secretaría General. Era satisfactorio ver cómo algunos trabajos de los profesores tenían tanta creatividad y versaban sobre diferentes fuentes. Ahí estaba un tesoro intelectual poco difundido en la comunidad de profesores de todos los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades. Entonces, me cuestionaba: ¿Por qué no se socializa toda esta producción? ¿Por qué se limita el Colegio a un mero trámite evaluatorio administrativo? ¿Por qué no se brindan más oportunidades a los profesores y estudiantes de alcanzar las metas institucionales con mayor eficiencia y eficacia? Reconozco que las políticas de los líderes educativos se contraponen a veces a la realidad de los beneficios del colectivo; sin embargo, considero que siempre habrá mejores momentos y oportunidades para este fin.

En la misma época, participé como profesora de algunos Comités de Pares para dar una opinión acerca de los trabajos elaborados por los profesores que requerían una valoración para saber si sus productos cumplían las definiciones del Protocolo de Equivalencias.

Hacia el 2002, fui invitada a laborar en el ámbito académico-administrativo, concretamente en la Secretaría Auxiliar del Área de Ciencias Experimentales. La experiencia fue muy interesante, porque me permitió conocer al Colegio en la perspectiva y según los paradigmas de su estructura curricular en las diferentes

Áreas. Aprendí cómo ser una persona capaz de dar servicio a la comunidad, entre muchas otras experiencias constructivas y emprendedoras.

En esa época, como presidenta del Consejo Académico del Área, difundí en este órgano colegiado los avances de los programas recién elaborados, promoví con este acto, un proceso más abierto y democrático, muy cercano a la comunidad, aspecto ligado a los principios y fines del Colegio.

Además, antes de ingresar a la Secretaría, fui elegida como profesora representante en la revisión de los programas de Biología I y II, por lo que fue difícil presentar estos trabajos al Consejo sin levantar alguna suspicacia. Sin embargo, se hicieron las críticas y sugerencias pertinentes a los programas del Área y el trabajo fue una acción que quedó asentada en las minutas que eran enviadas a los planteles para el conocimiento del profesorado.

En esta etapa, también conocí la parte mezquina que muestran algunas personas por sus intereses personales y, desafortunadamente, puedo ratificar lo que aprendí en el CISE: *la escuela reproduce las formas sociales externas a ésta*, lo que es el currículo oculto. Desde entonces, confirmé algo que tenía en mente tiempo atrás: no me gusta la política oportunista.

De 2004 a 2006, estaba comisionada en el *Seminario de Material Didáctico en Línea* y justamente, gracias a las iniciativas del Director General del Colegio, el Dr. José de Jesús Bazán Levy, varios profesores de diversos planteles nos encontramos seleccionando materiales elaborados por los profesores para ponerlos en línea. Trabajamos sobre las estrategias y elaboramos dos antologías electrónicas en *Dreamweaver* para destacar algunos trabajos y material indispensable para los cursos, en mi caso, de la asignatura de Biología.

En 2009, entré a la Comisión de "Año de la Evolución" con motivo de los 150 años de la publicación del **Origen de las Especies** y 200 del natalicio de Darwin. Estas fueron experiencias en los planteles y en Ciudad Universitaria, dignas del naturalista que fue Charles Darwin.

En el mismo periodo, solicitaron mi ayuda para valorar un material de la Secretaría de Educación Pública (SEP), relacionada con las Ciencias Naturales, por lo que tuvimos que reunir a varios profesores especialistas del Colegio y de otras Instituciones de dentro y fuera de la UNAM para obtener sus conclusiones; se compilaron los resultados y la Institución emitió un informe, así como sugerencias para mejorarlo.

En 2008, estuve participando en la *Comisión Dictaminadora Local* para la promoción de los profesores del plantel. Hoy las condiciones para ser Profesor de Carrera son

difíciles, porque hay muy pocas plazas y demasiados concursantes, situación que para ellos se torna tensa e incierta.

Por cierto, en varias ocasiones fui nombrada jurado para evaluar el trabajo de los profesores de otros planteles y es muy difícil no tomar en cuenta sus esfuerzos, cuando en ocasiones todos aprueban, pero sólo puede haber un ganador por el corto número de plazas por las que se concursa. Así pues, he estado como sustentante, jurado y dictaminadora en estos procesos.

En todas las actividades ya señaladas, siempre hubo que tomar decisiones que fueron en muchos casos certeras y en algunos otros no tanto, por las realidades implícitas de los concursos, lo que me deja un poco perturbada. Sin embargo, contribuí a estas acciones con la suficiente honestidad y motivación para resolver los problemas que se presentaron.

Las generaciones de alumnos

Es muy característico en mi persona no pasar lista a los alumnos. Así me enseñaron en el CCH como estudiante: uno entraba a clases porque quería aprender, participaba en las diversas actividades sugeridas por los profesores, hacía las tareas, íbamos a la biblioteca, salíamos de práctica de campo, trabajábamos en equipo. Los profesores fundadores del Colegio siempre llegaban a tiempo a sus clases, no faltaban, eran responsables de nuestros aprendizajes.

Eso fue lo primero que traté de promover en los alumnos, entrar a clase no por obligación, sino por convencimiento. Durante los primeros años funcionó muy bien para mis grupos, con alumnos que sí luchaban por aprender para su carrera en el área de Ciencias.

En este contexto, muchos de ellos eran mayores que yo, algunos trabajaban y ya tenían una familia que mantener. Sin embargo, en pocos años empezaron a entrar alumnos más jovencitos que venían arrastrando las deficiencias escolares del nivel educativo anterior, tenían promedios bajos, provenían de lugares más distantes, con condiciones económicas más apremiantes y con ciertas inestabilidades emocionales, debido a sus condiciones familiares (padres divorciados, hijos fuera del matrimonio, abandonados a familiares directos, con padres analfabetas o con pocos estudios académicos, entre otros factores), sus experiencias académicas eran deficientes e inadecuadas para las exigencias de la estructura curricular del Colegio. Hay que añadir las dificultades propias de ésta, por ejemplo, los temas que se impartían eran variados, dado que las guías y los programas de estudio eran diferentes en cada plantel, o que los profesores contratados aún eran pasantes o carecían de formación pedagógica adecuada, o simplemente, eran profesores que

corrían a dar clases de una institución educativa a otra, aspecto que limitaba su compromiso académico con el Colegio, entre otros aspectos determinantes de una verdadera calidad educativa.

Esa situación cambió en el '96 con el nuevo Plan de Estudios, los programas fueron más uniformes pero con cambios significativos en la estructura curricular, por ejemplo, desapareció, la materia de Método Científico Experimental, para mí una vía de Aprendizaje por Proyectos, tan difícil de abordar hoy por el tiempo limitado de que se dispone.

La división en dos turnos aumentó la carga de trabajo en el aula para los jóvenes y también disminuyó su fuente de consulta en la biblioteca, tan precioso recurso de la UNAM.

Estos nuevos perfiles de alumnos dieron pauta a nuevos replanteamientos didácticos y pedagógicos. Muchos de ellos empezaron a consultar información a través de enciclopedias en CD y, pocos años después, a través de Internet, en la medida en que bajaron los costos de la tecnología y se adquirieron más PC.

Para su mala suerte, sus aprendizajes estaban enfocados a la computadora y no al conocimiento de la Biología; ya se podía copiar y pegar la información, sin tener los elementos para reconocer los derechos de autor y, por supuesto, esto redundó en sus aprendizajes, los limitó a ser recolectores de información y no a convertirse en procesadores y críticos de la misma, amén de otros obstáculos sociales que influyen en su entorno y que los limitan de igual manera en su formación y desarrollo intelectual. La habilidad *copy-paste* es muy frecuente, tanto como para hacer una cita fraudulenta de Internet y decir que es de un texto. Estos son retos cotidianos del trabajo académico que tenemos que enfrentar en todas las asignaturas.

Hoy día, los alumnos de reciente ingreso son adolescentes más jóvenes, muchos de ellos con deficiencias en los procesos de lectoescritura, con poco entendimiento matemático, con mínimo interés en las ciencias naturales. Si bien ha aumentado el egreso, no se tiene certeza en cómo evolucionarán en su futuro académico, laboral y personal.

Por otra parte, los estudiantes sí tienen idea de cómo están las situaciones socioeconómicas del país, pero sus expectativas son de un nivel superficial, consumista, piensan sólo en la adquisición materialista, por ejemplo, en que desearían tener un automóvil, una casa, un buen estilo de vida, etc.; sin embargo, no elevan más sus expectativas de vida, ni en forma personal, ni comunitaria, mucho menos como ciudadanos de un país en crisis. Su forma de intercambio social es virtual y poco trascendente.

Desconocen las problemáticas globales que agobian al mundo, tienen una visión fragmentaria e inconexa de los problemas; por lo tanto, no tienen conciencia del entorno social y natural que los rodea, mucho menos adquieren pauta para mejorar su entorno inmediato. Sabemos que la población mundial está interconectada, que ha crecido enormemente y sus consecuencias inmediatas se reflejan en las catástrofes presentes, como las inundaciones recientes en nuestro país, las que se van a traducir en marginaciones sociales y en más pobreza, en problemas de oportunidades para crecer y desarrollarse en forma más plena y armoniosa.

En fin, hay mucho que hacer, bastante que construir y otro tanto que aportar a nuestros estudiantes, para que éstos adquieran mayor conciencia y mejor conocimiento que los hagan libres de espíritu y de pensamiento para una vida mejor. Para ello, urge que los profesores hagamos un frente común ante estas adversidades de nuestra profesión; urge dilucidar como será nuestra docencia en este panorama, para aportar soluciones coherentes y prácticas que permitan ver surgir la esperanza de una vida mejor para todos los habitantes de este país.

Conclusiones

Han transcurrido 32 años de docencia en el Colegio, ha sido un recorrido arduo, continuo, con una buena disposición para aprender, para participar en las distintas tareas de mi trabajo, acciones que han permitido sacar provecho de las fallas para convertirlas en aciertos; con intentos siempre innovadores para hacer mejor la tarea educativa y con la disposición de acercarse a la excelencia académica.

La docencia impone el reto de que los jóvenes comprendan y con ello hagan suyos los saberes y los lleven a su cotidianidad inmediata, para resolver conflictos de su mundo real en lo biológico, en lo social, en lo económico y en lo cultural, es decir, participen en su crecimiento personal, en el contexto familiar, profesional y como ciudadanos comprometidos con su ambiente local, regional y sean partícipes de una armonía global.

Las propuestas educativas innovadoras tiene que ver con los mapas mentales y conceptuales, con los software en DVD elaborados ex profeso para ellos, con la relación de trabajo con los compañeros profesores, con el cumplimiento de nuestras responsabilidades escolares, como la llegada en punto a clases, con la participación vivencial y comentada de los problemas personales y nacionales que hacen mella en nuestras vidas, con la orientación adecuada y oportuna que te solicitan tus alumnos, con los retos personales que te tensan y te imponen ciertas limitaciones en el desarrollo profesional y personal, entre otras tantas más.

Todo esto invita a reflexionar y a hacer frente a esa cotidianidad de manera firme y perseverante. Pero bueno, ¡que caray!, tiene que ver con la vida que elegí profesionalmente, la cual ha tenido impacto en mi entorno familiar y social.

Considero que un buen porcentaje de estas vivencias narradas y superadas se lo debo a la UNAM, mi segunda casa, mi *alma mater*, que me ha dado formación, trabajo, retos y frutos; en fin, toda una historia de vida que ha dejado huellas imborrables y que hay que contar para seguir caminando sobre sendas firmes y seguras, nuevamente, orgullosamente universitaria y cecehachera.✘

Las enseñanzas de Abraham y la cotidianeidad del aula

Profesora Rosa María Nieto Cruz

Área Talleres de Lenguaje y Comunicación:
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la
Investigación Documental I a IV
Plantel Oriente
nieto_19@yahoo.com.mx

Resumen

Los profesores que se ocupan de sus alumnos con real interés, también aprenden de ellos.

Palabras clave: docencia y afectividad, compromiso con los alumnos.

En los primeros años del Colegio hay innumerables e interesantes historias que contar, el descubrimiento del Modelo Educativo del CCH y aquellas propuestas pedagógicas que hoy y siempre han constituido la cotidianeidad de este sistema educativo: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Muchos de nosotros, profesores fundadores, comprendimos y reinterpretamos este novedoso sistema de enseñanza-aprendizaje a través de nuestros ideales y valores, además de la importante asistencia a los cursos del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que se ubicaban en Ciudad Universitaria.

La Institución no destinaba en ese momento los recursos suficientes para la capacitación de los jóvenes profesores, así que fue en las academias donde se interpretaba la Teoría Pedagógica y los Principios Filosófico-políticos del Colegio. A pesar de los diferentes retos que se presentaban eventualmente, considero que el Dr. Pablo González Casanova tenía la visión y firme convicción de que los profesores formaban parte de la creación del Colegio, que incorporarían a este modelo educativo nuevas ideas y procesos de enseñanza, pero sobre todo sabía que estos nuevos profesores entregarían corazón y alma al Colegio y que lo harían suyo.

La historia de Abraham

Habían transcurrido ya algunos años en mi vida como orgullosa profesora del CCH, me sentía feliz y agradecida de formar parte del sistema educativo de mi país, consideraba que con cierta facilidad mis alumnos adquirirían los aprendizajes de la asignatura, en este caso particular en el Taller de Redacción. Sin embargo, un día me encontraba en el salón de clase explicando la actividad que debían hacer los

estudiantes, cuando de pronto me encuentro con una mirada intensa y unos ojos negros brillantes, casi místicos. Después supe que su dueño se llamaba Abraham.

Abraham era un adolescente de 14 años, piel morena oscura, regordete; sus mejillas era de un brillo muy intenso, siempre alegre, demasiado alegre para un salón de clases. Tenía muchos amigos y siempre platicaba en clase; recuerdo que le decía "Abraham no hables, Abraham no juegues, Abraham no te rías, estamos en clase".

Un buen día le dije "Abraham no hables" y él me contestó: "No estoy hablando, estoy jugando", yo le repliqué: "No debes jugar". Se me quedó mirando fijamente a los ojos y dijo: "Explíqueme, ¿por qué no debo jugar?".

Me quedé estupefacta, no supe que contestar, era imposible que él no supiera que no debería jugar en clase.

Pasaron los días y Abraham no paraba de hablar, si le llamaba la atención se enojaba y contestaba: "No estoy hablando". En las siguientes clases empecé a cambiar de lugar a los estudiantes con los que Abraham hablaba: Héctor, Salvador y Judith, entre otros; por lo que él ya no tenía con quién hablar más.

Yo estaba feliz, debido a que el grupo trabajaba muy bien; era un grupo altamente cohesionado, trabajando siempre en armonía, hasta que un día me dijo: "Maestra usted ya no me quiere, ya no me dice "Abraham no hables, Abraham no juegues, Abraham no te rías". Rápidamente le contesté: "Te equivocas Abraham, yo los quiero a todos, a todos por igual".

Inmediatamente comprendí la lección que me había dado Abraham. Ese día platicamos después de clase, lloró mucho, me comentó que su mamá había muerto recientemente y que él era el mayor de sus hermanos. Sus compañeros me dijeron que su papá tomaba alcohol con él, debido a la muerte de su madre; Abraham sólo tenía 14 años.

Después de lo ocurrido, Abraham y yo solíamos platicar después de clase, él nunca me comentó que tomaba alcohol con su padre y yo nunca me atreví a preguntarle si lo hacía.

Comprendí que era un adolescente que sólo quería hablar, que alguien lo escuchara, no importaba qué dijera, él sólo quería expresarse y saber que le interesaba a alguien. Abraham era un chico muy inteligente, por lo que concluyó su bachillerato sin problemas. Quería estudiar ingeniería, no sé si lo logró, sólo sé que él me enseñó lo que pocos profesores sabemos, los grandes maestros de la vida no sólo están dando cátedra, también están detrás de los pupitres.✘

Carta de una alumna del CCH

Profesora María Margarita Ordaz Mejía

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación - Idiomas:

Inglés I a IV

Plantel Sur

margaritaordaz@comunidad.unam.mx

Resumen

La influencia de los profesores en la vida de los alumnos es mucho mayor de lo que los profesores mismos imaginan. Entre alumnos y profesores de sus alumnos se tejen relaciones duraderas y valiosas.

Palabras clave: docencia y afectividad, enseñanzas de los alumnos.

Alguna vez te has preguntado ¿Cuál es la labor, el impacto de un profesor en el bachillerato?

Siempre nos hemos preguntado hasta dónde un profesor de alguna materia en el Bachillerato puede transformar la vida de un estudiante.

Realmente he pensado si mi labor de profesor perdurará siquiera un semestre, después de que los alumnos concluyeron el curso que les di: ¿Un mes después? ¿Unos minutos?

La pregunta anterior, que supongo no ser la única profesora que se la haya hecho a sí misma, después de haber impartido una clase, un curso o un año escolar, me fue respondida por una carta que un día, en vísperas del Día del Maestro, una alumna, de uno de mis tantos y numerosos grupos que he atendido en más de 30 años de impartir clases de Inglés en el plantel Sur del Colegio, me entregó.⁵

Después de recibir y leer esta carta de una de mis queridas alumnas fue más fácil responder a las preguntas anteriores.

De las experiencias como alumna del Bachillerato de la UNAM, allá en la lejana Prepa 5 de 1965, que marcaron definitivamente mi vida, fue la clase de Historia del profesor Eduardo Blanquel.

⁵ Se incluye anexa la carta de la alumna a que hace referencia la autora en el artículo.

Su visión del mundo en aquel entonces influyó en mi vida personal y definitivamente en la profesional, pues estuve a punto de estudiar la carrera de Historia y como él impartir clases en el Bachillerato de la UNAM.

Él tuvo el toque mágico para nuestra generación y para otras generaciones posteriores de estudiantes que pasaron por su salón de clases. Por supuesto, fue importante que aprendiera Historia de la Revolución Mexicana, pero más importante fue que me ubicara en el espacio donde me había tocado vivir, que conociera mejor a mi país. Esa enseñanza perdura todavía en la visión que tengo de la vida y es lo que trato de compartir con mis alumnos.

Así que, al recibir esta carta, creo que la respuesta es **SÍ**, efectivamente, vale la pena realmente comunicarse con tus estudiantes, vale la pena hablar con ellos más allá de tus clases, hacerlos conscientes de lo que significa haber tenido la suerte de ser aceptados como alumnos en el CCH y, por lo tanto, en la UNAM.

Estar conscientes todos de que la UNAM, como una madre generosa, nos ha permitido crecer en todos los aspectos y encontrar rumbo, propósito en una vida futura, que será no solamente productiva, sino también feliz.

Ahora más que nunca creo que nuestros jóvenes necesitan rumbo, no solamente para lograr sus metas personales, sino para ayudar a que este país salga adelante de sus cotidianas crisis.

Ahora más que nunca estoy segura de que mi materia, finalmente otra lengua, "comunicación ampliada", una herramienta más para su vida futura, cualquiera que ésta sea, me ha permitido estar no solamente en contacto con los jóvenes, sino realmente comunicarme con ellos, en toda la extensión de la palabra, y me ha permitido exponer lo que significa ser universitario:

Encontrar el rumbo adecuado que tomará tu vida, en un amplio abanico de posibilidades.

Ceo que ésta es la verdadera esencia de ser universitario, "encontrar tu camino para realizarte", una verdadera diferencia con aquellos jóvenes que todavía no lo encuentran, los dramáticos "ninis" de nuestros días.

Después de esta carta, mis dudas fueron menos y la certidumbre de que algo se queda en cada uno de los jóvenes con los que he tenido contacto, por medio de mis clases en este Colegio, en esta magnífica Universidad.

Reitero una vez más que sí que han valido la pena todos estos años y que vale la pena el tiempo en el aula, el contacto con la juventud, que vale la pena ser profesor del CCH.✠

México, D. F., a 14 de mayo de 2009



Profesora Margarita:

Qué tal estimable profesora. Es un placer que por este medio, por esta correspondencia del día del maestro, le ofrezca una gran felicitación a usted y su familia, ya que en lo personal me ha complacido poder trabajar con una persona profesional que demuestra a sus alumnos lo que pueden llegar a lograr; una persona que además de ser un maestro, también se llega a convertir en un amigo, porque la escuela es el lugar donde pasamos la mayor parte de nuestra vida. Sé que muchas veces, los alumnos piensan que deben ser cuidados por los maestros y meda tristeza que varios piensen así, pero lo cierto es que ustedes son una parte importante en nuestras vidas, que con lo mucho o poco que nosotros logremos aprender, no sólo conocimiento, sino también con experiencias de vida, nos hacen mejores personas.

Profesora, quiero agradecerle la tolerancia y amabilidad, con la que se desempeñó a lo largo del período que tuve el placer de compartir con usted. Quiero decirle que es una de las personas que han entrado en mi vida y que jamás se van a ir, no se van a olvidar, porque he podido tener grandes experiencias de vida y grandes enseñanzas también que se las debo a usted, y con la que he podido ampliar mis horizontes, frente al mundo.

La idea de escribir una carta, es porque veo en este medio la forma como las personas se pueden expresar, de una manera sincera, porque muchas veces el sentimiento de alegría puede llegar a inundarnos enormemente y a veces no poder despedirnos, no con un adiós, sino con un hasta luego, que debe estar lleno de todo lo que una quiere y puede expresar.

Espero le complazca saber que mi carrera ya está definida y sé lo que quiero ser, y también sé que nada ni nadie me va a impedir que logre lo que quiero alcanzar. Soy una persona que ha podido crecer, en todos los aspectos posibles, personales, familiares, académicos y sociales. He podido comprender el sentimiento de pertenencia a la Universidad; por eso, el CCH Sur es una de las mejores experiencias de las que he podido gozar, porque si lo sabes aprovechar, te puedes llevar grandes tesoros, que toda la vida te pueden servir y aun así seguir aprendiendo.

Así que no le digo hasta luego, sino hasta pronto, porque sé que la voy a volver a ver, si no es en esta vida, en la otra (no se crea, estoy jugando) y quiero que sepa que puede contar conmigo para lo que se le ofrezca.

ATTE:
Lucero del Carmen Juárez Salazar.
UNIVERSITARIA DE CORAZÓN

Pasar lista: un recurso disciplinario-pedagógico subestimado

Profesor Jorge González Teyssier

Área Histórico-Social:

Ciencias Políticas y Sociales I y II

Plantel Vallejo

jorgegonzat@yahoo.com

Resumen

Pasar lista no es un procedimiento anticuado. Es el signo seguro de la presencia del profesor y de los alumnos. Suprimirlo, con el argumento infundado de una asistencia general perfecta, se convirtió en una pérdida para la formación de ciudadanos responsables.

Palabras clave: lista de asistencia, cumplimiento.

Como parte del proceso civilizatorio, las sociedades han creado sólidas instituciones que contribuyen a la cohesión del grupo, al entrenar al individuo en la adquisición de normas, actitudes y valores que componen la conducta que se espera para la existencia, permanencia y superación de un determinado grupo social, en medio de otras agrupaciones del mismo tipo, pero cada una con características culturales que las diferencian entre sí. Estas instituciones, pilares de toda sociedad, milenarias porque han acompañado a la humanidad a través de los siglos y tan vigentes que no se vislumbra su extinción son, en orden de importancia (aunque esto es según el gusto de cada quien), la escuela, el ejército y la iglesia.

Estas instituciones son tan parecidas en sus fines que son afines en su organización y funcionamiento. Las tres preservan su vida en recintos cerrados por bardas perimetrales: el plantel educativo, el cuartel militar, el convento religioso. Sus miembros, para distinguirse de los demás, usan vestimentas especiales: el uniforme escolar, el uniforme militar y la sotana religiosa. Tienen una jerarquía en el ropaje que indica a simple vista la importancia de quien lo porta: la batita del párvulo, la vestimenta del secundario y la informalidad del bachiller; la austeridad del soldado frente a los galones y quepí del cabo, sargento, capitán o general; la sencilla sotana del seminarista o novicio frente a la elegancia del obispo, arzobispo o cardenal, con sus capelos púrpuras y sus anillos simbólicos.

Esa jerarquía infunde un debido respeto que se manifiesta, en la escuela, poniéndose de pie al entrar el profesor al salón de clases, al saludar en posición de

firmes y con la mano en la cabeza frente al militar superior o la inclinación de cabeza e incluso el beso en la mano o en el anillo en el medio religioso. Cada una de estas instituciones tiene sus sonidos especiales: la chicharra que ordena caminar a los salones, el clarín que llama a levantarse a los honores a la bandera, la campana que llama a misa de siete.

Estas tres instituciones exigen un largo entrenamiento para ascender a los niveles más altos. Muchos años de estudio y exámenes de conocimiento, rendimientos y actitudes para llegar al estatus deseado. El certificado de la educación básica, el diploma de bachiller o el grado de licenciado; el galón de cabo o las tres estrellas de general; la austeridad del cura o el collar del cardenal.

Pero antes, como ya dijimos, hay que pasar por muchas horas de estudio enclaustrados en la escuela, el cuartel o el seminario. Muchas clases marcadas por un rito ineludible, obligatorio, rutinario, forzoso y lapidario: el pase de lista. Registrar la asistencia puntualmente a la hora marcada para el inicio de las labores académicas, castrenses o religiosas. Es el indicador inicial, sin el cual no llegarás a nada. Tu presencia debe ser registrada por el profesor, el entrenador militar o el superior de la orden. No se puede llevar en la memoria, tiene que haber constancia de ese acontecer diario. En cada uno de esos tres ámbitos resuenan las mismas palabras: Alcántara Pérez Juan... presente; Benítez González Jorge... presente; Covarrubias Paredes Ramón... presente. Es el mismo rito, con procedimientos semejantes: asistencia, retardo o falta.

Esta práctica del pasado de lista se mantiene incólume en dos de las tres instituciones: el ejército y la iglesia. Son tan celosas estas dos columnas sociales que, para asegurarse, acuartelan o enclaustran a sus iniciados. En la escuela se intentó con los internados, pero, como siempre ocurre, los costos y la modernidad van acabando con ciertas tradiciones.

Abril de 1971, Plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Empiezan las clases en una nueva institución y los jóvenes profesores llegan puntuales a la cita y, sin que nadie les haya dicho, preguntan por el lugar del registro de asistencia para profesores. "En ese cubículo en el centro de la explanada profesor". Hacia allá vamos y pasamos enfrente de las tarjetas de asistencia del personal administrativo que deben pasar por el reloj checador. Nosotros firmamos en el libro respectivo del área académica que nos corresponde.

Pasan los meses y un buen día llegamos al pequeño cubículo donde estaban las listas de asistencia, y éste se encuentra vacío. Nos dan la explicación: "profesor, la Dirección consideró que, dado que la asistencia es perfecta, no tiene caso que pasen lista aquí. Ahora, hay un registro en cada área a donde podrá acudir a firmar voluntariamente".

¿Qué pasaba con el pase de lista en la escuela? ¿Se acuerdan cómo era al principio? Había que levantarse temprano para no llegar tarde a la escuela y nos cerrarían la puerta. Había que apresurarse para no llegar tarde al salón y tener un retardo. Dos retardos suman una falta y tantas faltas te hacen perder el derecho a examen ordinario y te envían al tan temido extraordinario. Consecuencia: procura no faltar a clases y, si asistes, procura no llegar tarde.

Acuérdense, ese correr por el pasillo, subir de dos en dos las escaleras y alcanzar a oír Palafox García Ernesto y gritar agitado desde la puerta...presente.

Nunca faltaba el pícaro pupilo solidario que durante el pase de lista, al llegar al ausente Rodríguez Díaz de León Ramón ..., contestaba, ocultándose atrás de un compañero e imitando la voz lo más que podía, "presente", y el profesor caía en la trampa y todos teníamos que aguantar la risa para no descubrirlo. Son recuerdos memorables, entrañables, de los años escolares cuando pasar lista era una costumbre religiosamente castrense educativa.

Cuando un profesor deja de pasar, lista al primero que disculpa de esa obligación es al profesor mismo. El que deja de registrar faltas y retardos, a sí mismo, es el docente. El mensaje es inevitable: no te apures en llegar a tiempo, no hay retardos; no te apures en asistir, no hay faltas. Consecuencia, porque los profesores *humani sunt*: se inició un ausentismo galopante. Se resquebrajó la disciplina más elemental: la presencia del enseñante y el aprendiz. Se confundió la práctica del pase de lista con una característica de la escuela tradicional antigua. En una escuela moderna y responsable, se pensó, en donde priva un ambiente de libertad, no es necesario pasar lista. Aquí viene el que quiere estudiar y entra al salón el que quiere aprender. Esta libertad de pasar lista o no, asistir o no, por parte del profesor, tuvo un cómplice perfecto. No importan tus retardos y tus faltas, tu cheque siempre saldrá completo, intacto; es una costumbre universitaria confiar en sus maestros, para que no se sientan como en un cuartel, como en un seminario. Deben respirar la libertad de gozar de plenos derechos salariales, aunque no se cumpla el derecho de los alumnos a recibir clases, todas las clases.

No queridos colegas. Nos equivocamos. Pasar lista no es propio de la escuela tradicional. Es parte de la escuela de todos los tiempos, de la escuela universal de ayer y del futuro. De la escuela formadora de seres responsables que tienen como ejemplo a su profesor. Profesores que saben que tienen la misión no sólo de graduar bachilleres, sino ciudadanos plenos que, aunque olviden muchos de los conocimientos que les enseñaron en la escuela, nunca olvidarán lo más importante: aprender a ser. Esta es la labor del profesor consciente, nunca la del profesor ausente.

Advertencia: De ninguna manera se piense que propongo la militarización ni la religiosidad de la escuela. Todo lo contrario, para mí la mejor escuela es laica y el ambiente académico requiere no solamente libertad de pensamiento sino libertad para expresar lo que se piensa, lo cual es absolutamente impropio en el ambiente militar y eclesiástico. Solamente me propuse advertir las similitudes existentes en instituciones milenarias.✘

El trabajo en el Colegio es un privilegio

Profesor Arturo Forcada Izzo

Área Ciencias Experimentales:

Química I a IV

Plantel Naucalpan

arturoforcada@yahoo.com

Resumen

El ambiente del Colegio, que ha sido casa de la comunidad durante 40 años, se enriquece por los alumnos y profesores que le imprimen sus cualidades.

Palabras clave: CCH, inicios como docente, comunidad cecehachera.

Yo considero que el haber trabajado en el CCH fue un privilegio.

Haber estado a través de los años trabajando con muchachos de mente sana y con profesores llenos de entusiasmo, es algo que no permitió que mi espíritu decayera.

Algo que siempre me sorprendió como profesor del CCH, ha sido darme cuenta de que prácticamente el 100% de los alumnos que asisten regularmente a clases son personas con excelente personalidad, lo cual siempre contribuyó a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se diera en un ambiente de cordialidad.

Desde mi ingreso al CCH como profesor de Opciones Técnicas, tuve la oportunidad de trabajar con ex compañeros de la Facultad de Química de la UNAM, como Christian Alcocer Pimentel, a quien reconozco una gran capacidad y preparación, así como sus excelentes cualidades humanas.

Posteriormente ingresé como maestro de Ciencias Experimentales, primero al Plantel Sur y posteriormente al Plantel Naucalpan. Quisiera expresar aquí mi reconocimiento a mis compañeros y amigos José Luis Rodríguez Pizarro que siempre fue un líder entre nosotros, a Antonio Cortez Ávila, que nos mostró el camino del esfuerzo y la dedicación con sus logros deportivos, al profesor Jesús Maza Álvarez dueño de una gran cultura y capacidades deportivas.

De la misma forma, en todos los años de trabajo como profesor del CCH Naucalpan reconozco que el personal de las diferentes direcciones del Plantel nos brindó un trato cordial a los profesores y trabajadores.

De entre todos los excelentes directores del plantel Naucalpan, cabe destacar el liderazgo del Dr. José de Jesús Bazán Levy que nos supo aglutinar a la gran mayoría de los profesores en lo que en su tiempo se llamó la Corriente Académica.

El CCH fue nuestra casa por más de 40 años y ahora queda en manos de muchos otros profesores con más juventud y entusiasmo, para que lo inventen de nuevo y el Colegio siga adelante.✠

La Profesionalización Docente: una cultura para lograr y compartir los aprendizajes alternativos

Profesora Yolanda Sotelo y Olvera
Profesor Humberto Lisandro Salinas López
Área Ciencias Experimentales:
Biología I a IV
Plantel Vallejo
lisandrosal@yahoo.com.mx

Resumen

En este artículo, los autores consideramos el propósito de la formación de profesores del Área de Ciencias Experimentales del Colegio de Ciencias y Humanidades como un aspecto que debe recuperarse, a partir de las experiencias más favorables que algunos docentes hemos logrado, en función del desarrollo profesional como profesores cuasi-fundadores, de una cultura permanente de actualización/profesionalización docente, derivada de una inquietud vocacional y producto de una combinación entre teoría e indagación educativa, con el propósito de socializarlas.

Se destaca la importancia de la concepción y reflexión sobre distintas posturas epistemológicas, mediante las cuales damos soporte a nuestra práctica pedagógica para la enseñanza de las Ciencias Experimentales, mediante estrategias de aprendizaje, para lograr que los alumnos comprendan la construcción de modelos explicativos aplicados a la ciencia y la tecnología o generando, durante las clases, las controversias propias del ámbito de las disciplinas científicas.

Se asume que los problemas que emergen en los procesos de formación actuales en el Colegio, resultan de los modos específicos de obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios profesores, de la ausencia filosófica y epistemológica en las corrientes educativas contemporáneas que utilizan, y de su propia práctica, lo que provoca resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos de enseñanza; por lo que se sugiere que su actuación debe ajustarse a modelos menos relacionados con estructuras rígidas formales e incorporar un repertorio de procedimientos explicativos de su disciplina.

Palabras clave: profesionalización docente, estrategias de aprendizaje, bases epistemológicas para la enseñanza.

Introducción

A lo largo de cuarenta años de nuestra permanencia, experiencia y desempeño como profesores del Área de Ciencias Experimentales en el Colegio de Ciencias y Humanidades, hemos transitado por distintas rutas y metodologías didácticas, para llegar a propósitos cada vez más profundos: la mejora y logros en la calidad de los aprendizajes de los alumnos de esta institución educativa.

Haciendo una retrospectiva de nuestra actuación docente, allá por la década de los setenta del siglo anterior, con apenas la conclusión de estudios, todavía pasantes de licenciatura y egresados para actividades profesionales distintas de las artes de la enseñanza, nos involucramos fortuitamente en el proceso, que a la larga se convertiría en nuestro proyecto de vida: la educación de bachilleres en el nivel medio superior.

Para entonces, la docencia representaba, en nuestra identidad como profesionales especializados en determinada área de las Ciencias Naturales, una fuente permanente de tensión en cada clase, donde apenas el sentido común, la intuición y las escasas orientaciones pedagógicas, comentadas en los pasillos con algunos compañeros "más expertos", te proporcionaban "algunas pistas" para resolver los distintos malestares, ignorancias y desequilibrios psicológicos, causados por la ausencia de preparación pedagógica que son propios de un verdadero profesor, y de una actividad que demanda saberes en muchas dimensiones y con menos ambigüedades.

No obstante, por una parte, con las distintas necesidades que requiere el proceso de aprender a ser maestro, la disposición para llegar a serlo, las oportunidades en la oferta de capacitación, que, sin llegar a ser procesos de formación —entendidos como la articulación entre las necesidades de un profesor para saber enseñar y la interacción con las novedades teóricas de las corrientes de enseñanza y con el medio ambiente—, siempre existieron en el Colegio y en la UNAM y, por otra, el vencimiento de los estereotipos y obstáculos que producen una identidad profesional docente falsa, accedimos a la enseñanza dispuestos a considerarla como una actividad maravillosa, en la que aspirábamos a jugar un papel de amigos y consejeros personales con nuestros estudiantes, lo que no corresponde a la realidad de las rutinas cotidianas de la enseñanza, con las que inicialmente realizamos nuestro quehacer docente.

Así, nuestra inclusión sería como profesores de reciente ingreso en los procesos de formación docente, además de haber tomado los cursillos básicos de los llamados "libros naranja", ofrecidos por esa época en el Centro de Didáctica de la UNAM y llevados a los planteles del Colegio, fue la participación en el Programa de

Formación para la Docencia en el Bachillerato del CCH (con ocho módulos de sesenta horas cada uno), en posgrados disciplinarios, en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM (PAAS) y en seminarios y grupos de trabajo, organizados localmente o interplanteles, donde se concretaron poco a poco en productos tangibles los *saberes curriculares* y *los saberes experienciales*, con un carácter plural y estratégico para las demandas de esa etapa del Colegio.

Con esas contribuciones y la adquisición de información sobre Didáctica General y Didáctica de las Ciencias Experimentales, pudimos percatarnos de que la enseñanza no es una utilización de recetas, sino una profesión y como tal requiere una preparación, una profesionalización. Esta preparación tiene que formar en habilidades y especializar para desempeñar un servicio público de reconocido valor social.

Denominar la enseñanza con el término de profesión, hablar de profesionalización es difícil, como afirman Ferreres e Imbernón (1999). La enseñanza tiene una aplicación universal, es para todos los contextos sociales y educativos; es una actividad laboral de carácter social, en la que las características de los individuos, del contexto en que ejercen la profesión y la diversidad de actividades específicas laborales que han de asumir, son de una gran variedad y, por tanto, no pueden encontrarse los límites entre lo profesional y lo no profesional. Todo esto complica el establecimiento de características o cualidades comunes a toda la profesión.

No cumple la enseñanza muchas de las características de otras profesiones, porque no tiene una estructura de conocimientos que permita elaborar una teoría de la enseñanza que oriente la práctica docente (Gimeno 1981). No existe una cultura común a los docentes que se vaya transmitiendo, ya que los contextos, los alumnos y los profesores se diferencian en muchos aspectos y el proceso de socialización profesional no está planeado o dirigido por la institución formativa (Marcelo, 1989).

A pesar de esto, es la docencia una profesión, una actividad a la que hay que dotar de identidad y para ello necesita una propuesta de formación que se base en las tareas que maestros en pedagogía y profesores realizan en sus escuelas. Esta propuesta debe fundamentarse en el análisis de la práctica para la que se pretende formar. Así, debemos considerar en primer lugar la naturaleza de la función docente.

La docencia es una profesión sujeta a determinadas condiciones materiales, caracterizada por un conjunto determinado de saberes, que tienen lugar en una institución especializada, la escuela, que será, como afirma Hargreaves (1996), la que determinará que el trabajo sea más fácil o más difícil, más fructífero, porque el centro de trabajo condiciona el desarrollo de la labor profesional.

Complementariamente, nuestra actuación como docentes no se desarrolla en una isla, sino en una institución educativa dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, y en compañía de otros colegas y de estudiantes. Hacia unos y otros tenemos también obligaciones, que deben servir de base para llevar a cabo un buen ejercicio profesional, mediante un código deontológico. Este código es una formulación explícita de los compromisos y los deberes profesionales que los componentes de la profesión deben asumir y aplicar en su ejercicio cotidiano. Así, el código entra en el ámbito de la ética profesional, rebasando el de las meras obligaciones expresas. Por ello, la actuación profesional de los docentes, cuyos destinatarios centrales son los alumnos, justifica nuestra profesión y parece por tanto lógico que nuestro código profesional se inicie con los compromisos y deberes relativos a los alumnos y que ocupen un lugar relevante.

La relevancia de la formación permanente

Todo esto lo sabemos ahora, pero por los ochenta del siglo pasado nuestra concepción era distinta. Sin embargo, la visión de las autoridades universitarias y las demandas laborales de entonces permitieron que se crearan las plazas de profesores de carrera para el Colegio y, con la participación de los profesores —la planta docente que se hizo acreedora a ellas— nos convertimos en profesores investigadores de nuestra propia práctica docente y, cada vez más, nos convencimos de que una profesionalización docente tiene un inicio, pero nunca una conclusión ni temporal, ni mucho menos intelectual, ni acepta un empobrecimiento en la dimensión pedagógica curricular, cuyo contenido permite reflexionar acerca de los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer educativo: la enseñanza y el aprendizaje.

Así pues, el beneficio inmediato particular de la profesionalización docente permitió la mejora laboral y personal, y ello se tradujo en un estímulo para el desarrollo académico de los docentes incrementando la permanencia, dedicación, productividad, rendimiento, participación y calidad en el desempeño de las actividades demandadas. Ante esa estabilidad emocional y laboral, siguieron otras motivaciones de la profesionalización docente como:

- * la profesionalización como preparación y desarrollo profesional;
- * la profesionalización para adquirir mayor eficiencia y desempeño docente;
- * la profesionalización como actualización académica profesional.

Es en esta última categoría donde queremos expresar el impacto producido por este tipo de formación académica en nuestra profesionalización, ya que nos ha

brindado la oportunidad de enriquecer nuestros conocimientos, ampliar expectativas en el área profesional docente y reconocer la manera de acercarnos a la vanguardia de la labor educativa, haciendo uso de la teoría.

Siendo más explícitos, nuestra participación en diversos seminarios sobre investigación intra-aula, didáctica de las Ciencias Experimentales, diseño y elaboración de estrategias para el aprendizaje de las mismas, por citar algunos de los últimos, nos ha llevado colegiadamente a detectar, con los propios integrantes de los seminarios, la existencia de una relación positiva entre la visión tradicional de ciencia (concepción epistemológica positivista) y la visión tradicional de aprendizaje de la ciencia (concepción pedagógica transmisión-recepción), así como la existencia de una relación entre la visión constructivista del aprendizaje y la declaración del mayor fomento de habilidades científicas en los estudiantes por acción de los profesores.

Por si fuera poco, en nuestra propia práctica educativa (y en la de algunos colegas) ahora somos conscientes de que el Modelo Educativo del Colegio sigue vigente, porque su filosofía, es decir, los fines últimos, que son los aprendizajes en sus diferentes modalidades y lo que el Colegio pretende que logren sus estudiantes, corresponde a las necesidades actuales de la sociedad. No obstante, observamos que la parte del modelo educativo que no se adecua y actualiza son los procesos de operación y la puesta en práctica, esto es, los modelos de enseñanza y los modelos de aprendizaje, mediante los cuales los profesores deseamos que los alumnos tengan acceso a esa diversidad de aprendizajes.

Entonces, la planta docente del Colegio precisa de un proceso de adaptación y apropiación de la multiplicidad de situaciones que la actual vida contemporánea va generando, así como de la constante innovación tecnológica que transforma gradualmente los hábitos y costumbres de nuestros alumnos; de tal manera que el profesor debe ser capaz de controlar tales cambios, al mismo tiempo que introduce otros nuevos, para dar así soluciones a problemas educativos emergentes.

Estas nuevas características y necesidades sociales reclaman el ajuste del Modelo Educativo, pero dirigido a la parte operativa, es decir, aquella donde los profesores diseñamos ambientes de aprendizaje diversos y los procesos de enseñanza están enlazados con los procesos de aprendizaje en el sentido de su concreción, tomando en cuenta aspectos como el autoaprendizaje por los medios virtuales, el manejo y uso de la información de forma adecuada, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la toma de conciencia social. Así los aprendizajes responderán a las exigencias sociales de una sociedad en aparente fragmentación, en un contexto dominado por las tecnologías de la información, donde es necesario que se pase de la información al conocimiento y del conocimiento al aprendizaje.

Consideramos que un aspecto que los profesores hemos descuidado, ha sido la creación de los distintos ambientes de aprendizaje generados como parte de cada contexto general y en las circunstancias específicas en las que se identifican las diversas actividades, se asignan los roles y se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en los salones de clase, las aulas-laboratorios, talleres u otros espacios académicos extraescolares.

Estos escenarios, en opinión de Del Río, Candelas y Farrand (2007), pueden ser descritos como ambientes sistémicos, mecánicos, orgánicos, excelentes e inteligentes. A su vez, Woolfolk (2006) los identifica como el conjunto de elementos materiales, como la arquitectura, el equipamiento y el lugar; los elementos culturales; los elementos sociales, que permiten la interactividad, la comunicación y el trabajo en equipo; los elementos de tiempo, que incluyen la planeación y el momento en el que se lleva a cabo el aprendizaje y, finalmente, el contenido académico, que también es conocido como plan de estudios.

En la actualidad, los ambientes de aprendizaje han recibido un conjunto de cambios en sus configuraciones, ya que nuestros estudiantes complementan la acción presencial de su profesor en el aula-laboratorio, con la disposición de ambientes virtuales y con otros ambientes no escolarizados, es decir, fuera del contexto escolar. Entonces, la planeación actual de un profesor debe tomar en cuenta los posibles escenarios que pueden presentarse, ya que sus aspiraciones son clases armoniosas y de alto rendimiento.

También es oportuno recordar, en nuestro transitar por tantas generaciones de alumnos y su observación cotidiana, que ellos, día con día, se vuelven más autónomos y solitarios, menos dependientes de los aspectos sociales o con nuevas configuraciones, por ejemplo despreciando la educación presencial, y ese plano individual supone una práctica educativa distinta del trabajo colectivo y colaborativo, por lo que su formación tiende a hacer más énfasis en el aprendizaje autogestivo, fundado en la autonomía intelectual, la cual no se basa únicamente en contenidos, sino está centrada en el desarrollo de estructuras del pensamiento personal, en el cual el alumno asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo académico, ajustándola a su propio ritmo de aprendizaje.

Cabe recordar cómo, en algunas escuelas de países desarrollados, ya se utilizan como sistemas de enseñanza con mucha frecuencia los Cursos en Línea, Masivos y Abiertos (MOOC por su acrónimo en inglés), que implican: un número ilimitado de estudiantes, sin requisitos de admisión, basados en la web y con estructura de cursos tradicionales; donde no hay contacto entre profesor y alumnos, sino ambientes de aprendizaje basados en la intimidad de los estudiantes.

En consecuencia, en el marco educativo del Colegio, donde hay una distancia enorme de mecanismos de aprendizaje particular, como los planteados en los MOOC, estos han de tener correspondencia con métodos de enseñar acordes y prudentes (alineando la tecnología virtual que ya poseen nuestros alumnos, con estrategias de aprendizaje novedosas, pero diseñadas adecuadamente) y para lo cual no estamos aún preparados del todo; porque resulta un tanto diferente de la adquisición de una cultura básica, general y propedéutica, para continuar con estudios superiores, que presupone el Modelo Educativo del Colegio, trabajada con una didáctica convencional.

Por otra parte, respecto de las Ciencias Experimentales, quienes suscribimos estas líneas, observamos que muchos de los profesores a los que hemos impartido cursos sobre la enseñanza de las ciencias, tienen ideas, actitudes y comportamientos con relación a la enseñanza y el aprendizaje, producto de procesos de formación que han determinado la mayoría de las acciones que se llevan a cabo en sus aulas, así como experiencias profesionales que influyen en la concepción de qué es la ciencia y de cómo ésta se aprende (y que en la mayoría de los casos están anclados en serios problemas epistemológicos).

Particularmente, como instructores de esa formación docente, hemos centrado nuestro interés en conocer las visiones epistemológicas y pedagógicas de los profesores que han participado en estos cursos y las han puesto en práctica como profesores del Colegio. Lo que hemos encontrado, es que, en buena medida, se requiere en los profesores de esta Área una formación más sólida en el marco del nuevo contexto de la Alfabetización Científica, la Naturaleza de la Ciencia, las relaciones Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente y el Conocimiento Didáctico del Contenido que modifique las visiones deformadas que aún persisten sobre la ciencia y su enseñanza.

Esta línea de formación educativa sólo ha sido parcialmente abordada en los estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), donde son contados los profesores beneficiados de esta actualización. Sin embargo, la gran mayoría precisa de una enseñanza de las Ciencias Experimentales mediante el apoyo de las aportaciones de la filosofía de las ciencias a la didáctica de las ciencias y de las distintas corrientes epistemológicas que la sustentan, con posturas y modelos filosóficos que estén caracterizados por la superación de principios como la simplificación, disyunción, reducción, abstracción y el determinismo mecánico, para dar paso a las nuevas perspectivas y aprender la complejidad e interacciones disciplinarias que plantean los contenidos y problemas de los programas de las ciencias experimentales del Colegio.

Cuando se posee este conjunto de asistencias en la formación científica, el profesor en turno es capaz de reflexionar solo y colectivamente con sus pares, por ejemplo, acerca de las posibles relaciones entre la *explicación científica erudita* y la *explicación científica escolar* (lo que para algunos autores significa, "explicación didáctica") o sobre los *modelos epistemológicos de la explicación científica*, o sobre la *explicación científica en el aula y la explicación de aula que enseña sobre la explicación científica*, es decir, condiciones y ámbitos por demás necesarios para que nuestros estudiantes de bachillerato tengan acceso a los aprendizajes de calidad.

Y es que hablar de la *enseñanza de la explicación científica* supone preguntarse por el *qué*, el *para qué* y el *cómo* de tal proceso. La primera pregunta es muchas veces evitada diciendo simplemente que el objeto de enseñanza es la ciencia, pero esta respuesta no es suficiente, si pensamos que, tal como señala David Perkins (1995), existen diferentes niveles de conocimiento:

1. El nivel correspondiente a la estructura del contenido: hechos, definiciones, algoritmos propios del campo disciplinario; conocimiento metacognitivo referido específicamente al contenido.
2. El nivel correspondiente a la resolución de problemas de la disciplina, que incluye estrategias de resolución generales y específicas del dominio.
3. El nivel epistémico, que involucra las normas y estrategias generales y específicas en relación con la validación de los conocimientos que se construyen en el campo disciplinario.
4. El nivel de indagación, que se refiere a las estrategias que funcionan para extender y desafiar el conocimiento, incluyendo las formas de pensamiento crítico y creativo.

Generalmente, los profesores que enseñamos ciencia, nos quedamos a lo sumo en el segundo nivel, olvidando que quien se está formando para intervenir sobre la realidad, debe tomar en cuenta las aportaciones del conocimiento científico y no puede desconocer el alcance de las explicaciones que éste provee.

Así, la explicación científica asume la complejidad de las preguntas que nos hacemos para entender el mundo en que vivimos y el mundo que podemos llegar a construir. La explicación que se puede ofrecer, difiere tanto de los procesos o los fenómenos naturales que se estudian, como de la perspectiva epistemológica que el profesor desarrolle para favorecer una comprensión "científica", enriqueciendo las concepciones de sus alumnos.

Pero, para lograr con cabalidad esos conocimientos, los profesores del Colegio debemos saber además de las teorías específicas de la educación (conductista, psicoanalítica, humanista, cognoscitivista, psicogenética, sociocultural, etc.), que éstas se desarrollaron a partir de las teorías particulares de las ciencias sociales, que parten de presupuestos filosóficos diferentes y de categorías teóricas particulares distintas. Por tal razón las metas de la educación, su concepto de aprendizaje, el papel del maestro, el concepto de alumno, la motivación, la metodología de la enseñanza, la propuesta de evaluación de la enseñanza, etc. son diferentes y contradictorias.

Así, los profesores que hemos incursionado en la construcción de un objeto de estudio en las disciplinas de las Ciencias Naturales, comprendemos que las principales operaciones intelectuales que posibilitan la generación de las teorías o conocimientos generales, particulares y específicos como los mencionados; estamos atentos a que el análisis, la síntesis, la inducción, la abducción, la definición, la clasificación, la comparación, etc., son indispensables, tomando en cuenta, por supuesto, los presupuestos filosóficos y los fundamentos teóricos con los que se pretenda problematizar el objeto de estudio.

Por ejemplo, el uso cotidiano del concepto de "explicar", y aun el que proponen los diccionarios técnicos, parece estar más vinculado a los procesos de comunicación y enseñanza, a la "transmisión" de un saber (sea este científico o no) a terceros, y a la comprensión por ellos de tal saber "recibido". El análisis epistemológico, en cambio, nos propone una nueva perspectiva: hablar de "explicación" remite a preguntas vinculadas con la descripción, la significación o las condiciones de uso, y las causas, motivos y razones que están reconocidas por diferentes modelos metateóricos de qué constituye una explicación "válida".

En suma, los profesores, por lo menos los del Área de Ciencias Experimentales del Colegio, debemos saber que, por una parte, existe la *multidimensionalidad* de la función académica, la cual está integrada por los recursos humanos dedicados a la docencia, la infraestructura y el equipamiento para la docencia, el contexto sociocultural de los alumnos, los planes y programas de estudio, la organización y sentido de las áreas y departamentos del Plan de Estudios en el Colegio y el proceso de enseñanza-aprendizaje; pero también, el tratamiento *multidimensional* de las problemáticas epistemológicas en los procesos de construcción del conocimiento que nos plantean los contenidos de los programas de Física, Química, Biología, Ciencias de la Salud y Psicología.

Tal vez si los profesores damos atención precisa a estos fines educativos de la *multidimensionalidad*, podamos recuperar algo del interés, asombro y curiosidad, hasta ahora en el olvido, de los alumnos del Colegio por las carreras científicas.

Apostamos a que nuestros estudiantes logren aprendizajes integrados, no sólo "conocimientos repartidos" de las diferentes materias que estudian, sino que, mediante la mediación docente y la realimentación oportunas, los apoyemos para que comprendan la importancia de enlazarlos y aglutinarlos, con estrategias que les permitan "leer los problemas" en forma analítica, reconocer "patrones de problemas", discutir los procedimientos para la "resolución de problemas" y analizar los procedimientos y procesos de pensamiento utilizados.

Refiriéndonos a esta segunda condición, usualmente, los profesores de ciencias nos dedicamos a enseñar las estructuras conceptuales de la disciplina (o parte de algún contenido específico) en cuestión, a lo que luego sigue cierta articulación con algún otro contenido anterior o posterior, con la lógica interna que toda disciplina científica tiene. Este tratamiento unidimensional es importante para regular la progresión en el conocimiento de los estudiantes, pero no es suficiente, ya que eso sólo es útil para graduar y dominar ciertas conceptualizaciones. Pero, si lo que se pretende son aprendizajes más profundos, tenemos que abordar problemáticas que van desde conceptos aislados hasta verdaderos entramados conceptuales y conexiones causales, donde ya confluyen, por supuesto, dimensiones más amplias que rebasan lo estrictamente disciplinario: lo social, económico, ambiental, salud, político, tecnológico, etc.

De ello se desprende que los profesores de ciencias debamos indagar la posibilidad de adoptar una noción más amplia y *multidimensional*, que incorpore tanto direcciones ascendentes como descendentes desde el punto de vista disciplinario, pero que además, como bien expresa Morin, los profesores no caigamos en la tentación e incapacidad para separar los saberes dispersos y compartimentalizados que constituyen un todo, cuando en realidad lo que existe es una interrelación de disciplinas, cuya interacción hemos vuelto invisible, destruyendo las posibilidades de comprensión y de reflexión.

Sin duda, el Centro de Formación Docente del Colegio tiene en esto un gran reto, como lo plantea Litwin (2008): ¿qué es relevante y qué no, en los procesos de formación? O, como también lo expresa él mismo, "entendemos que una buena formación para la profesión docente implica valorar la formación teórica y no soslayarla en aras de impartir conocimientos que debieron ser atendidos en los niveles anteriores del sistema.

Los procesos de formación en la práctica constituyen un verdadero lugar y no son rituales de iniciación, de laboratorio o de ficción. O dicho de otra forma, los responsables del Centro de Formación Docente antes de ofrecer los programas y diplomados que proporcionen, tendrán que diagnosticar en los participantes el tipo de formación que posibilite la ruptura de sus experiencias y prácticas docentes de

sentido común, con la valoración de la formación teórica útil para el ejercicio de su docencia, mediante saberes actualizados en lo social, cultural, político, pedagógico, histórico, didáctico y epistemológico.

Por nuestra parte, quienes hemos avanzado un poco más en todo ello, generando productos parciales (como materiales didácticos con estructuras multidisciplinares y diseños e impartición de cursos), procuramos compartirlo y socializarlo, a través de nuestras aportaciones como formadores de profesores con programas o diplomados de formación, como por ejemplo, Introducción a la Epistemología de las Ciencias Experimentales, (sobre todo para los de reciente ingreso). Complementariamente, lo concebimos como un proceso que posibilita la comunicación entre los miembros de una misma comunidad educativa en el Colegio, que sufrimos de las mismas carencias, pero nos encontramos en otros marcos de pensamiento para el ejercicio de las prácticas de la enseñanza, proceso que además sienta las bases de la solidaridad interpersonal para renovar las capacidades, características, prácticas y efectividad de nuestros colegas.✠

Referencias Bibliográficas

- Del Río, Candelas y Farrand (2007). Diseño de estrategias de aprendizaje con enfoque en el proceso administrativo. Cuarta época. Año XI. Vol. 21. Julio-Diciembre.
- Ferreres, V.S. e Imbernón, F. (1999), Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid. Síntesis.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Madrid. Anaya.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México. Dower.
- Morin, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. España. Gedisa.
- Morin, E. (2008). La cabeza bien puesta. Argentina. Nueva Visión.
- Perkins, D. (1997). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona. Gedisa.
- Senge, P. M. (1998). La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. México. Garnica.
- Woolfolk, A.E. (2006). Psicología Educativa. México. Prentice Hall.

Memorias del trabajo académico en el CCH

Profesor Ismael Germán Torres Olivares

Área Ciencias Experimentales:

Asignaturas que imparte

Plantel Naucalpan

isma_to@hotmail.com

Resumen

La trayectoria de trabajo académico en el CCH y en la UNAM para mí ha sido agradable, ya que en las distintas etapas de desarrollo del Colegio y de la UNAM nos hemos adaptado a los cambios debidos a las actualizaciones de planes y programas de estudio. Los cambios en los planes y programas de las asignaturas surgen en razón de la generación de nuevos conocimientos en la ciencia y la tecnología, los cuales debemos abordar para que nuestros alumnos estén actualizados y tengan los conocimientos y habilidades suficientes para la resolución de los problemas a los que se enfrenten en su trayectoria académica y en la vida cotidiana.

En particular, conjugamos el trabajo académico con el ejercicio libre de la profesión, con la finalidad de no sólo trabajar con los aprendizajes que señalan los programas de las asignaturas, sino de presentar casos objetivos de la aplicación en la práctica de los conocimientos básicos que abordamos en clase. Este enfoque enriquece nuestra actividad cotidiana en el aula.

A raíz de la rapidez con la que se están generando nuevos conocimientos en la ciencia, el CCH se ha enfocado a promover entre los alumnos las habilidades y estrategias para hacer investigaciones experimentales y bibliográficas y, sobre todo, discernir entre la información confiable y la que no lo es. Otro enfoque que promueve el Colegio es la búsqueda de estrategias de aprendizaje, para que los alumnos se apropien de los conocimientos de las asignaturas y los manejen.

La calidad académica de la UNAM y del Colegio se ha logrado a través de un proceso continuo de revisión de sus planes y programas de estudio, acorde con los avances de las ciencias sociales y experimentales, de la generación de nuevos conocimientos en los Institutos y de la actualización y superación académica de sus profesores. En este amplio contexto, se ha desarrollado la historia de vida laboral de quien aquí escribe.

Palabras clave: carrera académica, actualización curricular, trabajo académico.

1. **De la identidad.** Soy Profesor Titular "C" de tiempo completo en el plantel Naucalpan del CCH, tengo 39 años de antigüedad en la Universidad. Pertenezco a la generación 1970-1974 de biólogos de la Facultad de Ciencias de la UNAM.
2. **De la forma de ingreso a la plantilla de profesores del CCH.** En la Facultad de Ciencias, donde estudié, a finales de 1973 participé en el proceso de selección de profesores para el recientemente fundado **Colegio de Ciencias y Humanidades**. Fuimos sometidos a **tres etapas** de evaluación: iniciamos con un **examen de conocimientos de Biología** en instalaciones de la Facultad de Ingeniería; los profesores que acreditamos la primera etapa, fuimos distribuidos en los planteles del Colegio, para la segunda y tercera **etapas, metodológica y didáctica** respectivamente. En la segunda, en equipos se estructuraron proyectos de investigación de temas de los programas de Biología, los cuales fueron desarrollados y presentados ante los jurados de las comisiones de evaluación. Los que superamos esta etapa, pasamos a la **última, "prueba didáctica"**, que consistió en exponer y trabajar un tema de los programas de Biología, por una semana, frente a un grupo de alumnos y del jurado del concurso.

Con la lista de los compañeros acreditados, se elaboró una lista jerarquizada y se pasó a la solicitud de los grupos que estaban boletinados. Por mi parte, seleccioné un paquete de cuatro grupos en el turno vespertino del plantel Naucalpan, de 16 a 21 horas. Este horario me permitía trabajar la tesis para titularme, así como inscribirme en la Maestría en Ciencias Biológicas, para lograr una mejor formación académica.

Dos anécdotas interesantes tuvimos al llegar al Plantel Naucalpan: una fue el trato que recibimos de algunos profesores, que nos pedían que saliéramos de la Coordinación de Ciencias Experimentales, ya que no se permitía el ingreso de alumnos a su local, exagerando que éramos demasiado jóvenes (23 años). La otra consistió en que, en el turno 04, los alumnos (por lo menos un buen número de ellos) eran de mayor de edad que nosotros. Trabajé de 1974 a 1976 en el Plantel Naucalpan. Ese último año me titulé y a la par terminé de pagar las asignaturas de la Maestría.

Actualmente en el CCH ya no se organizan procesos de selección de nuevos maestros para contratar a los mejores de los participantes.

3. **De la migración del CCH Naucalpan a la FES Cuautitlán.** En 1976 mi tutor de Licenciatura y de Maestría, el M. en C. Nicolás Aguilera, me pidió incorporarme a la recién formada carrera de **Ingeniería Agrícola** en el Área de suelos y de Botánica. En esta escuela, impartí el Laboratorio de suelos y la Teoría de Anatomía Vegetal y Botánica Sistemática. Cabe señalar que continué la relación

académica y laboral con el Plantel Naucalpan, atendiendo sólo un grupo de 19 a 21 horas.

En estos dos planteles, los alumnos de esa época tenían algunas características en común. Había alumnos de varios estados, como Sonora, Sinaloa, Michoacán, Guanajuato, Chiapas, Oaxaca, Zacatecas, Hidalgo etc. Varios alumnos tenían fuertes limitaciones económicas; sin embargo, se esforzaban y cumplían con sus actividades académicas y lograban terminar su Bachillerato o su Licenciatura. Tiempo después, he encontrado a varios alumnos de esos años ejerciendo la profesión que estudiaron, algunos de ellos con mucho éxito.

Permanecí como académico de la FES Cuautitlán de 1976 a 1986. En 1982, participé en la primera Comisión Intersecretarial para el estudio de la Desertificación en México, en representación de la FES Cuautitlán y, de igual manera, en el Segundo Congreso Nacional Agrario, organizado por el Dr. Gustavo Baz.

Como profesor fundador en esta FES, trabajé en el diseño de los planes y programas de las asignaturas, así como de las instalaciones y de igual forma, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en el diseño de los programas de Biología III y IV. Vale la pena señalar que, en esa época, las modificaciones de Biología III y IV se orientaron a reforzar la Bioquímica. Esta modificación generó excelentes bases para los alumnos que se fueron a estudiar Medicina, Medicina Veterinaria, Odontología y Biología y, con esta preparación, tuvieron éxito en las materias de Fisiología, Bioquímica y Farmacología, de acuerdo con la información que he recabado de los egresados de esa época.

En ese período y en el contexto nacional, la Universidad continuaba formando los cuadros profesionales que la sociedad requería para su desarrollo. Nosotros, en las aulas y laboratorios, contribuíamos a la formación de los jóvenes que, tiempo después, se incorporaron al aparato productivo.

En el aspecto laboral, si bien en la FES-Cuautitlán teníamos tiempo completo, sólo generábamos antigüedad en nueve horas; al igual en el CCH éramos profesores de asignatura. El trabajo académico en Ingeniería Agrícola nos permitió realizar bastante trabajo de campo en todas las zonas climáticas y ecológicas del país. De esta manera acumulamos bastantes conocimientos y experiencias de la problemática agrícola y ambiental de nuestro país, conocimientos y experiencias que hemos ido compartiendo con los compañeros profesores y alumnos del CCH, con académicos de la ESIA-Zacatenco, del INAH, de varias dependencias del Gobierno Federal como CNA, la Dirección de Acuacultura, FONDEPORT, SEDUE y con gobiernos de varios estados como Chihuahua, Hidalgo, Tabasco y Chiapas.

4. **De la carrera académica en el CCH.** En febrero del 1986, participé en la convocatoria para ocupar una plaza de Profesor Asociado "B" de tiempo completo en el CCH. Obtuve la plaza y así inicié la carrera académica. En consecuencia, dejé las clases en la FES Cuautitlán y me concentré en las actividades del Colegio. Con el cambio de figura académica nos enfocamos a trabajar en actividades complementarias, fundamentalmente en investigaciones académicas que reforzaran los temas de Biología, para lo que solicitamos a la dirección del Plantel espacio para armar un invernadero y desarrollar experimentos con especies vegetales como el maíz y el jitomate y varias ornamentales con temas de las asignaturas de Biología I y II. Presentamos los resultados de las investigaciones que se realizaron con los estudiantes, en congresos organizados por las coordinaciones del SILADIN. Así también iniciamos la planeación y aplicación de estrategias de aprendizaje que facilitan los aprendizajes de los temas de Biología.

Cabe señalar, además, que en las décadas de los ochenta y noventa mantuvimos relación académica con los maestros de la FES Cuautitlán, el PIMADI del Instituto Politécnico Nacional y la recién formada SEDUE. Con estas instituciones participamos en la elaboración de varios trabajos de Ecología, lo que nos condujo a que en 1992 (año de mi primer sabático) fuera invitado por la Dirección de Normatividad y Regulación Ecológica, que dirigía el Dr. Sergio Estrada, a coordinar el primer Ordenamiento Ecológico Nacional. El ordenamiento ecológico, se convirtió en un instrumento de planeación ambiental para regular e inducir los usos del suelo de acuerdo con las aptitudes de éste. En 1995 fui invitado por la División de Educación Continua de la Facultad de Ingeniería a participar como profesor en el Diplomado Internacional de **Planeación** Ambiental. Estos cursos eran organizados entre la UNAM y la OEA, y al diplomado acudían funcionarios de los gobiernos de Centro y Sudamérica, en cuyos países de origen estaban iniciando a formar su normatividad ambiental y los órganos administrativos correspondientes. En este diplomado participé hasta 1999.

En lo que respecta a las características de los alumnos del Colegio, a partir de 1995, se empezó a notar un cambio en sus características socioeconómicas. En primer lugar, se redujo significativamente el número de alumnos provenientes de otros estados de la República, la mayoría de alumnos han provenido de municipios vecinos a Naucalpan; el estrato socioeconómico cambió significativamente, si bien seguimos teniendo alumnos con limitantes económicas, un buen número no tiene ese problema. Sí, en cambio, muestran poca disponibilidad para el trabajo académico, situación que nos ha conducido a buscar estrategias que hagan que los alumnos se interesen por el trabajo académico. Hemos logrado este propósito a través de la relación de los temas

de Biología con problemas de la vida cotidiana, lo que hace más atractiva la materia a los alumnos.

Otra actividad en la que participamos en la década de los ochenta, fue la organización de la sección sindical de la Asociación de Profesores del Plantel Naucalpan de las AAPAUNAM (Área 61). En ella participaron como maestros fundadores los profesores Roberto Villanueva, Francisco Villalobos, Javier Preciado, Ma. de Lourdes Kuyoc de la Vega, Ricardo Martínez Zertuche y Alfonso Hernández. El propósito de esta organización sindical fue la defensa de nuestros derechos laborales, ya que no se disponía de una representación del profesorado en ese tiempo. Dejamos esta organización en 1994 con una afiliación de 150 maestros.

5. **De la participación en la formación de profesores y profesionales de área ambiental;** La apropiación de conocimientos y la acumulación de experiencia, si no se socializan, no tienen ningún sentido, por lo cual en la vida laboral nos hemos ocupado de la formación de nuevos cuadros de profesores y profesionales. Por ello, participé por cinco años en la División de Educación Continua de la Facultad de Ingeniería en el Diplomado Internacional en Planeación Ambiental. Así también, participé en la capacitación de personal de la Dirección de Ecología de Chihuahua (1992), en PROBOSQUE del Gobierno del Edo. de México (2002) y más recientemente en los procesos de planeación participativa que organiza la CNA en las cuencas de los ríos Copalita, Verde y Atoyac, en Oaxaca (2006). Cabe señalar que he realizado estas actividades en los años sabáticos. Participé asimismo en la formación de profesores de nuevo ingreso en el Colegio, desde la primera actualización del plan de estudios (1996) y también en el PROFORED con al menos cuatro maestros, y he impartido seis cursos a profesores sobre temas de Biología I y II.
6. **De la participación en la difusión de la cultura.** En este rubro del quehacer de la Universidad y del Colegio, mi participación se ha enfocado a la impartición de conferencias en los planteles; Naucalpan, Sur y Vallejo y en planteles de secundarias y preparatorias del gobierno del Estado de México, en el Valle de Toluca. Participé en la exposición de trabajos de los alumnos en varios foros dentro del CCH. y en 2009 en la Celebración del Año de la Evolución, con motivo del 200 aniversario del nacimiento de Carlos Darwin con la conferencia **“La Selección Natural”**. Otro rubro ha sido la elaboración de libros de divulgación de temas de las asignaturas de Biología.
7. **De las reflexiones de la vida académica;** Como muchos profesionales formados en la UNAM, debemos a esta institución nuestra formación profesional y el empleo que nos ha proporcionado por cerca de cuatro décadas. En retribución

hemos cumplido con nuestras actividades contractuales y con gusto y dedicación contribuimos a la formación de profesionales de alto nivel que demanda el desarrollo económico y cultural de nuestro país. En este sentido, nuestro agradecimiento a todos los maestros de la UNAM y de otras Instituciones educativas con las que hemos interactuado y de las que hemos aprendido lo mejor de las distintas áreas de la Biología y de las Ciencias Ambientales. A los académicos que recién se van incorporando a la vida académica en el Colegio de Ciencias y Humanidades, les deseamos muchos éxitos y los invitamos a que se esfuercen para lograr formar a las nuevas generaciones de jóvenes que han elegido a la UNAM como la institución educativa para su desarrollo. Finalmente, les ofrecemos nuestro apoyo incondicional, compartiendo los conocimientos y experiencias adquiridos durante nuestra vida laboral en el Plantel Naucalpan.✠



Como dice la canción

Profesor Enrique Escalante Campos

Área Histórico-Social:

Filosofía I y II

Plantel Naucalpan

escalient_33@yahoo.com.mx

Resumen

"Como dice la Canción" es un viaje en el tiempo y diversos espacios que nos permiten, a través de los títulos de canciones, proverbios y dichos populares, acercarnos a la vida académica del Colegio, sobre todo a las andanzas y chocoaventuras que tiene uno que sortear para convertirse en docente de esta noble Institución.

Palabras clave: La UNAM, un sueño realizado.

"Yo nací con la luna de plata..." y con el **"alma de pirata..."** el 2 de agosto del 1954 en la famosa casa de doña "Amparo del Castillo" a tres cuadras de la estación original del ADO. **"Me fui lejos de Veracruz..."** y de las **"palmeras borrachas de sol..."** A partir de entonces mi vida se desarrolla de manera inusitada y sorprendente, acompañado siempre por sueños inalcanzables pero realizables.

Crecí en la avenida Miguel Alemán a tres cuadras de la gasolinera de los **"cocos"**, y pude ser testigo de la construcción e inauguración de la nueva Central Camionera del Puerto de Veracruz, todo un acontecimiento para un niño de 12 años cuyos ojos se agrandaban más y más, cuando observaba el ir y venir de autobuses con destinos desconocidos.

Realice mis primeros estudios en la Escuela Primaria Francisco Javier Clavijero **"caminito de la escuela..."**, mejor conocida como la **"Cantonal"** y me transformé en un alumno a quien no interesaba su formación escolar, estaba más concentrado en las labores del campo, **"allá en el rancho grande, allá donde vivía..."** Elaboraba con el abuelo quesos, crema, tamales, longaniza y chicharrón, como parte de la pequeña fábrica doméstica, y en las tardes calurosas del puerto los vendíamos pregonando en las calles: **"tamales de elote con carne de puerco..."** De mi abuelo materno descubrí la responsabilidad, la honestidad y el amor al trabajo. **"El tiempo pasa..."**, mi primer viaje a la Ciudad de México fue por autobuses ADO a los 7 años,

en compañía de mis abuelos maternos y de mi hermano mayor, sin saber que sería el DF mi destino final.

Entré a la secundaria a los 12 años y me convertí en un estudiante poco interesado por su futuro, **“yo soy un rebelde sin causa...”**, al que sólo interesaba bailar y aprender a tocar la guitarra e imitar a los artistas del “champagne a Go-Go”, **“el diablo con vestido azul...”**, **“me tienes amarrado hay mamá”**. En esa época realicé otro viaje de placer a la Ciudad de México por autobuses ADO, con mi hermano Daniel, en septiembre de 1968, con un clima político complicado, lluvioso pero muy festivo. Di el grito en el Zócalo, recuerdo un “viva México” muy ruidoso, mi cara llena de harina; al otro día el desfile terminó el viaje, al ritmo musical de **“Hey Jude”** y escuchando **“Radio Capital”**.

El destino me jugó una mala pasada: perdí a lo máspreciado y cercano a mi vida, mi abuelo materno. La tragedia inundaba mi vida, solo y sin control terminé mi secundaria quedando a deber dos materias, Física e Inglés, **“tocaba fondo...”** Este hecho demostró a mis padres que no quería estudiar, tomaron la decisión de meterme a la milicia **“y mi vida cambio...”**. Al entrar a la Armada de México a los 16 años, me convertí en marino militar, **“me dicen el siete mares, porque ando de puerto en puerto...”** y cambié mis sueños por un barco viejo y descascarado de la Segunda Guerra Mundial; pasé dos largos años navegando en este **“cacharro” “en un bote de vela...”** de 300 metros de eslora. Me decían **“Popeye el Marino soy...”**. Mis aprendizajes en la Armada de México fueron sobre todo la disciplina, el trabajo colaborativo y la responsabilidad. Me perfeccioné en tocar la guitarra, como parte de **“mi vida loca...”**, y aprendí que en el **“mar la vida es más sabrosa...”**. Una noche de tormenta navegando entre los rayos y centellas de un cielo embravecido, las olas atravesaban el **“cacharro”** de lado a lado y de punta a punta. Esa noche, **“tuve un sueño”** que con el tiempo convertiría en realidad, decidir regresar a la escuela y a la vida civil. Cerré una etapa compleja de mi vida, valoré a la familia y la vida escolar. Me di de baja de la Armada de México, al cumplir mi contrato por dos años de soportar diez pases de lista diarios, subir y bajar escaleras, izar la bandera dos veces al día, una buena dosis de arrestos y el maldito silbido que cala los oídos diariamente. Desembarqué en el puerto de Tampico con una alegría infinita, a mis 17 años **“no soy de aquí ni soy de allá...”**

Regresé a Veracruz, pagué mis materias de la secundaria y por fin ingresé nuevamente a la escuela, con la idea de estudiar y ser un hombre de bien. Pedí perdón a mis padres, **“mamá soy Paquito y no haré travesuras...”**; para fortuna mía, me levantaron el castigo, aun así no lo entendí y tuve otro fracaso escolar **“otra raya más al tigre...”** y sigue **“la mata dando”**.

“**Flaco cansado y sin ilusiones...**” me estacioné en la Aduana del Puerto de Veracruz, como *Office boy*. Me sentía importante por el cargo, pero en realidad era un *mandadero* ganando propinas por los encargos de los **burócratas** que laboraban en las oficinas, y al mismo tiempo aprendiendo a ser **tramitador Aduanal**. Después de algunos meses, “**toco tierra firme...**” y me convertí en empleado de una Agencia Aduanal, subí de categoría, ya no hacía mandados, ahora sólo trámites aduanales. Después de dos años de trabajo intenso e intenso calor, “**cómo calienta el Sol aquí en la playa...**”, solicité el permiso a mi patrón para estudiar la preparatoria de trabajadores en el turno nocturno. Después de múltiples obstáculos regresaba a la vida escolar. Ingresé a la Preparatoria, tomaba la decisión correcta y el camino que me llevaría al CCH. Decidí asumir en serio mi formación escolar, con la peculiaridad de que ahora yo me pagaba la escuela y el compromiso era conmigo mismo, “**por fin me sube el agua al tinaco**”. Demostraba que podía ser diferente, responsable y estudioso.

En el camino de mi formación escolar, me encontré con un profesor de Filosofía que modificó mi vida escolar, me despertó el amor por la lectura y por la docencia, De esta amistad surge la idea de estudiar Filosofía, “**aunque me muera de hambre**”, “**digan lo que digan los demás...**” Sólo curse dos años de preparatoria, me convertí en un estudiante de excelencia con un promedio envidiable de 9.8 y convencido de que tenía que seguir adelante, “**caminante no hay camino, se hace camino al andar...**”

127

Tomé la decisión de hacer mi examen de admisión a la UNAM en la licenciatura de Filosofía y nuevamente ADO me transportó a este nuevo destino que determinaría mi vida actual, “**y me fui lejos de Veracruz...**”. No olvido la pena insoportable de no haber recibido la carta de aceptación de la UNAM por correo, la esperé, la sigo esperando y la seguiré esperando. Viajé nuevamente a la Ciudad de México para saber mi resultado y autobuses ADO, valga el comercial, me trasladó en un viaje pesado, reflexivo e interminable. Al fin llegué a Rectoría y me informaron, para fortuna mía, que había sido aceptado, era ya un universitario “**Goya-Goya Universidad...**”. Era la oportunidad que esperaba y mi tabla de salvación.

Mis primeros pasos por la facultad fueron decisivos, la puerta estaba abierta, la ruta era “**clara y distinta...**”, sólo faltaba no bajar la guardia y continuar. Vivir en esta gran ciudad es muy difícil y más para un “**provinciano trasnochado**”; sin embargo, unos amigos de mi abuelo materno “**me echaron una manita**”, dormía en la sala de su casa acompañado del “Oso”, un perro con quien me disputaba el sofá, “**quítate ya de aquí perro lanudo...**”

El destino nuevamente me hizo el favor, y mi actual cuñado “**se huyó con mi hermana**”. “**No hay mal que por bien no venga**”, mis padres ya no tenían

compromiso económico con ninguno de mis hermanos, las **“condiciones estaban dadas”**. Hablé con ellos y sobre todo con mi madre y, después de muchos intentos, decidieron **“recuperar la confianza en mí”**, apoyarme con la condición clara y específica de que era **“la última oportunidad”**. Esta confianza incluye no faltar a clases, responder al compromiso escolar, y entregar buenas calificaciones.

Pasaron los primeros semestres de la carrera, mi rendimiento escolar era aceptable, ya podía darme el lujo de pagarme un cuarto de azotea, **“qué triste se oye la lluvia en las casas de cartón...”** y una comida sustanciosa, gracias al apoyo económico de mis padres, producto de su trabajo en una tienda familiar. No podía fallarles a mis **“jefecitos”**, era mi última carta. Por fin tenía el menú completo, casa, comida y estudio; poco tiempo después, las tres comidas, gracias al apoyo de la dueña del restaurante, que me permitió ser el mesero del lugar y servir las mesas, a cambio de desayuno y comida **“en una fonda chiquita que parecía restaurante...”**

Aún tengo en mi memoria un aviso que me encaminó al CCH. Apareció en el **“muro”** de la Facultad: “Se solicitan profesores de Filosofía en el CCH Naucalpan”. Sin tener conocimiento de la historia del Colegio, me acercaba a él como un **“náufrago”** que encuentra una isla en medio del Océano. Realicé mi examen filtro y fui aceptado en esta noble Institución, **“que me ha dado tanto...”**.

Ingresé al Colegio en 1981, soy de la generación **“sándwich”** de los profesores que nos encontramos entre los docentes fundadores y las nuevas generaciones. Mi entrada triunfal al CCH es memorable y sobre todo a la Academia de Historia, un ambiente político intenso, que **“recalcitraban los huesos hasta el tuétano”**, una militancia a prueba de fuego: **“Patria libre o Morir”**. Todo un buen **“caldo de cultivo”** que tenía que aprender y sobre todo una comunidad estudiantil responsable, estudiosa, comprometida, consciente de llevar la **“camiseta bien puesta”**, **“que vivan los estudiantes...”** Este era el nuevo ambiente al que me enfrentaba y no me costó trabajo adaptarme a mi nueva situación laboral, me dieron **“en mi mero mole...”**, sobre todo por mis 25 años de edad.

Al principio, como todo, difícil y pesado **“Ay qué pesado qué pesado, siempre pensando en el pasado...”**, sobre todo las relaciones con mis compañeros maestros y con sus grupos académicos resultan ser muy complicadas, **“una piedra en el camino...”**, a veces imposible de cargar. Pero, si nos gustan los retos, vale la pena vivir esa adrenalina al 400%. **“Los caminos de la vida no son como yo pensaba...”**, los profesores con más experiencia captaban a los jóvenes, nos invitaban a trabajar, a colaborar en sus causas, algunas nobles, sinceras y otras muy maquiavélicas. ¿Cuál es el resultado en mi formación docente? **“Contigo aprendí...”** a elegir con sabiduría e inteligencia a qué grupo académico se integra uno, posteriormente a conocer realmente a nuestros colegas, y seguir el consejo de **“los viejos lobos de mar”**: **“sólo**

se conoce a los profesores trabajando académicamente", codo con codo y en las condiciones más difíciles con compañerismo y unidad.

Viví este ambiente colegiado los primeros 15 años. La academia de Historia se dividió y **"el mundo giró"**. Los caminos se multiplicaron, los vientos cambiaron, **"soy como una piedra rodante..."** El Colegio maduraba, uno se trasformaba en un profesor más inteligente, maduro y astuto. No bastaba la militancia, el compromiso docente era el importante, sobre todo el compromiso moral con nuestros alumnos. Responder a este nuevo contexto académico del Colegio implicaba asumir nuevos retos y mejorar el oficio con creatividad e imaginación, **"no podía darme el gusto..."** de permanecer estático y tenía la responsabilidad moral de responder a mi espíritu ceceachero.

El trabajo del aula con el tiempo **"como la fruta madura que en el otoño cae..."** rinde sus frutos, cuando uno se percata de la riqueza e importancia de la relación maestro-alumno. Ahí se ubica el espacio fundamental para generar realmente un compromiso moral con nuestros estudiantes. Mantengo vivos en mi memoria estos momentos escolares, al reconocer la potencialidad de nuestros alumnos que no **"tienen qué perder, pero sí mucho que ganar"**.

La recuperación de los **"sociodramas"** como estrategias de estudio, su incorporación a mi práctica docente resultó la **"piedra de toque..."** y el atractivo de mis cursos, el aula se convirtió en una gran "sala de teatro", donde los actores principales han sido los alumnos y el profesor. Esta concepción educativa y formativa nos permite quitarnos los velos de nuestra ignorancia, nos transforma en mejores seres humanos. Este recurso pedagógico me ha hecho capaz de salvar puentes de comunicación con mis alumnos, que día a día se fortalecen y ayudan a construir un mundo mejor.

En mi tercera etapa formativa docente, **"allá por el año 2000"**, me llega una invitación del CAB a formar parte de una Comisión de los "Núcleos de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de La UNAM", coordinado por el Ing. Alfonso López Tapia. Me invita a participar en los grupos de trabajo, **"qué buenos tiempos aquellos"**. Terminaba mis estudios de Maestría en Historia del Arte, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, **"paso a pasito llegaré..."**.

Mi inclinación por la Difusión Cultural ha sido permanentemente desde la licenciatura, es mi preocupación central, en especial por la formación y educación artística de nuestros alumnos. Entrar en este grupo de trabajo me permitió enlazarme con otros profesores de la **"hermana"** Escuela Nacional Preparatoria, **"somos amigos, amigos, amigos de verdad..."** Se abordó la discusión sobre el tema de la Educación Artística en ambos modelos educativos y se elaboró un Núcleo de

Conocimientos en la Formación en Arte. Este encuentro académico me permitió refrescarme y conocer al célebre maestro Ismael Colmenares, alias **“Maylo”**. Conjuntamos opiniones y sobre todo construimos la concepción de un trabajo cultural que rebasara los salones de clases y la firme convicción de convertir esta noble labor sustantiva de la Universidad en algo más tangible y cercano a los universitarios, **“entre tú y yo no hay nada personal...”**.

Elaboramos en conjunto un proyecto especialmente para el Colegio, a petición del Director General del CCH, el Dr. Bazán, proyecto que consistió en dar un sentido diferente al trabajo usual de la Difusión Cultural en el CCH, **“el tiempo pasa, nos estamos haciendo viejos...”** Construir proyectos culturales **“cercaños a la gente”**, que mostraran las bondades que implica trabajar directamente con alumnos en políticas culturales que beneficien realmente a la comunidad. Así, nacen las **“Redes Juveniles”** como proyecto autónomo y autofinanciable. Sólo se necesitan muchas ganas de trabajar en beneficio de nuestra Universidad. La premisa fundamental es **“regresar a la Universidad un poco de lo mucho que nos da”**.

En mi caso personal este proyecto se cristalizó en el diseño y construcción del **“Jardín del Arte”** del CCH Naucalpan, en el **“heroico”** turno vespertino, labor que ha consistido en rescatar un espacio que sólo era un basurero y convertirlo en un bello jardín, **“mi padre y yo lo plantamos...”**, y al mismo tiempo en un espacio de eventos culturales, conjugando la naturaleza con la música, la poesía y la danza. Se dice fácil, pero costó **“sangre sudor y lágrimas...”**, aún recuerdo a mis queridos alumnos acarreado los troncos de los árboles para construir el escenario y los asientos del teatro al aire libre. Aprendimos jardinería, **“yo corté una flor y llovía, llovía...”**, carpintería, a manejar la herramienta, fomentando sobre todo el compañerismo. **“Y en la calle codo a codo somos mucho más que dos...”**. Demostramos que sin presupuesto se pueden construir los proyectos, gracias al reciclaje, las donaciones de rosales y materiales de construcción por nuestros estudiantes y muchas ganas de trabajar. Este proyecto es único en el CCH, por la manera como se concibió y la forma en que fue cobrando sentido. Su primera piedra se puso en 2007 y hasta la fecha sigue siendo un espacio sui-generis, algo digno de verse y sentir la experiencia de estar en ese lugar que antes era un basurero. **“Cambia todo cambia...”**

Doy las gracias a mis alumnos, colegas y colaboradores, por haber participado en este noble proyecto, sobre todo al Colegio, por brindarme la oportunidad de regresarle algo de lo mucho que me ha ofrecido. Si algo gané, es el reconocimiento de mi comunidad, por ofrecerle un espacio educativo distinto de los que existen en el plantel. **“El tiempo cambió...”**, las condiciones son diferentes, es uno el que se debe adaptar a los cambios y responder a los nuevos retos. En estos momentos, me encuentro en otra **“misión imposible”** pero realizable, me dedico a rescatar **“almas perdidas”**, estudiantes que no entran a clases, que se alcoholizan, se drogan, no

quieren hacer nada, nada de nada, pero **“esa es otra historia, como dice la nana Goya”**.

Hoy nuevamente me encuentro en la TAPO a punto de abordar un ADO para trasladarme, **“muy lejos de aquí...”**, nuevamente a mi querido puerto jarocho, **“vamos a la playa...”**, por el motivo de la enfermedad de mi madre. Cada vez que la visito está más grave su situación y **“sólo le pido a Dios...”** que la recoja en su seno, para que deje de sufrir y pueda descansar en paz. El CCH **“tú y yo somos uno mismo...”**, ha significado para mi existencia amor, desamor, encuentros, desencuentros, amistades, fortuna y tristeza. A pesar de ello, me encuentro nuevamente **“esperando mi camión en la terminal del ADO...”** ☒

El jarocho ceceachero

La docencia, cual capas de cebolla

Profesor Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes

Área Talleres de Lenguaje y Comunicación:
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la
Investigación Documental I a IV, Griego I y II
Plantel Azcapotzalco
felisar_56@hotmail.com

Resumen

En este artículo reviso mi aprendizaje docente en el Colegio, por medio del proceso de conocer y errar, modificar y ser creativo. Estructuré el texto en tres partes. En la primera, resalto la etapa de conocerse a uno mismo a través de la docencia, los primeros años del profesor principiante, así como la mentalidad y cualidades de las primeras generaciones de los alumnos; en la segunda, los aprendizajes aquí obtenidos: el placer de la lectura, la escritura y la actualidad docente; y en la tercera, la convicción y el compromiso de mi docencia con los alumnos y con la educación auténtica del Colegio y la UNAM.

Palabras clave: docencia, actualización docente, aprendizaje de profesores y alumnos, el placer de la lectura y escritura.

133

Te puedo asegurar que la vida está llena de capas, aromas y sorpresas como una cebolla. Después de tocar la primera, sucia, deslavada y sin aroma, supones que así estarán las restantes. Mas cuando desprendes la primera capa con lentitud, tus dedos se impregnan de un líquido fresco o savia, como la juventud con la que ingresamos de docentes, y tu olfato se inunda de un olor acre, intenso y concentrado, como nuestras primeras experiencias frente a los grupos de jóvenes y adultos del tercer y cuarto turnos de los años 80.

Cuando desprendes la segunda, tercera y restantes capas, vas desentrañando nuevos aromas, experiencias y sensibilidades, hasta llegar a la última, despojarla de su ropaje y descubrir al final que, como el alma o la esencia inaprensible del ser humano, no hay nada. Así, cual esas capas, fuimos descubriendo nuevos aprendizajes, conductas y experiencias en cada etapa docente.

¿Recuerdas cuán jóvenes ingresamos de docentes al CCH? En aquel tiempo, vivíamos el aquí y ahora, no nos planteábamos ni sabíamos si seguiríamos aquí o si nuestros pasos se encaminarían a otro lugar. Sólo nos percatamos de ello, cuando

recibimos las primeras medallas de 10, 15, 20 años. Entonces descubrimos que lo que empezamos como un juego, se transformó en una profesión. Luego, con el paso de los años decidimos quedarnos aquí, maduramos y seguimos aprendiendo con nuestros alumnos. Pues el CCH nos ayudó a ser más humanos y a continuar nuestros estudios, a tener estabilidad laboral y a madurar en la vida y la docencia.

Aquí supimos qué nos resultaba satisfactorio e importante para nuestras vidas, aquí las forjamos. ¿Te acuerdas que iniciamos con mucha energía y vitalidad, pero sin experiencia docente ni de vida? Ahora tenemos esa experiencia, pero carecemos de la energía y vitalidad de entonces; hoy, como afirma Pablo Neruda, *nosotros los de entonces, ya no somos los mismos, ¿no crees?*

La luz y el fuego

La última vez que te encontré y charlamos, ¿recuerdas?, me preguntaste por qué, después de mis primeros años de docencia, decidí continuar en el CCH, si tenía posibilidades en otras instituciones. Espero contestar a tu cuestionamiento en las siguientes líneas.

Antes debes recordar que llegué al CCH recién salido de la Universidad, como tú y muchos otros compañeros. Apenas iniciaba el Colegio con sus cuatro turnos, la sociedad y los gobernantes pensaban que aquí acudían los estudiantes con los promedios más bajos; que su joven planta docente era poco preparada; y que la escuela era un nido de "grillos" y guerrilleros; por eso, se decía, había agentes disfrazados de alumnos.

Después salieron las primeras generaciones, inoculadas con el virus de la lectura y escritura, la investigación y facilidad para exponer, el trabajo colaborativo y su espíritu contestatario. Éstas eran las cualidades con las que salían y por las que muchas escuelas privadas anunciaban tener, entre sus planes de estudio, el plan del CCH.

En esa etapa, los estudiantes conscientes, acompañados de exiliados latinos y trabajadores en huelga, pasaban a las aulas a botear para ayudarlos, a politizar y arengar a los alumnos para luchar contra el capitalismo y transformar al país. No olvidarás que los profesores eran más combativos, los compañeros estudiantes sí creían en la transformación del país, a base de estudio, de crítica constructiva y de lucha de clases, y estaban convencidos de ello.

Mientras que ahora, como la canción infantil de los elefantes, *de los cuatro turnos que tenía, nada más nos quedan dos*, después quién sabe cuántos. Cada grupo fue dividido en dos secciones en los cuatro primeros semestres del Área de Matemáticas (Experimentales estuvo así desde el principio), no así en Histórico Sociales ni Talleres.

Nuestros alumnos, hijos de ex cecehacheros, ya no provienen de una familia nuclear como antes, sino monoparental, están más disgregados y se han vuelto más individualistas. Y los profesores poco asisten a las reuniones de academia, ya no se integran como antes, se preparan y buscan tener más grados, con la finalidad de obtener una plaza de carrera, pues la situación laboral se ha vuelto más difícil.

Pero, volviendo a tu pregunta, porque las imágenes y los recuerdos de aquellos años llegan en desbandada y se agolpan en mi mente, como luciérnagas luminosas, te responderé. Decidí quedarme porque el CCH, como Prometeo, me proporcionó la luz y el fuego de la sabiduría, el trabajo y el aprendizaje de vida, me liberó de las férreas cadenas del esclavo masificado. Te explicaré lo que el Colegio me proporcionó, para que no te quede duda.

Cuando llegué y firmé mi primer contrato como docente en el Colegio, nosotros, los recién salidos de la Facultad e incorporados de inmediato a la docencia, aplicábamos y enseñábamos lo que habíamos aprendido en las aulas, sin tomar en cuenta que las lecturas y el nivel cultural de nuestros alumnos no era el mismo que el de allá. En ese momento, no tuve tiempo de ver el sabio consejo de Apolo, escrito a la entrada del templo de Delfos: *Conócete a ti mismo*. Sólo más tarde me detuve a mirarlo y contemplarlo, comprenderlo y asimilarlo. Eso sucedió cuando adquirí la madurez.

Algo más, cuando ingresé, tampoco alcé la vista a la entrada del aula para observar otro precepto del dios apolíneo, referido a la moderación y autoridad: *aborrece de la hybris o la soberbia sobre tus compañeros alumnos*, propia de todo profesor principiante. En ese instante no me dio tiempo, porque iba y me sentía como un joven ateniense que entraba en el laberinto-salón oscuro, con temor y el deseo de no encontrarme de bruces con el minotauro.

Conforme pasó el tiempo y avancé en el recinto, sólo descubrí mis temores reflejados en la mirada-espejo de mis alumnos y, al final, no hallé al furioso toro, sino a mí mismo. Fue entonces cuando tuve la paciencia para alzar la vista, vi el sabio consejo apolíneo, lo comprendí y apliqué cotidianamente en el aula hasta ahora. Claro que aún hoy muchos compañeros ni siquiera se han enterado del precepto y siguen actuando de forma autoritaria con sus alumnos.

No me negarás que llegamos novatos al Colegio, tan novatos que los trabajadores no creían que fuéramos profesores, mientras que los alumnos pensaban que éramos sus compañeros de aula. ¿Recuerdas que los alumnos mayores —no olvidarás que el tercer y cuarto turnos eran para trabajadores, secretarías— entraban a los salones a darles su novatada, haciéndose pasar por sus profesores? Hasta que nos veían llegar al salón de clases y se salían corriendo y riéndose de su broma a los de reciente ingreso.

Luego entramos al aula, donde actuábamos según nuestros principios e impulsos del corazón, a falta de experiencia docente. Poco a poco y tras atender a varios grupos en un día, hicimos lo posible por dominar nuestros temores y aprendimos el máximo don de Hermes: la comunicación y la inventiva ante nuestros compañeros estudiantes.

Aquí, tú y yo aprendimos que el trabajo creativo y colectivo ennoblecía nuestra labor; que debíamos planear a solas ante el escritorio o en los seminarios de la academia; que, al fin jóvenes, debíamos tutearnos con los adolescentes, espontáneos, desinhibidos y naturales, plenos de lágrimas, risa y alegría, y crear entre ambos una atmósfera grata en el salón, para que nos resultara placentera nuestra labor y nos sintiéramos como en casa, en familia.

Llegó el momento en que, para ser sinceros y no tienes por qué negarlo, nuestra docencia avanzaba con aciertos y errores ante los alumnos, lo cual nos creaba un cargo de conciencia. Sólo más tarde, supe que no era el único, pues confirmé esta aseveración en la pedagogía y en las palabras del filósofo Hermann Broch en **La muerte de Virgilio**, *el hombre está abocado a su misión de conocer y nada puede alejarle de ella, ni la misma inevitabilidad del error.*

Los placeres y emociones

Bueno, volvamos a tu pregunta. Aquí hallé, en primer lugar, la enorme seducción y placer de la lectura. En mi carrera, leíamos a autores clásicos grecolatinos y universales, pero no la literatura que se producía en ese momento, mientras que aquí leímos a los escritores del *boom* latinoamericano, que me abrieron un mundo nuevo, insospechado, e incrementaron mi pasión por la lectura.

Empecé a leer las obras de estos autores y a enseñarlas a mis alumnos; todos nos introdujimos en el nuevo mundo ficticio de la lectura: discutíamos sus ideas y aprendíamos. En ese entonces surgió mi placer por la lectura de las obras de autores latinoamericanos y mexicanos, recién editados, razón por la cual más tarde estudié Literatura Iberoamericana.

Si me inicié con la lectura de los clásicos, al final, después de leer y de invertir tiempo en los nuevos, me percaté que pocos valían la pena. Por ello, aunque a veces leo a algunos escritores contemporáneos, seleccionados, volví otra vez a leer los clásicos, porque, como afirma Ítalo Calvino en **Por qué leer los clásicos**, *clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir, el cual se lee por amor y nos dice quiénes somos y a dónde hemos llegado.*

Además, porque leyendo e imitando a los grandes autores, a los pilares de nuestra cultura, se obtiene un gran beneficio, pues, como asegura Roberto Calasso en **La**

literatura y los dioses, la literatura se vincula a la inmortalidad de la memoria que se extiende a las generaciones futuras.

En mi caso, la lectura, como asevera Harold Bloom en **Cómo y por qué leer**, me preparó para el cambio y el cambio definitivo es universal. Si en un principio leí para iluminar a mis alumnos, después terminé iluminado y ahora busco iluminar a mis nuevos alumnos. Además, la lectura logró que surgiera en mí la necesidad de escribir, producir para comprenderme y comprender las ideas de los otros, me reveló que la lectura y escritura son más vastas que el cielo, más delicadas y placenteras que la seda.

La mayor parte de lo más bello que leí en ese tiempo, se lo debí a un ser querido, entrañable, que me habitó con sus frases extraídas de los libros. Pues la lectura es un acto de comunicación y destilación de experiencias vitales, es como un acto de amor, íntimo e intenso, placentero y arrebatador.

En segundo lugar, me proporcionó la oportunidad de entender las emociones a través del psicoanálisis y del teatro. Leí y me acerqué por inquietud personal al psicoanálisis, que me ayudó a comprender mis emociones y las de mis alumnos. Fue la etapa en que aprendí y apliqué con ellos algunos elementos del psicoanálisis a los personajes esquizofrénicos de las obras literarias, los cuales reflejaban la problemática del ente mexicano, con la finalidad de entender las razones de sus actos y evitar que mis alumnos las repitieran o, mejor, que las superaran.

137

Más tarde, en la maestría, retomé y apliqué esta teoría psicoanalítica a los personajes psicópatas o neuróticos de las obras de autores españoles. En esa etapa, también leí muchas obras de dramaturgos mexicanos, asistí a cursos y participé en concursos de teatro con mis alumnos, obtuvimos algunos premios; ellos se socializaron y se desinhibieron, conocieron la parte creativa de sí mismos y fueron libres.

En tercer lugar, me dotó de nuevas herramientas, al actualizarme en el conocimiento de mi disciplina. Participé con otros profesores del CCH y la Preparatoria en la segunda generación del Programa del PAAS, que nos actualizó en nuestra disciplina y nos permitió participar en la estancia académica de dos meses en la Universidad Autónoma de Madrid. También me apoyó a continuar mis estudios en la maestría de Literatura Iberoamericana, donde leí y analicé algunas obras de nuestros escritores mexicanos de medio siglo. Estos dos elementos contribuyeron para que obtuviera tanto mi plaza de carrera a través de un concurso de oposición, como mi estabilidad laboral.

En cuarto lugar, me otorgó una beca de estancia académica en la Universidad de Madrid, actividad que me permitió acercarme a los investigadores e investigaciones

de la lectura y escritura en la Universidad de Barcelona y en la Pompeu Fabra. De manera que toda mi vida y experiencia docente las he obtenido aquí, el Colegio me ha dado la oportunidad de estudiar y aprender en el extranjero y enseñar en la UAM.

Y, en quinto lugar, todos esos años de preparación, lectura y docencia, me ayudaron a descubrir el placer de la escritura. Aquí me inicié escribiendo textos-modelo para mis alumnos, así como la presentación de antologías, surgidas en el aula, que despertaron la pluma dormida entre las yemas de mis dedos.

Aquí inicié la escritura de mis primeros textos y artículos, publicados en revistas universitarias; en la maestría se gestaron mis ensayos de escritores mexicanos y mi primer libro. Confieso que escribo para analizar mis actos y reafirmarme, para entrar y abrigarme con el placer de la palabra y la emoción, la sensación y reflexión, para no matar la esperanza ni el olvido.

Por ello, la UNAM y el CCH, te lo confieso ahora, me han brindado la posibilidad, no sólo de enseñar-aprender en sus aulas y de formarme como docente, sino de estar al tanto de las inquietudes de nuestras nuevas generaciones y de crecer junto con ellas. Sigo pensando que atender a pocos grupos es un lujo y privilegio para leer y aprender, experimentar y disfrutar de la docencia, para escribir y difundir nuestro aprendizaje y nuevos hallazgos.

El tatuaje y la educación

Si nuestra institución me ha enriquecido la vida y me ha dejado una huella difícil de borrar, porque no es un tatuaje externo o superficial, sino está grabado con fuego en lo más profundo de la piel, en el corazón y el espíritu de mi raza. Entonces, lo menos que puedo hacer por ella, es comprometerme con mis alumnos, con el Colegio y la educación de la UNAM, la única que puede librarnos de la mediocridad y enseñarnos a ser libres, sensibles y humanos, ¿no crees?

Tú sabes muy bien que fuimos viajeros del mismo autobús, que emprendimos el viaje y hallamos nuestra primera parada en el Colegio, descendimos y nos detuvimos, pensando en descansar un momento y emprender luego el viaje, sin saber que este descenso sería por el resto de nuestra vida. Tú ya dejaste el Colegio, te jubilaste, abordaste de nueva cuenta el autobús que te llevó a un lugar distante que nos ha separado momentáneamente.

Sin embargo, yo con mucho placer sigo detenido, como Odiseo, en este mar —unas veces embravecido por los porros de siempre, otras, tranquilo— de estudiantes adolescentes. Me enfrento a nuevas experiencias y continúo con el deseo de seguir aprendiendo, como nuestra querida Paciencia. Pues aquí hallamos la dignidad y la

plenitud personal, la gratitud de los alumnos y el reconocimiento de la institución para nosotros y de nosotros para la UNAM.

Aquí obtuvimos nuestra profesión, que nos proporcionó el placer de la juventud y de nuestros sentidos, la reflexión y el aprendizaje. Aquí hicimos realidad nuestro sueño de tener un trabajo estable y salario digno. Aquí seguimos, porque nuestra labor está en armonía con nuestros actos y deseos, y continuamos, porque la educación auténtica se halla aquí.

Finalmente, te hice este breve recuento de mis años transcurridos en el Colegio y en la UNAM, porque ambos me quitaron las cadenas y me dieron a cambio las alas de la libertad. Con estas líneas espero haber contestado a tu pregunta, pues *hacer un final es crear el principio, el final es por donde empezamos*, como afirmó el poeta T. S. Elliot en **Cuatro cuartetos**.

Ahora sí puedo asegurarte, mi querido Carlos, que la vida docente es como las capas de la cebolla, una etapa te provoca penas, otra te mitiga el dolor, otra más te brinda alegrías, pero al final deja un grato sabor en tu vida.✠

Permanencia y renovación

Profesora Laura María López Pastrana

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la

Investigación Documental I a IV

Plantel Sur

pastrana_mx@yahoo.com

Resumen

El artículo contiene reflexiones y valoraciones sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades, centrándose en el Área de Talleres. A partir de la incorporación de las experiencias adquiridas desde la fundación del Colegio hasta la actualidad, se reiteran dos aspectos capitales de nuestra institución: su Permanencia en cuanto forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México y su Renovación, motivada por las necesidades educativas de los alumnos y la actualización constante de los profesores por medio de los diferentes espacios organizados para ello. Se destaca la trascendencia del Colegio en la figura de sus exalumnos y su labor en varios ámbitos de la ciencia y la cultura.

Palabras clave: permanencia, renovación, pertenencia del CCH a la UNAM, rasgos distintivos del CCH, formación docente.

La sabiduría

consiste en encontrar el sitio desde el cual hablar.

José Watanabe

Una revisión del Colegio de Ciencias y Humanidades a varias décadas de distancia nos permite destacar aspectos valiosos de su fundación y de su vigencia a través de todos estos años. Uno de ellos es la idea de permanencia relacionada con el hecho de que somos un bachillerato universitario —adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de México— y, por lo tanto, formamos parte de una institución de prestigio internacional que nos vincula y da identidad; nos nutrimos de su naturaleza y de toda su infraestructura y con orgullo reconocemos el prestigio de hombres y mujeres que han destacado en diversos ámbitos del conocimiento, la cultura y el deporte.

Las nuevas generaciones, tanto de alumnos como de profesores, que ingresan al CCH, deben saber y tener muy presente nuestra pertenencia a la UNAM y lo que ello significa en cuanto a derechos y obligaciones. También es importante asumir nuestras diferencias y los rasgos que hacen del Bachillerato del CCH algo único y distinto al de otras instancias de educación media superior.

El modelo educativo del CCH —que se da a conocer en 1971 y continúa vigente hasta la fecha— se define con tres rasgos fundamentales, orientados a la formación de los alumnos:

1. Es un bachillerato universitario.
2. Fomenta una cultura básica.
3. Promueve que el alumno sea sujeto de la cultura.

Uno de sus puntos innovadores es precisamente la noción de cultura básica, adquirida a través del principio de “aprender a aprender”, lo que convierte al alumno del CCH en sujeto activo del aprendizaje, con lo que se marca una clara oposición a la formación enciclopédica, propia de otros sistemas educativos.

Desde la fundación del Colegio, el profesor adquirió nuevas características: ya no es el responsable de dictar cátedra, deja ese lugar de alturas intelectuales y se sitúa al lado de los alumnos para convertirse en guía del proceso educativo.

En 1971, la mayoría de los entusiastas maestros con los que se echó a andar el Colegio éramos muy jóvenes, así es que no tuvimos ningún trabajo en inaugurar ese perfil de “profesor orientador”. Los alumnos nos hablaban de “tú” y en ningún momento sentíamos que nos faltaban al respeto, ese lo ganamos entonces y lo seguiremos fomentando cada año a través de la calidad de nuestras clases.

Desde la experiencia que me confieren 42 años de labores en el Área de Talleres me atrevo a rememorar los primeros años de trabajo en el Colegio, en los que, sin exagerar, tuvimos que “picar piedra” para llegar hasta donde estamos ahora. Ese fue el inicio de nuestro crecimiento.

Entramos al CCH después de hacer un curso muy general sobre las materias de nuestras respectivas áreas y sus contenidos. En Talleres, como la mayoría éramos egresados de la Facultad de Filosofía y Letras (algunos, pasantes o con Licenciatura; escasos, los que tenían un posgrado), no le tuvimos temor a enfrentarnos con la materia destinada a la literatura, que como consta en el Plan de Estudios de 1971, se organizó así:

Primer semestre: Taller de Lectura de Clásicos Universales; segundo semestre: Taller de Lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamericanos; tercer semestre: Taller de Lectura de Autores Modernos Universales; y, cuarto semestre: Taller de Lectura de Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos.

No había programas operativos y los tuvimos que construir en equipos de maestros y compartir lecturas y comidas. Dos horas de la materia de Taller de Lectura a la semana requerían de una atención a 15 grupos, si deseábamos tener 30 horas de clase y a 10 grupos de Taller de Redacción y Técnicas de Investigación, para completar también 30 horas.

Las otras materias básicas de Talleres para los cuatro primeros semestres fueron Taller de Redacción I y II (primero y segundo semestres) y Taller de Redacción e Investigación Documental I y II (tercero y cuarto semestres). En este grupo de materias, las cosas no resultaron sencillas para los jóvenes profesores y tuvimos que prepararnos, buscar bibliografía y la asesoría de algunos maestros de la Facultad que, en eso de cómo enseñar la materia de Redacción, sólo nos daban orientaciones básicas, por no decir genéricas, que no nos servían de mucho.

Hago la anterior remembranza, porque en 1971 se empezaron a formar los maestros del CCH, estábamos muy integrados y unidos y nos preparábamos por el gusto de dar bien nuestras clases y de compartir lecturas y ejercicios. A la vez que planeábamos nuestras clases, construíamos una comunidad, la ceceachera, de la que todos formábamos parte: directivos, profesores, personal administrativo, trabajadores de los distintos departamentos. Aunque suene bíblico: *en el principio éramos Uno* y quiero pensar que lo seguimos siendo, pero ya no con la frescura de los años iniciales del Colegio. Ahora somos más formales, sin que esto sea una crítica. Es simplemente la continuidad de un proceso de crecimiento.

De los años 70 a la fecha, se han dado importantes transformaciones en la docencia. Me referiré a situaciones específicas. Hemos implementado nuevos Planes de Estudio, que pulen con rigor las condiciones del trabajo docente; en algunos casos se ha logrado, en otros no tanto. Lo importante para mí, y lo comparto con la mayoría de mis colegas, es que en el Colegio persiste el interés por hacer las cosas cada vez mejor, adaptándonos a los cambios de los tiempos que nos va tocando vivir.

Los profesores del Colegio, desde los "clásicos" (fundadores), hasta los renovadores de la planta docente, sabemos que debemos estudiar y prepararnos de manera constante. Tenemos a nuestra disposición un amplio programa de formación de profesores y el acceso a cursos organizados en la UNAM. Es un privilegio –lo repito– ser universitario: por cantidades pecuniarias simbólicas tenemos a nuestra disposición

museos, salas de concierto, de cine, eventos deportivos y otros. Todo nos forma y alimenta nuestro espíritu.

Además somos libres, ese es un rasgo distintivo de la docencia en el Colegio, podemos elegir, y lo hicimos desde los primeros años hasta la fecha; decidimos qué materias impartir, qué contenidos, qué ejercicios aplicar y con todo ello hemos construido una memoria de la que dan cuenta nuestras publicaciones, participación en foros académicos y, en años recientes, los informes de docencia. Por nuestro trabajo, hemos logrado importantes reconocimientos: tenemos voz dentro de nuestros muros y fuera de ellos, y nos orgullecemos de ese merecimiento.

Otra prueba de la proyección del Colegio está en los exalumnos que se han situado en ámbitos de reconocimiento cultural y científico. Un rasgo que distingue a estos profesionistas al ser entrevistados, es que todos valoran su formación en el CCH y recuerdan con cariño a la institución. Sitio especial es el que ocupan aquellos exalumnos que regresan al Colegio para incorporarse a su planta docente o a labores administrativas y directivas.

En síntesis, la formación docente en el CCH es una tarea de constante aprendizaje y también requiere de una gran capacidad de cambio y de amor a lo que somos: ventanas para que nuestros alumnos se asomen al conocimiento y quieran ir por más. De más está decir que el centro de nuestra labor son los alumnos, a ellos les estoy profundamente agradecida, porque cada día me motivan a prepararme y a compartir con mis colegas nuevas lecturas y comidas, como en los inicios del Colegio.

Nuestro sitio de sabiduría para hablar es el Colegio de Ciencias y Humanidades, a él le debemos nuestra permanencia y renovación y crecimiento constante.✂