

INTERDISCIPLINARY AND BASIC CULTURE

CONFLICT OF ORIGINS AND PRACTICES
BETWEEN TWO KEY ELEMENTS IN THE CCH?

Recibido: 16 de septiembre de 2022

Aprobado: 18 de octubre de 2022

INTERDISCIPLINA Y CULTURA BÁSICA

¿CONFLICTO DE ORÍGENES Y PRÁCTICAS ENTRE
DOS ELEMENTOS CLAVE EN EL CCH?

MA. GUADALUPE QUIJADA URIBE
JUAN CARLOS ALEMÁN MÁRQUEZ

RESUMEN

La interdisciplina fue uno de los planteamientos más importantes en la fundación del Colegio, pero en la práctica fue marginada. Posteriormente, en la década de los ochenta, se conceptualizó el término “Cultura Básica” para darle orientación al “nuevo” CCH que vendría a sustituir al “viejo” a partir de mediados de la década de los noventa con el nuevo Plan de Estudios.

En este artículo intentamos vislumbrar que no fue meramente el desplazamiento de un concepto por otro, sino que fue, en los hechos, la sustitución de un modelo educativo por otro, que se le parecía, pero no era el mismo.

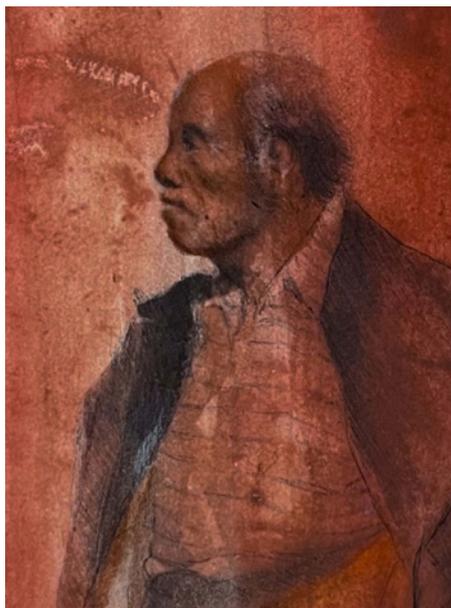
Palabras clave: Modelo Educativo, interdisciplina, cultura básica, principios educativos, *aprender a aprender*, *aprender a hacer*, *aprender a ser*, materias básicas, aldea planetaria, bien común, obsolescencia de conocimientos.

ABSTRACT

Interdisciplinary was one of the most critical approaches in founding the CCH, but in practice, it was marginalized. Later, in the eighties, the term “Basic Culture” was conceptualized to give orientation to the “new” CCH that would come to replace the “old” CCH from the mid-nineties with the new Study Plan.

In this article, we see that it was not merely the displacement of one concept by another but that it was, in fact, the substitution of one educational model for another, which was similar to it but was not the same.

Keywords: Educational Model, Interdisciplinary, Basic Culture, Educational Principles, Learning to Learn, Learning to Do, Learning to Be, Basic Subjects, Planetary Village, Commons, Obsolescence of Knowledge.



MA. GUADALUPE QUIJADA URIBE

Es doctorante en Economía en la UNAM. Coautora del libro *El análisis económico marxista. Su aplicación en el Programa de Economía I* (2022). Es jefa de Sección Histórico-Social del plantel Azcapotzalco.

JUAN CARLOS ALEMÁN MÁRQUEZ

Es maestro en Estudios México-Estados Unidos por la UNAM. Ha publicado artículos en *HistoriAgenda* (núms. 28 y 29, Tercera época), *Eutopía* (núm. 30, ene-jun, 2019) y *Murmillos Filosóficos* (núm. 15, jul-dic, 2018). Es coordinador de *Academix. Revista Interdisciplinaria* (2006-2012), en el plantel Azcapotzalco.

EL MODELO EDUCATIVO INICIAL

El número extraordinario de *Gaceta UNAM*, conocido como *Gaceta Amarilla*, de fecha 1° de febrero de 1971, suele ser considerado como el documento fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades¹, pues precisa que el plan de estudios “hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante” y estas “materias básicas permiten que el alumno adquiera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias”.

Pablo González Casanova (desde ahora PGC), rector de la Universidad de 1969 a 1972, apuntó que el Colegio debía coadyuvar a alcanzar un país que fuera “cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias”; además, propuso que se atendiera una demanda creciente de estudiantes del nivel medio superior en el espíritu de una nueva universidad construida por su comunidad. Al respecto afirmó: “el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas e institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades” (*Gaceta UNAM*, 1° de febrero, 1971: 7).

El modelo pedagógico fundacional tenía claro que daría atención a cuatro grandes necesidades presentes desde entonces: 1) Atender una creciente demanda de jóvenes que querían estudiar el nivel medio superior; 2) Resolver la desvinculación que existía entre las diversas escuelas, fa-

cultades, institutos y centros de investigación de la UNAM; 3) Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas, sin necesidad de cambiar la estructura, que se adapte a los cambios y requerimientos de la propia universidad y del país, y 4) Crear un tipo de educación en su nivel bachillerato, capaz de generar los recursos humanos que le sean útiles al país (*Gaceta UNAM*, 1° de febrero, 1971).

Así, el Modelo Educativo del CCH surgió opuesto al modelo tradicional memorístico y enciclopédico, ubicando al alumno en el centro del acto educativo, capaz de transformar su medio y, asimismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. Los aprendizajes fundacionales con los que nace el modelo pedagógico fueron *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser* (*Gaceta UNAM*, 1° de febrero, 1971).

Esta visión de escuela se considera innovadora y revolucionaria, ya que en la década de los setenta la educación era definida por su importancia en el desarrollo de las personas y los pueblos; se delimitó “como problema de excepcional dificultad”, ya que por un lado había que considerar el estado en el que se encontraban las escuelas, por otro lado las relaciones de injusticia y discriminación que se reproducían por los mandatos sucesivos que ha recibido de la sociedad, y a la que todos, por diferentes que pudieran ser, estaban de acuerdo en exigir que fuese autoritario y jerárquico (Informe Unesco, 1973). Esta visión de escuela requería un profundo cambio, en donde las desigualdades sociales y económicas se compensaran mediante una escuela de oportunidades, democrática, abierta, preocupada por el *aprender a aprender*.

Los aprendizajes *aprender a hacer* y *aprender a ser* convergen en el *aprender a*

1 “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. II, número extraordinario, 1° de febrero de 1971. Varios años después de la renuncia de PGC hubo varios intentos por desacreditar el carácter fundacional de dicho texto.

El Modelo Educativo del CCH surgió opuesto al modelo tradicional memorístico y enciclopédico.

aprender, que es un aprendizaje multidimensional y abarca la metacognición, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima, que propicia adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, vincular conocimientos y la forma en que puede aprender mejor. Como el alumno es el actor principal, al incorporar el *aprender a aprender* en la enseñanza del bachillerato del Colegio, junto con los otros dos aprendizajes y asumirlos como *principios*, fue lo que le dio el carácter de innovador.

Aprender a hacer implica la capacidad de crear, resolver, expresar, manipular textos, problemas, experimentos, trabajar en equipo, es decir, está relacionado con lo procedimental; por su parte, *aprender a ser* está asociado a la afirmación de valores personales que aplica en su vida (responsabilidad, justicia, honestidad, compromiso, solidaridad y empatía), construir su personalidad e identidad, actuar con responsabilidad y destacar su formación en el ejercicio de una ciudadanía democrática con una conducta ética. Como vemos, tiene que ver con lo actitudinal y formativo.

La integración de estos aprendizajes (*aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*) representa para el alumno del Colegio el desarrollo integral y armónico de su ser individual y social. Centra al alumno como sujeto del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. En el Colegio este paradigma se sustentó a partir del principio: *aprender a aprender*.

Estos aprendizajes, que eran eje central, ya muestran algunos cambios en el informe de la Unesco² donde, ahora, el objetivo central de la educación sería educar para una sociedad mundial, que nos permitiese aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria”; ello implicaba hacer consciente al individuo de su singularidad y raíces, así como del respeto de otras culturas, de un patrimonio común de la humanidad. La escuela, en ese sentido, deberá edificar un mundo más solidario y humano, convertida en un instrumento de cohesión social (Delors, 1996). Los aprendizajes iniciales ya evidencian modificaciones importantes que serían, por supuesto, incorporadas al Modelo Educativo del Colegio en el proceso de modificación en esos años.

EL SENTIDO INTERDISCIPLINARIO

La interdisciplina tuvo un importante impulso por parte de PGC, pues desde 1958 desarrollaba propuestas desde esa perspectiva. Por esta razón, el documento fundacional del CCH señalaba que nuestro país “requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística; cada vez, si quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias”.

En su propuesta, el Colegio de Ciencias y Humanidades incluía los niveles de

² En el Informe a la Unesco que realizó la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI señalaba cuatro aprendizajes: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Vivir Juntos. *Aprender a aprender* ya no era un aprendizaje que se contemplara, lo más cercano era el primero, pero ya no eran lo mismo y, por consecuencia, esto modifica enfoque y objetivos.

El bachillerato tendría como **tarea iniciar** a los alumnos en **el análisis interdisciplinario**.

bachillerato, licenciatura y posgrado como un ciclo completo, en el cual se realizarían estudios con perspectiva interdisciplinaria. En dicho ciclo, el bachillerato tendría como tarea iniciar a los alumnos en el análisis interdisciplinario y por ello su Plan de Estudios fue elaborado para familiarizar a los alumnos en ese ambiente.

La interdisciplina no es un método fácil y, más bien, fue muy cuestionada, principalmente en el nivel de la educación superior; sin embargo, propició el desarrollo de las tecnociencias en dos etapas; la primera, durante la Segunda Guerra Mundial la realizaban empresas e instituciones; la segunda, en la década de los ochenta, como derivación de los nuevos paradigmas interdisciplinarios (Torres, 2014: 461), es decir, tomaron como base la ciencia, la tecnología y el complejo empresarial y militar, principalmente. Debido a su costo, precisa J. Torres, dichas ciencias están pensadas y desarrolladas más en función de ganancias económicas, bélicas y políticas. Por su parte, el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), bajo la conducción de PGC,

trazó sus objetivos en torno a que las investigaciones interdisciplinarias en las diferentes áreas de las ciencias y las humanidades deberían incidir en las necesidades nacionales, debían además contribuir a la formación de investigadores y técnicos académicos con capacidad para dirigir investigaciones colectivas cuyos resultados se difundirían. (Torres, 2014: 465).

Lo anterior explica por qué PGC sostenía que era desde el nivel bachillerato donde debía iniciarse e impulsarse la perspectiva interdisciplinaria en la formación de los alumnos.

LA IRUPCIÓN DE LA “CULTURA BÁSICA” EN EL NUEVO MODELO

Desafortunadamente, los cambios en el Plan de Estudios en 1994-1996 pasaron a segundo plano la interdisciplina.

La renuncia de PGC a la Rectoría implicó que su proyecto no fuera continuado. Grupos dentro de la UNAM empezaron a cuestionar e impugnar la concepción originaria del CCH y, ante ello, se fomentó una visión que no provenía del proyecto originario, pero fue impulsada como elemento central desde principios de la década de los ochenta, es decir, el planteamiento de “Cultura Básica”.

Así, el primer documento desarrollado para argumentar este planteamiento fue “Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del C.C.H.” (Palencia, 1982) en un texto colectivo. En él refería que la

Cultura Básica universitaria debe ofrecer las condiciones que propicien la medicación intelectual necesaria para el desarrollo de la conciencia –individual y colectiva– de la primera madurez o de la juventud. La relación entre el sujeto y el medio a esta edad es tal, que exige necesariamente ajustes y recomodos críticos y realistas, para los cuales es indispensable cierta capaci-

dad globalizadora y analítica, formar para ordenar, seleccionar y calificar la información, para interpretarla de manera general, para identificar y diferenciar los casos particulares y comprenderlos dentro de concepciones de totalidad. (Palencia, 1982: 12).

Para cumplir lo anterior,

nos obliga a revisar cuidadosamente cuál debe ser el elemento básico que las diversas áreas académicas del bachillerato (cada una de ellas claramente legitimada y elegida hoy como constitutiva de nuestro plan de estudios) ha de ofrecer la cultura básica universitaria, habida cuenta de que este elemento, por su carácter básico, ha de ofrecer condiciones de unidad en la diversidad, de permanencia o durabilidad en medio del cambio y de la cada vez más acelerada obsolescencia de conocimientos e incluso de valores. (Palencia, 1982: 24).

¿A qué obsolescencia de valores se referiría aquí? No lo precisa, pero podríamos suponer que esos valores “obsoletos” serían la solidaridad y el trabajo colectivo en grupos, pues el nuevo Plan de Estudios impulsado se caracterizó por fomentar poca solidaridad y empatía entre los alumnos, por un lado, y entre los profesores, por otro.

Como vimos, la “Exposición de Motivos” publicada en la *Gaceta Amarilla* mencionaba varias veces el carácter interdisciplinario del modelo educativo propuesto, pero no menciona nada de “Cultura Básica”. Lo que sí menciona es “Materias Básicas”, que no es, necesariamente, equivalente a “Cultura Básica”, pues este concepto fue elaborado a partir de interpretaciones posteriores.

¿NUEVAS MODIFICACIONES EN PUERTA?

En el 2021, Noah W. Sobe y otros expertos en educación proponen a la Unesco reelaborar los pilares de la educación para sustentarla en el *procomún*, definido como un sistema social que relaciona íntimamente a las personas o partes interesadas con sus recursos y con las formas participativas en las que los gestionan, producen y cuidan de ellos. Esto ¿cómo podría ser en el ámbito educativo de un mundo complejo, frágil, con precariedades e incertidumbre y fuertes desigualdades sociales? Fue evidente con la pandemia por Covid-19 que la puesta en común y cooperativa de recursos y la acción colectiva proporcionan las coordenadas morales correctas y son motivo de esperanza.

Aquellos cuatro aprendizajes que mencionó Jacques Delors, en 1996, ahora desde el *procomún* se replantean de la siguiente manera: “Aprender a estudiar, preguntar y coconstruir juntos (aprender a conocer)”, “Aprender a movilizarse colectivamente (aprender a hacer)”, “Aprender a vivir en un mundo común (aprender a vivir juntos)” y “Aprender a atender y cuidar (aprender a ser)”.

Aprender a estudiar, preguntar y coconstruir juntos (aprender a conocer)

Este aprendizaje desde el *procomún* se centra en las dimensiones sociales del aprendizaje, así como las dimensiones del conocimiento que son diversas y forman redes. Reelaborar el pilar del “aprender a conocer” de este modo orientaría a los educadores hacia enfoques pedagógicos constructivistas y hacia la consideración de sus estudiantes como comunidades de aprendizaje. Destacaría los conocimientos *procomunes* como un recurso intergeneracional y una conversación que se

Noah W. Sobe y otros **expertos** en educación **proponen a la Unesco reelaborar** los pilares de **la educación** para sustentarla en el procomún.

ha construido y alimentado a lo largo de milenios; exige que se preste atención a la forma colectiva en la que se accede, se utiliza y se crea el conocimiento. El pilar del conocimiento que sustenta la educación debería entonces orientarse hacia el aprendizaje para estudiar, preguntar y co-construir juntos. Esta revisión destacaría las dimensiones sociales del aprendizaje, así como las dimensiones del conocimiento que son diversas y forman redes.

Aprender a movilizarse colectivamente (aprender a hacer)

El debate de la Comisión Delors sobre “aprender a hacer” se limitó casi exclusivamente a la cuestión de poner en práctica el aprendizaje en el lugar de trabajo. Un marco procomún refundiría este enfoque en términos de habilidades y competencias que permitan la acción colectiva. La capacidad de colaboración así adquirida sería valiosa en el mundo del trabajo y también en muchos otros ámbitos. El pilar de “hacer” que sustenta la educación debería orientarse a aprender a movilizarse colectivamente. Centrar los esfuerzos educativos en capacitar a los alumnos para que actúen juntos pone de manifiesto la importancia de la deliberación, la comunicación intercultural y la formación de coaliciones.

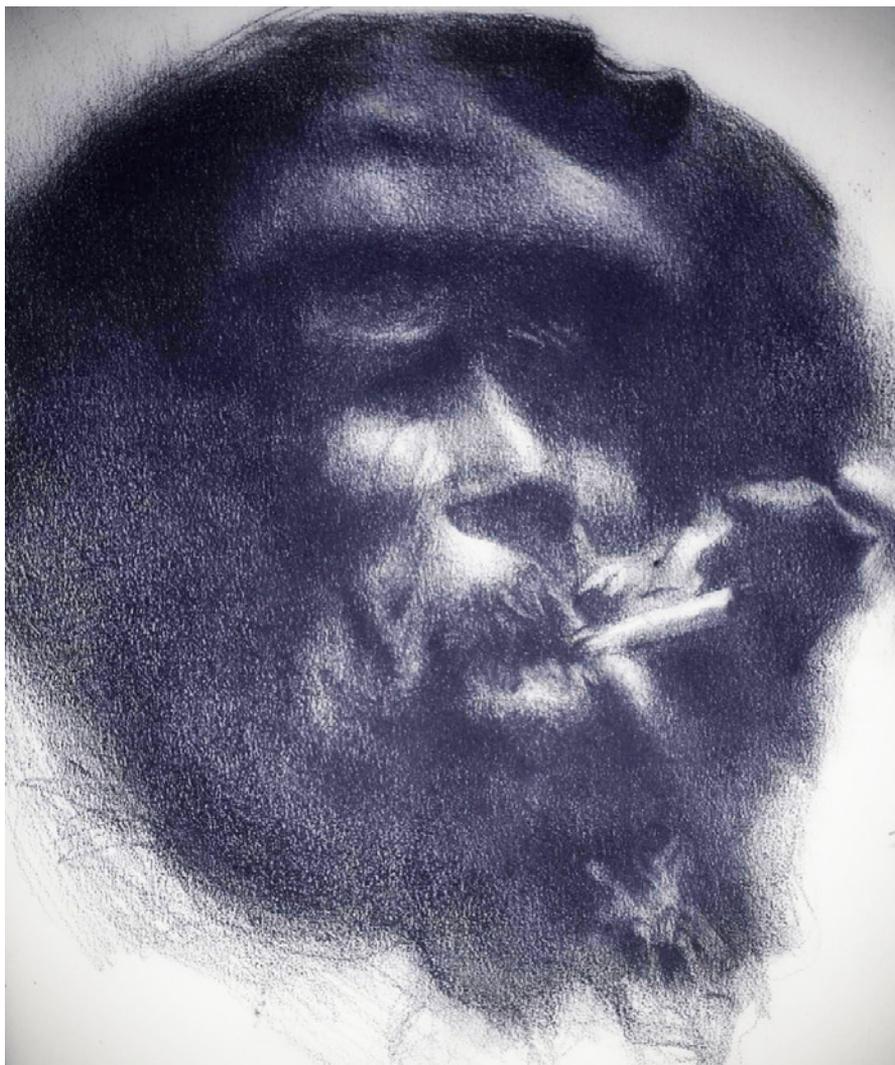
Aprender a vivir en un mundo común (aprender a vivir juntos)

Este pilar, aprender a vivir juntos, es esencial para situar el camino correcto de la educación, ya que además de coexistir,

tolerar y respetar los derechos de los demás y las formas de ser de los demás es un primer paso. El reto en realidad es construir formas saludables y sostenibles de convivencia: entre ellos y con el planeta. El aprendizaje de vivir en un mundo común eleva la importancia de la educación que se relaciona con nuestra humanidad común y con el mundo natural del que formamos parte. Este cambio nos permite remodelar la vida común como una experiencia entrelazada y fundamentalmente compartida.

Aprender a atender y cuidar (aprender a ser)

Cuando la Comisión Delors presentó “aprender a ser”, hizo hincapié en el desarrollo de la propia personalidad y en poder actuar con independencia, criterio y responsabilidad personal. No se debe pasar por alto el papel de la educación a la hora de apoyar a las personas en la libertad de pensamiento, el pensamiento crítico y la realización de sus propios propósitos autoelegidos. Al aplicar un marco procomún al pilar de la educación que hace hincapié en el desarrollo de la persona completa, deberíamos pensar en términos de aprender a atender y cuidar. Ello implicaría entendernos como personas capaces y vulnerables. Se requeriría que los educadores centraran su trabajo en los derechos y responsabilidades que entran en juego en nuestras relaciones e interdependencias, es decir, se considerarían los problemas de preocuparse por atender, prestar y recibir cuidados, cuestiones



inextricablemente sociales y morales que invitan a los individuos a actuar juntos y compartir la responsabilidad.

CONCLUSIONES

Los pilares y principios originarios se actualizaron para apoyar a los y las docentes para diseñar experiencias de aprendizaje significativas; sin embargo, en el CCH esos cambios significaron modificar la esencia del modelo inicial, si bien el discurso institucional lo presentó como una simple

actualización metodológica, evitando así un conflicto en la estructura de ambos modelos, pues esos respectivos elementos vertebran a cada uno desde perspectivas no siempre compartidas.

Ahora, es probable que se incorpore el cómo utilizar un marco procomún para poner en primer término lo que compartimos juntos, lo que hacemos juntos y cómo lo que construimos juntos nos ayuda a reimaginar las habilidades y competencias más necesarias en el presente para los futuros que queremos crear.

Es verdad que no se podrá reconstruir el Modelo Educativo originario tal como fue pues las condiciones sociales se modificaron, pero el trabajo en equipo, la solidaridad, la empatía, el humanismo, el compromiso social con el entorno son elementos que debieran de seguir presentes en los planes y programas, junto con la recuperación de una perspectiva interdisciplinaria. Fomentar estos elementos y la perspectiva interdisciplinaria entre nosotros, profesoras y profesores, para transmitirla a nuestros alumnos, de manera tal que no haya diferencia entre la *teoría* del modelo educativo y la *práctica* docente e institucional cotidiana.

Este artículo es un primer acercamiento a esa transición que se vivió de un modelo educativo a otro, sin romper la forma aparente, pero que, en la sustancia, la estructura ya era diferente. También es nuestro pequeño homenaje a PGC, recientemente fallecido (18/04/23) a la edad de 101 años.

REFERENCIAS

- Correas, O. (2007). El marxismo y las disciplinas sociales. En J. Muñoz (coord.), *La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno*. CEIICH/UNAM. Col. Debate y Reflexión.
- De la Peña, L., (2007). La interdisciplina como meta. En J. Muñoz (coord.), *La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno*. CEIICH/UNAM. Col. Debate y Reflexión.
- Dewey, J. (s/f). *Educación progresiva estadounidense de principios del siglo XX, la escuela de educación orgánica y las escuelas del mañana*.
- Faure, E., Herrero, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., P., A. V., Rahnama, M. y Champion Ward, F. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Unesco. *Gaceta Amarilla*. (1° de febrero, 1971).
- UNAM. Recuperado de: <https://ccb.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>
- González, P. (2004). Capítulo 1: Interdisciplina y complejidad. En *Las nuevas ciencias y las humanidades*. ANTHROPOS-IIS/UNAM.
- González, P. (1983). 6 de mayo de 1970-7 de diciembre de 1972. CESU/UNAM.
- Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. (s/f). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/426122604/MODELO-educativo-del-CCH-UNAM-pdf>.
- Muñoz, J. (2007). Biología y economía política: acerca del carácter interdisciplinario de la teoría de Darwin. En J. Muñoz (coord.), *La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno*. CEIICH/UNAM. Col. Debate y Reflexión.
- Palencia, J. et al. (1982). Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del C.C.H. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. CESU/UNAM.
- Rivera, R. (2015). La interdisciplinaria en las ciencias sociales. *Reflexiones*, 1 (94), 11-22.
- Sobe, N. W. (2021). Reelaborar cuatro pilares de la educación para sustentar el procomún. *LAB de Ideas de Los Futuros de la Educación de la Unesco*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/sobe-reelaborar-cuatro-pilares-educacion-sustentar-procomun>
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplina: el currículum integrado*. Morata.
- (2014). *Dialéctica de la imaginación: Pablo González Casanova, una biografía intelectual*. La Jornada Ediciones.
- Zarco, M. (2007). El Psicoanálisis como interdisciplinaria. En J. Muñoz (coord.), *La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno*. CEIICH/UNAM. Col. Debate y Reflexión.