

## El modelo educativo del CCH y la formación docente

**Profesora María Isabel Díaz del Castillo Prado**

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

### Resumen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3) *Concebir un plan de formación sistémico:*

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

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

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

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



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

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

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

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

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

## Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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