

# EUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO

# ANIVERSARIO



Quinta época

Año 14

Número 37

julio-diciembre 22



9 771870 813700



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers  
RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas  
SECRETARIO GENERAL

Dr. Alfredo Sánchez Castañeda  
ABOGADO GENERAL

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria  
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda  
SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo  
SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN  
Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA

Mtro. Néstor Martínez Cristo  
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL COLEGIO  
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez  
DIRECTOR GENERAL

Lic. Mayra Monsalvo Carmona  
SECRETARIA GENERAL

Lic. Rocío Carrillo Camargo  
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. María Elena Juárez Sánchez  
SECRETARIA ACADÉMICA

Biól. David Castillo Muñoz  
SECRETARIO DE SERVICIOS  
DE APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Dulce María E. Santillán Reyes  
SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtro. José Alfredo Nuñez Toledo  
SECRETARIO ESTUDIANTIL

Lic. Gema Góngora Jaramillo  
SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Baca Espinoza  
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo  
SECRETARIO DE INFORMÁTICA

**DIRECTOR** | Benjamín Barajas Sánchez

**EDITOR** | Héctor Baca Espinoza

**EDITOR ADJUNTO** | Marcos Daniel Aguilar Ojeda

**COORDINACIÓN EDITORIAL** | Erandy Gutiérrez García

**EDICIÓN EDITORIAL** | Alberto Otoniel Pavón Velázquez

**DISEÑO** | Ma. Elena Pigenutt Galindo

**CORRECCIÓN** | Mario Alberto Medrano González

**Eutopia. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato**, quinta época, año 14, número 37, julio-diciembre de 2022, es una publicación gratuita y semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur esq. Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México Tel. 5622 0025. **Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No. 04-2018-012617362900-203. ISSN: 2683-2240, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (Indautor).** Responsable de la última actualización de este número: Héctor Baca Espinoza, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, Teléfono 5622 0025. URL: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/eutopia> Correo electrónico: [eutopiacbh@yahoo.com.mx](mailto:eutopiacbh@yahoo.com.mx) Fecha de última modificación enero 2020. La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopia* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. 2022 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES. Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *Eutopia*, Dirección General del CCH, 1er piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Teléfono 5622 0025 [eutopiacbh@yahoo.com.mx](mailto:eutopiacbh@yahoo.com.mx)

# 25 ANIVERSARIO

<b>EDITORIAL</b>	<b>3</b>		
<b>NOTA ACLARATORIA</b>	<b>4</b>		
<b>PRIMERA ÉPOCA</b>			
Gestión académico-administrativa del Colegio de Ciencias y Humanidades y su perspectiva de vinculación a la Universidad	<b>6</b>		
<i>Rito Terán Olguín y Valdemar Vera Toledo</i>			
El Bachillerato del CCH visto desde un gran foro: Cuadernos del Colegio	<b>11</b>		
<i>Mariana Romo Patiño</i>			
El perfil de ingreso de los alumnos, un nuevo reto para el Colegio de Ciencias y Humanidades	<b>17</b>		
<i>Alma Guadalupe Palacios Hernández</i>			
<b>SEGUNDA ÉPOCA</b>			
El placer de la lectura	<b>23</b>		
<i>Felipe Garrido</i>			
La educación ambiental en el currículum del CCH	<b>29</b>		
<i>Ana María Hernández Sanabria, Gilberto Lira Vázquez y María del Rosario Olguín González</i>			
¿Ciberocio?	<b>34</b>		
<i>Ricardo Peralta Antiga</i>			
<b>TERCERA ÉPOCA</b>			
Las humanidades en el currículo del CCH	<b>40</b>		
<i>Judith A. Díaz Rivera</i>			
		La equidad de género como reconocimiento de la diferencia	<b>48</b>
		<i>Maharba Annel González García</i>	
		<b>CUARTA ÉPOCA</b>	
		El sistema modular en el nivel medio superior. El caso del Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca, México	<b>54</b>
		<i>Lauretino Lucas Campos</i>	
		Origen de las Opciones Técnicas del Colegio de Ciencias y Humanidades	<b>58</b>
		<i>David Bogarin</i>	
		Valores y humanismo en enseñanza de las ciencias experimentales	<b>65</b>
		<i>Elisa Silvana Palomares Torres</i>	
		<b>QUINTA ÉPOCA</b>	
		La urdimbre escolar. Una propuesta de Investigación educativa desde el CCH	<b>72</b>
		<i>Fernando Martínez Vázquez y Enrique Pimentel Bautista</i>	
		¿Educar para qué? Formación de ciudadanos críticos en el siglo XXI	<b>78</b>
		<i>Rocío Valdés Quintero</i>	
		El proceso de revisión de los planes y los programas de estudio en la ENCCH (1971-2018)	<b>83</b>
		<i>Victor Antonio Mendoza Ibáñez y Yuri Posadas Velázquez</i>	

# EDITORIAL

**L**a revista *Eutopía* cumplió 25 años de existencia en octubre de 2022. Para conmemorar a una de las publicaciones más longevas del Colegio de Ciencias y Humanidades, este número 37 lleva por título: “25 aniversario”. Sus inicios se remontan a 1997, cuando se publica el primer ejemplar, el número 0. Pasarían casi siete años para que viera la luz el número 1, de enero-marzo de 2004.

Esta primera época, de publicación trimestral, se desarrolló entre 2004 y 2005. Subsecuentemente, han existido cuatro épocas más: la segunda época, de 2007 a 2010; la tercera época, de 2011 a 2014; la cuarta época, de 2014 a 2017; y la quinta época, de 2018 al presente. Durante este tiempo se han publicado 47 números entre ordinarios y especiales.

De los artículos seleccionados para esta edición conmemorativa, de la vasta cantidad, se eligieron de la primera época algunos referentes al Colegio, entre ellos: “El Bachillerato del CCH visto desde un gran foro: *Cuadernos del Colegio*” y “El perfil de ingreso de los alumnos, un nuevo reto para el Colegio de Ciencias y Humanidades”.

Para la segunda y tercera épocas se escogieron textos que reflejaran los distintos ejes que el Colegio tiene contemplados con textos como “La educación ambiental en el currículum del CCH”, “La equidad de género como reconocimiento de la diferencia”, “El placer de la lectura” y “Las humanidades en el currículo del CCH”.

Respecto a las dos últimas épocas, se escogieron artículos que hicieran referencia a la experiencia histórica del Colegio y de investigación en la institución. Entre ellos: “Origen de las Opciones Técnicas del Colegio de Ciencias y Humanidades”, “El proceso de revisión de los planes y los programas de estudio en la ENCCH (1971-2018)” y “La urdimbre escolar. Una propuesta de Investigación educativa desde el CCH”.

Los artículos fueron escritos por Mariana Romo Patiño, Alma Guadalupe Palacios, Felipe Garrido, Ana María Hernández Sanabria, Ricardo Peralta Antiga, Judith Díaz Rivera, Maharba Annel González García, David Bogarin, Elisa Silvana Palomares, Fernando Martínez Vázquez, Rocío Valdés Quintero, Yuri Posadas Velázquez, entre otros y otras.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, desde su Dirección General, espera que este número dedicado a recopilar una parte de los textos que ha publicado la revista *Eutopía* sirva de apoyo a los docentes y a la comunidad en general como memoria histórica, y refleje el constante trabajo que se ha hecho con el objetivo de difundir nuestro quehacer académico.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ

DIRECTOR GENERAL  
DE LA ESCUELA NACIONAL  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

# NOTA ACLARATORIA

**P**ara hacer posible de esta edición, dedicada a recuperar los textos más sobresalientes de esta revista dedicada al bachillerato, se hizo un amplio análisis y consideración de todos y cada uno de los artículos en los 46 números que hasta ahora se han publicado de *Eutopía*, en sus diferentes épocas.

Se eligieron los textos que reflejaran a cabalidad el espíritu del Colegio de Ciencias y Humanidades; que mostraran parte de la evolución que ha tenido nuestra institución en su historia; que conformaran una muestra de la diversidad de temáticas existentes; que ofrecieran una vista de los diversos ejes del conocimiento del CCH; que hubiera una representación equilibrada de profesores y profesoras; además, que representaran los distintos momentos y enfoques de *Eutopía*.

Respecto a la cuestión editorial se establecieron ciertos parámetros para la edición y conformación del número. En primer lugar, para la existencia de una homologación en cuanto a la presentación de los artículos, se decidió eliminar los paratextos (resumen, palabras clave) de los textos que los incluyeran, ya que, en diferentes momentos, los artículos no solicitaban dicha información para su publicación; además, en consideración de que ya se encuentran en sus respectivos números, se decidió omitir los datos curriculares de las autoras y los autores.

Segundo, debido a que los usos del lenguaje, los sistemas de citación y/o referenciación, las consideraciones editoriales, la elaboración de bibliografías, entre otras cuestiones, han sido distintas en los 25 años de la revista *Eutopía*, se tomó la decisión de reproducir íntegramente el contenido de los artículos, para respetar las distintas formas en que se ha editado la publicación.

A partir de estas precisiones, se confeccionó la presente edición conmemorativa por los 25 años de la revista *Eutopía*.

# PRIMERA ÉPOCA



# GESTIÓN

## ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA

### DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

### Y SU PERSPECTIVA DE VINCULACIÓN A LA

### UNIVERSIDAD<sup>1</sup>

RITO TERÁN OLGUÍN  
Y VALDEMAR VERA TOLEDO



<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, enero-marzo de 2004, núm. 1, primera época.

**E**n las siguientes líneas se ofrecen elementos que muestran la eficacia de un modelo de gestión académica en un bachillerato público y masivo, y de su vital pertenencia a la universidad.

Hablar de la gestión académica del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y de su futuro, necesariamente nos remite a su origen. Y es que sin duda alguna, es un modelo educativo surgido en un contexto muy especial.

Es común cuando se mencionan los antecedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, señalar su creación como una respuesta que significó la masificación de la enseñanza por el aumento de la población juvenil en México y la inminente necesidad de reformar la Universidad en su conjunto.

El contexto de su fundación, por supuesto, va mucho más allá de esta simple enunciación o de señalar la fecha de su puesta en marcha (abril de 1971). En realidad, la creación del Colegio obedece a diversas razones de orden político, económico, social y educativo vigentes para ese momento, aunque algunas con una larga historia detrás.

Así, nuestro punto de partida para esta perspectiva del bachillerato se ubica en la siguiente consideración: el CCH surgió como producto de una coyuntura, de una necesidad impostergable de cambio para la propia Universidad y la sociedad en su conjunto.

Hasta el momento de la creación del CCH, el bachillerato en México era sólo el inicio de la formación profesional; su concepción y existencia estaban incuestionablemente ligadas a la Universidad o al Politécnico. Los años 70 representan un parteaguas en esta forma de entender la educación media superior; en principio, el CCH es concebido como propedéutico y terminal, lo que significaba que los jóvenes que asistieran a sus aulas, podrían prepararse para acceder a cualquier



licenciatura y, de manera paralela, para desarrollar alguna actividad técnica en el mercado laboral, una vez concluidos sus estudios de bachillerato. Poco tiempo después, se inicia la apertura de bachilleratos con fines de formación exclusivamente terminal, abriéndose también el abanico de posibilidades en la oferta educativa e iniciando un proceso de transformación, en la concepción de lo que debieran ser los estudios en ese nivel.

La necesidades de ofrecer más espacios educativos con pocos recursos, de dar cabida a las expresiones de una juventud más demandante y participativa, orillan al gobierno y a la Universidad a concebir una de las más grandes escuelas masivas: su población por plantel crece hasta contar en su inscripción actual a 12,000 alumnos; es decir, 60,000 alumnos asisten a las aulas de cinco planteles del CCH durante cada ciclo escolar.

Lograr en el corto tiempo con. Que con-  
tó el Colegio de ciencias y Humanidades, una organización que lo condujera a cumplir con la misión de formar bachilleres con una sólida cultura universal y universitaria; con una visión interdisciplinaria de los distintos campos del saber; con capacidad analítica, de racionalidad, de desarrollo en el sentido

**El CCH surgió** como producto de una coyuntura, de **una necesidad impostergable de cambio** para la propia Universidad y la sociedad en su conjunto.



de la autonomía y la autocrítica, de la disciplina y sistematicidad en la búsqueda del conocimiento; creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, con elementos suficientes para acceder a cualquier licenciatura, exigió a sus actores transitar por los caminos de la innovación y la creatividad permanentes, aunque también los enfrentó a obstáculos propios del contexto nacional en lo educativo y lo social.

Entre estos obstáculos, podemos citar las dificultades que conllevó la organización de una comunidad educativa masiva, en las condiciones de libertad que prevalecen en la Universidad, sin que lo demeritara la calidad de la educación que había de ofrecerse. Por otra parte, la fuerte tradición que representaban los estudios de bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria colocaban al Colegio en una posición difícil de competencia, ante la potencial población demandante que, incuestionablemente, prefería las décadas de tradición a la incipiente escuela. Por último, ser un modelo educativo de vanguardia también ofrecía otra dificultad: la práctica docente de los profesores era fundamentalmente

tradicional y conservadora; por ello, lograr que quienes ya tenían una larga experiencia o quienes se incorporaban como principiantes, se apropiaran de un modelo de educación activa y participativa en construcción, era determinante para su éxito o fracaso.

Es preciso señalar que aunque es uno de los 300 planes de estudio identificados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en un diagnóstico realizado en la educación media superior de nuestro país “situación polémica entre los defensores de la diversidad en los contenidos de la enseñanza y quienes pugnan por la universalidad del conocimiento”, el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades ha sido de suma importancia como modelo educativo a nivel nacional; en lo cuantitativo por la cobertura que alcanza ya que, proporcionalmente, por plantel educativo ninguna otra institución tiene características similares; en lo cualitativo, sus planteamientos curriculares constituyen un punto de referencia para otros de nuestro país. Ha sido un modelo educativo de vanguardia, adelantándose a observaciones y recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO.

La tesis es que en un bachillerato con estas características, debe darse una organización académica de carácter horizontal y no vertical. La horizontalidad a que se hace referencia consiste en la apertura de las formas de gestión, donde las decisiones son producto del trabajo colegiado de la comunidad educativa. Para ello, la institución conforma órganos colegiados: Consejo Técnico, Consejos Académicos de Área, Comisiones Dictaminadoras y Consejos Internos, los cuales están constituidos en una alta proporción, por representantes de profesores de las diferentes áreas y departamentos académicos.

Por lo que hace a sus funciones, el Consejo Técnico revisa, modifica y aprueba el plan y



Sus planteamientos curriculares constituyen un punto de referencia para otros de nuestro país.





Los profesores de carrera, utilizan los materiales de apoyo didáctico que éstos producen.



los programas de estudio, asimismo sanciona los dictámenes de los Consejos Académicos de Área que son los responsables de evaluar los proyectos e informes de trabajo de los profesores de carrera.

Aunque los Consejos Académicos de Área atienden en principio sólo al profesorado de carrera, hay que decir que en nuestro Colegio este sector, por su número, es de consideración, y por su desempeño, resultados y productos, han tenido un peso e influencia de gran relevancia en la vida académica de todos los profesores, incluidos los de asignatura e interinos.

Además, muchos de estos últimos profesores participan en grupos y seminarios institucionales que integran los profesores de carrera, utilizan los materiales de apoyo didáctico que éstos producen, reciben asesorías y participan en cursos impartidos por esos docentes en programas de formación y actualización académica.

En estas condiciones la dirección y autoridad académica del Colegio, la ejercen y constituyen los propios profesores y organismos colegiados con integrantes elegidos por sus pares; se trata pues de una organización de carácter horizontal, única forma posible para una institución universitaria con una población docente masiva; experiencia que constituye un modelo de gestión fundamentalmente participativo.

Los resultados obtenidos hasta este momento son satisfactorios, durante 32 años han pasado por nuestras aulas aproximadamente 750 mil estudiantes, nuestro nivel de egreso, (40%), en el contexto del sistema educativo del país está por encima del promedio.

Así, el Colegio de Ciencias y Humanidades, conjuntamente con la Escuela Nacional Preparatoria, sigue siendo proveedor fundamental en cantidad y calidad de la matrícula en las licenciaturas de la UNAM; condición que resulta ventajosa para la Universidad en su conjunto.

El hecho de que la Universidad cuente con un bachillerato propio, ofrece garantías respecto de las expectativas de formación que se tienen, ya existen órganos colegiados, como el Consejo Universitario que tiene competencia en ambos niveles, además que se comparten recursos sobre todo académicos y de interdisciplina, que enriquecen con mucho la calidad educativa ofrecida.

El profesorado de carrera ha logrado un alto nivel de profesionalización, su actividad cotidiana es planeada y evaluada por organismos colegiados, todo lo cual redundará en un amplísimo grado de legitimidad comunitaria y eficacia.

En el Colegio no podemos imaginar a un grupo de funcionarios de la administración planeando y evaluando el trabajo académico

de 2,500 profesores, y a estos conduciéndose de acuerdo a esas prescripciones. Por ello, esta experiencia de organización horizontal es referente importante para organizar el trabajo académico de los profesores de instituciones públicas “masivas” de educación media superior.

Han transcurrido más de 30 años desde el momento de su fundación, las transformaciones ocurridas en la sociedad a nivel nacional e internacional son diversas y han tenido consecuencias en los sistemas educativos; el mundo moderno, globalizado, plantea una serie de retos a enfrentar.

Entre las tareas pendientes a desarrollar en el CCH, podemos señalar que será insoslayable revisar las formas de organización a fin de lograr con los alumnos, un trabajo grupal casi personalizado, en el que participen profesores, padres de familia y autoridades educativas; así como la integración total de los profesores de asignatura en los mecanismos de organización, seguimiento y evaluación de su docencia, todo ello dirigido a la consecución de una mejor calidad académica.

También será necesario fortalecer esta estrategia recientemente iniciada en el CCH, en la que profesores más calificados y con mayor experiencia en el Colegio participan en la formación de nuevas generaciones docentes, prácticamente uno a uno; a través de la cual se busca que prevalezcan las bondades del modelo educativo, particularmente su aprehensión por parte de los nuevos docentes.

De igual forma, las revisiones curriculares sistemáticas, deberán orientarse hacia la homogenización en el manejo de contenidos en el aula. Por otra parte, habrá que reinventar nuevas formas de vinculación con escuelas y facultades de la universidad, otras instituciones de educación media superior y las de educación básica, con el fin de reducir las brechas que existen entre las formas de concebir la educación y sus contenidos.

## DOCUMENTOS

Lya Sañudo, La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder,

<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/>

Vallejo Martínez Marco Iván y Marco Iván Vallejo Corro, La supervisión escolar como un proceso de gestión institucional participativa, evaluación crítica e investigación-acción, <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/>

SEP, Educación Media Superior, [www.sesic.sep.gob.mx/dgb/educmeds.htm](http://www.sesic.sep.gob.mx/dgb/educmeds.htm)

ANUIES, *Acuerdos de Tepic*. En: *Revista de Educación Superior*, México, octubre-diciembre 1972. N°4, p. 50.

Solana, Fernando, *Acuerdo número 71 por el que se determinan objetivos y contenidos de ciclo bachillerato*. *Diario Oficial de la Federación*, México, 28 de mayo de 1982.

SEP, Congreso Nacional del Bachillerato (síntesis), Cocoyoc, Mor. México, 1982. [www.sesic.sep.gob.mx/dgb/educmeds.htm](http://www.sesic.sep.gob.mx/dgb/educmeds.htm)

Castañón, Roberto y Rosa María Seco, coords., *La educación media superior en México*, México, Noriega Editores, 2000. 267 pp.

Castrejón Diez, Jaime, *El bachillerato universitario: importancia, posibilidades y disyuntivas*, Comunicado de la Comisión Especial para el Congreso Universitario, UNAM. México, [www.congreso.unam.mx](http://www.congreso.unam.mx)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, *La enseñanza media en la historia*, [www.buaq.mx/oferta/prepas/calderon/hist1.html](http://www.buaq.mx/oferta/prepas/calderon/hist1.html).

UNESCO, Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, *Proyectos de Recomendación sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo xxi*, Séptima Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII), Cochamba, Bolivia, marzo de 2001.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *XII Censo General de Población y Vivienda, Tabulados Básicos*, Estados Unidos Mexicanos, 2000. México, 2001.

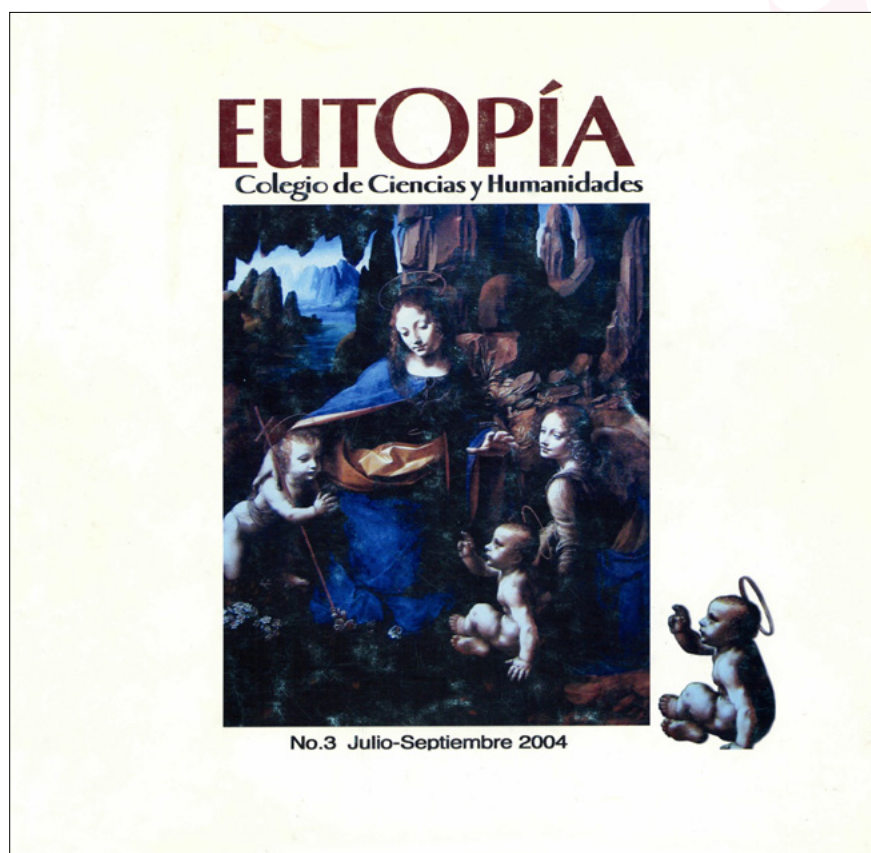
Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, *Informe 2000-2021*, UNAM. México, Junio de 2001.

Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, *Plan de Estudios Actualizados*, UNAM. México, julio de 1996.

EL BACHILLERATO DEL CCH  
VISTO DESDE UN GRAN FORO:

# CUADERNOS DEL COLEGIO<sup>1</sup>

MARIANA ROMO PATIÑO



<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopia*, abril-junio de 2004, núm. 2, primera época.

**A**l iniciar, en 1985, el proyecto de investigación sobre la historia del bachillerato mexicano pensé importante hacer, en una primera etapa, una revisión documental sobre el tema: desde la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (1867) hasta la actualidad. He de aclarar que por principio partí del supuesto de que la producción intelectual sobre el tema era escasa.

Dicho supuesto estaba basado en el hecho de que cuando realizaba los primeros estudios sobre el tema, a finales de los setenta (cuando realizaba mi tesis de licenciatura), y sin hacer una investigación documental exhaustiva, había encontrado poca información al respecto.

Conforme fui avanzando en la búsqueda documental, advertí que había una cantidad importantes de trabajos realizados sobre el tema; sin embargo, mi escepticismo me hacía dudar sobre la profundidad de dichos trabajos.

Decidí entonces registrar todo el material que iba encontrando, con excepción de aquellos trabajos que se referían a las modalidades del bachillerato técnico y terminal, pues la investigación estaba limitada sólo a la opción propedéutica.

Durante el proceso de la investigación, me di cuenta de que el registrar solamente los títulos de libros, revistas, memorias, etc., significaba, de alguna manera, perder gran cantidad de información; había que asomarse a los índices para elegir los trabajos que debían registrarse. De esta manera los hallazgos fueron multiplicándose y fue entonces necesario organizar la información, de manera que se me facilitara el análisis de la producción documental encontrada. En aquel momento ya no llevaba a cabo únicamente una exploración documental para iniciar mi proyecto, sino también un proceso de investigación relacionado con el estado del arte de la investigación educativa en el ámbito del bachillerato.

Con esta pretensión decidí entonces clasificar primero la información por modalidad del bachillerato, luego, por las temáticas



Un proceso de investigación relacionado con el estado del arte de la investigación educativa en el ámbito del bachillerato.

tratadas; me interesó mucho la clasificación cronológica, ya que mi proyecto de investigación versaba sobre la historia del bachillerato y, finalmente, pensé importante clasificarla por tipo de trabajo para de alguna manera tener una información adicional sobre la naturaleza y profundidad de los trabajos realizados sobre el tema. De esta manera, la información quedó finalmente plasmada en cinco índices: Onomástico, Temático, Cronológico, por Modalidad del Bachillerato y por Tipo de Trabajo.

A través de la búsqueda, que en esta ocasión sí fue exhaustiva, aunque sin la pretensión de haber incluido la totalidad de éditos e inéditos que puedan existir, reuní, en septiembre de 1986, una base de datos de 888 registros, para la primera edición del Catálogo;<sup>2</sup> más tarde, en 1989, la segunda edición actualizada ya contó con 1,149, y la última entrega, de marzo de 1993, cuenta ya con 1,414 registros.

Un dato importante que surge al analizar los registros, y que de alguna manera fundamenta aquel supuesto inicial, fue que la totalidad de trabajos sobre el bachillerato

<sup>2</sup> Mariana Romo Patiño, *El bachillerato mexicano 1867-1985* (Catálogo razonado). México, CISE-UNAM, 1986.

propedéutico registrados como publicados entre 1867 y 1979 inclusive, eran hasta la última entrega, apenas un total de 384 títulos.

Es interesante observar el incremento de trabajos a partir de entonces, pero además, debemos prestar atención a la proporción que presentan las modalidades del bachillerato universitario, y anotar sus diferencias.

Claramente se puede observar la desproporción que hay en la producción de trabajos entre una modalidad y otra, si bien en el primer período 1867-1979 los hallazgos sobre la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) indicaron una cantidad mayor a la del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), pensamos que la primera cumplía en 1979 más de 110 años de vida, mientras que el Colegio apenas contaba con poco más de ocho años de existencia.

Lo que finalmente extraña sobremanera es observar el segundo período, de los dos en que arbitrariamente he dividido este cuadro, al comparar los datos entre las dos instancias universitarias: 853 registros sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades y sólo 34 sobre la Escuela Nacional Preparatoria.

Al respecto uno no puede dejar de preguntarse las razones de tal desproporción, sin embargo, no se puede pensar en

una sola respuesta, pero entre todas las respuestas posibles me encontré con *Cuadernos del Colegio*, que sin lugar a dudas dará respuesta a esta pregunta.

Me sorprende la revista porque en ella he encontrado, como investigadora del bachillerato mexicano, un platillo succulento. Será pues objeto de estudio en este espacio el análisis de este gran foro, órgano de difusión del Colegio de Ciencias y Humanidades.

A partir de la investigación documental presento aquí un estudio exploratorio y descriptivo de la información contenida en esta revista educativa de circulación restringida a los académicos y funcionarios del CCH, cuyos productos son básicamente de su propio personal académico, lo cual la constituye en un interesante objeto de investigación.

*Cuadernos del Colegio* tiene la particularidad de ser un foro desde el cual hemos podido

escuchar las experiencias, las impresiones, las reflexiones de muchos maestros del CCH. Ellos hablan de su práctica docente, de los programas, de los planes de estudio, de temas específicos de las materias que imparten, de los estudiantes, de sus relaciones con ellos, del papel que juegan como orientadores escolares, de sus aciertos, de sus deficiencias; hablan también de la institución UNAM y del compromiso que tienen con ella. Se auto nombran *cecebacheros* y se reconocen fieles a su Colegio. Hablan también a través de sus funcionarios, como

funcionarios o como ex funcionarios, como dirigentes sindicales o de sus dirigentes sindicales, expresan también sus puntos de vista políticos, cuestionan a la UNAM y también al propio Colegio, de su situación laboral y de la relación de ésta con su práctica académica, hablan de políticas educativas y políticas sindicales sin olvidar el contexto político nacional e internacional. Desde el primer número de la revista, aparecido el último trimestre de 1978, sus promotores se propusieron hacer de ella un foro de reflexión y comunicación para su comunidad académica.

Nadie ignora —dice en su presentación— que el contexto en que nació el Colegio ha cambiado profundamente: no todo lo que



A lo largo de casi quince años *Cuadernos del Colegio* ha transitado por diversas etapas.



**Cuadro 1. Distribución por modalidad del bachillerato**

CCH	954
CECyT	10
ENP	191
PE	36
MG	152
Otras	11

nos propusimos originariamente o lo que imaginamos como deseable y posible, podría realizarse en la actualidad. Hay, pues, por delante, un cuantioso trabajo de reflexión que lleva a criticar, decantar y probar las ideas del Colegio, de manera que pasen del plano de los postulados al de los programas de acción<sup>3</sup>.

Para ello se abre este foro donde:

[...] caben textos que traten temas en la perspectiva del Colegio: reflexiones sobre programas o planes de estudio, proposiciones, reseñas históricas sobre la evolución de las áreas o materias, aportaciones teóricas, discusiones. Se trata de colocar al Colegio en el centro de nuestras preocupaciones y de nuestros intentos de reflexión sistemática y pública. Como complemento se ofrecería una sección dedicada a comentar libros de interés para la docencia y a la reproducción de documentos que vale la pena releer<sup>4</sup>.

A lo largo de casi quince años *Cuadernos del Colegio* ha transitado por diversas etapas, en sus inicios fue un órgano de comunicación entre profesores, directivos y alumnos de un solo plantel, y poco a poco se convirtió en un foro para la expresión de los profesores, para hacer demandas, críticas, peticiones, reflexiones sobre la propia práctica docente, dar noticias acerca del Colegio, de sus maestros y funcionarios, de los alumnos; finalmente, a partir del número 46, se inició una serie de números monográficos que se

integran con trabajos los profesores de las áreas y departamentos a convocatoria de la Secretaría de Divulgación para analizar de forma especial el contenido de esta práctica docente<sup>5</sup>.

A través de una breve exploración de los datos obtenidos en la revista, es posible observar que por lo menos hasta su número 53, octubre-diciembre de 1991, aparecido a finales de 1992, *Cuadernos del Colegio* no sólo ha cumplido ampliamente el cometido para el cual fue creada, sino que además es hoy una valiosa fuente de información en tanto que, como ya lo expresamos antes, a través de sus páginas, podemos conocer, en voz de sus propios académicos y funcionarios, la trayectoria general del Colegio.

Recogidos de 53 números regulares y cuatro números especiales, los 636 registros que aparecen en la base de datos BACHMEX<sup>6</sup>, representan el 44 por ciento del total de trabajos registrados en ella. Por principio esto significa que la aportación que hace *Cuadernos del Colegio* al estudio del bachillerato mexicano es fundamental, concretamente para estudios concernientes al Colegio de Ciencias y Humanidades. Incluso, como se observa en el cuadro 1, es la modalidad del bachillerato sobre la que más se ha escrito.

<sup>5</sup> Jorge Ruiz Basto, "Presentación", en: *Cuadernos del Colegio*, 46, p. 5.

<sup>6</sup> La base de datos BACHMEX consta de 1,414 registros, todos ellos relacionados con trabajos, éditos o inéditos, sobre el bachillerato mexicano, en su opción propedéutica. Recoge trabajos desde 1867 hasta 1992. La base está documentada con información de más de 25 bibliotecas, centros de documentación y hemerotecas del D.F. (Mariana Romo, CISE-UNAM).

<sup>3</sup> José de Jesús Bazán Levy, "Presentación", en: *Cuadernos del Colegio*, 1, octubre-diciembre, 1978.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 5.

**Cuadro 2. Distribución por modalidad del bachillerato**

Artículos	516
Ensayos	53
Documentos	45
Informes de investigación	8
Ponencias	8
Otros	6
Total	636

Cierto es que la aportación que la producción intelectual significa para la investigación educativa no se puede medir a través de la cantidad de trabajos, sino por la naturaleza de la información contenida en ellos. En el caso de *Cuadernos del Colegio* no se trata de resultados o informes de investigación, sino de experiencias vividas, ya que en la revista gran número de maestros comunica en breves páginas su experiencia docente, lo que hace que la mayoría de los trabajos se hayan catalogado como artículos (de opinión) o ensayos (cuadro 2).

En cuanto a la aportación de esta revista a la investigación educativa, se trata de una excelente fuente informativa para conocer las preocupaciones que maestros y funcionarios tienen en cuanto al desarrollo de esta modalidad educativa.

Veamos, en forma breve, los aspectos que más preocupan a los *cecehacheros* colaboradores en *Cuadernos del Colegio*. Para ello observemos los cuadros 4 y 5, en los cuales pueden apreciarse el año en que fueron publicados los trabajos y la temática tratada.

Durante los primeros años de vida de la revista, se hace evidente el interés de los autores por los aspectos didácticos, acentuando su preocupación tanto por las didácticas especiales —cómo enseñar su materia—, como en general por los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Otras temáticas importantes son las relacionadas con la discusión y propuestas de modificación de programas y planes de es-

tudio, así como del planteamiento de objetivos educativos, trabajos clasificados en la categoría currículo.

Todo lo relacionado con el quehacer docente, como la formación de profesores, la profesionalización de la enseñanza y la evaluación académica, son también importantes para la reflexión y discusión de la comunidad académica del CCH.

Destaca finalmente la gran atención que le prestan en general a la evaluación, prioritariamente la evaluación de la institución CCH-UNAM, pero con acentuada preocupación también por los problemas de aprovechamiento, deserción y reprobación escolar.

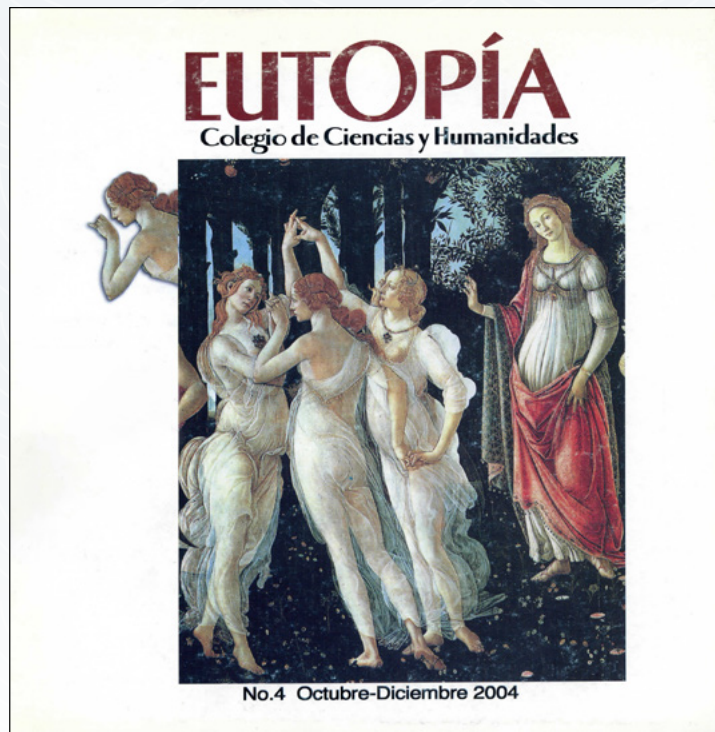
En la segunda parte del cuadro puede observarse que la preocupación por estas temáticas ya reseñadas arriba sigue siendo fundamental, pero aparece un interés creciente por temáticas como la planeación educativa, principalmente en lo que se refiere a la planeación y prospectiva y, por otro lado, a los lineamientos de la política educativa tanto de la propia institución UNAM y del Colegio, como de la educación superior en general.

Finalmente, es importante resaltar que en los últimos números de la revista ya se presentan tanto informes como resultados de investigación.

Es preciso observar sin embargo, que de las 16 temáticas en que fueron clasificados los trabajos registrados, son sólo cuatro en las que los maestros centran sus mayores preocupaciones, ellas son: aspectos didácticos, currículo, docencia y evaluación educativa<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Consúltense las definiciones de cada una de las temáticas





zación y catalogación de los datos aún permite hacer análisis de mayor profundidad sobre el tema, sin embargo, lo que aquí he presentado en forma muy sintética, deja claro la trascendencia de contar con un foro que permita observar desde dentro el comportamiento global de la institución.

Tomado de *Perfiles Educativos*, Núm. 64, abril-junio de 1994.

Si se quisiera hacer una evaluación del Colegio, estas aportaciones podrían ser excepcionales, sobre todo si pensamos que provienen de sus propios actores; sin embargo, hay un dato que me inquieta: de 2,653 académicos que tiene el Colegio de Ciencias y Humanidades<sup>8</sup>, sólo 27 de ellos han escrito 208 artículos de los 636 registrados. Posiblemente la mayor participación en la revista es la de los académicos de tiempo completo y la de los propios funcionarios del Colegio, lo cual podría hacer parcial la información, sin embargo ello será materia de una investigación de mayor profundidad.

De cualquier modo es importante resaltar que, en contraste con estas publicaciones de instituciones afines, como la *Revista del Colegio de Bachilleres* o *Estudios y Ensayos* —cuadernos editados por la Escuela Nacional Preparatoria—, éstas no han representado un foro tan importante de comunicación y reflexión como lo es *Cuadernos del Colegio*, en la cual han participado más de 350 académicos.

La metodología empleada para la organi-

en: Mariana Romo Patiño, *op. cit.*

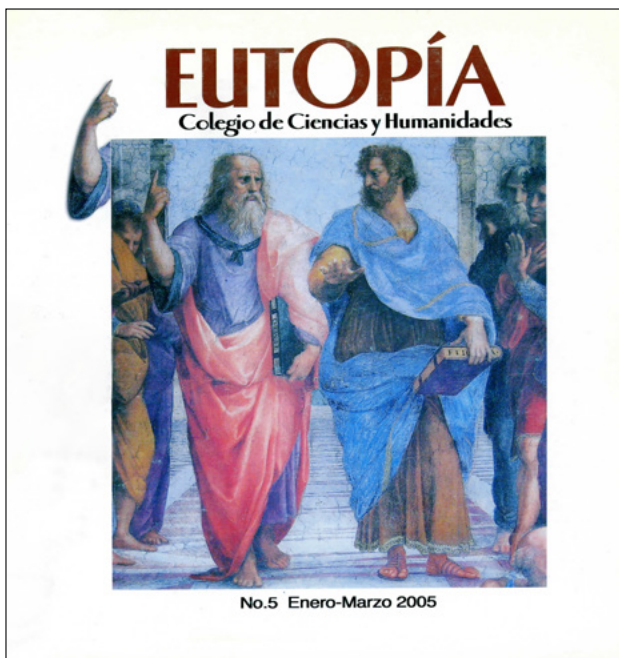
8 Agenda Estadística, UNAM, 1992.



# EL PERFIL DE INGRESO

DE LOS ALUMNOS, UN NUEVO  
RETO PARA EL COLEGIO  
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES<sup>1</sup>

ALMA GUADALUPE  
PALACIOS HERNÁNDEZ



<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, abril-junio/julio-septiembre de 2004, núms. 6 y 7, primera época.

## PRESENTACIÓN

Los diferentes niveles de preparación con los que ingresan los alumnos al Colegio de Ciencias y Humanidades, han sido algo común; es natural que los alumnos, al proceder de diferentes sistemas educativos y contar con distintas capacidades, muestren diferencias entre sí. Sin embargo, es estos momentos, esta desigualdad se ha vuelto un problema, pues se ha acentuado. La mayor parte de los estudiantes llegan al bachillerato arrastrando serias deficiencias, tanto en conocimientos como en las habilidades necesarias para desempeñarse adecuadamente en este nivel, y desarrollar las actividades que requiere la reflexión histórica, lo cual se convierte en un obstáculo importante para el logro del perfil de egreso.

Hasta el momento, han sido los profesores, quienes, de manera individual, han buscado la forma de resolverlo con los recursos disponibles en el salón de clases; no obstante, los esfuerzos aislados no han dado los resultados esperados.

La magnitud del problema reclama la participación de la institución; en consecuencia, le compete incluir en la discusión sobre los planes y programas de estudio la situación real en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, este escenario deberá ser tomado en cuenta en los subsecuentes ajustes a los programas del Área Histórico-Social.

Toda institución educativa establece en su programa de estudios la intención formativa de sus egresados, explicitando así el propósito de formar un determinado tipo de estudiante. El rasgo común de toda institución es, sin duda, su papel como formadora de individuos que puedan insertarse en la vida productiva del país, desempeñando de la mejor manera las actividades que se propongan realizar, es decir, convertirse en personas útiles a la sociedad.

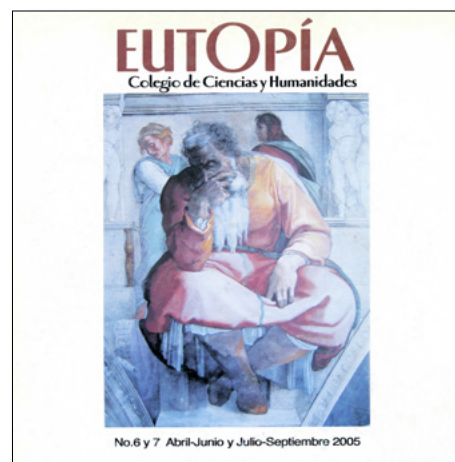
A partir de la definición que cada cual haga del término “útil”, se marcará la di-

ferencia entre las distintas instituciones educativas. Para algunas, su significado se circunscribirá al individuo que funciones bien en las condiciones económico-sociales existentes, es decir, que se ajuste a lo establecido. Para tal caso, buscará desarrollar en el estudiante los conocimientos y habilidades que respondan a ello. De alguna manera estaremos pensando en alguien que pueda “acomodarse” en el sistema imperante.

En contraposición a este modelo, desde sus inicios el Colegio de Ciencias y Humanidades ha planteado una misión que va más allá de esta finalidad limitada; además de preocuparse por dotar a los estudiantes de los conocimientos sistemáticos y de las habilidades necesarias para integrarse a la vida productiva del país, ha considerado muy importante, como parte de su filosofía institucional, la formación de un estudiante crítico que tenga la capacidad de transformar la realidad. En esto se sustenta el carácter singular del Colegio, marcando con ello una distancia enorme con otras escuelas de bachillerato.

Sin embargo, aun cuando la comunidad reconozca la trascendental importancia de este propósito educativo y la dificultad de conseguirlo, el continuo uso irreflexivo que de él se ha hecho, lo ha desgastado, diluyendo su importancia, y, finalmente, desatendiendo su cumplimiento.

Con base en lo mencionado, el objetivo de este trabajo es exponer consideraciones acerca del principal impedimento actual desde mi punto de vista, para el cumplimiento



del perfil de egreso del estudiante, concretamente en lo que se refiere a la formación de un estudiante crítico y transformador: la deficiente preparación, en tres aspectos básicos, de los estudiantes que ingresan al Colegio:

- a) La carencia de conocimientos mínimos de la historia de México o de la historia universal;
- b) La ausencia de información sobre la actualidad de México y el mundo;
- c) La falta de desarrollo en las habilidades de pensamiento.

### FORMAR UN ESTUDIANTE CRÍTICO

Definir qué conocimientos, qué habilidades de procedimiento o de pensamiento debe tener un estudiante para ser crítico y por tanto transformador de la realidad, así como la contribución que el conocimiento histórico haría este propósito, nos llevaría a plantear un abanico muy grande de posibilidades. Igualmente, la discusión de la posibilidad real de. Lograrlo generaría otra cascada de consideraciones. Hoy hay recetas. Pero cualquiera que sea la definición que el profesor acepte, independientemente de cómo se proponga conseguirlo y del grado en que sea posible, es innegable que ningún estudiante podrá lograrlo si carece del mínimo de los conocimientos, habilidades y, además, de disposición al aprendizaje.

### LA RELACIÓN PRESENTE-PASADO

Desde mi punto de vista, las asignaturas de Historia son clave en este proceso, particularmente a partir de la vinculación entre el presente y el pasado; este ejercicio contribuirá, de manera significativa, a su formación como estudiante crítico y transformador de la realidad.

El papel del profesor en esta tarea es fundamental, de él depende llevar a cabo en el salón de clase el ejercicio continuo de enlazar estas dos temporalidades. Su tarea es poner frente al joven la imprescindible referencia

al pasado para explicar el presente. Además, deberá hacer énfasis en que el alumno forma parte de esa realidad y que, por tanto, es capaz de transformarla haciendo uso de los elementos que le proporciona el conocimiento histórico. En pocas palabras, podrá llevarlo a reconocer que la explicación del presente justifica el conocimiento de pasado y sustenta la actuación futura.

### LOS IMPEDIMENTOS

Como antes mencioné, reconozco limitantes para arribar al propósito educativo planteado: grandes lagunas en el conocimiento histórico, falta de información sobre la actualidad y escaso desarrollo de habilidades de pensamiento tanto para analizar textos históricos como para sacar las respectivas conclusiones. Sirva de ejemplo la siguiente situación.

Se pretende abordar en el curso de Historia Universal el problema del desafuero del Jefe de Gobierno del Distrito Federal, asunto obligado, realidad de nuestra política. Para ello, el alumno debe tener un mínimo de información sobre el hecho, no importa de dónde provenga, es más, para el caso sirve incluso la información menos rigurosa, como la que puede escuchar en su casa. Primer obstáculo: carece de esa información. Esto se subsana encargándole el seguimiento de la noticia en los periódicos, la lectura de los artículos de opinión y la identificación de la posición que los periódicos tienen acerca del problema.

Segundo obstáculo: el alumno no conoce el procedimiento de una investigación hemerográfica. Esto se resuelve ocupando más tiempo del estimado para enseñar al alumno a investigar.

Se le indica que, para comprender bien el problema, debe utilizar algunos conocimientos básicos de la historia de México, por ejemplo, la Independencia y la Revolución mexicana. Tercer obstáculo: no los recuerda. Se resuelve solicitando a los alumnos una investigación sobre la cuestión.

Después de todo este proceso y una vez realizada la investigación, llega el momento de la presentación de los resultados. Sorpresa, sólo unos cuantos alumnos llegaron a tener los elementos para analizar y comprender el problema específico. El profesor averigua por qué no se llegó al resultado esperado, si el alumno siguió todas las indicaciones, “leyó” todo lo que se solicitó, etcétera, sin embargo, no llegó a establecer los nexos entre las situaciones estudiadas. Mucho tienen que ver las deficiencias en su capacidad de razonamiento, por eso es difícil para el alumno llegar a entender los puentes entre pasado y presente. En esta circunstancia, el profesor debe tomar una decisión: en el mejor de los casos, explica el tema presentado, sus puntos de vista sobre la situación estudiada, esforzándose en clarificar lo mejor posible la cuestión: en el peor, pasa al siguiente tema. Mención aparte merece el desinterés que los estudiantes muestran por adquirir conocimientos, lo que deberá motivar otro estudio, pues el asunto es mucho más complicado que al que nos ocupa.

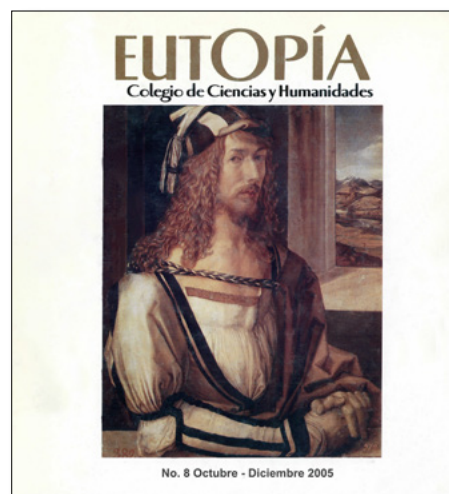
Si bien el fenómeno no es nuevo, ya que siempre ha ingresado un porcentaje de alumnos con deficiencias formativas, y de hecho algunas son comprensibles tomando en cuenta que la aprehensión del conocimiento es un proceso, en estos momentos es alarmante, porque ha dejado de ser, como antes sucedía, un caso excepcional. Ahora se presenta como la constante. Hasta el momento, se ha intentado resolverlo en el salón de clases, el profesor tiene la responsabilidad de ensayar una salida, pero cuando una situación se convierte en un obstáculo para cumplir los objetivos educativos, el problema rebasa las aulas y se vuelve un asunto de competencia de la institución, obligándola a participar también en su solución.

Es momento de cambiar de actitud. Aceptémoslo, el panorama es inquietante, no se trata de un problema menor y lo hemos venido eludiendo. Bien visto el asunto, estamos formando parte de la cadena de negligencia que permitió que alumnos con estas deficiencias llegaran al bachillerato y que ahora llegarán a nivel licenciatura.

Al respecto he escuchado la opinión de no pocos profesores que han asumido una posición de resignación, diciendo que estos son los alumnos que tenemos y que no hay más que hacer. Estoy en desacuerdo con este punto de vista. No es posible asumir seriamente una labor educativa omitiendo las condiciones reales en que ésta se desarrolla. Me parece una contradicción condenable que una institución educativa no tome en cuenta justo a quien está dirigida su labor.

En el análisis del problema deberá considerarse que las deficiencias referidas se originan en diferentes momentos de la formación de los alumnos; por tanto, su atención corresponderá a otras instancias. No obstante, aunque se encuentren fuera del ámbito de competencia de nuestra institución, se deberán tomar en cuenta en el diagnóstico general del problema y, obviamente, se deberán delimitar aquellas que están en sus manos atender.

Un asunto que corresponde a la institución es el examen de admisión al bachillerato, y, aunque en su diseño y aplicación estén involucradas otras instancias, nuestra institución debe revalorar la pertinencia de participar más activamente en su diseño, porque es este el filtro natural para seleccionar a los estudiantes que, además de contar con los conocimientos mínimos, tengan las capacidades mentales para desarrollar las nuevas actividades que este bachillerato propone. De lo contrario, se deberá aceptar que con el tipo de estudiantes que ingresan, no se lograrán a



cabalidad los objetivos educativos propuestos por el Colegio, o que tomará más tiempo del estimado conseguirlo. Por tanto, es muy importante que en el ajuste de los programas de estudio se tome en cuenta la práctica concreta en el salón de clases, pues los programas deben ser el puente que enlaza lo que idealmente se establece en el plan de estudios y lo que realmente sucede en el salón de clases.

### CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

1. El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades deberá tomar en cuenta, en el establecimiento de sus objetivos educativos, las condiciones reales en las que se desarrolla el proceso educativo. Si bien en su plan la institución establece lo deseable, no deberá ignorar que existen determinadas condiciones que posibilitan el cumplimiento de esos objetivos.
2. El Colegio de Ciencias y Humanidades deberá reconocer que el bajo nivel con el que ingresan los alumnos, es asunto de competencia, puesto que obstaculiza el cumplimiento de sus objetivos educativos. Así, será su responsabilidad promover, en las distintas instancias colegiadas, la discusión continua de esta situación.
3. A su vez, las autoridades del Colegio deberán comunicar a los niveles más altos de decisión de la Universidad dicha problemática, buscando la modificación pertinente en el examen de admisión, ya que este debiera ser el filtro que realmente permita que los estudiantes cuenten con la preparación y con la capacidad de aprendizaje que requiere el bachillerato del Colegio.
4. Los programas de estudio deberán tener presente dicha situación, haciendo el ajuste necesario de los propósitos, aprendizajes y contenidos, en concordancia con las características cognitivas que posean los estudiantes, pues hasta ahora han dejado de lado la es-



pecificidad del proceso educativo que se presenta en el Colegio. Es mejor plantearse metas alcanzables que, ante la imposibilidad de lograrlas, jugar el juego de la simulación.

5. Los profesores, especialmente los que atienden grupos de primer ingreso, deberán comprometerse a participar activamente en las discusión que para tal efecto se convoquen, ya que ellos son los mejores conocedores de la problemática, lo que les da la posibilidad de proponer los ajustes al programa de estudios, así como las medidas posibles a aplicarse en el salón de clases en búsqueda de solucionar el problema.
6. Los profesores deberán comprometerse a participar activamente en cursos de actualización pedagógica necesarios para ajustar su práctica docente a las características actuales de los estudiantes.

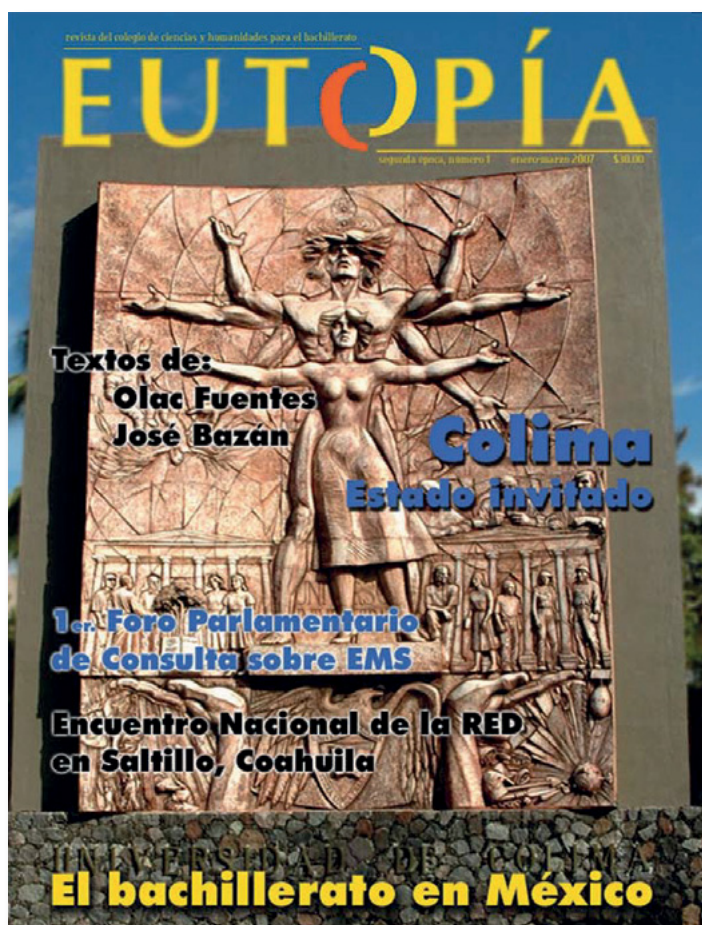
Finalmente, reivindico la propuesta educativa que el Colegio se trazó desde sus inicios. Sigue siendo válido formar estudiantes críticos y transformadores. Lo que se impone es estos momentos es revisar las condiciones sociales en que se desarrolla nuestra práctica, hacer concordar la formación de nuestros estudiantes con lo positivo de nuestra época, como los avances científico-tecnológicos, pero también se puede observar la otra cara de la moneda y reconocer los aspectos negativos que el mundo actual ha provocado en la juventud.

# SEGUNDA ÉPOCA



# EL PLACER DE LA LECTURA<sup>1</sup>

FELIPE GARRIDO



<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopia*, “Qué bachillerato requiere el país”, abril-junio de 2007, núm. 2, segunda época.





La falta de comprensión, la incapacidad de dar sentido y significado a los textos que se simula leer, es quizás el motivo primordial por el que la mayoría de los millones de mexicanos que tienen acceso a la escuela no llegan a convertirse en lectores, así pasen quince o veinte años de su vida entre libros; así terminen una licenciatura o un doctorado; así lleguen a ocupar posiciones destacadas en actividades de toda clase incluido, naturalmente, el campo de la educación. Creo que no es falso decir que uno de los ejes de nuestro sistema educativo es la simulación de la lectura. En la escuela, en todos sus niveles, aprendemos y enseñamos a simular la lectura. En la escuela aprendemos y enseñamos a repetir, en voz alta o en silencio, palabras que podemos pronunciar pero que no alcanzamos a comprender.

Aprendemos y enseñamos la simulación de la lectura cuando prestamos atención a lo accesorio y dejamos de lado lo esencial. Lo accesorio es eso que fue todo lo que yo pude poner, hace un instante, cuando simulé leer las cinco y media líneas iniciales de un libro de econometría: la modulación de la voz, la velocidad, la articulación de las palabras, la capacidad de seguir los signos de puntuación<sup>2</sup>. Y no es que todo eso deba descuidarse, sino que todo eso debe ser consecuencia —no sustituto— de que se ha atendido lo esencial: la capacidad de identificar, construir y seguir unidades de significado de complejidad creciente; la capacidad de atribuir al texto sentido y significado. Para decirlo lisa y llanamente, la capacidad de comprender, de ir más allá de lo que Julio Cortázar llama la “corteza cultural”.

No es que yo menosprecie la memorización. Al contrario, me parece un ejercicio indispensable que lastimosamente se ha abandonado creyéndolo enemigo del razonamiento y de la comprensión. A veces, memorizar un texto puede ser el primer paso en el camino de su comprensión. Porque la comprensión no es algo que se nos dé de un golpe sino algo que construimos, en ocasiones penosamente, con enormes dificultades. Aprendemos a construir la comprensión y, en la medida en que ejercitamos esta habilidad la vamos facilitando y podemos perfeccionarla hasta el punto de perder conciencia de su complejidad. Pero, insisto, memorizar no es comprender. Lo ideal sería memorizar textos que comprendemos, y llegar a comprender textos que hemos memorizado.

¿Qué es comprender? Comprender es la capacidad de atribuir sentido y significado a un signo. Los signos, por ellos mismos, carecen de significado. Atribuírsele es facultad del observador. ¿Qué significa una estrella solitaria? Entre otras cosas, puede ser Cuba, o la luminaria que llevó a los magos al pesebre del niño divino, o una marca de cerveza. Todo depende de quién vea esa estrella, en dónde, en qué circunstancias. Esos otros signos que son las palabras, y los signos que las palabras forman al combinarse; esos otros signos que son las frases, los párrafos, los capítulos, una obra entera, están allí frente a noso-

<sup>2</sup> Todo eso a lo que se le presta atención en esos vanos y lastimosos concursos que con frecuencia se organizan para encontrar al “niño lector del estado”, o de la escuela, o de donde sea, como si se tratara de un fenómeno de feria.

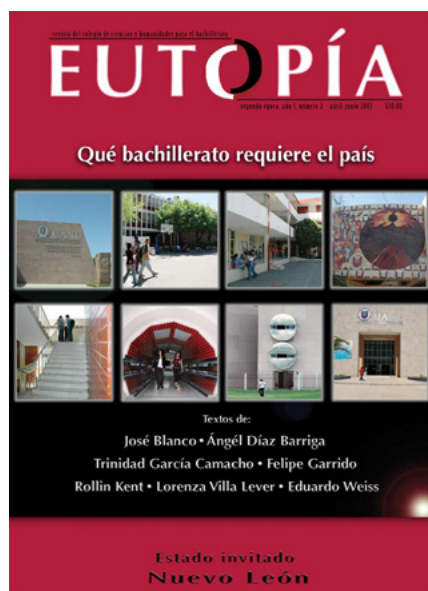
tros, en espera de que les demos sentido y significado. Aprender a atribuirles sentido y significado es aprender a comprender; es decir, aprender a leer.

¿Cómo aprendemos a comprender? ¿Cómo, un día más o menos remoto, supimos que la estrella solitaria es una marca de cerveza, o la estrella de Belén, o la isla de Martí? ¿Cómo aprendimos a reconocer en la calavera sobre las tibias cruzadas una señal de peligro? ¿Cómo llegamos a apropiarnos de un sistema de signos tan complejo como el que hace falta para seguir un juego de fútbol o de beisbol? Ciertamente no fue por medio de esos sistemas de tortura a los que son sometidos los alumnos cuando se les hace leer. Nunca he visto que nadie sea sujeto a un interrogatorio, ni sea obligado a elaborar un resumen después de haber asistido a un partido de fútbol o de haber visto una película o un programa de televisión. Y, evidentemente, estamos mucho mejor educados para ver beisbol, cine y televisión que para leer. Y, sin embargo, para disfrutar los deportes, el cine y la televisión, como para gozar la lectura, lo esencial es comprender.

Comprender, cargar de sentido y de significado un signo, es la primera condición para el placer. De alguna manera, todo placer comienza o descansa en el placer de comprender. Una caricia, igual que una novela, igual que una pieza musical, requiere ser comprendida. Una caricia que no se comprende difícilmente puede ser placentera.



Comprender  
es la  
capacidad de  
atribuir sentido  
y significado a  
un signo.



Recuerdo una tarde de lluvia en que yo leía algunos de mis cuentos frente a un grupo de muchachas y muchachos, estudiantes de preparatoria. Se me ocurrió que “Nocturno” podía interesarles. Un hombre tiene a su lado una mujer desnuda: “Sombras sobre sombras; una línea de luz en las caderas. Sus ojos brillaban en secreto. Comencé a besarle las axilas...”<sup>3</sup>. La carcajada fue tan unánime, tan espontánea, tan explosiva, que me sumé al grupo: yo no sabía, hasta ese momento, lo jóvenes, lo inocentes que eran; lo lejos que estaban de comprender esa caricia. Entre otras cosas, la comprensión es cuestión de experiencia.

La experiencia, el viejo método de prueba y error, la confrontación de las expectativas, las anticipaciones, las predicciones del lector contrastadas con el resultado de la lectura es uno de los caminos hacia la comprensión.

Cuando hablo de experiencia me refiero a la experiencia personal y, también, a la ex-

3 El cuento es tan breve que no resisto la tentación de reproducirlo completo:

—Hace tanto tiempo —me dijo al oído, jadeante todavía, y se acodó a mi lado desnuda como el viento. Sombras sobre sombras; una línea de luz en las caderas. Sus ojos brillaban en secreto. Comencé a besarle las axilas; bajé a mordiscos por el perfil de luna; me detuve en las corvas; la escuché suspirar. —Sígueme soñando —le supliqué—. No vayas a despertar.

Véase *La Musa y el garabato*. México: FCE, 1992, pp. 19-20.

perencia colectiva, a la experiencia social. Pues el sentido de la lectura y el de la escritura —no deberíamos pensar en una sin la otra—, como el de la estrella en soledad, como el de la calavera y las tibias, como el del juego de pelota, como el de una película o un programa de televisión, se construyen en una dimensión eminentemente social, cultural, aunque esto muchas veces no se tome en cuenta cuando, más allá de la indispensable alfabetización, nos ocupamos de la formación de lectores.

Quiero decir con esto que en general no tratamos un texto como tratamos una película o un partido de beisbol. No lo convertimos en tema de comentarios y discusiones; no lo compartimos con la misma vitalidad ni lo incorporamos tan profunda y vigorosamente al acervo de nuestras experiencias comunes. Tal vez porque, en realidad, muchas

veces nosotros mismos no somos lectores tan genuinos ni tan avezados como deberíamos. Mientras los maestros no se conviertan en lectores, en lectores auténticos, en lectores de literatura —ningún lector está completo si no lo es también de literatura— y no solamente de los textos que les pide su profesión —esa es una manera de ser analfabetos por especialización— será poco lo que puedan hacer para convertir en lectores a los demás.

El diálogo, la dimensión social, colectiva de la lectura, es esencial para construir la comprensión. Con la ventaja de que esa dimensión se extiende en el espacio y en el tiempo al través de la propia lectura.

¿Cómo podemos facilitar, propiciar la comprensión? ¿Cómo pueden los maestros, por ejemplo, alentar en los alumnos la capacidad de comprensión? Hemos hablado de una experiencia compartida. Quiero señalar que esa experiencia deberá estar orientada a formar nuevas redes de referentes, a enriquecer las que ya se conocen, a capacitar al lector primerizo para que lo haga por cuenta propia. (Eso mismo es lo que hacemos en un partido de futbol, ante una película, una pintura, un edificio o una persona desconocida).

Porque estamos hechos de palabras. Nos expresamos y nos comunicamos con palabras. Son palabras las ideas, las creencias, los sentimientos y los pensamientos. Son palabras los recuerdos, los proyectos y los sueños. Hacemos amigos, trabajamos y nos divertimos, aprendemos y enseñamos con palabras.

Por eso mismo, nada hay más básico, más necesario, más urgente para la formación y la educación que el dominio del lenguaje. Ese es el primero de los aprendizajes que todo ser humano requiere. Decir lenguaje



es decir la voz y la escritura; la capacidad de entender lo que se escucha y entender lo que se lee; es decir y escribir lo que deseamos expresar o comunicar. El lenguaje, hablado y escrito, es el instrumento indispensable para formar la conciencia y ordenar la experiencia; para conocer el mundo y transformarlo.

Estar alfabetizado significa tener la capacidad de emplear el lenguaje escrito con fines pragmáticos, de indudable utilidad, como estudiar o trabajar. Ser lector significa, además de eso, haber descubierto que los libros son amigos que nos cuentan historias, nos acompañan, nos consuelan y dan consejo; nos llevan a conocer lugares y personas. Que los libros abren espacios para dialogar, oportunidades de conocer ideas y explorar nuevos caminos. Ser lector significa haber convertido la lectura en una actividad de todos los días, una manera de aprender, sentir, pensar y crecer; de profundizar en la comprensión del mundo y de la vida. Haberse apropiado del lenguaje escrito para satisfacer, mediante la escritura, las propias necesidades de expresión y de comunicación.

Lejos de hacerse lectores, en su paso por los diez grados obligatorios de educación básica, la mayoría de los alumnos quedan apenas alfabetizados: este es el lastre más pesado de nuestro sistema educativo, de nuestra sociedad, de nuestro país. La razón es la falta de programas especiales de lectura y escritura —como el que seguía Antonio Alatorre en Autlán—, limitar estas actividades a ejercicios en la clase de español; no tener como meta, desde un principio, formar lectores capaces de escribir lectores que hayan descubierto el placer de leer: no hay de otros.

Las consecuencias son catastróficas. A mitad de los noventas del siglo pasado, cada año había más o menos 150 mil aspirantes a



ingresar en las preparatorias de la unam. De los más o menos 35 mil que lograban entrar, 35 por ciento —entre doce y trece mil— reprobaban los exámenes de comprensión de lectura en el primer semestre de bachillerato: no podían hacer un resumen, relatar la trama ni decir quién era el personaje principal del cuento. Esas cifras explican mucho de lo que sucede en el país. De los 150,000 aspirantes, sólo 23,000 (15 por ciento) pasaban los exámenes de lectura. Los 150,000 sabían leer y escribir, pero 85 de cada cien lo hacían apenas en un nivel utilitario que les había permitido aprobar los exámenes de seis grados de primaria y tres de secundaria, pero no comprender lo que intentaban leer.

México necesita más y mejores lectores. Demasiados mexicanos no conocen los placeres ni las ventajas de la lectura. No me refiero tanto a que haga falta más gente alfabetizada, sino más gente acostumbrada a leer. Gente que sea capaz de informarse,

Estar alfabetizado significa tener la **capacidad de emplear el lenguaje escrito** con fines pragmáticos, de indudable utilidad, como estudiar o trabajar.

**Nuestro mayor problema** de lectura no es que los analfabetos no puedan leer, sino **que los estudiantes y los profesionales**, que la población escolarizada **no suela adquirir la costumbre de leer.**

educarse y divertirse, de multiplicar sus experiencias mediante los libros; que sepa y quiera apagar el televisor. Pero será difícil tener más y mejores lectores si no se dedica un esfuerzo directo a su formación.

La formación de lectores no debe ser confundida con la indispensable alfabetización. Alfabetizar a una persona, sea cual fuere su edad, no significa convertirla en lector. Hace falta orientarla y estimularla para que se aficiona a la lectura. “El maestro —dice Juan José Arreola— debe comunicar su personal deleite de lector, ilustrar el estudio con metáforas, hacer del curso mismo una obra literaria llena de animación y movimiento, de emoción y fantasía”.

Tampoco debe confundirse el hábito de la lectura con el consumo, a veces limitado a la mera compra, de los libros de texto, que se hace de manera obligada. Nuestro mayor problema de lectura no es que los analfabetos no puedan leer, sino que los estudiantes y los profesionales, que la población escolarizada no suela adquirir la costumbre de leer.

Si se quiere elevar el índice de lectura hará falta publicar libros a precios accesi-

bles y distribuirlos de manera eficiente y poner en servicio más y mejores bibliotecas y librerías. Sobre todo, hará falta dedicar tiempo, talento, imaginación y recursos a la formación de lectores: esto es, hará falta instituir prácticas que nos acostumbren a disfrutar y usar los libros.

A leer se aprende leyendo. La lectura de los padres y del maestro en voz alta; la lectura con los alumnos a varias voces; el convertir la biblioteca en un lugar de deleite; el dedicar un tiempo a diario a la lectura, en el hogar y en la escuela, desligándola de cualquier tipo de obligación; el atender las sugerencias de lectura que presenten los alumnos; el indispensable ejemplo de los padres y los maestros; todas éstas son actividades que deberían ser puestas en práctica de manera permanente, humilde y entusiasta.



# LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CURRÍCULUM DEL CCH<sup>1</sup>

ANA MARÍA HERNÁNDEZ SANABRIA

GILBERTO LIRA VÁZQUEZ

MARÍA DEL ROSARIO OLGUÍN GONZÁLEZ

**C**reemos que en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM no se ha hecho un análisis de cuáles elementos de la educación ambiental están incorporados en su plan de estudios y cuáles son los pasos que se han dado para integrar la educación ambiental al currículum del Colegio. Por eso en el presente ensayo y conectados con nuestra realidad institucional, pretendemos hacer un pequeño análisis que sirva de aportación para encaminar nuestros esfuerzos en la integración de la educación ambiental al currículum del CCH.

En las siguientes líneas analizaremos cómo se encuentra insertada la dimensión ambiental en los programas de estudio de Química que forma parte del Área de Ciencias Experimentales.

## LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CURRÍCULUM

Hablar sobre educación ambiental implica saber a qué nos referimos, para ello tomaremos dos definiciones que nos parecen convenientes:

1. La educación ambiental se entiende como una nueva dimensión de los procesos educativos en general, con énfasis en el desarrollo de capacidades éticas, intelectuales y socioculturales que favorezcan una relación más sostenible y equitativa en-

<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, "Número especial, tercer aniversario. Los programas del bachillerato", octubre-marzo de 2009-2010, núms. 12 y 13, segunda época.

# EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato segunda época, año 2 número 5 - ene-mar 2008 \$30.00

# 1 año

Texto de  
**Roberto Rodríguez  
Gómez Guerra**

Trabajos ganadores del concurso  
de ensayo sobre el bachillerato



9 97700613702

Nuestro invitado  
**Estado de México**

tre los grupos sociales y el ambiente (González Gaudiano, 1999, p. 6).

2. La educación ambiental concierne tanto a la relación de las personas y de los grupos sociales con su medio próximo de vida así como con el medio ambiente mundial. Lo cual resulta esencial para el desarrollo de sociedades responsables porque permite la producción y la difusión de saberes críticos al tiempo que favorece el desarrollo de competencias éticas y estratégicas (Savé, 1990, p. 101).

Considerando estas definiciones, la educación ambiental debe ser incorporada a los programas de estudio, como una forma de cuestionamiento crítico del poder existente y el estilo de desarrollo que impulsa las formas de control social y cultural. Entendamos con esto que las propuestas existentes para el currículo escolar deben proveer al alumno de las habilidades, actitudes y valores que le hagan cuestionarse primeramente sus prácticas cotidianas en relación con los problemas ambientales y además comprender que los problemas del medio ambiente no se resuelven con conocimientos fragmentados ni con asignaturas aisladas y parcializadas.

## Algunas recomendaciones para promover la educación ambiental (Reporte nacional de México, 1997)

Con la finalidad de promover la educación ambiental en las instituciones educativas, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Promover la integración de la dimensión ambiental en los diferentes niveles educativos.
- Elaboración de materiales de educación ambiental con un enfoque sistemático y regional para apoyar la educación formal.
- Reforzar y actualizar los contenidos de los programas educativos; examinar los esquemas y orientaciones de los programas de investigación relacionados con la serie de problemas ambientales como la degradación del suelo, contaminación ambiental, contaminación del agua, calentamiento mundial, lluvia ácida, deforestación, entre otros y apoyar los métodos de educación no formal y de divulgación.
- Crear programas de financiamiento para combatir la insuficiencia en la disponibilidad de recursos económicos para el establecimiento de programas continuos de educación ambiental formal y no formal.

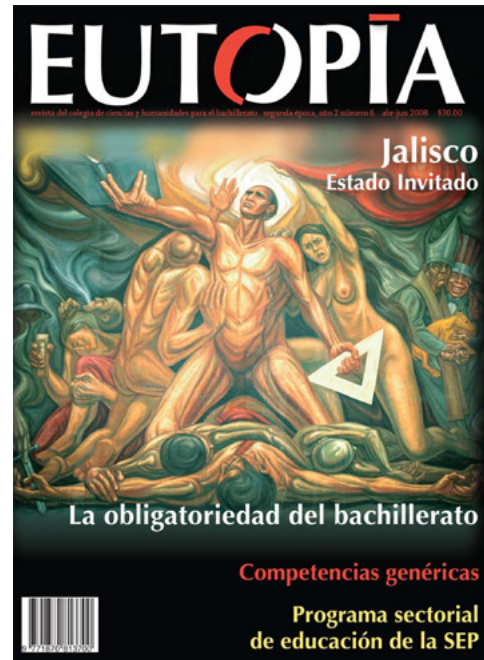


## ¿QUÉ LE CORRESPONDE HACER AL BACHILLERATO?

Considerando que el bachillerato tiene un carácter eminentemente formativo, debe incorporar en el currículum la dimensión ambiental, desde una perspectiva formativa y sistemática. Suscribimos las ideas referentes al papel de la secundaria en materia de educación ambiental:

en la secundaria, la educación ambiental debe contribuir a la comprensión de los fenómenos ambientales y sus relaciones y expresión de los que ocurren a nivel local y nacional. También se enfatiza en la adquisición de métodos y técnicas de observación, registro y contrastación de fenómenos ambientales, así como de búsqueda de soluciones a los problemas en un marco jurídico nacional e internacional, en el desarrollo de tecnología apropiada y en la participación social. (González Gaudiano, 1999, p. 6).

Creemos que para el bachillerato, la idea es aplicable también, dado su carácter eminentemente propedéutico, por lo que la educación ambiental debe promover la formación de una conciencia sobre los problemas del medio ambiente, así como un carácter crítico y reflexivo que permita al alumno visualizar soluciones de dichos



problemas con un enfoque multidisciplinario.

En este sentido, la Educación Media Superior es una posibilidad real, mediata e inmediata para la construcción social de una conciencia ambiental que debe proveer a los alumnos de los conocimientos tanto científicos como de las humanidades, que les permitan visualizar que los problemas ambientales deben ser resueltos con visiones integradoras, ya que no hay una disciplina que provea los elementos de manera individual para la solución de dichos problemas. Todas sus asignaturas deben contener elementos de la propia disciplina que permitan integrar un todo en la solución de un problema ambiental.

### EL BACHILLERATO DEL CCH

Tiene tres características fundamentales: es universitario, de cultura básica y propedéutico, por lo que es necesario incorporar todos aquellos conocimientos que permitan lograr un alumno crítico y reflexivo. En este sentido la educación ambiental puede contribuir en gran medida a desarrollar estos dos aspectos.



Química I		
En la unidad I	En la unidad II	
<p>“Agua: compuesto indispensable para la vida” se considera: Analizar colectivamente las dificultades para abastecer de agua a la ciudad de México y su zona conurbada, como estrategia para desarrollar sus habilidades de comunicación oral y escrita.</p> <p>Incrementará su actitud crítica y de responsabilidad en el uso de los recursos naturales, al identificar las causas de la falta de disponibilidad de agua y proponer acciones para evitar el desperdicio del vital líquido y reducir su contaminación (único aprendizaje referido a educación ambiental).</p>	<p>En la unidad II: “Oxígeno, componente activo del aire” se tienen: Investigación sobre la importancia de la composición del aire para los seres vivos y las actividades cotidianas, como estrategia para incrementar sus habilidades de búsqueda de información y comunicación oral y escrita.</p> <p>Investigación sobre la importancia de la composición del aire para los seres vivos y las actividades cotidianas, como estrategia para incrementar sus habilidades de búsqueda de información y comunicación oral y escrita.</p>	
El tiempo destinado para la discusión de esta información no excede las tres horas.	Tiempo destinado para estos temas: cuatro horas.	
Química II		
En la unidad I	En las unidad II y III	
<p>En la unidad I: “Suelo, fuente de nutrimentos para las plantas” se tienen: Discusión sobre la importancia de conocer el pH del suelo para la selección de cultivos, reforestación, elección de fertilizantes y nutrición de las plantas, como estrategia para aumentar su capacidad de comunicación oral y escrita expresada con fundamentos.</p> <p>Investigación documental sobre Agotamiento de suelos. Fertilizantes y abonos; Problemas de falta de producción de alimentos vs. explosión demográfica; Erosión y desertificación de suelos: problemas en México; Contaminación de suelos rurales y urbanos; La química y la sustitución de suelos (cultivo sin suelos); Contaminación de suelos, basura y reciclaje de residuos, como estrategia para desarrollar habilidades de análisis y síntesis de información, comunicación oral expresando opiniones y fundamentándolas.</p>	No se considera ningún tema de educación ambiental.	
Tiempo destinado para la discusión de esta información: dos horas.		
Química III		
En la unidad I	En la unidad II	En la unidad III
No se considera ningún tema de educación ambiental.	<p>En la unidad II: “Industria minero-metalúrgica” se tienen: Valora la repercusión de la industria minero-metalúrgica en la salud y el ambiente, como único aprendizaje referido a la educación ambiental.</p>	<p>“Fertilizantes: productos químicos estratégicos” se tienen: Valora el empleo de los fertilizantes al comparar el efecto de ellos sobre el medio ambiente con la cantidad de alimentos que ayudan a producir, como único aprendizaje referido a educación ambiental.</p>
	Tiempo destinado a estos temas: dos horas.	Tiempo destinado a estos temas: dos horas.
Química IV		
En la unidad I	En la unidad II	
<p>“Las industrias del petróleo y la petroquímica” se tiene: Valora las soluciones a los problemas de contaminación ambiental en la extracción y transformación del petróleo, único aprendizaje referido a la educación ambiental.</p>	<p>“El mundo de los polímeros”, se tiene: Valora el uso de los polímeros al contrastar sus aplicaciones y su efecto en el ambiente, único aprendizaje referido a la educación ambiental.</p>	
Tiempo destinado a este tema: cuatro horas.	Tiempo destinado a este tema: dos horas.	

Solamente si los docentes somos conscientes de **la importancia de la educación ambiental** podremos transmitir esta idea a los alumnos.

### Contenidos de educación ambiental en los programas de química

Química (Comisión de Planes y Programas, 1996). Esta asignatura es impartida en cuatro semestres, Química I y II (primero y segundo semestres respectivamente) son obligatorias y Química III y IV son optativas. Al hacer el análisis de los cuatro programas se observaron contenidos relativos a la educación ambiental (tabla anterior).

### PROPUESTAS

- Es de capital importancia que se generen espacios de discusión donde se le quite la confusión a los profesores entre lo ambiental y lo ecológico, ya que de persistir la ignorancia no se podrá avanzar en el camino de incorporación del campo de la educación ambiental en el currículum del CCH.
- Se deben articular los programas de todas las Químicas, de manera que cada una trate las cuestiones ambientales desde los temas abordados.
- A partir de la articulación es necesario que se establezca la inter y la multidisciplina que actualmente en el Colegio está disminuida o no existe. La educación ambiental puede ser un buen pretexto para recuperar estas relaciones que fueron la razón de ser del Colegio en sus orígenes.
- El programa de formación docente debe hacer obligatorio un diplomado en educación ambiental, donde el profesor cobre conciencia de la importancia de la misma. Solamente si los docentes so-

mos conscientes de la importancia de la educación ambiental podremos transmitir esta idea a los alumnos.

- Finalmente, es fundamental que autoridades, alumnos, docentes y demás personal del Colegio impulsemos la incorporación de la educación ambiental en el currículum del Colegio de Ciencias y Humanidades que responda al gran reto del milenio: avanzar hacia el desarrollo sustentable.

### BIBLIOHEMEROGRAFÍA

Comisión de Planes y Programas. *Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, 1998.

——— Área de Ciencias Experimentales. *Programas de Estudios para las Asignaturas de Química I-IV*. México: CCH, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, 1996.

González Gaudiano, Edgar. *Educación ambiental: historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México: Sistemas Técnicos de Edición, 1999.

——— *Programa del seminario La Educación Ambiental ante el Nuevo Milenio*. México, 1999.

Reporte Nacional de México. El tránsito hacia el desarrollo sustentable. Documento del país para Río. Resultado de las Jornadas Nacionales de Consulta del Desempeño y Perspectivas hacia el Desarrollo Sustentable (marzo de 1997).

Savé, Lucie. “La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico” en *Actas del Seminario de Investigación-formación edamaz*. Québec: Université du Québec à Montreal, 1990, pp. 85-104.

# ¿CIBEROCIO?<sup>1</sup>

RICARDO PERALTA ANTIGA



<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, “Tecnologías de la Información y Comunicación”, abril-septiembre de 2010, núms. 14 y 15, segunda época.

**H**ablar de los comienzos del siglo XXI es adentrarnos en un mundo que se construye y se transforma día a día, momento a momento, en donde el tiempo deja de ser mecánico para acercarse a un dinamismo incapaz de ser atrapado por las manecillas del reloj, una temporalidad que busca ciclos distintos para abordar las etapas de la humanidad y que parece ser tan eterno y fugaz que nos confunde al estar en su interior, pero el tiempo no existe solo, aislado ni alejado, requiere de un aliado que lo siga y en ocasiones lo contraponga, el espacio, aquel que antes se veía en lo concreto y que hoy se desdibuja en el imaginario de la realidad virtual, espacios que carecen de forma y cuerpo pero que sin embargo existen y a cada instante reclaman su lugar. Vivimos en un mundo distinto, en un orbe que aún cuando pareciera fácil de entender resulta en sumo difícil de explicar, nos enfrentamos a una nueva sociedad, a un nuevo orden social, nos enfrentamos, por lo tanto, a una reconsideración del ser humano ante su propia humanidad.

Con un lenguaje cambiante, un pensamiento complejo y una red en donde poder interactuar, los individuos adoptan nuevas facetas, se rediseñan, se reintegran a espacios y lugares que quizá sólo existan en su imaginario, pero que sin embargo sean, tal vez los más reales de las que hayan tomado lugar en la praxis cotidiana de la humanidad.

# EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato segunda época, año 5 número 8 marzo 2008 \$30.00

## Encuesta en línea sobre bachillerato en México

Análisis:

Sandra Conzuelo

Mario Rueda

Eduardo Weiss

Panel de discusión:

Trinidad García

Elsa Guerrero

Carlota Guzmán

Guerrero  
Estado invitado



segundo  
aniversario

Hoy se reclama un nuevo orden, uno dinámico, adecuado a los tiempos que deja atrás a la modernidad. Y en él, resulta recurrente y hasta necesario hablar de aquello que antes ni siquiera podríamos imaginar, el ocio y la cibersociedad; el ocio que encuentra o por lo menos, intenta, solidarizarse con el pensamiento colectivo capaz de multidimensionar la realidad. Un ocio consciente, creativo y democratizado que aún no ocupa un sitio estable en nuestra sociedad pero que



En otras palabras, **el ocio es una experiencia humana** a través de la cual liberamos nuestro potencial creativo.

ya subsiste en la inmensidad de la red. Hablemos pues de ocio, hablemos de ocio en la cibernsiedad...

### ¿QUÉ ES OCIO?

La historia reciente ha llevado a definir el ocio como la pérdida de tiempo, los pasatiempos, las acciones que uno realiza cuando se está aburrido o la enajenación que se produce al realizar una actividad “no productiva”, no obstante, a partir de las diferentes publicaciones que abordan el tema con mayor profundidad podemos distinguir tres formas distintas que conceptuar el ocio:

- a) En el sentido etimológico de la palabra, el ocio lleva consigo actividades a las que el individuo se consagra gustosamente. Por consiguiente se siente libre al elegir exclusivamente, a causa del placer que le procuran, libre de continuarlas o de interrumpirlas, y libre de practicarlas sin preocupaciones utilitarias y sin pensar en su eficacia.
- b) El ocio está determinado por su relación con el trabajo y por el grado de libertad. Será más satisfactorio cuanto

mayor sea la libertad percibida y menor su relación con el ámbito laboral y de obligaciones cotidianas (Kelly, 1987, p. 49).

- c) El ocio autotélico es “una experiencia vital, un ámbito de desarrollo humano que, partiendo de una determinada actitud ante el objeto de la acción, descansa en tres pilares esenciales: percepción de elección libre, autotelismo y sensación gratificante” (Manuel Cuenca Cabeza, 2000, p. 51).

En otras palabras, el ocio es una experiencia humana a través de la cual liberamos nuestro potencial creativo que nos permite alcanzar un estado de bienestar superior. Cuando practicamos un deporte, tocamos un instrumento musical, leemos un buen libro o simplemente admiramos un paisaje; en sí, cuando disfrutamos de aquello que hacemos





sin estar obligados a realizarlo, nos inmiscuimos en la experiencia de ocio. Pero... ¿qué tiene que ver esto con las Tecnologías de la Información y la Comunicación?

### LAS TIC Y CIBERCULTURA

Hay dos aproximaciones que podemos hacer entre el ocio y las TIC. La primera corresponde a su entendimiento como un elemento estático que nos proporciona herramientas útiles para mantenernos comunicados y así poder interactuar en un nuevo-viejo mundo digitalizado. Las TIC así planteadas resultan un espacio idóneo para el juego, la recreación o el aprendizaje que nos invita a establecer vínculos sociales diferenciados. No obstante, más allá de la apropiación tecnológica, el uso cotidiano de las TIC supone la apropiación, construcción y resignificación de un modelo cultural basado en la cibernética y la cibercocidad: la cibercultura.

Para efectos del presente escrito se ha tomado como base el desarrollo conceptual de la cibercultura realizado por los investi-

gadores de la Red de Cibercultura y Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación.

Ante ello Martha Rizo en “Explorando la cibercultura” nos dice que actualmente, el término “cibercultura” se utiliza comúnmente para referirse al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, específicamente la red de Internet, no obstante este término reduce su verdadero significado. Dicho término tiene sus raíces en la cibernética, por un lado; y por otra parte, ubicándola en el terreno de la cultura en general, comprendida como organizadora de la experiencia de los sujetos. Así la cibercultura no sólo se “vive” en el ciberespacio, sino que traspasa los límites de la tecnología y puede constituirse como una nueva organización de lo social. La cibercultura, por lo tanto, no debe comprenderse como algo distinto a la cultura; más bien se trata de su nueva forma, la nueva configuración que, actualmente, está tomando la cultura. Por tanto, la abordaremos como una nueva forma de organización social que, lejos de anular a las formas anteriores, las complementa y de una u otra forma, convive con ellas en el sentido de que el ciberespacio funciona como un lugar en el que los sujetos desarrollamos parte de nuestras interacciones sociales.

La cibercultura no sólo nos sitúa como usuarios de las nuevas tecnologías, sino que



“Cibercultura” se utiliza comúnmente para referirse al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

## A partir de ello, las posibilidades de **vivir el ocio a través de la red** y la tecnología se incrementan día a día.

al ir más allá, nos propone nuevas formas de pensar y vivir la cultura, mismas que se amplían al ser posible la interconexión con conocimientos de diferentes realidades, lejanas geográficamente, pero accesibles en el ciberespacio. El punto clave no es, por tanto, qué tanto usamos las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, sino para qué las usamos, cómo afecta este uso a nuestra forma de vivir y pensar el mundo. Las preguntas y reflexiones anteriores confirman el punto de partida inicial: la cibercultura supone la construcción de una nueva cultura.

### ¿SE PUEDE HABLAR DE OCIO EN LA CIBERCULTURA?

Al partir de un concepto base de ocio como experiencia humana, la cibercultura supone un foro para su expresión y manifestación que reclama metodologías de análisis específicas y definitorias; no obstante, nos limitaremos a exponer sólo algunas de sus características.

Las manifestaciones predominantes del ocio en la cibercultura tienen fuente en el juego y la comunicación. Los clásicos juegos de consola han abierto sus puertas a prácticas lúdicas en tiempo real en donde diversos jugadores entran en acción a través de juegos en línea que les permiten explorar sus capacidades compitiendo ante jugadores de cualquier otra parte del mundo. Más allá del simple juego, dicha práctica supone un ejercicio de interacción social que promueve una serie de juicios y valores dignos de ser estudiados en el campo de la ética.

Con relación a ello, la segunda manifestación definitoria del ocio en la cibercultura toma como base la comunicación (sin-

crónica y asincrónica) a través de diversos modelos de interacción social que dan vida a un sin fin de personajes, reales y ficticios, a través de los cuales la sociedad manifiesta una nueva parte de su ser.

Las redes sociales se han convertido por tanto en un campo que lo mismo atraviesa el campo de las noticias que el de la mercadotecnia y la publicidad, un espacio para la “libre” manifestación del ser y el estar, que ha posibilitado relaciones amorosas y secuestros, amistades y envidias, colaboración y enajenación. A partir de ello, las posibilidades de vivir el ocio a través de la red y la tecnología se incrementan día a día, teniendo como límite sólo la capacidad humana para crear y/o recrear alternativas para el uso de las mismas, en donde su determinación de buenas o malas, liberadoras o enajenantes, tienen respuesta en eso que hemos llamado tiempo y de acuerdo a la escala de valores con que queramos medirlo.

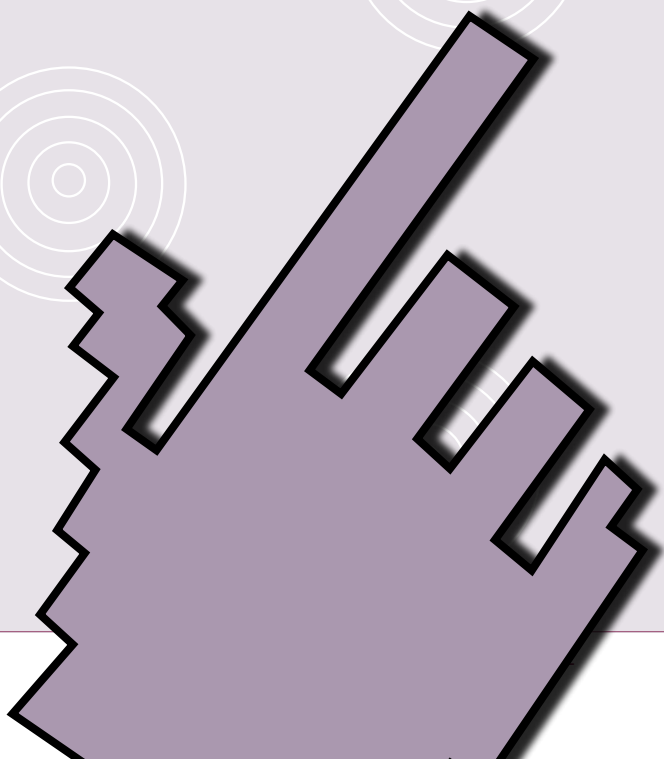
Ante la pregunta ¿se puede vivenciar el ocio en las TIC? La respuesta es clara y sencilla: sí, aunque, más allá de las TIC, suponemos que es en la cibercultura en donde el ocio encuentra un espacio de expresión que le permite un estado de diversificación y “democratización”. No obstante, intentar hablar de un ciberocio supone la unión vaga de dos conceptos que requieren de un análisis mayor.

### BIBLIOHEMEROGRAFÍA

Cuenca, Manuel. *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones ante el ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000.

Kelly, J. R. *Teoría winter: styles and resources in later life*. Lexington: Lexington, 1987.

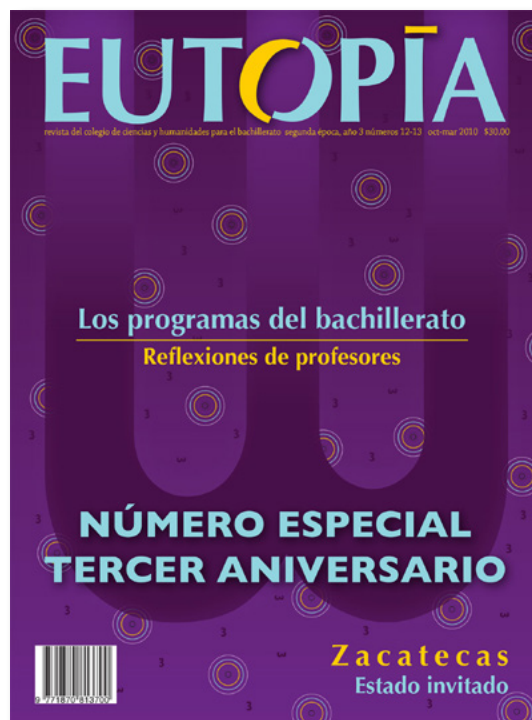
# TERCERA ÉPOCA





# LAS HUMANIDADES EN EL CURRÍCULO DEL CCH<sup>1</sup>

JUDITH A. DÍAZ RIVERA



<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, “Las humanidades en el Colegio: un estilo de vida”, julio-diciembre de 2012, núm. 17, tercera época.

**T**odo proyecto educativo responde a un ideal de ser humano. En el caso de las instituciones educativas, este ideal se encuentra plasmado en el perfil del egresado, el cual establece los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que, según se aspira, el alumno habrá de desarrollar durante su paso por la institución.

Para cumplir con lo anterior, es necesario que el currículo escolar, el cual abarca tanto condiciones organizativas, académicas y normativas como aquello que sucede en el aula<sup>2</sup>, promueva que los estudiantes lleguen a tener las cualidades señaladas.

En el caso del Colegio, la presencia de las humanidades y de la formación humanista constituye una pieza fundamental para que los estudiantes alcancen el perfil deseado. Por ello, y en virtud del proceso de Actualización del Plan de Estudios que recientemente dio inicio en la institución, es pertinente analizar y discutir el tipo de formación humanista que hoy reciben los alumnos del CCH.

En este sentido, el presente documento pretende alentar la reflexión en torno a preguntas como las siguientes: ¿qué lugar ocupan las humanidades en el Plan de Estudios del Colegio?, ¿qué tipo de prácticas se desarrollan en el aula para promover la formación humanista del alumnado?, ¿cuál es la visión de los estudiantes acerca de las disciplinas de carácter humanista?, y, finalmente, ¿cómo puede mejorarse la enseñanza de las humanidades en el Colegio?

2 De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2003), en términos generales, el campo del currículo abarca dos grandes vertientes: la que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar, y que se expresa en las diversas propuestas para elaborar planes y programas de estudio, y la que se refiere a la forma en la que aquél se experimenta, y está asociada a conceptos como *vida cotidiana*, *currículo como práctica educativa* y *realidad curricular*. Véase “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

## LAS HUMANIDADES EN EL PLAN DE ESTUDIOS: TIEMPO Y CONDICIONES MATERIALES

La palabra humanidades proviene del latín *humanitas*, que significa “humanidad”. Aunque no existe una definición única, en términos generales las humanidades se conforman por el conjunto de disciplinas centradas en el estudio de la expresión y de la experiencia humanas<sup>3</sup>, cuya finalidad es brindar los lineamientos humanísticos para el mejor *ser*<sup>4</sup>, es decir, transformar el mundo en un lugar más humano.

A pesar de que las humanidades pueden diferenciarse fácilmente de las ciencias exactas, su distinción de otras áreas del saber, como las ciencias sociales, es menos clara<sup>5</sup>. En el caso de algunas disciplinas, su ubicación en un área o en otra puede diferir en función de los criterios epistemológicos y metodológicos que se hayan considerado para la clasificación. No obstante, la mayor parte de los textos coinciden en que las lenguas clásicas, las artes, la historia y la filosofía pertenecen al campo de las humanidades.

Partiendo de este supuesto, en el Colegio, las humanidades estarían representadas en el tronco común por las materias Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México, y Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRID), considerando que en esta última se revisan contenidos literarios. En los dos últimos semestres se encuentran Filosofía, Temas Selectos de Filosofía, Lectura y Análisis de Textos Literarios, Griego, Latín, Teoría de la Historia y Taller de Expresión Gráfica. Esto significa que las materias comúnmente consideradas dentro de las humanidades se ubican, en la organi-

3 Contreras, s/f.

4 Yolanda Guerra, “¿Las humanidades en crisis o la crisis de la humanidad?”, pp. 135-142.

5 Por ejemplo, algunos afirman que las disciplinas humanísticas tienen un mayor carácter ideográfico, es decir, se enfocan en el estudio de particularidades sin crear leyes o postulados generales.

En el último año, los alumnos deben cursar **la materia de Filosofía, que tiene carácter obligatorio**, y al menos una materia optativa del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

zación académica del Colegio, en las Áreas Histórico-Social y de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Al realizar una comparación entre el tiempo destinado en el Plan de Estudios del Colegio a las humanidades y los otros campos del conocimiento, es posible observar que las primeras tienen una representación significativa. De las 24-29 horas semanales que los estudiantes deben cursar en los primeros semestres, cuatro se dedican a las materias de Historia y seis a TLRIID. Empero, debe considerarse que este tiempo no se emplea exclusivamente en la revisión de contenidos literarios, sino que se reparte en otros ámbitos formativos como la investigación documental.

En el caso de las materias de quinto y sexto semestres, éstas se cursan cuatro horas a la semana cada una. En este último año, los alumnos deben cursar la materia de Filosofía, que tiene carácter obligatorio, y al menos una materia optativa del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, tal como lo establece el reglamento de selección de asignaturas<sup>6</sup>.

Aunque en lo referente al tiempo destinado en el Plan de Estudios podría considerarse que las humanidades no se encuentran en desventaja respecto a otros campos del conocimiento, no sucede lo mismo con las condiciones en las que estas materias se imparten. En Inglés y las materias del tronco común correspondientes a las Áreas de Ciencias Experimentales y Matemáticas, se trabaja con grupos formados por alrededor de 25 estudiantes. En cambio, los grupos del tronco común pertenecientes a las Áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación e His-

tórico-Social, están integrados por 50 o más alumnos, lo que incide negativamente en la capacidad de los docentes para brindar la atención y el apoyo requeridos para cada estudiante, además de que incrementa su carga de trabajo.

Aunado a lo anterior, la mayor parte de las aplicaciones realizadas por las Unidades de Planeación se llevan a cabo en el tiempo destinado a las materias de Historia y TLRIID, ya que en ellas es posible reunir al “grupo completo”. Lo mismo sucede en Filosofía durante el quinto y sexto semestres, pues dado que se trata de la única materia obligatoria, y por ello común a todos los estudiantes, es necesario tomar tiempo de esta clase para aplicar las distintas evaluaciones.

Si bien es cierto que la división de los grupos de Matemáticas, Ciencias Experimentales e Inglés responde a problemáticas y necesidades académicas detectadas, como los altos índices de reprobación y la complejidad del aprendizaje de dichas disciplinas, existen



<sup>6</sup> De hecho, el reglamento establece que todos los alumnos deben cursar al menos una materia de cada una de las cuatro áreas. De esta manera se pretende lograr un equilibrio entre las materias de las diferentes áreas, y así proporcionar una educación propedéutica y general al mismo tiempo.

también razones académicas que justificarían la reducción del número de alumnos en las materias de humanidades. Por ejemplo, en los últimos años, el Colegio ha presentado un incremento en la reprobación de las asignaturas de Historia del tronco común, además de que se han documentado importantes deficiencias por parte de los estudiantes en las áreas de lectura y redacción.

No obstante, resulta ingenuo plantear que la reducción del número de alumnos en los grupos o el incremento en el tiempo de clase destinado a la enseñanza se traducirían en una mejora automática del aprendizaje y/o del desempeño académico de los estudiantes<sup>7</sup>. La investigación educativa ha demostrado de manera consistente que, para lograr que dichas medidas tengan un impacto real, es necesario acompañarlas de mejoras en otros ámbitos que incluso ejercen mayor influencia en el aprendizaje, como los programas de estudio, la formación de los docentes y los métodos de enseñanza.

Por otro lado, es importante mencionar que, además de las materias curriculares, las humanidades tienen también presencia en las actividades extracurriculares ofrecidas a la población estudiantil por medio del Departamento de Difusión Cultural. Tales actividades abarcan manifestaciones artísticas entre las que destacan la danza, la música, el teatro, la pintura y el cine. Empero, debido a su carácter optativo y extracurricular, así como a la falta de espacios e infraestructura, la proporción de alumnos que participan en los talleres de Difusión Cultural es mínima (aproximadamente 500 alumnos) en relación con la población total<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Por ejemplo, los datos del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (pisa, por sus siglas en inglés) muestran que, a pesar de que México es uno de los países que destina mayor número de horas a la enseñanza de matemáticas y ciencias, el tiempo invertido no se traduce en mejores resultados (Fundación Este País, 2004).

<sup>8</sup> CCH, *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*.

## LA FORMACIÓN HUMANISTA DE LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO

Una de las características del CCH desde sus inicios, ha sido su preocupación por dar seguimiento y documentar el desempeño académico de los estudiantes y los factores vinculados al mismo. De este modo, actualmente se cuenta con información abundante, especialmente de tipo cuantitativo, sobre los índices de aprobación y reprobación en cada una de las materias que integran el Plan de Estudios, así como de las deficiencias en la formación de los alumnos.

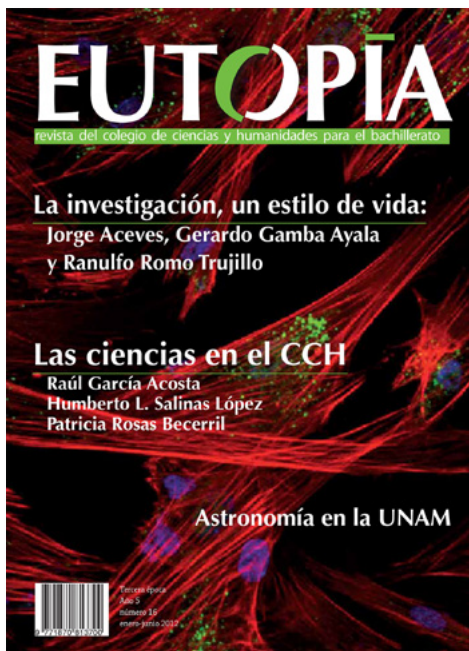
En lo que a las humanidades se refiere, el *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*<sup>9</sup> señala que, durante los últimos años, se ha incrementado la reprobación en las asignaturas de Historia, particularmente Historia Universal, Moderna y Contemporánea II e Historia de México II. En cambio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se encuentra entre las tres materias del tronco común con los mayores índices de aprobación e inclusive los mejores promedios de calificación. Una situación similar se presenta en las materias filosóficas<sup>10</sup> y del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en quinto y sexto semestres, cuya acreditación y, sobre todo promedios de calificación, ocupan los primeros lugares.

Por el contrario, son desfavorables los re-

<sup>9</sup> CCH, *Ibid.*

<sup>10</sup> Filosofía y Temas Selectos de Filosofía.

Las humanidades tienen también presencia en las actividades extracurriculares



sultados obtenidos por los estudiantes en el Examen de Diagnóstico Académico (EDA) de las materias de Historia, TLRID y las de tipo filosófico, lo que contrasta con los índices de aprobación y las calificaciones obtenidas por los alumnos en los cursos ordinarios. Asimismo, el desempeño de los egresados del Colegio en los exámenes de conocimiento aplicados por la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM (DGEE) es insatisfactorio en las áreas de humanidades y las artes y de español<sup>11</sup>.

Cabe señalar que el EDA y los exámenes diagnósticos de la DGEE se enfocan en la evaluación de conocimientos declarativos, mientras que las evaluaciones de contenidos procedimentales y actitudinales en el Colegio, y en el ámbito educativo en general, son escasas. A esto hay que agregar que la mayor parte de éstas corresponden al área de matemáticas y ciencias naturales.

No obstante, hay elementos que apuntan a que tampoco son favorables las habilidades y actitudes de los estudiantes vinculadas al aprendizaje de las disciplinas humanistas.

11 En la división del saber utilizada por la DGEE, las materias históricas, filosóficas y artísticas se ubican en el área de Humanidades y las Artes, mientras que TLRID se encontraba en el área de español.

Con frecuencia, es posible escuchar comentarios de la comunidad docente acerca de la falta de pericia en una proporción importante de alumnos para comprender lo que lee, para escribir adecuadamente, argumentar y pensar críticamente, así como su falta de aprecio y exigua cultura literaria y artística, por citar algunos ejemplos.

Se cuenta también con datos obtenidos de otros referentes, como las evaluaciones nacionales e internacionales sobre las competencias de los alumnos en lectura y redacción<sup>12</sup>, las cuales revelan importantes carencias en un amplio sector estudiantil de México<sup>13</sup>. Resultados en el mismo sentido son los que se reportan en algunos trabajos realizados en el Colegio sobre habilidades cognitivas de los estudiantes en historia<sup>14</sup>.

De igual manera, en investigaciones realizadas en el ámbito internacional, que han explorado el interés de los alumnos por materias del área de humanidades como la historia, muestran que, aunque por lo general éste se ubica en un nivel medio-alto, la mayor parte de los estudiantes tiene dificultades para ubicar la utilidad e importancia de la disciplina y tiende a considerar que las matemáticas y las ciencias son más útiles<sup>15</sup>.

Un buen sector de aquéllos manifiesta agrado por la historia, justifican su interés en que ésta les proporciona elementos básicos para mantener una “conversación culta” y no parecen identificar la proyección que el conocimiento histórico tiene sobre su presente y/o su futuro. Desde la perspectiva de estos alumnos, la historia consiste en una narración de aventuras del pasado o

12 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (pisa), Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (enlace), y Examen para la Calidad y el Logro Educativo (Excale).

13 INEE, *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*.

14 Dichas habilidades son noción de tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, razonamiento relativista, explicación histórica, y causalidad y pensamiento crítico. Cf. Díaz Barriga, Frida, “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”; J. García, *La concepción del tiempo histórico en los alumnos del CCH. Una propuesta para su enseñanza*.

15 Concha Fuentes, “Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la historia”.



historietas de otras épocas que, en el mejor de los casos, entretienen y divierten<sup>16</sup>.

Una última evidencia de las actitudes de los estudiantes hacia las humanidades, la constituyen los bajos niveles de preferencia de los egresados del Colegio —y del país— por las carreras del área de humanidades<sup>17</sup>.

La problemática en la formación humanista de los estudiantes, descrita anteriormente, es compleja y se relaciona con una amplia variedad de factores. Entre ellos destaca la instrucción que reciben los alumnos y que contempla aspectos como el papel ocupado por éstos y por el profesor en el aula; los contenidos que se abordan; las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la forma en que los jóvenes son evaluados. Por ejemplo, es de esperarse que los estudiantes tengan dificultad para ubicar la

<sup>16</sup> Aunque estos ejemplos se refieren únicamente a la historia, es posible suponer que la percepción de los estudiantes sobre otras disciplinas del área de humanidades es muy similar. Cf. Concha Fuentes, *op. cit.*

<sup>17</sup> CCH, *Ibid.*

relevancia de la historia si en la clase se hace hincapié en la memorización de fechas, personajes y hechos inconexos que tienen poco sentido para ellos.

Los diagnósticos de las Áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación e Histórico-Social, publicados recientemente en el Colegio, reportan por su parte la presencia de inconvenientes en los programas de estudio, como la saturación en los contenidos y falta de congruencia, además de que el perfil de los docentes que imparten las asignaturas no es el ideal en todos los casos. A ello deben sumarse también las deficiencias con las que ingresan los estudiantes al bachillerato, las cuales se han detectado en los exámenes diagnósticos aplicados por el Colegio y la Universidad.

### EL MEJORAMIENTO DE LA FORMACIÓN HUMANISTA Y LA INTERDISCIPLINA

Los datos expuestos en la sección previa evidencian la necesidad de promover el análisis y la discusión acerca de los factores que inciden negativamente en la formación de los alumnos, en general, y



en la de tipo humanista, en particular, de tal suerte que sea posible emprender, en el marco del presente proceso de Actualización del Plan de Estudios, las medidas necesarias para su mejoramiento.

Se requiere, por un lado, diversificar los instrumentos de evaluación del aprendizaje para que, además de los contenidos declarativos, se incluyan también los de tipo procedimental y actitudinal, y de esta forma sea posible conocer los alcances de los estudiantes en estos rubros. Los resultados de las evaluaciones deben servir como herramientas para la toma de decisiones, más que la simple colección de datos o clasificación de los estudiantes.

Por otro lado, es urgente mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en el aula, con la finalidad de que éstas promuevan el desarrollo de aprendizajes relevantes y perdurables en el campo de las humanidades. Ésta es una tarea compleja que merece un examen minucioso por parte de los expertos en las disciplinas y su didáctica, y que no pretende agotarse en este espacio.

No obstante, es preciso señalar que la formación humanista del alumnado no sólo recae en las materias que comúnmente se ubican en el área de las humanidades. Por el contrario, debe ser un trabajo conjunto de todas las asignaturas que integran el Plan de Estudios, pues, como señala Posada:

no se puede considerar que las ciencias positivas quedan fuera de la formación humanista porque ésta atañe sólo a las Humanidades [...] humanista podría ser el científico, el tecnólogo, el experto en humanidades, pues lo que realmente importa no son los conocimientos sino la capacidad que se tenga para enfrentar las realidades y las necesidades humanas con sentido crítico<sup>18</sup>.

Es necesario, por consiguiente, recuperar en la práctica los planteamientos iniciales del proyecto educativo del Colegio sobre

18 María Cecilia Posada González, "La formación humanista, un nuevo rumbo de las humanidades en la Universidad", p. 10.

el trabajo interdisciplinario, en vez de colocar a las ciencias y las humanidades en posiciones antagónicas. Como afirma González Casanova:

a la necesidad de dividir y articular la investigación y la enseñanza de conocimiento sobre el mundo y las circunstancias en que uno vive, lucha y construye, se añade la de comprender al conjunto, a la totalidad o al universo en que se insertan las distintas disciplinas, especialidades, facultades, y sus esfuerzos interdisciplinarios<sup>19</sup>.

El trabajo interdisciplinario es uno de los mecanismos para fortalecer la educación humanista, y de esta forma minimizar el impacto que pueden tener limitantes como el tiempo dedicado a las materias de humanidades o el número de éstas en el Plan de Estudios. Otra alternativa es el uso de las artes (literatura, cine, teatro y música) como medios para el aprendizaje de todas las asignaturas<sup>20</sup>.

Asimismo, el respeto y el trato digno entre los miembros de la comunidad escolar, especialmente en el aula, inciden en la formación humana. De poco sirve enarbolar las banderas de la democracia, la no violencia, la honestidad y la honradez, si el profesor actúa en forma contraria a estos valores o no interviene cuando observa ese tipo de comportamiento en los estudiantes<sup>21</sup>.

La presencia de las humanidades en el proceso educativo de los alumnos es esencial para alcanzar la aspiración de formar seres integrales que posean una mirada globalizante y comprensiva de la realidad y el mundo en el que viven, el cual se caracteri-

19 Pablo González Casanova, *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, p. 17.

20 Véanse, por ejemplo, las propuestas elaboradas en el Colegio, referentes a la utilización del cuento latinoamericano como herramienta para el aprendizaje de las ciencias sociales (Nolasco, 2009) y del cine para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Cf. Francisco J. Ochoa, *Filmosofía: una propuesta para elaborar estrategias que vinculen la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde el cine*.

21 Esto es lo que algunos autores han definido como *currículum oculto*, el cual abarca el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente, pero que no están explicitadas ni reconocidas formalmente. Cf. Silvina Gvirtz et al., *La educación ayer, hoy y mañana. El abc de la pedagogía*.

za, entre otros aspectos, por la existencia de problemas de desigualdad social, destrucción de la naturaleza y una sobrevaloración de lo material.

Si bien es cierto que la escuela debe vincularse con las exigencias de la economía, formar profesionistas competitivos y desarrollar investigación aplicada vinculada al requerimiento de las empresas, también se requiere promover

el rescate de nuestra humanidad disminuida y de los ámbitos poco considerados pero esenciales del desarrollo humano que rebasan lo racional: el mundo simbólico y artístico, el ámbito de lo dionisiaco, el orden de la ética que fundamenta la dignidad de nuestra especie, y el de las virtudes humanas fundamentales, sobre todo el respeto a los demás y a la vida<sup>22</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barajas Sánchez, Benjamín, Ernesto García Palacios, José Miguel Góngora Izquierdo, Arcelia Lara Covarrubias, Miguel Miranda Téllez, Judith Orozco Abad, y Frida Zacaula Sampieri. *Diagnóstico de área de Talleres de Lenguaje y Comunicación para la actualización del Plan y los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 2012.
- CCH, *Plan de Estudios Actualizado*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades-Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UNAM, México, 1996.
- , *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México, 2011.
- Cruz Cervantes, César, Jorge González Rodarte, Ignacio Hernández Saldívar y Guadalupe Márquez Cárdenas, *Diagnóstico del área Histórico-Social*, Colegio de Ciencias y Humanidades- UNAM, México, 2012.
- Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), *Exámenes para el Diagnóstico de Conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan a nivel licenciatura 2012*, México, 2012.
- Díaz Barriga, Ángel, Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, volumen 5, número 2, 2003.
- Díaz Barriga, Frida, Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, octubre-diciembre, núm. 82. IISUE-UNAM, 1998.
- Fuentes, Concha. “Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la historia”, 2002. Recuperado el 7 de marzo de 2012, en: <http://www.histodidactica.es/investigacion/Concha.htm>
- García, J., *La concepción del tiempo histórico en los alumnos del CCH. Una propuesta para su enseñanza*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, 2008.
- González Casanova, Pablo, *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, Anthropos/IIS-UNAM, Barcelona, 2004.
- Guerra, Yolanda, ¿Las humanidades en crisis o la crisis de la humanidad?, *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 2, núm. 2, 2008.
- Gvirtz, Silvina, Silvia Grinberg y Victoria Abregú, *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*, Aique, Buenos Aires, 2008.
- INEE, *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, México, 2011b, primera edición.
- Latapí, Pablo, Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana en *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 115, IISUE-UNAM, México, 2007.
- Nolasco Nájera, Jesús, *El cuento latinoamericano como herramienta didáctica en las ciencias sociales*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Ciencias Sociales), UNAM, México, 2009.

<sup>22</sup> Pablo Latapí, Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana.



# LA EQUIDAD DE GÉNERO COMO RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA<sup>1</sup>

MAHARBA ANNEL GONZÁLEZ GARCÍA

*La verdadera equidad entre mujeres y hombres significa alcanzar la igualdad con reconocimiento de la diferencia.*

Marta Lamas.

**E**ducar desde la perspectiva de la equidad de género implica que debemos generar las condiciones necesarias para que emerjan los valores que propician el respeto a la diversidad. Se trata de sopesar el conjunto de habilidades de cada individuo y equilibrarlas con el propósito de que ese individuo forje su carácter por medio de un proceso de socialización que resulta ineludible para la formación de un pen-

<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, “Transversalidad”, enero-junio de 2014, núm. 20, tercera época.

samiento crítico. Este último es un fin en sí mismo antes que un medio para conseguir cualquier otro fin. Y hablamos de un fin en sí mismo porque el primer propósito que persigue es el de atender las exigencias de una sociedad cuyos individuos requieren sustentarse como sujetos autónomos y críticos, es decir, con la capacidad de respetar o, en todo caso, de tolerar concepciones de vida distintas a la suya y a la vez ser capaces de sustentar de manera argumentada sus propios derechos.

La meta institucional consistirá en generar condiciones que propicien la distribución justa de oportunidades para hombres y mujeres, según las necesidades inherentes a cada sexo, porque es un hecho, y eso nadie lo niega, que cada género, así como supone determinadas limitaciones, supone también determinadas habilidades y virtudes. Como bien lo reflexiona Lucía Laura Muñoz Corona, “... diferentes modos de pensar, sentir y actuar de hombres y mujeres son el producto de una construcción sociocultural y no responden a características biológicas innatas”<sup>2</sup>. No obstante, esas mismas limitaciones pueden sin duda trascenderse a partir de un discurso que fomente la igualdad, la paz o la cooperación y la solidaridad. En este sentido, señala también Muñoz Corona, “la escuela representa un lugar idóneo para la transformación social, pues en ella se pueden analizar las desigualdades sociales y promover relaciones más justas y solidarias”<sup>3</sup>. Esto indudablemente abona a una formación que busca la autonomía de nuestros jóvenes estudiantes, a la vez que les permite cultivar las actitudes y habilidades que les lleven a ser ciudadanos críticos y creativos. Los jóvenes pueden, así, discernir la importancia de un valor como la igualdad como una actitud deseable y necesaria para un bien común. La finalidad

<sup>2</sup> Lucía Laura Muñoz Corona. Hacia una cultura de la equidad de género en el aula, pág. 5.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pág. 5.



consiste en terminar con la discriminación entre ambos sexos y, por ende, en no privilegiar al varón en ningún aspecto de la vida social. El objetivo fundamental consiste, así pues, en impulsar una nueva cultura de respeto e igualdad de oportunidades. Para ello, es indispensable que, merced a su educación, los jóvenes reconozcan las diferencias que distinguen a los hombres de las mujeres para que, a partir precisamente de esas diferencias, se propicien condiciones que fomenten la equidad e igualdad de oportunidades para ambos sexos.

No podemos dejar de señalar, si bien el desarrollo de este tema rebasa los límites de este texto, que la educación con perspectiva de género tiene como resultado la formación democrática del estudiante como ciudadano de un sistema democrático. A este respecto, Juan Delval escribe que una educación verdaderamente democrática “... sólo es posible cuando hay igualdad de opciones y de oportunidades real y no meramente formal. Con-



seguir eso supone [...] educación, acceso a la cultura, y en particular capacidad de pensar por sí mismo, con independencia, sin ser esclavo de la autoridad y la propaganda”<sup>4</sup>.

Es importante que reconozcamos el hecho de que las mujeres en nuestra sociedad, aun cuando ésta se defina como democrática, todavía se desenvuelven en un status de subordinación y que, a partir de este reconocimiento, busquemos mecanismos para resarcir dicha subordinación. Pensemos, por ejemplo, en esa división que se instauró con la llegada de la modernidad entre el ámbito privado —la familia— y el ámbito público racional, división según la cual se concibió al primero como la esfera donde es posible la expresión de las emociones, los sentimientos y las necesidades corporales, todos los cuales se identifican con el género femenino. No es que sea malo o que vaya en detrimento del ser aquello que concierne al cuerpo o a las emociones del ser humano. El asunto vital aquí es, como señala Marta Lamas: “... lograr que la diferencia sexual no se traduzca en desigualdad”<sup>5</sup>.

4 Juan Delval. *Los fines de la educación*, pp. 34-35.

5 Martha Lamas. *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*,

Es indispensable distinguir entre el concepto de equidad de género y el de igualdad. El primero alude a una concepción cultural que expresa la necesidad de definirnos como hombres y como mujeres, es decir, que lo que tradicionalmente concebimos como hombre y como mujer, es decir, lo relacionado con el género es “... una construcción social y cultural de las diferencias sexuales, lo cual influye tanto en la identidad de cada individuo, como en sus prácticas y roles”<sup>6</sup>. Desde la perspectiva del género, entonces, lo que se busca es la igualdad, en ámbitos muy definidos, como el familiar, el social, el laboral y el político. Por otro lado, el concepto político de igualdad incluye un reconocimiento de que existe la diferencia; por ello, apunta a la no discriminación, buscando un sustento normativo en leyes que nos brinden los mismos derechos y obligaciones sin importar el sexo al cual pertenezcamos, es decir, reconociendo la diferencia entre los sexos pero evitando que esto desemboque en desigualdad. Pensemos en el peligro que ha representado el sustentar creencias tales como que hay una diferencia natural en las mujeres que las hace incapaces de realizar labores de coordinación o estudios de posgrado, en vista de que tienen limitantes tales como la posibilidad de “salir embarazadas” o de “ser rebasadas por las emociones”. Marta Lamas escribe al respecto:

Lo que resulta inaceptable es sostener que la feminidad predispone a las mujeres para realizar ciertos trabajos (de cuidado) o ciertos estilos de trabajo (colaborativos), pues eso es plantear como “natural” lo que en realidad es un conjunto de complejos procesos económicos y sociales y, peor aún, oscurecer las diferencias que han caracterizado las historias laborales de las mujeres<sup>7</sup>.

Tampoco se trata de solicitar derechos especiales para las mujeres por el simple hecho de ser mujeres. La exigencia consiste en ha-

pág. 50.

6 Gezabel Guzmán y Martha Bolio. *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*, pág. 20.

7 Martha Lamas. *Op. cit.*, pág. 55.

cer visibles las diferencias que se generan en razón, sí, del sexo. El feminismo de la igualdad reclama al Estado y a la sociedad que reconozcan estos requerimientos específicos de cada persona en relación con su cuerpo y sus capacidades físicas así como su edad y su raza, todo ello con la finalidad de que se respeten sus derechos.

En este sentido es que ahora citamos el comentario de Patricia Piñones en la entrevista que se le hizo, precisamente, en el número 18 de *Eutopía*: “Los hombres y las mujeres no tenemos que rivalizar y competir, sino construir la igualdad en oportunidades, en trato, y en el acceso y control de los recursos”.<sup>8</sup> Esto cobra sentido en un contexto en el que justamente las brechas de desigualdad son las que nos brindan un parámetro para saber cómo orientar las acciones afirmativas que lleven a cada individuo a construir la igualdad.

Es evidente que la lucha — ideológica y material— por la igualdad ha transitado por caminos complejos y no exentos de importantes dificultades conceptuales. Y, en el afán de reducir las brechas de desigualdad que separan a los seres humanos de un desarrollo óptimo en su vida cotidiana, se han generado recursos como el de las cuotas. Esta propuesta ha sido un claro ejemplo de cómo el paradigma de la igualdad busca una defensa justa de la autonomía en un contexto por demás complejo. Las cuotas se establecen con la finalidad de favorecer a grupos que han permanecido marginados de posiciones de poder: sitios en lo laboral o en la educación universitaria; y por favorecer entendemos la posibilidad de propiciar la transformación de los parámetros con los cuales se identifica a los grupos mencionados. Cabe mencionar que estas cuotas son temporales y no permanentes, es decir, en sus condiciones de posibilidad encontramos también las condiciones

que posteriormente las harán desaparecer. Su finalidad primordial consiste en propiciar un nuevo concepto de igualdad, ese en el que se dará a cada quien lo que le corresponda según sus propias capacidades, pero en sintonía con la oportunidad que haya tenido hasta ese momento de desarrollarlas.

Se trata entonces de generar lazos que estrechen el vínculo no sólo con nuestros semejantes sino con la sociedad de la que formamos parte desde nuestras particularidades individuales. Asimismo, se hace patente que el hecho de establecer cuotas de participación se enmarca en políticas de acción afirmativa. Esto significa que, con ellas, se impulsa la participación en espacios que han estado destinados exclusivamente a colectividades sociales privilegiadas, siempre con la finalidad de impulsar la equidad hacia los grupos desfavorecidos. Las mujeres pertenecemos, sin duda, a esa clase de grupos en desventaja, y ello ha significado que nuestros intereses —en muchos

casos— sólo pueden verse representados por medio del grupo que “nos define”, es decir, el de los varones. A este respecto, es interesante revisar la postura de Iris Marion Young en su texto *Justice and the Politics of Difference*, donde señala que la participación de los ciudadanos y las ciudadanas no puede darse en los mismos términos para todos, porque esto es consecuencia de la reproducción de las desigualdades. La propuesta de Young es la de una ciudadanía diferenciada, es decir, “... un proceso de institucionalización de la diferencia que les permita reclamar su peculiaridad y, desde allí, mostrar sus perspectivas, necesidades y problemas específicos”<sup>9</sup>.

Sin embargo, de esta definición se derivan dos dificultades. La primera es que se reproduce la identidad de la colectividad en y desde los mismos términos en los que la ha reproducido la representación patriarcal, y la



Los hombres y las mujeres no tenemos que rivalizar y competir, sino construir la igualdad.

<sup>8</sup> Patricia Piñones, “Construyamos la igualdad de género en el salón de clases”, en Revista *Eutopía*, número 18, pág. 96.

<sup>9</sup> Estela Serret. *Discriminación de género. Las inconsecuencias de la democracia*, pág. 48.

segunda consiste en que se da prioridad a la representación de un grupo por encima de la definición del individuo para redefinir el espacio público. Así, pues, "...la autoafirmación orgullosa de la diferencia, nos dice Young, se opone al pensamiento que quiere uniformar la sociedad, pero lo que no dice es que esta diferencia que se afirma con orgullo ha sido forjada sobre la desigualdad"<sup>10</sup>.

Considero que, desde el ámbito docente, es ineludible la responsabilidad que profesores y profesoras tenemos de trabajar juntos en la investigación en cada una de nuestras disciplinas desde la perspectiva de género, en la que "... las mujeres son concebidas como sujetos cognoscentes y objetos de conocimiento"<sup>11</sup>. Es importante tender puentes epistemológicos entre las disciplinas para crear una unidad discursiva con respecto a un tema o a un problema porque, si bien es importante el enfoque desde la disciplina que el profesor imparte, no es suficiente. Hay que apostar por construir un diálogo enriquecedor y para ello es indispensable la colaboración interdisciplinaria así como la integración de una perspectiva histórica y crítica.

Lo anterior irá de la mano con la actividad del profesor en el aula al problematizar la realidad en la que viven los alumnos para entonces elaborar un diagnóstico que le permita implementar estrategias a fin de generar aprendizajes verdaderamente significativos con respecto al género, la desigualdad de género o, lo que es mejor, la equidad de género, entendiendo por esta última el derecho que todos los seres humanos tenemos de promover la igualdad de oportunidades a partir del reconocimiento de las condiciones que les son específicas a cada individuo y a cada grupo de seres humanos. Al poner en práctica esta equidad se erradican las condiciones que posibilitan la discriminación y se cultivan las condiciones que contribuyen al bienestar de una colectividad.

Si entendemos que la educación es el terreno a partir del cual podemos, entre otras cosas, generar valores como el respeto y la responsabilidad, veremos que es posible desde el salón de clases analizar los conflictos que actualmente demeritan el desarrollo integral del ser humano para transformarlos, primero en el discurso y luego en la práctica cotidiana, en acciones que den como resultado la formación de ciudadanos que comprendan e interpreten la realidad, su realidad, de manera crítica; esto es, identificando los argumentos que sustentan actitudes tales como el cuidado del medio ambiente, la equidad de género o el respeto a la interculturalidad. Será entonces posible una educación integral, es decir, desde una visión que integre lo cognitivo con el ámbito de las emociones y de la ética, y que se oriente a la transformación constante de valores, actitudes y comportamientos.

## BIBLIOGRAFÍA

Delval, Juan. *Los fines de la educación*, Siglo XXI, México, 2013.

Guzmán, Gezabel y Martha Bolio. *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. Universidad Iberoamericana, México, 2010.

Lamas, Martha. *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. Taurus, México, 2012.

Muñoz Corona, Lucía Laura. *Hacia una cultura de la equidad de género en el aula. Cuaderno para el profesor de bachillerato*. UNAM, DHCCH, México, 2012.

Serret, Estela. Discriminación de género. Las inconsecuencias de la democracia. *Cuadernos de la igualdad*, núm. 6, Conapred, México, 2008.

———. *Estrategia de prevención, atención y sanción a la discriminación de género*. Colección "Estudios", núm. 6, Conapred, México, 2007.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> Estela Serret. *Estrategia de prevención, atención y sanción a la discriminación de género*, pág. 23.

# CUARTA ÉPOCA



# EL SISTEMA MODULAR

EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. EL CASO DEL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO DE OAXACA, MÉXICO<sup>1</sup>

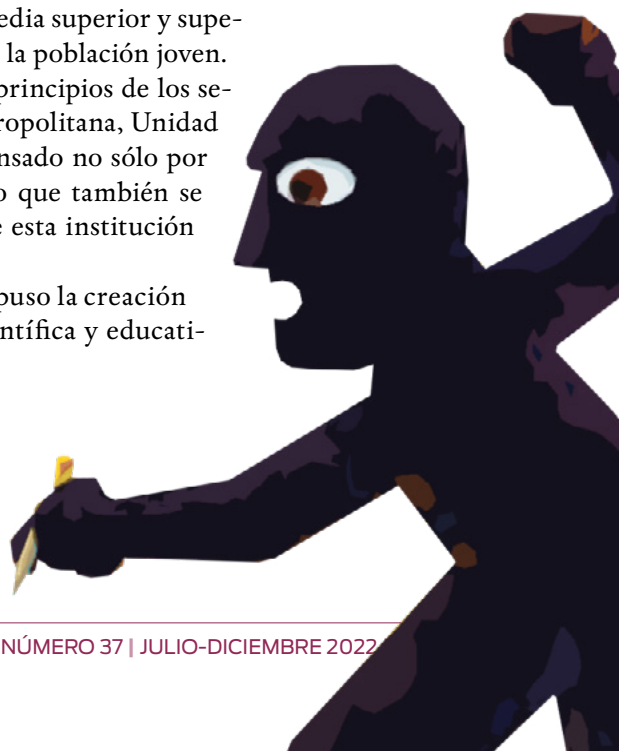
LAURENTINO LUCAS CAMPOS

Las instituciones educativas en México son producto de las transformaciones originadas a nivel internacional, las cuales se traducen en cambios necesarios a nivel nacional. En nuestro país, resultado de los acontecimientos aún recientes de los eventos de 1968, se crean instituciones de educación media superior y superior para proporcionar espacios educativos idóneos para la población joven.

De modo que a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, en México se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), cuyo modelo educativo estuvo pensado no sólo por los acontecimientos sociales y políticos padecidos, sino que también se consideró el aspecto pedagógico en la conformación de esta institución de educación superior.

Con base en las ideas de Piaget y de Vigotsky, se propuso la creación del sistema modular, el cual fundamenta su acción científica y educati-

<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, "Investigación Educativa en el bachillerato", julio-diciembre de 2014, núm. 21, cuarta época.



va en la existencia de un problema eje y de un objeto de transformación determinado<sup>2</sup>, que se convierte en el tema en torno al cual se desarrollan diversas experiencias con la finalidad de delimitarlo, formularlo e investigar las diferentes conexiones que tiene con la realidad en su conjunto, es decir, con el medio social y natural, lo cual permitirá reconstruirlo, conocerlo mejor y poder actuar sobre él.

Esto propició que se cambiara la concepción tradicional de concebir el proceso de investigación. En ese sentido, el conocimiento incorporado transforma al sujeto cognoscente (el alumno) en tanto individuo y sujeto pensante de manera cualitativa, lo que propicia la construcción de distintos conocimientos y el logro de ciertas habilidades y competencias.

Debido a estas características y a sus fundamentos teórico-pedagógicos, el modelo del sistema modular ha sido replicado, con sus respectivas adaptaciones, al nivel medio superior, en el caso concreto del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) del estado de Oaxaca, creado oficialmente en el año de 2003<sup>3</sup>, a través del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO):

El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), fue creado por decreto del gobierno del Estado suscrito el 14 de enero de 2003 en la residencia oficial del Poder Ejecutivo y entró en vigor el día de su publicación. El decreto fue publica-

2 Ramón Villarreal. *Documento Xochimilco* también conocido como *Documento Villarreal*, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, 1974.

3 Cabe señalar que desde el año de 2001, al menos en 11 comunidades comenzaron a funcionar planteles de bachillerato, ver Maldonado, Carlos Luis y García Hernández, Eduardo (coordinadores), *10 años de cseiio desde una mirada universitaria, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)*. México, 2013, págs. 14, aunque de manera no oficial, ya que no se tenían las condiciones ni la infraestructura adecuada para la óptima realización de las actividades académicas ni administrativas.

do en el tomo LXXXV, No. 05, del *Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Oaxaca* con fecha 1 de febrero de 2003<sup>4</sup>.

En este modelo pedagógico del nivel medio superior, lo que se plantea es la conjunción de los aspectos sociales y culturales en las zonas donde se han establecido los planteles, es decir, se consideran las características de la población que asiste a estos centros educativos. De ese modo el sistema modular se reproduce, con sus respectivas y necesarias adaptaciones, atendiendo a criterios no sólo teóricos y pedagógicos, sino también tomando en cuenta los rasgos culturales de los jóvenes que asisten a ellas. De hecho, el modelo de este sistema educativo ha sido pensado especialmente para ponerse en marcha en zonas con población predominantemente de origen indígena. Esto lo hace ser un modelo específico para atender la necesidad de formación de los jóvenes pertenecientes, aunque esto no necesaria ni exclusivamente, a alguno de los pueblos indígenas existentes en Oaxaca<sup>5</sup>.

Rigiéndose por los planteamientos teóricos de la existencia de un problema eje y de un objeto de transformación, tales bachilleratos, sustentados en el Modelo Educativo Indígena Integral (MEII), llevan a cabo su objetivo pedagógico en cuyo centro de este planteamiento educativo están la investigación y el trabajo en equipo, bajo un enfoque integral y con la puesta en práctica en sus aulas.

Por eso el modelo del sistema modular, en el nivel medio superior, procura hacer intervenciones pedagógicas a través de la investigación, donde los alumnos llevan a cabo el ejercicio de la actividad de indagación,

4 *Op cit.*, pág. 5.

5 En Oaxaca hay 15 pueblos reconocidos oficialmente (Constitución Política del estado libre y soberano de Oaxaca, Artículo 16, 2013), lo que conforma a uno de los estados en México con mayor diversidad cultural.



Lo que se plantea es la conjunción de los aspectos sociales y culturales en las zonas donde se han establecido los planteles.



atendiendo a los problemas, necesidades e intereses de la comunidad donde residen los jóvenes y donde están asentados dichos planteles. De ahí que uno de los pilares sea el elemento comunitario, ya que es el ámbito de incidencia más inmediato y de mayor interés de la institución educativa. Para intervenir en la realidad, se genera primero un diagnóstico del problema o fenómeno a abordar. Ello mediante la generación de datos e información que se consensa entre la institución educativa y la comunidad social, por medio del comité de padres de familia, que a su vez establecen comunicación con los distintos comités existentes en la comunidad en general. De ese modo se crea el vínculo de la institución educativa con la sociedad donde está inserta. A la par, hay que admitir que este proceso no está libre de puntos débiles, de conflictos e incomprensiones, tanto de la misma institución educativa como de la comunidad social donde se encuentra. No obstante, los BIC y su propuesta de vincular los problemas sociales, el enfrentarnos y su eventual solución son los fundamentos en que se basa su acción educativa.

Mediante la investigación para generar



conocimiento acerca de las condiciones del entorno social, cultural, político, económico, estos bachilleratos apuestan por la formación en investigación de los jóvenes, para ello se les dota de los elementos y herramientas cognoscitivas, intelectuales, por medio del currículum, propiciando una sensibilidad hacia su propio contexto, con el fin de generar datos, si es que se carecían de ellos, para posteriormente establecer estrategias de diagnóstico, valoración o, de ser el caso, de una eventual intervención para plantear soluciones a las situaciones consideradas problemáticas o prioritarias en su tratamiento.

Por ejemplo, se llevaron a cabo varios proyectos de investigación en el ciclo escolar 2010-2011<sup>6</sup>, por parte de los diferentes profesores, denominados asesores-investigadores (figuras pedagógicas así reconocidas por el CSEIIO), donde se identificó desde el poco conocimiento por parte de la población de la historia local propia (proyecto a mi cargo), o cuáles eran las enfermedades más comunes en la localidad y su posible tratamiento, hasta el tipo de alimentos característicos de la región (la sierra norte de Oaxaca) y las propiedades nutritivas<sup>7</sup>.

El trabajo de investigación realizado con los jóvenes en su propia comunidad, en sus distintos niveles (diagnóstico o intervención) no es, ni ha sido, fácil ni sencilla, porque en toda comunidad social existen diversos intereses, los cuales también se priorizan de manera diferente. Por lo que es importante reconocer la correlación de fuerzas que existe en cada comunidad social

6 En dicho ciclo escolar había alumnos de primer ingreso, de tercer semestre y de quinto semestre. Por lo que en la asignatura de Metodología e investigación los docentes a cargo de estas materias, teníamos la responsabilidad de generar y abordar un tema como proyecto de investigación, apoyándonos en técnicas de recolección de información (encuesta, cuestionario, entrevista) para recuperar los datos necesarios y procesarlos analítica y estadísticamente.

7 Desde el primer semestre se genera con los grupos una propuesta de investigación, que se procura se le dé seguimiento al semestre siguiente en el grado consecutivo, los de recién ingreso en el segundo, los de tercero en el cuarto y los de quinto en el sexto, procurando, en la medida de lo posible, que sea el mismo asesor Investigador quien los acompañe en los dos semestres de la investigación.



donde están ubicados estos bachilleratos, lo que plantea distintas formas de llevar a cabo la función social de la educación, especialmente de la investigación, en el nivel medio superior.

Para cerrar este artículo, mas no el debate, la función educativa que realiza actualmente el Bachillerato Integral Comunitario, mediante el fundamento del sistema modular, con énfasis en el proceso de investigación, a una década de haberse conformado, es una opción para los jóvenes que no pueden, por sus condiciones económicas principalmente, trasladarse hacia los centros urbanos y metropolitanos para acceder a estudios en el nivel medio superior. De manera que esta institución educativa, con los avatares que han tenido que experimentar, sigue siendo una opción viable para las regiones y contextos indígenas en México, especialmente en el estado de Oaxaca, cuya población indígena se encuentra entre las mayores del país<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Oficialmente se reconoce la existencia de 56 pueblos indígenas en 23 de los 31 estados del país (sin embargo, es una discusión

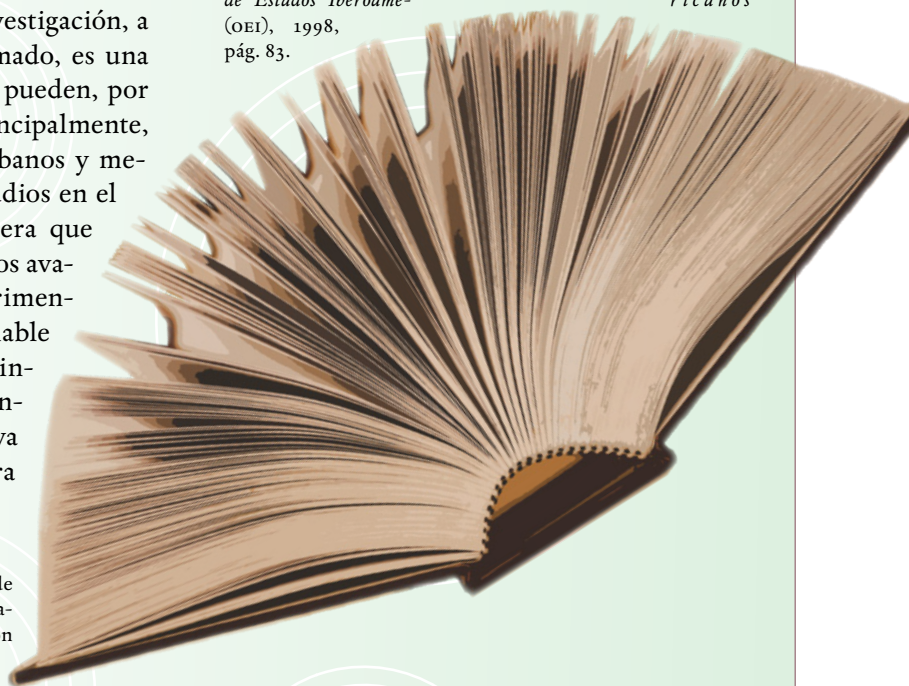
## BIBLIOGRAFÍA

Maldonado, Carlos Luis y García Hernández, Eduardo (coordinadores), 10 años de CSEIHO *desde una mirada universitaria*, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIHO), México, 2013.

Moya, Ruth, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), número 17, Educación, Lenguas, Culturas, mayo-agosto, 1998. Se puede consultar la versión electrónica en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie17a05.htm>

Villarreal, Ramón, *Documento Xochimilco* o *Documento Villarreal*, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, 1974.

abierta cuántos grupos indígenas hay no sólo en México, sino en toda América Latina, porque se utilizan criterios como la lengua que se habla, las prácticas sociales o la autoadscripción, lo que da cuenta de la complejidad de clasificar con un único criterio a los pueblos originarios), "aunque nueve estados concentran 84.2% del total nacional, estos estados son Oaxaca, Veracruz, Chiapas, Puebla, Yucatán, Hidalgo, México, Guerrero y San Luis Potosí, con 11 pueblos indígenas mayoritarios: náhuatl, maya, mixteco, zapoteco, hñahñu, tseltal, tsotsil, totonaco, mazateco, chol y mazahua": Ruth Moya, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos* (OEI), 1998, pág. 83.



# ORIGEN DE LAS OPCIONES TÉCNICAS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES<sup>1</sup>

DAVID BOGARIN

## ANTECEDENTES

**E**l doctor Pablo González Casanova fue rector del 6 de mayo de 1970 al 4 de noviembre de 1972, desde el inicio de su gestión se trazó la meta de reformar la Universidad, por medio del proyecto Nueva Universidad, para él era tan importante que la primera reunión del Consejo de la Nueva Universidad se llevó a cabo en junio de 1970, muy poco tiempo después de su toma de posesión.

Roger Díaz de Cossío fue nombrado para encabezar la elaboración de planes y programas de estudio innovadores. Se elaboró un documento en el que resaltaron cuatro aspectos: 1) la necesidad de pensar a la Universidad a partir de unidades académicas pequeñas y flexibles, que se pudieran adaptar y reproducir en todo el país; 2) necesidad de reducir el costo de los fracasos educativos; 3) considerar los riesgos que planteaba el futuro, de cara a una gran demanda de educación y una paulatina modificación de los mercados de trabajo de las profesiones tradicionales; y 4) necesidad de racionalizar la inversión inicial en capital y en recursos humanos (Cabello, 1988-1989: 110-111).

<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, “45 años de la fundación del Colegio”, abril de 2016, s/n, cuarta época.

La UNAM designó un Consejo constituido por Roger Díaz de Cossío, Presidente del Consejo de la Nueva Universidad; Pablo Zierold Reyes, Director de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM; Agustín Ayala Castañares, Director del Instituto de Biología de la unam; Eduardo Césarman, Director del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades de la Nueva Universidad; y Rodolfo Moreno González, Responsable del Proyecto.

El proyecto inició de forma confusa, había muchas ideas sueltas y por lo mismo faltaba congruencia. Se mencionó que el principal problema era el tratar de resolver al mismo tiempo los problemas de la demanda y la implementación de nuevas técnicas pedagógicas. Para Césarman la Nueva Universidad se debería generar alrededor de la investigación (Proyecto, 1970, septiembre 18). Por lo ambiguo del proyecto se definió que para 1971 se iba a privilegiar la atención a la demanda y que la mejora de los sistemas se resolvería posteriormente.

En octubre de 1970 después de que se habían elaborado, el proyecto de la ENPRO y el CNCH, así como sus programas académicos (muy amplios por cierto) se determinó que el proyecto no era viable, sin que mediara una carta o explicación del cambio del proyecto, el personal que había participado en la elaboración fue despedido sin ninguna contemplación.

De la misma forma que desapareció el proyecto de la Nueva Universidad, el 13 de enero de 1971 apareció el proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Estableció los mismos objetivos del planteamiento original, del primero sólo que ya no pensaba crear dos instancias, se dejaron de lado incluso las sedes propuestas, etc., además Césarman manifestó que el proyecto se refería a la creación de una institución de carácter permanente: el Colegio de Ciencias y Humanidades, que incluiría diversos niveles de enseñanza y centros de investigación. El Colegio sería precisamente el resultado de la iniciativa coincidente de varios planteles con el fin de impulsar por nuevos caminos a la

enseñanza y la investigación científica dentro de la institución.

Finalmente en la sesión del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971 se aprobó por unanimidad, el dictamen favorable de las Comisiones del Trabajo Docente y Reglamentos en relación con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (Acuerdos, 1971).

## OPCIONES TÉCNICAS

Las Opciones Técnicas eran parte imprescindible del modelo educativo plasmado en el Proyecto de la Nueva Universidad, pues éste hablaba de aprender haciendo, en ese sentido las Opciones Técnicas jugaban un rol muy importante, sin embargo, las modificaciones hechas al proyecto hicieron que éstas no fueran parte de las materias curriculares, por lo que sufrieron graves problemas antes de ser aprobadas, en este artículo no se espera realizar una historia total de la evolución de las Opciones Técnicas, pues es espacio es muy pequeño, solamente se hablará de la problemática que tuvo que enfrentar el De-



partamento de Opciones Técnicas durante sus primeros años y de la aprobación de su reglamento.

Con el impulso del ingeniero Alfonso Bernal Sahagún inició en 1971 el proyecto de las Opciones Técnicas a cargo del físico Federico Emery Ulloa y del ingeniero Cristian Alcocer Pimentel, sin embargo, es hasta 1972 que inicia formalmente como una oferta del modelo educativo del Colegio, pero sin formar parte de la carga curricular (Morales y León, s/f: 28).

El proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades contemplaba salidas laterales para aquellos alumnos que se tuvieran que incorporar al campo laboral, se llegó a hacer un listado de aproximadamente cien carreras técnicas, fue así como surgió el Departamento de Opciones Técnicas. Los resultados en la práctica no fueron los esperados, debido a que la institución no fue capaz de crear la infraestructura necesaria para que el proyecto se desarrollara y porque el alumnado pretendía realizar una licenciatura y no le interesaba la formación técnica.

Además, aunque se pone en marcha el proyecto quedaban una serie de elementos por definir, por lo que para normalizar su funcionamiento se llevaron a cabo diferentes discusiones. El doctor Lozano mencionó que el estudio hecho por parte de las Opciones Técnicas era contrario a la UNAM y pidió que se suprimiera o se modificara. El doctor Guerra indicó que el diploma de téc-

nico brindaba mayores oportunidades a los estudiantes de conseguir trabajo, y que ello no era contrario a la UNAM.

Finalmente se decidió entregarles un diploma de técnico medio, sin embargo, éste no cumplía con las expectativas del alumnado, por ello, un grupo de alumnos le escribieron al ingeniero Bernal Sahagún para informarle que tenían entendido que los diplomas que se iban a entregar iban a ser generales, que ello, no les ayudaba en nada, pues si ellos posteriormente quisieran trabajar deberían contar con un diploma que especificara que el alumno era Técnico Medio y que especificara la especialidad cursada (Consejo; Caja 1, Exp. 2).

Ante la solicitud el ingeniero Alfonso Bernal Sahagún realizó una consulta ante empresarios e instituciones educativas para determinar qué era lo que deberían decir los diplomas de Opciones Técnicas, ante las opiniones favorables se decidió que el diploma debía llevar anotado el nombre de la Opción Técnica cursada.

El propósito de las Opciones Técnicas era contar con personas con agilidad mental y habilidades desarrolladas, que sirvieran de elementos promotores del desarrollo socioeconómico, que tuvieran contacto con la realidad, dejando a las aulas sólo la responsabilidad que complementa los conocimientos adquiridos y las destrezas desarrolladas en el campo laboral.

En un principio se determinó que sólo debían optar por los estudios de técnico auxiliar, aquellos que hubieran cubierto la totalidad de materias de los dos primeros semestres, ya que ello representaba una garantía de seriedad y responsabilidad, haciendo notar que los alumnos que fueran irregulares y desearan hacer estudios técnicos, podían hacerlo en cuanto regularizaran su situación académica correspondiente a los dos semestres señalados (Consejo; Caja 1, Exp. 2).



Se llegó a hacer un listado de aproximadamente cien carreras técnicas.





A pesar de lo que se había venido estableciendo las Opciones Técnicas empezaron a funcionar con cursos de un semestre, era evidente que el tiempo era insuficiente, además la situación no brindaba a los profesores certidumbre laboral por lo que escribieron una carta al Consejo, explicando que con base en las experiencias del semestre anterior y las solicitudes hechas por maestros y alumnos se debía ampliar el tiempo destinado al estudio de las materias teóricas, lo que permitiría alcanzar los objetivos señalados. Se solicitó duplicar el tiempo para su estudio. Se mencionó que durante el último semestre, los cursos sólo tuvieron un promedio de 30 horas, con lo que evidentemente no se podía formar técnicos de ninguna especie.

A partir de ese momento se buscaron diversas soluciones: la primera era mantener el sistema establecido e incrementar el trabajo de los alumnos fuera del plantel; la segunda era aumentar las horas semanarias de clase durante un semestre para cada una de las materias; la tercera era mantener el sistema establecido y dividir a los alumnos inscritos en dos semestres; la cuarta era impartir algunas materias durante un semestre, y el resto durante el siguiente, además de aumentar el número de horas de cada

curso; y la quinta ampliar a dos semestres la duración de los cursos.

Se consideró también, que si se continuaba impartiendo los cursos en tan sólo un semestre, tendrían que impartirse un semestre sí y otro no, la contratación de los profesores debería ser por un semestre, lo que acarrearía problemas de carácter laboral, deserción de estos y la necesidad de preparar personal que los sustituyera cada dos semestres. Aumentar horas durante un semestre para cada una de las materias acarrearía problemas a los alumnos debido al tiempo disponible de estos, así como a la asignación de salones y la formación de grupos. Dividir las materias en dos semestres presentaba inconvenientes para la formación de los alumnos, pues aquellos que no acreditaran alguna materia tendrían que esperar hasta el año siguiente para hacerlo. Ampliar a dos semestres la duración de los cursos era la posible solución, ya que presentaba mayores ventajas, por lo que se solicitó la aprobación del H. Consejo Técnico en ese sentido (Consejo; Caja 1, Exp. 2).

El Consejo en sesión de 18 de mayo de 1973 acordó que la Coordinación de Opciones Técnicas y los directores de planteles estudiaran y decidieran sobre la propuesta de ampliar a dos semestres la duración de las materias teóricas de Opciones Técnicas, finalmente esta propuesta fue aprobada.

Se conminaba a dar una respuesta a la brevedad, en virtud de que las actividades de las Opciones Técnicas deberían iniciar en el plantel el 4 de junio de 1973. La solicitud fue firmada por los Coordinadores de Opciones Técnicas en los planteles: Federico Emery Ulloa, Cristian Alcocer Pimentel y Juan Torres Guadarrama.

En 1974 los integrantes del Departamento de Opciones Técnicas se enfrentaron al Director de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato maestro Héctor Domínguez, a quien se acusó de destruir un póster que una empleada de la Dirección del CCH había colocado en su escritorio, donde se escenificaba la lucha del pueblo chileno por su libertad. Se le acusó de provocar a tres asilados chilenos que trabajaban en el De-

partamento de Opciones Técnicas. Dijeron, que primero les redujo el sueldo (violando un acuerdo) y posteriormente, pretendió involucrarlos como testigos en un conflicto suscitado entre las autoridades del Colegio y la Academia de Profesores de Opciones Técnicas; intentando de esta manera justificar la expulsión del país de dichos compañeros, al comprometerlos en un conflicto que revestía características esencialmente políticas.

Se le atribuyó haber penetrado con lujo de fuerza, acompañado por los “abogados” del jurídico de la UNAM al cubículo que la Academia de Opciones Técnicas tenía en la Dirección del Colegio, para requisar el archivo de los profesores de Opciones Técnicas y, levantar una “acta” (sin explicar el carácter de ésta).

Se hizo un llamado a la comunidad del CCH a responder adecuadamente, rechazando el despotismo y la provocación de los elementos reaccionarios. Por la Academia de Opciones Técnicas firmaron: Juan Gabriel Moreno; Ofelia Gómez Thompson; Ethel Glusman; Luis Castillo; Nicolás López; Arturo Mejía; Enrique Sevilla y Alberto Ruiz de la Peña (“Opciones Técnicas”, 1974: 4).

En respuesta el maestro Héctor Domínguez le envió una carta al doctor Fernando Pérez Correa, explicando sus motivos, los cuales atacaban severamente la integridad del Departamento de Opciones Técnicas, dijo:

1. Que desde el pasado 27 de junio se había solicitado a los representantes de los profesores de Opciones Técnicas la entrega de informes de trabajo, datos estadísticos confiables y propuestas de reestructuración. Lo cual no fue acatado.
2. Hizo hincapié que en el Departamento de Opciones Técnicas trabajaban 64 profesores cuyos salarios repre-

sentaban una erogación de más de \$277,000.00 mensuales y que atendían a un número impreciso de alumnos, a partir de proyectos de trabajo, de objetivos y de criterios de evaluación indeterminados.

3. Que existía un número impreciso de estudiantes que estaba por concluir sus estudios de Técnico Auxiliar, sin que se tuviera ni los datos, ni la documentación que permitieran emitir los diplomas correspondientes.
4. Acusó a los voceros de los profesores de condicionar la entrega de sus informes de trabajo, a la reestructuración del Departamento sin precisar debidamente las modalidades y los objetivos de dicha reestructuración, y sin hacer del conocimiento de la Dirección ni las formas de control del desarrollo de los trabajos correspondientes, ni las experiencias anteriores en que fundamentaban la citada reestructuración.
5. Dijo que el Quím. Rodríguez Caldera, Jefe del Departamento de Opciones Técnicas había solicitado por escrito un informe de trabajo a las personas que trabajaban directamente bajo su responsabilidad, sin recibir respuesta de más de la mitad de los empleados.
6. Se justificaba diciendo que ante tal situación, la Dirección a su cargo decidió redactar por su propia cuenta los informes correspondientes y hacer uso amplio de los documentos contenidos en el archivo del propio Departamento. Por lo que solicitó a la Dirección General de Asuntos Jurídicos de la Universidad procediese a levantar un inventario de los documentos contenidos en dicho archivo, así como el acta administrativa correspondiente. Argu-

Se acordó que la **Coordinación de Opciones Técnicas** y los **directores de planteles** estudiaran y **decidieran** sobre la propuesta de ampliar a dos semestres **la duración de las materias teóricas.**

mentó que estaba plenamente facultado por la legislación universitaria.

7. Mencionó que ante la visible ausencia de fundamentos para explicar una actitud que abiertamente lesionaba los intereses de los estudiantes y de la Universidad, los firmantes de la carta en cuestión aludían, sin la autorización de los interesados, a la situación de tres maestros chilenos que estaban trabajando en el Departamento de Opciones Técnicas bajo condiciones idénticas a las de los universitarios mexicanos. Sobre el retiro del póster, expresó que ya había sido motivo de discusión en el seno de la Dirección y que había originado acuerdos concretos para generar formas de convivencia y de respeto universitario en la Institución.
8. Terminaba diciendo que estaba dispuesto a intensificar el diálogo con los profesores de Opciones Técnicas que estuvieran dispuestos a sobreponer, por encima de todo, los altos intereses de la Universidad y sus propios legítimos intereses (“Opciones Técnicas”, 1974: 5).

Ante dicha situación y la proximidad del inicio del semestre Fernando Pérez Correa señaló los lineamientos que a su juicio, debían ser incluidos en los proyectos de las opciones y en los procedimientos de evaluación de los mismos. Propuso que en lo sucesivo todo proyecto incluyera:

1. Señalar las consideraciones sociales y económicas de carácter general, en cuanto al desarrollo del país y a la estructura del mercado de trabajo, sobre las que descansaría el proyecto de cada Opción Técnica.
2. La clara puntualización de objetivos, niveles perseguidos y los medios de evaluación correspondientes.
3. Los datos que daban viabilidad al proyecto.
4. Una asociación clara entre los conocimientos y habilidades que el proyecto otorgaba a sus estudiantes.



5. La presentación del plan de estudios y de los programas correspondientes, con la evaluación de los recursos humanos y materiales necesarios, la evocación de las posibilidades de la práctica laboral, el calendario de trabajo y los medios de evaluación de los conocimientos del estudiante (“Proyecto sobre Opciones Técnicas”, 1974).

Gracias a la lucha de los profesores fundadores del Departamento de Opciones Técnicas, el 9 de diciembre de 1974 el Consejo del Colegio aprobó el Reglamento del Departamento de Opciones Técnicas de la UACB del CCH. Esto era paradójico, si se toma en cuenta que desde el 25 de abril de 1974 se había suspendido oficialmente la reestructuración emprendida el día 12 de febrero de ese año, dicha suspensión significó que el programa del Colegio de Ciencias y Humanidades no se hubiera integrado con todos sus elementos y objetivos, uno de los cuales era el proyecto de Opciones Técnicas. Se debatió mucho dicho proyecto, sin que se tuviera la solución a los problemas planteados.

En respuesta al coordinador del CCH Fernando Pérez Correa, la Academia de Opciones Técnicas apoyó los proyectos presentados bajo las siguientes condiciones:



1. Que los proyectos presentados se aplicaran en plan piloto y/o experimental.
2. Apoyar a los trabajos de orientación profesional a los alumnos de la Unidad
3. Se presentaran los objetivos del proyecto.
4. Se especificaran los criterios y métodos conforme a los cuales se evaluará el proyecto.
5. Se realizara una estimación de las posibilidades del mercado de trabajo y de la práctica laboral así como las propuestas concretas relativas.
6. Definir el presupuesto de inversión del proyecto.
7. Detallar los planes de capacitación al personal académico, requeridos.
8. Explicar la especificación pormenorizada de los vínculos del proyecto con el plan general de estudios del bachillerato.
9. Que el proyecto se integrara en forma elástica de tal modo que a él se vayan incorporando los cambios que se consideren pertinentes para mantener la adecuación del mismo al ámbito del Colegio y a la realidad social (“Sobre Opciones Técnicas”, 1975).

La problemática se resolvió y en 1976 bajo la jefatura del IQM Carlos Rodríguez Caldera el departamento de Opciones Técnicas inició la segunda etapa, se propuso entonces un sistema diferente (los nuevos cursos estuvieron diseñados para impartirse en un semestre, lo que resultó insuficiente para preparar un técnico con el perfil que se requería), además de que ya se contaba con una planta docente más capacitada.

La tercera etapa inició durante la coordinación del Ing. Alfonso López Tapia. Se cambiaron las áreas y materias por un programa único. El nuevo método propuso un programa académico en dos partes; en la primera, un curso teórico-práctico de dos o tres semestres y la segunda, la realización de una práctica laboral mínima de 200 horas, llamadas actividades prácticas. Este esquema que persiste hasta la actualidad.

## CONCLUSIONES

A pesar de que las Opciones Técnicas eran una parte muy importante del modelo educativo del Colegio, éstas no se integraron a las materias obligatorias, ello les generó graves problemas, pues fueron dejadas en segundo término, ello dificultó determinar la duración de su impartición y cómo se iban a llevar a cabo; se generó un conflicto con el director de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, pero con la participación del Coordinador del Colegio éste fue resuelto, las Opciones Técnicas se establecieron con una duración de dos a tres semestres y doscientas horas prácticas.

## REFERENCIAS

Archivo Histórico del CCH, (1970, septiembre 18), Proyecto Nueva Universidad: NU/A/5.

Archivo Histórico del CCH, Consejo Técnico (1972), Sesiones del Consejo Técnico del CCH 1971-1980, Caja 1, Exp. 2.

Cabello, V. (1988, octubre-1989, marzo), Consideraciones generales sobre el proceso político-académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH, *Cuadernos del Colegio*, 41-42, pp. 110-111.

ISSUE, Archivo Histórico de la UNAM, Dirección General de Obras (1971, enero 27), Acuerdos, Caja 70, Exp. 60.

Morales, H. C. y León, C. (s. f), *Opciones Técnicas. Historias, Relatos y Testimonios*, México, CCH-UNAM.

Opciones Técnicas. (1974, agosto 8). En *Gaceta CCH*, México, Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, 5 (1), 4.

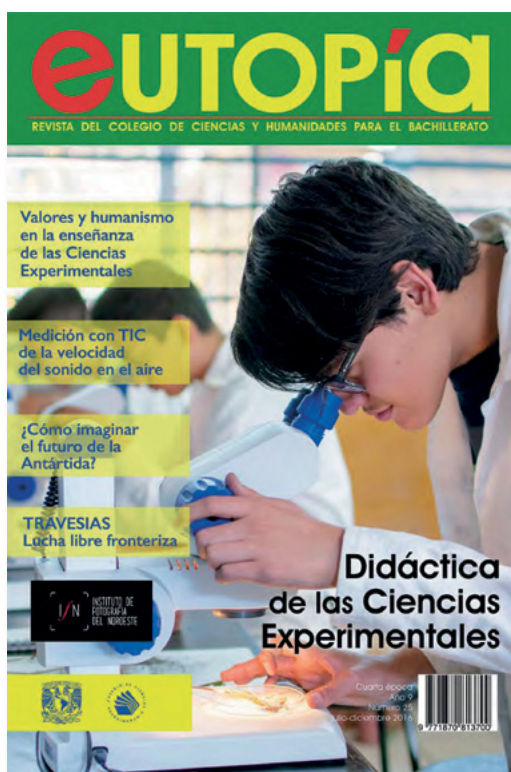
Opciones Técnicas. (1974, agosto 1). En *Gaceta CCH*, México, Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, 4 (1), 5.

Proyecto Sobre Opciones Técnicas. (1974, agosto 8). En *Gaceta CCH*, México, Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, 5 (1), 1.

Sobre Opciones Técnicas. (1975, julio 24). En *Gaceta CCH*, México, Coordinación del CCH, 41 (2), 11-14.

# VALORES Y HUMANISMO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES<sup>1</sup>

ELISA SILVANA PALOMARES TORRES



<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, “Didáctica de las Ciencias Experimentales”, julio-diciembre de 2016, núm. 25, cuarta época.

## INTRODUCCIÓN

Por qué es importante hablar de valores en la enseñanza de las ciencias experimentales en el bachillerato universitario? Esta es la pregunta central del presente ensayo y de la que pretendemos partir para hacer algunas reflexiones encaminadas a revalorizar el modelo educativo del CCH en el contexto del siglo XXI; urge el surgimiento de una visión más humanista del desarrollo científico tecnológico, en la que la escuela constituye un agente de cambio importante con la formación de individuos proactivos que contribuyan a construir una sociedad diferente, más empática con la naturaleza y la diversidad cultural.

Los principios filosóficos del Colegio señalan un modelo de educación distinto, basado en tres pilares fundamentales que reivindican a los estudiantes como agentes

activos, como sujetos cognoscentes plenos. Estos son: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*. Todos ellos expresan una visión humanista de la educación, es decir, colocan en un papel central a los individuos y a la colectividad como ejes en la creación de conocimiento y en la modelación de un entorno benéfico para el procomún (Lafuente, 2009, p. 9). Bajo la misma perspectiva, los programas de estudio de las distintas áreas y específicamente en ciencias experimentales, asumen una visión humanista de la ciencia y la tecnología que sitúa a los estudiantes no sólo como agentes de conocimiento, sino como sujetos con agencia o capacidad de gestión.

No obstante, pese a los avances que se han dado en la didáctica de las ciencias experimentales en lo referente a la adquisición de conocimientos y al dominio de métodos experimentales en el nivel medio superior, se ha progresado relativamente poco en la reflexión sobre los valores humanos (axiología) y el planteamiento de problemas éticos vinculados a la actividad científica y tecnológica, los cuales deben prevalecer ahora más que nunca por el impacto de estas actividades. Esto se debe en gran medida a una cuestión estructural de la ciencia y la tecnología en el mundo actual, relacionada con las distintas imágenes que se tienen de éstas y como confluyen en la escuela, los medios de comunicación, la comunidad científica, el arte, etcétera. Todas ellas dificultan tener una visión integral sobre qué son la ciencia y la tecnología y su concordancia con los valores humanos (Olivé, 2000, p. 42).

A continuación desglosaremos brevemente las diferentes visiones de la ciencia que existen en el mundo contemporáneo para entender cómo impactan en la enseñanza de las ciencias experimentales y después replantaremos el problema de los valores en la educación científica a partir de la construcción de un *ethos* científico humanista que reivindique los valores humanos y los principios del Colegio.

## LOS ROSTROS DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

Hoy en día es difícil negar la enorme influencia que tienen la ciencia y la tecnología sobre nuestra sociedad. Prácticamente todas las actividades que realizamos a diario están mediadas por el saber científico o tecnológico, la alimentación, la salud, la producción, el transporte, la comunicación, el entretenimiento, el conocimiento, entre muchas otras (Hobsbawm, 2000, p. 516). El desarrollo que ha experimentado la ciencia durante el siglo xx y hasta el presente es un fenómeno inédito en la historia. Gracias a su relación con los Estados nacionales y, en tiempos más recientes, con los intereses industriales y del gran Capital, la ciencia ha avanzado a pasos agigantados en distintos campos del conocimiento como el de la genómica, los materiales, la medicina o las tecnologías de comunicación, por mencionar sólo los más conocidos (Echeverría, 2003, p. 30). Esta preeminencia de la ciencia y la tecnología sobre otras formas de saber ha generado una visión idealizada y poco humana de lo que realmente son, como si se trataran de entidades ajenas al hombre, por lo que resulta difícil cuestionarlas e incluso visualizarlas de manera diferente.

El pensamiento ilustrado y racionalista del siglo xvii, del llamado siglo de las luces, nos heredó una concepción de la ciencia que sigue vigente en muchos sentidos. Este con-



Todas las actividades que realizamos a diario están mediadas por el saber científico.



cepto considera a la ciencia como un conjunto de teorías, conocimientos, métodos y axiomas que constituyen un corpus ordenado y fidedigno de saberes sobre la naturaleza y el hombre y cuyo desarrollo ha estado exento de influencias externas importantes, más bien ha sido producto de la razón pero concebida como una entidad aislada (Medina, 1983, p. 55). Sin lugar a dudas ésta es una definición clásica de la ciencia que resulta insuficiente a la hora de explicar los fenómenos —vinculados a las consecuencias no previstas de la ciencia y la tecnología en la naturaleza y el hombre— que estamos experimentando. Tal idea se ha creado desde la propia actividad de los sabios a partir de la modernidad temprana, desde la comunidad científica y las diferentes instituciones de educación superior y de investigación en el presente, quienes definen los perfiles de las disciplinas científicas. Esta visión de la ciencia y la tecnología es conocida como “internalista”, pues mira hacia el interior de los grupos académicos, al mismo tiempo que refuerza su



sentido de identidad (Fefer, 2005, p. 5). En la opinión de León Olivé esta caracterización correspondería a la *imagen científica*.

De la misma manera, la ciencia y la tecnología también ostentan otros rostros que miran hacia el exterior, hacia la sociedad y las estructuras políticas y económicas. Uno de ellos compete a la *imagen pública de la ciencia* que “se forma en gran medida por la labor profesional de los medios de comunicación y en particular por los medios de comunicación de la ciencia que se han desarrollado en las últimas décadas” (Olivé, 2000, p. 43). Con frecuencia, este rostro exhibe una imagen estereotipada del quehacer científico y a veces genera una visión extremista sobre sus alcances.

Finalmente, hallamos una tercera cara de la ciencia y la tecnología que también mira hacia el exterior. Ésta exhibe su desarrollo como un producto humano, perfectible y susceptible al devenir histórico, es decir, a los sistemas sociales, políticos y económicos. En los primeros estudios humanísticos sobre ciencia y tecnología se conoció a esta perspectiva como “externalista” y mostró la relación estrecha entre la producción de conocimiento científico-técnico y la esfera socioeconómica (Bernal, 1967; Kuhn, 1962). Años más tarde, numerosos sociólogos, filósofos e historiadores de la ciencia simpatizantes de esta vertiente comenzaron a hablar de “prácticas científicas” para señalar que la ciencia no sólo se trataba de un corpus de conocimientos certificado, sino era además

una actividad humana con intereses humanos diversos (Latour, 1995).

Los distintos rostros de la ciencia y la tecnología nos revelan parte de sus características, pero difícilmente tendremos una visión completa de ambas si los miramos de manera aislada. Pese a ello, la visión científica y pública han ejercido gran influencia sobre la concepción que tenemos del desarrollo científico-tecnológico, en especial en el ámbito educativo, espacio donde forjamos buena parte de estas ideas y actitudes. Con frecuencia, en la escuela se deja de lado el carácter social e institucional que han adquirido la ciencia y la tecnología en el mundo contemporáneo y los cuales deberían ser incluidos en el aula para generar reflexiones sobre los problemas éticos que plantea el conocimiento científico-tecnológico hoy, así como en el planteamiento de soluciones y proyectos que benefician al procomún.

### LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES EN LA ERA TECNOCIENTÍFICA

Si estamos en el entendido de que la ciencia y la tecnología no sólo constituyen un corpus de conocimientos teóricos y prácticos certificados, sino además son un conjunto de actividades humanas con una compleja estructura institucional que impacta al resto de las esferas sociales, sería conveniente comenzar a pensar la didáctica de las ciencias experimentales desde otra perspectiva.

Sin duda, el lugar preponderante que tienen la ciencia y la tecnología hoy en día respecto de otras tradiciones de conocimiento implica asumir mayores responsabilidades con el desarrollo humano y la preservación de la naturaleza. Esto nos lleva a pensar en la dimensión axiológica de la ciencia, es decir, nos muestra por un lado, la relación existente entre valores y conocimiento científico y, por otro, la intencionalidad del saber científico-tecnológico y sus artefactos para generar beneficios o perjuicios al medio ambiente y al hombre (Bunge, 1996, p. 15).

Considerar las prácticas, las instituciones y los instrumentos tecnocientíficos como *sistemas intencionales* orientados hacia el logro de ciertos fines (Quintanilla, 1996, p. 315), puede ser la base para generar una didáctica de las ciencias más humana que implique la presencia de valores, deseos e intereses desde la propia generación del conocimiento y no sólo como accesorio al saber científico “por naturaleza neutral”.

Además, considerar la ciencia y la tecnología como *sistemas intencionales* no sólo implica la presencia de valores, sino la generación de una serie de actitudes proactivas hacia nuestro entorno. De este modo, la recuperación del sujeto en su proceso de aprendizaje se expresa a través de la capacidad de acción o de gestión sobre situaciones diversas que le competen a su localidad, ciudad, nación e, incluso, al mundo. Dicho en otras palabras, esta postura conlleva a la toma de decisiones reflexionadas y sustentadas, así como al análisis de los fines del conocimiento científico-tecnológico, características esenciales de los ciudadanos en las sociedades del conocimiento.

En la era tecnocientífica donde los intereses del mercado y las grandes empresas están generando conocimiento científico-tecnológico de punta con fines lucrativos y de depredación de los recursos naturales, urge la inclusión de la perspectiva social y ética de la ciencia y la tecnología desde los niveles de educación básicos, previos a la profesionalización (Echeverría, 2005, p. 11). En ese sentido, el Modelo Educativo del Colegio plantea una visión humanista y crítica de la educación que pone énfasis precisamente en el carácter activo de los estudiantes para la transformación de la sociedad. Es preciso recuperar este sentido de avanzada de los principios de nuestra institución y traerlos a las necesidades de la sociedad actual vinculadas a la creación de ciudadanos proactivos, responsables e informados sobre los distintos aspectos científicos tecnológicos. De esta manera, los programas de Ciencias Experimentales dentro del Colegio no sólo constituirán un cúmulo de conocimientos enciclopédicos, sino un conjunto de saberes



La importancia de incluir los valores éticos en la enseñanza de las ciencias experimentales en el nivel bachillerato.

inmersos en sistemas de acciones complejos, con valores, intereses e intenciones de diversos tipos que los estudiantes deben considerar dentro y fuera del aula.

Por largo tiempo, se habló de un *ethos* científico basado en principios puristas de la ciencia que reivindicaban el carácter autónomo y enteramente epistémico del conocimiento científico-tecnológico. Algunos de estos principios eran la universalidad, el desinterés, la honestidad, la disciplina, el sacrificio, entre varios otros (Medina, 1983, p. 57). Estos valores tradicionales de la cien-



cia reforzaron la identidad de la comunidad científica y las características que debía poseer la producción de conocimiento científico-tecnológico institucional. No obstante, dada la presencia de fenómenos como la tecnociencia es preciso incluir a ésta lista otros valores relacionados con el enfoque ético de las disciplinas científicas.

La inclusión de valores éticos debería constituir en el futuro inmediato uno de los pilares de la didáctica de las ciencias a nivel bachillerato. Ello contribuiría a la construcción de un *ethos científico humanista* acorde con las exigencias de nuestro tiempo, que mire a la ciencia y a la tecnología, más allá de un conglomerado de hechos aislados de toda influencia externa, como sistemas dinámicos en los que intervienen distintos agentes, humanos, naturaleza e instrumentos en la generación de un conocimiento humano, perfectible y con posibles fines morales diversos.

## EPÍLOGO

A lo largo de este breve recorrido, hemos planteado la importancia de incluir los valores éticos en la enseñanza de las ciencias experimentales en el nivel bachillerato, a partir de la necesidad de generar individuos con mayor capacidad de reflexión, acción y gestión sobre cuestiones que plantea el desarrollo científico-tecnológico en la actualidad. Para ello hemos mostrado en líneas generales los distintos rostros de la ciencia y la tecnología que contribuyeron a entender porque resulta difícil incluir la dimensión axiológica en la didáctica de las ciencias experimentales, ya que se trata de un problema estructural y de percepción que hemos heredado de la sociedad ilustrada.

Sin lugar a dudas, la ciencia y la tecnología siguen siendo dos de nuestros mejores aliados para enfrentar los problemas del siglo XXI, pero debemos asumir una concepción más realista de éstas, acorde con los tiempos que vivimos, a fin de enfrentarnos con mejores herramientas a los fenómenos científico-tecnológicos que experimenta nuestra sociedad,

como la llamada Tecnociencia. Para ello, consideramos importante mirar la ciencia y la tecnología, más que como un corpus de conocimiento, como un conjunto de prácticas, como *sistemas intencionales* de acciones que ponen de nuevo en el centro a los individuos como creadores y gestores del conocimiento.

La enseñanza de las ciencias desde la perspectiva axiológica reivindica parte esencial de los principios filosóficos del Colegio, donde los estudiantes se descubren como individuos con capacidad de reflexión, crítica y acción sustentados en una concepción humanista del desarrollo científico-tecnológico. De ahí la propuesta de impulsar un nuevo *ethos científico* de este carácter que contemple el papel de los sujetos y de la comunidad como ejes de todo el saber y sus posibles aplicaciones. Aun así, el trabajo más difícil está por hacerse y es generar estrategias de trabajo en el aula que involucren los aspectos valorativos y éticos del conocimiento científico-tecnológico como parte intrínseca de los contenidos de las asignaturas y no como temas complementarios.

## REFERENCIAS

- Bernal, J. D. (1967). *Historia social de la ciencia*. Barcelona: Península.
- Broncano, F. (ed.) (1995). *Nuevas meditaciones sobre la técnica*. Madrid: Trotta.
- Broncano, F. (2006). *Entre ingenieros y ciudadanos. Filosofía de la técnica para días de democracia*. Barcelona: Montesinos.
- Camps, V. et al. (2000). *Cuestiones éticas de la ciencia y la tecnología en el siglo XXI*. Bilbao: Serv. Ed. Universidad del País Vasco.
- Echeverría, J. (2005). La revolución tecnocientífica. *Confines*. 9-15.
- Medina Reis, E. (1983). La polémica internalismo externalismo. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 23, 53-76.
- Kuhn, T. (2005). *Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: FCE.
- Latour, B. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.

# QUINTA ÉPOCA





# LA URDIMBRE ESCOLAR

UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE EL CCH<sup>1</sup>

FERNANDO MARTÍNEZ VÁZQUEZ  
ENRIQUE PIMENTEL BAUTISTA

Entre trama y urdimbre mi destino. Los rostros invisibles del futuro ignorado que es sólo maraña de raíces que cantan, debajo de la tierra que es eterna.  
*Ludwig Zeller*

Al ser la juventud un momento clave en el proceso de socialización, las experiencias compartidas perduran en el tiempo y se traducen en la biografía de los actores.  
*Carles Feixa*



<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, "Investigación Educativa en el bachillerato", enero-junio de 2018, núm. 28, quinta época.

## LA URDIMBRE COMO LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

**L**a *urdimbre escolar: palabras y miradas*<sup>2</sup> es una línea de investigación educativa, producto de la necesidad de dar a conocer una parte de la realidad diaria que vivimos los alumnos y profesores de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tiene su génesis en el plantel Naucalpan, pero se ha extendido a los otros cuatro.

Este proyecto tiene como objetivo generar una línea de investigación educativa desde el Colegio y hacia el Colegio. A través de él pretendemos dar voz a los distintos actores educativos que son parte de la comunidad *cecebachera*, entre los cuales se incluyen alumnos, profesores, egresados y maestros jubilados, representantes de una colectividad que desde hace 47 años han observado y analizado las relaciones de vida en el CCH.

En esta propuesta se entiende que la línea de investigación, de acuerdo con Ramón Escontrela y San Eugenio, “constituye, para quienes la integran, un referente intelectual y afectivo, un clima, un espacio abierto en el que se plantean y debaten con un amplio sentido crítico los temas que resulten pertinentes para dilucidar los problemas y las interrogantes planteadas (1993, p. 62). Lo anterior compromete a una comunidad científica “organizada con la finalidad de producir conocimientos que se orientan a transformar determinados sectores de la realidad” (Escontrela y San Eugenio, 1993, p. 62), los cuales se relacionan a partir de intereses, experiencias y expectativas comunes.

Toda iniciativa de investigación es resultado de las propias obsesiones, gustos, fantasías, miedos y dudas de los sujetos indagadores de la vida escolar, sus relaciones y consecuencias.

Leila Guerriero, en su libro *Zona de obras*, aporta múltiples ideas y recomendaciones para escribir desde un texto periodístico hasta un reporte académico; su consejo más contundente es *tener algo que decir*. Justo esto es lo que sucede con las personas que integran esta línea de investigación: la posibilidad y necesidad de expresar ideas e hipótesis, la de generar análisis y búsquedas de información, la de propiciar intereses y saberes, encuentros, desencuentros y, sobre todo, preguntas acerca del CCH y de quienes en él habitan.

Ya se ha dicho, en el texto que abre el primer libro de *La urdimbre escolar*, que “la educación, como campo simbólico, constituye un objeto de estudio para doctrinas diversas” (Pimentel, 2017, p. 16). Se reconoce que “el conocimiento de los procesos educativos requiere de una mirada inter y multidisciplinaria debido a su dispersión y diversidad” (Pimentel, 2017, p. 16).

Este conjunto de acciones reflexivas, de intervención e indagación, pretenden enmarcarse dentro de la investigación educativa que se realiza con enormes voluntades en el pleno del Colegio de Ciencias y Humanidades. Pablo Latapí la define como “un conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que lleva a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, medios, sistemas, evaluaciones, producciones y pautas de conducta en los procesos educativos” (1994, pp. 14-15). Su esencia es la de producir conocimiento especializado de los procesos que ocurren al interior de un escenario educativo, con el propósito de resolver problemas de muy diversos intereses que se suscitan dentro de ese campo. Esta base propone prácticas de intervención para producir conocimiento que nos permita comprender, describir, intervenir y transformar los procesos que se involucran en la educación.

Plantear *La urdimbre escolar: palabras y miradas* implicó pensar en una institución con 47 años de existencia, reflexionar acerca del espacio en que nos hemos construido como personas y profesionales, en donde transitan miles de adolescentes y profesores con distintas características socioculturales y

<sup>2</sup> Esta propuesta de investigación educativa ha sido apoyada por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, a través de la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato (Infocab), con el proyecto PB:300616.

económicas, con perspectivas del mundo e ideas políticas. Analizar un espacio físico, social y simbólico en el que se han escrito historias, sedimentado recuerdos y solidificado experiencias. *La urdimbre escolar: palabras y miradas* intenta estructurar su trabajo investigativo bajo los siguientes principios:

- **Objetos de estudio:** grupos e interacciones, discursos, narrativas, vida cotidiana, representaciones, identidades, prácticas sociales y culturales, imaginarios y trayectorias educativas de los actores educativos del CCH, plantel Naucalpan.
- **Cuerpo teórico:** las perspectivas van desde los imaginarios y las representaciones sociales, de Cornelius Castoriadis y Sergei Moscovici respectivamente, la teoría de los campos y el habitus de Pierre Bourdieu; así como propuestas desde las ciencias sociales y las humanidades.
- **Sujetos de estudio:** alumnos y profesores en actividades regulares y en situaciones extraescolares, como procesos de jubilación y trayectorias de éxito o fracaso escolar.
- **Objetivo:** analizar las prácticas sociales y culturales que realizan los actores educativos en el espacio escolar con el propósito de identificar los procesos de sociabilidad y configuración de la identidad.
- **Hipótesis:** la escuela es un espacio social y cultural que media las construcciones culturales y sociales de los actores que la habitan a través de las prácticas de sociabilidad que en ella se construyen; por lo tanto, su investigación producirá conocimiento que nos permitirá intervenir y tomar decisiones para la comprensión de los procesos educativos en el CCH, así como de la posible intervención de la gestión educativa.



Reflexionar acerca del espacio en que nos hemos construido como personas y profesionales.

- **Productos:** este esfuerzo ha generado artículos publicados en revistas y libros especializados, reportes de investigación, ponencias y la edición de dos libros: *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Alumnos*, en 2017 y *Maestros fundadores*, en febrero de 2018.
  - **Métodos y técnicas:** principalmente se ha utilizado la perspectiva cualitativa de investigación, con entrevistas a profundidad, grupos de discusión y observación participante. Desde lo cuantitativo se ha empleado la encuesta y el sondeo.
  - **Proyectos de investigación:** Prácticas de riesgo de los estudiantes del CCH, plantel Naucalpan; La experiencia estudiantil de los jóvenes en el CCH; El CCH desde la mirada de quienes lo investigan; Trayectoria escolar y motivación de los jóvenes del turno vespertino del CCH Naucalpan; Construcción de experiencias y percepciones; El CCH como espacio juvenil; Estudio de caso sobre el fracaso escolar en los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, y Las narrativas de los profesores fundadores del CCH Naucalpan.
  - **Área disciplinares de conocimiento:** antropología social, sociología, comunicación, literatura hispánica, diseño y comunicación visual y psicología.
- La construcción de una línea de investigación en el CCH, plantel Naucalpan aún se está consolidando. Este artículo es un ejemplo de que seguimos en el camino.

## ALUMNOS

El primer libro de este proyecto, *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Alumnos*, parte de concebir a la escuela como un espacio de interacción social en el cual se construyen vínculos emocionales, culturales, sociales,

políticos y académicos; un lugar en que se comparten historias personales y colectivas.

En este libro se conceptualiza a los adolescentes como sujetos capaces de movilizarse social y simbólicamente, se les asume como actores en proceso de construcción. Ser adolescente implica diversidad y complejidad, se vive de manera diferente dependiendo de distintas variables culturales, económicas, sociales y de género. Ellos trasladan a la escuela sus trayectorias personales, construyen un nuevo tejido social, alternativo, complementario o en contraposición con el que viven. La escuela es una prolongación de sus vidas, refugio o campo de batalla. Lugar de definición, de continuidad o de ruptura.

Es una etapa de construcción en la cual se cuestionan las instituciones de socialización previas: familia, amigos, escuela, religión, barrio o colonia, lo cual deriva en confrontación, tensión o conflicto, se debaten también las normas y valores, además se experimentan nuevas prácticas de encuentro consigo mismo y con los otros.

De acuerdo con diversos autores, los alumnos encuentran en la escuela formas de interacción social que les permiten ratificarse y rectificarse: modos de estar juntos a través de prácticas sociales. La escuela adquiere distintos significados, entre los que están:

- Obtener un certificado de bachillerato para ingresar a la educación superior.
- Cumplir con un requisito para ser contratados en algún empleo.
- Mostrarse que pueden desarrollarse, a sí mismos y a sus familias.
- Encontrarse con sus amigos, novios o parejas.

La escuela es un espacio de vida juvenil que no se limita a lo que sucede en el salón de clase, se extiende hacia los pasillos, en el *relajo*, juegos físicos, bromas, fiestas y reuniones. La escuela, más allá de lo académico,

se sostiene en la *sociabilidad* o sentimiento y satisfacción de asociarse con otros. De acuerdo con lo que viven, se confrontan entre sus deseos y deberes con las instituciones.

El bachillerato de la UNAM, en particular el CCH, pone a prueba la decisión de los adolescentes de vivir y experimentar la vida social en sus distintas dimensiones y riesgos: decidir si quieren cumplir con las tareas inherentes a su rol de estudiantes: entrar a clase, cumplir con actividades académicas, permanecer en la escuela, consumir drogas y alcohol, reconociendo o no sus consecuencias.

La escuela es un espacio de vida juvenil en el que los alumnos transitan, durante tres años o más, en una trayectoria no lineal: desarrollan *recorridos educativos* interrumpidos y fragmentados: reprueban materias, semestres y años escolares, abandonan la escuela temporalmente y regresan. La experiencia escolar puede ser altamente atractiva, o a la vez frustrante; los retiene o los expulsa hacia grupos de pares que se resisten al discurso institucional y se mantienen al margen desarrollando prácticas de riesgo o marginales. En el trayecto de los estudiantes hay momentos de decisión, tensión e incertidumbre, en ocasiones no están seguros qué camino seguir, lo cual los pone a la deriva; a veces les toma tiempo tomar una decisión e incluso, al hacerlo, seguirán dudando. Ya habrá otras circunstancias, en donde estén plenamente seguros de las líneas que deberán trazar.

Los alumnos del CCH viven un periodo de reconstrucción como actores sociales, en busca de individualidad y autonomía, de nuevas adscripciones *identitarias*, en las que se dan procesos de ruptura con lo previamente vivido en la familia y escuela, experimentando situaciones de ruptura y liberación.

En este libro escriben los siguientes investigadores: Judith Adriana Díaz Rivera, Fa-

**El bachillerato de la UNAM**, en particular **el CCH**, pone a prueba la decisión de los adolescentes de vivir y **experimentar la vida social en sus distintas dimensiones** y riesgos.

bián Orlando Hernández Carranza, Mónica López Dorantes, Miriam Rangel Paniagua, Enrique Pimentel Bautista, Fernando Martínez Vázquez, Arlett Areli Ramírez Olguín, Cinthia Reyes Jiménez, Iván Ruiz Salinas y María Guadalupe Sandoval Pantoja. Por último, se presenta el texto Una propuesta para hacer investigación de corte cualitativo y fenomenológico en el CCH, escrito por Ramón Cortés y Coronel, y Roberto A. Zárate Córdoba. Las imágenes de los alumnos fueron realizadas por el joven fotógrafo, Leonardo Pliego Eguiluz, las cuales se encuentran en la sección final titulada Incontenibles.

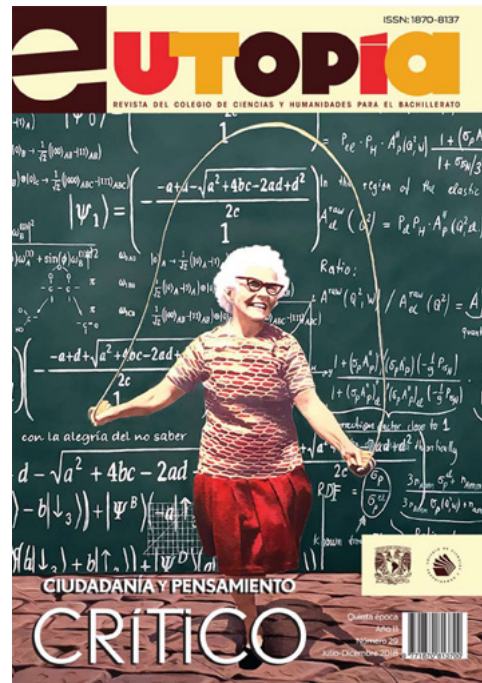
Este texto fue presentado durante la Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería, 2017; en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2017; en la Facultad de Estudios Superiores, Acatlán, UNAM; y en los planteles Naucalpan, Sur y Vallejo del CCH.

### MAESTROS FUNDADORES

El Colegio de Ciencias y Humanidades cumplió 47 años. Desde su fundación el país, la Universidad y la institución se han transformado. La sociedad actual atraviesa por una crisis económica, social, política y educativa que hace urgente reflexionar acerca del origen y sentido del CCH y su Modelo Educativo. En este contexto se consideró necesario otorgarle la palabra a quienes construyeron al Colegio desde el salón de clases: los profesores. La urdimbre escolar: palabras y miradas. Maestros fundadores, recupera sus experiencias, el cómo, por qué y para qué del ser docentes.

En este segundo libro se presentan las historias de profesoras y profesores que edificaron el CCH desde sus primeros días en el plantel Naucalpan. Se partió de tres preguntas ¿cómo?, ¿por qué? y ¿para qué? ser docente, se exploraron los aspectos personales, al tratar de recuperar su visión de la vida, de la docencia y de sí mismos.

Para su realización se entrevistó a 15 docentes fundadores del plantel Naucalpan,



aún en activo. Entendiendo por fundador a quien empezó a dar clase entre los años 1971 y 1973. Se invitó de manera personal a 19 iniciadores en activo, sin embargo, sólo los siguientes maestros accedieron a la entrevista: Marisela Álvarez Pérez, Vicente Ballesteros Linares, José de Jesús Bazán Levy, Juan Antonio Flores Lira, Marco Antonio Lagarde Torres, José Alfredo del Sagrado Corazón de Jesús Martínez y Arronte, Miguel Mercado Martínez, Lilia Olivia Muñoz Barrueta, Rosa Elba Pérez Orta, Susana Ramírez Ruiz Esparza, Juan Javier de San José Ramírez, Cirilo Sánchez Vargas, Piedad Solís Mendoza y Lorenzo Manuel Vega Suárez.

Este material se compone de tres partes: la primera presenta una contextualización de la investigación cualitativa y la pertinencia de la entrevista a profundidad, así como un estado de la cuestión de la investigación educativa realizada acerca de los profesores; la segunda la integran las semblanzas de los docentes; en la tercera parte se encuentran los retratos elaborados por Leonardo Pliego Eguiluz, a través de la imagen se da cuenta de la personalidad de quienes fundaron el CCH.

Luz y sombra, los profesores son personajes centrales en todo proceso educativo.

Son quienes construyen las instituciones, las fortalecen o debilitan, hacen de ellas espacios vivos. Los alumnos se van, los profesores permanecen, constituyen la estructura, la base humana de los procesos educativos.

Ser profesor implica ejercer un oficio de lo humano, una práctica profesional que se sustenta en la relación con el otro y la complejidad que esto implica. Una relación que se constituye a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Los oficios de esta práctica se construyen a través de la experiencia subjetiva; de las formas en que nos apropiamos de lo vivido, son representaciones a las que otorgamos armonía. Todo adquiere una dimensión personal, la hacemos parte de nuestra historia y de cómo la contamos.

En el libro se recupera la memoria personal y subjetiva de los profesores, lo cual permitió conocer de dónde vienen, la importancia de su familia, el contexto vivido o recordado. Se recopilan recuerdos, anécdotas, imágenes que entretejen los escenarios de quienes somos y de nuestro pasado. En las distintas narraciones la memoria subjetiva es eco del pasado y ventana del futuro. Camino andado y sendero por recorrer.

El tiempo es la categoría de la experiencia humana. Somos tiempo, estamos ligados a la historia natural, social y cultural de nuestra persona; la memoria se construye desde el lapso en que se reflexiona y desde el momento de la existencia. El transcurrir sólo se puede observar a partir de uno mismo, de nuestra condición personal y subjetiva. Nosotros pasamos: somos tiempo y éste nos constituye. De esto y más habla el segundo libro *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Maestros fundadores*, el cual se presentó el dos de marzo, durante la Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería y en el mes de abril, en el CCH, plantel Naucalpan.

Finalmente, ambas publicaciones, son sólo la base de lo que viene. El grupo de trabajo ya piensa en diversos proyectos que seguirán fortaleciendo esta línea de investigación, tales como las trayectorias escolares de éxito y fracaso, la construcción de identifica-

des de los estudiantes, las asociaciones juveniles, los imaginarios sobre la autoridad, las representaciones sobre la sexualidad de los jóvenes, las historias docentes, entre otros.

## REFERENCIAS

Escontrela, R. y A. San Eugenio, (1993). “La línea de investigación como eje de la formación doctoral”. En *Revista de Pedagogía*, 61-69.

Guerrero, M. (2012). “Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato”. En Weiss, E. (coord.) *Jóvenes y bachillerato*. (125-150). México: ANUIES.

Guerrero, L. (2014). *Zona de obras*. México: Anagrama.

Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: FCE.

Martínez, F. (2018). *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Maestros fundadores*. México: UNAM.

Martínez, F. y Flores, A. (coords.). (2017). *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Alumnos*. México: UNAM.

Pimentel, E. (2017). “La importancia de la investigación educativa en el bachillerato”. En Martínez, F. y Flores, A. (coords.) *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Alumnos*. (7-14). México: UNAM.



# ¿EDUCAR, PARA QUÉ?

## FORMACIÓN DE CIUDADANOS CRÍTICOS EN EL SIGLO XXI<sup>1</sup>

ROCÍO VALDÉS QUINTERO

### CONSIDERACIONES INICIALES

**D**e acuerdo con Fidel Castro (2007), “la educación es una de las más nobles y humanas tareas a las que alguien puede dedicar su vida” (p. 151); pues sin educación no existiría la ciencia, el arte o las letras, no habría producción económica, ni calidad de vida, ni reconocimiento social posible. Por lo tanto sin educación y sin cultura no habría democracia y mucho menos ciudadanía.

Se educa para convertir al individuo en sujeto social, el proceso de socialización que brinda la escuela, permite tomar decisiones e incidir en el mundo que le rodea. En ese sentido, la educación es el instrumento por excelencia en la búsqueda de la igualdad, el bienestar y la justicia social, es decir la transformación total de la sociedad que emana del aprendizaje de una cultura general que debe alcanzar a todos los ciudadanos.



De acuerdo con Henry Giroux (1998), “el concepto de ciudadanía reside en la idea de ésta como una práctica histórica socialmente construida, y por ende debe problematizarse y deconstruirse para cada generación” (p. 5), es decir, la formación de ciudadanía hoy, debe ir encaminada al desarrollo de un lenguaje público que determine las acciones de los sujetos, en aras de eliminar las condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, marginación, encarnados en la discriminación racial, clasista y sexista.

Así, se plantea la formación de ciudadanos, desde un punto de vista emancipatorio, no sólo para eliminar las prácticas sociales



La formación  
de ciudadanos,  
desde un  
punto de vista  
emancipatorio.

opresivas, sino para construir nuevas formas de socialización que apuesten por la vida comunitaria, como parte de un proceso de regulación moral y de producción cultural, que estructure subjetividades dentro del sentido de pertenencia a un Estado nacional.

### FORMAR CIUDADANOS CRÍTICOS EN EL SIGLO XXI

En lo que concierne al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es importante hablar sobre él desde una óptica actual. El modelo educativo está basado en el análisis, la crítica y la participación de los estudiantes; actualmente atraviesa por diversos retos dado que se encuentra permeado por los procesos del siglo XXI tales como la globalización de las economías, la internacionalización de los mercados y el desarrollo vertiginoso de la tecnología; se da así el impulso de la transformación del modelo educativo en diversos sentidos.

Las rutas de acción pedagógicas de este modelo educativo descansan en la formación de los estudiantes dentro de la cultura básica y de tres principios de aprendizaje: *Aprender a aprender*, *Aprender a hacer* y *Aprender a ser*, mismos que deben ser practicados en el proceso de enseñar y aprender; además de ser redimensionados en aras de responder a nuestra realidad, lejana ya de la década de los setenta; momento en que fue fundado el CCH.

No se trata de dejar atrás el pensamiento de Pablo González Casanova (2013), sobre los docentes como orientadores del conocimiento y los estudiantes como sujetos activos capaces de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje (pp. 1-3). Sino, se trata de reflexionar acerca de un tipo de práctica educativa en donde se fomenten estos principios con la finalidad de formar bachilleres capaces de incidir en la transformación de su país a partir de un compromiso personal y social, con actitudes analíticas, críticas y participativas; las cuales les permitan contribuir a la construcción de una sociedad de-





mocrática, solidaria, justa e incluyente. Para ello, resulta conveniente indagar entre diferentes alternativas que conduzcan a la construcción de propuestas de intervención en la práctica docente; sin dejar de lado que la tarea fundamental del CCH es la formación integral del ser humano y no solamente la enseñanza de contenidos y conceptos que respondan a la lógica del mercado global y la formación para el trabajo, para ello invito a proporcionar en toda práctica educativa, las habilidades necesarias para efectuar un análisis crítico de la sociedad en la que viven los estudiantes.

En esa lógica, no debe perderse de vista el sentido crítico y humano que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje en el bachillerato; para ello es sumamente importante recuperar la idea del *Aprender a ser*, como un tipo de aprendizaje para toda la vida; el cual da cuenta de la configuración axiológica de la persona, que como bien menciona Escámez (2007): “cada sujeto manifiesta un modo de comprender y definir su posición frente a las personas, las instituciones, las situaciones y las cosas con las que se relaciona” (p. 42), a través de su referente valórico.

Por lo tanto, para que los estudiantes se formen en los valores esenciales de los seres humanos, aprendan a convivir en sociedad y se desarrollen como ciudadanos críticos en la misma. Es necesario que el docente, desarrolle la habilidad de transmitir a los estudiantes nuevas formas de concebir la realidad, pues de acuerdo con Henry Giroux (1990): “los profesores deben examinar su propio capital cultural, para comprobar de qué manera, beneficiosa o embaucadora, influye en los estudiantes” (p. 47).

Asimismo como Giroux (1998), señala que: los docentes necesitan legitimar las escuelas como “esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionen un servicio público esencial, para la formación de sujetos activos, con el objeto de defender a éstos como lugares que desempeñan un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica” (p. 59).

Para ello, es menester que el docente se haga consciente de su labor; como un ser capaz de preservar su comunidad, como un sujeto creativo y activo dentro del aula, en favor de la protección del destino de los otros y de él mismo. En este caso, la labor del docente se plantea desde la posibilidad de promocionar el aprendizaje de valores cívicos, desde un punto de vista que apueste por el rescate de los vínculos comunitarios versus los procesos de individualización que surgen en la sociedad contemporánea.

Así, la formación de ciudadanos, desde la pedagogía crítica, es un intento por decons-



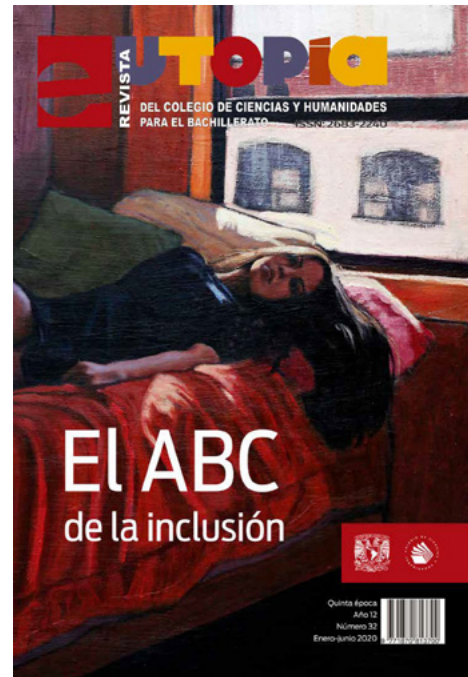
truir los conocimientos que se obtienen en el aula, no sólo en términos conceptuales, sino en la forma en que pueden entenderse para comprender y transformar su realidad inmediata.

En ese sentido, la formación de ciudadanos desde un enfoque crítico según Giroux: proporciona la fundamentación racional para el desarrollo de las escuelas como esferas públicas, donde es posible que los estudiantes aprendan los conocimientos y las habilidades de ciudadanía dentro de las formas de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipadoras de vida comunitaria. (1998, p. 59).

De acuerdo con la teoría crítica de la educación, ésta se fundamenta en la conjunción de teoría y práctica, la cual entiende a la teoría como una forma de práctica que apunta hacia la necesidad de construir un pensamiento y discurso crítico que constituya una nueva forma de pensar la ciudadanía, no solamente como un medio para consolidar prácticas electorales, sino para incidir y transformar la realidad desde la participación y la organización social de los estudiantes en su entorno.

Para lograr lo anterior, se propone una intervención educativa que apueste por la vinculación entre teoría y práctica, mediante la cual se apueste por el reconocimiento de las subjetividades de los estudiantes y a su vez mostrarles las formas en que pertenecen a una comunidad y, en esa lógica deconstruir la premisa posmoderna de la individualidad como lo más importante y pensar en los vínculos comunitarios que nos mantienen cohesionados y que a su vez permitan la transformación social.

La propuesta radica en las *Vivencias de Acogida* de Durán (2012): entendidas como “la parte más humana del docente; la cual se deriva de valores extraídos de su comunidad [...], lo anterior muestra en sus actitudes hacia la vida comunitaria que siempre toma en cuenta al otro en su sensibilidad y afectividad” (p. 15), es decir, mediante estas se reconoce lo humano de los seres humanos y con ello es posible reconocerse en el otro y



por ende se establece una vinculación social dentro del aula, permitiendo así la concepción de comunidad.

Con las *Vivencias de Acogida*, se da un acercamiento con los estudiantes a partir de algunas técnicas de integración grupal y posteriormente en el abordaje de las temáticas del curso, se desarrollan estrategias de aprendizaje que concientizarán a los estudiantes sobre la importancia del aprendizaje de valores cívicos y comunitarios, los cuáles les permitan desenvolverse en la vida social y así formar ciudadanos críticos en los estudiantes de bachillerato, quienes desarrollan un sentido permanente de estar informados para participar y organizarse pues se sienten identificados con su comunidad, de tal modo que les sea posible incidir en su realidad próxima.

Así, se recomienda al docente pensar en las relaciones en el aula a partir de la correlación sujeto-sujeto; reconociendo a los estudiantes como seres humanos, frente a una realidad cambiante como la nuestra, caracterizada por una vida de consumo que tiende a mercantilizar todo, incluso a los propios seres humanos.

Para responder a la pregunta: ¿educar para qué?, lo hacemos en función de los re-

tos que enfrentan los docentes para formar ciudadanos del siglo XXI, los cuales radican en construir mundos de sentido para los estudiantes, recuperar al CCH y la educación misma como medio por excelencia para la impartición del conocimiento y como medio para formar de manera integral a la persona, sin dejar de lado la utilidad de las nuevas tecnologías, pero no delegando las funciones de la educación.

De tal manera, la formación de ciudadanos críticos, debe pensarse en términos de que los estudiantes reivindiquen las nociones de justicia social, solidaridad y esperanza, en torno a sus formas de actuar en el mundo. Esto significa que la formación ciudadana para el siglo XXI y desde el pensamiento crítico que emana de la pedagogía crítica, tratan de descubrir las fuentes de opresión e individualización para defender los principios de sociabilidad y comunidad orientados al mejoramiento de la vida humana.

### CONSIDERACIONES FINALES

En resumen, es necesario que además de fomentar la lectura, la escritura y la ciencia en el CCH, como parte de la cultura básica, también es importante que se fomente el aprendizaje de los valores apelando al *Aprender a ser*, mismo que es esencial para la vida. Estos valores deben ser: la libertad, la igualdad y la solidaridad; pues de estos tres valores se desprenden otros que permiten la vida en comunidad y a través de ellos pueden rescatarse los vínculos humanos, los cuales se han diluido con el paso de la modernidad, los cuales resultan sumamente útiles en la formación de ciudadanos críticos.

Por ende, es fundamental desarrollar la construcción de escenarios en el aula que sitúen a la igualdad, la libertad, la justicia social y la vida humana en el centro de las nociones de enseñanza y aprendizaje, se trata de hacer visible lo invisible, sacar a la luz el currículum oculto en dónde han permanecido estos valores en los procesos educativos.

Finalmente y como señala Giroux (1998), es importante fomentar en el aula “un len-

guaje de ciudadanía y democracia el cual trae consigo el fortalecimiento de los vínculos horizontales entre ciudadano y ciudadano” (p. 56), en donde se reconozca el pluralismo y la singularidad de los sujetos, para que pueda crearse una atmósfera de confianza y solidaridad que dé sostén a una vida común basada en principios que generen el bien social.

Es decir, generar un contexto de posibilidad del *Aprender a ser*; Giroux (1998) señala que es necesario conjugar una estrategia de oposición con otra estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social, o sea que se fomenten en el aula estrategias orientadas a la construcción de un nuevo conjunto de relaciones sociales entre el sujeto y la comunidad (p. 56).

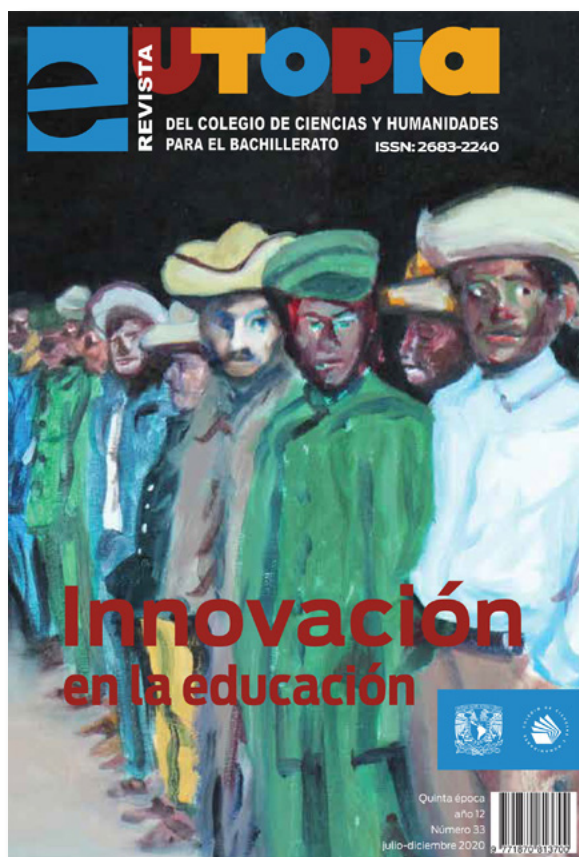
Por lo tanto, es sustancial desarrollar la didáctica de los docentes desde una concepción crítica, cuyas actividades incluyan elementos enfocados en valores, entendiendo que estos son un eje transversal en la formación para los egresados del CCH, pues estos les permitirán obtener herramientas para desarrollarse en un marco de vida cívica en el siglo XXI.

### BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, L. (2007). *Un mundo sin educación*. Ciudad de México, México: Driada.
- Durán, N. (2005). *La quimera o didáctica en México*. Ciudad de México: CESU-UNAM.
- Durán, N. (2012). *La didáctica es humanista*. Ciudad de México, México: IISUE-UNAM.
- Escámez, J. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Octaedro.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- González, P. (2013). *El problema del método en la reforma de la enseñanza. En Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ciudad de México, México: CCH-UNAM.

# EL PROCESO DE REVISIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN LA ENCCH (1971-2018)<sup>1</sup>

VÍCTOR ANTONIO MENDOZA IBÁÑEZ  
YURI POSADAS VELÁZQUEZ



<sup>1</sup> Publicado originalmente en: *Eutopía*, “50 años de aprender a aprender”, enero-junio de 2019, núm. 30, quinta época.

## I. ANTECEDENTES: LA CREACIÓN DEL CCH Y SU MODELO EDUCATIVO

El 26 de enero de 1971, a iniciativa del entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el doctor Pablo González Casanova, el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En la exposición de motivos, el rector consideró que la creación de esta institución contribuiría a:

1° Unir a distintas facultades o escuelas que originalmente estuvieron separadas. 2° Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación. 3° Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país (*Gaceta UNAM*, 1971, p. 1).

De esta manera, nace el CCH como proyecto educativo vinculante entre diferentes instancias universitarias y de carácter innovador dentro de la propia Universidad. No fue concebido como un proyecto educativo más, sino que con *sindéresis* impecable se vislumbró su papel relevante para situar a la Universidad como un catalizador de los cambios científicos, tecnológicos y humanísticos que ayudaran a construir una nación justa y soberana. Se proyectó que:

[...] El Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas o institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística si se quiere ser, cada vez más, una nación inde-



El modelo de bachillerato propuesto por el rector Pablo González Casanova era integral.

pendiente y soberana, con menos injusticias y carencias (*Gaceta UNAM*, 1971, p. 7).

En el documento citado (*Gaceta amarilla*) se dio a conocer el Plan de Estudios académico y sus reglas de aplicación. El CCH no fue solamente planeado para dotar al alumno de una formación científica y humanística, sino también en la técnica, las actividades deportivas y las estéticas. Este modelo de bachillerato era de cultura básica, podía ser terminal o capacitar para continuar con los estudios de licenciatura. Al respecto, también se pensó en ofrecer a los alumnos el aprendizaje de técnicas útiles para su incorporación a la vida laboral. En la *Gaceta amarilla* se lee:

El estudiante estará capacitado igualmente para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios... pudiendo completar su cultura con otra técnica y aplicada. [Se] elaborarán planes de estudio para el adiestramiento de los alumnos en técnicas, artes aplicadas u oficios (*Gaceta amarilla*, 1971, p. 4).

El modelo de bachillerato propuesto por el rector Pablo González Casanova era integral, ya que contemplaba las ciencias, las humanidades, las técnicas, las artes, los oficios y las actividades deportivas. Así, se esperaba formar un alumno completo y apto para los retos demandados por una sociedad en vertiginoso crecimiento. Varias generaciones de alumnos se formaron en el Colegio con este



Plan y Programas de estudio, los cuales se mantuvieron vigentes de 1971 a 1996. Prácticamente, fueron 25 años sin cambios en las temáticas de los programas y con un Modelo Educativo que para muchos resultaba innovador. No obstante, los vertiginosos cambios sociales, políticos, científicos, tecnológicos, entre otros, obligaron a revisar el Plan y los Programas de estudio originales. El mismo CCH, concebido como un órgano innovador dentro de la Universidad, requería un proceso dialéctico para evidenciar logros y fracasos, a riesgo de quedar anquilosado y rebasado por la propia dinámica del mundo.

## II. LAS REVISIONES DE 1996 Y 2003

A principios de los noventa, la institución se dio a la tarea de realizar modificaciones en el Plan y los Programas de estudio para adecuarlos a las necesidades educativas y curriculares contemporá-

neas. El entonces coordinador del CCH, Jorge González Teyssier comentó:

En 1991 el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM impulsó como actividad académica e institucional prioritaria, la revisión del plan y los programas de estudio de su Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Esta revisión tuvo su culminación en julio de 1996 con la aprobación, por parte de los órganos colegiados correspondientes, de la versión actualizada del plan y los programas de estudio (Plan de Estudios Actualizado, 1996, p. 2).

Después de varias consultas, en 1996 entró en vigor un nuevo Plan con sus respectivos programas de estudio. Así, el CCH ya sumaba en su existencia dos planes y dos programas de estudio por asignatura a 25 años de su fundación. Lo relevante de este cambio fue la reducción de cuatro a dos turnos, el aumento en el número de horas de clase e introducción de nuevas asignaturas obligatorias.

En los albores del siglo XXI, el Colegio se dio a la tarea de actualizar los Programas de Estudio de 1996. Proceso que culminó con la participación de varias comisiones académicas por asignatura creadas exprofeso en los Programas de Estudio 2003. A sus 32 años, la institución ya contaba con dos planes y tres programas de estudio por asignatura.

Vale la pena destacar un cambio significativo en cuanto a las unidades didácticas de las versiones



## A sus 32 años, la institución ya contaba con **dos planes y tres programas de estudio** por asignatura.

de 1996 y 2003. Mientras que en la primera aparecen cinco descriptores (horas, temática, objetivos educativos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y referencias bibliográficas), en la segunda se reducen a tres (aprendizajes, estrategias y temática). Es decir, desde 2003, y aún en la versión de 2011, los aprendizajes ocupan el eje cardinal para la planeación docente. Sin embargo, algunos expertos recomiendan que:

Para la estructuración y organización de las unidades didácticas con sus componentes objetivos, contenidos, metodología y evaluación es necesario que los profesores enfatizan en la comprensión conceptual, la multiplicidad de usos y la presentación (distinto grado de abstracción) de los contenidos; el significado y utilidad de estos en su conexión con la vida real y su entorno y otros elementos (Fonseca, 2012, p. 69).

Sin duda, la estructura de las unidades didácticas también debe ser motivo de reflexión en los procesos de revisión curricular, pues en los Programas de Estudio del Colegio falta hacer explícitas la metodología y la evaluación.

### III. EL PROCESO DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR DE 2011

Ocho años después, con la aparición del documento intitulado “Diagnóstico institucional para la revisión curricular”, empezó un nuevo proceso de actualización del Plan y los Programas de estudio del CCH. En dicho documento se plantea que:

Toda institución educativa se distingue por las características de su Plan y Programas de estudio que definen las razones epistemológicas, pedagógicas y sociales que justifican su oferta escolar. [...] El presente Diagnóstico institucional, muestra el estado actual del Colegio

de Ciencias y Humanidades, como son el que concierne a alumnos a los maestros y a ciertas instancias académicas y administrativas, que coadyuvan al funcionamiento de la institución. El presente diagnóstico es resultado de una investigación bibliohemerográfica que reúne y actualiza los indicadores utilizados para evaluar la pertinencia y alcance del Plan de Estudios en el Colegio. (Diagnóstico institucional para la revisión curricular, 2011, p. 9)

Entre otros puntos, lo relevante del *diagnóstico* es que se vale de *indicadores* para evaluar la pertinencia del plan y, de manera indirecta, su justificación como oferta escolar que brinda la institución. De esta manera, no es difícil observar el vínculo indicador-pertinencia-oferta educativa. Si los indicadores arrojan resultados negativos, implica que el modelo no es pertinente y, por lo tanto, la oferta educativa no es la adecuada para el contexto actual. El proceso de actualización llevó a las autoridades, en el año 2012, a formar una comisión especial de 29 profesores para redactar lo que se conoce como “Documento base para la actualización del Plan de Estudios: doce puntos a considerar”, además de otras comisiones encargadas para la actualización de las diferentes asignaturas del tronco común y las optativas. Originalmente se plantearon los siguientes rubros:

Redefinir el perfil del egresado. 2. Actualizar los Programas de Estudio. 3. Formar y actualizar a los profesores. 4. Establecer como requisito curricular la materia de Educación Física. 5. Instituir el idioma Inglés por tres años. 6. Fortalecer el idioma Francés como segunda lengua extranjera. 7. Adecuar la selección de materias de tercer año. 8. Establecer el horario continuo de 7:00 a 19:00 horas, en turnos 01 y 02. 9. Implementar clases de 1:50 horas de duración. 10. Ofrecer de manera opcional recursamientos mediante cursos en línea y tutoriales con la presentación de un examen

presencial. 11. Desarrollar cursos en línea para apoyar a los cursos ordinarios, remediales y propedéuticos para la licenciatura. 12. Incorporar una materia en el primer semestre, denominada “Estrategias para aprender a aprender. (Documento base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, pp. 40-55).

Como resultado de un proceso de consulta entre los diferentes sectores involucrados en el proceso educativo, los puntos 4, 6, 7, 8, 9 y 12 se desecharon; sobrevivió firmemente el punto 2, referente a la actualización de los Programas de Estudio. Sin embargo, al punto 5 —una de las cartas fuertes de la propuesta— no se le dio continuidad (Proceso de socialización y validación de los programas, 2016, p. 1). El proceso de actualización curricular incluyó consultas a la comunidad y la organización de diferentes foros. Finalmente, el 20 de mayo de 2016, el Consejo Técnico de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) aprobó los Programas de estudio actualizados de las materias del primer al cuarto semestres, los cuales se aplicaron a partir del ciclo escolar 2016-2017 a la generación 2017 y posteriores. En el año 2016, a sus 45 años de existencia, la ENCCH ha tenido dos planes de estudio y cuatro programas para cada asignatura.

Si bien el proceso de actualización es importante en el contexto educativo y social coetáneo, también es válida la reflexión crítica del doctor Manuel Pérez Rocha, exrector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y coordinador general del CCH en 1973. Para él:

Hay muchas cosas de los planes de estudio que no deben actualizarse nunca. Como los aspectos formativos más valiosos, más profundos de la formación [los cuales] buscan la solución de problemas humanos y sociales perennes, permanentes; problemas que acompañan a la humanidad desde sus orígenes. [Por esta razón, no debe uno] estarse *rasgando las vestiduras* con la obsolescencia de los planes de estudio porque los aspectos formativos de fondo, profundos, de una formación como la que buscaba el CCH no tienen que estarse

actualizando; tienen que estar consolidados y enriquecidos. (Goche, 2013, p. 25).

Precisamente, como expresa Pérez Rocha, son los aspectos formativos de fondo —subyacentes en el Modelo Educativo del CCH— los que deben seguir vigentes aunque exista un cambio en el Plan o en los Programas de Estudio. Lo anterior es un reto para las comisiones encargadas del proceso de revisión curricular. Además, se debe considerar el artículo 4 del Reglamento para la presentación, aprobación y modificación de los Planes de Estudio, el cual consigna que:

Un proyecto de creación o modificación sustancial de un plan de estudios o el de un nuevo constará de: a) Fundamentación del proyecto; b) Perfil del egresado; c) Metodología del diseño curricular empleada; d) Estructura del plan de estudios; e) Criterios para su implantación, y f) Plan de evaluación y actualización. (*Reglamento para la presentación, aprobación y modificación de los Planes de Estudio*, 2012, p. 1).

Por otra parte, otro elemento primordial para conocer la pertinencia del Plan y los Programas de Estudio es el seguimiento de los mismos y su evaluación, pues permitirá un efectivo diseño curricular. Esto es lo que abordaremos en la siguiente y última sección.



El proceso de actualización curricular incluyó consultas a la comunidad.



#### IV. EL PROCESO DE SEGUIMIENTO A LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO ACTUALIZADOS Y EL DISEÑO CURRICULAR

En el año 2018, el CCH entra en una nueva etapa para revisar y reflexionar sobre los Programas de Estudio vigentes. A este respecto, el actual director general de la ENCCH, el doctor Benjamín Barajas Sánchez, precisa que:

Toda iniciativa para modificar los Programas de Estudio representa una oportunidad para mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, así como el desempeño académico de los profesores. La renovación de estos ejes convergentes le pueden dar al Colegio una visión académica integral y mayor coherencia en sus metas curriculares a mediano y largo plazos. (Seguimiento a la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados, 2018, p. 2).

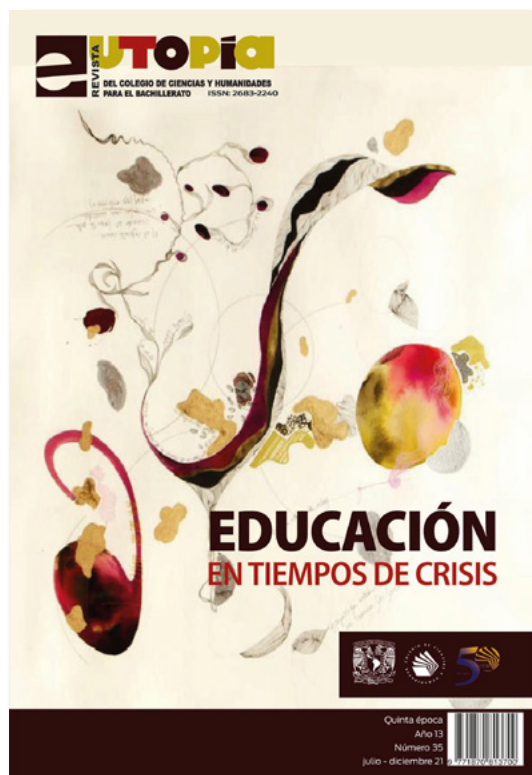
La fase de seguimiento de un Programa de Estudio es cardinal porque permite detectar las fallas y los aciertos en su aplicación,

además de aportar elementos para su mejoramiento y proponer los cambios adecuados en una futura revisión curricular. De lo dicho, se desprende la importancia de incorporar de manera dinámica y continua a todos los actores (autoridades, profesores y alumnos) que intervienen en el proceso educativo. Otro problema que aparece en el proceso de revisión curricular es la escasa participación de la planta docente. Por esa razón, en la elaboración, la modificación y el seguimiento de los planes de Estudio es fundamental que: [...] [Se promueva] la participación del profesor en los procesos de diseño y evaluación curricular como un intelectual que puede colaborar en forma creativa en la construcción del conocimiento, en su práctica y en el currículo formal. Los actores que participan en procesos curriculares son las autoridades de la institución, los profesores y los alumnos. Estos actores tienen conocimiento de la disciplina pero no son expertos en diseño curricular (Jiménez, 2002, pp. 76-77).

Ahora bien, esta falta de experiencia en el diseño curricular por parte de los expertos disciplinarios representa otra dificultad que se suma a las siguientes:

[En ocasiones no se realiza] un análisis profundo de aspectos disciplinarios, institucionales y de formación docente, necesarios para la elaboración e implantación de una propuesta curricular [...] Los académicos que participan en grupos colegiados responsables de realizar planes de estudio tienen limitada formación teórico-metodológica especializada en el campo curricular [...] Los cuerpos colegiados creados para realizar proyectos curriculares no están organizados interdisciplinariamente, ya que sólo participan académicos expertos en la disciplina y, en algunos casos, expertos en el campo curricular (Jiménez, 2002, p. 77).

Por lo expuesto con antelación, se colige que un proceso de revisión curricular no sólo debe integrar a la planta docente, a los expertos disciplinarios y a los cuerpos colegiados sino también a especialistas en el diseño curricular, además de pedagogos, psicó-



Un proceso de **revisión curricular** no sólo debe integrar a la planta docente, a los expertos disciplinarios y a los cuerpos colegiados sino también a **especialistas en el diseño** curricular.

logos educativos y otros profesionales de la gestión educativa. Sólo así se podrá efectuar una revisión curricular integral y profunda que conduzca a un sólido diseño curricular. Consideramos que es positiva la creación de los Seminarios Centrales para el Seguimiento de los Programas de Estudio Actualizados, los cuales tienen como tareas:

La elaboración de un diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura. Propuesta de solución a los problemas. Propuestas de materiales para apoyar los programas. Materiales didácticos y otros recursos. Materiales ex-profeso para la aplicación de los programas, en especial los profesores de nuevo ingreso. Asesorías para profesores en planteles. (Seguimiento a la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados, 2018, p. 10).

De esta forma, el diagnóstico por asignatura es relevante porque permitirá la evaluación del programa de estudio de cada asignatura y dará elementos para su posterior adecuación o validación, dando respuesta a los problemas detectados en la fase de implementación. Sin embargo, el diagnóstico y la solución de problemas que se plantean deben integrarse con otros elementos para que se concreten a futuro en un diseño curricular mejorado. A este respecto, Fonseca considera que:

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión curricular que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que, al ejecutarse, pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y, en su evaluación, posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fonseca, 2003, p. 7).

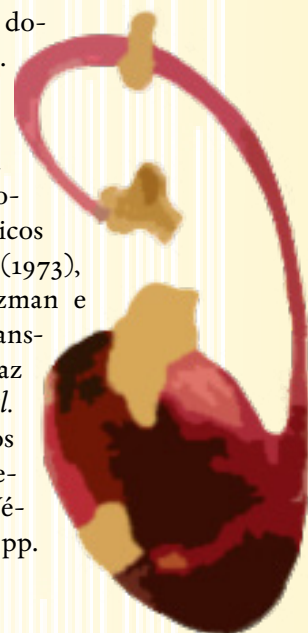
Mientras que Díaz-Barriga, conceptúa el diseño curricular como:

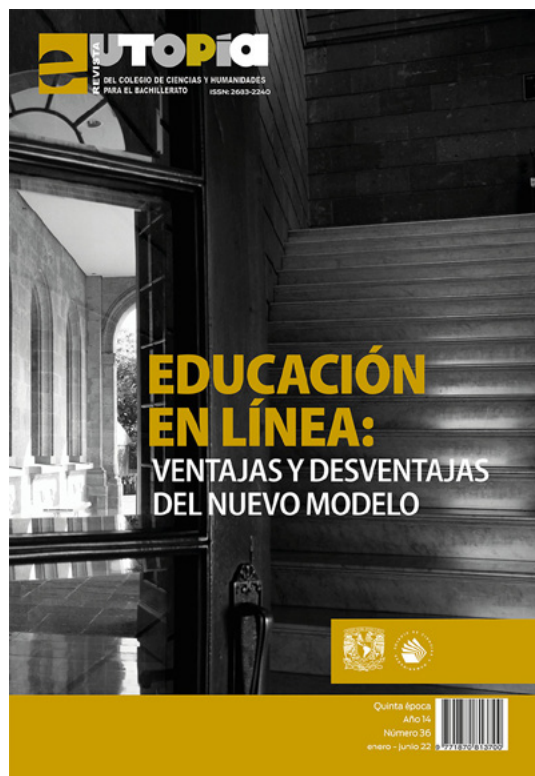
La estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se debe integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central, la concreción de este proyecto, se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexible, adaptable y en gran medida, originada por los principales actores del acto educativo (Díaz-Barriga, 1993, p. 8).

Por lo tanto, para que un proceso de revisión curricular se concrete en un buen diseño curricular, es indispensable tomar diferentes elementos inmersos en una concepción educativa que contemple la metodología, la solución de problemas detectados a través de un adecuado diagnóstico, la organización, las etapas del proceso para convertirse en un proyecto versátil

y práctico para docentes y alumnos.

En la tarea de un nuevo diseño curricular se tendrá que revisar los modelos paradigmáticos como el de Tyler (1973), Taba (1974), Glazman e Ibarrola (1978), Pansza (1981), Arnaz (1993), Díaz *et al.* (1995); modelos descritos de manera sintética por Vélez y Terán (2010, pp. 55-65).





## V. CONCLUSIONES

Realizamos una breve descripción de los diferentes procesos de revisión curricular que ha tenido el Colegio desde su fundación hasta nuestros días. Aunque al inicio no se tenían programas oficiales para cada asignatura, se colocaron las bases de un Modelo Educativo innovador, vigente aún en el contexto actual.

El primer cambio aconteció en 1996 con la modificación del Plan y los Programas de Estudio, adquiriendo estos últimos una estructura definida. En 2003 se actualizaron los Programas de Estudio, pasando los aprendizajes –y no las temáticas– a ser el eje rector del proceso educativo. Para 2011 se inició el proceso de modificación al Plan y los Programas de estudio, el cual solamente se concretó en cambios dentro de éstos. Finalmente, en 2018 el Colegio ingresó a una nueva fase de revisión curricular que puede concretarse en una futura modificación de los Programas de Estudio. Es oportuno reflexionar sobre los elementos que deben considerarse en toda revisión curricular.

En la fase inicial de diagnóstico se requiere el diseño de instrumentos metodológicamente confiables para evaluar los programas de la asignatura. También recurrir a los existentes (EDA, exámenes de posicionamiento que aplican algunas facultades) y otros de los que es factible obtener información sobre la operatividad de los programas (seminarios institucionales, grupos de trabajo, informes de los profesores de carrera). Dentro de la evaluación de los programas también es deseable que se analicen diferentes elementos como la actualización disciplinaria de los contenidos temáticos, la estructura de las unidades temáticas y la cultura básica.

Una de las estrategias de seguimiento de la aplicación de los programas ha sido obtener las diferentes experiencias de los profesores. Esto es necesario, mas no suficiente. Como se menciona en párrafos anteriores, los profesores conocen su disciplina, pero no son expertos en el diseño curricular. Asimismo, otros aspectos que dificultan el diseño curricular, no menos importantes, son la falta de formación de profesores y los seminarios que tienen limitado conocimiento en el campo curricular.

Sin embargo, uno de los elementos en donde los profesores coinciden es en la gran cantidad de contenidos dentro de los programas, además de no poder alcanzar los aprendizajes esperados por falta de tiempo. Aunque los contenidos presentados no necesariamente son los aprendizajes, ambos resultan inoperantes al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje; ni se cubren los contenidos ni se cubren los aprendizajes y esto es una queja continua.

Dentro de la evaluación de los Programas también es imprescindible que se analicen diferentes elementos



Los profesores conocen su disciplina, pero no son expertos en el diseño curricular.

como la actualización disciplinaria de los contenidos temáticos, la estructura de las unidades temáticas, la redefinición del concepto cultura básica en el contexto coetáneo de las ciencias y las humanidades, el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) en el aprendizaje de los alumnos; adicionalmente a la posibilidad de incluir especialistas disciplinarios y en evaluación curricular. Modificaciones que deben ser congruentes con los principios del Modelo Educativo del CCH.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“Diagnóstico institucional para la revisión curricular”. (2011). Ciudad de México: cch/unam.

Díaz-Barriga, F. (1993). “Aproximaciones Metodológicas al Diseño Curricular hacia una Propuesta Integral”. *Tecnología y Comunicación Educativas*, núm. 21, pp.19-39.

“Documento base para la actualización del plan de estudios: doce puntos a considerar”. (2012). Ciudad de México: CCH/UNAM. Consultado el 11 de enero de 2020. Recuperado de: [www.cch.unam.mx/sites/default/files/Docuegmento\\_base.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Docuegmento_base.pdf)

Fonseca, J. (2003) “El Diseño Curricular Flexible y Abierto: Una vía de Profesionalización del docente”. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo*. Año V núm. 27. Consultado el 14 de enero de 2020. Recuperado de: [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667480](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667480)

——— (2012). *El diseño curricular como vía para la profesionalización del docente*. Alemania: Editorial Académica Española. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/315111214\\_EL\\_DISENO\\_CURRICULAR\\_COMO\\_VIA\\_PARA\\_LA\\_PROFESIONALIZACION\\_DEL\\_DOCENTE](https://www.researchgate.net/publication/315111214_EL_DISENO_CURRICULAR_COMO_VIA_PARA_LA_PROFESIONALIZACION_DEL_DOCENTE)

“Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”. (1971, 1 de febrero). *Gaceta UNAM*. Tercera Época. Vol. II (número extraordinario). Consultado el día 14 de ene-

ro de 2020. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>

Goche, F. (mayo, 2013). “Colegios de Ciencias y Humanidades desmantelados”. *Contralínea*.

Jiménez, E. (2002). “La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM”. *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, núm. 96, pp. 73-96. Consultado el día 11 de enero de 2020. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n96/v24n96a5.pdf>

“Lineamientos para la actualización de los Programas de Estudio”. (2013). Ciudad de México: CCH/UNAM. Consultado el día 13 de enero de 2020. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/LINEAMIENTOS%2OPARA%2OLA%2OACTUALIZACION%2ODE%2OLOS%2OPROGRAMAS%2ODE%2OESTUDIO.pdf>

“Normatividad Académica de la UNAM. Reglamento para la presentación, aprobación y modificación de los Planes de Estudio”. (2012). Ciudad de México: CCH/UNAM. Consultado el día 15 de enero de 2020. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Normatividad.pdf>

“Proceso de socialización y validación de los programas de las materias de quinto y sexto semestres”. (2016). Ciudad de México: CCH/UNAM.

“Plan de Estudios Actualizado”. (1996). Ciudad de México: cch/unam.

“Seguimiento a la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados”. (2018). Ciudad de México: cch/unam. Consultado el día 16 de enero de 2020. Recuperado de: [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Seguimiento\\_Programas\\_Actualizados\\_2018.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Seguimiento_Programas_Actualizados_2018.pdf)

Vélez, G. y Terán, L. (2010). “Modelos para el desarrollo curricular”. *Pampedia*. núm. 6, julio 2009-junio 2010. Consultado el 15 de enero de 2020. Recuperado de: [https://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/pos/ED/EP/AM/07/Modelos\\_diseno\\_curricular.pdf](https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/pos/ED/EP/AM/07/Modelos_diseno_curricular.pdf)



## Editorial

### Nota aclaratoria

#### Primera época

Gestión académico-administrativa del Colegio de Ciencias y Humanidades y su perspectiva de vinculación a la Universidad  
*Rito Terán Olgúin y Valdemar Vera Toledo*

El Bachillerato del CCH visto desde un gran foro:  
Cuadernos del Colegio  
*Mariana Romo Patiño*

El perfil de ingreso de los alumnos, un nuevo reto  
para el Colegio de Ciencias y Humanidades  
*Alma Guadalupe Palacios Hernández*

#### Segunda época

El placer de la lectura  
*Felipe Garrido*

La educación ambiental en el currículum del CCH  
*Ana María Hernández Sanabria, Gilberto Lira Vázquez  
y María del Rosario Olgúin González*

¿Ciberocio?

*Ricardo Peralta Antiga*

#### Tercera época

Las humanidades en el currículo del CCH  
*Judith A. Díaz Rivera*

La equidad de género como reconocimiento de la diferencia  
*Maharba Annel González García*

#### Cuarta época

El sistema modular en el nivel medio superior. El caso  
del Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca, México  
*Lauretino Lucas Campos*

Origen de las Opciones Técnicas del Colegio  
de Ciencias y Humanidades  
*David Bogarin*

Valores y humanismo en enseñanza de las ciencias experimentales  
*Elisa Silvana Palomares Torres*

#### Quinta época

La urdimbre escolar. Una propuesta de Investigación  
educativa desde el CCH

*Fernando Martínez Vázquez y Enrique Pimentel Bautista*

¿Educar para qué? Formación de ciudadanos críticos en el siglo XXI  
*Rocío Valdés Quintero*

El proceso de revisión de los planes y los programas  
de estudio en la ENCCH (1971-2018)

*Víctor Antonio Mendoza Ibáñez y Yuri Posadas Velázquez*

