

## Notas sobre el modelo educativo del CCH<sup>1</sup>

**Profesor Jorge de Jesús González Rodarte**

Área Histórico-Social:  
Ciencias Políticas y Sociales I y II  
Plantel Azcapotzalco  
jgr2605@gmail.com

### Resumen

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

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

### En el inicio

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

---

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

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

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

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

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

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

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

### **La institucionalización: unificación y ajuste de los programas de estudio**

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

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

El paso del modelo de la escuela fuera del aula en cuatro turnos a la escuela en el aula con dos turnos significó para los alumnos que trabajan una afectación importante, además de un aumento en las horas en el aula, de 33 a 36 asignaturas, y de la reducción de 75 mil a 56 mil estudiantes, a partir de la aplicación del nuevo plan de estudios en 1996<sup>2</sup>.

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

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

---

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

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

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

¿Y qué pasó con los métodos y los lenguajes? En el plan de estudios de 1970, los lenguajes se estudiaban en dos áreas y los métodos en las cuatro, con hincapié expreso en Ciencias Experimentales e Historia. En estas dos áreas la desaparición de la asignatura del método en 1995 se da sin mayor discusión. En Talleres, el “método” está integrado en el tronco común<sup>3</sup>, pero no es un método general del área, sino el de la actividad específica de la investigación documental.

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

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

---

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

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

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

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

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

## La estructura de los programas

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

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

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

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

aplicación de los programas a través de los exámenes extraordinarios, y algunos procesos de elección (cada vez menos) de comisiones dictaminadoras, jefes de área<sup>4</sup>, y jefes de sección (en un solo plantel).

### **Los profesores de carrera**

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

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

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

---

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

(PCEMS), de quienes se exigía la titulación, fueron otra figura transitoria y general para todo el Bachillerato<sup>5</sup>.

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

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

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

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

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



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

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

Y a esto ayudan otras prácticas institucionales no reglamentadas: los campos de actividad y rubros "prioritarios" en los cuadernillos de orientaciones propuestos por la Junta de Directores y aprobados por el Consejo Técnico anualmente, que modifican, corrigen o eliminan los rubros del protocolo<sup>7</sup>. De esta manera la administración es la primera que no respeta las reglas, provocando una irracional pérdida de tiempo, tanto en los procedimientos de planeación de las políticas institucionales, como en las consecuentes sesiones de "aclaración" con los profesores en los consejos académicos y en las comisiones del Consejo Técnico, resultado del caos reglamentario provocado por los funcionarios en todos los niveles administrativos. En los procesos académicos, la administración no puede decretar, debe apoyar las prácticas validadas colegiadamente. No hacerlo así provoca que la operación se haga lenta, rígida, sin consecuencias positivas, al sumarse series de requisitos oficiales y oficiosos que desalientan la producción académica y la innovación educativa por los profesores<sup>8</sup>.

---

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

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

## Los profesores de asignatura

Se trata de una cuestión crucial que ya afecta negativamente el funcionamiento escolar del Colegio. En 2011, 78% de la planta docente (3,380) eran profesores de asignatura (2,571), y de estos 45% interinos (1,526), con promedio de uno a tres grupos temporales en horarios discontinuos. En contraste, del total de profesores de carrera (809) el 80% eran titulares y de estos la mitad en el nivel más alto<sup>9</sup>.

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

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

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

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

---

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

evaluación realizado por el jurado no puede tener el mismo peso que el número de horas, sesiones y documentos entregados al funcionario. Es necesario “ponerlos a trabajar” haciendo una guía de estudios, que justifique la constancia de la elaboración de la guía de estudios, además del examen<sup>10</sup>.

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

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

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

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

---

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

## Los alumnos

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

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

12

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

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

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

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

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

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

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

En una muestra de cuatro años, sumados los dos rangos más altos (sobresaliente y suficiente alto), los resultados del CAD por turno no son muy diferentes: en el turno matutino 7.8 y en el vespertino 7.4 sobre 10. Donde sí se distinguen diferencias es, si atendemos a los negativos (insuficiente) por áreas, en donde Matemáticas alcanza resultados que van de 2.6 a 7.1 en diferentes años y rubros, seguida de Experimentales con 0.4 a 2.7, Historia 0.2 a 1.2 y Talleres con 0.2 a 1.8<sup>14</sup>.

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

---

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

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

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

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

Otra prueba del predominio de las orientaciones escolares conservadoras en el Colegio es que los alumnos que egresan siguen eligiendo fundamentalmente las llamadas "carreras tradicionales", como son: derecho, medicina, psicología, arquitectura y cirujano dentista, y sólo la biología merece el séptimo lugar en la preferencia de carrera. Física y matemáticas sólo son elegidas por 0.5% de los alumnos que egresan cada año, por abajo del promedio en la ENP<sup>15</sup>.

### **¿Dónde estamos?**

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Pugnar por un bachillerato de excelencia operando de manera colegiada, horizontal, es un valor comunitario que cada vez en mayor medida es también una medida urgente de defensa, en un contexto hostil de abierta violencia y descomposición institucional<sup>16</sup>. Para ello, se requieren además cuerpos directivos plurales en los planteles y en la administración central del Colegio, apoyados en el reconocimiento profesional y con capacidad de impulsar medidas y políticas escolares con amplio respaldo comunitario, por ejemplo, políticas preventivas antes que punitivas en los aspectos de seguridad y salud; o bien establecer, como medida urgente de estabilización de la planta docente, la contratación de paquetes de 30 a 20 horas semanales para profesores de asignatura definitivos; entre muchos otros aspectos aquí señalados.✘

---

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