CETYS UNIVERSIDAD

UNA BITÁCORA PARA LA NOSTALGIA

LA IDENTIDAD DEL DOCENTE EN EL CETYS UNIVERSIDAD

ALBERTO GÁRATE RIVERA
(COORDINADOR)

DIRECTORIO DEL SISTEMA CETYS UNIVERSIDAD

Dr. Fernando León García
Rector

Dr. Alberto Gárate Rivera
Vicerrector Académico

C.P. Arturo Álvarez Soto
Vicerrector Administrativo

Dr. Jorge Rocha Yáñez
Vicerrector de Operación

Dr. Jorge Ortega Acevedo
Coordinador del Programa Editorial

Una bitácora
para la nostalgia

IDENTIDAD DEL DOCENTE EN EL CETYS UNIVERSIDAD

Alberto Gárate Rivera
(coordinador)

Luis Enrique Linares Borboa
Adriana López Bañuelos
Daniel Ruiz Luján

Colección Cátedra en Educación y Valores

EDITORIAL CETYS

LB
1778
.4
.M6
U53
2015

Una bitácora para la nostalgia : identidad del docente en el CETYS Universidad / coor. Alberto Gárate Rivera .— Mexicali : Instituto Educativo del Noroeste, A. C., 2015

280 p. ; 21 cm.

Incluye índice.

ISBN: 978-607-96277-5-1

1. Maestros universitarios -- México
2. Educación -- Estudio y enseñanza (Superior) – México.
3. CETYS (Universidad) -- Maestros.
I. Gárate Rivera, Alberto, coor.

RmR/Del 240815

Una bitácora para la nostalgia.
Identidad del docente en el Cetys Universidad

Primera edición, 2015

D. R. © Alberto Gárate Rivera (coord.), 2015

D. R. © Instituto Educativo del Noroeste, A. C.
Calz. CETYS s/n, Col. Rivera
Mexicali, Baja California, México, C. P. 21259

Colección Cátedra en Educación y Valores

ISBN: 978-607-96277-5-1

Coordinación editorial: Jorge Ortega Acevedo
Diseño y edición: Néstor de J. Robles Gutiérrez
Diseño de cubierta: Rosa María Espinoza

Queda prohibida, sin la autorización expresa del editor, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra, por acualquier medio o procedimiento, comprendidos reprográfico y tratamiento informático.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

ÍNDICE

Presentación 7
Dr. Fernando León García

Prólogo 9
Alberto Gárate Rivera

Introducción 15

PRIMERA PARTE. FILOSOFÍA Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL CETYS UNIVERSIDAD

El horizonte de un docente humanista 21
Luis Enrique Linares Borboa

Rasgos de la identidad histórica del profesorado del CETYS Universidad 47
Alberto Gárate Rivera

Elementos históricos sobre la docencia en los campus Tijuana y Ensenada 75
Adriana López Bañuelos

SEGUNDA PARTE. UNA BITÁCORA PARA LA NOSTALGIA. DESDE LA DILATADA MEMORIA DE LOS PROFESORES

Historiografía de la docencia universitaria en el CETYS. Algunas historias 139
Daniel Ruiz Luján

Desde la trinchera de la memoria 143
Francisco Villalba Rosario

Una docencia más allá de las aulas 183
Jaime Álvarez Jiménez

¿Cuándo fue mejor hacer docencia:
antes o ahora? 209
David Sánchez Urzua

Educar desde la formal informalidad 227
José Mendoza Retamoza

La otra época, el otro tiempo, el otro reto 255
María Eugenia Espino Aguilar

Presentación

En su corta trayectoria de vida (54 años), el Cetys ha logrado producir algunas obras que hacen referencia a su desarrollo histórico. En el primero de ellos, *Cetys, 40 años de historia* (2001), se aportan ciertos rasgos de las trayectorias docentes. Su enfoque precisaba la recuperación de los momentos más relevantes de la historia y no la actividad docente. Lo mismo ocurrió con la segunda obra de ese género: *Las edades del árbol* (2011). Ambas textos aportaron una gran cantidad de elementos para comprender la identidad del Cetys pero en ninguno de ellos el profesor fue la figura protagónica.

Una bitácora para la nostalgia es un libro esperado por el Programa Editorial del Cetys Universidad y por la comunidad académica. Una obra necesaria pero incompleta. Me explicaré. Encontrará el lector, a partir del análisis filosófico y pedagógico y de la experiencia narrada de profesores de larga trayectoria, razones y argumentos que responden a estas preguntas: ¿Cómo se ha ejercido la docencia en el Cetys? ¿Cuáles han sido las formas y modelos prevalecientes como líneas continuas? ¿Sobre qué tipo de emociones y relaciones ha trabajado los profesores de las diversas generaciones? ¿Cuál es el ADN que los ha marcado y cómo han contribuido a enriquecerlo? Las interrogantes se

responden en forma clara y amena, matizándolas con anécdotas. Si hurgamos en la producción histórica y literaria de la institución, no encontraremos una obra de este tipo, de ahí su valía.

¿Por qué digo que incompleta? Porque el texto delimita su extensión a generaciones de profesores que trabajaron y se formaron entre las décadas de los sesenta y ochenta. Las generaciones que se contrataron y trabajaron a partir de los noventa, quedan fuera de este análisis. Por otra parte, existen profesores en el CETYS que tienen tan amplias trayectorias como los que aquí narran sus experiencias. Lo que pretendo señalar es que este es un libro que tienta frecuentemente la memoria, nos hace pensar, nos lleva a recordar y a asentir que lo que comparten Francisco Villalba, José Mendoza y el resto de los autores, ocurrió y todo ello ha alentado el ADN de la institución.

En síntesis, después de la lectura del último párrafo no nos queda más qué decir: A este libro le faltan otras bitácoras para curar la nostalgia de otros muchos profesores que ya acumulan muchos kilómetros en los salones de clases.

DR. FERNANDO LEÓN GARCÍA
Rector del Sistema CETYS Universidad

Prólogo

Este libro aborda algunos pasajes de la geografía histórica del profesorado del Cetys, nunca todo el territorio, porque a pesar de su corta edad (el Cetys nace en 1961), la cotidianeidad de la vida de una institución educativa genera rasgos históricos todos los días. No es propiamente un libro historiográfico, sino un texto construido por diversos actores, de dilatada trayectoria académica, la mayoría de ellos, que fueron provocados por preguntas básicas sobre las formas de hacer docencia en el Cetys a lo largo de cinco décadas, y que soltando amarras, dejaron que la memoria se reencontrara con los acontecimientos que marcaron su existencia.

Las fechas específicas y los detalles concretos cuentan poco cuando lo que prevalece es la narrativa. El recuerdo tiende un puente de complicidades con la razón y con los sentimientos; la primera es fundamental para afirmar categóricamente que un hecho ocurrió, por ejemplo, que el primer rector del Cetys fue el Ing. Fernando Macías Rendón, y que venía del Tecnológico de Monterrey; los sentimientos son necesarios para mantener vivo el hecho y hacerlo trascender, por ejemplo, un profesor habla desde sus emociones cuando dice que no se equivocó, que apostó a hacer docencia en el Cetys y eso lo realizó como persona.

Para hacerle justicia a su contenido, este libro debería llamarse *Poniendo las bases para identificar y definir el ADN del profesorado del CETYS*. Título demasiado extenso para una obra, pero, en efecto, la suma de los aportes de sus autores, sin saberlo entre ellos, colocan la cimiente de lo que podríamos conceptualizar como el ADN que portan y heredan los docentes de esta institución. Sin complejizar la explicación, el ácido desoxirribonucleico contiene los genes que permiten el desarrollo y funcionamiento de los seres vivos. El ADN no es una receta, más bien es un código que almacena la información suficiente para definir lo que un organismo es, y un detalle relevante es que también es responsable de la transmisión hereditaria.

El ADN del profesor del CETYS es una metáfora didáctica. Nos permite comprender que la forma de hacer docencia en esta institución ha variado de acuerdo a la época y al desarrollo de las ciencias de la educación, pero al mismo tiempo, han prevalecido a lo largo de las generaciones una serie de rasgos que forman una constante: un tipo de perfil específico producido por la propia identidad del CETYS, a saber:

- Desde que egresan las primeras generaciones, la alta dirección fue capaz de identificar a algunos de sus estudiantes más talentosos y los sedujo para que se quedaran a hacer docencia. Los prepara en el fortalecimiento del conocimiento, en el discurso pedagógico, en la administración educativa, y los hace crecer. Esta institución se ha desarrollado por esos profesores que fueron estudiantes y que incorporaron a su estilo de vida la filosofía humanista, y desde ella, generaron sus propios proyectos personales. Aquí nacieron a la profe-

sión, crecieron, maduraron y se han jubilado la mayoría de ellos.

- En el ADN que fueron formando esos primeros profesores nativos (definidos así por ser egresados del CETYS) destacan varias cualidades: compromiso con el trabajo; responsabilidad por la tarea formadora; interés constante por el conocimiento; reconocimiento del estudiante con el cual estableció desde siempre una relación cercana y afectiva, y se destacaría que la suma de todo ello gestó el valor más relevante: un cariño irrestricto por el CETYS, un cuidado paciente y transformador, y un sentido de protección por el espacio que se metió en sus corazones y que formó parte de sus vidas. Esas generaciones de profesores de los setenta, ochenta y noventa, quieren al CETYS como se quiere a una madre, a un hijo, y lo defienden como tal.
- Otro factor del ADN que hay que ponderar del profesorado que conforma el CETYS ha sido el cambio. Cuestionaron permanentemente las modas educativas que se sucedieron en estos últimos cincuenta años, adoptaron algunas y rechazaron otras, pero siempre estuvieron prestos para el análisis y para cambiar cuando eso fuese necesario. En ese sentido, dejaron el gis, el pizarrón y la dispersión de materias que podían impartir en un programa académico determinado, y se acogieron a herramientas didácticas y tecnológicas más modernas que pudieran traerles mejores resultados en el aprendizaje estudiantil. Difícil cambiar cuando se tienen 25, 30 años haciendo docencia, pero ellos lo han hecho.
- Identificamos un elemento más: el tipo de institución educativa que es el CETYS, y su tamaño y filosofía educativa, fueron interpretados por los

profesores a través de actividades curriculares y extracurriculares que impulsaron la formación integral. Así, en el acontecer, encontramos profesores actores, profesores deportistas, profesores músicos, profesores haciendo trabajo comunitario, siempre en colaboración con los estudiantes.

Este es un libro que se constituye en una bitácora para la nostalgia. No puede ser de otra manera cuando en parte es escrito por algunos profesores que se han jubilado. La bitácora como una brújula que orienta el rumbo, como un compás que tiene ritmo y extiende la mirada hacia el horizonte, como una guía que va desbrozando el camino al mismo tiempo que nos añade expectativas.

¿Por qué bitácora para la nostalgia? Porque, como diría Savater en uno de sus innumerables ensayos, los seres humanos somos más cuentos que cuentas; porque nos constituimos de historias que vivimos o inventamos, porque el profesor que atesora recuerdos se atreve a ir a ellos para curarse la melancolía, para justificar lo que hizo, y para lamentar cada vez menos lo que dejo de hacer; porque hay un reencuentro con lo que él o ella creen que ocurrió, y porque necesitan reafirmarse a sí mismos que no lo inventaron, que si está en sus recuerdos es porque pasó; porque escribir desde la memoria es una forma de tratar de aliviar el vacío que nos queda, la ansiedad que despierta el desprenderse; porque no quieren sentirse como una hojarasca, siempre en fuga. En suma, una bitácora para la nostalgia, porque las personas que saben querer, los profesores que sintieron y vivieron la vocación de enseñar lo que sabían y de contribuir a la formación de los que pasaron por sus aulas, deben acallar el dolor

de la retirada. Nada más complicado que retirarse, y más aún cuando hay que dejar lo que hemos vivido. Los profesores que nos comparten sus estilos de hacer docencia en los capítulos de este libro, viven tratando de acallar ese dolor natural que les ha provocado el retirarse. Nosotros, los que heredamos su ADN, les decimos que la hojarasca no siempre vive en fuga, la hojarasca también es tenaz, también permanece.

La vida es de tiempos, de momentos que nos contagian, momentos simples, nada extraordinarios, nimiedades que experimenta un profesor, como entrar por primera vez a un salón de clases acompañado por una única certeza: el miedo. Con él, sin poder desprendernos, dejamos que el silencio se convierta en una reverencia que nos seduce por algunos segundos. Después hay que sobreponerse. Treinta o cuarenta muchachos están ahí, esperándonos con toda suerte de expectativas y, la ausencia de voz, es de los pocos lujos que no puede darse un profesor que se sienta tal. Habrá que cerrar los ojos por un instante, suspirar profundo y dar un paso al frente. Después, al tiempo, escribiremos esa experiencia en nuestra propia bitácora para la nostalgia.

Alberto Gárate Rivera

Introducción

Esta obra representa la combinación de un conjunto de ensayos sobre la docencia en el Cetys, enfatizando, por una parte, la dimensión filosófica y pedagógica del acto docente y, por la otra, un tejido de memorias que pretende dar cuenta de las transformaciones educativas —las diversas formas de hacer docencia— que a lo largo de cinco décadas han ido forjando el sello distintivo de quienes dedican su vida al papel de educar.

El primer apartado (Filosofía y formación docente) inicia con un texto titulado "El horizonte de un docente humanista", firmado por Luis Linares Borboa, quien nos presenta un panorama amplio sobre las razones que llevan a una persona a dedicarse a la docencia, y cómo ésta se fortalece desde una filosofía de vida que siempre ha distinguido a esta institución: el humanismo. En un segundo momento, Alberto Gárate Rivera realiza un recorrido en torno a los recuerdos de tres generaciones de profesores, para indagar sobre las características que conforman un estilo de docencia típico; su texto, "Rasgos de la identidad histórica del profesorado del Cetys Universidad", nos introduce entonces a los primeros testimonios que perfilan las direcciones en que fueron estructurándose las diversas plantas docentes del Cetys. Finaliza el apartado con el texto

"Elementos históricos sobre la docencia en los campus Tijuana y Ensenada"; Adriana López Bañuelos recoge los testimonios de numerosos docentes de dichos campus; su texto ilustra las peculiaridades a las que se enfrentaron estas generaciones de profesores, quienes abrieron brecha para extender la filosofía humanista del CETYS en el resto del Estado.

El segundo apartado se arma desde la dilatada experiencia de varios profesores de la institución, dirigidos sus trabajos por un conjunto de preguntas básicas sobre sus trayectorias académicas que les plantea Daniel Ruiz Luján. En: "Desde la trinchera de la memoria", el maestro Francisco Villalba Rosario, referente formacional de generaciones de docentes y estudiantes, relata su trayectoria profesional, al tiempo en el que reflexiona en retrospectiva sobre los aciertos, tropiezos e incertidumbres que marcan la vida de todo maestro. Por su parte, Jaime Álvarez Jiménez sitúa su reflexión en el reducto que mejor conoció: la antigua Escuela de Contabilidad y Administración. Narra y argumenta cómo fue y cómo debió ser el trabajo en los salones de clase con su texto "Una docencia más allá de las aulas". En tanto, David Sánchez Urzúa, histórico profesor de la Escuela de Ingeniería, aporta argumentos para responder a una pregunta complicada: "¿Cuándo fue mejor hacer docencia: antes o ahora?" La Escuela Preparatoria también es cubierta por sendos trabajos, uno de ellos, "Educando desde la formal informalidad", pletórico de reflexiones por parte de unas de las plumas más prolijas del CETYS, nos referimos a José Mendoza Retamoza; el otro, escrito por María Eugenia Espino Aguilar, que provoca la reflexión cuando conjetura sobre "La otra época, el otro tiempo, el otro reto".

El libro que el lector tiene en sus manos, materializa un trozo de historia, de biografía, de devenir docente, de un pasado revisitado que traza un puente entre los orígenes del CETYS, y un presente en el que se asoman los nuevos retos que plantea el futuro. En breve, un mapa de algunos de los principales docentes que en diversos momentos han protagonizado las cinco décadas de vida institucional del CETYS.

Primera Parte

Filosofía y formación docente en el Cetys Universidad

El horizonte de un docente humanista

Luis Enrique Linares Borboa

Sabias manos capaces
de darle al mundo opaco
luces de artesanía,
tejeremos la vida de colores,
trenzaremos la Historia de sorpresas diarias…

Pedro Casaldáliga

“Trenzaremos la Historia de sorpresas diarias”, me parece una buena frase para dar entrada a este texto, que no es sino un medio para dar paso a las voces de otros profesores. La vida docente trenza la historia de cualquier institución educativa, y con luces de artesanía, va marcando las vidas de una generación, de nuevos grupos, de más alumnos. Qué más quisiéramos los profesores que tener sabiduría, pero muchos nos quedamos cortos; otros avanzan un poco más, y empiezan a dejar huellas que son gratas, que son profundas, que dejan entrever que desde un aula se puede cambiar el mundo. Así pues, estas líneas buscan ayudar a reconocer cómo se va trazando esa Historia, con mayúscula, porque es nuestra, porque es la que hemos vivido cada día, porque es la que hemos tejido.

Una vida como profesor siempre ofrece material para reflexionar. Quien asume en su vida el papel de educar se encuentra permanentemente en contacto con personas a las que espera ver transformadas, y con el paso del tiempo va entendiendo que esa transformación lo afecta también a él. La decisión de asumir la vida docente como proyecto profesional de vida se convierte en un espacio de encuentro de personas: ideas, historias, proyectos, ausencias, sorpresas, logros y fracasos son parte de lo acontecido, y van quedando guardados en la memoria, que luego interpreta lo vivido, permitiendo ser asumido e integrado en la propia vida.

La vida siempre se vive desde determinadas opciones, que en momentos son conscientes y en otros quedan un poco bajo la superficie de la vida, pero siempre se asume la existencia desde algún lugar, lo que significa que la vida docente se desarrolla contextualmente. Surge desde experiencias previas, y se nutre con las acciones desarrolladas, pero también se fortalece desde una filosofía de vida, y en el caso del CETYS, esa filosofía es el humanismo. La historia concreta, cada día, se construye con las limitaciones y con los aciertos de los seres humanos. Somos fragilidad, como cualquier proyecto humano, lo que abre espacios para trascender; así lo entendió la cultura griega cuando desarrolla la *paideia*, y en línea similar se movió el trayecto humanista renacentista. Hoy, luego de cinco décadas y media de existencia institucional, intentamos descubrir cómo educar conscientemente, de forma que nuestra actividad docente ofrezca respuestas humanizantes al mundo actual.

Toda ponderación sobre la educación tiene su parte de misterio, pues no hay una certeza de cuál será el resultado de ella, y entre más profunda sea la reflexión, más se abren los caminos para reconocer que el humanismo no es una teoría, sino un conjunto de vidas asumidas por los profesores que le han permitido al CETYS ser lo que es. Eso ha pasado con el humanismo institucional, de forma que al paso de los años y cuestionarnos —unos más y otros menos— sobre qué implica ser una universidad humanista, hemos ahondado en sus fundamentos, así como en sus consecuencias al volverlo un término operativo, llevándonos a reconocer que el camino por recorrer aún es largo. Adentrarnos en la vida de algunos profesores,

desde una perspectiva humanista, implicará acercarse a reconocer luces y sombras, momentos de duda y decisiones tomadas, aciertos reconocidos, lo mismo que decisiones cuestionadas, pero permitirá entender cómo una opción por la docencia asumida conscientemente, puede permitir cambiar a otros, y facilitará leer y revivir el camino de otros, quienes en un momento decidieron pasar gran parte de su experiencia profesional en una trinchera no siempre reconocida, pero necesaria, como es la docencia.

¿Por qué la docencia, por qué el humanismo?

En el mundo occidental la figura del profesor, con diversos nombres, tiene al menos 2 500 años, y su permanencia no está en duda, pues cada generación siempre considera que hay algo que vale la pena transmitir, reproducir y conservar para generar tanto una conservación como un mejoramiento de la cultura propia. Por ello, valorada de diversas formas, la figura del profesor permanece ligada a las diversas estructuras y niveles que se presentan en las instituciones educativas. En el caso del Cetys, los treinta mil egresados que ha generado han ido desarrollando un perfil en la sociedad, que en alguna medida es fruto de lo que los profesores hemos hecho.

¿Qué provoca que una persona, desde el campo de la docencia, deje una huella significativa en sus alumnos? Son muchos factores los que intervienen, que dan como resultado que una persona a lo largo de su formación académica, desde jardín de niños hasta terminar una carrera profesional, pueda haber tenido entre setenta y un poco más de cien profesores. El número

puede ser aún mayor, pero el dato interesa únicamente para recordar cómo de todos ellos, sólo algunos van quedando grabados en la memoria como buenos profesores. Muchas personas dan clases alguna vez en la vida; una gran cantidad de profesionistas incursionan en la docencia en el nivel de bachillerato o en educación superior, y la gran mayoría de ellos repiten la experiencia pocas veces, optando por otras formas de vida profesional.

La vida docente, de todo docente, inicia con una primera vez en un aula, con un grupo desconocido, cero experiencias previas como profesor, un dominio de contenidos que varía en cada caso, los recuerdos de quienes fueron buenos profesores para uno mismo, y una disposición para sacar adelante la nueva experiencia. Luego, cada nueva sesión, cada ejercicio, las formas de interactuar con los estudiantes, el ánimo con el que se sale de la sesión, la reflexión que se hace de lo ocurrido en el aula, van marcando el convencimiento en algunos sobre ese camino llamado docencia que vale la pena recorrer. Todo profesor que ha dejado huella luego de varias décadas, inició así, aprendiendo a ser con el mejor esfuerzo posible, compartiendo con sus pares, preguntando sus dudas, reconociendo a los alumnos por su nombre, aprendiendo detalles de la vida de unos, los gustos de otros, y comprendiendo que el aprendizaje se desarrolla con algo más que los contenidos de los libros. Luego, el ciclo se repite, una vez, y otra, y así cada año, y quien es profesor va reconociendo que su vida docente puede volver diferente cada ciclo, partiendo de dos ejes: cada grupo es diferente, y con cada grupo se pueden probar nuevas experiencias de aprendizaje. Ser consciente de ello es lo que permitirá que unos profesores vayan siendo

reconocidos por sus alumnos como "buenos maestros", y es el proceso que permite comprender cómo un docente puede aproximarse a lo que entendemos por humanismo.

CETYS Universidad entiende que su razón de ser es contribuir a formar personas con capacidad moral e intelectual que les permita participar en la transformación del país en el económico, lo social y lo cultural. De ahí que el entender la educación como un proyecto humanista sea algo natural. Un profesor dejará huella en sus alumnos, no por los conocimientos de su campo del saber, sino por contribuir a formarlo como persona, desarrollando su intelecto, pero también ofreciéndole una visión del mundo que conlleva juicios éticos que obligan al estudiante a tomar posiciones, es decir, a establecer más rasgos de identidad. El reconocimiento como profesor no se logra con premios ni con grados académicos, sino con el contacto diario con los estudiantes que, cotidianamente van descubriendo que algunos profesores van un poco más allá en su compromiso, en lo que profesan, en lo que comparten, en lo que conviven.

Un profesor empieza a ser humanista cuando empieza a amar la educación; descubre que en ella hay algo valioso, algo misterioso, en el sentido etimológico de encerrar algo que no es visible, y que tiene un poder transformador. Lo descubre cuando mira y admira lo que su trabajo, junto con el de otros, puede provocar en sus alumnos, en esas personas que han quedado por un corto tiempo como su responsabilidad; al aceptar esa relación y comprender que el camino nunca está escrito, pues un plan de estudio, un perfil de egreso, y una planeación didáctica no educan, sino que son medios que sirven sólo si el profesor los sabe emplear

conscientemente con cada alumno, con cada rostro que se presenta en su aula.

La persona como creadora de sentido

Cuando nace, el ser humano se encuentra con una naturaleza fuertemente limitada, que requiere de la atención de otros para iniciar su proceso de maduración; esto es muy visible en la dimensión física, pero ocurre lo mismo en el plano de la comprensión del mundo y del reconocimiento de sus propias capacidades para entenderse. La vida humana expande su potencial con el contacto interpersonal, y particularmente a través de la educación, como acto consciente, encontramos que podemos crecer y ayudar a que otros se desarrollen, siempre de acuerdo a proyectos e intenciones educativas.

De acuerdo al humanista español Pedro Laín Entralgo, en una conferencia dictada en 1996, el humanismo debe ayudar a responder mínimamente cinco cuestiones: ¿En qué mundo vivo? Puesto que vivo en un mundo, ¿qué son las cosas que hay en él? Dado que nos descubrimos viviendo con otros seres, entre ellos seres humanos, ¿qué somos y dónde radica nuestra importancia? ¿Qué soy yo? La quinta interrogante es: ¿Qué ha tenido que pasarle a la humanidad para que yo sea lo que soy?

Un profesor humanista parte siempre de una visión del mundo, que considera adecuada para entender la realidad, tiene un lenguaje desde el cuál nombra al mundo y por medio de él introduce a sus alumnos en esa visión. El profesor de hoy, a diferencia de lo que ocurría en el humanismo renacentista, tiene mayor claridad sobre la imposibilidad de saberlo todo, por

lo que, especializándose en un campo, intenta comprender el significado de un segmento de la realidad. El recorrido de la humanidad para hacer que seamos lo que somos es algo que, una vez más, cada profesor interpreta desde su propio campo de conocimiento y desde la experiencia personal y profesional que le dan identidad. Dos de las preguntas que plantea Laín Entralgo —¿dónde radica nuestra importancia y qué soy?—, no son tan sencillas de abordar por todos los profesores. Sin embargo, el humanismo no pretende dar respuestas absolutas, sino ayudar a encontrar vías de exploración que nos den una mayor identidad.

De las interrogantes anteriores podemos concluir que el humanismo busca abrir a la persona la oportunidad de pensarse a sí misma y abrir sus propios derroteros, creación susceptible desde la educación de lo pequeño, desde las narraciones breves que han formado la vida institucional: el alumno que asiste, el profesor que pregunta, las formas de relación cada día; al mismo tiempo, esa conformación se da desde las grandes decisiones: cerrar un programa académico, nombrar un nuevo rector o aprobar un plan institucional de desarrollo. Es el conjunto de situaciones, y no las historias aisladas, lo que permite entender el sentido humanista —más o menos humanista— de una institución.

La tarea última que el humanismo ofrece en educación es llegar a descubrir que la persona es "el lugar de sentido" con todas sus experiencias cargadas de realidad existencial. En otras palabras, una educación humanista provoca que el ser humano se convierta en el principio del cual parte la educación: es su razón de existir, y al mismo tiempo es su finalidad: dar un rostro humano a cada individuo. Sobre esta tarea siempre pendiente existen múltiples recetas, pero todas confluyen,

al fin y al cabo, en poner los pies en la tierra y no considerar al humanismo como una erudición lejana. Un profesor vive el humanismo cuando, cotidianamente, busca entender cuál es la realidad en la que tiene que formar a sus alumnos, no para adecuarse a ella, sino para buscar que, contribuyendo a formarlos como personas, puedan a su vez modificar la realidad concreta en la que viven, de forma que ésta se convierta en un espacio más humano.

Lluís Duch ha señalado que cada generación ubica los eventos de su propia historia por mediación de las limitadas posibilidades cognoscitivas, imaginativas y axiológicas que es capaz de manejar. Esa recolocación posible, es siempre provocadora, nos espolea permanentemente, y se traduce en nuevos escenarios a la luz de una forma distinta de acercarse a la realidad. El humanismo, como decisión consciente, ofrece así una comprensión del mundo que se traduce de manera casi automática en el rescate de la dignidad de creer, es decir, en la capacidad para explorar de manera autónoma otras memorias y otras narraciones de la realidad. La educación humanista es pues, una acción transformadora en la que el ser humano es quien da sentido a la vida, y aun reconociendo que las posibilidades de orientar la realidad en una dirección son pocas cuando se intenta desde una sola persona, se sigue intentando, creyendo en un cambio posible y necesario.

Si cada generación interpreta la historia desde sus propias realidades, y su concepción del mundo está mediada por las condiciones que el mismo mundo establece, el humanismo actual no puede ser el mismo que el renacentista, y por consiguiente la visión que se tenga de la persona tampoco será la misma. Nótese que no se dice aquí que la naturaleza humana cambie, sino que

la visión sobre ella será distinta, y por ser diferente, requiere de reflexionar sobre ella para encontrar el fundamento antropológico sobre el que se educa. El poeta costarricense Jorge Charpentier escribió un poema que inicia diciendo: "Hoy no te oigo, abuelo; estás callado como un papel en blanco". Esta frase es un excelente medio, tras más de cinco décadas de existencia institucional, para entender el humanismo: no es receta de cocina, sino hoja puesta en la mesa que invita a escribir dentro de ciertos márgenes y a escuchar a quienes han estado antes de nosotros. Como filosofía de vida, esta visión de la realidad nos puede ayudar a escribir y comprender algunas opciones que tenemos para dar sentido a lo vivido por las primeras generaciones de profesores que han dado vida al CETYS.

El humanismo convierte a la educación en una estructura de acogida

La educación debería servir no sólo para transmitir lo conocido, sino en buena medida para generar un estallido de sentido, algo no programable, una irrupción imprevista de la realidad. Debe ser apropiación de la herencia humana, lo mismo que creador de nuevas experiencias. Esto convierte al quehacer educativo en una experiencia ética, de acogida, donde las narraciones de los mayores son sistematizadas, buscando transmitirse a los educandos para ser reelaboradas. Hablo de narrar, y no de instruir, porque la educación siempre va mediada por las visiones de quienes tienen en sus manos el acto educativo en todos sus niveles.

Aún para quienes creen que la educación es una relación fundamental entre enseñanza y aprendizaje, retomo una vez más una idea del pedagógo español,

Fernando Bárcena, quien afirma que en educación, el alumno no aprende fundamentalmente los conocimientos que el maestro posee, sino que aprende de éste su relación con el mundo; aprende a escuchar el mundo de acuerdo a la forma en que el profesor lo escucha. Eso nos permite explicar por qué dos personas pueden ser maestros de la misma materia y sin embargo generar un impacto muy distinto en sus alumnos. Si como se acaba de afirmar, el que aprende —el alumno— encuentra un espacio para relacionarse con el mundo, de manera simultánea se va ubicando a sí mismo, lo que implica que la escuela se torna, empleando la expresión de Duch, en una estructura de acogida donde la persona se re-conoce y re-crea tanto como es recibida; y dando un paso adelante, si la escuela asume una postura humanista, luego entonces esta visión filosófica se torna en una metaestructura de acogimiento, un espacio-ambiente donde el estudiante va, paralelamente, estructurando y narrando un sentido del mundo en la cosmovisión que adquiere, y un sentido de sí en la introspección que logra.

Pero este proceso de reconocer al humanismo en la escuela como un ambiente de acogida requiere de un lenguaje. El lenguaje humanista no busca ser una expresión científicamente objetiva de la realidad, ni intenta retratar sin más la realidad material del mundo. No expresa lisa y llanamente datos verificables, cuantificables y descriptibles. No refleja tampoco el simple pensamiento. Su fundamento último es una actitud de respeto, responsabilidad y respuesta ante el presente y el futuro del hombre. El lenguaje humanista se sitúa en el orden de la enunciación, en relación con otros; de manera diferente, el lenguaje científico se sitúa en el orden de los enunciados, de la univocidad de

significados, es estandarizante. Por eso es que no basta que una institución se declare humanista para serlo. El futuro de la educación en cada escuela concreta estriba en la capacidad de contar las historias futuras del ser humano: entender de dónde venimos y atreverse a pensar por dónde transitar. Hablar de educación requiere tanto de un lenguaje metafórico como argumentativo, requiere tanto ofrecer respuestas como plantear preguntas. Y esa es la tarea que cumplen los profesores, de manera particular aquellos que al paso del tiempo van confirmando que, ante diversas opciones profesionales, la que los llena plenamente es la vida académica, en la que no falta el rigor científico, pero la experiencia los lleva a descubrir que rigor científico y formación humana son dos elementos igualmente necesarios y valiosos para dejar una huella en sus alumnos, para lograr que éstos se ubiquen en el mundo desde una posición propia.

El lenguaje humanista se ubica en el orden de las analogías, se expresa por medio de figuras y formas metafóricas, reconociendo que es, al mismo tiempo, creación y recreación, anticipación lo mismo que rememoración, utopía y memoria, presente y pasado. Por eso, reitero: lenguaje humanista, lenguaje científico y lenguaje institucional, más allá de las palabras empleadas, no son lo mismo, aunque apunten en direcciones similares, que en unas ocasiones convergen y en otras divergen. La discordancia genera tensiones, en tanto que la confluencia entre ellos integra y permite claridad y coherencia en el modelo educativo; esa es parte de la vida de cualquier escuela, y el CETYS no es ajeno a ello.

El lenguaje siempre transmite algo, en ocasiones de manera explícita, en otros casos, de forma no intencional. Un lenguaje que sea humanista no puede

ser excepción a esta regla. La historia nos muestra que siempre, aún desde ópticas similares, se puede reconocer y reconstruir la realidad de maneras diversas, pues el mundo humano es complejo, amplio y provocador cuando invita a ser apropiado, por lo que la forma en que el profesor se relaciona con sus alumnos va moldeándolos, no de manera determinista, pero sí creando condiciones para que una cierta visión de la realidad sea preponderante. Por ello en estas líneas, por cuestión de espacios, quiero limitarme a apuntar algunos elementos que el humanismo transmite: otorga un sentido crítico de la realidad, permite creer que el cambio, para bien, es posible, lo cual crea esperanza y, finalmente, nos facilita comprender, vivir y disfrutar el tiempo con un sentido más amplio que el marcado por los cronómetros productivos. No pretendo describir filosóficamente qué es el humanismo, sino que, señalando algunos rasgos de él, pueda cobrar mayor sentido la riqueza de las narraciones que se presentan. En esa voces de diversos profesores está lo mejor de esta obra.

El humanismo de un profesor significa *nosotros*

Quien lea estas páginas encontrará que el esfuerzo por hacer del CETYS una institución humanista no ha sido sencillo. Hay momentos de claridad en lo que se busca, pero también momentos en los que el camino ha sido otro. Si se revisa la vida institucional a través de sus primeros documentos, se verá que la palabra humanismo no existe; si se le pregunta a algunos profesores, unos pensarán que éste fue una imposición y otros dirán que era un proceso natural llegar a clarificarlo, pero lo cierto es que entenderse como

una universidad humanista es una realidad que tiene muchas aristas, una de las cuales es imprescindible: el nosotros.

Por haber iniciado su existencia como un centro de estudios muy pequeño, y desarrollarse en un ritmo suave, aunado a la forma de ser que caracteriza a quienes vivimos en esta región del país, el CETYS en general ha tenido un clima de mucha cercanía entre quienes trabajamos aquí. Se conoce tanto a un directivo como a alguien de mantenimiento. Figuras clave han sido lo mismo un director de campus que un profesor. Preguntar por nombres como Alfonso Marín, don Simón, o el Bigos, seguramente dibujarán algún grato recuerdo, independientemente de que uno de ellos fuera rector, otro trabajara en mantenimiento o uno más en la cafetería. Y es que promover el humanismo no sirve de mucho si éste no se vive en el día a día, lo cual inicia con la posibilidad de reconocernos humanos, con rostros e historias concretas. Las experiencias de los profesores narradas aquí se refieren precisamente a relaciones. Cuánta razón tenía Martín Buber cuando señaló que las palabras verdaderamente importantes se refieren siempre a relaciones.

Por eso los profesores hablan de sus experiencias con los alumnos. Uno se acuerda bastante menos de los alumnos con los que no interactúa, y piensa más en aquellos que colaboraron en establecer un clima dentro y fuera del aula donde el profesor no es la figura inalcanzable, sino alguien cercano, que desde su propia forma de ser (no puede ser igual que el alumno) le permite a los estudiantes asumirse como los responsables fundamentes de su formación. Un profesor se vuelve humanista cuando transmite valores al participar en un *rally,* al disfrutar de una comida con un grupo de alumnos,

al llevarlos a un viaje de estudios convirtiendo la experiencia en formación para la vida. En algún sentido se puede decir que si la docencia inicia dentro del aula, no llega a su culminación hasta que pasa al reconocimiento de las personas que forman la comunidad educativa, otorgando a cada uno la libertad de ser, de expresarse y de relacionarse, clarificando que el ser humano no es un ser para sí mismo, sino para los demás.

El humanismo adquiere sentido, cuando las relaciones entre el personal se vuelven cordiales, tienen nombre, reconocen el rostro del otro, y desde ese posicionamiento permite que cada uno aporte, con libertad, lo que tiene para crear cotidianamente este espacio de trabajo. Habrá discordias —en los diálogos de los profesores se verá— pero hay también la madurez y la cercanía afectiva para hacerles frente. En síntesis, el humanismo surge no como panacea para evitar cualquier mal o para evitar la existencia de problemas, sino que se vuelve real cuando las relaciones son tan fuertes y responsables que hay disposición para seguir juntos, unidos en la diversidad, sin perder la singularidad, pero creyendo en el valor del *nosotros*.

El humanismo como reconocimiento de la historicidad humana

Sin una posición filosófica educativa definida, y en nuestro caso esa postura debiera ser el humanismo, podemos simplemente vivir la historia, sin ser conscientes de ella, aceptando que los cambios llegan, que lo nuevo se vuelve viejo, que lo de antes no es hoy, que las transformaciones son parte de la vida institucional, y pensar que esos cambios suceden simplemente porque la vida transcurre cada día. Profundizando un poco, en

un segundo momento, podemos entender que vamos haciendo historia, que ésta no se construye al margen de la vida, aunque no distingamos con claridad cuál acontecimiento marca más que otro, si la vida cotidiana o los grandes proyectos. Como un tercer paso, además de hacer historia y comprender que ésta existe, podemos aprender de ella: ver los acontecimientos pasados como hechos que han generado mayor o menor impacto, y desde esa reflexión, determinar hacia dónde queremos movernos; de no hacerlo así, podemos reducir lo vivido a simple anecdotario, ensalzando determinados acontecimientos más o menos importantes, pero que dejan la vida del CETYS como algo pasado. El humanismo, bien entendido, nos lleva un poco más lejos, hasta aprender a hacer historia: conocer cuáles son los engranes que van armando la institución, entender la lógica del desarrollo, de forma que los caminos por recorrer no sean hijos de la inercia, sino opción buscada, caminos trazados en común con un sentido intencional.

El hacer educación con una visión humanista ha implicado que los profesores, lo mismo los que educaron hace cincuenta años que los actuales, han tenido que hacerlo contribuyendo a que sus alumnos fueran conscientes del momento histórico (del *kairós* griego) que les tocó vivir. Educar se convierte entonces en un acto continuo de toma de conciencia de la realidad para comprender que la dinámica de los tiempos humanos se construye a partir de decisiones, y que éstas afectan el rumbo de la sociedad. Formar con un sentido humanista implica formar con una visión que parte del aquí y ahora, pero que entiende las implicaciones del pasado en la construcción del futuro, entendiendo el tiempo no como una cronología, sino como sucesos interrelacionados en los que la acción humana puede marcar cambios cualitativos.

Un profesor humanista otorga una visión crítica

Toda institución educativa surge para generar determinadas narraciones de la realidad que sirven para pararse en el mundo, sea en una línea de continuidad con el mismo, sea como línea tangencial que busca ofrecer nuevos derroteros, o bien, en ocasiones, como un corte abrupto que reniega radicalmente del presente para proponer otro futuro. El humanismo, como opción filosófica, debe ser capaz de estructurar un pensamiento crítico que permita tomar posiciones con mejores fundamentos. El humanismo cobra sentido cuando sirve para aprender a dialogar con diversos saberes que aportan luz a diversas áreas de la vida, así como cuando invita a argumentar con otras posturas filosóficas, incluso con aquellas que esperan convencer y seducir al mismo público.

La necesidad de entendernos como universidad humanista y la búsqueda de reflexión desde esta postura suponen una pre-comprensión del ser humano, un estar situados ante la vida desde una perspectiva que implica priorizar algunas opciones y relegar otras. El profesor no asume esta posición aisladamente, sino que su ejemplo se presenta ante sus alumnos, quienes captan lo que se dice y la convicción con que se presenta; los argumentos de apoyo, la soltura con que se presentan y la disposición a escuchar posiciones divergentes, van dejando entrever qué profesor repite contenidos, qué profesor los reelabora y quién hace aportaciones nuevas con un sentido crítico de aproximación a la realidad. Esto deja latente el peligro de equivocarse, pero las posibilidades que se abren a la persona en el plano formativo entusiasman y

espolean. Por ello un sentido realmente humanista en la educación genera un espíritu crítico, que valora las dimensiones de la naturaleza humana que, aquí y ahora, merecen especial atención, e intenta clarificar y promover las condiciones estructurales que facilitan el desarrollo de las cualidades que el hombre y la mujer de este momento histórico requieren.

Un profesor humanista comparte una capacidad de asombro

El mundo, como espacio vital y como horizonte intelectivo, es un escenario continuo de nuevas experiencias que pueden convertirse en motivo de asombro, y un profesor se aproxima al humanismo cuando manifiesta capacidad de asombro ante la realidad. Puesto que no lo sabemos todo, ni lo podemos todo, siempre se presentarán situaciones y experiencias que pueden asombrar; siempre habrá nuevas realidades materiales e ideas innovadoras que generen nuevas preguntas, que sean inicio de nuevos caminos, que establezcan relaciones no previstas, que permitan reconocer que la belleza de la naturaleza y la profundidad del espíritu humano pueden llevar al asombro.

Un profesor que se deja asombrar es aquél que no considera saberlo todo, sino que reconoce sus capacidades y sus alcances, y que no tiene ningún problema en reconocer cuando una nueva experiencia lo sobrepasa en el momento. Aristóteles, al inicio de su *Metafísica*, señala que está en la naturaleza humana el deseo de saber, y ese principio es mucho más válido para un profesor, que está en contacto continuo con el avance del conocimiento y trabaja cada día por conocer lo que puede ser la verdad. En esa búsqueda la capacidad de

asombrarse forma parte del bagaje con el que los profesores deberían llegar al aula cada día; que unos lo hagan y otros no, va marcando la diferencia entre el que asume una visión humanista y el que no lo hace. Cuando un alumno se deja invadir por el sentido de asombro de su profesor, descubre que el conocimiento contenido en un libro, o que los puntos contenidos en un programa no agotan la realidad, sino que únicamente hacen su presentación, marcando pistas, ofreciendo puntos de apoyo para impulsar la curiosidad intelectual; se abren entonces nuevos horizontes, y nuestra identidad como *homo sapiens* adquiere sentido.

Humanismo también es disfrutar del tiempo libre

Una función más del humanismo en una institución educativa es su capacidad para orientar en el aprovechamiento y disfrute del tiempo. Una de las secuelas de la aceleración del tiempo que promueve la sociedad contemporánea es que deja al ser humano al margen de poder disfrutar el tiempo en función de sus necesidades para convertirlo en un esclavo del tiempo económico, de manera que nos hemos acostumbrado a vivir para el trabajo, y el tiempo que nos queda libre, solemos considerarlo como momentos para el ocio, al que malamente entendemos como tiempo desaprovechado.

Bauman ha señalado que el placer de vivir relajados es uno de los muchos sacrificios que hemos realizado en el altar de una vida apresurada, buscando así ahorrar tiempo para hacer otras cosas… aunque no nos quede tiempo para ellas. Pero hemos perdido de vista que el ocio está íntimamente ligado al trabajo, y hay que

entenderlo como tiempo de cultivar el espíritu. Resulta entonces que la escuela, por su propia naturaleza, es un espacio por excelencia para cultivar el espíritu, para crecer en el ocio, y con mucha mayor razón una universidad que se declare humanista debería reconocer esta dimensión que le da sentido a su existencia. Este crecimiento se dará en la medida en que la institución educativa facilite las condiciones para que la dimensión simbólica y espiritual del ser humano se desarrolle en una justa proporción con su dimensión económica y racional. ¿Hay que trabajar? Por supuesto, pero con un sentido de formación integral, sin trastocar los medios para verlos como fines. ¿Hay que desarrollar el espíritu? Claro que sí, sin volverse un ingenuo desencarnado. Actividades, tiempos, recursos, reflexión, son elementos que hay que aprender a equilibrar para conservar nuestra capacidad de asombro ante el mundo, y sobre todo, la necesaria posibilidad de sorprendernos con nosotros mismos.

Visto desde otro ángulo, Walter Benjamin señalaba que el aburrimiento es uno de los factores que pueden provocar que los seres humanos podamos aprovechar nuestra existencia, y curiosamente la sociedad actual parece, en medio de sus avances tecnológicos, llevar a muchos hombres y mujeres a sentirse vacíos, y por consecuencia aburridos. Muchos profesores entienden que la vida no se puede vivir solamente bajo el cobijo de la actividad laboral, pues si bien el trabajo contribuye a dar sentido a la vida, cuando no se otorgan los espacios para equilibrar todas las dimensiones de la vida, más tarde o temprano el mismo trabajo se verá afectado. Por eso, un humanismo entendido como un estilo de vida, lleva a los profesores a disfrutar también de los momentos de ocio, donde la clave no es

estar en inacción, sino desarrollando otras partes de la vida que no son abordadas directamente en la vida profesional.

¿Por qué un profesor escribe poesía? ¿Por qué alguien es conocido por su habilidad en la preparación de una buena paella? ¿Por qué otro profesor juega sóftbol? ¿Y el que canta, o el que gusta del cine, o participa de excursiones? Estas actividades, en la vida de cualquier persona, le permiten llegar a un estado de ánimo armonioso consigo mismo y con los demás. Este tipo de actividades permiten que cualquier maestro, cuando regresa al aula, tenga una nueva experiencia qué compartir, un nuevo relato desde el cuál lanzar a sus alumnos a crear su propio modo de ser humano, construyendo y disfrutando de sus propias narraciones.

Un profesor humanista transmite esperanza

En el tejido socioeconómico de la actual modernidad racionalista, la soledad parece vestir al hombre, a falta de más referentes, de un individualismo consumista para actuar en la ambientación nihilista que se ofrece como escenario; este ambiente, poco humanizante por cierto, encuentra su contrapeso en una visión distinta: la persona y su búsqueda de sentido, reconociendo no sólo nuestra capacidad para contar historias, sino la vocación humana natural para crearlas, para generar utopías y actuar de forma que luego sucedan. Igualmente, no puede entenderse como humanista a una institución —o a una persona dentro de la institución— que considere que el tiempo presente indica que la apuesta educativa fundamental debe ser apuntalar un modelo económico, o dar, como prioridad exclusiva, respuestas

de inercia ante la sociedad. La soledad mencionada es un claro argumento para llevarnos a reconocer que el humanismo es fundamento de una ética de la alteridad, donde las decisiones éticas cotidianas conviertan el contacto con el otro en fuente de reconocimiento, de comprensión y de convivencia.

Si el humanismo tiene razón de ser en la universidad, no hay que pensarlo al margen de la sociedad —con su espacio y tiempo concretos— ni excluyendo a quienes dan sentido a la institución, que son rostros personales con historia, memoria y aspiraciones particulares. Como todo proceso de reflexión ideológica, se desarrolla al interior de una comunidad y se extenderá hasta donde sus miembros estén dispuestos a darle vida. Maestros, alumnos, empleados, directivos, no sólo asumen determinados conceptos, pocos por cierto, sino que a su vez, experiencialmente, definen el tipo de humanismo que se vivirá, sólido, coherente, clarificador, o discursivo, *light* y pragmático. Ante esa realidad, el humanismo debe ser capaz de refrescar continuamente la memoria, hacer presentes las narraciones que den sentido a la vida, y desde ellas, como cualquier acto educativo que se reconoce ético a la vez, ofrecer esperanzas.

Los profesores que son recordados como buenos no son necesariamente los más antiguos, ni los de mayor grado académico o los que más experiencias internacionales o de vinculación tuvieron, sino que cada uno de ellos, desde su propio campo y con su estilo personal, han sido capaces de transmitirles a sus estudiantes la idea de que el mundo no es algo terminado y que no puede cambiarse; cada uno, con conocimientos académicos, pero también con poesía o canciones, con alguna vinculación profesional lo mismo que con

el aprecio del arte, con su capacidad para resolver problemas al tiempo que con su conocimiento de lo que ocurre cotidianamente, han expresado una y otra vez: esta realidad se puede cambiar, este problema tiene salida, esta situación no es la mejor y algo podemos hacer. No es que el profesor tenga todas las respuestas, pero encarna el humanismo cuando cree en las posibilidades humanas de transformar su entorno.

No conclusión, sino horizontes renovados

La educación, para responder a los tiempos actuales, requiere de conservar puntos fijos que sirvan como referencia, que faciliten a los estudiantes orientarse en medio de la incertidumbre y de los cambios más frenéticos, sin dejarse engullir por el frenesí sin control del cambio por el cambio. El anclaje, en nuestro caso, es el pensamiento humanista. Pudo ser otra línea filosófica, si quienes fundaron el Cetys hubieran tenido otra idea en la cabeza, pero tuvieron la intuición de contribuir a formar personas, y esto desembocó naturalmente en el humanismo. Después de transcurridos los primeros cincuenta y cuatro años, ¿sigue siendo una opción válida? Creemos que sí, dado que vivimos inmersos en una realidad en la que novedades y pragmatismo son brújulas donde el norte cambia de posición, en ocasiones, tan sólo porque es posible.

El buen uso del sentido humanista es lo que nos permitirá tener autoridad moral en la sociedad, así como la tuvieron —o la tienen— los buenos profesores, los que nos han formado y han dejado una huella en los que hemos pasado por un aula. Reconozcamos que la fidelidad creativa a nuestra filosofía puede

servir como punto de partida, como referencia para actuar, para proponer, para no autoafirmarse uno sólo, sino para crecer con los que se encuentran a nuestro lado, es decir, para tener un sentido social de la propia existencia. Señala Duch que acontece un final del mundo cuando las ideas, los valores, los referentes desde los que se educa, dejan de poseer importancia decisiva para la orientación de la existencia de las personas que viven en él. Pero ese final da origen a un nuevo principio, que puede ser mejor, más humano, o peor, más inhumano, de acuerdo a las cosmovisiones y las prácticas que sean valoradas. De ahí surge, en parte, la responsabilidad del profesor.

Nuestro mundo-Cetys, lo mismo que nuestro mundo-Baja California o nuestro mundo-México, estarán llegando a su fin si la forma en que entendemos el humanismo no convierte a la educación en una estructura de acogida, si los profesores no desarrollamos un sentido de comunidad en nuestros alumnos, si no transformamos su conciencia histórica, si no promovemos las transmisiones de sentido crítico, si no generamos un mayor capacidad de asombro ante la vida, si no compartimos una revaloración del tiempo, o si no educamos para la esperanza; nuestro mundo será otro si estas realidades dejan de ser significativas para otros por carecer de sentido para nosotros mismos. En cambio, si como universidad tenemos clara la dimensión de acogida que debe ser connatural a la existencia institucional, y, coherentes con el sentido humanista de nuestra filosofía, encontramos y recreamos las transmisiones de sentido que hemos escogido para contribuir a la formación de personas, pasaremos de ser una universidad-reflejo a ser una universidad-fuente. Por ello, estas narraciones de los profesores son una

invitación a entender desde ángulos humanos parte de lo que ha dado vida al CETYS, visto desde quienes escogieron el aula y el pizarrón como pretextos para contribuir a formar personas.

Rasgos de la identidad histórica del profesorado del Cetys Universidad

Alberto Gárate Rivera

¿Qué alimenta a un educador?
¿El orgullo de pensar, el orgullo de tener un descubrimiento y compartirlo?

El Cetys transita por su quinta década de vida y el momento presenta coyunturas para diversos análisis. Uno de ellos es el desarrollo histórico del profesorado, tema del que se ocupa este libro. En las direcciones de administración académica y en los salones de clase de la institución, todavía contamos con algunos maestros que iniciaron su historia en la enseñanza de una ciencia en las postrimerías de la década de los sesenta. Sus testimonios sobre cómo se van poblando los vacíos, al tiempo que van disminuyendo las penumbras, se convierten en valiosas reflexiones de la arqueología que modela un estilo de docencia, si no único, sí típico de esta novel institución. Cuatro profesores de esa montaraz época, escuchan las preguntas y sueltan la memoria para que recorra ese paisaje de desierto que apenas dibujaba las siluetas de algunos edificios.

Muchas de las aseveraciones del texto son de ellos: Ezequiel Rodríguez (q. e. p. d.), egresado de ingeniería , lo mismo que Ángel Montañez, Patricia Pacho, egresada de la preparatoria, y Federico Sada, de la carrera de administración de empresas. El texto se enfoca en la descripción de tres generaciones de profesores: los inmigrantes que les toca abrir el centro educativo y permanecen en la década de los sesenta; los nativos que inician su trayectoria a finales de los sesenta y principios de los setenta; y la generación del tránsito al futuro que emerge a finales de los setenta y casi todo los ochenta. Más que un relato de

experiencias, el texto pretende conceptualizar los tres momentos en los que claramente se puede observar la conformación de plantas docentes con características específicas de la época. Para ello se consideran al menos tres variables: la filosofía de la institución y el modelo educativo prevaleciente, la administración y la planeación institucional, y los rasgos del contexto regional.

Los primeros en llegar. Profesores inmigrantes

En varios de los pasajes del libro *Memoria de muchos soles* (2010), el protagonista central de la narración describe una ciudad y una región que va cambiando de escenografía sin que sus actores comprendieran del todo cómo o para dónde se iba. Mexicali era una ciudad pequeña, plana, desdibujada por los problemas en el campo (salinidad, impacto ambiental, poca productividad) pero reconfigurada por las oportunidades que le abría el sector industrial.

El Cetys emerge en ese cuadro, cuyos trazos originales pasan a ser cubiertos por líneas modernas difusas que apenas pugnan por adquirir derecho de estancia (*Cetys, 40 años de historia,* 2001). También se ha dicho que la idea se mostraba tan diáfana como fuera posible y que la flaqueza no podía abonarse cuando la determinación estaba presente desde la gestación. Sin embargo, las ideas no alcanzan cuando de llevar a cabo los proyectos se trata. También, para los que hemos leído la historia, resulta claro que el Tecnológico de Monterrey acunó la idea de expandirse, y aunque sus intenciones y razones tendría, lo cierto es que nacimos a su imagen y semejanza, pero con un gen que

incluso a ellos escapó y que fue lo que a la postre nos hizo distintos.

¿Con qué CETYS se encuentran los primeros hijos reales de esta institución? ¿Para qué se hacía educación y cómo se hacía? ¿Quién tenía claro el contorno de un modelo educativo, de un perfil de profesor, de un tipo de didáctica dominante? ¿A quién le debe el CETYS la paternidad de ser los primeros enseñantes que dejaron escuela con sus formas de trabajar en el aula? ¿Cómo se ha heredado esa paternidad y quiénes la heredaron?

Estas son algunas preguntas que nos asaltan y, cuando se habla de historia hay que recurrir a la memoria de los antiguos. Por ello identificamos a los cuatro profesores mencionados cuya raíz se enclava en la tierra del CETYS, pero en la parte más profunda. Son sus habitantes desde mediados de la década de los sesenta, y aunque algunos de ellos se alejaron por un momento, nunca dejaron de ver a esta institución en su horizonte.

Ezequiel Rodríguez Ríos, *Papús,* expresa:

> Soy egresado del CETYS, cuarta generación de ingeniería en electricidad, periodo 1965-1969. Al concluir mis estudios trabajé un tiempo como gerente de producción en una de las primeras maquiladoras que hubo en Mexicali: Ensambladores Electrónicos de México. Sin embargo, a los meses de haber egresado me llamó el Lic. Óscar Licona. Quería que diera una clase sobre análisis cuantitativo para toma de decisiones en los negocios, como profesor de asignatura. Yo creo que no lo hice mal porque en los dos próximos semestres me siguió invitando para que impartiera otras materias.
>
> ¿Cómo me quedé en el CETYS de tiempo completo y renuncié a la maquiladora? Había una beca para estudiar una maestría patrocinada por la fundación

> Ford. Me la asignaron y me fui a estudiar tres o cuatro semestres. Cuando regresé, obtuve el puesto de maestro de tiempo completo. Ello ocurrió en 1973. De ahí en adelante, todo ha sido CETYS.

La maestra Patricia Pacho Ruiz, cuya práctica docente ha impactado a decenas de generaciones de estudiantes que han egresado de la prepa, comenta:

> Estudié la preparatoria en el CETYS a mediados de la década de los sesenta. Como es del conocimiento público, la institución apenas iniciaba su camino educativo. Una vez que egreso de la preparatoria, me voy a Guadalajara a estudiar la licenciatura en literatura, ese campo del saber era lo que más me gustaba. Cuando estoy por finalizar la carrera me piden cubrir las prácticas profesionales, y una de las líneas que me daban como opción era la docencia, y por ahí me incliné. Estuve trabajando en la carrera de artes escénicas de Andrés Soler, era una academia que preparaba actores y ahí impartí la materia de literatura y la historia del teatro, y mi primer reto fue cómo hacerle para trabajar con estudiantes tan heterogéneos. Regreso a Mexicali una vez terminada la carrera y llego a la preparatoria de CETYS en septiembre de 1969.
>
> El director en ese momento era el Ing. Iván Espinoza, y al hablar con él, me dice que me puede ofrecer un grupo en la materia de literatura. Recuerdo que el área la coordinaba el maestro Benito Gámez. Al semestre siguiente me ofrecieron más grupos, y luego el compromiso se fue volviendo más sólido. Pasé por ser maestra de asignatura, de media planta, de planta, luego me ocupo en otros menesteres fuera del CETYS sin perder mi condición de maestra. Después regreso

> nuevamente como maestra de tiempo completo, y aquí estoy. Quizás lo que más me satisface de esta profesión es el ser responsable del otro, del que camina a nuestro lado. Estoy muy convencida de que el docente es una figura, de que es un modelo a seguir, y eso lo confirmo cuando me encuentro exalumnos y reconocen lo que les hemos aportado.

El Lic. Federico Sada, al igual que el resto, es dueño de una historia dilatada en el Cetys. Él la refiere de esta manera:

> Me gradué de la carrera de administración de empresas del Cetys en el verano de 1967 y presenté la tesis en 1968. En los primeros meses de ese año me fui a estudiar a los Estados Unidos, y durante ese periodo estuve viendo la posibilidad de estudiar una maestría en ese país, o bien en el Tecnológico de Monterrey. Con esas ideas en la cabeza regreso a Mexicali y busco al Dr. Félix Castillo, rector del Cetys. No lo encuentro y me voy a Monterrey a buscarle para que me apoye en los estudios de una maestría. En el posgrado conocí a *Frank* Villalba, y desde entonces empezamos una amistad llena de historias y complicidades, como son todas las vivencias de los amigos. A él le cuento del Cetys y lo invito a dar clases porque me di cuenta que era un tipo brillante, y porque además yo traía otros planes. Es decir, me gustaba la docencia pero no de tiempo completo. Siempre sostuve que para poder vivir la carrera de administración, hay que estar afuera, en la guerra.
>
> En esos años de finales de los sesenta, los directivos del Cetys encabezados por el rector, iban al Tec de Monterrey, como se dice coloquialmente, de pesca.

> Hablaban con prospectos de profesores e iban a evaluar el desempeño de los egresados del CETYS que ellos habían enviado a estudiar posgrados. Cuando llegaron conmigo, me preguntaron: "Qué pasó, Federico, ¿ya estás listo para regresar a Mexicali a dar clases?". Ése era el compromiso que teníamos que saldar por el apoyo que nos otorgaban. Para ese momento yo tenía muy bien estudiado el desempeño de *Frank* como maestro del Tecnológico, así es que les dije: "Les tengo dos noticias, ambas buenas: el tiempo completo en el CETYS que sea para *Frank* Villalba, y yo también voy, pero como maestro de asignatura. Dos por uno, ¿cómo la ven?". No fue fácil convencerles pero aceptaron. Así inicié mi trabajo como profesor en el CETYS, impartiendo cuatro asignaturas.

Ángel Montañez Aguilar es una de las figuras históricas del CETYS. Su impacto ha sido notable en diversas áreas de la institución. ¿Cómo y cuándo llegó? Él dice que:

> En 1963 egreso de la secundaria, y mi amigo Manuel Mendoza me invita al CETYS. Yo opongo muchas resistencias, pero él mismo llena la solicitud de beca. Siempre me animó en ese proceso. Yo no hago mucho caso de Manuel y voy a la Normal Nocturna a presentar el examen de admisión y lo apruebo. Con todos los trámites resueltos, me presento a mi primer día de clases, el cual coincide con el aviso de que en el CETYS me otorgaron 70 por ciento de beca, y que debía presentarme a inscribirme. Me convencen, pero por cuestiones económicas no me era posible cubrir el pago de inscripción, mucho menos la primera mensualidad. Manuel Mendoza habla con el entonces

rector, Fernando Macías Rendón, y me dan prórroga para pagar más adelante. Así entré a estudiar la preparatoria, de la cual egreso en 1965.

Meses después ingreso a la carrera de ingeniería industrial, lo mismo que *Papús* y Rosa María Lamadrid, entre otros compañeros. En el segundo año de la carrera, hacia el final, me dieron oportunidad de dar clases de adjunto del Ing. De Alba. Yo le revisaba las tareas y daba una clase que se llamaba "Laboratorio de las matemáticas". Al siguiente año di clases de álgebra en preparatoria y subió mi carga laboral con diecinueve horas de clases a la semana. Era una barbaridad porque yo tenía mi carga completa como estudiante.

Termino la carrera en 1969, y en agosto empiezo a trabajar medio tiempo en ingeniería, medio en preparatoria, y como comisión de apoyo trabajo con el sistema de evaluación del profesorado, primer sistema que se diseñó en el periodo del Dr. Castillo, contando con la asesoría del Dr. Pablo Latapí Sarre. De ahí en adelante, el CETYS ha sido una parte neurálgica de mi vida.

Están los cuatro y hacemos saltar las preguntas: ¿Qué profesores estaban? ¿De dónde venían? ¿Cómo trabajaban en los salones de clase? ¿Quiénes fueron los que más impactaron? Todos saben algunos trozos de respuesta; sobre todo en los nombres se complementan perfectamente. Ezequiel identifica a unos y Patricia a otros. Para Federico unos tuvieron más impacto, y para Ángel otros. Las piezas del rompecabezas se acomodan en los sitios adecuados y la historia va cobrando forma. El que escribe sólo le da fluidez al relato.

A pesar de haber llegado por medios distintos a la institución, los cuatro coinciden en un ambiente académico donde se conforma el primer grupo de profesores hechos en el CETYS. Espero que el lector no confunda a este grupo

con los pioneros. Según el libro *CETYS, 40 años de historia*, y los propios testimonios de nuestros entrevistados, los primeros profesionistas que ejercieron la docencia en el CETYS, de tiempo completo o de asignatura, fueron: Enrique Almaraz, Rodolfo García Garza, Federico Medina, Amado Zapata, Anselmo Amaya, Ernesto Delgado y Jaime Carbó. Además de ellos, habrá que consignar que, en el primer periodo histórico de la docencia en el CETYS, también estuvieron Rosaura Barahona, el profesor Parra —experto en matemáticas—, Alejandro Phelts, Iván Espinosa, José de Jesús Ortega, Alfonso Marín, Óscar Licona, Fernando Noriega, Alfonso Vidal, Rómulo Tiznado, Reynaldo Alor, Jorge Trejo, Juan Ramos, Andrés Armenta, Rigoberto Cárdenas, Arturo Ibarra, Jesús Domínguez, Francisco Hoyos, Pedro Lambretón y Miguel Ángel del Pao. Hablamos de un periodo que cubre los años 1961-1967, posiblemente 1968. Hacia finales de ese periodo, sumamos a dos profesores que tuvieron un altísimo impacto en el devenir histórico de la institución: Alfonso Marín Jiménez y Enrique Blancas de la Cruz.

A la fecha, los sobrevivientes de esa larguísima marcha son apenas dos que aún ejercen la docencia: Ernesto Delgado, maestro del Tecnológico de Monterrey, quien todavía viene una vez al año a impartir las clases de teoría y análisis financiero y la de capital del trabajo, en el programa de la Maestría en Administración y Negocios, y Alejandro Phelts, residente de Mexicali quien actualmente atiende cursos del programa de Maestría en Educación. Es menester subrayar que ambos no son los profesores que laboralmente tienen más antigüedad en el CETYS. Ambos trabajaron para la institución y años después se fueron a buscar otros retos profesionales. El Ing. Phelts es el que más cercano ha estado al CETYS, pero a pesar de ello,

después de su salida de la institución apenas iniciada la década de los setenta, ya no regresó como tiempo completo, sino como maestro de asignatura. Él vino procedente del Tec de Monterrey, primera generación, pero lo queremos destacar porque hoy por hoy, el Ing. Phelts se constituye en el maestro/decano de mayor antigüedad en el Cetys. Maestro de Ángel Montañez, Ezequiel Rodríguez, y de muchas generaciones más, su legado histórico no lo alcanza ningún otro profesor de la institución, por tanto, es incalculable.

En esos años primarios de la vida del Cetys, el rector Fernando Macías Rendón fue una figura determinante. Los testimonios de la época establecen que era un líder, especialista en las relaciones públicas, altamente comprometido con la institución y con el trabajo bien hecho y a tiempo. Su cercanía con Fernando García Roel, rector del ITESM, le permitía ubicar e interesar a profesores con capacidades para motivar alumnos y desarrollar en ellos un interés por el conocimiento, tal y como lo requerían las circunstancias en las que nace la institución. Un ejemplo que ayuda a sustentar esta opinión la emite el propio Alejandro Phelts,[1] a propósito de su llegada a Baja California:

> Mi primer contacto con el Cetys fue por allá cuando se fundó, con Federico Medina, que era mi compañero, éramos de la misma generación, él se venía con el ingeniero Macías Rendón a Mexicali; eso fue lo primero que yo supe. Entre 1963 y 1964 me fui a estudiar a Holanda varias cosas, desde la especialidad de ingeniería hidráulica, hasta cosas de política y desarrollo social. El primer curso que llevé allá fue sobre industrialización en el Instituto de Estudios Sociales de La

[1] Entrevista realizada por Susana Phelts el 15 de septiembre de 2001.

Haya. Cuando regresé a Monterrey traía una serie de inquietudes, y en el Tecnológico había efervescencia. Estaba ubicándome en la Escuela de Ingeniería cuando me mandó llamar el rector Fernando García Roel, que me tenía en cierta estima y me dijo: "Alejandro, quiero que te vayas a Mexicali, ¿cómo la ves? Allá hay una tarea que realizar, es interesante, grupos pequeños. Allá te vas a desarrollar y necesitamos gente que le meta el brazo fuerte". Yo tenía cinco años como profesor de ingeniería mecánica en la institución, y de pronto la idea me sorprendió.

También el Ing. Emilio Amores, quien era el director de ingeniería, me dijo que él me apoyaba totalmente para que me viniera a Mexicali, y pues yo lo sondeé con varias personas; me dijeron: "Híjole, te vas a un lugar infernal, el calor ahí es tremendo, no hay comparación en el ambiente de la ciudad". Bueno, me dijeron muchas cosas, pero a mí de todos modos me interesó, así que le dije al Ing. García Roel que me gustaría ver primero a qué voy. Me vine en 1965 y me recibió el rector Macías Rendón. Con él era un aprendizaje continuo de cómo moverse en el nivel de la relación pública, y de cómo captar el entusiasmo de la gente hacia una institución en México que estaba en la frontera y que tenía todas las posibilidades de realizar una relación extraordinaria educativa.

Del grupo de profesores de primera generación, además del Ing. Phelts, destacaríamos a tres, por el impacto que tuvieron en lo que habría de venir para la institución. Uno es Enrique Blancas de la Cruz, que arribó al CETYS en el verano de 1967, y ya en el segundo semestre del año tenía carga completa como maestro. Al igual

que muchos de los profesores de primera generación, el Ing. Blancas llegó del Tec de Monterrey. Su incursión en la docencia y en la administración académica fue de muy largo alcance. Diríamos que su escuela, en cuanto al hacer y a la forma de manifestar una forma de enseñanza, alcanzó a varias generaciones de estudiantes que luego se convertirían en profesores y directivos de tiempo completo. Sólo por citar uno de sus más asiduos seguidores, podríamos señalar a Sergio Rebollar. En su trabajo en el CETYS —antes de su jubilación— Blancas de la Cruz palpó el ambiente estudiantil, fue un noctívago de los proyectos educativos, un activista de la filosofía, y un rector que llegó a ocupar ese puesto cuando había poco por aprender y mucho por enseñar.

El segundo fue Alfonso Marín Jiménez, quien llegó de Guadalajara en 1967 y fue materialmente atiborrado de clases en octubre de ese año. Contemporáneo al Ing. Blancas, ambos inician, casi a la par, una carrera sin moldes por todos los confines del CETYS. Un semestre después de su llegada, el Dr. Felix Castillo, a la postre nuevo rector, le otorgó el tiempo completo, y así empezó su vertiginosa trayectoria en el CETYS, sintiéndose al paso del tiempo más atraído por la administración. Su recorrido activo concluye después de diecisiete años de estar al frente de la rectoría, pero su pasión por el CETYS permanece aún a la distancia.

El tercero tiene un perfil distinto pero podemos colgarle la medalla de ser el primer profesor CETYS, esencial y auténticamente CETYS, esto es, el primer egresado en salir a estudiar una maestría y regresar a formar nuevos cuadros docentes. Nos referimos al Lic. Óscar Licona. Él marca un verdadero hito en la conformación de una planta de profesores de tiempo completo que vendría a constituir un patrón o una tipología

muy peculiar en los años por venir. Su gran fortaleza radicaba en que fue profesor de carrera, y en que había ejercido esa actividad tal y como lo hacían muchos maestros mexicanos de la época (en sitios remotos fuera de su estado natal y en condiciones casi heroicas). Esa vocación la manifestó al regresar de estudiar un posgrado en administración en el Tec de Monterrey, y entonces se dedicó a enseñar y a formar cuadros de profesores en el CETYS.

La información disponible sobre esta etapa de nacimiento del CETYS nos permite establecer los siguientes rasgos en los docentes:

- Vienen del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y como el flujo de profesores no alcanza, hay que buscar y contratar locales y regionales. Los externos no llegan precisamente a echar raíces sino a vivir una experiencia que ayude a consolidar su campo profesional. El Tec de Monterrey se los *presta* al CETYS para que no esté tan desprovisto. Habrá que subrayar una virtud del Tec: no enviaba maestros improvisados, sino a sus propios talentos que había mandado a estudiar posgrados en el extranjero. Un caso típico de ellos es Alejandro Phelts.
- No tienen formación en el campo docente. En ese momento histórico de desarrollo de la matrícula de las universidades en el país, el profesorado era seleccionado de dos maneras: profesionistas que ejercían su carrera en diversos ámbitos empresariales o gubernamentales, y la práctica —que se volvió más frecuente— de seleccionar a estudiantes de los más altos semestres de las carreras universitarias. Una práctica muy común era el detectar talentos e incorporarlos como profesores asistentes, al margen de que no hubiesen concluido la carrera ni tuvieran título profesional. La formación en el campo de

la docencia vendría con la experiencia o, en el mejor de los casos, tomando cursos de capacitación, los cuales, en el caso del CETYS, iniciarían en la década de los setenta. Estas vertientes para reclutar docentes no era lo más adecuado, pero el incremento de la matrícula universitaria (y CETYS no era la excepción en el entorno nacional) obligaba a buscar esas alternativas.

- Como una peculiaridad distintiva de una universidad que apenas iniciaba su oferta de carreras, los profesores que llegan del exterior y los que se detectan en la localidad, son jóvenes. Su trayectoria en el campo profesional tiene pocos años, y la docencia universitaria les atrae más como un reto que como una línea de trabajo permanente.
- El modelo pedagógico que define la forma de hacer docencia es dominante: verbalista, usando el pizarrón y enseñando contenidos. Los profesores de primera generación respetan casi al pie de la letra ese paradigma.
- Corresponde a esa primera generación una institución en ciernes que tiene muchas necesidades, grandes incertidumbres, y frecuentes improvisaciones. Los maestros le entran a las materias que sean, independientemente de que no correspondan a su campo de conocimiento. La necesidad es mucha y la oferta es poca, y al parecer eso entinta la actitud proactiva del claustro docente de la época. Dos rasgos de esta práctica docente son notorios: *a)* Con un buen libro de texto, disciplina y voluntad, bastaba para entrarle, lo mismo a impartir una clase de matemáticas, que a una de taller de lectura y redacción; *b)* había que seguir la ruta del libro, escribir en el pizarrón y, cuando los recursos de la imaginación escaseaban por tanta disparidad en

los campos científicos, el infalible dictado emergía como la solución para calmar los temperamentos y dejar que el tiempo pasara; ligar el dictado y la explicación en el pizarrón con los exámenes, era una fórmula casi infalible.

- La vida de la organización era un constante malabarismo. A pesar de los fuertes contactos era muy difícil traer maestros, y cuando se lograba convencerles, más de uno se desertaba muy pronto. Hubo mucha prueba y error, pero de igual calibre era la voluntad.
- Su práctica es muy propia de las instituciones educativas pequeñas: los profesores siempre están, conocen a sus estudiantes, se identifican con ellos, comparten espacios sociales. Este rasgo del humanismo educativo se enraizó en la cultura del CETYS con tal profundidad que, incluso los testimonios de profesores que llegaron a la institución a principios del siglo XX, dan cuenta de ello.
- Dos cualidades institucionales van generando impacto en las formas de hacer docencia. La primera de ellas es que los miembros del Instituto Educativo del Noroeste, A. C. (IENAC), organismo que auspicia y da vida al CETYS, tenía muy clara una finalidad: la institución sería la primera del Estado, la mejor, y tendría una larga vida, esto es, trabajaron desde los albores de la década de los sesenta para crear un centro educativo de largo plazo (permanencia y búsqueda de la calidad). La segunda fue el sello que le imprimió su primer rector y jefe de toda esa primera generación de profesores inmigrantes: disciplina para el trabajo y puntualidad extrema.

La oleada de segunda generación. Profesores nativos

En la conversación con Rodríguez, Pacho, Montañez y Sada se puede advertir una reflexión interesante entre primera y segunda generación de docentes en el Cetys. La del inicio (1961-1967) abrió una brecha, fue inmigrante; la segunda (1968-década de los setenta) paleó más hondo e hizo brotar el agua, y sus baluartes fueron nativos. La primera trabajó en el presente, en lo inmediato; la segunda en el futuro, en la construcción de una personalidad autónoma. La primera ejerció la docencia en el paradigma de la enseñanza, de la disciplina y el orden, del trabajo directo basado en la vocación y en un contacto cercano con los estudiantes; la segunda le metió ribetes y moldeó cornisas, empezó a preocuparse por los cómos, y abrió el vocablo a taxonomías, a objetivos, a recursos didácticos, aun cuando seguía prevaleciendo el pizarrón y el gis como productos de culto. La primera no rompe con la segunda, de ahí surge, pero cuando cree cumplir su cometido, se va, se aleja; la segunda se queda, el corazón de ella se ata al campus para ser juez y parte en todos los cambios que debía vivir el Cetys en los años por venir.

Fernando Macías Rendón no era el hombre indicado para ese salto donde se avizoraban más alumnos, más programas de licenciatura, una necesidad ingente de planear el futuro y una emergente necesidad de evaluar lo que se hacía cotidianamente. El que sí era el indicado se llamaba Félix Castillo, con doctorado en física y de profesión educador. Como muy pocos en el Cetys, el rector Castillo hizo tal cantidad de cosas en los diez años que estuvo al frente de la institución, que aun los que no tuvieron la fortuna de interactuar con

él, lo pueden describir como alegre, bromista, pensador intenso, siempre inquieto y atento a las nuevas ideas. Es el propio Phelts (2001) el que dice:

> Me sorprendió la salida de Macías Rendón. Yo lo veía muy entregado, pero de pronto preparó maletas y se fue. Nuevamente el CETYS recurrió al Tec de Monterrey. De los tres que vinieron se quedó el Dr. Félix Castillo. Él llegó con otra forma de hacer las cosas. Era un hombre diferente en cuanto a trabajar, pues le gustaba hacerlo en grupo, era conciliador, con una vocación de maestro extraordinaria, con mucha sensibilidad con respecto a todo el mundo, al estudiantado, a los maestros, a todos, o sea, él comenzó una segunda etapa del CETYS.

Es necesario hacer una demarcación de dos CETYS, no sólo porque los años trajeron cambios y porque el doctor Castillo sustituyó a Macías Rendón, sino porque acaso aquél fue el primero que tuvo la claridad y atingencia de apostar por la formación de cuadros internos. El desgaste y la improvisación era mucha, y el crecimiento del CETYS pedía una mejor dosis de certeza. Así, Óscar Licona abrió un camino que habrían de continuar los históricos del CETYS, segunda época donde empezaron a incursionar egresados como: Ezequiel Rodríguez (q. e. p. d), Daniel Martín del Campo (q. e. p. d.), Alejandro Rivas, Ángel Montañez, Ernesto García Montaño, Federico Sada, Héctor Velarde (q. e. p. d.). Varios de ellos se hicieron profesores con una fórmula, en aquel entonces, tanto natural como infalible: eran detectados por el propio Félix Castillo, el Ing. Blancas, Alfonso Marín, Iván Espinoza, Rosaura Barahona, y los metían al caldero con treinta o cuarenta aguerridos estudiantes sin más escudo que su inteligencia y el título de

asistentes de profesores. Si sobrevivían y pedían otra batalla en el semestre inmediato, es que tenían madera para la docencia. Con ese nivel de empirismo se descubrían las vocaciones.

Después de probados dando clases de matemáticas, química, historia o de lo que fuera menester, egresaban, y ya como ingenieros, administradores o contadores, tenían más jerarquía para pararse frente a un grupo de estudiantes. Entonces, la Rectoría echaba mano de sus relaciones y los enviaba a Monterrey a estudiar una maestría. Federico Sada platica su experiencia en forma divertida, al tiempo que arroja muchas luces en esa tendencia que se convirtió casi en un principio de actuación. Dice que cuando egresó se fue algunos meses a estudiar a los Estados Unidos, pero al tiempo decidió que era mejor estudiar en México. Fue al CETYS y no encontró a Félix Castillo, porque estaba en Monterrey:

> Pues luego me voy a la casa, preparo una maleta donde guardo mis tenis, un par de pantalones, camisetas y shorts para el básquet. Me despido de la familia y me voy a Monterrey, muy seguro de que estudiaría una maestría. Llego a aquella ciudad y pregunto aquí y allá por el Dr. Castillo, hasta que lo encuentro.
>
> —*Quihubo,* flaco, ¿qué haces por aquí?
>
> —¿Cómo qué? —le contesto—. Vengo a estudiar la maestría.
>
> —Ah, qué bueno. Te felicito.
>
> —¿Cómo que me felicita? Si vengo a que me ayude, a que me abra la puerta.
>
> —¿Cómo a estas alturas, Federico? Si ya empezó el semestre.
>
> —No le hace, yo de aquí no me regreso.

Los identificados como profesores CETYS de esta segunda generación son los enlistados. Sin embargo, a ellos hay que agregar a otras figuras clave: Heriberto Amaya, Jorge Roldán, el Ing. Humberto Bastidas, el profesor Armenta, Alba Sandra Oliva, todos ellos trabajaron en Preparatoria y Profesional. También se encontraba Amado Zapata, Benito Gámez, Jaime Gianola, Francisco Villalba, la propia Patricia Pacho, que como hemos dicho, egresó de la Preparatoria. Mención especial merecen dos maestros que llegaron a un terreno nuevo, como fue el campus Tijuana, que abrió su oferta de educación media superior en 1972: Jesús Cabrera y José Mendoza, ambos profundos humanistas, quienes hicieron de la docencia una profesión y una ciencia. Su impacto en la formación de profesores se intensificó en la década de los noventa y en los primeros años de este siglo.

El ambiente académico iba cambiando en el CETYS. Las primeras generaciones de egresados estaban en el camino de aportar sus conocimientos al desarrollo económico, y el segundo grupo de profesores se interesaba más por la dimensión pedagógica y por la administración académica. Félix Castillo utilizaba como estandarte conversacional la fórmula de la educación integral (información por formación), y le soltaba la explicación al que quisiera escucharle. En ese entorno, la apertura a las nuevas corrientes en la enseñanza entró al CETYS por la puerta de enfrente. Es la maestra Patricia Pacho la que señala:

> Creo que es bueno reconocer que por parte del docente siempre ha existido el interés por entender mejor el proceso, y por analizar lo que puede hacer por el alumno. Todos los posibles modelos educativos implicaban

> resistencias, pero existía esa vocación. Cierto que el modelo tradicionalista daba seguridad de lo que se sabía, e incluso de lo que se hacía pero para la forma como se vislumbraba la educación, debías aceptar que venían muchas formas de enseñanza: la microenseñanza, técnicas didácticas, métodos para la motivación, recursos didácticos para que el estudiante trabajara en el aula, entre otros.

Del mismo calado intelectual y académico que tenía Francisco Villalba, podríamos mencionar al Ing. Joaquín Díaz. Los entrevistados coinciden en que él tenía una idea distinta sobre la docencia. Sus inquietudes lo llevaron a traer la micro enseñanza, y es el primero que habla de la taxonomía de Bloom. Villalba y otros, entre ellos Federico Sada, el propio García Montaño, Jorge Roldán y Óscar Licona, se encuentran con una ruptura paradigmática en la forma de hacer docencia. Veladamente, la taxonomía de Bloom y la microenseñanza, mostraban los primeros atisbos de lo que sería un giro de 180 grados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor empezaba a reflexionar en dos dimensiones de la pedagogía: en la importancia de tener saberes y, en la creatividad que se requería para trabajarlos en el aula.

Los rasgos distintivos de esta segunda generación que podemos denominar como nativa del CETYS son, a nuestro juicio, los siguientes:

- En este periodo de tiempo (1968-1977), siguen prevaleciendo en el CETYS profesores cuya principal fortaleza es el saber de su profesión.
- La emergencia de un grupo de docentes de segunda generación, sentó las bases de un desarrollo donde

se combinaba la especialización de las profesiones y el discurso didáctico-pedagógico.

- La experiencia formativa, en la cual se vieron inmersos los docentes nativos del CETYS, la replicaron casi como una calca con los estudiantes que muy pronto se convertirían en profesores de tercera generación. De ahí surgen algunos nombres como: Jorge Rocha, Fernando León, Sergio Rebollar, Benito Altamira, entre otros.
- En los profesores de segunda generación se agrega una tercera línea formativa: la administración académica. Los ejemplos de docentes que en la década de los setenta empezaron a incursionar en esta vertiente de la educación son múltiples, quizás los más significativos sean Alfonso Marín, Enrique Blancas, Ezequiel Rodríguez y Ángel Montañez.
- La formación docente sigue estando estacionada en el lirismo y en un empirismo casi vocacional. Es decir, con contadas excepciones, los profesores de tiempo completo siguen prefiriendo un posgrado en su campo de conocimiento, que en docencia universitaria. Esto es comprensible porque el despegue de la discusión intelectual en el campo de la didáctica no se había dado en el país.
- A pesar de que diez o quince años de vida de una universidad no sean demasiados para decir que el grado de incertidumbre ha disminuido, a tal grado de que la frase acuñada por el Ing. Blancas —"Nacíamos cada agosto"— ya no impacte, lo cierto es que la generación nativa construye más sobre el futuro que sobre el presente. El azar existe, pero el grupo está muy centrado en que la vida del CETYS apenas inicia y le faltan todavía muchas décadas por delante. La marca queda adherida a su piel y,

a diferencia de la generación de inmigrantes, ésta, siendo nativa, conforma en su ADN una peculiaridad definitoria: son identidad Cetys, marca y sello Cetys. A la disciplina, el orden y la puntualidad, le agregan el sentido de pertenencia, definitorio para construir una institución con menos fugas y más tenacidades. Todos ellos —al menos los de mayor identidad—, hicieron docencia y administración para esta institución, por décadas.

La generación del tránsito al futuro

Las ciudades de la frontera norte en México no detienen su vertiginoso crecimiento poblacional en la década de los setenta. Para sitios como Tijuana y Mexicali, el asentamiento de la industria maquiladora diversifica las fuentes de empleo, provocando que la inmigración por el corredor occidental del país no detuviera su flujo. Aunado a ello, la economía regional exigía una mayor calificación en la mano de obra, por tanto, la presencia y consolidación de las universidades ya no tenía cuestionamiento alguno. Al Cetys y a la UABC se suman al menos los institutos tecnológicos en Mexicali y Tijuana.

Las condiciones de maduración, no exenta de sobresaltos, y la pujanza económica de Tijuana, llevan al IENAC y al propio Félix Castillo a tomar la determinación de abrir un campus en Tijuana (1972), y posteriormente otro en Ensenada (1975). De alguna manera, el Cetys Mexicali retoma la estrategia del Tec de Monterrey y manda profesores y administradores a esos campus, entre los que podemos destacar a Héctor Velarde, quien estuvo en la apertura del campus

Tijuana, y a Samuel Díaz, otro egresado del CETYS que fue el primer director del campus Ensenada.

El otro momento cumbre en el devenir histórico de la institución, que fortalece su identidad y crea una cultura que nos alcanza aún en esta época de globalización, acontece a mediados de los setenta: Pablo Latapí Sarre es contratado por el CETYS para diseñar el primer plan de desarrollo institucional. Dicha tarea desemboca en la redacción original de la Misión, ocurrida en 1977. El CETYS se decanta por una filosofía claramente humanista que queda plasmada en su ideario, la cual, en su esencia, no ha sido modificada a la fecha. Justo a finales de ese año, Félix Castillo concluye su periodo al frente de la rectoría, y esta función la asume a partir de enero de 1978 el Ing. Alfonso Marín Jiménez.

El marco filosófico y pedagógico que ofrece la Misión, aunado a los principios que ya formaban parte de la cotidiana actividad en el CETYS, la necesidad de incursionar en nuevas áreas y niveles de conocimiento, así como el crecimiento sostenido en la matrícula, van creando condiciones para desarrollar una dualidad en cuanto a la tipología del docente CETYS que se conforma entre las décadas de los setenta y ochenta: los profesores nativos de primera generación se consolidan e incursionan en el ámbito de la administración académica y, por otra parte, se fortalece la selección de talentos CETYS, bajo el esquema ya descrito (impartían clases siendo estudiantes, luego se convertían en profesores de asignatura e iban a otra universidad a estudiar un posgrado), combinados con la contratación de profesionistas destacados e interesados en la docencia universitaria. De alguna manera, los nuevos profesores, interesados, intrigados o seducidos por los preceptos humanistas de la Misión, que vinieron o que se formaron en ese contexto,

empezaron a mostrar otro rostro, otra piel, y a responder al mundo académico desde otro lenguaje.

¿Qué rasgos encontramos en esta generación que iba en tránsito hacia el futuro?

- Una menor relación filial con el Tecnológico de Monterrey. Si bien todavía se mantenía un contacto fuerte, el Ing. Marín representó el primer rector no formado en esa institución. Ello impactó en los docentes porque esa administración abrió los horizontes para la formación a otras universidades, particularmente de los Estados Unidos.
- El Cetys crece y se diversifica en campos de conocimiento, entrándole al campo de las ciencias sociales, inicialmente con la carrera de psicología. Mantiene en su ADN el sentido y la importancia de los profesores de tiempo completo bajo la misma lógica: egresados destacados combinados con talento local y regional.
- Las profesiones se especializan; se forman los primeros profesores en docencia y en administración educativa. Enrique Blancas, Jorge Rocha, Héctor Vargas, Ángel Montañez y el propio Fernando León, rector actual, entre otros, son representantes de este movimiento.
- Los primeros años en el campus Tijuana se encuentran con una veta de profesores humanistas, encabezados por Jesús Cabrera, maestro que dejó un gran legado en las generaciones de estudiantes y de profesores de aquel campus, lo mismo que José Mendoza, que estaría un tiempo corto en Tijuana y luego vendría a convertirse en una figura relevante para la preparatoria Mexicali, desde mediados de los setenta hasta entrada la primera década de este siglo

(se jubila en 2008). Acompañaría a Cabrera en esa tarea formadora del humanismo el filósofo Enrique Núñez, que pone las bases para lo que en la década de los noventa sería el Programa de Impulso al Humanismo. Años después ingresa Miguel Guzmán, quien genera ideas y proyectos, lo mismo para psicología que para diseño curricular y evaluación del profesorado.

- Los que se forman a finales de los setenta y en los ochenta son los profesores que logran desarrollar la transición de un CETYS artesanal a otro de corte profesional. Los planes de desarrollo y las posteriores incursiones a los convenios internacionales, y muy posteriormente a las acreditaciones, ofrecen otro entorno. Esos profesores son los que tomaron decisiones y marcaron el rumbo del CETYS. El grupo lo encabeza Ángel Montañez, el empleado más antiguo del CETYS. Pero de esa generación vienen los Jorge Rocha, Rubén Magdaleno, Samuel Díaz, Sergio Rebollar, Héctor Vargas, Fernando León, César Barraza.
- Como profesores que traían la raíz CETYS, y otros que fueron contratados y se desarrollaron durante varias décadas, encontramos a figuras como: Benedo Beltrán, Bernardo Valadez, Josefina Becerra, Guillermo Cheang, David Sánchez, Woo Ken Bin (q. e. p. d.) Óscar Adame, Jaime Álvarez, Armida Iruretagoyena, Luis Fernando Oviedo, David Felipe (q. e. p. d.), María Eugenia Corella, María Teresa Bastidas, entre otros. La tendencia donde lo único relevante era la experiencia profesional, empieza a tener como una variable invitada, no de mucho peso pero al fin de cuentas con cierta presencia, la experiencia docente.

Este somero recorrido por las venas de la historia docente del Cetys, sirve como preámbulo para los capítulos posteriores de esta obra. Intentamos identificar los rasgos generales de tres generaciones de profesores, abarcando un periodo que va desde el nacimiento de la institución (1961) hasta finales de la década de los ochenta. Un par de generaciones más que hacen su arribo a partir de los noventa, podrán ser fruto de otro trabajo similar a éste. Indudablemente, a la primera debemos que el Cetys haya sido un proyecto en ciernes; la segunda fue totalmente determinante, a grado tal que varios de sus miembros alcanzaron los puestos más altos de liderazgo y de toma de decisiones; son ellos los que dieron nacimiento y moldearon a las generaciones de profesores que se fueron conformando a través de las décadas. De la tercera podemos decir que en estos momentos, algunos de sus profesores que luego entraron a la administración, siguen estableciendo reglamentos, políticas, estrategias y rutas para hacer de la docencia un acto de vida en el Cetys.

La historia nos muestra que teniendo el Cetys cinco décadas de vida, coexisten en sus aulas, en las oficinas de los maestros y en los pasillos, miembros de todas las generaciones, creando una condición excepcional para abrevar de la historia, vivir el presente, y apuntalar el futuro de la docencia institucional desde los rasgos que definen su identidad: la colaboración, el respeto, el conocimiento y reconocimiento del otro, y la responsabilidad en la formación de personas.

Elementos históricos sobre la docencia del profesorado de los Campus Tijuana y Ensenada

Adriana López Bañuelos

Ver aprender, presenciarlo, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña.

Pablo Latapí Sarre

Este trabajo es de corte exploratorio e inició hace tiempo, tal vez un par de años y concluyó proporcionando una historia docente del CETYS Universidad. Todo mediante una entrevista a nueve profesores de los campus Tijuana y Ensenada de los diferentes colegios. Los docentes que dieron voz a esta narración son: Adolfo Esquivel Martínez, Rubén Magdaleno Ramírez, Leopoldo Uribe Reina y Carlos González Campos del Colegio de Ingeniería; Rosa Sumaya Tostado y Marco Antonio Franco Sandoval del Colegio de Administración y Negocios; José Miguel Guzmán Pérez y Raúl Rodríguez González del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades; y Luis González Parra de preparatoria. Cabe destacar que tres de estos profesores son jubilados y dos más, están en proceso de jubilarse el presente año. Por lo anterior, su tiempo y experiencia en el CETYS son vastos, el profesor que tiene menos tiempo de pertenecer a la institución lleva 20 años y el que cuenta con más, tiene 37.

La estructura que presenta el escrito está dividida en tres apartados, el primero se refiere a la llegada de estos nueve profesores al CETYS y aparecen en orden cronológico sin importar el tipo de contratación, asimismo son prácticamente ellos quienes describen su arribo a la institución; el segundo apartado hace alusión a la práctica docente en el transcurso de estas cinco décadas que lleva la escuela, por tal motivo se describen las modificaciones que ha tenido en cuanto

al uso de las estrategias didácticas, la evaluación del aprendizaje y la planeación; y lo acompañan cuatro subtemas: la formación docente, la comunidad académica, la tecnología en la educación y la investigación; finalmente, el tercer apartado se designa para los estudiantes. En el segundo y tercer apartado se analizan todos los comentarios de los profesores para categorizarlos en cada uno de los subtemas.

Los profesores y su llegada al Cetys

En un enfoque constructivista del aprendizaje se le exige un número considerable de características y cualidades al personal docente, ya que se le responsabiliza en gran parte de que la visión de este paradigma educativo y los retos que presenta la sociedad hacia el joven se cumplan, se materialicen. Por tanto, el papel del profesor es determinante en la formación del estudiante no sólo de conocimientos sino de valores, entiéndase que se requiere educar y no sólo enseñar, es necesario formar a los chicos como ciudadanos de bien, contribuir a formar el carácter y la mente; por tal motivo, se les ha dicho que son los agentes del cambio.

Con lo anterior, sólo se puede preguntar: ¿quién puede llegar a ser un buen profesor?, ¿cómo se puede encontrar a este profesionista?, y ¿cómo se puede formar o generar la vocación de docencia? Por último, ¿cómo se puede retener a un profesionista a un salón de clase por más de veinte años? Para tratar de responder estos cuestionamientos se presentan las historias de llegada al Cetys y los acontecimientos que han presenciado para permanecer en la docencia por más de sesenta y cuatro semestres.

A continuación se da voz a los testimonios. Dos profesores, Marco Antonio Franco Sandoval y Rubén Magdaleno Ramírez, llegan en la misma década de los setenta y al mismo campus de forma totalmente distinta. De manera similar coinciden dos en su llegada a la institución al inicio de la década de los ochenta y en esta ocasión sí es en el mismo campus pero, en escuelas diferente: José Miguel Guzmán Pérez arriba a Psicología y Leopoldo Uribe se incorpora a Administración y Negocios (AYN) pero al final se jubila de la escuela de Ingeniería. Otros dos maestros, Luis González y Adolfo Esquivel, también llegan a CETYS en el mismo periodo. Asimismo, Rosa Sumaya y Carlos González se incorporan en la década de los noventa a los campus Tijuana y campus Ensenada respectivamente.

Raúl Rodríguez González (1976)

Patricio Bayardo Gómez (primer bibliotecario del CETYS Tijuana) me comentó de la posibilidad de impartir clases en el CETYS. Fui y me presenté con Jesús Cabrera y me asignó dos materias en un horario fatal, de una a dos y media de la tarde; por tanto, empecé como maestro de asignatura en septiembre de 1976 y en ese tiempo la escuela se encontraba en el boulevard Aguacaliente, era el *cetytos*.

En agosto del 77 me integro como profesor de tiempo completo en preparatoria. Me mantuve en prepa unos tres o cuatro años mientras estudiaba una maestría. Después, llega la oportunidad del doctorado y me inscribo pero solicito mi renuncia al CETYS ya que contaba con beca y trabajo en La Joya. Así finalizo mis primeros seis años en la institución de 1977 a 1983. Regreso a la escuela de Contabilidad y Administración como profesor de medio tiempo durante tres años [del

87 al 90] ya que me llegó la oferta de la UABC de coordinar la carrera de historia y además, me daban horas de investigación; una vez más me voy.

Nuevamente, en 1995 regreso a CETYS como profesor de asignatura. La oportunidad de tener una planta llega en 2001 por una vacante en biblioteca y tomo la oportunidad pensando que sería un trampolín para regresar a la academia, pero como sabrán, estuve en el timón como diez años y medio. Del 15 de junio del 2001 a abril del 2011 fungí como director de biblioteca, después de esto me jubilé.

Marco Antonio Franco Sandoval (1978)

Llegué a la ciudad de Mexicali el primero de febrero de 1978 y en junio de ese mismo año me habló el Lic. Óscar Licona Nieto, director de la escuela de Administración y Negocios (AYN) en Mexicali, y me ofreció impartir la materia de Auditoría y semestres después algunas otras. Luego, a razón de mis labores profesionales con el gobierno del Estado y posteriormente, como contralor de un corporativo, ya no pude seguir en CETYS porque tenía que salir de la ciudad con mucha frecuencia, por lo que me vi obligado a dejar la docencia a partir del 80 al 90.

Hice la especialidad en Impuestos en el CETYS en 1989 y cuando la terminé, leí en el periódico que CETYS Tijuana ofertaba la especialidad de Finanzas, y como yo le tengo mucho cariño a CETYS, primero por las personas con las que conviví, los reconozco como profesionales de alto nivel y segunda, porque en aquel entonces CETYS estaba muy preocupado por darle a la comunidad profesional las necesidades del mercado y esa especialidades era un buen programa, por lo que

no pude evitar inscribirme. Asimismo, me inscribí en la maestría en Administración Internacional. Y entonces, el Mtro. Licona y yo éramos condiscípulos al igual que la Dra. Patricia Valdés y la Mtra. Yanina Rubio, llegamos a formar grupos de trabajo y ahí nos hicimos amigos de aquel entonces. En esos tiempos Licona era director de la escuela de AYN y también el director del campus.

Luego, en 1990, Licona me pidió que le ayudara en una carrera que se llamaba licenciatura en Administración de Sistemas y Ciencias Administrativas (LASCA) y yo vine a impartir la materia de *Impuestos* y, cinco años después, me integro como profesor de medio tiempo en campus Tijuana.

Rubén Magdaleno Ramírez (1978)

Estudié en campus Mexicali la carrera de Ingeniería Industrial y al termino de mis estudios, en 1978, me invitaron a colaborar para impartir el curso de Ingeniería de Métodos. Por tanto, empecé a combinar el trabajo de la industria con la parte académica y al siguiente año ya fueron dos clases y luego me invitaron a incorporarme como maestro de planta, pero primero tenía que hacer una maestría en Ingeniería Mecánica debido a que en el 81 se abrió la carrera en Ingeniería Mecánica y no había maestros especializados en esa área.

Al término de mis estudios en 1982, me incorporo como profesor de tiempo completo y luego como coordinador de la carrera de Ingeniería Mecánica pero, después de siete años de estar inmerso en la docencia, el Ing. Alfonso Marín, rector en ese tiempo, me invita a colaborar en el campus Ensenada en el puesto de dirección general. Lo dudé un poco por problemas personales pero al cabo de un tiempo acepté. Me nombran

director general del campus Ensenada a finales del año 1989, me fui supuestamente a prueba por un año y me quedé once.

Después viene el cambio de rector y don Enrique Barrios Gómez me ratifica, luego llega la rectoría de Enrique Blancas de la Cruz y me invita a incorporarme al campus Mexicali pero, le digo que no. Por dos detalles, el primero era que de acuerdo a mi visión de sistema, en ese entonces, el reto estaba en Tijuana; y el otro, fue cuestiones familiares y un deseo por vivir en Rosarito. Posteriormente, Blancas accede a integrarme a campus Tijuana.

En el año 2000 me incorporo en campus Tijuana como director del departamento de Ingeniería y Ciencias Básicas; recibiendo una escuela que no tenía laboratorios y la vinculación con la industria era muy poca, y la matrícula muy baja. Al cuarto año, rebasamos la meta asignada de alumnos, después vino el programa de becas Pro-Ingeniería y, a partir del 2005 no hubo meta que no superáramos ya que luego llegan los laboratorios y *pum,* la expansión total. Finalmente concluyo la gestión de director de escuela en el 2007 para ocupar el puesto de vinculación y mucho debido a que nunca solté la vinculación. Para mí la década de los ochenta fue en Mexicali, la década de los noventa en Ensenada y lo que va del siglo XXI en el campus Tijuana; en total llevo 33 años como profesor de tiempo completo y 37 como profe de asignatura. Cuando inicié era de los maestros más jóvenes y ahora soy el más *oldie* de la escuela de ingeniería.

José Miguel Guzmán Pérez (1980)

Llegué a CETYS como estudiante porque egresé de la primera generación de preparatoria CETYS Tijuana en

junio de 1974, después me fui a estudiar psicología a la ciudad de México y cuando regreso en una reunión familiar una conocida, de uno de mis hermanos, me dice que sabe que iban a abrir la carrera de psicología en CETYS. Llego en octubre del 79, me dijeron que ya tenían contratados a todos los maestros de ese momento, pero el director que estaba en prepa en aquella época, me dijo "yo tengo una clase en preparatoria". Y en enero del 80 me integro como profesor de asignatura en prepa y en abril del mismo año, dada la renuncia de una de las personas de la plantilla inicial de psicología, me integro como profesor de psicología. Transcurrido el tiempo en enero de 1989 me invitan a formar parte de la dirección de Psicología y me convierto en el tercer director de la escuela, estuve en dicho puesto hasta noviembre de 1999.

Actualmente llevo 35 años en la institución y considero que lo que me ha mantenido aquí es el hecho de ¡hacer! No ha sido un trabajo exclusivamente rutinario, dar la clase y ya, mi constante ha sido hacer, hacer y hacer. Prácticamente desde que me integro a la institución colaboro en el proceso administrativo, en la coordinación académica administrativa, dirigir planes de estudio, programas nuevos, después de dejar la dirección, formo parte del proyecto de la acreditación y del sistema de evaluación docente. En sí, en el CETYS me han permitido hacer, proponer y ser creativo.

Leopoldo de Jesús Uribe Reina (1980)

Soy originario de Tijuana y me fui a México en 1959 a estudiar la preparatoria, posteriormente me inscribo en la UNAM y egreso como ingeniero civil. Y, aunque mi intención siempre fue regresar a Tijuana cuando termino la carrera, en el 65 entro a trabajar en la *Comisión*

Federal de Aguas y por azares del destino me asignan al departamento de computación y empecé a trabajar con las computadoras.

En 1980 decido regresar a Tijuana. A mediados de ese año me llama Manuel Laborin, maestro de contabilidad en CETYS Tijuana y me dice: "Fíjate que en el CETYS tienen un problema muy fuerte porque hay un maestro que está dando una materia y parece que se fue, la dejó, y les urge conseguir un maestro ¿te interesa?" A lo que respondí inmediatamente: sí.

La materia era para los de la LASCA (la primera carrera de cómputo de CETYS y la primera en el estado). Entonces empecé a dar la clase y sinceramente me gustó mucho, sentí que era algo a lo que yo me quería dedicar. Al terminar el semestre la directora Lazcano me dice: "Oye, Polo, ¿el siguiente semestre quieres dar clase?, tengo tres materias para ti". A lo que respondí: "Pues sí me gustó la experiencia y no creo que con tres materias lo sienta muy pesado". Entonces, me dijo: "Te vamos a contratar como maestro de media planta porque con las tres clases cubres lo que tiene que dar un profesor de media planta". A partir de ahí me quedé dando clases, al poco rato cerré mi empresa y me dedique ciento por ciento a la docencia en el CETYS.

Al acabar mi primer semestre en la escuela, Pete Morales se va de CETYS y me dejan como coordinador de la LASCA. Estuve ocho años muy a gusto con ellos hasta que en el 88 me salgo porque me ofrecieron un trabajo muy bueno en una maquiladora y renuncio al CETYS; sin embargo, al año siguiente me doy cuenta que no era lo que yo buscaba y regreso pero, no con los de la LASCA porque se hablaba de que la iban a cerrar, por tanto, acudo con el director de ingeniería, Rodrigo

Gutiérrez, quien era mi amigo y me volvió a contratar pero esta vez como profesor de tiempo completo.[1]

Luis González Parra (1981)

Mi vinculación con el Cetys data desde el año de 1981, en ese entonces estaba el profesor Jesús Cabrera (fue mi maestro en la prepa) de director de preparatoria en campus Tijuana y me llamó por teléfono, me dijo: "Apóyame con la materia de Etimología" y yo le dije "Etimología, ¡no!". Pero insistió: "Apóyame nada más con el principio del semestre en lo que consigo un maestro". Pasó el semestre y nunca consiguió a nadie.

Cuando éste termina resulta que soy el maestro peor evaluado, entonces me dije: "Hasta aquí llegó mi corrido como docente en el Cetys". Y me fui. Después en 1984, me encontré con el Mtro. Raúl Rodríguez y me comentó: "Oye, Cabrera quiere hablar contigo". Al contactarlo, resultó que me ofrecía la planta para estar como maestro de tiempo completo en el Cetys, y yo le dije: "Pues es que como que no me suena; fui el maestro peor evaluado hace tres años y ahora me buscas y me ofreces la planta". Finalmente, acepté y para el siguiente año, 1985, me ofrecen la dirección de la preparatoria porque a Jesús Cabrera lo iban a promover. Sin embargo, sólo estuve como director de la prepa dos años, del 85 al 87, pues en ese año decido cambiar de residencia a Ensenada y renuncio al Cetys por la gerencia de lubricantes Quaker State.

En ese entonces [en 1988], en campus Ensenada estaba el Mtro. Tomás Soto como director de la prepa, (éramos homólogos), y le dije: "Si tienes una clase por

[1] El maestro Leopoldo, mejor conocido con Polo, permaneció en la escuela de ingeniería hasta 2012, jubilándose después de 31 años de servicio.

ahí, aquí estoy, ya que no quiero desvincularme de la docencia". Y me ofreció la materia de Ciencias Sociales con un horario de 7:00 a 9:00 de la mañana y de ahí me iba a trabajar a la compañía. Así estuve cerca de 10 años combinando la docencia y la compañía, hasta que en 1998 el director, Gustavo de Ita, me ofrece el tiempo completo en preparatoria CETYS Ensenada y al año me dan la dirección; he continuado por 16 años en la dirección de prepa y en agosto de 2015 me jubilo.

Adolfo Esquivel Martínez (1987)

Mi llegada a Tijuana fue de forma fortuita, yo soy originario de México, y al terminar la carrera, estaba planeado estudiar un posgrado y se presentó la oportunidad de venir a Tijuana, al Centro de Investigación y Desarrollo de Tecnología Digital (Citedi) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) a estudiar la maestría en Sistemas Digitales.

A Tijuana no la conocía como una ciudad de desarrollo, como estudiante no tenía el conocimiento del progreso de Tijuana, por eso el llegar aquí fue fortuito, pudo haber sido a cualquier otra ciudad; afortunadamente, estando aquí me doy cuenta de que existe mucho desarrollo y buenas instituciones educativas y por tanto, existe buen desarrollo laboral.

Llegué a Tijuana en enero de 1987 y empecé a dar clases en febrero del mismo año. Al desconocer la ciudad, prácticamente desconocía la existencia del CETYS pero, al estar estudiando la maestría, unos compañeros que eran profesores en la escuela me invitaron a que los acompañara. Pero, hasta que conocí al director de ingeniería, el Ing. Juan Lara, platicamos y se dieron las materias. Recuerdo como algo característico dos cosas, una que los grupos eran pequeños en

su número de estudiantes y dos, la edad; yo empiezo a dar clases al terminar la carrera, tenía unos 23 años y daba clases a los alumnos de séptimo semestre quienes incluso algunos eran mayores que yo. Esto fue un impacto fuerte.

Me integro como profesor de asignatura del 87 al 91; en el 92 me volvieron a llamar y ahora estaba como director de ingeniería el Ing. Rodrigo Gutiérrez, quien me entrevista y me ofrece la media planta, sin embargo, por motivo de mi doctorado en España me voy del CETYS en el 94 por un receso de tres años pero, me reincorporo en el 98 y desde entonces me he mantenido como profesor de media planta hasta la fecha, coordinando la carrera de cibernética electrónica.

Rosa Sumaya Tostado (1993)

Llego a CETYS en el año 1993 como maestra de asignatura, adscrita a la escuela de AYN ya que en ese tiempo impartía materias del área administrativa porque mi primera carrera fue Administración de Empresas, después estudié la carrera de Contador Público. Fue a raíz de conocer al director de la escuela de AYN, Sánchez Serafín, ya que éramos egresados de la misma universidad. Para el año 2000 tenía un contrato de profesora de medio tiempo y al sexto año me ofrecen el tiempo completo, actualmente coordino la carrera de Contador Público Internacional.

Carlos González Campos (1994)

De los 47 años de edad que tengo, 40 han estado ligados al CETYS. Todo comenzó porque mi familia radicaba en Ensenada y mi hermano mayor decidió estudiar la carrera en CETYS Mexicali, de 1974 a 1976, después,

hace 30 años, en 1984 inicié la preparatoria en campus Ensenada y hace 20, en 1994 empecé a trabajar en la escuela de ingeniería y a los dos años, me nombran director de la misma y hace diez, en el 2004 entré a la posición de Dirección Académica, siempre en campus Ensenada.

Para mí siempre fue evidente que iba a entrar a la preparatoria del CETYS Ensenada, porque ya había diez años de historia relacionada con mi familia y la institución, simplemente era mi única opción porque mi familia la conocía y la valoraba. De igual forma decido quedarme en la escuela a estudiar ingeniería industrial.

La docencia siempre ha estado presente en mi vida, no la busqué, llegó. Desde un año antes de egresar él que estaba al frente de la escuela de técnicos, me invitó para colaborar en algunas materias de tecnologías de información e inglés técnico, y a raíz de esa experiencia positiva la cual se reflejó en la evaluación, fui invitado a la escuela de AYN. Durante mi primer año de egresado continuo trabajando como maestro de asignatura en la escuela de ingeniería y, a la par hacia las gestiones para irme a estudiar la maestría, por tanto, sólo duré un año y me fui a Monterrey a cursar la maestría en el ITESM.

A mi regreso me integro al CETYS Ensenada como profesor de tiempo completo, en agosto de 1994; por dos cosas: 1. el hecho de haber estudiado la maestría en el ITESM y darme cuenta que la preparación académica era equiparable a lo que recibí aquí; y 2. retribuir parte de lo que fue el apoyo recibido para estudiar la maestría, ya que tuve beca del Conacyt. En ese tiempo aún era buscar lo que realmente me gustaba hacer, si la docencia y la investigación eran para mí o el estar en

una empresa. Finalmente, es evidente que la docencia es lo mío, llevo 20 años de manera ininterrumpida en el Cetys.

Práctica docente

Hoy en día resulta común escuchar y hablar de una educación centrada en el que aprende, sin embargo, esto exige tener un diseño de modelo educativo que plasme la manera en que los profesores abordan la enseñanza. Es decir, generar una forma de enseñanza-aprendizaje acorde al modelo educativo para que éste permita y facilite el cambio de rol del profesor y del alumno. Por tanto, sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, su forma de evaluación y de planeación serán una clara evidencia del paradigma en que se mueve dicho profesor o institución.

Para Cetys Universidad ha sido fundamental su filosofía educativa, es decir, su idea de hacer educación. Por lo que a sus 33 años de haberse constituido se publica el primer número de la serie Docencia Cetys, 1994, que expone los aspectos centrales del modelo educativo, realizado por Ma. Teresa Yurén y José Antonio Arnaz en el cual mencionan que la docencia en la institución es: "Una práctica educativa, de carácter formativo y heurístico" y, concluyen diciendo que su peculiaridad es la combinación de dos elementos: su filosofía y su estrategia educativa; en otras palabras, la concepción que tiene de la educación, sus valores y su práctica docente especialmente formativa.

Ahora bien, el modelo educativo es puesto en práctica dentro del aula por los maestros, son ellos quienes le dan vida y se asume que un docente en el momento que está frente a grupo, independientemente del

colegio en que labora, tiene un estilo propio de dar clases. A continuación algunos rasgos de lo que era la práctica docente en el CETYS; dos profesores coinciden en que su principal característica era la educación personalizada.

> Una de las características más impactantes de estar como docente en CETYS era, de alguna forma, una especie de educación personalizada, siempre había muy buena relación con los alumnos, muy cordial, muy amable por ser grupos pequeños. Cuando impartí clases en el Tecnológico considero que no cambiaba mucho mi forma de dar clases, pero el hecho de tener grupos de más de 30 alumnos influye bastante (A. Esquivel).

> La mayor ventaja que tenía CETYS en esos tiempos (70-80) era tener pocos muchachos a los que se les pudiera atender, de hecho había una identificación plena entre alumnos y maestros y esto permitía interactuar con más profundidad y estar al tanto del desarrollo y/o desempeño del joven; esto era lo que más destacaba cuando se hablaba de CETYS, la identificación maestro-alumno era una de las fortalezas (M. Franco).

La tendencia tradicional en la educación ha girado en torno a dos figuras fundamentales: un profesor, portador de la información y el conocimiento; y un alumno, quien se ha desempeñado como ente pasivo, incapaz de cuestionar la información que el maestro ofrece. Sin embargo, el CETYS a través de su historia brinda evidencia de una evolución en su forma de impartir la docencia. Sobre la década de los ochenta, los profesores expresan que:

> Las prácticas dominantes eran la exposición, la cátedra, las prácticas de laboratorio y los exámenes (A. Esquivel).

> La forma de dar clase era más teórica, los profesores entendían bien los temas pero no demostraban mucha práctica, por ejemplo: en el área que yo manejaba en aquel entonces, auditoría, el chico sabía las normas de auditoría o principios de contabilidad, los aprendían de memoria pero, a la hora que iban a un despacho no sabían aplicarlos. No hacían muchos ejercicios y por lo mismo el maestro era un teórico (M. Franco).

> Para impartir la clase, usualmente, llegábamos y exponíamos, comenzábamos a hablar y el alumno escribía para recibir los conocimientos. Claro que una de las ventajas de las carreras de ingeniería es que siempre ha sido muy práctica, vemos la teoría pero, el alumno tiene que practicar (L. Uribe).

> Lo típico para impartir clases era tomar el gis y resolver problemas, era más técnica y menos relación humana. Recuerdo que mis primeras clases eran totalmente técnicas y la comunicación con el estudiante era mínima. Si comparo mi primera clase con la última (que ya fue este junio 2015) es totalmente diferente (R. Magdaleno).

El encuadre ha sido transformado en su totalidad, desde el medio que se utiliza para presentarlo como el fin que se persigue. Existen autores que mencionan que éste es una de las partes más importantes de la materia o de la unidad e inclusive, está bien visto invertir una clase completa o un poco más para establecer los lineamientos por los cuales se conducirá la asignatura, el

docente y los alumnos. Rosa Sumaya nos refleja cómo era el encuadre de antaño:

> Recuerdo que los profesores llegaban con sus acetatos o en el pizarrón escribían los puntos más importantes de lo que ahora le llamamos el encuadre; consistía en decirles a grandes rasgos qué se iba a ver en la materia, cómo ibas a evaluar y párale de contar. Hoy en día es diferente, se les da el encuadre, los objetivos de aprendizaje de cada unidad, los resultados que se van a obtener, y qué se va a medir, es mucho más específico para que el alumno realmente sepa lo que se verá en el transcurso de la materia y cuál va a ser su resultado de aprendizaje.

No obstante, en aquel período había destellos del modelo educativo actual. El siguiente comentario de Miguel Guzmán, expresa la situación que se vivió por ser innovadores en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, por un lado el aprendizaje colaborativo y por el otro, aprendizaje orientado a proyectos.

> El modelo educativo actual, estaba mal visto en los 80; los maestros de AYN se burlaban y se quejaban de la escuela de Psicología porque hacíamos mucho ruido, porque movíamos los mesabancos, decían: "Cómo es posible que hagan dinámicas y hagan tanto escándalo". Las estrategias didácticas grupales que actualmente son parte del fundamento del modelo educativo eran mal vistas, o sea, lo que predominaba era la exposición, y hubo cierta fricción en ese sentido. Por tanto, la práctica docente era claramente diversificada y diferenciada, tradicionalista en administración y activa en psicología. Sin embargo, desde sus inicios el esquema de dar clase en la escuela de

> ingeniería era el de proyectos, ellos proporcionan esta innovación al modelo.
>
> Cuando llega ingeniería con sus proyectos también fue criticada porque uno de los proyectos comúnmente utilizado era el del huevo, consistía en que el estudiante tenía que lanzar un huevo del segundo piso y no se tenía que quebrar, entonces debían buscar mecanismos para que esto no pasara. Mientras tanto, el piso del edificio 1 (el único que existía), quedaba todo manchado y apestoso.

Nunca ha sido cómodo vencer las resistencias al cambio y en consecuencia no era nada fácil ser creativo en el aula en esa época. He aquí algunas de las razones: la individualización de la educación, la influencia de los padres y el pobre diálogo académico.

> Por la década de los ochenta cada quien tenía su mundo dentro del aula, su manera de conducirse en clase. Las conversaciones cuando intercambiábamos puntos de vista, generalmente, eran respecto a la conducta del alumno: "¿Qué me dices de este chico?, fíjate que tuve un problema con tal, platícame: ¿te ha pasado algo con ella o con él?".
>
> Algo que empecé hacer en prepa fue solicitar reseñas de libros debido a que me metí en dos o tres problemas con unos papás porque empleaba mucho a Rius. Y, la clase en que más me odiaban era Metodología de la investigación, y nuevamente tuve broncas con los padres porque rayaba los trabajos, decían: "le costó tanto a mi hija, tan limpio que le quedó y usted lo raya" (R. Rodríguez).

> En los noventa la mayor parte de los maestros compartíamos a través de charlas nuestros métodos de

> enseñanza: "¿Cómo le haces tú para resolver este trabajo? ¿Qué actividades diseñas? ¿Qué opinas de que la clase se dé de esta manera? ¿Qué método me sería más útil para impartir tal o cual unidad?", pero era de manera general, nada plasmado por escrito o con una normatividad como hoy en día (R. Sumaya).

Por principio resulta casi imposible que estos profesionistas formados en una época determinada y quienes tienen como figura a seguir a sus propios maestros, se les demande un cambio radical de perspectiva. Rosa Sumaya, profesora de la etapa de la década de los noventa, lo tiene claro.

> Éramos el típico profesor tradicional, porque sales de la universidad y traes el ejemplo de los maestros que te han impartido clases y aunque tratas de cambiar o diseñar algunas estrategias diferentes seguíamos siendo profes que escribían en el pizarrón y que dictaban, haciendo que los alumnos escribieran por horas y horas, también se usaban los acetatos, los podías usar con plumones, después se podían imprimir; pero todo eso eran métodos tradicionales.

Los chispazos innovadores en los ochenta sobre el aprendizaje orientado a proyectos se evidencian en ingeniería y, en psicología, el aprendizaje en la práctica, a través de la Expo Ingeniería y por los Módulos de Psicología Aplicada (MPA), respectivamente. Los módulos fueron una iniciativa de un grupo de profesores, José Miguel Guzmán Pérez, Francisco Gómez (profesor de tiempo completo jubilado en el 2009) y Adolfo Morales Moncada (profesor de tiempo completo hasta principios de los noventa), que lograron integrarlos a la currícula de las carreras de psicología

a partir de 1987. El logro fue todo un éxito y con el tiempo se ha vuelto el sello particular de la escuela de psicología.

> Hace veinte años recuerdo pizarrones verdes y gises amarillos, pero siempre ha habido trabajos en equipo. En el caso de ingeniería Ensenada, siempre se ha mantenido la estrategia de proyectos de aplicación y se ven reflejados en una muestra anual, Expo Ingeniería; tenemos 27 años ininterrumpidos de llevarla a cabo. El objetivo es que los alumnos, usualmente quienes están en los últimos dos años de la carrera, presenten proyectos de aplicación que sean una posibilidad de mejora y, pueden estar relacionados a una materia. En conclusión, buscamos que los alumnos respondan a la pregunta ¿qué es lo que sabes hacer? Además, se cuenta con un jurado evaluador, estos pueden ser gerentes de planta, gerentes de calidad e investigadores de otras instituciones. A fin de cuentas es un concurso y en ocasiones salen con ofertas de trabajo. Algunos proyectos se han logrado transformar en empresas, inclusive algunos han salido del ramo y varios han logrado posicionarse a nivel nacional.
>
> Fui parte de la primera Expo, estaba en tercer año de la carrera y a través de Socorro Lomelí, que estaba como directora de la Escuela de Ingeniería y Noé Tapia, egresado y maestro en ese momento, reunieron a un grupo de alumnos (entre ellos estaba yo) buscando qué se podía hacer en la escuela que fuera distintivo, un elemento diferenciador. La primera Expo se llevó a cabo en lo que era el tercer piso del edificio de preparatoria, ahí estaba la biblioteca (C. González).

Los entrevistados coinciden que entre las décadas de los ochenta y los noventa no existieron grandes cambios en la forma de impartir las clases, concordando que a partir del siglo XXI se formaliza el modelo educativo actual y es cuando se aprecian cambios evidentes en la práctica y lo que antes se criticaba acaba siendo parte esencial del modelo. Cabe hacer mención que en 2004 se llevó a cabo un rediseño de planes de estudio y con el mismo, se implementaron una serie de acciones que impactaron a la docencia.

> Considero que el esquema convencional de docencia se ha llevado a cabo desde el año 1972 hasta el 2004, aunque en el 2001 debió de haber empezado por los cambios institucionales que se dieron. Por lo anterior, es evidente que la práctica docente ha evolucionado ya que desde hace 11 años se está generando esta nueva cultura; al pasar por los pasillos, observo ese cambio al identificar que en el aula ya se trabaja en equipos y se usan otras actividades fuera o además de la exposición (M. Guzmán).

> Realmente fue hasta el 2000 cuando empezaron con eso de la educación centrada en el aprendizaje de ahí en adelante empecé a ver algunos cambios (L. Uribe).

> Actualmente usamos el modelo centrado en el alumno fomentando que sea más participativo, colaborativo, que el maestro sea el facilitador del aprendizaje no que les dicte e imponga las ideas, sino que el alumno investigue, participe y que sea responsable de su propio aprendizaje (R. Sumaya).

Todos los docentes entrevistados sabían en qué paradigma educativo estaba implicado el modelo

educativo de la escuela y cuáles eran las demandas para el estudiante y para el profesor, tan es así que hubo quienes mencionaron que actualmente no es tan fácil ser profesor, ya que existe mayor exigencia:

> Considero que en los ochenta y noventa era más sencillo ser maestro, hoy no lo es tanto porque hay muchas exigencias. Me refiero al modelo tradicional en donde el maestro preparaba su clase y llegaba a exponer y dictar, decía: "escriban en sus apuntes". Y el alumno se dedicaba a memorizarlos para presentar el examen (L. González).

En consecuencia, una de las actividades que ha cambiado profundamente es la evaluación, la cual se aleja de los modos tradicionales de obtener información y ahora se ha diversificado el uso de instrumentos y técnicas alternativas para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente continúa explicando por qué se ha vuelto más complejo impartir clases.

> La evaluación consistía sólo en el examen, no había rúbricas ni tantas actividades a evaluar. Ahora el proceso de evaluación es muy complejo para el maestro. Tiene que hacer rúbricas, además diseñar actividades y revisar en cuáles ha participado el alumno, aparte observar qué competencias está cumpliendo o desarrollando, sin olvidar la parte formativa. Es una evaluación global pero, con todo esto a veces uno se pierde porque termina un periodo de evaluación y hay que entregar calificaciones, subirlas y sobre lo que viene porque se tiene que preparar la siguiente actividad, preparar y preparar… es muy agobiante. Ese es el riesgo que yo veo con el modelo actual (L. González).

A continuación el grupo de profesores menciona la forma de evaluación que predominaba a finales de los setenta, misma que permaneció en las dos décadas siguientes, reafirmando el cambio que ha sufrido la evaluación del aprendizaje.

> El examen, en los setenta, era la base de toda la calificación, todos eran escritos, nunca supe de exámenes orales; no se tomaban otros factores para la calificación. Quizás la asistencia o alguna participación, pero no, de hecho no había trabajos o proyectos adicionales (M. Franco).

> Los exámenes eran en mimeógrafo, nos quedaban las manos llenas de tina o eran hechos en máquinas de escribir eléctricas IBM (C. González).

> A finales de los 80, la evaluación era la directa del examen, no había una evaluación continua, sino al final del semestre era el proyecto o el examen final. Se podía identificar a los maestros muy estrictos que alcanzaban a reprobar a todo el grupo o a medio grupo, pero nunca había la queja, o nunca se pensaba que el maestro fuera malo o que no estuviera haciendo lo correcto.
>
> Creo que si había acciones rudimentarias, por ejemplo se les podía decir: "éste es el proyecto, nos vemos hasta el término del semestre", y al final los alumnos decían "con este maestro sí aprendí"; entonces aunque se veía que el maestro no acompañaba al alumno, ellos reconocían un aprendizaje por la presión; ahí sí se preocupaba el joven por su aprendizaje independientemente del profesor (A. Esquivel).

> Había maestros que aplicaban exámenes por unidad, mensuales e incluso semestrales, pero la mayoría eran

> de opción múltiple o preguntas abiertas, había unos pocos que se atrevían a hacer exámenes orales (R. Sumaya).

> En mis materias de Historia, Ciencias Sociales I y II, que después las eliminaron, el instrumento principal de evaluación era el examen escrito y lo mismo hacía Paquito Flores. Los trabajos dependían de la materia pero había el peligro, y se rumoraba, que existían maestros que pedían muchos trabajos y no los leían, no había retroalimentación (R. Rodríguez).

Asimismo, se mencionan algunas acciones transformadoras como lo es la evaluación de trabajos integradores y la evaluación de la práctica, incluso hay quien expresa que la evaluación se ha flexibilizado y finalmente, equilibrado.

> En el caso de Metodología de la investigación, que impartí por varios años, eran dos o tres exámenes durante todo el semestre y el resto era avances del trabajo; para la redacción me ponía de acuerdo con la Mtra. Maricela Acuña, de tiempo completo en prepa Tijuana, y con René Fimbres, e Isaac Chapluk de Ensenada, a nosotros cuatro nos contrataron en el verano de agosto del 77 (R. Rodríguez).

> La forma predominante de evaluación en la escuela de psicología era más enfocada a algo alternativo que algo estrictamente teórico. De hecho con el MPA se evaluaba la práctica desde quinto semestre hasta finalizar la carrera (M. Guzmán).

> La evaluación se ha flexibilizado, antes el examen representaba 90 por ciento de la calificación y el restante

> 10 por ciento eran tareas. Si había un proyecto, era "si no funciona, no pasas". Pero, ahora ha cambiado el enfoque y se segmenta o pulveriza la calificación. Por ejemplo: el examen puede valer 30-40 por ciento y si le subes a 50 por ciento el alumno pega el grito en el cielo, luego las tareas tienen un tanto por ciento, los proyectos otro porcentaje, trabajo en el salón de clase un porcentaje, el comportamiento otro porcentaje más pequeño y así sucesivamente (R. Magdaleno).

> Hace veinte años la evaluación era más cargada a los exámenes y a los proyectos; hoy en día está más equilibrado el uso del examen para los conocimientos y lo que es innovación de desarrollo se lleva a cabo a través de proyectos incluso, se toma en cuenta la cuestión valoral, pues va en congruencia con lo que es la misión de la institución. Desde hace 10 años la institución se ha esforzado por implementar la medición del aprendizaje y la incorporación de rúbricas (C. González).

Por otro lado, la evaluación de la práctica docente la cual ha existido en el CETYS desde hace más de 30 años, aunque de una manera rudimentaria se institucionaliza en 1995 implementando un sistema específico para licenciaturas y otro para preparatoria (*Guía del Maestro, 2007-2008*).

> Por los ochenta se aplicaba un cuestionario a los estudiantes, no evaluación, a la mitad del semestre con unas pocas preguntas, como mecanismo para que la dirección tuviera una idea del desempeño docente pero, aún no existía un departamento (R. Rodríguez).

> El esquema de evaluación docente era a nivel de exposición, lo tradicional, por lo que evidentemente salían

> mejor evaluados los maestros de administración que los de psicología. A partir del 2001, el sistema del SERP modifica sus formas de evaluación docente (M. Guzmán).

Finalmente, la planeación es otro de los elementos del quehacer docente que ha cambiado con el tiempo, aunque se evidencia, a través de los relatos, que ésta puede depender de la profesión del académico y de las exigencias de determinada corriente educativa y de la propia institución.

> En cuanto a la planeación, se tenía un programa que se entregaba al inicio del curso cuando se contrataba al profesional, pero fuera de eso no había ninguna supervisión o acercamiento con el director ni con otro profe. Simplemente, cuando el director miraba a algún maestro por ahí, le decía: "Oye ¿cómo te ha ido? ¿Cómo van los muchachos? ¿Hay algún problema?", y esa era toda la participación, no había nada más. A quien si miraba haciendo planeaciones, desde que empecé a asomarme por los pasillos, era a Miguel Guzmán, él siempre estaba escribiendo en su pizarrón, pero de ahí en fuera nunca vi a nadie más (M. Franco).

> Los programas de curso, no estaban diseñados, solamente enlistaban el contenido de las unidades y nosotros teníamos que diseñar todo lo demás (R. Sumaya).

> A finales de los ochenta, recuerdo que en alguna ocasión el director de la escuela de ingeniería llegó a solicitar la planeación, inclusive en algunas ocasiones se pedía el plan semanal de actividades (A. Esquivel).

> Yo siempre desde que empecé a dar la primera clase me gustaba preparar el tema, lo preparaba por semana; les decía que íbamos a ver cada semana y cuál era la evaluación, cómo los iba a evaluar, el peso de cada examen y la calificación final y el proyecto final, todo desde el primer día de clases. Otra de las cosas que siempre hacía era tener el libro de texto, una porque me sirve a mí para llevar un orden y otra, les sirve a los alumnos por si quieren consultar. Lo anterior tal vez era porque soy ingeniero y uno sabe que tenemos que programar muy bien la obra (L. Uribe).

> Me acuerdo que en Tijuana se puso la materia de Ética profesional y me tocó dar la clase a contadores y administradores de séptimo semestre y no había programa. Entonces la directora de AYN, me dijo: "Oye ¿y sí elaboras tú el programa?". Con el paso del tiempo puedo decir: "Qué bárbaro, me aventé un programa de asignatura yo solo". Esa era la diferencia, la sencillez de antes (L. González).

El profesor universitario ha de ser para sus estudiantes un modelo de actuación personal y profesional, un ejemplo que estimule el proceso de construcción. Sin embargo, no es posible ser modelo de actuación para nadie, si no se logra un desarrollo profesional que exprese la motivación y pasión por lo que se realiza. Además, ser modelo de actuación en el campo docente implica necesariamente el desarrollo del profesor como persona, ser congruente. Por lo anterior, la formación docente sustentada en una perspectiva humanista podrá proporcionar al profesor este desarrollo.

Formación docente

Al hablar de formación docente, tendremos que referirnos al quehacer y a los retos que conlleva. En otras palabras, reconocerlo desde la esfera profesional y la esfera personal. Como lo expresa Rugarcía (1995), la misión del profesor no es transmitir conocimientos sino educar y capacitarse para ello. Además hace explícito que la capacitación tendría que cubrir tres aspectos: comprensión e integración de conocimientos, desarrollo de habilidades intelectuales y reforzar ciertas actitudes para la interacción profesional y social. Por tanto, es un proceso de transformación donde la reflexión y el diálogo tendrán que estar siempre presentes. A continuación, un docente expresa la importancia de este diálogo.

> Lo que ha influido ahora en el desarrollo de los maestros es que se hayan instituido los programas de formación, la capacitación nos permitió asistir a la misma aula y ahí conocernos mejor, no sólo como profesionales o como académicos sino como personas, eso generó que nos veamos como familia. Cuando no viene algún maestro andamos preguntando porque no vino, lo extrañamos, o si está enfermo, andamos preocupados por su salud. Considero que eso es lo que más nos ha unido, la convivencia sana, profesional y respetuosa. Y como en todas las familias hay quien es gruñón, quien es enojón, quien es muy alegre, en fin, hay de todo; si nos invitan a estudiar, estudiamos, nos invitan a participar, participamos, si no nos invitan, de todas maneras vamos. Además, se instituyó el programa radiofónico de radio pasillo (M. Franco).

Los antecedentes de formación docente en la institución se remontan desde su creación, en la década de los sesenta se identifica al maestro Felipe del Río Olague, miembro del equipo de Didaxis (instituto externo fundado y dirigido por Carlos Zarzar Charur), como facilitador de un curso de capacitación para los maestros de planta y media planta (*CETYS, 40 años*, 2002, p. 103). Tal parece que un docente evoca estos cursos.

> Recuerdo que todos los maestros del CETYS, planta y media planta, debíamos llevar una serie de talleres que venían de Mexicali o Monterrey, eran de microenseñanza, pero a veces no se le daba continuidad. A nivel personal, nunca se me hizo la microenseñanza, o sea, no me grabaron y tenía terror a que lo hicieron, pero si hubiera pasado creo que hubiera sido un impacto positivo. Después de estos cursos, se me quedó grabado en no fijarme mucho en los buenos alumnos, ahora solía ver a todos, giraba mi cabeza para ver todo el salón (R. Rodríguez).

Por otro lado, se evidencia la inversión económica que se hacía en este rubro ya que en Mexicali en 1987 se inicia la especialización en Docencia e investigación (*Guía del Maestro, 2007-2008*) y se origina el Centro de Didáctica fungiendo como directores la doctora Marina del Pilar Olmeda, el Ing. Sergio T. Sayaveedra y el Dr. Mario Roberto Loy recién llegado en ese entonces de la Maestría en Educación de Stanford. En la década de los noventa se identifica un mayor impulso en la formación docente y no sólo a través de dicho centro sino, por medio de gestiones de los directores de escuelas, he aquí el caso de ingeniería:

> El director de la escuela de ingeniería, Rodrigo Gutiérrez Sández, en 1990 consiguió que la embajada de Estados Unidos financiara un curso de internet en Tijuana, en aquel entonces nadie sabía lo que era o cómo se usaba y yo fui uno de los profes que mandaron al curso. Los materiales fueron unas diez carpetas con un grosor de 10 cm cada una (L. Uribe).

Para el año de 1993 el Centro de Didáctica ofrece un diplomado el cual fue impartido por especialistas externos a la institución, entre ellos destaca el Dr. José A. Arnaz y la Dra. Teresa Yurén. Después, en 1995 se promovió otro diplomado llamado Fortalecimiento Docente. En Tijuana en el mismo año, se imparte la actualización didáctica como parte del programa de capacitación docente del Centro de Orientación Educativa y Vocacional (COEV). Algunos profesores hacen mención de este programa y de su responsable.

> Enrique Varela fue uno de los iniciadores en la formación docente en campus Tijuana, hacía observaciones en el aula y a partir de éstas orientaba al profesor; pertenecía al COEV. Entiendo que en Mexicali mucho tiempo atrás hubo un área de didáctica. Inclusive, a finales de los noventa se generó una maestría en educación a nivel institucional (M. Guzmán).

> Llegue a hacer buena amistad con Enrique Varela. Él era una persona gordita, pelirroja, no pasaba desapercibida y me acuerdo muy bien porque yo empezaba a dar la clase y él llegaba muy discreto y se sentaba en la parte de atrás del salón y todos los alumnos se daban cuenta y me decían: "Profe, ya está ahí el que va a revisarlo". En las retroalimentaciones que me proporcionó, sinceramente, tuve cosas positivas, me dijo

> que tenía muy buen tono de voz porque no lo mantenía monótono y que eso era bueno, por otro lado, yo solía meterme las manos a los pantalones al dar clase y él me decía: "No te metas las manos a los pantalones, tienes que moverlas, expresar con ellas".
>
> En ingeniería tuvimos un caso de un maestro que llegó con gran entusiasmo pero, cuando lo observó Enrique y le dio la retroalimentación prefirió renunciar. Él decía: "Si yo hago todo lo que me están pidiendo no voy a ser yo, no va a ser mi clase" (L. Uribe).

Sin embargo, el departamento del COEV sufre una reestructuración en sus funciones a cargo de Teresita Higashi Villalvazo y Rosario León Medina y al iniciar el siglo XXI se convierte en Centro de Enseñanza Aprendizaje (CEA), no obstante, los cambios departamentales continuaron en la institución y a finales de 2007, se integran dos centros: el CEA en campus Tijuana y el Centro de Tecnología para el Mejoramiento Educativo (Ceteme) en campus Mexicali y se genera el departamento de Formación Integral del Profesorado (FIP) pero, vuelve a entrar a una reestructuración y a finales del 2008 se incorpora al Centro de Medición del Aprendizaje (CDMA). Los comentarios refieren este cambio.

> En la década de los noventa algo que fue muy útil es que el CETYS comienza a preocuparse por la formación docente con algunos cursos y talleres de evaluación, de planeación de programas y de clases. Lo que más recuerdo fue un diplomado con la Mtra. Rosario León Medina, creo que fue a principios de 2000, y después vino otro diplomado de educación centrado en el aprendizaje y hasta hace poco la certificación del

> profesor CETYS. Asimismo, el departamento de evaluación nos apoyaba con todos los materiales didácticos como los proyectores.
>
> Me imagino que esos cursos y diplomados eran los primeros esfuerzos ya que tal vez no se podía encasillar a una certificación porque podría generar problemas; algunos profesores apenas estaban entrando en la dinámica y podían, me imagino, sentirse agredidos o agobiados por todo este tipo de programas. Considero que un programa formal es lo que era el CEA, e inclusive, se sabía que era el departamento de apoyo para los alumnos, el maestro podía canalizarlos para tratar sus problemáticas académicas (A. Esquivel).

> Hace diez años se empezó a nombrar el departamento de Formación Integral del Profesorado, era un programa de capacitación docente, además existían aquellos cursos que las propias escuelas solicitaban. Por estos mismos años se gesta el diplomado en habilidades informativas. Posteriormente, aparece el CDMA (C. González).

Los docentes recuerdan la serie de diplomados que ha ofrecido el CETYS de manera gratuita como parte de su formación, entre ellos destacan los diplomados en Aprendizaje e instrucción en 2001, Habilidades para la docencia en 2003 y Educación centrada en el aprendizaje ofertado en diciembre de 2004 del cual concluyeron tres generaciones en campus Tijuana y una en campus Mexicali y Ensenada. Además de varios cursos cortos de diversas temáticas y la inducción a profesores de nuevo ingreso que a partir de 2007 se unifica en los tres campus. Sin embargo, los diplomados no siempre fueron la solución para estar a la vanguardia de los

cambios educativos del sistema mexicano de educación media superior.

> Antes de la reforma educativa de prepa sí existía la formación docente a manera de diplomados, pero no eran alineados a los requisitos que planteaba la SEP. Hoy en día es todo lo contrario. A raíz de esto, que nosotros la empezamos como en 2005-2007, nos tocó tomar el curso de una semana en Mexicali para prepararnos como instructores del diplomado. Nunca nos imaginamos todo lo que implicaría, la primera generación que cursó el diplomado pensábamos, porque así lo habíamos entendido, que ya con el diplomado prácticamente cumplíamos con la exigencia pero no, después se dijo: "es el diplomado más una certificación" (L. González).

Otra vertiente de la formación docente es la formación profesional, en la cual CETYS lleva varias décadas apostando a esta preparación. Aún con departamentos o programas de formación docente, finalmente es el profesor quien tiene que accionar el cambio para hacer suyas las exigencias educativas y estar siempre a la vanguardia tanto de su campo profesional como del pedagógico.

> Nuestro compromiso como docente es tratar de ajustarnos y si tenemos que innovar, innovamos; si nos tenemos que actualizar, nos actualizamos; si tenemos que olvidarnos del plumón, nos olvidamos; es parte de nuestra labor cotidiana el adaptarnos a las actividades, a los intereses y a los recursos con los que cuenta el estudiante, y esto es un *cuetote* para mucha gente (M. Guzmán).

> Pienso que actualmente tenemos varios profesores que no entienden muy bien lo que significa ser facilitador para el aprendizaje; además, el alumno tampoco lo entiende y entonces, es una costumbre añeja, sin embargo, creo que sí hemos avanzado en todo el proceso, lento pero, al final hemos avanzado y considero que el CETYS ha puesto mucho énfasis y se ha enfocado bien en apoyar al maestro (A. Esquivel).

Con las voces de los profesores que antecedieron se constata que desde los inicios de la institución, ésta se ha preocupado por promover la capacitación integral del docente, tanto en la creación de departamentos que brinden soporte al docente como en programas de formación con facilitadores expertos en el área de la educación e invirtiendo en la actualización profesional.

La comunidad académica

Es notorio que la figura del profesor ha adquirido nuevos parámetros en su quehacer docente debido a las exigencias del momento actual. Exigiendo como parte del perfil del siglo XXI tanto conocimientos como actitudes y valores. Para ejemplificar el perfil de un docente humanista se cuenta con el pensamiento de uno de los profesores que mejor pueden ejemplificar la historia del CETYS, además sería un grave error no mencionarlo en un escrito que pretende dar voz a una parte de la historia de la institución, el Mtro. Jesús Cabrera[2] se refiere a los docentes como: "Esencialmente educadores, formadores, más que informadores. Con auténtica conciencia y congruencia operativa, han de trabajar considerando a sus alumnos antes que todo ser humano… Los propios docentes han de valorarse primero como personas".

[2] Entrevista concedida en febrero de 2008.

El maestro Raúl Rodríguez se refiere a Jesús Cabrera como uno de los líderes educativos del CETYS:

> Es tan importante la presencia de Cabrera que no puede haber una historia, ni un párrafo, ni un libro o artículo sobre la historia de CETYS sin mencionarlo. Fue un líder multifacético, porque era líder de maestros, de alumnos, en el juego, en el deporte, en cualquier medio o contexto. Incluso, cuando la familia Fimbres quería un consejo, revisión u opinión iban con él, le hablaban por teléfono; me consta porque yo lo acompañé varias ocasiones a las oficinas. Dentro y fuera del CETYS, Cabrera fue un líder.

Indudablemente el prestigio fue otro de los elementos que los hicieron quedarse en CETYS Universidad por tanto tiempo.

> CETYS siempre ha tenido imagen de una institución de calidad y prestigio, entonces el hecho de venir a impartir clases en una escuela como ésta, es algo que se valora (R. Sumaya).

> El nombre de CETYS siempre ha sido un nombre de prestigio, es lo que ha venido ganando a través de todos estos 54 años. La primera vez que impartí clases en CETYS, pensé "*wow,* qué prestigio", después, cuando me llaman para ser parte de la planta de maestros, dije: "¡qué privilegio!". De ese tamaño era y es el nombre de CETYS (L. González).

> Estando en CETYS teníamos un contacto muy estrecho con la SDSU y siempre sentí que estar dando clases aquí, con los aparatos que usábamos, estábamos a la altura de cualquiera. Finalmente, en todos los años

> que llevo en la escuela nunca he oído de alguien que me diga que se quiere ir a estudiar a la UABC o al ITT, en cambio al CETYS lo veo como algo especial (L. Uribe).

Asimismo, el perfil universitario está condicionado por las circunstancias históricas, culturales, sociales, además del modelo educativo de la institución, así como por los aspectos personales del docente por lo tanto, el trabajo de un profesor universitario requiere la puesta en práctica de todo un arsenal de conocimientos, actitudes y competencias que exigen una preparación específica. A continuación, las palabras de los docentes expresan diversas características del grupo académico, entre ellas, la cuestión de la edad, el crecimiento exponencial de la mujer en estos ámbitos y la amistad que se puede generar con el equipo de trabajo.

> A mediados de la década de los ochenta, los académicos de AYN ya estaban consolidados como planta docente, establecida, formal y con trayectoria. Además, eran un grupo relativamente joven, no más de 30 años, si acaso alguien de 35 pensaría que era muy viejo. De hecho, esas personas que formaban la planta se mantuvieron así durante un buen tiempo (M. Guzmán).

> Por aquella época, en prepa Tijuana, a principios de los 80, éramos tres maestros de planta, Alberto Álvarez Noriega, Gustavo Gil González Fernández y Óscar Campos (los dos primeros aún continúan laborando en campus Tijuana) y el director; para mí fue un excelente equipo de trabajo además, hicimos muy buena amistad que hasta la fecha, gracias a Dios, se conserva. Actualmente en Ensenada ha cambiado todo. Ahora es un equipo de siete profes de planta conformado con

> puras mujeres; cuando hay convocatoria para alguna planta sólo han llegado currículums de mujeres, cosa curiosa (L. González).

> La mayoría de los docentes en ese entonces laboraban en su profesión y venían e impartían clases, eran pocos los maestros que estaban de planta. La mayoría eran hombres de mediana edad. Esto ha ido evolucionando, la planta de maestros se ha incrementado con respecto a la década de los 90. Ahora, se ve más equitativo el número de profesores en cuanto a género (R. Sumaya).

Además, Leopoldo Uribe opina que la administración empezó a cobrar presencia un poco antes del inicio del siglo XXI:

> Más o menos a finales de los noventa y principio de 2000 empecé a notar que la administración tomaba cada vez mayor importancia, puesto que en muchas cosas que eran académicas ellos intervenían, teníamos que presentar algunos reportes, que yo decía: "por qué, ni lo van a entender, son cosas académicas". En algunas ocasiones tuvimos problemas con la administración porque había situaciones que nosotros considerábamos que no nos correspondían, como por ejemplo: cuando nos pedían que no dejáramos entrar a los alumnos que no pagaban; decíamos "¿eso qué tiene que ver conmigo?, yo doy la clase, no soy el cobrador".

Por otro lado, desde hace varias décadas se aprecia el apoyo económico de la institución para invitar a grandes personajes de corte nacional e internacional que pudieran coadyuvar con el fortalecimiento académico ya sea de un programa en especial o de un nivel educativo en particular.

> Los académicos siempre tuvimos la fortuna de poder traer a la gente que quisiéramos en actividades académicas, CETYS siempre apoyó. A inicios de los ochenta recuerdo a Darío Sánchez en psicología, ahí siempre se veía esa efervescencia por actividades académicas, invitaron a Carl Rogers para un encuentro que se llevó a cabo en Calafia, Rosarito; y Cabrera en la prepa, aquí teníamos la semana de las ciencias y las artes y usualmente se llevaba a cabo en septiembre, pero en esa ocasión se cambió a noviembre, me tocó a mí organizarla, y giró en torno a la Revolución Mexicana.
>
> En cada día de la semana traje a un personaje famoso, entre ellos Carlos Monsiváis, Lorenzo Meyer, Eduardo Blanquel, filósofo e historiador de Flores Magón, Tom Davis, de San Diego State, y Guadalupe Villa, nieta de Pancho Villa. Otra actividad de ese nivel fue un congreso sobre antropología e historia, lo organizamos entre Armando Estrada y yo, invitamos a gente de Utah, de Washington, de Seattle, de San Diego, y personajes de la localidad así como de Mexicali; todo en cuatro días (R. Rodríguez).

Finalmente, la comunicación entre docentes va cambiando con el transcurrir del tiempo y mejora hasta llegar a la constitución de las academias; uno de los sucesos más trascendentales en la comunidad académica es la formación de las academias y éstas tienen un trasfondo de confianza, unión y preocupación genuina por el alumno desde hace varios años. Enseguida la escuela de ingeniería lo señala:

> En general considero que la comunidad académica se ha mantenido con un nivel muy tranquilo, en ingeniería sentimos que trabajamos a nuestro ritmo y creo

> que por esta razón, aunque en algunas ocasiones no se esté de acuerdo, no se genera un movimiento fuerte (A. Esquivel).

> Actualmente, la percepción que prevalece en la escuela de ingeniería en los tres campus, es de una integración natural. Recuerdo que en 1989 empezaron los esfuerzos para hacer los cambios de planes de estudio, fue el primer cambio de planes que me tocó participar, y en las reuniones tanto en Mexicali como en Tijuana o Ensenada coincidíamos los profes de los tres campus trabajando sobre las materias, el orden y la importancia y por consiguiente, había fricciones pero nunca fueron evidentes, permeó la camaradería y la integración profesional; después en 2004 se vuelven hacer cambios en los planes de estudio; luego en 2007 lo que son las especialidades y finalmente, llegó la consolidación de las academias (C. González).

También, existió un tipo de agrupación social con una estructura interna formal que antecedió a las academias, esto se vivió alrededor de 1984-85.

> En aquel tiempo se armó una agrupación de profesores pero era más en la cuestión social que de índole académico; hubo un presidente, un jefe y un coordinador. Incluso se hizo una especie de cooperativa y se compraban productos de mayoreo o por precio de mayoreo y entonces te ahorras. Pero no duró mucho, puesto que para el profesor de las diversas carreras era difícil coincidir en horarios (M. Guzmán).

El grupo de académicos coincide en la evolución que ha tenido el diálogo con el paso del tiempo de casi cuarenta años para la existencia formal del trabajo en

academias, y la importancia que ha tenido en la práctica docente.

> Sin embargo, a finales de los noventa aún se podía identificar a profesores anclados en lo tradicional y considero que era porque no había trabajo de academias, no existe un trabajo de seguimiento de la actividad docente, entonces lo único que hablamos o compartimos era en las pláticas de pasillo: "¿Cómo te va? ¿Cuáles son las quejas o los aciertos del alumno?", etcétera (A. Esquivel).

> A principios del 2000 se veían maestros que intercambiaban experiencias y hacían sugerencias, decían: "este tema ya lo viste, te lo recomiendo está muy bueno, puedes consultar aquí. Yo estoy dando la materia número dos y de la uno vienen con deficiencia en estos temas, te recomiendo que les aprietes un poquito, que trabajes más con ellos porque luego yo tengo que entregárselos al que sigue". Entonces se estableció una cadena de comunicación y de coordinación en la enseñanza, aunque era empírica pero ya había la comunicación (M. Franco).

> Muy posiblemente yo sería mejor docente si compartiera las mejores prácticas con mis colegas de Mexicali y de Ensenada. Nosotros los profesores somos los operativos del proceso enseñanza-aprendizaje, y somos los que damos la imagen en cuanto a la calidad académica de nuestros estudiantes (R. Sumaya).

Como era de esperarse, estas inquietudes hacia el mejoramiento académico del estudiante gestadas en el seno del grupo de profesores desde hace varias décadas no podían permanecer como simples pláticas de pasillo por tal razón es muy natural entender que

fueron ellos, los maestros, quienes crearon la necesidad de institucionalizar las academias de tal forma que la práctica docente se empieza a alejar de la individualización. Varios docentes concuerdan en esto:

> Los profes empezaron a generar una sinergia con el intercambio de inquietudes y de preocupaciones por sacar al muchacho más preparado. Entonces empezaron a hacer reuniones informales de dos o tres maestros hablando de la posibilidad de agruparse en academias, inclusive se definió la palabra academia pero la persona que en aquel entonces era director académico fue rebasado, no tuvo la visión, y reconoció ante un grupo de docentes que él mismo había detenido los trabajos de academia (M. Franco).

> La creación de las academias se gestó como una petición de los docentes y, en gran medida por la necesidad de actualizar los planes de estudios. Sin embargo, considero que el grupo académico debe estar más cohesionado y me parece que la institución debe de darle los elementos necesarios para que surja dicha cohesión entre los campus, que seamos realmente un sistema CETYS (R. Sumaya).

> Asimismo se intensifico el trabajo de academia de tal forma que ya no era yo tan individual en la preparación y estilo docente, esto fue muy enriquecedor porque empiezas a escuchar diferentes formas de trabajo, y en ese compartir esta el crecimiento (L. González).

La tecnología en la educación

Las nuevas formas de concebir el conocimiento en una sociedad en constante crecimiento y dinamismo, no

pueden estar ausente de los avances en la tecnología de la información y la comunicación. La educación, como campo de crecimiento de un país, no puede estar ajena a los adelantos de la sociedad y por consiguiente de los progresos en la tecnología de la educación. Y el CETYS siempre ha estado a la vanguardia de los avances tecnológicos como las computadoras y el internet.

> Al pasar los años tuvimos nuestras primeras computadoras, que en aquel tiempo ocupaban dos o tres cuartos y mucha refrigeración; recuerdo que me impresionó porque sólo las había visto por reportajes y documentales, y ahora estaban en el CETYS. Sin embargo, aún veíamos vacas que se asomaban a lo que ahora es la plaza cívica (R. Rodríguez).

> El CETYS Tijuana fue la primera universidad en todo el estado que tuvo internet, y creo que el tercero o el cuarto en el país. Lo obtuvimos a través de la SDSU poniendo una línea telefónica, era un cable directo hasta allá. Después, el CICESE puso un cable con nosotros para tener contacto y acceder (L. Uribe).

> A principios de los noventa, gracias a la escuela de psicología, a través del profesor Vicente López (maestro de medio tiempo en psicología), se gestionó el contacto para tener internet conectándose a la red Bestnet convirtiendo a CETYS campus Tijuana en la primera universidad en Baja California con acceso a internet, proveyendo de este servicio a Telnor (M. Guzmán).

> Afortunadamente las plataformas que instaló el CETYS, al principio limitadas pero poco a poco evolucionaron,

> han satisfecho las inquietudes de los jóvenes y ha provocado un cambiado en la forma de impartir la cátedra (M. Franco).

En la década de los ochenta, la adquisición de bibliografía especializada tanto en libros como en base de datos era sumamente complicada, sin embargo, los profesores apoyan a sus alumnos para que esto no sea un obstáculo en su preparación.

> Tal vez, desde finales de los años ochenta, los muchachos tenían mucho acceso a libros que no cualquiera tenía, en una ocasión unos alumnos fueron a un congreso en Aguascalientes y se llevaron algunos libros pero, los chicos de allá se los querían comprar o robar porque allá no los conseguían. En Tijuana, para comprar un libro importante en esos tiempos, teníamos que acudir a una librería que se llamaba San Diego Technical Books en San Diego (ahora ya no existe) al solicitar el libro decían: "*OK*, es de la editorial fulana y sale en 25 dólares, más 10 de *shipping and handling* y te lo tenemos aquí en tres semanas". En otras partes de México no se podía, no porque estuvieran atrasados si no porque no había el medio para accesar (L. Uribe).

> En aquel momento de los ochenta era impensable tener acceso a bases de datos; recuerdo que Darío Sánchez platicaba que se iba a la Universidad de la Joya, en San Diego, y traía impreso varios artículos según las necesidades de los estudiantes. Esa era la forma de conseguir acceso a bases de datos o artículos recientes (M. Guzmán).

Las tecnologías de la información y la comunicación estarán cada vez más presentes en el trabajo de los

académicos pero, no es algo que haya iniciado en los albores del siglo XXI; la tecnología educativa, como innovación, lleva varios años y siempre estará presente en el aula impactando, tanto al alumno como al profesor.

> Para mí todo lo que utilizamos es tecnología, desde el gis, pero ha ido evolucionando. La situación de la tecnología como lo entendemos ahora que es prácticamente la computadora, crea una cierta enajenación y es lo que preocupa al docente. Un ejemplo puede ser la televisión, antes se decía no veas la televisión tantas horas, te vas a volver torpe, pero cuando entra la telesecundaria entonces la TV se ve como una buena tecnología educativa; lo mismo sucede ahora con las redes sociales y la computadora, deben de tener un buen enfoque, las actividades deben de estar bien planeadas para que tengan fundamento de lo contrario seguirán siendo rechazadas (A. Esquivel).

La incorporación de la tecnología educativa genera nuevos lugares de formación y capacitación, que impactarán en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que se vuelve necesario que los profesores conozcan y utilicen estas tecnologías y las valoren como un recurso para mejorar y enriquecer dicho proceso. Por tanto, se requieren adaptaciones para integrarse a la práctica docente porque estos recursos pueden ser poderosas herramientas de apoyo, materiales didácticos motivacionales e inclusive, sociabilizadores permitiendo el intercambio entre profesores y alumnos. Y los maestros tienen muy clara esta situación:

> Si el docente se mantiene en una postura convencional, tradicionalista, su gran enemigo a vencer es la tecnología. El estudiante prefiere la tecnología que

ver a un profe hablando de cosas que él puede leer en cualquier documento y en cualquier momento. Ahora se tiene infinidad de recursos tecnológicos, que si tú como profesor no sabes cómo canalizar al estudiante para que los use, pues van a competir contigo.

El hecho que tú tengas estudiantes con tecnología y tu programa no marque tecnología, implica que hagas una adecuación. Yo me di de topes con un grupo de ingeniería, de la materia de habilidades del pensamiento, diseñé todo en función del aprendizaje colaborativo pero, jamás los hice trabajar en equipo y tuve que cambiar de estrategia (M. Guzmán).

Híjole, es un arma de dos filos, por un lado es un distractor tremendo pero por el otro, es un banco de información enorme para poder documentarse, formarse y enriquecerse académicamente (R. Magdaleno).

Las TIC han hecho que la práctica docente se modernice, adaptando estas herramientas como un medio, no como un fin, ya que ayudan a tener un mejor contacto con los estudiantes y considero que bien utilizadas pueden ayudar a que el alumno aprenda de una mejor manera (R. Sumaya).

Definitivamente la innovación tecnológica nos ha empujado a modificar nuestra forma de dar clases, obviamente hace veinte años era incipiente el tener clases en línea. En la década de los noventa, una o dos clases se hicieron a través de videograbaciones y para 2004, empezamos a tener énfasis en usar plataformas como el Blackboard, además de buscar que todos los maestros conocieran y usaran dicha tecnología (C. González).

En relación a la capacitación docente para el conocimiento e incorporación de la tecnología el CETYS ha procurado la creación de centros, tales como los laboratorios de informática, Ceteme, entre otros y actualmente el CRAI, así como diversas plataformas y programas específicos para diversas carreras además, de cursos diversos en esta área como apoyo al mejoramiento de la cátedra. Así pues, se ofreció en 2009 el diplomado en Desarrollo de habilidades informativas acorde a todo el movimiento de la alfabetización informacional. Los párrafos de los siguientes profesores dan muestra de esto:

> El docente se ha visto rebasado con toda la tecnología y ha sido un ignorante funcional; también ha sido un ataque mental, psicológico, porque ahora son los jóvenes quienes nos enseñan. Asimismo, gracias a la serie de programas de capacitación que se han implementado, el profesor ya está a la par de los alumnos (M. Franco).

> Aunque todavía veo mucha resistencia por parte de algunos maestros en saber y usar la tecnología, yo siempre trato de actualizarme pero de repente veo a mis estudiantes que me llevan de gane, sin embargo viendo a otros compañeros me digo "híjole, yo estoy bien con respecto a otros", por tanto, si existe una resistencia al cambio (R. Sumaya).

En concreto, la función del docente siempre será favorecer el aprendizaje de los alumnos y si lo hace por medio de los recursos electrónicos, sea como apoyo o como única vía, tendrá forzosamente que asegurarse que el diseño de sus actividades sean claras y concretas así como, su comunicación. También, se acepta la

idea de que pueden existir buenas prácticas educativas sin recursos tecnológicos ya que lo primordial es que bajo cualquier situación, tecnología o etapa generacional el docente pueda planear y diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje. En seguida, algunos fragmentos que expresan lo complejo que es incorporar la tecnología educativa tanto para el maestro como para el alumno.

> Evidentemente el estudiante de ahora tiene y usa la tecnología, nos gana en el uso pero, acarrea una desventaja, tiene acceso a la información pero no sabe qué hacer con ella (M. Guzmán).

> La tecnología no es un reto mayor porque ésta va pasando y los maestros que ya estabamos quedando atrás, que teníamos problemas con ella somos los menos, ahora están llegando los profes jóvenes quienes no tendrán problemas con ella (A. Esquivel).

> En la actualidad, algunos de los factores que han influido el desempeño en el aula y la planeación es la tecnología; lo audiovisual es con PowerPoint, con imágenes, con video, con actividades en Blackboard; en ese sentido, creo que la hemos adoptado razonablemente bien para la mejora de la práctica docente. Además de que hoy en día más de un alumno trae su computadora, su *tablet* y su teléfono al salón. Por tanto, los docentes debemos adaptarnos a cada una de las diferentes generaciones. Finalmente, el uso de evidencia y el manejo de la información, han sido otro elemento importante para la planeación de la clase, así como las acreditadoras y los cambios a nivel mundial de lo que es la educación (C. González).

Investigación

En la educación han surgido innumerables estrategias que apoyan el modelo de educación centrada en el aprendizaje y la investigación no ha sido la excepción. Sin embargo, para acercar la investigación a los programas de curso es necesario que el docente sea capaz de conducir investigaciones y no sólo conocer el proceso; incluso, antes de hablar de un programa de formación en esta área es importante identificar si la institución apuesta en la investigación como parte del mejoramiento profesional y académico. Como muestra de lo anterior tenemos el siguiente comentario del Dr. Miguel Guzmán:

> La investigación de alguna manera ha sido informal y se inclinaba en la línea de investigación educativa o investigación institucional. Siempre hubo *pininos* de investigación y formalmente hablando la figura de maestro investigador existe desde hace mucho tiempo en Mexicali.

Así, en 1989 se establece en el sistema escalafonario de maestros la categoría de "Maestro Investigador" nombrándose al Ing. Bernardo Valadez como el primer maestro en esta categoría (*Cetys, 40 años de historia,* 2001). Continúan expresando los docentes que la investigación también se ha visto favorecida por las acreditaciones:

> La escuela que se notaba más en esta área era psicología, fue quien prácticamente empezó a dar pasos importantes, incluso la vinculación fue una actividad muy particular de psicología, a través de los MPA. Llegando a un momento más reciente, entre 2005-2006 se formaliza con el plan rector de investigación, pero a instancias de la segunda acreditación de la FIMPES; con

las acreditaciones se visualizó que la investigación era importante, en el caso del CNEIP, aunque no era de los imprescindibles sí era un elemento de evaluación. De hecho, en 2006 se empezó hacer investigación con el Conacuy a través del Fomix.

Finalmente, pensaría que no ha quedado por la institución porque considero que ésta ya generó las bases para la investigación pero, aún no ha quedado y creo que aquí el detalle es ¿qué tanto nos interesa como docentes investigar? Actualmente, existen la Comisión Institucional de Investigación y los coloquios de investigación y por tanto, sí hay infraestructura institucional (M. Guzmán).

Siempre ha habido quién tiene la inquietud y la vocación por la parte de la investigación, en el caso de Ensenada, desde mediados de los noventa podemos decir que ha habido dos o tres profesores que lo han hecho; diría que por dos cuestiones, una esa por inquietud personal y dos, por el empuje de las acreditadoras, como la FIMPES. Hace unos ocho años salió el plan rector de investigación con una serie de lineamientos y se cambió en parte los sistemas de categorización del profesorado pero, ha sido difícil su implementación porque no es parte de lo que conocemos y hacemos, sin embargo esto no ha impedido que quien tiene esa vocación lo lleve a cabo. Entonces, creo que es algo que estamos aprendiendo y seguiremos aprendiendo e independientemente de eso, quien lo hace, lo hace porque tiene un objetivo, tiene vocación; no lo hace simplemente porque va a bajar unos fondos, sino porque tiene sentido para su clase (C. González).

Desde los programas de formación docente los cursos de investigación han estado presente. Se tiene registro que en septiembre de 2006 se impartió un taller denominado "Desarrollo de destrezas para proyectos de investigación y procuración de fondos" y en mayo del 2007 se oferta, sólo en campus Tijuana, un diplomado en Investigación científica y educativa creado en el marco del Plan Institucional de Investigación, que se concretaba en el Programa Institucional de Investigación 2006-2010. Asimismo, se impartieron diversos cursos que apoyaban en alguna parte del proceso de investigación, como la estadística y la escritura para trabajos académicos. Incluso, hace un par de años que se estimula el dominio del idioma inglés.

Marco Antonio Franco lo expresan de la siguiente manera: "La investigación en el CETYS no estaba tan presente hasta que tomamos un diplomado sobre desarrollo de capacidades de investigación".

Del mismo modo que en la práctica docente las escuelas que se atrevían a innovar lo hacen en el ámbito de la investigación, éstas son: psicología e ingeniería. Son los profesores quienes identifican a psicología con el Dr. Miguel Guzmán como los primeros arriesgados:

> De nuevo, la investigación estuvo en psicología, yo no recuerdo trabajo investigativo de cierta envergadura en ingeniería ni en la ECA (R. Rodríguez).

> Anteriormente no había ninguna motivación para que alguien hiciera trabajos de investigación, sin embargo, de nuevo el área de psicología es la que más incursionó con Miguel Guzmán; hasta hace unos pocos años han surgido algunos maestros de AYN (M. Franco).

> En campus Tijuana al profe que más escucho hablar y hacer investigaciones es a Miguel Guzmán, de hecho muchas veces le he pedido apoyo porque estoy iniciando mi programa doctoral. Claro que ahora ya existen más profes con doctorado y por tanto tienen más desarrollo en esta área (R. Sumaya).

> Con la llegada de los doctores se empieza a generar más investigación, existe un reglamento institucional sobre la investigación y creo que ha sido un paso importante, además se están apoyando proyectos de investigación. Yo creo que definitivamente la escuela de psicología, a lo mejor por ser temas más de índole social es la primera en incursionar con esta área (R. Magdaleno).

Por consiguiente, se demuestra el apoyo que proporciona la institución para incentivar la investigación, por un lado la inversión en los grados doctorales que por naturaleza requieren que el docente incursione en esta área y; por el otro lado, el soporte a diversos proyectos de investigación y a la asistencia de coloquios o congresos para presentar dichos trabajos.

> Afortunadamente en ingeniería hemos tenido apoyo cuando se presenta un proyecto de investigación. No había existido un programa propio de investigación porque CETYS se ha preocupado más por la docencia y para enfocarse a la investigación se requiere descargarla (A. Esquivel).

> Al principio me acuerdo que varios maestros que querían ir a exponer un trabajo en un congreso tenían problemas para conseguir dinero y, ahora parece que ya está más flexible (L. Uribe).

Sin embargo, está claro que la investigación es mas requerida en profesional antes que en educación media superior por diversos motivos, inclusive, se ha mencionado que las acreditadoras de educación superior solicitan el desarrollo o incursionamiento de los docentes en esta área. Los otros motivos son mencionados en el siguiente comentario.

> No hay mucha investigación en prepa por diversos factores, entre ellos se encuentra el poco interés por parte del maestro, lo complicado que es vincularla con la labor docente ya que, para combinarla se requiere de mucho tiempo y mucho apoyo institucional como descarga de clase y una percepción económica diferenciada. Cuando ha habido investigación es por cuestiones particulares como por ejemplo, una maestra de asignatura que está estudiando el doctorado pero, no sabemos si después de terminar el programa continúe investigando (L. González).

Con la cronología histórica mencionada se puede constatar el cambio que ha sufrido el docente y la institución, siendo congruente con su modelo educativo y con los avances de la sociedad, dimensionando la figura del profesor como profesionista y persona, teniendo con esto una perspectiva humanista en su impulso y fomento en la práctica docente.

Los estudiantes

Las exigencias del mundo actual hacen indispensable un modelo centrado en el alumno. Sin embargo, este modelo tiene sus implicaciones y riesgos, porque impacta no sólo en la forma como se organiza el proceso educativo, sino también en las funciones y relaciones

que existen en las personas involucradas: maestros, alumnos y sociedad. Por tanto, es importante revisar cómo se ha modificado el rol del estudiante a lo largo de estas cinco décadas, así como conocer si existe algún cambio en las formas de relacionarse el maestro y el alumno, la figura de los padres de familia y si ha ocurrido modificaciones en la cuestión del género de los estudiantes que asisten hoy al CETYS. Nuestro primer comentario hace referencia a las diversas generaciones por las que la sociedad ha atravesado y que evidentemente se viven en el aula.

> Estamos hablando aquí de las famosas generaciones, el estudiante de los ochenta llegó siendo *baby boomer*, después arribó la generación *X*, y un poquito después empezó la generación *Y*, que ahorita es la que está. Evidentemente ha habido cambios entre los estudiantes y un cambio importante ha sido el uso de la tecnología (M. Guzmán).

> Definitivamente los alumnos han cambiado con la transición de generaciones. En especial por dos cuestiones, la visión que tienen del mundo y la competitividad. Por ejemplo, al comparar mi primera generación del 99 con ésta de 2015 encuentro que para mis primeros alumnos, al egresar se vislumbraban en el siglo XXI muy galácticos y muy cibernéticos. Y los chicos que están egresando actualmente nacieron con la tecnología, llegaron con el milenio. Entonces considero que ha influido mucho la tecnología para la visión que tienen, para ellos el mundo es más pequeño en el sentido de que no piensan en me voy a ir a estudiar a Ensenada, a Tijuana o Guadalajara, o alguna otra parte de México. No, ellos piensan en irse a Europa, a Estados Unidos, a China, su visión profesional se amplia y su mundo

> se achica. Por otro lado, los que están egresando de la prepa piensan estudiar una carrera y cuando la terminen continuar con una maestría. Antes no se pensaba en esto, antes se solía estudiar un posgrado después de estar un buen tiempo en el ámbito laboral. Y hoy no, la maestría se oye como una continuidad de la universidad (L. González).

Actualmente al alumno se le requiere un papel activo en su educación, por lo que se ubica en el centro del proceso y recae en él la responsabilidad de su educación esperando del joven, hoy, más que en otros tiempos las características de ser autónomo, participativo, colaborativo y comprometido con el proceso que supone la aventura en su propio aprendizaje. Características que no todos los docentes concuerdan con sus estudiantes de hoy, por un lado mencionan la gran necesidad del joven por negociar las tareas e incluso la calificación; por el otro lado, la necesidad de motivarlos en la lectura.

> Veo que ahora los muchachos cosechan 10, pero creo que los de antes destacaban más en el ámbito profesional, eran más responsables, más disciplinados, no porque los de ahora no lo sean, simplemente creo que tenían más firme el concepto de tiempo, de dinero y de esfuerzo; los muchachos de hoy en día no se quieren ni despeinar, andan siempre queriendo negociar, posponiendo las tareas, difiriendo fechas (M. Franco).

> Desde mi punto de vista creo que los alumnos han evolucionado en la parte del manejo de la tecnología, en ser más libres pero, ha ido en deterioro la parte del aprendizaje. Considero que los alumnos de hace 10 años o más, visualizaban el compromiso del aprendizaje y del estudio

> para su desempeño profesional, los jóvenes de ahora se han convertido en una negociación de la calificación en lugar de una negociación del aprendizaje (A. Esquivel).

> Al alumno lo percibo relajado. Antes lo veía comprometido, estudiaba y cumplía más, aunque no todos, desafortunadamente, creo que a todos la tecnología les ha facilitado las cosas y muchos se guían por la ley del mínimo esfuerzo (R. Magdaleno).

> Algo que se comenta mucho entre los profes, es "los alumnos no leen", pero yo creo que si leen, leen lo que les interesa, o sea, si se compran un nuevo aparatito y se atoran con algo leen los manuales, leen las preguntas y respuestas, leen toda la información para resolver su problema; entonces el alumno sí lee, pero ya no lee los libros que nosotros leíamos, por tanto, es necesario ubicarlos y motivarlos en la lectura académica (A. Esquivel).

Asimismo, sobresalen las características de la edad, las prácticas profesionales, el manejo del idioma inglés y la internacionalización, como particularidades que favorecen el papel del estudiante y en gran medida provocadas por los requerimientos actuales de la propia institución.

> Son como cualquier otro joven, hay algunos alumnos que llegan de mayor edad a comparación de antes o tal vez no eran tan frecuentes; otro elemento diferenciador es el manejo del idioma inglés pero de hecho, antes no era una parte tan formal para la escuela (C. González).

> Al joven le ocurre algo interesante en el momento que empiezan sus prácticas profesionales, éstas le cambian la mentalidad, cambian al alumno; entonces es muy formativo el trabajo durante el proceso de aprendizaje (R. Magdaleno).

> Los cambios que el alumno ha tenido es que está más preparado y mucho se debe porque sus maestros están mejor preparados, están actualizados y los programas de cursos son actualizados. También, el joven tiene las habilidades del uso de las tecnologías, que antes no se veía tanto, y claro, muchos chicos nos rebasan. Igualmente, tienen un panorama no sólo local o regional, sino internacional, porque precisamente la institución se ha abierto a estos cambios globalizados y promueve en mayor medida la internacionalización (R. Sumaya).

A continuación se menciona un caso de éxito que ocurrió en los 90, a expensas de los servicios proporcionados por el COEV, departamento que brindaba apoyo educativo para diversas problemáticas académicas de los estudiantes de profesional y que inició en 1985 en el campus Tijuana; bien podríamos decir que lleva 30 años de existencia tomando en cuenta los diferentes cambios de nombre que ha tenido (CEA y actualmente CEDE). En aquel tiempo, los primeros orientadores fueron cuatro egresados de la LPE: Alberto Álvarez Noriega, María Elisa Ávila Legaspy, Evelyn Franco Aguirre, Etelvina Ritchie Sandez y Sandra García Orzo, que fungía como la coordinadora.

> El departamento de los alumnos, COEV, fue para mí algo magnifico, porque teníamos un alumno en ISE y su hermana mayor cursaba ICC, era un geniecito. Los profesores se quejaban constantemente del joven y entonces se refirió al COEV con la Psi. Anita Robledo; me acuerdo que Anita me dijo que el problema era que no sabía leer, o sea, leía pero no comprendía y por tanto, ella le empezó a poner una serie de ejercicios para que comprendiera la lectura. Y con el tiempo el muchacho llegó a ser el

> primero en su generación y hasta la fecha, en su trabajo le ha ido muy bien. Tal vez, este chico hubiera dejado la escuela de no habérsele brindado la ayuda (L. Uribe).

Finalmente, el aprendizaje que adquiere el profesor a través de los estudiantes va mas allá de cumplir con una jornada laborar. Los siguientes comentarios dan muestra de esto.

> Los jóvenes se transforman durante su carrera, en el primer semestre están con ilusiones y luego se percibe el cambio físico e intelectual, después los ves en el campo laboral como ingenieros y eso es muy bonito porque de una u otra forma todos tocamos al alumno en algún momento de su vida, todos aportamos algo, y ahí vemos el resultado (R. Magdaleno).

> He aprendido mucho de los alumnos y eso lo siento muy positivo. Yo soy ingeniero civil, me cambié a la computación y luego a la docencia y tengo amigos de mi edad que ahorita se están jubilando y se retiran millonarios, yo no soy millonario pero no me arrepiento, me encantó mi carrera, me encantó haberme dedicado a la computación y me encantó haberme dedicado a la docencia. Mi mensaje para los jóvenes es: "en la vida ustedes tienen que tener una meta de qué es lo que quieren hacer, pero deben estar dispuestos a cambiarla" (L. Uribe).

Relación maestro-alumno

En seguida se trata de vislumbrar el cambio ocurrido en las formas de relacionarse maestro y alumno, asumiendo que en esta relación se educa, se forma, sobre la autoridad, la libertad, el respeto y los valores. Dice Paulo Freire (2004) en su cuarta carta que una de las tantas

virtudes necesarias para el docente es la amorosidad, ya que sin ella es difícil sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Sin embargo, a partir de los comentarios de los profesores se aprecia que el tipo de relación que impregna en el CETYS es una buena relación maestro-alumno, cordial e incluso puede desembocar en una gran amistad con el paso del tiempo.

> Creo que siempre ha sido la misma relación maestro-alumno aquí en CETYS, muy cálida, muy amable, muy respetuosa. En mi persona, ha cambiado la forma de relacionarme con los estudiantes por el cambio de mi edad, cuando empecé, en el 87, era veinteañero y ahora los que son egresados de aquella época nos seguimos viendo, somos amigos; con mis alumnos actuales ya no existe una relación personal, cuando egresen y nos veamos por la calle solo nos saludaremos de manera cordial pero ya no habrá una convivencia.
>
> Para mí la primera generación de ISE, a finales de los 80, ambos éramos muy similares en la edad, me llevé bastante bien que inclusive, cuando nació mi primera hija todo el grupo fue a visitar a mi esposa al hospital, y los considero algo así como los padrinos, todos la conocieron de recién nacida, pero para cuando nació mi segunda hija nadie fue. También, recuerdo que con esta generación jugaba volibol en la plaza cívica, era el único maestro que hacía esto, además organizamos un torneo de béisbol y anote un *home run*. Para mí, la primera generación ha sido inolvidable.
>
> En la época de Rodrigo Gutiérrez cuando era director de ingeniería, a principios de los noventa, se hizo lo que ahora veo en las películas de *High School Musical*. Realizamos un torneo de bandas con los ingenieros, porque yo insisto y he tenido la experiencia

> de que muchos ingenieros están muy relacionados con la música (A. Esquivel).

> El CETYS es una universidad *friendly* en todos sentidos, pero guardando sus distancias, conozco otras universidades y no se da ese ambiente en el salón de clases y mucho menos afuera (R. Magdaleno).

Sin embargo, esta familiaridad no siempre fue bien aceptada.

> En los ochenta, en la escuela de psicología también se cuestionaba mucho el tipo de relación que se establecía con los alumnos, por ejemplo: como que nos hablaban de "tú" los estudiantes, eso era mal visto. Si en una carrera de administración o contabilidad el "oiga, profe" era lo común, como el "oye, Mike, oye, Darío" se permitía; lo cual se percibía como falta de seriedad, de respeto o de exceso de confianza (M. Guzmán).

También, existe una diferencia clara entre el profesor de tiempo completo y el profesor de asignatura. El siguiente comentario lo expresa: "Con los maestros de planta la relación entre los alumnos es muy buena, siempre los andan buscando y a los profes de asignatura sólo con algunas excepciones" (M. Franco).

Un docente menciona que el establecimiento de relaciones depende de la personalidad del docente y del modelo educativo de la institución.

> La relación maestro-alumno depende de la personalidad del docente, sin embargo, creo que todo debe tener su límite. Para mí, mientras el docente esté impartiendo una materia considero que no es conveniente salir con los alumnos ya que como también el rol del estudiante

> ha cambiado, se ha vuelto más inteligente para manejar ciertas situaciones, estos pueden pensar: "si salimos con el profe, nos va a pasar, o ya por eso voy a obtener algo". Sin embargo, a partir de nuestro modelo educativo, del bien ser y del bien hacer, podemos ser amigos pero dentro de un marco de respeto (R. Sumaya).

Se extraña la convivencia con el alumno cuando después de ser docente se emigra al área administrativa, he aquí un comentario de un profesor que fue director de escuela y que también señala la inversión de tiempo que requiere esta relación.

> Como maestro siempre he disfrutado de mi relación con mis alumnos, conforme empecé a dejar las clases por el puesto de la dirección, empecé a extrañarlos porque cuando era docente me buscaban mucho. Pero la relación que yo veo de maestros pienso que si ha cambiado precisamente por la carga de trabajo que se ha venido para el maestro; lo veo aquí en la sala de maestros, antes se veía a los maestros convivir más con los alumnos a la hora del receso pero después, se dejó de ver tan llena la sala. Aunque se tiene de todo tipo de profesor depende mucho de la inversión de tiempo que el docente esté dispuesto a brindar (L. González).

Los testimonios que han antecedido son ejemplos claros de que existe un apego al perfil ideal del docente CETYS, ya que se han evidenciado los cinco elementos fundamentales; primeramente se identifica el compromiso institucional no sólo en el número de años que llevan laborando, sino en la vivencia de la filosofía y la misión, contribuyendo verdaderamente a la formación de personas; asimismo, las características de carácter y formación que el profesor ha demostrado a través de los relatos

muestran también una congruencia con la filosofía; la responsabilidad y el cumplimiento son algo evidente en este grupo de profesores entrevistados ya que se aprecia su adaptación al enfoque constructivista que pretende el CETYS y el impulso en la formación profesional, fortaleciendo los dos últimos elementos el conocimiento en el área de especialidad y en la capacidad y habilidad docente.

El hecho de haber dado forma y compartir las experiencias de estos nueve profesores nos permite comprender mejor la figura del docente y sus implicaciones, incluso en un momento dado, apreciar esta labor sobre todo para los que llevamos poco tiempo comparado con ellos.

En estas cinco décadas el mundo ha evolucionado tanto en la ciencia como en la tecnología, y el CETYS Universidad no sólo ha sido testigo de estos avances sino que ha contribuido con su sociedad tanto en la educación como siendo punta de lanza de varios de los progresos tecnológicos; en consecuencia es acción y no sólo discurso.

Gracias a los profesores Adolfo, Carlos, Luis, Marco, Miguel, Polo, Raúl, Rosy y Rubén por compartir su tiempo, su memoria y su corazón.

Referencias

CETYS Universidad. (Agosto 1994). *Docencia CETYS. Serie documentos*. CETYS Universidad. (1) 1-7.

CETYS Universidad. (2008). *Guía del maestro*. Mexicali: CETYS Universidad.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo XXI.

Rugarcía, A. (1995). Estrategias de capacitación y desarrollo de docentes. *Revista Electrónica Sinéctica,* (7) Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99825973007

Segunda Parte

Una bitácora para la nostalgia.

Desde la dilatada memoria de los profesores

Historiografía de la docencia universitaria en el Cetys

Algunas historias

Entrevistas realizadas y editadas por
Daniel Ruiz Luján

Hablar sobre la historia del Cetys es abordar la experiencia y el testimonio de las diversas generaciones de maestros que han consolidado un proyecto académico en constante crecimiento. Desde su fundación en 1961, distintos perfiles y estilos de docencia han ido conformando modelos de enseñanza que pueden identificarse dentro de cinco grandes estadios. Como señalan los libros *Cetys, 40 años de historia* (2002) y *Las edades del árbol* (2011), cada una de estas etapas da cuenta del tipo de pensamiento que imperaba en la generación en cuestión, por lo que los testimonios de quienes las componen representan valiosas reflexiones sobre los objetivos y los rumbos que el Cetys ha tomado desde hace ya más de 50 años.

En esta ocasión presentamos las voces de cinco maestros —del área profesional y de preparatoria— pertenecientes todos ellos —excepto Francisco Villalba— a la llamada tercera generación, ubicada entre mediados de la década de los sesenta y principios de la siguiente. La mayoría de estos maestros fueron alumnos destacados e identificados por docentes de la generación previa para que fueran encaminándose hacia la docencia en el Cetys, ya sea como adjuntos, como responsables de cursos remediales, o como profesores de preparatoria. Se trata pues de un perfil docente formado por los hermanos mayores de esta institución que egresaron de licenciaturas en el Cetys y de posgrados, especialmente en el Tecnológico de

Monterrey. Sus historias nos hablan sobre una etapa crucial del CETYS en la que se pretendía preservar y fortalecer una comunidad académica que compartiera los valores humanos y educativos que trazaron los pioneros.

La técnica utilizada para eslabonar estas bitácoras para la nostalgia fue la de elaborar un instrumento de entrevista con cuatro preguntas básicas: ¿Cómo se hizo profesor? ¿Cómo llegó al CETYS? ¿Cuáles fueron las prácticas docentes prevalecientes a lo largo de su trayectoria académica? ¿Cómo valora su experiencia laboral en la Institución? Las entrevistas se llevaron a cabo con los profesores, se grabaron, se transcribieron y, posteriormente, el autor (Daniel Ruiz), las redactó en primera persona del singular para darle ritmo e intensidad a la narrativa. Los textos fueron leídos y aprobados por los entrevistados, por ello aparecen como autores.

Desde la trinchera de la memoria[1]

Francisco Villalba Rosario

Raíces profundas del profesorado Cetys

El Cetys cuenta con más de cincuenta años de existencia y ello me vuelve consciente que mi vida se encuentra ligada a sus edificios y a lo que en ellos ha acontecido por más de 40 años. Mi derrotero profesional y mi vocación ha sido la docencia. Si bien es cierto que he ocupado diversos cargos administrativos en la institución, el gis, el borrador y después los plumones, pintarrones, crayones y el Blackboard, han sido instrumentos que siempre me conectaron con los estudiantes. Por ello, escribo estas reflexiones desde la esencial tarea de educar, la más primaria de todas las actividades que puede desarrollar un profesor. Para escribir me baso en la memoria —creo que aún la tengo en buenas condiciones— y también en las conversaciones que he sostenido más de una vez con colegas de profundas raíces en el Cetys. Quisiera agregar un detalle adicional: este texto no puede considerarse como un referente histórico.

Como apelo a la memoria y esta suele jugarle malas pasadas a los seres humanos, posiblemente las

[1] Entrevista y edición realizada por Alberto Gárate Rivera y Daniel Ruiz Luján.

fechas y los nombres no sean todo lo exacto que pudiera ser si se basaran en un estudio historiográfico. También los juicios son personales y por ello, otros actores de esta historia podrán tener sus puntos de vista, y no necesariamente coincidir con los míos.

Primeras incursiones en el ámbito docente

Podría decirse que mi carrera como docente comenzó cuando regresé por primera vez a mi tierra natal (República Dominicana). Y es que si bien inicié mis estudios en administración de empresas en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), fue el Instituto Tecnológico de Monterrey quien me vio terminar mi licenciatura, institución a la que llegué en el año de 1963. De vuelta en República Dominicana, en 1967, me casé y comencé a trabajar en una empresa dedicada a los productos farmacéuticos (Sterling Products Intl. Inc.). Sin embargo, la vida tenía deparado algo distinto para mí, pues fue durante una visita casual a mi antigua universidad (UASD) cuando un profesor (Anglada) me reencontró y me convenció para que aplicara a un concurso por oposición para ser maestro. La verdad es que dedicarme a la docencia era todo un reto, pues no tenía experiencia ni necesidad, además de que yo tenía un muy buen trabajo. Con todo, pensando en que la oportunidad podría representar un ingreso económico que me permitiera continuar con la maestría, decidí presentarme al examen de oposición.

Recuerdo que el examen consistía en dar una clase en el auditorio de la universidad frente a la asamblea de las facultades (un grupo formado por maestros y alumnos de la UASD). Dicha asamblea te asignaba tres temas al azar sobre la materia para la que estabas aplicando, que en mi caso era la de "Administración y políticas de

venta". Honestamente, no albergaba esperanza alguna de que me eligieran, ya que una de las primeras cosas que noté era que todos los aspirantes estaban respaldados por maestros que representaban a distintos bloques políticos. Por ejemplo, uno estaba apoyado por los comunistas, otro por el grupo socialdemócrata, otro por los demócratas cristianos, otro por el Bloque Flavio Suero (un mártir universitario) y así sucesivamente. Cada aspirante tenía el apoyo de su bloque y yo, Frank Villalba, no tenía el apoyo de nadie. Me di cuenta que ya tenían experiencia como maestros y yo nunca había dado clases en la vida. Además, tras responder un par de preguntas sobre mi materia el jurado me había dicho que ya era suficiente. En menos de quince minutos yo ya estaba fuera, agarré mi sombrero y me fui a mi casa sin esperar nada. Tres semanas después me habló el decano de la facultad para decirme que tenía dos noticias, una buena y una mala. Me dijo que la buena es que había sido elegido como maestro vitalicio —*ad vitam*— para la materia concursada. La mala era que a las seis de la tarde de aquel día tenía que empezar a dar clases, y faltaban dos horas para eso. La noticia me agarró casi saliendo del trabajo y tenía un par de horas para decidir qué textos poner y planear las cosas que uno dice el primer día de clases. Y bueno, así fue como di mi primera clase, la clase más nerviosa del mundo. Recuerdo que al terminar se me acercó un alumno y me dijo: "¡Qué buena clase, maestro!". Pensé que era un barbero pero a fin de cuentas era un buen estímulo para el primer día de clases. A la semana siguiente me invitan a sustituir la clase de mercadotecnia de cierto maestro que se iba a ir a Nueva York, pues uno como maestro nombrado ya podía sustituir a otros de la misma área de estudios. Y me vinieron muy bien las horas extras, pues en 1967

pagaban 14 dólares por horas y yo tenía ya nueve horas. Y le dije a mi señora que toda esa lana era para irme a hacer mi posgrado en un futuro. Así fue que comenzó mi historia en la docencia.

¿Qué era lo que hacía uno como maestro en aquella época? Refugiarse en los libros y tratar de ganar experiencia. En aquel entonces yo tenía muy poca, pues mi experiencia laboral se limitaba a las prácticas profesionales que había hecho en Colgate Palmolive, en México, D. F. Sin embargo, lo que carecía de experiencia en las empresas lo compensaba con la que estaba adquiriendo en las aulas, y por ello decidí aplicar para una maestría a través de la Organización de Estados Americanos (OEA) con sede en Washington, D. C. La OEA o Unión Panamericana estipulaba que las becas de posgrado por un año aplicaban para países miembros de esta organización. Fue entonces que recordé que el Tecnológico de Monterrey ofertaba una maestría de un año. Las condiciones de la solicitud de beca estipulaban que tres maestros me recomendaran, así que envié las cartas a tres profesores del ITESM, los cuales hicieron su recomendación. Y así fue como regresé nuevamente a México: yo llegué a Santo Domingo en enero de 1967 y en agosto de 1968 yo ya estaba haciendo la maestría en el Tec de Monterrey.

Una de las cosas que "me aventé" en el Tec fue cuando le escribí una carta al director de la Escuela de Administración, el Dr. Xorge Gonzalez Arce, en la que le dije que como ya iba a hacer la maestría, pues que a ver si me podía dar una clase. Y que me va diciendo que sí. Comencé entonces a dar clases en el Tec como maestro auxiliar con dos grupos de administración que representaban seis horas a la semana. Y todo esto mientras recién empezaba a estudiar el posgrado. Debo

hacer notar que al Tec de Monterrey regresé en 1973 para tomar materias que me interesaban de la especialización en recursos humanos de la maestría, y también para impartir clases. Recuerdo como exalumnos a Mario Corral Caligaris de Mexicali, y al único estudiante que he tenido de San Juan de los Lagos, Jalisco: David Noel Ramírez Padilla, actual rector del Sistema Tecnológico de Monterrey.

Por otro lado, aunque los tiempos apremiaban, el ambiente laboral era muy bueno, en especial porque te hacías amigo de los docentes que estaban de tiempo completo. Podría decirse que había dos tipos de estudiantes: los que íbamos de *full-time* y los que iban de *part-time*. Y los de *full-time* formábamos una comunidad muy estrecha en la que tuve la oportunidad de conocer a mucha gente de distintas partes del continente y de la provincia mexicana. Una de estas personas era de Mexicali, quien resultó ser el licenciado Federico Sada de la Mora. Un día estaba trabajando en mi cubículo y Federico venía caminando y me vio por el vidrio. Se me acercó y me preguntó que si qué hacía ahí, a lo que le respondí que yo también daba clases aquí en el Tec. Y recuerdo que ahí se dio la conversación que me "enterró". Le dije a Federico en tono de broma: "Y a ver si esa escuelita de donde tú vienes, allá de Tijuana (no se me ocurrió Mexicali, pues ni lo ubicaba en el mapa), a ver si quieren nuevos maestros". Y muy campechano me contesta el licenciado: "Vas a ver, vas a ver…". Y así fue, porque al cabo de unos meses regresó y me dijo: "Va a venir el contador público Jesús *Chucho* Domínguez, quién viene a entrevistar personas que estoy consiguiendo para trabajar en el CETYS, en Mexicali, y vamos a tener una comida en el restaurante Mérida, en Monterrey". Siendo "estudihambre" no lo

dudé mucho y pensé: "Bueno, vamos a la comida, a ver si me ofrecen o no chamba". Yo ya andaba en el último tercio de la maestría y estaba pensando si quedarme en Monterrey o regresarme a Santo Domingo. Pero resulta que en aquella comida me ofrecieron el trabajo. Le dije entonces a mi señora: "¿Qué tal si aceptamos por un año?". Y nos quedamos por cinco: estuve en el CETYS de 1969 a 1975, en lo que podría llamarse mi primera etapa en esta institución.

Primera etapa en CETYS Universidad

Llego a esta región noroeste del país a finales de la década de los sesenta. Lo primero que percibo es una zona sedienta de educación, en particular de nivel superior. Faltaban los técnicos y los profesionistas para impulsar el desarrollo de la sociedad. En pocas palabras, ¡no había maestros! Una de las razones por las que me dieron el permiso de Gobernación para venirme a México fue la gran necesidad de técnicos especializados en el área. Acá no había maestros que dieran clases de microeconomía, todos provenían del D. F. y daban clases de macroeconomía nacional; la micro no la entendían. Este era uno de los retos que se le presentaban a una escuela pequeña en una ciudad sin recursos. Esa carencia la detectaron varios empresarios y es por ello que fundaron el CETYS, en 1961.

Mucho se decía que una escuela como ésta era necesaria para que nuestros jóvenes ya no salieran y se quedaran en la entidad. La universidad pública (UABC) también contribuyó a ello. Mis primeras clases fueron de administración, mercadotecnia, investigación de mercados, estadística, métodos cuantitativos y problemas económicos de México. El primer egresado universitario de una institución de educación superior

de Baja California fue Daniel Martín Campos, egresado de ingeniería industrial (opción eléctrica), y fue un alumno del CETYS.

A pesar de ser una época de muy poco desarrollo de universidades en México, al CETYS le llevaban ventajas otras instituciones de educación superior particulares, como la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) en 1935, el Tecnológico de Monterrey, que inició en 1943; la Universidad Iberoamericana (que inició como CCU en 1943 y cambiando en 1952 a UIA); el ITAM en 1946 y un par de escuelas más que en estos momentos no recuerdo. La nuestra fue la séptima particular a nivel nacional.

El CETYS, además de tener la escuela preparatoria de dos años, empezó con la carrera de Ingeniería Industrial con tres opciones: química, eléctrica y mecánica, y con las carreras de licenciado en Administración de Empresas y Contador Público. Cada programa tenía un grupo: de ingeniería, administración y de contabilidad. Los planes de estudio de la Escuela de Contabilidad y Administración eran anuales. A propósito de ello, más de una vez escuché decir a Óscar Licona, segundo director de la escuela, que estaban basados en unos programas del Instituto Politécnico Nacional. Desde mi llegada e inclusión en la vida académica me percaté de que la administración daba mayor énfasis a las ingenierías, pero Licona luchó fuerte por darle lugar a las carreras administrativas.

Los primeros cinco años que pasé en CETYS —como maestro de asignatura— representan una época muy bonita en la que la organización era muy "plana". Por ejemplo, los directores eran muy acotados, en el sentido de que, por decir algo, el director de la escuela de administración se dedicaba exclusivamente a

la escuela de administración con seis horas de clase, es decir, de medio tiempo. También recuerdo que en aquel entonces todas las posiciones administrativas eran compartidas con la docencia, salvo la de contabilidad. Ese era el modelo que económicamente resultaba. De ahí que en los setenta te tocaba dar clases y al mismo tiempo asesorar a los alumnos en sus tesis. En un sólo año llegué a coordinar 13 alumnos para dichas tesis profesionales. Ahora uno tiene que estar haciendo trabajo administrativo que consume mucho de tu tiempo.

Las raíces profundas de los docentes en el Cetys

No puedo hablar mucho de lo que pasó antes de mi llegada a la institución, pero sé por referencias, que vinieron maestros y egresados del Tecnológico de Monterrey, los menos de otras partes, y muy pocos locales. De los destacados, o que en mi memoria están más presentes, enlistaría a Rosaura Barahona, que fue la primera directora de la biblioteca; Alejandro Phelts, tercer director de ingeniería; Rodolfo García Garza, segundo director de ingeniería (el primer director de ingeniería fue el propio rector, Fernando Macías Rendón); Amado Zapata, segundo director de biblioteca; Iván Espinoza, José de Jesús Ortega Luévano, Enrique Almaraz Tamayo, Jaime Carbó, José De Alba (*El Piolas)* Jaime Daniel Parra, Sergio Amaya (*Chema*), Miguel DePau, Edmundo Berumen, matemático; Ernesto Delgado, Emilio Cuellar, Héctor Aizpuru Holguín, Federico Medina, el primer director de Escolar, Severiano García Galicia, el Lic. Manual Felipe Bejarano Bermejo, Eugenio Elourduy, Carlos Padilla, Arturo Ibarra Ojeda, Eugenio Guerrero Güemes, Vicente Guerrero, Alfonso Vidal, Pioquinto Espinoza, Reynaldo Alor, Jorge Trejo, Andrés Armenta,

Fernando Noriega, Juan Ramos, Rigoberto Cárdenas, Francisco Hoyos y Pedro Lambretón. Quizás en la parte final de esta primera lista de maestros destacaría a los ingenieros Alfonso Marín Jiménez, que venía de Guadalajara, y a Enrique Blancas, que llegó del Tecnológico de Monterrey. He leído en el libro *Cetys, 40 años de historia* que este grupo de profesores, llegados entre 1961 y 1967, se pueden considerar como de primera generación.

Como mencioné antes, en lo que a mí respecta, fui reclutado en Monterrey, siendo alumno de posgrado en Administración y profesor auxiliar del ITESM, por el contador Jesús *Chucho* Domínguez, a quien fui presentado por Federico Sada, compañero de estudios de la maestría. Domínguez también reclutó de la Unison a los egresados Paulino Sánchez y Francisco Dolores Hernández Montaño (*Pancho lolo* o *El Tortas*), que fueron los que llegamos a la ECA en 1969. Me contrató *Chucho* Domínguez, pero cuando llegué me recibió Oscar Licona, ya que Domínguez se dedicaría a sus actividades profesionales de contador público y auditor. Licona era el nuevo coordinador de la ECA (en esos años no había directores, sino coordinadores de escuelas). A su vez, el encargado de la escuela preparatoria era Iván Espinosa Díaz-Barreiro, y el de Ingeniería ya era el Ing. Alfonso Marín, en lo que llegaba el Ing. Enrique Blancas de su posgrado de la Stanford University. Marín había suplido al Ing. Alejandro Phelts, sin duda, uno de los más antiguos y reconocidos maestros de la institución.

Una segunda oleada de profesores se conformó a finales de los sesenta y apenas en los primeros años de los setenta. La principal característica de ellos es que eran egresados destacados de las carreras profesionales que el mismo Cetys ofrecía. Quien inició ese hito

cultural académico es el propio Oscar Licona, que se convierte en el primer egresado en estudiar un posgrado y en regresar a la institución como docente. A él le continúan Ezequiel Rodríguez, Daniel Martín Campos, Alejandro Rivas, Juan Algrávez Uranga, Ernesto García Montaño, Federico Sada, Ángel Montañez, Guillermo Barreto, Armando González Moreno, Héctor Rubio Montoya, Héctor Velarde, etcétera. Tenemos pues, para esos primeros años de la década, algunos pocos maestros de planta que quedaban del primer grupo, y otros tantos auxiliares que venían de Sonora, Guadalajara y México. El grupo terminaba de conformarse con profesionistas que ejercían en empresas de los propios consejeros del CETYS.

La dimensión docente del profesionista que incursionaba en la enseñanza

La docencia en los años que refiero estaba definida por una gran simplicidad. Con ello no quiero decir que impartir clases era algo sencillo, pero los profesores en general nos ocupábamos en preparar nuestras clases y hacíamos un uso permanente del gis y el pizarrón. Sin embargo, pronto —al inicio del año lectivo 1969-1970— iniciaron los cursos de didáctica y de comunicación. Recuerdo que el profesor Agustín Montaño inició los cursos sobre el *Program Evaluation Research Technique* (PERT), traducido al español como el Método del camino crítico para controlar proyectos, y otro profesor vino de México a darnos un curso sobre comunicación en el aula.

Por esa época, los textos alusivos de la pedagogía hacen referencia a que se puso de modo la micro enseñanza. Directivos y docentes del CETYS tuvimos un taller en Tecate con un profesor que vino del Tec

de Monterrey, cuyo nombre es Kurt Unger, economista egresado del ITESM en 1967. También nos tocó a Federico Sada y a mí realizar un célebre taller de sensibilización que fue un especie de parteaguas que ni nosotros pensábamos que así iba a ser, orientado a cambiar el papel tradicional del profesor a través de técnicas y dinámicas de grupos, a partir del cual siento que empezó a gestarse la educación más participativa en los alumnos. El taller estuvo orientado hacia el uso de la microenseñanza, que los participantes compartieran experiencias, descubrieran conceptos, mejoraran habilidades de comunicación, toma de decisiones, construyeran su aprendizaje y trabajaran en equipo; y sobre todo que aprendieran a dar y a recibir retroalimentación en forma mutua, siguiendo las reglas de dar *feedback*... eran aplicaciones de lo que en Estados Unidos estaban realizando los científicos del comportamiento y los National Training Laboratories.

Lo que es la historia; ahora me sonrío cuando me hablan de educación centrada en el que aprende, pues allí empezamos precisamente con eso, pues los recursos del grupo y lo que allí se generaba era el motor de aprendizaje... recuérdese que era la época del proyector de opacos, de gis y pizarrón, de usar cartulinas, filminas... la computadora ni soñar pues el profesor era el catedrático de la materia. En esos años hubo preocupación por los textos programados y el rector Félix Castillo exponía a nivel nacional su fórmula de la educación integral era igual a la formación por información, empleando para ello dos prototipos: un símil hidráulico, y otra versión eléctrica (este último llamado el tricofoco) que lo explicaban. Para este último se llegó a realizar un modelo que mostraba cómo la corriente pasaba hasta encender un foquito, simbolizando

así la parte informativa. Pero también había una interrupción. ¿Por qué? Pues porque a veces el alumno terminaba en la "laguna" y no se alcanzaba a prender el foquito correspondiente a la parte formativa, aspecto que privilegiaba el Dr. Castillo. Dicho modelo se llevó al ANUIES y a otras conferencias para dar a conocer su consigna: la educación equivale a la información *por* la formación.

Recordemos que el modelo de Félix Castillo era una fórmula, pues él era físico-matemático. Para este rector la educación era un producto de la formación por la información, o sea que no se sumaba, sino que se multiplicaba. Y sobre esta fórmula se desarrollaron una serie de cosas. Por ejemplo, se asumía que los aspectos informativos eran los que venían en el currículum, y que muchas escuelas se quedaban en ellos, es decir, que no se iban a lo formativo: los valores, las cuestiones culturales, la disciplina. De ahí que en aquella época hubiese mucho cuestionamiento por parte de los maestros. O sea, para nosotros era fácil manejar y medir la información, pero, ¿cómo íbamos a medir la formación, cómo la íbamos a vivir? Y es que el CETYS, al ser una escuela dominada por ingenieros, quería medir todo, incluyendo la formación. En ese sentido, muchos nos sentíamos "perdidos" y hubo bastante discusión al respecto para determinar de qué forma trabajaríamos. En realidad, esta fórmula era una copia al carbón de lo que estaba haciendo el Tec de Monterrey: darle impulso a la difusión cultural, a las cosas deportivas; básicamente, impulsar el ambiente estudiantil. Eso era lo que se buscaba con ese modelo, y ese fue el tema que se trabajó por muchos años. Cabe destacar que en el Tec de Monterrey se formó la dirección de Asuntos Estudiantiles para aglutinar todos estos aspectos que

mencionamos. El CETYS copió entonces ese modelo, y fue el Ing. José de Jesús Ortega Luévano quien se encargó por primera vez de esta actividad, sin descuidar sus clases en ingeniería.

Los cambios entraban por puertas y ventanas del CETYS y era difícil estar al tanto y sumarse a esos vaivenes. En 1972 se introdujo el cambio de los planes anuales a semestrales; la generación 75 fue la primera que salió con la modalidad semestral. Fue un verdadero sainete decirle a profesores de la talla del Felipe Bejarano que su clase de derecho civil, que era de todo un año, se quedaba en un semestre en clases de tres días a la semana —aunque ahora es Civil I y Civil II; y así con otros maestros, como Rigoberto Valdez, don Víctor Muñoz Campos, o René Rivas. Pero estos fueron ya planes de estudio del CETYS y no copias de programas académicos de otras universidades. En cuanto a este plan, hubo una tesis de Ernesto García Montaño que tocaba el asunto y establecía que los cambios deberían hacerse con empleadores y los sectores económico y social de la entidad. Estos eran ya atisbos hacia la investigación educativa y orientada hacia los planes y programas de estudios.

En cuanto al tipo de docente, lo principal era que un profesionista técnico que trabajaba en otras zonas del país quisiera internarse en estas tierras desérticas. En mi caso, estando aquí, recuerdo que sobre el sueldo me dijeron: "Te vamos a pagar tanto porque tienes licenciatura, más otra cuota porque tienes posgrado, más otra cuota porque tienes experiencia laboral en la empresa, más otra cuota porque tienes experiencia docente". Así, mi primer sueldo en 1969 se integró en 6 250 pesos, que eran 500 dólares, al tipo de 12.50 por dólar. Probablemente eran algo como 300 dólares por

licenciatura, otros 100 por maestría, 50 por experiencia laboral y 50 por experiencia docente. Si habláramos en términos de un tabulador de sueldo, éste era uno que se manejó, allá por el tiempo de mi contratación, para fijar el monto de entrada.

Pero luego vino el sistema de evaluación del profesorado diseñado por Pablo Latapí y el Centro de Estudios Educativos (CEE). Hasta entonces, CETYS había sido la primera escuela en realizar una evaluación de su educación —en 1970— gracias a un donativo de la Fundación Ford. Si bien los directivos (el de preparatoria, el de ingeniería, el de administración) siempre tuvieron sus propios planes de desarrollo, cuando llegué al CETYS por primera vez, el Dr. Castillo ya traía consigo —desde 1968— un plan de medición para evaluar a los profesores. Dicho plan lo comenzó el Dr. Latapí, y CETYS fue la primera institución en implantarlo. De hecho, al terminarse aquel primer año que estuve en el CETYS me llamaron y me dijeron: "Usted fue el maestro mejor evaluado y su sueldo subió miles de pesos". Entonces, como quedé en primer lugar en la primera evaluación del profesor del CETYS, mi sueldo subió 78 por ciento. En aquella época yo ganaba 6 mil y pico de pesos y pasé a ganar más de 11 mil, por lo que mi sueldo casi se dobló. Ese es un grato recuerdo para sorpresa de muchos y también para la mía, pues no estaba esperando algo así.

En la década de 1980 este sistema de evaluación ya estaba bien consolidado, aunque es verdad que la preparatoria le "metió mano". Por ejemplo, empezaron a decir que era necesario evaluar la formación cívica en el aula. "Pero oye, si yo estoy dando clases de matemáticas, ¿estoy en las mismas condiciones para ser evaluado en ese sentido?" En una materia instrumental

no había manera de impulsar el civismo con las mismas posibilidades que el maestro de historia nacional o de sociología. Y eso fue lo que empezó a cambiar con el sistema de evaluación del profesorado: que se empezó a perder de vista el objetivo. Por ejemplo, durante una junta del Consejo, el presidente de éste se la pasó escribiendo y llenando de garabatos una hoja. Al terminar preguntó: "¿Y ustedes sintieron que el alumno aprendió?". Y había un silencio total. Y eso es típico de los ingenieros: que se pierden en el método, en las tripas, que no ven el objetivo claro, que se ocupan pero no saben a dónde van. Y yo como administrador, si no tengo objetivos estoy perdido. Para mi gusto, el primer sistema de evaluación, el de 14 preguntitas, era el más objetivo. Además, el instrumento es responsabilidad de la dirección, no del maestro. En la empresa, el trabajador, el empleado o el obrero no va y le dice a la dirección cómo debe evaluarse. Se trata de una responsabilidad y de un diseño que debe salir desde la dirección.

De planeación y formas de administración académica

La relación con el Tecnológico de Monterrey era notable y no había manera de ocultarla. En el Cetys había muchas cosas y sistemas que heredamos de ellos. Por ejemplo, la boleta de biblioteca para préstamos de libro era la misma, al igual que la lista de asistencia proporcionada por el Departamento de Escolar, y el hecho de que las listas eran firmadas con calificaciones y faltas de puño y letra del profesor; lo mismo sucedía con el profesorado de tiempo completo, el internado y el regalar una cobija en navidad a los empleados de mantenimiento. También le copiamos al departamento de Asuntos Estudiantiles el catálogo de cuentas de

contabilidad, los eventos de reinas, el *rally* y el fútbol americano —el deporte más institucional—; eran igual que en el ITESM. Nacimos en una casa en el centro de la ciudad y el Tec nació igual. Y si el Tec tenía su Tequito (para educación continua, inglés, francés, clases culturales) el CETYS tuvo su Cetito, con el mismo fin. Debe haber muchas más similitudes que se me escapan en este momento.

La larga tradición de hacer planeación en el CETYS inició también en los albores de la década de los setenta. El primer esfuerzo fue con Castillo, Latapí y Montañez. El segundo con Licona y Joaquín Díaz Martínez, alumno en la UNAM del Dr. Fernando Arias Galicia. Por cierto, Joaquín fue el primero que nos habló de la taxonomía de Bloom, un tema de su maestría en la UNAM. Más adelante pasamos a los planes de estudios con objetivos educacionales.

En los setenta se constituye el Departamento de Didáctica, en el que estuvieron maestros como Sergio Tomás Sayavedra, y más adelante, María del Pilar Olmedo, Mario Alberto Loy y Rocío Magallanes. En el amanecer del siglo XXI, este departamento ya no existía.

Se nos puede preguntar cómo era el liderazgo en esas épocas. Creo que el liderazgo estaba enfocado a los ramos del saber, sabíamos quién era el bueno para la sociología, para las matemáticas, la física, el dibujo, los métodos cuantitativos, el comportamiento humano en las organizaciones, costos, auditoría. Pero también había lagunas. Una vez Félix Castillo preguntó quiénes sabían matemáticas de conjuntos, pues era algo que empezaba a verse a nivel universitario y de posgrado. Levantamos la mano Papús (Ezequiel Rodríguez) y yo, y al rato estábamos dando talleres sobre el tema. Sé

que teníamos verdaderas lagunas para una buena clase de microeconomía o de contabilidad administrativa (el maestro que quiso entrarle al tema de la contabilidad administrativa salió muy mal parado con los alumnos, que eran muy críticos. Este maestro decidió irse a un posgrado al ITESM para regresar dominando el tema). En otro tipo de liderazgo, el formal, hubo puestos que la organización requería, según los autoestudios, como el de director educativo. Hubo alguno que se preparó para ello, pero no fue invitado al puesto. Tiempo después salió de la institución y también, con el tiempo, el rector Félix Castillo concluyó con su periodo sin nombrar titular para ese puesto. Fue nueve años después del autoestudio cuando se nombró al primer Director Educativo en la figura de Enrique Blancas. En un autoestudio aparece como recomendación que se establezca una posición de recursos humanos para la docencia. Se decía que contratar y mantener el profesorado era algo especializado, pero esto nunca ha pasado a la realidad.

Al grupo de profesores que iniciaron a finales de los sesenta y se fortalecieron en los setenta les tocó participar en la nueva camada de docentes del CETYS. Destacaría, por la Escuela de Ingeniería, a Joaquín Flores Curiel, Joaquín Díaz Martínez, Jorge Rocha, Andrés Galindo, Luis Felipe Loera, Vidal Treviño Cuevas, Mario Camargo, Óscar Ham, y al profe de química, Luchito, que era José de Jesús Rodríguez; Héctor Vargas, el eterno maestro de dibujo, Prof. Carlos Domínguez. Además, a finales de los setenta e inicio de los ochenta, Marcela González, Benedo Beltrán, Guadalupe Torres, José Bernardo Valadez, Sergio Rebollar, Josefina Becerra, Eduardo Santiago, Rubén Magdaleno, David Sánchez y César Barraza.

Regreso a República Dominicana… y de vuelta al CETYS

Me fui del CETYS en 1975 con la intención de agarrar experiencia fuera del aula. En diciembre de 1974 ya teníamos dos hijas (Diana y Gina), y fuimos a Santo Domingo para que lo conocieran. Allá me ofrecieron una importante posición en una empresa de mercadotecnia. Dije que lo tenía que pensar, y sobre todo que tenía que comentarlo con los jefes. En esa época, enero representaba el regreso al periodo de exámenes, y el siguiente semestre del CETYS comenzaba oficialmente en febrero. Llegué entonces a principios de enero y le comenté a mi jefe de la oferta de trabajo, quien no hizo nada por retenerme. Entonces le dije al jefe de mi jefe, o sea al rector, la misma historia, pero tampoco hizo nada por retenerme. Yo no esperaba que me ofrecieran ni más dinero, ni un puesto directivo.

Yo conocía las limitaciones del CETYS, además de que el consejo tácito era: "Aprovecha la oportunidad". Tomé entonces el puesto, en el cual comencé el 27 de febrero de 1975. Quedé en buenos términos con el CETYS, aunque regresé ese año a esta institución para la graduación de la primera generación de los planes semestrales. Los muchachos decidieron llamar a esa promoción como la Generación Francisco Villalba Rosario, un sorpresivo y gran honor para mí, pues en ese entonces no se estilaba apadrinar generaciones. Me tocó dar un discurso en esa graduación, en la que estuvo en el presidio el rector del Tec de Monterrey, Fernando García Roel. También supe por Gilberto Villarreal, contralor del CETYS, muy amigo de García Roel, que don Fernando le dijo: "Qué tonto el CETYS, deja ir a Frank Villalba".

¿Qué pasó entonces en esta nueva etapa en la que llegué a Santo Domingo? Me ofrecieron chambas en direcciones de mercadotecnia y comencé a trabajar en un grupo empresarial con varias divisiones; una división era Max Factor, dedicada a la fabricación de cosméticos, y otra era Nini Ricci, de perfumes y accesorios; además representábamos a varias líneas de juguetes como Fisher Price, Tonka, Playschool, Mattel, Lesney, Matchbox, Hasbro, Lego, Milton Bradley, etcétera. Y ahí aprendí muchísimo. Aprendí a establecer políticas de ventas, políticas administrativas, presupuestos, pronósticos... todas las cosas que yo les decía a mis alumnos que teníamos que aplicar.

También tuve buenas experiencias en el ámbito docente. Y es que a mi regreso, varios de mis amigos que estaban bien posicionados me buscaron y me ofrecieron dar clases en una nueva escuela llamada Instituto Tecnológico de Santo Domingo (Intec). Se trataba de una escuela que pretendió captar alumnos "nerd", como quien dice. Y recuerdo que me tocó darle clase a doce de estos alumnos que tenían un IQ altísimo. Me decían: "Maestro, todo lo que usted nos está diciendo está en el libro". Hasta entonces, todos los grupos a los que había dado clase habían esperado que yo siguiera una metodología preestablecida, además de que yo siempre había sido muy respetuoso con los textos: si había que demostrar un modelo yo era muy obediente y seguía el texto. Pero estos nuevos muchachos estaban en otro nivel y querían que instrumentara. Recordé que el único maestro que daba una clase en paralelo fue un profesor de economía llamado Jean Pierre Vielle; o sea, este maestro exponía temas, casos y esquemas tangenciales al texto, dejando que el alumno "se fumara solo" el texto. Yo me confundía mucho en esa clase, pues en

la primera evaluación estudié lo que había dicho en el salón pero preguntó del texto que teníamos que revisar nosotros mismos; y me fue como en feria, aunque ya después hice el ajuste. A raíz de estas experiencias fue que comencé a hacer simulaciones, a poner casos en el aula. En otras escuelas los estudiantes eran como los de Mexicali, como los del Tecnológico, pero éstos de Santo Domingo no. Y la experiencia fue interesantísima porque estos cuates retaron mi manera de dar clases, me obligaron a mejorar mis estrategias didácticas. Es claro que desde ahí atesoré una máxima en educación: hay un tipo de estudiante que obliga al maestro a ser mejor. Fue en esa época en Santo Domingo que tuve un récord de semestres consecutivos, daba clases sin parar. Aunque estuviese trabajando para una empresa siempre tuve trabajo educativo en otras partes. Como dije, en ese periodo trabajé para el Intec, aunque luego pasé a la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU).

Al finalizar el año de 1979 me contactó un exalumno egresado del CETYS: Marco Antonio Valdez Gutierrez. Él acababa de hacer una maestría en Holanda, y aunque nunca supe cómo logró contactarme, me alegra de que lo hubiese hecho porque su encuentro marcó el punto en el que comencé a plantearme mi regreso a Mexicali. Marco llegó a Santo Domingo en el verano de 1979, me habló y me dijo que quería bucear en las playas del norte del país. Le dije que yo lo llevaba, pues teníamos una *toy fair* en Santiago, ciudad cercana a donde quería ir. Tras instalarlo en Puerto Plata, sentados en una palapa de un restaurancito, comenzamos a platicar sobre nuestros planes a futuro. Mi alumno me planteó la posibilidad de regresar a México como maestro huésped de la UAM

(él trabajaba ahí), una nueva universidad que se había creado para evitar que la UNAM creciera demasiado. Económicamente no me convenía irme, pues tenía un buen sueldo, aunque estaba la cuestión de mi familia y mi esposa, quien ya tenía muchas ganas de regresar —ella es mexicana—. Pero es verdad que se llega a cierta edad en la que uno quiere buscar nuevos aires, y como yo anhelaba el cambio, decidí decirle que sí a este joven maestro y exalumno.

Para esto, había un montón de mexicalenses en México, D. F., que se juntaban todos los viernes en un restaurante, entre ellos Netzahualcóyotl Pérez Román de Urbi, Federico Díaz —consejero del CETYS—, Alberto Reza del PRI, y muchos otros que escapan a mi memoria. Y un día que todos estaban reunidos me hablaron y platicamos sobre mis planes de irme a la UAM. Posteriormente, el Lic. Óscar Licona se entera de aquello y me marca para decirme: "Te hablamos porque supimos que te vas a México, a la UAM, y más vale bueno por conocido que malo por conocer". Total, que me empezó a convencer de que me viniera para Mexicali porque la vida en el D. F. era muy difícil y ajetreada. Y que nos venimos: el primero de enero de 1980 voy aterrizando aquí en Mexicali. Y aunque ya había estado aquí antes, me dio la impresión de que no había absolutamente nada de nada. Así fue que regresé al CETYS como maestro de planta.

Segunda etapa: proyectos académicos y experimentación en las aulas

Cuando regreso al CETYS había una coyuntura a la altura de 1981: Fernando León —el rector actual— estaba estudiando su posgrado en Stanford, e invitaron a los directivos del CETYS a esta universidad durante tres

semanas. Y me extrañó que me invitaran, siendo que yo era maestro. "¿Por qué voy yo?", pensé. Asistieron el director de asuntos estudiantiles, el director de ingeniería, el de ECA, el de informática, el de escolar, el de didáctica, el rector, el encargado de biblioteca, el de promoción y desarrollo, el director administrativo, el director educativo, el contador... en fin, puros directivos. Y yo, ¿qué fregados estaba haciendo ahí? Además, la idea era que cada representante universitario se encontrara con su contraparte; por ejemplo, el de biblioteca en CETYS se vería con el bibliotecario de Stanford, y así con el resto de los invitados. Sencillamente yo no entendía lo que hacía por allá.

El rector Alfonso Marín y el director educativo, Enrique Blancas, me dijeron entonces que mi tarea era hacer un *paper* sobre el posgrado: "Aquí hay gente como Ezequiel Rodríguez que comenzó un programa de posgrado pero que no pasó del propedéutico porque se tuvo que cancelar. Y tú tienes aquí información verbal para comenzar a hacer ese *paper*, y puedes hacer alguna semblanza sobre cómo empezar un programa de posgrado en CETYS". Esa había sido la razón de que me llevaran a Stanford. Con la experiencia de aquella estancia comencé el primer posgrado aquí en el CETYS. El proceso fue lento pues primeramente echamos a andar unos programas de especialidades.

Fue entonces que comencé a diseñar programas de mercadotecnia, de finanzas, administración industrial, informática y de recursos humanos. Los programas duraban poco más de un año y estaban compuestos de cinco módulos. Para ello investigué lo que estaba haciendo el ITAM y la UDG, y a partir de sus programas de poslicenciatura comencé a desarrollar algo parecido. Sobre esa base pasamos a crear después

los programas de maestría. Todo eso comenzó entre 1984 y 1986.

Tras la estadía en Stanford, Fernando León se trajo al CETYS modelos y lecturas nuevas que permitieron crecer a la institución en términos de un plan de desarrollo. En realidad, un plan de desarrollo de cinco años se había iniciado desde mediados de los setenta, década en la que se produjo el apogeo industrial de la región. Pero ahora, pensando en la planeación y evaluación de la educación, el nuevo plan de desarrollo tenía que contemplar la cuestión de la certificación, lo que implicaba requisitos y exigencias que permitieran ver cómo la institución avanzaba en relación a la medición de los resultados de aprendizaje. La idea era poder determinar o medir los resultados de aprendizaje de los muchachos. "¿A dónde vamos con la institución?", era quizás la pregunta de fondo que trataba de responder este plan de desarrollo. A decir verdad, mi experiencia me dice —y ahí podríamos entrar en un debate larguísimo— que siempre es la misma gata, nomás que revolcada: por más medición de aprendizaje que le pongas al plan de desarrollo yo sigo viendo que se trata del mismo modelo educativo. Habrá estudiantes buenos y malos con el viejo sistema al igual que con el actual: hay de todo. Ese es mi punto de vista final en relación a este tema.

Enfatizo la idea: recuerdo que una vez asistí a un curso de desarrollo por competencias, el primero que se dio por acá en CETYS. Cuando el instructor me pregunta que si "cómo la veo", yo le contesto que sentía que lo que me estaba diciendo era lo mismo que yo había hecho toda la vida, porque gracias a Dios yo aprendí en la década de 1970 la taxonomía de Bloom, y sabía identificar perfectamente cuándo se trataba de un nivel

cognoscitivo, de síntesis o de análisis y sobre todo de aplicación. Siento que toda la vida he enseñado para que mis alumnos sean competentes allá afuera, que la hagan en el trabajo; si no, ¿qué diablos he estado haciendo todos estos años? Si enseño sobre ventas e investigación de mercados es para que mis alumnos puedan aplicarlas e incluso vivir de eso, o si enseño mercadotecnia es para que puedan planear, organizar, dirigir, controlar programas de mercadotecnia. Y así por el estilo. Subrayo esto porque ahora te vienen con conceptos como éste, de enseñar para la competencia, y uno cree que es algo novedoso, pero como dije, es la misma gata, nomás que revolcada.

Para mí siempre ha sido muy importante conectar los contenidos que se ven en clase con la realidad social que acontece afuera. Por ejemplo, en mis clases de ventas o de estrategias de mercadotecnia les enseñaba a los muchachos a ganarse la vida con ciertos instrumentos que los hicieran competitivos al momento de egresar. Si el maestro ofrece en clase puras definiciones, características, ventajas o desventajas, el alumno difícilmente será alguien en la vida. En el trabajo no le van a preguntar al alumno por la definición de mercadotecnia, sino que le van a plantear un problema que hay que resolver. Recuerdo que en mi primer empleo me tocó trabajar con gente hecha en la calle, con gente que se curtió vendiendo, investigando, realizando encuestas, publicidad, entregando mercancía casa por casa. Esto es importante para la formación profesional y el desarrollo de procesos y habilidades.

Por otro lado, el aula siempre representó un espacio de cambios e innovaciones que enriquecían mi manera de dar clases. Habiendo pasado por experiencias como la de los alumnos del Instituto Tecnológico

de Santo Domingo y las diversas empresas en las que trabajé, mis nuevas clases en el CETYS se me presentaron como oportunidades para poner en práctica el aprendizaje que adquirí en República Dominicana. Por ejemplo, comencé a redactar casos, o más bien minicasos —como a mí me gustaba llamarlos— que se convirtieron en una constante durante mis clases. Se trataban de experiencias personales y administrativas que adquirí mientras trabajé en Santo Domingo, al estilo de las simulaciones que comencé a emplear con los alumnos del Tecnológico. Hice esto porque uno puede llegar a tener muchas deficiencias a pesar de haber salido del Tec de Monterrey; cuando uno sale a la práctica se encuentra con que se manejan muchas cosas que no se vieron en el aula. Por poner un ejemplo, existen numerosos conceptos de mercadotecnia que primero se emplearon en la práctica y sólo después llegaron a los libros.

Ilustro esto con un caso real: en Sterling Products, la primera empresa en la que trabajé cuando egresé de LAE, la planeación de mercadotecnia o el plan de los productos estaban a mi cargo, aunque este concepto no se especificaba en los textos y pasaron décadas para que se explicitara como tal. Otro caso: en los años setenta hablábamos del concepto de posicionamiento tanto en la empresa como en la agencia publicitaria que llevaba nuestra cuenta, cuando tuvieron que pasar décadas para que dicho concepto apareciera finalmente en los textos. Además, yo era *Brand Manager*, y en toda mi carrera nadie del Tec me habló de eso. Entré en contacto con la realidad de este concepto a través de mi práctica profesional en Colgate-Palmolive, en donde la rotación de puestos cada dos meses, por diferentes posiciones de mercadotecnia (ventas, publicidad, investigación

de mercados, promoción de ventas, desarrollo de productos y gerencia de marcas), me permitió estar junto a un ejecutivo de marcas una semana. Cuando me entrevistaron para el puesto me preguntaron sobre lo que hacía el gerente de marcas, a lo que respondí con mucha naturalidad con base en lo aprendido en mi práctica profesional. Y me dieron el puesto. Luego supe que de todas las personas que entrevistaron fui el único que contestó esa pregunta. Entonces, yo redacto y hago un minicaso sobre esta experiencia. El alumno que lo aborda termina por consultar *Marketing Job* de la American Marketing Association, en donde vienen todas las descripciones de puesto del área del *marketing* para que después tenga elementos con que responder.

Entonces, mis experiencias apuntaban en ese sentido —a anticipar como los conceptos se traducían en realidades prácticas— y las redactaba como si fueran casos, aunque cambiando los nombres reales. Los minicasos permitían, pues, hacer pronósticos y modelos. Este tipo de cosas, ¡no te las enseñan los maestros! ¡Muchas no están en los libros!

Influencia e interacción con docentes y estudiantes del CETYS

En Santo Domingo nunca me di cuenta de cómo influyeron otros maestros en mí, seguramente porque no teníamos un claustro. Si eras maestro de asignatura sólo veías a los demás compañeros firmando papeles en la oficina, entrando y saliendo a clases con prisa. Tuve una impresión similar cuando trabajé en la Escuela de Administración del Tec de Monterrey, pues recuerdo que mis maestros eran muy sinópticos... Pero por otro lado, cuando trabajé en el CETYS con mi jefe, el Lic. Óscar Licona, él, por ejemplo, decía

en clases: "Vamos a ver el desarrollo del concepto de mercadotecnia". Y él lo veía todo, todo. ¡No discriminaba nada! Y yo era bien por arribita. Y eso lo aprendí de él: el no discriminar nada. Yo no sabía cómo hacer eso. Claro está que si uno no tiene capacidad de síntesis, pues no te metes como maestro, porque nosotros tenemos que sintetizar. Y esto lo aprendí también de un maestro psicólogo del Tec de Monterrey: Felícito Leal de Luna. Recuerdo que a nosotros como alumnos nos daban *Sociología,* de Luis Recasens Siches, un libro de esos gigantes. Entonces, suponiendo que la lección abarcaba seis páginas, lo que seguía era que este maestro "traducía" lentamente esas seis páginas a lo que quiso decir el autor. Yo anotaba todo, y en menos de una cuartilla el profesor te resumía lo que quiso decir el autor. Era una capacidad de síntesis increíble.

En cuanto a los alumnos, es importante mencionar que me tocó dar clases en Mexicali en una época dura en la que los estudiantes de la UABC andaban quemando unidades, llantas y camiones. Por lo tanto, los alumnos de aquella época eran muy críticos ante la administración del gobierno. Y yo fui muy amigo de un estudiante que después fue luchador social de la cuestión de la Comisión Federal de Electricidad: Sergio Tamai. Él fue mi alumno, un cuate que preguntaba y cuestionaba constantemente. Yo le decía en clase: "Nomás puedes hacer tres preguntas, si no, nos vamos a atrasar; o te vas a mi cubículo y allí le seguimos". Y así era: ahí en el cubículo seguíamos platicando. Otros estudiantes, Pedro Antonio Hernández Castro, y uno de apellido Malo, también eran muy críticos, tanto así que cuando tenía a dos en el mismo grupo ya no sabía qué hacer, porque cuestionaban mucho. También tuve de alumno al dueño de la Zapatería Reforma, Roberto Ley Chin

(q. e. p. d.), quien era muy profundo...era el estudiante de los "¿Por qué?" ¡Y te hacía pensar! Ya después de los noventa, en la década de los 2000, no encontré estudiantes que me hicieran pensar. A lo mejor fui yo el que crecí, o que dejé de perturbarme con cuestionamientos. Definitivamente, aquellos eran estudiantes que me hacían preparar las clases mucho mejor.

Otra de las cosas de las que me percaté a lo largo de mi trayectoria como docente fue que si uno provenía de una carrera económico-administrativa, o contable-administrativa, y no realizabas prácticas en el salón, entonces tu modelo de dar clases seguramente estaba muy por debajo de donde debería de estar. También me parece indispensable adecuar prácticas y dinámicas de clase en función del tipo de alumnos que te toquen. Por ejemplo, yo comencé el programa de Licenciado en Administración de Negocios (LAN), y fui de los primeros maestros en impartir dicho programa (junto con los maestros Leticia Torres y Edgar Jiménez) con personas adultas. Recuerdo que en el primer grupo que llegó había una persona de casi 80 años, algo que a muchos maestros les causaba pavor. En lo que a mí respecta, me divertía mucho cuando daba clase a los señores que ya estaban grandes. Había que ensenarles la nueva tecnología del Blackboard, y al principio no era fácil. Ahora ya se hace escuela: los demás enseñan a los demás y se sale adelante. Pero cuando apenas se abre brecha, el esfuerzo es mayor, y de esto los administradores no se dan cuenta o se dan cuenta pero no te dicen nada. En este sentido, creo entonces que es muy importante estar abiertos a situaciones poco comunes o que se salen de lo normal. Sobre esto, recuerdo a un maestro de contabilidad que se encontró en su clase a un alumno que ya era contador. Y eso le molestaba

al maestro, pues era el que más le rebatía, a pesar de haber sido el alumno que más debió aprovechar.

Algo similar me sucedió mientras estuve haciendo mi maestría en Monterrey. Yo era LAE y en algún semestre me tocó llevar la materia de administración. Sin embargo, el maestro de esta clase era el director de recursos humanos del Tec, quien contaba con una profesión relacionada con el pilotaje de aeronaves. Sólo después realizó un posgrado en administración. Y yo soy humilde, no me gusta demostrar lo que sé ni ando de bocón sobre cuestiones que no son de mi campo. Pero una vez, en la segunda o tercera clase del curso, me atreví a externar mi opinión sobre algo que se planteó con el grupo. Mi forma de pensar hizo que el profesor me hiciera como 10 o 12 preguntas, unas tras otras, y todas, como quien dice, se las bateé. Sorprendido por mis respuestas, el profesor me pregunta que si qué profesión tengo, a lo que le respondo que soy de LAE y que trabajaba también como maestro. Y jamás me volvió a hacer una pregunta: me esquivó el resto del cuatrimestre. Esa era la cuestión que estaba muy presente en el Tec: que el maestro era muy calador, pero si caías una sola vez, te caías de forma definitiva.

La otra cosa es que en las aulas me tocó escuchar con frecuencia, por parte de alumnos y maestros, que mientras estés en la práctica los libros no te servían. Como yo siempre recurrí a mis libros cuando estaba en la práctica nunca entendí por qué la gente decía que te olvidaras de ellos. A fin de cuentas se trata de una relación biunívoca: de aquí para acá y de acá para allá; si estás en la práctica, apóyate en los libros; y si estás en el aula, combina ese conocimiento con lo que aprendiste de manera práctica. Creo que se trata de una relación muy importante

que desafortunadamente no ha funcionado del todo en el CETYS. El rector Enrique Carlos Blancas de la Cruz intentó crear unos programas de verano junto con los maestros para que éstos llevaran a sus alumnos a las empresas. Sin embargo, muchos maestros no contribuyeron a que se consolidara dicho proyecto, pues no tenían el tiempo ni la disposición para salir con el grupo al trabajo de campo. En mi tipo de carrera, éstas son algunas de las conclusiones a las que me han llevado mis experiencias.

El tránsito de los ochenta a los noventa

En el devenir de esos años, el CETYS empieza a darle importancia a la computación, a la biblioteca, a la infraestructura, al apuntalamiento de las unidades foráneas que empezaban a despuntar, aunque se habían establecido en los setenta. La planeación universitaria en manos de Jorge Rocha y Fernando León adquiere carta de ciudadanía. Se profesionaliza la consecución de fondos, (ésta había empezado con Andrés Armenta en los sesenta, luego por Alfonso Marín, Hugo Castillo, Fernando León, Juan Antonio Ortiz). Cuando emergen los bonos de deuda, los llamados *swaps,* se hizo uso de la compra de deudas para construcción de edificios, como el Centro Estudiantil. Los fondos de becas empezaron a tomar forma. Como mencioné, en 1984 me encomiendan reiniciar los posgrados, movimiento que había empezado en los setenta, pero que con la devaluación de 1976 los planes se retrasaron y los alumnos no pasaron del nivel propedéutico. Así empezamos un movimiento para dotar al CETYS de posgrados, para luego pasar a las maestrías. En licenciatura, en esos años, aparecieron los *dinamiqueros*, maestros que usan y abusan de la dinámica de grupos para sus clases. El

tronco común, en su concepción original, desaparece, dizque porque los estudiantes quieren ver desde el inicio de carrera los temas de su especialidad. El tronco común se convirtió en coincidencia de cursos con otras carreras a lo largo de la misma.

Respecto a la escuela de contabilidad y administración (ECA) advierto que a finales de los setenta hubo una desbandada de maestros, entre ellos Rubén Camacho, Netzahualcóyotl Pérez Román, Héctor Rubio Montoya, Roberto Salgado Legaspy, y otros que habían cambiado de ciudad o fueron buscando otros horizontes, sobre todo económicos. Solo permanecen Woo Ken Bin y Óscar Adame. La planta estaba formada con Mario Hernández, Juan Nevares, Óscar Adame, Woo Ken Bin, Jaime Álvarez, las economistas Gloria Cazares, Armida Iruretagoyena y, para el área cuantitativa, Maricela Sato. Más adelante se incorporan Manuelino Gallegos, Pedro Puga, Luis Fernando Oviedo, David Felipe, Héctor Velarde —reintegrado en Mexicali, luego de haber participado en la fundación del campus Tijuana—, María Eugenia Corella, María Teresa Bastidas, Lucero de la Peña, Blanca Villaseñor, Juan Carlos López y Juan Pablo Martínez; el único LAE en ese momento era yo.

En 1980-81, Enrique Blancas me llama y me pregunta sobre otras opciones que podríamos ofrecer en administración. Para ello teníamos dos carreras desde 1961: la de contador público y administrador de empresas. Propuse dos nuevas carreras, licenciatura en administración de mercadotecnia y licenciado en administración de recursos humanos, que me tocaron desarrollar; de estas dos persiste hoy la primera. Para los noventa hubo el mismo diálogo con el Ing. Enrique Blancas, y bosquejé la carrera de

licenciado en negocios internacionales (LNI), tocándole a la Lic. Carmina Contreras terminar el proyecto y echarlo a andar.

La autonomía para las formas de contratación del profesorado

En los ochenta los directores de escuela tenían más libertad de acción en la toma de decisiones. Ésta se ha perdido. En tiempos de Jorge Fiorentini, director de administración y finanzas, los directores participaban de los presupuestos y eran responsables del pronóstico de su carrera, de los ingresos que presupuestaban, de los gastos de operación y del resultado de operación. El ingeniero José Luis Arroyo Pelayo diseñó toda una hoja electrónica con todo y macros, para realizar los presupuestos. Era un ejercicio total de presupuestación. Esto lo señalo por una cuestión determinante que impacta directamente en el desarrollo del profesorado: esto ya no es más. Tal responsabilidad no es la misma. Como director en 2003 vi que era ridícula la cantidad de recurso que nos tocaba presupuestar. Ya no veíamos siquiera el ingreso, las partidas que presupuestábamos eran gastos de papelería, viajes para alumnos y maestros, y cosas así, de muy poca monta. El gran gasto de desarrollo y formación de maestros y otros rubros importantes similares estaba en otra parte y no se controlaban en la escuela. Como no me presté a esa rutina, le dije al maestro que hacía esa partecita del presupuesto que lo siguiera haciendo, pues a mí no me interesaba manejar eso tan acotado. Ahora, contratar a un maestro es un calvario, con todas las estaciones. Antes, en especial, recuerdo que cuando yo era director de la Escuela de Contabilidad y Administración (parte de los ochenta y noventa) contratábamos maestros con

mucha facilidad, excelentes casi todos. Ahora hay que besar a las veinte mil vírgenes para hacer eso.

En ese contexto de libertad y de manejo de presupuestos llegó un grupo de profesores que ha impactado la vida de la institución en los noventa y en esta última década. Maestros que contratamos cuando teníamos un verdadero poder de hacerlo y manejábamos la proporción de maestros que debíamos tener por alumno. Estos maestros dieron —y algunos de ellos siguen dando— un excelente servicio a la institución: María Luisa Walther, Luis Linares, Alberto Gárate, Rita Ungler, Juan Carlos López, Leticia Nájera, Gabriela Fiorentini, Helia Cantellano, Susana García, Ruth Gurría Treviño, Josefina Castillo y otros que escapan a mi memoria.

El complejo equilibrio entre la administración y la docencia

Cuando fui director de posgrado en los ochenta intenté siempre conservar mis clases, aunque fueran una o dos. En ese entonces como que aún no había mucho traslape con la cuestión administrativa. Y permanecí en el Cetys como director de la Facultad de Administración y Contabilidad hasta 1994, año en el que volví a salir de esta institución para dedicarme a la iniciativa privada. Hacia fines de la década de los noventa mi vida laboral era muy ajetreada. Si bien el gobierno del estado me estaba buscando para una posición, mi trabajo en la iniciativa privada me hacía viajar mucho: salía los lunes de Mexicali hacia Los Ángeles, luego a Tijuana, luego a San Diego, y regresaba a casa los sábados. Cada semana era un verdadero periplo. Pero resulta que un buen día me ofrecen un puesto en el Museo Sol del Niño, para el que me buscaba la esposa del gobernador. Lo único que

sabía era que, al parecer, yo era la persona que encajaba con el perfil buscado, aunque en realidad no tenía idea sobre qué era ese asunto; no conocía el museo y ni sabía nada de sus actividades. Me pregunté: "¿Quién en Mexicali, puede darme información del Museo Sol del Nino?"... y solo me contesté: "El Ingeniero Enrique Blancas", a la sazón, Director Educativo del CETYS. Decidí entonces hablarle para que me explicara sobre esto del museo, y resulta que el ingeniero estaba metido en eso, pues formaba parte del Consejo o el Patronato del museo. Recuerdo que quedamos a las 4:00 P.M., un sábado en La Plazita, para que me explicara en qué consistía el museo, y así evaluar mis posibilidades. Me explicó todo lo relativo pero al final me dijo que no tomara ninguna decisión todavía, y quedamos de vernos en ese mismo lugar una semana después. Y me dice entonces: "Quiero que me ayudes en el CETYS. Voy a ser el próximo rector y quiero que te vayas a Ensenada porque por allá necesitamos a alguien con tu perfil". Y pues así fue como me hice director del campus Ensenada en el 2000, año en el que me reincorporo por tercera vez al CETYS, con tres rectores diferentes: el Ing. Castillo, el Ing. Marín y el Ing. Blancas.

En el campus de Ensenada habían hecho un monstruo de edificio que quedaba demasiado grande para atender a un poco más de 200 estudiantes. Y vaya que había mucho trabajo por hacer. Por ejemplo, en una ocasión, quisieron imponer en Ensenada siete directores de áreas sin importar la población que el campus tuviese. Mexicali y Tijuana, con mayor población estudiantil, si estaban en condiciones de soportar a los *siete magníficos*, pero no Ensenada. Comparando la situación con el CETYS de los setenta, simplemente no funcionaba, pues en aquel entonces la planta docente

tenía una carga dividida entre lo administrativo y el trabajo docente. Entonces, recuerdo que tuve que llegar a Ensenada a practicar una especie de reingeniería, a fusionar y a desaparecer puestos, y otras cosas por el estilo que fueron necesarias para hacer más eficiente al campus... y eso te ayuda mucho la administración. En cuanto a mí, desde el punto de visto de aquella organización, o era director de la escuela o era maestro. Por eso es que en Ensenada no di clases sino hasta el segundo año: esa fue una de las pocas veces en las que rompí con esto de dar clases.

El aspecto administrativo de mi puesto en Ensenada me ayudó mucho porque era parte de mi formación —licenciado en administración— y no hay quien me cuente a mí sobre cómo debe ser algo que es parte de mi propia profesión. Con todo, me consta que esto puede llegar a indigestar a la gente. Recuerdo que una vez tuve que ayudar en Mexicali, a la directora de biblioteca (su formación era en biblioteconomía) porque no sabía cómo escribir un plan de trabajo. Le digo entonces que escriba un plan de trabajo con objetivos: la cuestión de fondo siempre es saber *cómo* escribir objetivos. Y ella escribía unos sueños ridículos. "¿Pero cómo vas a medir tu sueño?", le pregunté. "Un objetivo tiene que ser medible, cuantificable, definible en un periodo de tiempo", cosas por el estilo le decía. Pero ella continuaba diciéndome que era muy difícil. ¡Pues cómo no va a ser difícil aterrizar el absurdo sueño ese que no se le entiende nada! Terminé diciéndole: "Nomás hazte la pregunta: ¿Cómo voy a saber que esto va a cumplirse? Si tú sabes cómo esto se cumple no tendrás bronca, pero si lo dejas en el aire nunca vas a saber cómo se cumplirá tu objetivo". Este tipo de cosas que parecen muy sencillas se facilitan con la experiencia en puestos administrativos.

El compromiso con el Cetys

Cuando llegué a México por segunda vez yo había tenido la oportunidad de trabajar previamente —y de tiempo completo— en el Tec de Monterrey, y en el Cetys y tenía proposiciones de la Católica Madre y Maestra de Santiago. Y de esas escuelas yo decidí Cetys. ¿Por qué no me fui al Tecnológico de Monterrey? La escuela era muy fregona y todo lo que quisieras, pero ahí tú no puedes ser tú. No puedes decirle tu verdad, por ejemplo, a tu jefe o al rector, porque exigen mucha fidelidad. Y yo no puedo ser indiferente a casos de injusticia. O sea, hay mucha fidelidad a lo que ellos llaman la iniciativa privada. Por ejemplo, en aquella época, —ahorita ya no sé cómo está— había repercusiones si quedabas mal con ellos, con alguna de las empresas (quedar mal es que te pelearas o te fueras por alguna razón). En cierta ocasión un compañero mío, mientras estaba estudiando, se casó con su novia que trabajaba en una de las empresas del grupo Monterrey. Ella quedó embarazada. Y la empresa la cuestionó que si por qué no avisó que se iba a casar y que había quedado embarazada. Ese tipo de cosas pasaban mucho en Monterrey durante los setenta y los ochenta; no sé ahora, pero si tú te peleabas o quedabas mal con alguna de las empresas ya no podías entrar a otra, así era. Te boletineaban, decían: "Al maestro fulanito ya no le den chamba". Todos los jefes de recursos humanos se comunicaban. Y por eso, Monterrey, para esto de trabajar a largo plazo, no me gustaba. Además, uno tenía que andarse con mucho cuidado con respecto al trato, porque las formas y los cargos —o títulos profesionales— eran muy importantes. No se podía hablar con libertad, y de ahí que no me gustase mucho el ambiente de trabajo. Y en cuanto a la Católica Madre y Maestra

de Santiago, la cosa era que aunque yo soy muy católico —de hecho soy ministro de la comunión— no soy una persona que se siente a gusto en una universidad católica dirigida por el obispo; me imagino que uno entra al campo de la obediencia, y aunque soy obediente, no me agrada estar limitado. En ese caso, está peor el asunto, peor que en el Tec, porque ni siquiera podías hacer un chiste sobre el diablo. ¡Luego luego te tachan de blasfemo! Pienso yo.

En cambio, en el CETYS, si criticábamos a alguien no pasaba nada, acá nos tuteábamos. Cuando llegué aquí por primera vez nomás vine a probar. Y recuerdo que a una semana de haber entrado me invitaron a una reunión en donde estaba la cúpula de empresarios: Mario Hernández y su equipo, tratando un problema de la empresa Estrella Azul, una empresa pionera del grupo. Y ahí la gente era muy simple, muy llana, por ejemplo, de "cabrón" no me bajaban y eso que no me conocían. En esta reunión había gente muy buena de Mexicali como Pancho Molina y Gastón Luken, la mano derecha de Mario. Mi impresión fue que era gente muy llana y franca. Y dije: "De aquí soy yo". Porque si el CETYS era un grupo en el que podían convivir gente tanto del PAN como del PRI, y no se peleaban, entonces este modelo estaba interesante de ver. Eso me llamó la atención: que el modelo era más democrático, que había mayor libertad para decir lo que uno pensaba. Aquí en CETYS a mí me respetaron mis límites.

Aunque he querido seguir vinculado con el CETYS a través de la docencia, la cuestión gubernamental lo hace difícil por aquello de que, en calidad de jubilado, tendría que crear una organización A. C. que ofreciera sus servicios a CETYS bajo mi mando. Además, tendría que lidiar con las declaraciones de impuestos y ese

tipo de cosas. Y trabajar gratis tampoco es una opción debido a los problemas que enfrentaría la institución al no poder ofrecerme Seguro Social. Me han ofrecido clases en la UVM y en la Xochicalco (al parecer es más fácil dar clases en estas instituciones que en el CETYS), pero por amor a la camiseta CETYS, que tengo bien calcada, no me animé.

¿Y qué hago ahora como jubilado? Pues cuidar mi cuerpo, dedicarme a ser mejor padre y abuelo, hacer nuevas cosas, como cocinar; hacer comidas que me atraen, pues estoy haciendo panes de levadura, como dicen ahora, panes artesanales. En cuanto al CETYS, cada año, en el día del maestro, continúo haciendo la tradicional paella, en espera de que, así como educativamente tengo muchos ahijados, alguien levante la mano y decida encargarse de ella, pues llegará el momento en el que yo ya no pueda seguir haciéndola.

Aposté por México, y dentro del país, por Baja California, y dentro del estado, por el CETYS. Mis hijos, todos son egresados de su preparatoria y de diversas carreras. Espero que mis nietos también. De las organizaciones en las que trabajé, CETYS Universidad es la que más estimo. Las empresas te atraen por los retos profesionales y por la retribución monetaria, pero la institución educativa es otra cosa. Cierto que jamás vas a tener las satisfacciones financieras que las empresas proporcionan, pero, sí vas a tener una oportunidad de ayudar en la formación de muchos jóvenes y tratar de prepararlos para la vida y la profesión.

He sido bendecido por Dios pues yo no sabía que podía ser maestro, y parece que lo supe hacer, por lo que me dicen. Y me han pasado muchas y buenas experiencias en mí andar, enseñando en varias ciudades: Santo Domingo, Monterrey, Mexicali, Tijuana, Ensenada

—de todas esas ciudades tengo exalumnos—. Quizás algunos se acuerden de mí, quizás otros no. Pero lo que sí sé es que cuando me los encuentro, en cualquier parte del mundo, nos ponemos al tanto, nos abrazamos y recordamos los viejos tiempos.

Una docencia más allá de las aulas

Jaime Álvarez Jiménez

Echando raíces en el Cetys

Soy egresado del Cetys campus Mexicali y pertenezco a la generación 1970-1975. Por supuesto, orgullosamente zorro y orgulloso de haber salido de esta universidad. Mis inicios en esta institución se los debo a mi gran padrino en el Cetys, el Lic. Óscar Licona Nieto, quien en aquel entonces estaba como director de la Escuela de Contabilidad y Administración. Él fue quien me identificó como un prospecto de maestro, en función de la experiencia profesional que ya traía desde antes de iniciar la carrera, ya que egresé como Contador Privado de la escuela de Comercio esac, en 1965. En diciembre de aquel año me incorporo entonces a la Cía. Industrial Jabonera del Pacífico, la empresa más importante de aquella época, en la que me desempeñé en varios puestos durante varios años, incluso cuando fue comprada por la Anderson Clayton. Esta experiencia laboral fue clave en mi decisión por estudiar la carrera de contador público.

Afortunadamente, y gracias a don Pedro Aladro —quien además me contrató como contador de su empresa Proveedora Industrial Sanitaria—, fue posible ingresar a Cetys Universidad en 1970, becado al ciento por ciento. Ya como estudiante del Cetys, en 1972,

comienzo a trabajar en Megaplast, S. A. de C. V., como contador de costos, empresa que me becó en mis últimos tres años de la carrera. Y ya en 1975 es cuando decido retirarme para irme a trabajar a la empresa Fundiciones y Maquinados, S. A de C. V. Conclusión: estudiar y trabajar de tiempo completo es sumamente pesado, y a la vez muy comprometido, ya que en todos mis estudios —desde contador privado hasta profesional— siempre estuve becado. Sin embargo, adquirí una gran experiencia que hizo que se me facilitaran los estudios del área profesional.

Tras concluir mi licenciatura en 1975, comienzo a ser maestro auxiliar en el CETYS, específicamente en el área de costos, dada mi experiencia profesional en este ramo. En 1979 firmé mi primer contrato de maestro de tiempo completo en CETYS Universidad, con la promesa de irme a estudiar en un futuro una maestría. La verdad es que siempre tuve la vocación de ser maestro porque dejé de aprovechar muchas oportunidades de carácter económico que no me ofrecían aquí —pues me prometían mucho más dinero que el CETYS—. Entonces sí, siempre tuve la vocación de ser maestro en CETYS Universidad, por lo que aquí fue en donde empezó mi carrera como docente.

Un factor clave para que el Conacyt me otorgara una beca para estudiar un posgrado, fue el hecho de haber sido reconocido en 1975 como uno de los mejores estudiantes de México, de la carrera de contador público, así como el estar laborando para una universidad como maestro de tiempo completo. Hice la maestría en impuestos, en el Instituto de Especialización para Ejecutivos, en México, D. F., de 1980 a 1982; en aquel entonces era el instituto más prestigiado en materia fiscal. Estudiar una maestría de tiempo

completo, en México, en el área fiscal, fue muy pesado: de tiempo completo implicaba tomar cuatro materias por trimestre.

Mientras estaba en el D. F. haciendo la maestría, me contacta el entonces rector del CETYS, el Ing. Alfonso Marín Jiménez, quien me hace la propuesta de ser el sucesor del profesor Luis González, quien se encargaba de los trámites del CETYS ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), tanto en educación superior como en materia de reincorporación y revalidación. Recuerdo que él ya era un señor de edad, y me dijeron que prácticamente yo me iba a hacer cargo de su puesto. Afortunadamente, tuve la oportunidad de conocerlo antes de que falleciera, para que me explicara, en términos generales, lo que significaba ser representante del CETYS en México. Y así fue, pues prácticamente, durante los siguientes dos años en los que hice la maestría, estuve representando a CETYS Universidad, encargándome de hacer todos los trámites necesarios que tuvieran relación con la SEP, con Gobernación (por aquello de los permisos para los sorteos), con la SHCO (para los subsidios de los impuestos derivados de la realización de dichos sorteos), y en general, en apoyo a las actividades que me solicitaba el rector.

Mientras radicaba en la ciudad de México, el CETYS me brindaba una especie de ayuda económica para fungir como su representante, debido a que mi situación era algo crítica: yo estaba casado, tenía dos hijos, y la beca del Conacyt no era suficiente. Por lo tanto, lo que el CETYS me pagaba era para el sostenimiento de mi familia aquí en Mexicali. Recuerdo que de los estudiantes que formábamos parte de este programa de la beca docente —alrededor de 24—, solamente dos estábamos de tiempo completo: un muchacho de

Tlaxcala y yo, de Baja California. Y pienso que mi historia hubiese sido muy distinta si al terminar la maestría hubiese aceptado la invitación de colaborar en el despacho del director del Instituto de Especialización para Ejecutivos, don Carlos Orozco Felgueres, el dios de la planeación fiscal; toda una eminencia, pues definitivamente era uno de los mejores fiscalistas en México. Sin embargo, yo sabía que tenía que regresar, pues la beca, a fin de cuentas, era de docencia, y yo estaba avalado por esta institución. Tenía que colaborar con el CETYS durante al menos dos años más para no reembolsar ninguno de los apoyos económicos que me dio el Conacyt. Entonces, con la camiseta bien puesta, decido no aceptar la invitación del instituto y termino por incorporarme a CETYS Universidad.

A propósito de tener bien puesta la camiseta, he de reconocer que no era solamente la del CETYS, sino también la de mi área de especialización. Y es que a mi regreso del D. F., el Ing. Marín me llamó para decirme: "Fíjate que te necesito para que te vayas a la dirección general del campus Ensenada". Evidentemente, se trataba de una oportunidad de gran nivel que resultaba interesante aceptar. Sin embargo, hacer la maestría había sido un esfuerzo tremendo, aunado al hecho de ser casado y estar lejos de la familia. Por eso es que le respondí: "Híjole, pues muchas gracias por la invitación, es un honor que me tome en cuenta para irme como director al campus Ensenada. Pero mire, haga de cuenta que me fui a los campos de entrenamiento de béisbol de ligas mayores, y al regresar, me dicen que mejor no, que mejor me vaya a jugar futbol americano". Y el ingeniero entendió. El mensaje era que me había costado mucho la formación de fiscalista: irme a la parte administrativa sería prácticamente dejar de lado el ámbito fiscal. Le

dije entonces que prefería seguir con la parte fiscal, y que quería aplicar esos conocimientos en mi desarrollo como docente, aquí en CETYS Universidad.

Cabe destacar que mi proceso en esta universidad nunca estuvo encaminado a ser simplemente un maestro de cubículo, pues siempre me gustó involucrarme en diversos proyectos. Por ejemplo, siempre tuve la formación de deportista —jugué béisbol durante muchos años—, y cuando empezaba algún proyecto o actividad, era para mí como una rolita o una elevadita que quería agarrar. No me satisfacía ser nomás un maestro de cubículo. Por lo tanto, me involucré en aquellas actividades en donde hubiese posibilidades de darme a conocer y de superarme; no quería limitarme a ser exclusivamente un maestro.

En este sentido, considero fundamental mi participación en CETYS Universidad como estudiante que durante muchos años formó parte del equipo representativo de béisbol. Recuerdo que casi todas nuestras participaciones eran en Estados Unidos. Durante cinco años representé a esta institución en el Valle Imperial, Calexico, Brawley, Holtville, Campo y Yuma. Con el tiempo, llegó un momento en el que comencé a involucrarme en el proyecto de construcción del campo de softbol, a raíz de que se organizó la liga de softbol para egresados. El objetivo era darle vida a esta idea de que los egresados regresaran a su alma mater a través del deporte, pues percibíamos que había mucho egresado que ya no quería saber nada del CETYS. ¿La razón? Ni idea, no sé qué pasa y aún me siento sorprendido. Pero bueno, el proyecto ahí estaba, con la intención de que estos exalumnos siguieran viniendo a la universidad que los vio egresar. Es importante destacar que gracias al apoyo de los Gaviotones y del CETYS, fue posible

la construcción del campo de softbol, además de que con el buen mantenimiento que se le ha dado, sigue estando en excelentes condiciones para la práctica de este deporte.

En 2002, con el apoyo del departamento de egresados, decidimos organizar y fundar la Copa APEC de softbol a nivel sistema. Hasta la fecha se han realizado 26 copas, pues se juegan tres copas por año y se va rotando la sede. Menciono esto porque el deporte siempre fue mi parte formativa: el deporte me enseñó valores que se vuelven indispensables en los salones de clase. Para ser honestos, la idea siempre fue armar equipos que fueran competitivos, porque me gusta ganar. ¿A quién no le gusta ganar? Perder no es muy bonito, pero ganar siempre lo es. No basta simplemente con participar. Por eso es que creo que muchos de los valores que contribuyeron a la formación de mis hijos, y a la mía como académico, vienen del deporte. Recuerdo que a los alumnos que no hacían deporte les decía que se involucraran en él para que vieran cómo los haría mejores estudiantes y ciudadanos. Finalmente, hacer deporte o dedicar parte de tu tiempo en otras actividades culturales, recreativas o sociales, significa dejar de hacer cosas que perjudican tu salud.

Modelo educativo e interacción con el estudiante

Mi primera experiencia como docente comenzó aquí en el CETYS. Por aquella época —entre finales de los setenta y principios de los ochenta— el CETYS manejaba un modelo que subrayaba la importancia del maestro como "el que sabe", el que transmite los conocimientos a través de estrategias didácticas que permitan desarrollar actividades dentro y fuera del aula. Además, era el tiempo en el que la planta docente era muy joven,

algo a lo que intenté sacarle provecho cuando me dieron la coordinación de la carrera de contador público, al terminar mi maestría. Mi idea era conformar una planta de maestros jóvenes que se hubieran destacado como estudiantes. Buscábamos personas que pudieran vivir más de cerca la experiencia de los alumnos: esta era una de las cuestiones clave. Lo menciono porque ahora que volteo hacia el presente veo una planta docente poco implicada, cuando lo ideal es que el maestro trabaje muy de cerca con los estudiantes. En ese sentido, recuerdo que en mi época como coordinador, al haber contado con maestros jóvenes, se propiciaba mucho el involucramiento entre alumnos y maestros, principalmente a través de las actividades deportivas como los sábados de la ECA o de Campeones. El mensaje para los alumnos era como que: "Gánenle a los maestros". Eso nos dio una fortaleza y una relación de amistad con los alumnos que facilitó los aprendizajes.

Hoy, por el contrario, veo a un cuerpo docente que no se involucra mucho. Y esto es algo que entendí cuando decidí retirarme: que el cuerpo docente se tiene que renovar, que se deben hacer nuevas contrataciones. Acumular grados académicos por sí solos no garantiza el éxito en las aulas, pues creo que hay otros factores que se requieren para asegurar la calidad y excelencia educativa que el CETYS promete. Se necesita sangre joven y nueva. Con esto no quiero decir que los grados no importan, sino que sería excelente hallar jóvenes con doctorados y con experiencia en el campo de su especialidad, así como con la disposición para involucrarse con los alumnos. Y lo vuelvo a repetir: ¿Cuál era el factor que garantizaba los involucramientos más directos entre maestros y alumnos? Pues las actividades deportivas, culturales y recreativas que se realizaban

por escuelas. Por ejemplo, anteriormente, la Escuela de Contabilidad y Administración (ECA) se organizaba en varios equipos para participar en los llamados "sábados de ECA", la Escuela de Ingeniería organizaba sus propios eventos, y la preparatoria hacía lo mismo. Y esto es lo que propiciaba el acercamiento entre maestros y alumnos: la cercanía y la organización entre personas involucradas en un mismo grado o área académica. Sin embargo, después, debido al crecimiento de la institución, el Departamento de Asuntos Estudiantiles terminó por encargarse de la organización de los eventos. Y con ello cambiaron las cosas, pues ahora parece haber un menor interés por estos eventos, comparándose con épocas pasadas.

Por otro lado, en cuanto a la forma de trabajo dentro del aula, es justo decir que el gis y el plumón no eran lo crucial en aquel entonces. Estábamos en un proceso de formación didáctica, asistiendo a diplomados sobre cómo mejorar nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichos cursos nos obligaban a estar en constante preparación, una cuestión que se volvió crucial debido a las carencias que tenía la joven planta de docentes. ¿Qué tipo de carencias? Pues que al ingresar al CETYS, a nivel universitario, antes que ser maestro, importaba más tu experiencia en el campo laboral. En lugar de privilegiar las capacidades pedagógicas, se tomaba en cuenta, por ejemplo, a un contador público que tuviera experiencia en diversas empresas. En este sentido, la universidad, una vez que estuvieras dentro de ella, fue quien se preocupó por formar didácticamente a sus docentes para que este nuevo proyecto funcionara. Por lo general, los que entramos al CETYS entramos sin experiencia académica, aunque era claro que el trabajo se

facilitaba mucho si dominabas tus materias y las áreas en las que te desenvolvías.

Elementos de diferenciación del Cetys

Hubo un tiempo en que el modelo que adoptó el Cetys fue el de la departamentalización (de finanzas, de matemáticas, de derecho, de economía, de ciencias sociales, etcétera), lo que me llevó a ser director del Departamento de Contabilidad y Finanzas. Como coordinador de la carrera de Contador Público, por la que trabajé durante muchos años, me tocó liderar los proyectos de reforma a los planes y programas de estudio. Y por ejemplo, esta experiencia me hizo entender que para las reuniones de trabajo con los campus de Tijuana y Ensenada, yo buscaba, de ser posible, llegar con el producto o el proyecto terminado o casi terminado; eso facilita el trabajo. Es más fácil revisar algo que ya está hecho, que tratar de ponernos de acuerdo, pues los procesos se volvían lentos, especialmente cuando los participantes no hacían su tarea o no investigaban. Así no se avanza. Y menciono esto porque a partir de dicha experiencia me tuve que convertir en líder, tomando en cuenta que mi proyecto era luchar por mejorar la carrera de Contador Público. Esto implicaba una diferenciación del Cetys —un valor añadido— con respecto a otras universidades.

En primera instancia, mi lugar en la dirección del Departamento de Contabilidad y Finanzas estaba respaldado por mi experiencia, por la investigación que había realizado sobre planes y programas de estudio de otras universidades, y por las reuniones a nivel nacional a las que asistía. Tomando esto en consideración, la cuestión para mí era muy clara: para que el Cetys pudiera competir con otras universidades había dos

opciones: o competía en colegiatura o competía en diferenciación. Ciertamente, no podíamos competir en relación a colegiaturas. A nivel estatal, tanto en universidades públicas como privadas, nuestras colegiaturas eran más elevadas. Pero si empezáramos a hablar de diferenciación, necesariamente abordábamos la cuestión de una educación de calidad. Y entonces la consigna fue: "Vamos estableciendo que los programas que ofrecemos sean mejores que los de otras partes". Había que reconocer que si la sociedad no veía resultados, o no entendía que valía la pena pagar un poco más en el CETYS, la gente podría decir fácilmente: "Oye, ¿para qué está el CETYS ahí? Mejor me lo llevo a la UABC o al Tecnológico Mexicali, o a otras universidades que oferten la carrera de contador público".

En pocas palabras, yo estaba muy convencido de que teníamos que competir en cuestión de diferenciación, de que teníamos que egresar a los mejores profesionistas, de que teníamos que ubicar al CETYS como la mejor universidad. Por un lado, estaban los novedosos planes y programas de estudio, pero eso no bastaba. Por otro, estaba la infraestructura, o sea, la planta física y los laboratorios. Y en tercer lugar, estaban los alumnos que ingresaban. Sobre esto último nadie tenía dudas de que había que captar a los mejores estudiantes, ¿Y cómo los reclutábamos? Una estrategia fue la de otorgar becas a los aspirantes que contaban con 85 de promedio mínimo. La cosa parecía estar completa: teníamos planes de estudio, una buena planta física y a los mejores alumnos. Nos preguntábamos entonces: "¿Nos falta algo?" Y sí, nos faltaban los mejores maestros, y he ahí la diferenciación que yo alcanzaba a vislumbrar.

Entrando a los primeros años de este siglo, recuerdo que yo le decía al entonces rector del CETYS, el Ing.

Enrique Blancas: "Usted debe tener aquí contratado en CETYS Universidad, a un Mike Brito". Se lo decía en esos términos porque Brito era un gran buscador de talentos del béisbol de las grandes ligas; por ejemplo, él reclutó a Fernando Valenzuela como un talento para los Dodgers de Los Ángeles. Por lo tanto, el mensaje era que en CETYS teníamos que contratar a una persona que le diera "servicio" a los tres campus en este sentido. Pienso que en la situación actual, sigue siendo válido que el CETYS contrate un buscador de talentos docentes que hallan egresado de excelentes universidades, que tengan estudios de posgrado, experiencia profesional, y que sean especialistas en áreas particulares, a fin de fortalecer la calidad académica de los campus, bajo un plan de vida y carrera.

De ahí mi insistencia más reciente ante el Dr. Fernando León, actual rector, de que había que evaluar y trabajar con la planta de maestros si queríamos seguir siendo líderes, si queríamos seguir con esta promoción de que somos la mejor universidad, de que competíamos en las ligas mayores. Porque la verdad es que a veces uno se topa con gente que no es suficientemente humilde, pero que tiene el grado de doctor. ¿Y eso lo hace el mejor? ¿No hay mejores maestros? Con esto en mente he llegado a ver la planta de maestros y decir: "Híjole, pues no, con esa planta no creo que seamos muy competitivos". Digo esto porque lo siento y lo he externado varias veces: necesitamos mejorar la planta docente, meterle sangre y talento joven. Pienso que así como cuando nosotros —los docentes— empezábamos en los setenta a hacer vida y carrera en el CETYS, ahora como jubilados también podríamos estar en condiciones para seguir colaborando con esta institución. ¿Por qué no nos llaman para formar un cuerpo

de asesores? ¿Por qué no nos invitan a formar un consejo de vinculación para seguir apoyando a la escuela, al director y a los maestros, aprovechando la experiencia que hemos ido adquiriendo? Creo que hace falta eso.

Buscando la excelencia de los programas de contabilidad

En esta búsqueda de productos diferenciados a nivel de contaduría, me percaté de que los egresados de contaduría de la UABC eran gente dispuesta a trabajar, o sea, personas que le entraban a la chamba, a la talacha. En principio, los egresados del CETYS no le entraban propiamente a la talacha, pues querían sentarse rápidamente en la silla grande. Y yo me preguntaba: "¿Cuál debe de ser la fortaleza de un egresado de contador público de CETYS Universidad?" Respuesta: ser un buen financiero, tener una buena formación financiera que haga que la comunidad local, regional, nacional, o incluso internacional, diga: "Yo necesito un buen contador público del área financiera, de CETYS Universidad". Para empezar, el egresado de CETYS universidad no va a competir en auditorías ni en contabilidades. Es en el área fiscal en donde tendría una formación más sólida, claro está, en el caso de que realizara una maestría en impuestos.

Fue así que sobre esta idea intenté convencer al CETYS de que se armara un buen programa de Contador Público con un fuerte énfasis en la parte financiera. Mi intención era que egresaran los mejores financieros porque veía que el resto de las universidades no se preocupaban por eso; al analizar sus planes de estudio no veía un enfoque muy financiero, ni siquiera en el propio Instituto Mexicano de Contadores Públicos (IMCP), en el proceso de la certificación (tan sólo evaluaba esta área

con ocho por ciento). Además, yo veía que los ingenieros le estaban ganando a los contadores el campo de las finanzas. ¡Las gerencias de las empresas están en manos de ingenieros! Tan sencillo como reconocer que un ingeniero con maestría en finanzas corporativas, o un ingeniero con una maestría en administración, desplaza fácilmente a un contador, y mucho más a un administrador. Entonces, ¿por qué los contadores les estamos dejando el campo abierto a los ingenieros, si se trata de un campo que le compete más a los contadores?

En este afán por mejorar los programas del departamento que coordinaba —mientras era director de la carrera de Contador Público—, en el año 2000 le di nacimiento a la carrera de contador público internacional. Fue una experiencia muy interesante porque no era una cuestión de presentar simplemente el plan de estudio, sino que tenía que pasar y aprobarse por los miembros del IENAC. Cuando en 2000 presenté la propuesta de inicio, resulta que el Consejo no entendió bien el nombre que le habíamos asignado a la carrera; pensaron que íbamos a generar contadores públicos certificados, lo cual no era propiamente lo que se buscaba. Más bien queríamos contadores que tuvieran un énfasis internacional, a partir de 16 materias del área fiscal, de finanzas, de auditoría y de derechos, algo que adquiría mayor relevancia si tomábamos en cuenta que ni el propio Tec de Monterrey —que manejaba la licenciatura en Administración Financiera— le estaba dando a sus programas un enfoque internacional. El proyecto nos pareció necesario, dado que cada vez más los procesos estaban globalizados, además de que la tendencia de la contabilidad, a través de las Normas de Información Financieras, se encaminaban a la homologación con las Normas Internacionales de

Contabilidad (NIC); esto creaba las condiciones para que las alianzas académicas se dieran entre un elevado número de universidades.

Además, cabe destacar que con este proyecto, de alguna manera, estábamos yendo contracorriente, pues tuvimos que lidiar con los antecedentes que presentó un consejo consultivo en México —organizado por el Politécnico, la UNAM y otras universidades— que instaba a la SEP a que no otorgara reconocimientos de validez oficial de estudios, a universidades que le agregaran una extensión de especialidad al nombre de la carrera. Como referente de esto estaba el ITAM, una institución de prestigio dentro de las universidades privadas que fungía como el referente de la diversificación en los nombres de las carreras que se ofertaban en esta área: licenciado en contaduría pública y finanzas (el Tec de Monterrey también la tenía), licenciado en contaduría y fiscal, licenciado en contaduría y administración, licenciado en contabilidad y administración... Es decir, como universidad privada, el ITAM buscaba diferenciar sus programas de aquellos que continuaban manteniendo las carreras de contador público o licenciado en contaduría.

Con todo, el proyecto finalmente fue aprobado y tuve la oportunidad de presentarlo al IMCP, donde fue muy bien recibido. Aunque debo reconocer que no lo operamos como idealmente hubiésemos querido: los primeros cuatro semestres se cursarían en Mexicali, el quinto se haría en una universidad extranjera (ya sea de Estados Unidos o de Canadá), el sexto y el séptimo se cursarían en Mexicali, el octavo se haría en Europa (en alguna universidad con la que el CETYS tuviera buena relación), y el noveno tendría que acreditarse con al menos dos materias de corte internacional, cursadas

en un despacho local que tuviera alianzas con firmas internacionales. En el papel sonaba muy bien pero era muy poco factible financieramente. Propusimos crear un fideicomiso, seleccionar a los mejores estudiantes, en fin, no prospero el despliegue ideal pero la carrera se sigue ofreciendo en el CETYS con otros mecanismos para la internacionalización.

Por otro lado, me tocó dirigir al posgrado desde 1988 hasta 1993, aunque no con la estructura de recursos humanos que ahora tiene. Por ejemplo, recuerdo que antes tenías que sacar adelante al posgrado (de contabilidad y administración) con una sola secretaria... Sin embargo, lo importante es que tuve la fortuna de haber diseñado la maestría en Impuestos, que fue muy reconocida en virtud de que recluté a varios maestros de México, D. F., Monterrey, Guadalajara, y otros locales. De esta maestría llegaron a egresar alrededor de 150 estudiantes. ¿Y qué pasó con esta maestría? En breve, dejé de coordinarla, y poco a poco la dejaron morir; inclusive había un programa que se ofreció en La Paz, Baja California Sur, que había dado muy buenos resultados. Pero supongo que no entendieron que en un nivel de maestría había un mercado importante, no nada más para el área de impuestos, sino para el de impuestos internacionales, o bien, con enfoques terminales en procesal fiscal o derecho corporativo. Pienso que era un programa muy útil e interesante, pues en esa época sólo el ITAM manejaba los impuestos internacionales, aunque a nivel de diplomado. Por lo tanto, una maestría de este tipo, vinculada con una universidad como Harvard, por ejemplo, implicaría un enorme reconocimiento para el CETYS, en la medida en la que estudiantes de otras partes de México estuvieran interesados en cursarla aquí en Mexicali. Hasta la fecha

no se ha presentado ninguna iniciativa de impuestos internacionales, pero también veo que nunca es tarde para retomarlo, pues afuera me siguen diciendo: "Oye, ¿y el CETYS cuándo vuelve a abrir la maestría en impuestos?". Y simplemente les digo: "Cuando exista alguien adentro a quien le gusten los impuestos; si no hay interés ese programa no volverá".

Todos estos esfuerzos e iniciativas forman parte de esta diferenciación de la que hablo, una diferenciación CETYS que ya es una realidad, debido a que los estudiantes encuentran trabajo rápidamente y emprenden sus negocios, incluso antes de terminar la carrera. Yo veo esto en mis hijos, quienes estudiaron aquí desde preparatoria con mi beca laboral; el primero es contador público, el segundo ingeniero industrial, y los últimos dos son ingenieros mecánicos. El primero hizo su maestría en alta dirección en Barcelona, el segundo realizó una MBA aquí en el CETYS, y los otros también hicieron sus posgrados aquí. Y vi cómo mis hijos se fueron involucrando profesionalmente a temprana edad, pues eran las propias empresas quienes les hablaban para contratarlos. Pienso que esto sucede en otras familias que reconocen a CETYS Universidad como una muy buena opción. Pero insisto: sé que aún podemos ser mejores, siempre hay que buscar ser mejores. Se debe fortalecer la planta docente y los planes de estudio. Por ejemplo, a través del tiempo me tocó ver que las plazas de tiempo completo de docentes de contador público iban disminuyendo, a pesar de que no estaban siendo reemplazadas. En cualquier caso, no sólo se trata de darle servicio a la carrera de contador público, sino también a todas aquellas carreras del área de administración, inclusive de ingeniería. Si bien el CETYS ya ha consolidado una imagen de excelencia que

se encuentra bien arraigada entre la sociedad, creo que de todos modos pudiéramos estar egresando a mejores profesionistas, algo por lo que siempre he luchado al buscar diversificar y mejorar los programas y los planes de estudio.

Los sistemas de evaluación y el Ceneval

En las aulas, en principio, lo importante es ponerle pasión, demostrarle al alumno que te gusta tu trabajo y que buscas las formas para que se dé el aprendizaje. Una de las maneras en las que hacíamos esto era mediante un proyecto de investigación que los propios estudiantes expusieran. En algunos casos, se aplicaba un proceso de autoevaluación, con el objetivo de que los alumnos evaluaran las participaciones de los demás, evitando que la percepción del maestro se convirtiera en el único criterio que interviniera en el proceso de evaluación. La idea era buscar la manera en la que se diera el diálogo, y en la medida en que el maestro conociera al alumno, que lo ayudara a solucionar sus problemas. En este sentido, se intentaba trascender este modelo en el que el maestro era visto como la fuente de las soluciones, el que detentaba el conocimiento. De ahí que nos preguntamos muchas veces lo siguiente: "¿Cómo hacer que a los alumnos les interese algo que en principio no les agrada?" Ciertamente había alumnos que decían: "¿A mí para qué me enseñan contabilidad, fiscal o finanzas, si yo voy a recursos humanos?" Y aquí es donde el alumno ponía de su parte al caer en cuenta de la trascendencia de los conocimientos que se impartían. O sea, al menos en mi área, la clave era cómo hacerle ver al alumno que la contabilidad es la columna vertebral de las carreras administrativas, que se trataba de algo básico y

fundamental, y no nada más para el contador público, sino para todas las carreras.

Además, entender estas cosas era congruente con la formación que decía ofrecer el CETYS, es decir, la idea esta de que cuando egreses seas capaz de fundar tu propia empresa. De entrada, se pretende que consigas trabajo, pero el proyecto del CETYS va encaminado a que, una vez en el campo laboral, seas menos un subordinado y más una persona que pueda generar su propio empleo. Eso es lo que el CETYS siempre ha buscado: el emprendedurismo, que el egresado se convierta en un líder, en un tomador de decisiones. Yo les decía a mis alumnos: "Señores de mercadotecnia, al final de cuentas ustedes van a abrir su empresa. Y si les preguntan por el costo de algún trabajo publicitario, y no saben calcularlo, entonces, ¿cómo van a hacer un presupuesto?" En conclusión, desde mi perspectiva, la contabilidad y las finanzas se necesitan para todo.

En este sentido, cuando me tocaba trabajar con los alumnos de mi carrera, sí me ponía muy exigente. No puedo negar eso, y menos cuando podría corroborarse con cualquiera de los alumnos a quienes les di clases. Finalmente, ellos son los más indicados para evaluar la forma en la que se desenvuelven los docentes. Entonces, ¿quién fue Jaime Álvarez en CETYS Universidad? Y pues híjole, yo te diría que fue el maestro más exigente, en verdad yo era muy exigente. Sentía una tremenda responsabilidad por formar a los futuros profesionistas. Siendo egresado del CETYS, creía firmemente en esta institución, y como aquí acepté el reto de ser maestro, no me conformaba con darles a los estudiantes una barnizada. En principio, me gusta que aprendan, que salgan con un buen nivel de conocimientos que les facilite conseguir trabajos y

ascender más rápido a la alta dirección. Por eso es que a la hora de exigir, mis exámenes eran muy extensos y calificaba de forma más rigurosa que otros profesores. Con todo, siempre buscaba darle a cada quién lo que le correspondía.

Para tener una idea de cómo presionaba a mis estudiantes con la intención de que se superaran y fueran mejores, es conveniente relatar aquella vez en la que intenté replicar en el CETYS una experiencia que viví cuando estudiaba la carrera de contador privado. Recuerdo que un mes de abril de 1963 tuve que realizar un examen de eliminatoria, una especie de requisito para tener derecho al examen final. Dicho examen duró trece días. La dinámica era la siguiente: entraba a trabajar a las 8:00 de la mañana y salía poco antes de las 5:00; a las 5:00 empezaba el examen y ahí me quedaba hasta las 12:00 de la noche... durante trece días. Por el contrario, aquí en CETYS, cuando yo aplicaba un examen de tres horas, mis alumnos sentían que se les iba a acabar el mundo: me decían que era antipedagógico y quién sabe qué tanta cosa; generaba muchas inconformidades ese tipo de exámenes. Sin embargo, como siempre he dicho que "querer es poder", de la misma manera en la que siempre he querido demostrar lo que me han enseñado, decidí que no había otra manera de enseñar más que "darle duro", o como quien dice, "a pegarle y a pegarle y a pegarle".

Por lo tanto, en una ocasión se me ocurrió que podría diseñar un examen extenso para los estudiantes de Contaduría Pública que estaban en octavo semestre; como una forma de prepararlos, pensé. Y claro, aquí en CETYS no podía aplicar un examen de trece días, como el que yo hice, pero sí me lo aventé de ocho horas: dos sesiones de cuatro horas que evaluaban distintas

áreas como finanzas, costos, contables, fiscal, etcétera. El examen estaba categorizado como opción de titulación, pero yo lo hice tipo Ceneval. Y resulta que nadie acreditó el examen. ¿Qué sucedió? Pues que fue algo experimental que simplemente no funcionó. Había alumnos muy buenos, porque en general, aquella generación era muy buena; pero no, sencillamente los estudiantes no estaban acostumbrados a ese tipo de evaluaciones. También creo que los tiempos asignados a cada área no fueron los apropiados, por lo que la validez de dicho examen era cuestionable. Como era de esperar, los padres mostraron su inconformidad con las autoridades educativas correspondientes, pero afortunadamente la situación se solucionó a través del Ing. Ángel Montañez, director educativo en ese tiempo.

Por un lado, esta experiencia te habla sobre mi compromiso con la educación que les daba a mis alumnos, en tanto que siempre quise estimularlos para que fueran más competitivos; por el otro, a partir de esto fue cuando dije: "Nosotros no podemos ser juez y parte en una evaluación que decrete si el estudiante sabe o no sabe, y que determine si puede o no graduarse". O sea, me pareció que si ocho semestres de formación académica ya habían sido evaluados y acreditados, un nuevo examen general de conocimientos —aplicado por nosotros mismos, como opción de titulación— no era la opción a seguir. Por lo tanto, el Ceneval, como examen con opción de titulación, se nos presentaba como una mejor alternativa para determinar quiénes egresaban, dándole cumplimiento a uno de los requisitos de titulación. Fue en aquel entonces cuando comencé a decir que en estos casos lo mejor era recurrir a una instancia externa que validara la calidad académica de CETYS Universidad. Y eso era el Ceneval: doce horas

de trabajo (dos sesiones en viernes y una en sábado) que permitían evaluar de manera imparcial a nuestros alumnos, solucionando así el conflicto con los padres. Y así lo hicimos.

Sobre adaptarse a los nuevos modelos educativos, parecería que las cosas se vuelven más fáciles con los cambios de dichos modelos (en teoría, se supone que son para mejorar), pero al menos, en mi caso, la tarea se volvió un poco más difícil, pues el alumno no respondía. A veces, en lugar de retomar el nuevo modelo centrado en el alumno, tenía que irme al anterior, al centrado en la enseñanza-aprendizaje. Aunque bien pude asumir el rol de moderador o tutor que estimulara a los alumnos para que investigaran por ellos mismos, la verdad es que terminaba desesperándome. Porque no te creas, estas nuevas generaciones no son nada fáciles. Comencé a pensar que los alumnos pagaban mucho por mí, y que aun así querían que yo fuera el que siempre investigara y aprendiera. Pero entonces, ¿dónde quedaba todo lo que pagaban? En varias ocasiones me tocaron alumnos que a veces buscaban la forma para que yo fuera más blando a la hora de calificar. Pero no pasaba eso, porque mi línea y mis valores estaban bien marcados; no estoy de acuerdo en darles preferencia a algunos y a otros no. Y si bien fueron situaciones que pudieron haber trascendido, la administración nunca habló conmigo, y mucho menos me pidieron que pasara a esos alumnos. En ese sentido, creo que en el CETYS sí se reconocía la autoridad del maestro: si el alumno no tenía elementos para comprobar una injusticia, pues lo sentíamos mucho porque no había preferencias. Haciendo memoria, creo que en ningún momento de mi vida recibí llamadas de atención de parte de directivos del CETYS.

Ahora, una cosa era hacer funcionar el modelo educativo en turno, y otra muy distinta, ser evaluado por un sistema de evaluación del profesorado que no recogía estas pequeñas incidencias que se daban en el salón de clases. O sea, si en el proceso el maestro no lograba cumplir cabalmente la responsabilidad que tenía hacia el modelo, se esperaba entonces que el cuestionario de evaluación que la institución aplicaba (casi al finalizar el semestre) reflejara eso. Pero, híjole, se trataba de un cuestionario que a veces beneficiaba a quien no debería beneficiarse, y que a veces perjudicaba sin que hubiera necesidad. En pocas palabras, pasaba que si el alumno sacaba buenas calificaciones, el maestro salía bien evaluado, pero si los resultados del alumno no eran muy buenos, entonces éste evaluaba mal al maestro. Es decir, la culpa era siempre del maestro, porque era un modelo que no distinguía los grados de complejidad entre las distintas materias. A veces yo analizaba a los maestros que salían mejor evaluados. Pero, ¿y si nos preguntáramos qué tipo de materias impartían? ¿Cuál es el área que se presta más para que se cultive una relación entre maestro y alumno? Además, había quienes "jugaban" con el modelo de evaluación, pues no es tan difícil que el maestro haga como que les enseña a los alumnos, como que los evalúa. Y así es como estos maestros salían bien en las evaluaciones. Pero bueno, mis valores nunca llegaron a eso: nunca quise jugar con dichas evaluaciones.

Una vida activa tras la jubilación

Probablemente, el haber dejado de dar clases a nivel de posgrado, fue una de las cosas que me desmotivaron y que me hicieron pensar que quizás ya era conveniente retirarse y dejar que el CETYS continuara. En mis

últimos años preferí enseñar a alumnos de maestría, porque me desesperaba mucho que los de licenciatura no entraran a clase, que no se involucraran en ellas, que no cumplieran con los trabajos; al final sacaban una nota no acreditada. Por el contrario, el alumno de maestría, el que trabaja y estudia de forma simultánea, se muestra mucho más interesado, por lo que se trabaja más a gusto. En fin, que yo sentía que ya no podía con las nuevas generaciones.

Con todo, aunque yo me retiro del CETYS en 2011, me sigo considerando apto para dar clases. Por un tiempo esperé que me ofrecieran una clase de fiscal, de maestría, algo, pero la propuesta nunca se dio. Sin embargo, mi vida laboral continúa siendo muy activa a pesar de haberme jubilado como maestro. Por ejemplo, fuera de las aulas seguí participando como vicepresidente de docencia en el Colegio de Contadores Públicos de Mexicali (CCPM), como asesor del Colegio de Contadores Público, estoy en el Consejo de Vinculación de la UABC, en el Consejo de Vinculación de la Unidep, y represento al colegio frente al Centro de Capacitación de Estudios Fiscales y Finanzas Públicas del Gobierno del Estado (Cencafi). Además, trabajo en la planeación estratégica del Colegio de Contadores Públicos 2015-2019. ¿Pero sabes algo? Aunque ciertamente tengo una vida muy activa, no te creas: todos los días sueño con la docencia, todos los días sueño que estoy dando clases, e incluso, a veces me sueño como alumno.

A propósito de soñarme como alumno, si de algún maestro he aprendido muchas cosas, fue de Frank Villalba. No era de mi área, pero ciertamente era un maestro de vocación que te hacía ver que la clave para dar clases era saber cómo ganarte al alumno como persona, es decir, cómo ganártelo para que creyera en ti

y para que reconociera que sólo tú eras la persona indicada, la que debería de estar al frente de la clase. En este sentido, Frank Villalba fue mi maestro en CETYS: él marcó mucho mi forma de ejercer la docencia, y es a él a quien recurríamos cuando necesitábamos de algún apoyo. Definitivamente, es la persona que me ayudó a centrarme más en mi vocación como docente, y pienso que ha sido uno de los mejores maestros que ha tenido CETYS Universidad. Hasta la fecha, llevamos ya más de 20 años colaborando en la paella que se hace con motivo del día del maestro. Él la hace y yo soy su segundo a bordo.

Te digo, al final de cuentas el maestro Jaime Álvarez no fue un maestro de cubículo. Más bien fue un maestro entregado a su carrera que siempre buscó ser parte de la formación de los futuros profesionistas CETYS. Hoy me los encuentro en la calle y con mucho orgullo reconocen mi labor como maestro. Siempre he dicho que el tiempo es el que refleja cómo fue nuestra trayectoria profesional, una trayectoria que en mi caso refleja la forma en la que me involucré en todas las actividades del CETYS, en cada oportunidad que se me presentaba. Desde adentro, me importó buscar la promoción del deporte y hacer que el CETYS tuviese una planta de maestros jóvenes que estuvieran preparados ante los nuevos modelos educativos. Desde afuera, siempre busqué impulsar, a través del CCPM, la realización de un convenio con el CETYS que permitiera realizar una serie de actividades entre ambas partes, y sobre todo, fomentar la membresía de tan prestigiado colegio entre los alumnos y los egresados de la carrera de contador público. En fin, me siento muy satisfecho con el trabajo que realicé en esa institución. Cabe destacar que aunque se me presentaron

muchas oportunidades de trabajo con mejores sueldos, siempre preferí al CETYS, pues se trata de una institución que siempre me brindó oportunidades de desarrollo profesional. Por estas oportunidades le estoy muy agradecido a la institución, y si he de "pagarle" esto al CETYS, ya lo hice al realizar mi trabajo lo mejor que pude. Visto así, estoy seguro de que cumplí con lo que tenía que hacer.

En cuanto a mis planes futuros, si por alguna razón regresara a la docencia, definitivamente no me veo en una universidad pública; soy más de la universidad privada. Sin embargo, es claro que tendría que evaluar el tiempo que estoy dispuesto a dedicarle, en caso de que eso signifique empezar de nueva cuenta a hacer vida y carrera. Por eso es que, más que dar clases, preferiría dar pláticas o conferencias, según se requiera. También me han ofrecido direcciones administrativas, pero eso implicaría una responsabilidad de por lo menos cinco años. Total, que mejor he decidido darle un giro a mi carrera y dedicarle más tiempo a mi esposa, con quien viajo mucho.

Si a lo largo de mi trayectoria como docente me tuviera que quedar con algo —con lo más gratificante, con lo que más extraño— sin lugar a dudas sería el trabajar con los muchachos, ser parte de su formación como profesionistas. Se siente muy bien saber que fui un maestro que se preocupó por ellos. Y sí, extraño a los muchachos, a los alumnos, a las clases, y sobre todo a los alumnos colaborativos. Como lo he mencionado varias veces, siempre busqué formar a los mejores profesionistas y egresados, y siempre tuve bien puesta la camiseta del CETYS.

Ser maestro es un trabajo muy delicado, muy bonito, en el que más que ganar dinero se ganan

satisfacciones. Me llena de orgullo cuando me encuentro a ex alumnos y me dan las gracias por haber sido su maestro. Es hasta ese momento que uno recibe las recompensas de esta labor como docente.

¿Cuándo fue mejor hacer docencia: antes o ahora?

David Sánchez Urzúa

Incorporándome al Cetys

Yo soy egresado de ingeniería civil de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG). Por cuestiones económicas —el costo de la Autónoma de Guadalajara es alto, aunque sí tuve beca durante mi carrera—, hubo necesidad de empezar a trabajar con un ingeniero que laboraba en una constructora. Sin embargo, siempre me llamó la atención ser docente, y es por eso que empecé como ayudante de prácticas de topografía, un trabajo en donde comenzó a gustarme el trato con los chicos, con los muchachos. Tras un semestre de ayudar en estas prácticas, siendo todavía estudiante, empecé a dar una clase, aunque ya no de ayudante, sino como el instructor de estas prácticas de topografía.

Así fue como empecé a involucrarme en la docencia. Posteriormente, cuando egresé de la carrera, supongo que mis maestros de la universidad vieron que tenía cierta habilidad para esto, que me gustaba la docencia, y de ahí surgió la invitación, en 1973, a formar parte de la planta de maestros. Recuerdo que comencé a dar clases de matemáticas, cálculo y física, pues eran las materias que más me gustaban, y que me siguen gustando hasta la actualidad. Estas también fueron

la base de las materias que estuve impartiendo en el CETYS. Como puede intuirse, mis inicios como docente no fueron casualidad: yo lo busqué.

Guadalajara ciertamente es una ciudad grande, bonita y cosmopolita —y yo estaba ahí por mis estudios universitarios—, pero yo soy de Mexicali, y desde hace tiempo tenía la inquietud de regresar; como que algo me llamaba la atención de mi terruño acá en el norte. Después de buscar información sobre posibles trabajos en Mexicali, sopesé ventajas e inconvenientes de las dos instituciones educativas que había en ese tiempo: la UABC y el CETYS. En 1977 no había más.

Obviamente, el CETYS había llamado más mi atención, aunque he de reconocer que comencé a trabajar en ambas instituciones de manera simultánea. ¿Por qué hice eso? La verdad, porque no sabía si iba a dar el ancho en el CETYS. Pero al igual que en la Autónoma de Guadalajara, poco a poco fui abriendo brecha, y creo que también aquí notaron mis cualidades como docente. De hecho, el primer semestre que di clases en el CETYS resulté ser el maestro mejor evaluado, algo que llamó la atención del director de la Escuela de Ingeniería, quien procuró que me ofrecieran más clases como maestro auxiliar.

Las cosas se fueron dando rápido y de la mejor manera, pues al siguiente semestre ya me habían dado media planta, y después, en 1981, el tiempo completo, época en la que estaba como director el Ing. Ezequiel Rodríguez Ríos (q. e. p. d.). Lo que siguió fue que dejé las clases de la UABC, dado que no podía dar clases en una universidad mientras estaba de planta en otra. De cualquier manera, en la UABC yo no estaba de tiempo completo, sino bajo un esquema que le llamaban de

"tres cuartos", en un horario de 7:00 A.M. a 1:00 P.M., seguido del horario CETYS de 3:00 a 7:00, o de 4:00 a 8:00 P.M., como maestro de media planta. Pero en fin, en cuanto me dieron el tiempo completo acá, comencé a dedicarme enteramente a CETYS Universidad.

El ambiente laboral a finales de los setenta

Si comparara al CETYS con la UAG, te diría que en relación a los planes de estudio no había gran diferencia. Ambas son instituciones privadas, y comparten, a diferencia de las universidades que son del Estado, una mejor organización e infraestructura académica. No así la física, pues la UAG tenía una mínima infraestructura física respecto a la U. de G., así como el CETYS tenía mucho menor estructura física que la UABC. Pero como te digo, en cuanto al área académica, me parece justo decir que la del CETYS era más sobresaliente y mucho mejor que la de la UABC. De hecho, en aquel entonces, esta universidad tenía muchos problemas, empezando con las constantes huelgas organizadas por los alumnos o por los propios profesores de la institución. Desafortunadamente, había dos bandos en constante pugna que no hacía agradable el trabajar ahí. Y por el contrario, en el CETYS, no había nada de eso. Además, a diferencia de la UABC, quienes estaban por encima de uno como profesor, no mantenían esa distancia reverencial que contribuía a que las relaciones laborales se percibieran como lejanas. Por ejemplo, mientras que al director de Arquitectura de la UABC (Manuel Esparza, q. e. p. d.) pocas veces lo traté, al Ing. Ezequiel Rodríguez Ríos, desde que comencé como maestro de planta en el CETYS, lo traté de manera muy cercana, y casi podría decirse que nuestra relación empezó como amigos. Definitivamente, en el CETYS, la comunicación entre

los docentes era muy estrecha, y no nada más entre el Papús y yo, sino entre todos los directivos y profesores que trabajábamos ahí. También con los alumnos se perfilaban muchas diferencias con respecto a la UABC, como el hecho de que en el CETYS claramente noté —y fue algo que me marcó— que la convivencia y el respeto hacían un mundo de diferencia en cuanto al trato del alumno hacia el profesor, y viceversa. En ese sentido, en cuanto a tratos y actitudes, la planta docente del CETYS era muy distinta a la de otras universidades, al menos en aquel entonces. Eso fue hace casi 40 años, de 1977 a 1979, años en los que trabajé en la UABC.

La comunicación interpersonal como estrategia de aprendizaje

Siempre tuve mucha comunicación con mis alumnos. De hecho, el primer día de clases, les decía que no me voltearan a ver como si yo estuviera en una posición superior, que no me miraran más arriba como si fuera alguien con el que tuvieras que agendar una cita para acercártele, o algo por el estilo. En lo absoluto. Me mostraba —y siempre lo hice— como si fuera un amigo, al grado de que me buscaban alumnos que ni siquiera tomaban mis clases para contarme sus problemas. Yo los escuchaba, los atendía y disfrutaba realmente el trato con ellos. Incluso, algunos alumnos llegaban a plantearme sus problemas personales para que yo los ayudara en lo que estuviera a mi alcance. Soy de los convencidos de que en este tipo de casos, muchas veces, el alumno, con solo platicar sus problemas y sentirse escuchado, puede llegar a sentirse mejor. Y de estos alumnos he obtenido pruebas que me han hecho sentir muy satisfecho con mi trayectoria aquí en CETYS. Por ejemplo, en casi todas partes me sigo encontrando con

exalumnos que me saludan con mucho cariño. Son incontables los estudiantes que después de tantos años, al encontrármelos en algún lugar, me han agradecido el hecho de que haya hablado con ellos, de que en su momento los haya escuchado y ayudado. Eso me llena de mucha satisfacción. Este tipo de relación que mantuve con los alumnos nunca cambió, a pesar de que con los años aumentara la matrícula, y con ello el número de alumnos que atender por clase.

Al respecto, tengo presente un detalle muy positivo, de esas cosas que se te quedan grabadas. Recuerdo que en cierto momento la maestra Teresita Higashi estaba encargada de la cuestión psicológica con el alumnado, allá por la década de los noventa. Y me dice ella: "Oye, David, te voy a mandar un alumno, lo voy a canalizar contigo". Cuando me dice el nombre de este alumno le digo que no lo conozco, que ese alumno no era mío y que no tomaba ninguna de mis clases. A lo que ella me contesta: "No, no es tu alumno pero quiere ir contigo". Y ella era la psicóloga encargada del departamento… Cuando llegó aquel alumno claramente me di cuenta de que su problema sí era algo que yo manejaba, pues él era estudiante de ingeniería y su problema tenía que ver con las matemáticas. Entonces, mi tarea era convencerlos de que sí se podía, al estilo de una campaña política.

Creo que la cuestión de fondo no es tanto que el maestro enseñe las matemáticas, o sea, no se trata de tener que decirles que esto se hace de cierta manera o de otra. Para mí, lo importante era hacerles ver que las matemáticas —que era en lo que yo estaba interesado— eran como cualquier otra disciplina en la que todos tenían una mayor o menor habilidad. Cuando iniciaba el semestre, yo les decía a todo el grupo que

era importante que no confundieran habilidad con inteligencia, ya que alguien podía ser muy inteligente pero no tener habilidades en las matemáticas. Para ejemplificar esto les decía que un alumno podía sacar un 10 en cierta materia, y otro un 5 en la misma, pero que este último podía ser más inteligente que el otro, a pesar de que el primero tuviera una mayor habilidad en aquello que obtuvo un 10. Entonces, por ahí iba mi plática o mi charla de convencimiento. Lo importante era que a los alumnos les quedara claro que las matemáticas requieren de cierta habilidad, y no nomás de inteligencia, como la mayoría cree. "Yo no soy inteligente, y por lo tanto no puedo ser ingeniero", es algo que muchos piensan. Supongo que mucho de esto tiene que ver con la formación que uno obtiene desde la infancia, pues existen padres que castigan a sus chamacos si no se aprenden las tablas de multiplicar, o si no hacen las cuentas numéricas. Y por supuesto, a la larga, esto puede ocasionar que el niño le tenga cierto temor a las matemáticas.

Aquí en el CETYS, alguien que pudiera hablarnos mucho sobre esto —porque es excelente en este sentido— es el "Chodo", mi buen amigo Alfredo Rodríguez Carrazco. Él es un experto matemático que también estudió en la Autónoma de Guadalajara, pero que conocí hasta que entramos aquí al CETYS. Mis respetos a él como profesor, como matemático y como amigo. De hecho, él también se hacía amigo por completo de los estudiantes, y en ese sentido lo admiro mucho.

Los diversos proyectos en el CETYS

Con el advenimiento de la tecnología educativa en la década de los noventa, me fui involucrando cada vez más en proyectos en donde pudiera aplicarla, pues fue

un campo de estudio por el que mostré mucho interés. Como yo empecé a estudiar estos temas por mi cuenta, en el año 2000 (mientras estudiaba la maestría en docencia), gracias el Ing. Rodríguez "Papús" —mi director en aquel entonces—, logré que me permitieran irme a España, concretamente a la ciudad de Barcelona, a realizar unos cursos sobre tecnología educativa. En aquel entonces, el uso de la tecnología educativa (TIC) era un boom, sobre todo las llamadas Aldeas Digitales, un área que me empezó a interesar mucho y que se convirtió en mi pasión. Así fue como hice contacto con algunos doctores de aquella universidad, quienes se mostraron interesados en venir al CETYS para capacitarnos en esa área; fue el Dr. Alberto Gárate quien platicó en el 2001 con uno de ellos para que viniera a dar unos cursos sobre tecnología educativa. Este doctor español estaba más que dispuesto a venir a compartir sus conocimientos en esa área, aunque desafortunadamente, por instrucciones del Ing. Héctor Vargas, se terminó imponiendo otro modelo educativo: el de David Kolb. Y total, que se cortaron de tajo las intenciones que yo traía de facilitar al profesorado el uso de tecnología educativa, aunado por supuesto, a lo que yo pudiera ofrecerles a los profesores en dicha área. Esta fue una de las pocas ocasiones en las que me sentí defraudado y decepcionado por la manera en la que se abordó el asunto. Para entonces, Héctor Vargas era el director de Educación Superior e Investigación (ESI).

Por otro lado, hubo otro tipo de proyectos que sí salieron a la luz, pero que fueron desplazados por las circunstancias tecnológicas. Por ejemplo, llegué a crear como un mini Blackboard. Para ser honestos, fui el primer maestro en el CETYS que tuvo su propia página web destinada a que los alumnos pudieran consultar

sus tareas, sus calificaciones, sus trabajos y todo tipo de información necesaria para sus clases. En dicha página se podían consultar las diversas materias que impartía. Pero bueno, con el advenimiento del Blackboard, esta página que hice quedó obsoleta. Aunque por un tiempo la seguí usando, eventualmente me tuve que mudar a Blackboard, una decisión pertinente pues ésta plataforma tenía muchas más cosas que las que yo había diseñado para mi proyecto.

Precisamente, en esta época fue cuando un grupo de profesores fuimos a la Universidad de Colima para capacitarnos sobre tecnología educativa, pues dicha universidad contaba con la tecnología adecuada para este tipo de capacitación. Y lo menciono porque ahí establecí el compromiso con la directora del Centro de Informática, para que se creara un curso en línea de matemáticas, auspiciado por ellos mismos y con mi intervención. Desafortunadamente, no hubo el suficiente apoyo institucional de parte de la U. de C., quizás porque los derechos de autor pertenecerían al CETYS después de dos años.

Participar en ciertos proyectos me hizo percatarme de lo importante que era la docencia para mí. Por ejemplo, cuando recién me incorporé al CETYS, el entonces rector, el Ing. Alfonso Marín, me habló sobre formar un equipo de investigación en el que pudieran intervenir los alumnos. El proyecto —el primero a mi cargo—se llamó Centro de Investigación y Asesoría Industrial (CIAI), y se puso en marcha entre 1982 y 1983. La intención era vincular a los alumnos de semestres avanzados con las empresas; trabajamos mucho con las empresas, especialmente con Kenworth. Sin embargo, involucrarme en el CIAI implicaba apartarme de la docencia, no al ciento por ciento, pero digamos

que al atender cosas distintas de manera simultánea, caí en cuenta de que no me llenaba, de que no me hacía sentir bien. El CIAI me hizo disminuir la carga académica, reducir el número de clases que tenía. Y por eso es que preferí dejar ese proyecto después de dos o tres años. El proyecto lo retomó Eduardo Santiago Rojas, aunque dejó de llamarse CIAI para renombrarse simplemente como "Vinculación". El punto es que involucrarme en este proyecto por aquellos años, me sirvió para darme cuenta de que la docencia siempre había sido lo que me llenaba, lo que me apasionaba. Incluso recuerdo una ocasión en la que el Ing. Sergio Rebollar me dijo que yo era un "docente docente", refiriéndose a que también existían docentes investigadores. Pero no, él me decía: "Tú eres un docente-docente, tú pura docencia y nada más".

Con todo, también estuve involucrado en algunos proyectos que me dejaban tiempo para dedicarme a la docencia. Por ejemplo, fui coordinador de titulación por más de 20 años, hasta que me sustituyó mi buen amigo Alfredo Rodríguez. Yo participaba en unas juntas que hacíamos en Mexicali, Tijuana y Ensenada, junto con Héctor Vargas y el Lic. Sergio Jiménez. Tuve algunos desencuentros, en particular con Héctor Vargas pero, al margen de esta situación concreta, aquí en CETYS todo el mundo siempre me apoyó.

Mi influencia sobre la planta docente

Cuando estuve trabajando en la Autónoma de Guadalajara yo ya había tomado al menos diez cursos de didáctica y microenseñanza, indispensables para la formación de profesor. Por lo tanto, llegué al CETYS con todo un currículum en cuanto a técnicas docentes que me permitieron contribuir a esta institución. Con

esta experiencia fue que empecé a impartir cursos a maestros sobre medios o técnicas de enseñanza, sobre todo a los que se iban iniciando en la docencia, haciendo hincapié en los cursos de microenseñanza y de actualización didáctica.

Habiendo cursado una maestría en educación (esta la empecé en la UAG, pero no la concluí) y otra en pedagogía (que concluí en 2000, aquí en Mexicali, en la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos), me sentí con la responsabilidad de ayudar a que los nuevos maestros del CETYS mejoraran sus estrategias en el aula, o bien, a quienes ya contaban con cierta experiencia pero "sentían" la necesidad de actualizarse.

El impartir estos cursos avalados por mi experiencia habla también de que yo trabajaba bajo mi propio ritmo, con mi propio modelo educativo. Además, los maestros se acercaban a mí y ellos mismos me decían o me agradecían mis aportaciones. Recuerdo que uno de ellos, Mario Loy, quien fue director del Centro de Didáctica por muchos años, incluso llegó a expresar su admiración hacia mí en estos términos. Por ejemplo, me regaló un libro de didáctica y le puso como dedicatoria: "Para que lo destroces". Él consideraba que tenía una formación didáctica tan buena que me permitía desbaratar los argumentos que tenía aquel libro.

El mejor reconocimiento: el de los alumnos

Sin lugar a dudas, el mejor reconocimiento que tuve durante mis 33 años en el CETYS fue el que me dieron mis alumnos y las vivencias que tuve con ellos en los salones de clase. Dichas vivencias fueron muy distintas en función de la época vivida, pues no es lo mismo trabajar con alumnos de hoy en día que con los que trabajé en la época de los ochenta. Y creo que pode-

mos entender las razones al comparar a los jóvenes de aquella época —en la que era relativamente difícil el tener una computadora—, con los de ahora, quienes prácticamente traen una en sus teléfonos celulares. Si bien en aquel entonces no nos preocupaba mucho el manejo de dichos aparatos, hoy en día, por ejemplo, los alumnos pueden enviar por computadora un examen, e incluso resolverlo al cabo de unos minutos. En la actualidad, el acceso a Google ciertamente facilita resolver un examen, así como las tareas que los profesores solicitan. Menciono esto porque las técnicas didácticas empleadas tienen que variar en función de las tecnologías existentes. El uso de Blackboard y los exámenes en línea —y su respectiva calificación—, hacen de la educación universitaria algo relativamente sencillo, tomando en cuenta el cúmulo de información de la que antes se adolecía, lo que obviamente trae un mayor conocimiento, y consecuentemente, una mejor preparación.

En síntesis, las técnicas de enseñanza tuvieron que ir variando de acuerdo a la época vivida. ¿Cuál fue la más fácil? O bien, ¿cuál fue la más difícil? Yo creo que cada una de ellas tiene lo suyo. Con esto me refiero a que con los medios electrónicos, a un profesor nuevo le resulta más fácil transmitir la información deseada, y por lo tanto, le permite encargar tareas relativamente sofisticadas porque sabe que sus alumnos encontraran fácilmente dicha información. Pero, ¿una mejor disponibilidad de la información convierte al alumno en alguien más hábil para su disciplina? ¿O acaso era mejor en los ochenta, cuando había poca información disponible, lo que obligaba a que el alumno se esforzara para buscar determinada información en los libros (y algo en internet)? Desde mi punto de vista, en épocas

pasadas, se desarrollaba más la habilidad del alumno, quien buscaba por aquí y por allá. Creo que esto le permitía ser más creativo, y con ello, más competente. Pero también está la contraparte: si en condiciones de poca información el alumno de profesional o maestría no desarrolla las competencias requeridas con cierto grado de habilidad, ¿el que ahora exista mayor información no es acaso un incentivo para que el alumno se desarrolle mejor y sea más creativo que los estudiantes de hace dos o tres décadas? Estas son preguntas cuyas respuestas las va dando el tiempo, en la medida en la que vemos cómo las condiciones tecnológicas impactan en las dinámicas educativas.

Por otro lado, la mejor experiencia de dar clases, sigue siendo cuando me encuentro con alumnos que continúan expresándome su admiración, respeto y agradecimiento por la formación que les di. Y aquí es importante mencionar que el reconocimiento no es propiamente por la clase que impartí, sino por la formación dada. Dar clase no es llegar y llenar el pizarrón de números, como algunos profesores lo hacen —generalmente en ingeniería—. La formación del alumno siempre ha sido muy importante para mí, y esto tiene que ver con el acercamiento que tengas con ellos. Supongo que esto me valió cuando el CETYS instauró el premio Reconocimiento al mejor maestro, según la evaluación de los alumnos. Y es que, desde que comenzó esto de los reconocimientos, hasta que partí del CETYS, creo que nomás en dos ocasiones no me dieron el "premio". Casi siempre ganaba el primer lugar, y a veces el segundo o el tercero, pero siempre estaba yo entre los reconocidos.

En cuanto al tipo de alumnos que prefería, si bien alguna vez di clases en preparatoria (en la UAG), nunca

me gustó hacerlo. En CETYS me dediqué prácticamente a dar clases en el área profesional, porque los estudiantes de prepa, aunque fueran de una institución privada como la UAG, no tenían el mismo interés ni mostraban las ganas de salir adelante como los que ya estaban en la universidad. Simplemente no veía ese ímpetu en los alumnos de preparatoria, o al menos no en los grupos que me tocaron. Es más, cuando di clases de prepa en la UAG, lo hice solamente como un favor de un semestre, como una ayuda docente de mi parte, pues en aquella época la universidad sufría de una escasez de profesorado. Entonces sí, mi pasión, en términos de docencia, siempre ha sido el formar a estudiantes de nivel profesional.

La docencia no termina con la jubilación

Hasta la fecha no he dejado de dar clases, aunque ahora las doy de forma particular. Casi siempre sucede a finales de los semestres, cuando algún padre de familia que alguna vez fue mi alumno me llama para decirme que sus hijos necesitan asesoría para esto o aquello. Entonces, podría decirse que la mayor parte del año doy clases particulares. A veces pienso que de mi parte está un poco mal que ya no exista el mismo compromiso que antes, en el sentido de que ya no sacrifico una salida o unas vacaciones (he viajado mucho desde que me jubilé) por quedarme a dar clases. Por ejemplo, a mis alumnos de asesoría les advierto que no voy a poder estar con ellos de tal fecha a tal fecha, por cuestiones de salidas que yo tengo. Pero en fin, ahí en mi casa tengo una habitación con pizarrón y cañón que funciona como salón de clases. Otra cosa es que también, a estas alturas, prefiero dar clases a una sola persona. No me gusta tener grupos, ni a dos estudiantes a la vez. Evito

tener a un estudiante en la mañana y a otro en la tarde, porque tampoco se trata de cansarme: los años ya no lo permiten, y en un sentido egoísta, prefiero tener mi tiempo disponible, tiempo para mis cosas, para mis juegos.

Menciono a los juegos porque a mí me gusta jugar en línea. A veces, mis compañeros de juego no me creen que ya tengo 60 años porque disfruto mucho jugar al *Star Craft*. Creo que me gusta mucho porque son juegos de estrategia que además me permiten hacer amigos en línea, principalmente en América de Sur. Recientemente estuve con mi esposa en Colombia, Argentina y Brasil, y tuve la fortuna de conocer a un colombiano con el que jugué durante mucho tiempo. Fue muy emocionante. Cuando nos vimos me dijo: "Ahora sí te creo que tienes la edad que me dijiste. No puedo creer que una persona de tu edad juegue esto". Él tiene 22 años, y los últimos tres años hemos jugando juntos.

Por cierto, que cuando planeaba salir del CETYS, yo les platicaba a mis compañeros que mi intención era jubilarme antes de los 65 años para tener oportunidad de viajar. Y sí, me jubilé a los 62 porque luego, a los 65, llegas en estado crítico, con diversos problemas o restricciones físicas que te impiden, por ejemplo, subir a Machu Pichu, allá en Perú. Entonces, aunque me jubilé antes de tiempo con menos dinero (85 % del sueldo), no me arrepiento en lo absoluto. He disfrutado plenamente mi jubilación, pues conozco casi toda Europa, y espero que próximamente pueda ir a Asia. Por supuesto, ya he subido Machu Picchu (he ido a Sudamérica tres veces), y hemos viajado mucho aquí en México. En fin, que este es el tipo de cosas que disfruto y que me he permitido hacer con el tiempo que me ha dado la jubilación.

Colegas y amigos

Del Ing. Rodríguez, el "Papús", que en paz descanse, siempre tuve su apoyo en todo, de manera absoluta. Cosa que le pedía, cosa que me concedía: herramientas para mis clases y cursos, o la oportunidad de permitirme viajar a cierta ciudad para poder capacitarme. De igual manera, también tuve el apoyo del Dr. Fernando León, a quien no pude conocer de manera estrecha en su faceta como rector, pero de quien siempre aprecié los proyectos y trabajos que realizaba. Lo conocí en 1975, durante un viaje a Stanford que hice con alumnos de la UABC de ingeniería. Él estudiaba allá, y amablemente nos atendió y nos alojó en su casa. A él le debo mi admiración y respeto.

El Dr. Alberto Gárate también me brindó mucho apoyo, pues fue de los que se percataron del corte tajante entre Héctor Vargas y yo. También estoy en deuda con el Ing. Blancas y el Ing. Marín. Prácticamente trataba como amigo al Ing. Blancas, a quien veía de vez en cuando en misa y nos quedábamos platicando por buen rato. Lo menciono porque aunque Papús fue quien gestionó todo el asunto de irme a España, fue el Ing. Blancas quien terminó autorizando la salida. Él y yo fuimos muy buenos amigos. En ese sentido, agradezco estos gestos de amabilidad y apoyo que estos colegas tuvieron conmigo. También recuerdo que cuando se evaluaba a los profesores, Papús y yo lo hacíamos juntos, debido a que yo tenía mucho contacto tanto con profesores como con alumnos. Entonces, por eso lado, en cuanto a agradecimientos, en cuanto a quién le debo más aquí en CETYS, pues es a Papús.

También le agradezco al CETYS como institución, por supuesto, pues porque no bastaba con la intención de que Papús me apoyara, sino que hacía falta el

respaldo y el visto bueno de la escuela en sí. Pero en conjunto, yo puedo decir que siempre tuve, de todos mis compañeros en el CETYS, apoyo y amistad absoluta.

¿Lo que más extraño? Sin lugar a dudas, a mis alumnos. Los alumnos fueron mi vida, mis razones de trabajar. Mientras fui docente, especialmente entre las décadas de 1980 y 1990, me ofrecieron varios trabajos como ingeniero, trabajos en los que obviamente pude haber ganado mucho más dinero, aunque nunca los acepté. Ya después, cuando se daban cuenta de que me gustaba mucho la docencia, me dejaban de invitar, ya no me decían nada; mis amigos con empresas eran los que insistían en que entrara a trabajar con ellos. Pero como te digo, mis alumnos siempre fueron mi pasión y mi fortaleza como docente. Esto fue mi vocación.

En cuanto a la ingeniería, no me arrepiento de haberla estudiado. ¿Por qué? Porque si no hubiese estudiado ingeniería, no hubiera podido impartir las clases que tuve. En realidad, el haber estudiado una ingeniería fue parte de mi formación como docente. Mi lógica fue algo así como: "Estudiar ingeniería para poder ser docente". Y como que le atiné.

No quiero cerrar estas reflexiones sin expresar el gusto que me ha dado el poder colaborar, ya como jubilado, en un proyecto de una institución que me permitió desarrollar esta pasión por la docencia. Eso es lo que le debo al CETYS: el haber sido tan feliz en todo este tiempo que trabajé como docente. Próximamente se cumplirán cuatro años desde que me jubilé, en 2011.

Durante 33 años trabajé felizmente aquí, y eso se refleja en una pared de mi casa que está llena de reconocimientos que me han hecho los alumnos a lo largo de estos años: reconocimientos particulares, en grupo e institucionales. Todos están ahí. Se nota que

aquí estuve muy a gusto, pues creo que si no hubiera tenido esa pasión por los estudiantes —ese gusto por la docencia—, no hubiera recibido de tantos alumnos estos reconocimientos a mi labor.

Educar desde la formal informalidad

José Mendoza Retamoza

Lo más importante se nos va de las manos.

Aterrizando en la docencia

Si me preguntaran cómo es que terminé dedicando mi vida a la docencia, tendría que reconocer que fue por azares del destino. Yo estudié filosofía en un seminario de Tijuana, y si bien mi profesión se prestaba para dar clases, no era mi intención incursionar como maestro. Cuando egresé del seminario las cosas se fueron dando poco a poco, pues comencé a buscar trabajo y me encontré así con Jesús Cabrera Tapia, un compañero a quien yo veía como casi un hermano, y con el que posteriormente trabajé en la revista *Arquetipos;* de hecho, él fue uno de los impulsores del movimiento humanista dentro del sistema CETYS. Jesús me invitó a trabajar en un colegio de franciscanos que se llamaba Cristóbal Colón, y ahí fue cuando por primera vez empecé a dar clases de lógica y de historia de la filosofía. Posteriormente trabajamos juntos en una preparatoria y en una universidad femenina, lugares en donde comencé a impartir clases sobre redacción y literatura. Y fue aquí

cuando podría decirse que me enrolé realmente en el magisterio.

El primer contacto que tuve con el CETYS fue por el año de 1972. Como hacía falta un maestro de redacción, recibí la invitación de Jesús Cabrera para empezar a trabajar ahí. La clase de redacción que menciono la impartía originalmente el otrora rector, Félix Castillo (q. e. p. d.), quien viajaba a Tijuana todos los viernes exclusivamente para eso. Finalmente, cuando Félix anunció que ya no podía seguir dando la clase, el maestro Cabrera pensó que era un buen momento para retomar el programa de redacción con estos estudiantes, y así fue como yo entré. Permanecí en CETYS Tijuana hasta 1974, año en el que entró el Ing. Ángel Montañéz como director de la prepa Mexicali, y a quien le planteé la posibilidad de que yo diera clases en esta ciudad, específicamente en las áreas de literatura y redacción. Además, por aquellos años yo había comenzado a revalidar mis estudios en la Normal Superior Nueva Galicia; para 1974 ya estaba en Mexicali, y en 1975 comencé a trabajar como maestro de planta hasta el año 2008.

El modelo pedagógico del CETYS: Educación = Información x Formación

Cuando llegué a Mexicali el ambiente laboral era muy distinto a como lo pudieras percibir actualmente, principalmente porque sólo había un edificio: un piso le pertenecía al área profesional y el otro a preparatoria. ¿Y qué sucedía? Pues que todos los maestros estábamos ahí en la torre, en la parte académica, relacionándonos de forma muy estrecha. Además, el ambiente entre quienes trabajábamos aquí era muy peculiar porque la prepa era vista más bien como un nivel de pre-universidad. Como resultado, los criterios del área

profesional —por ejemplo, la búsqueda de una mayor libertad— influían y matizaban todo el trabajo que hacíamos en prepa. Esto hacía que los maestros se sintieran como que pertenecían a una universidad, más que a una escuela preparatoria. Aunado a que los padres de familia sentían que su responsabilidad en la escuela era menor porque el chamaco ya no iba a la secundaria, (si la preparatoria del CETYS se veía como una antesala hacia la universidad, se asumía la necesidad de cortar el cordón umbilical de los padres), es correcto decir que por aquellos años se respiraba un ambiente de mucha libertad.

Este tipo de ambiente académico podría explicarse en función del modelo educativo que a mediados de los setenta encontré en el CETYS. Su creador, el Dr. Félix Castillo, era un físico que había llegado del Tecnológico de Monterrey, el gran padrino del CETYS. Al estilo de los físicos, Castillo comenzó a gestionar su famoso modelo educativo: I x F = E. Haz de cuenta que era una fórmula matemática muy al estilo de Einstein: información por formación es igual a educación. Hay que tomar en cuenta que en aquella época todavía permeaba mucho el concepto antiguo de que el maestro era el que informaba, o sea, el que detentaba y transmitía el conocimiento. Y por el lado de la formación, pues se hablaban de ciertos valores como la puntualidad, la honradez, etcétera. Sin embargo, para el CETYS, la formación tenía un sentido muy específico: estaba sustentada, más que nada, en que esta institución sería la primera en contar con maestros de planta, pues se asumía que el estudiante obtendría la parte formativa a través del contacto con el maestro, creándose así las condiciones para que se diera una interrelación más estrecha entre los dos. Bajo este supuesto, el maestro

tenía la obligación de destinar a asesorías de cuatro a seis horas, dependiendo del número de horas clase por semana. De esta forma, se pretendió hacer realidad la ecuación del Dr. Castillo: I x F = Educación.

Inicialmente, aunque se hablara de un modelo educativo del CETYS, nunca estuvo escrito de una manera clara: ni el modelo educativo ni el sistema de valores que el CETYS trataba de impulsar. Se hablaba de valores, aunque tampoco había estrategias didácticas específicas para promoverlos. El valor que más se mencionaba era la puntualidad; se insistía mucho en ella; el alumno tenía cinco minutos para llegar después del toque de entrada a la clase, pero pasando ese lapso de tiempo se cerraba la puerta. Posteriormente se quitaron esos cinco minutos, y tras el toque del timbre que marcaba la entrada, la puerta se cerraba y nadie entraba. Esto se hacía, evidentemente, para remarcar la importancia de este valor.

Por otro lado, aunque sin salirnos de las intenciones que marcaba el modelo, también llevábamos a cabo las actividades culturales, en las que se supone que se brindaba a los alumnos otro tipo de valores que contribuían a su formación. Teníamos dos grandes eventos al año: la Semana de la Cultura y el *Rally*. Este último fue muy cuestionado, porque si bien la intención era fomentar el liderazgo, la libertad, la creatividad y la asertividad, generaba al mismo tiempo muchos excesos en los muchachos. Por ejemplo, andaban como desaforados por toda la ciudad consiguiendo las pistas que se solicitaban: atropellaban a medio mundo, se brincaban los altos y corrían demasiado por andar consiguiendo las cosas. Como el *rally* caía en tales excesos comenzamos a criticarlo, precisamente porque llegamos a la conclusión de que aquello dejaba de ser formativo. Así

fue que esta actividad terminó restringiéndose al interior del campus.

En cuanto a la parte informativa, no había otra manera oficial que buscara formas alternativas para desarrollar la clase: estábamos en un paradigma expositivo que entendía al maestro como el transmisor del conocimiento. Los directivos nos decían: "No queremos que sepan dar clase, queremos que sepan sobre la materia; acá los enseñaremos a dar clase". La consigna era que quienes entraran aquí como docentes tenían que saber primeramente sobre la materia; eso era lo característico del Cetys, algo que se consideraba muy importante. En ese sentido, como la idea era enseñarnos a ser maestros una vez que estábamos dentro, los programas de formación no contribuían a formar sustentos teóricos de la docencia, de la educación, sino a enseñarnos a dar clases. Se trataban pues de cursos de didáctica en los que aprendíamos a usar la cartulina, el rotafolio, el retroproyector, etcétera. Esta era la dirección en la que se orientaba la cuestión de la enseñanza: formar a los maestros en didáctica. Debemos considerar que 99 por ciento de los maestros eran profesionistas, pero con el tiempo fue cambiando la orientación en la formación del maestro.

Los vínculos y proyectos estudiantiles

Creo que en la época en la que recién me incorporé al Cetys, la relación con los estudiantes era mucho más estrecha que ahora. Para empezar, eran menos alumnos y el maestro permanecía más tiempo en el campus, con lo que había mayor facilidad para acceder a ellos. Ahora, si tienes entre 160 y 200 alumnos, es muy difícil estar al tanto de todos y construir relaciones cercanas con ellos. Pero sí, recuerdo que antes el contacto con los

alumnos era más familiar, más de confianza. Un factor que entraba en juego en estas cuestiones era la escasez del trabajo social estudiantil. Recuerdo que había un maestro que fue todo un modelo ahí en el CETYS, Jorge Roldán, quien por su formación profesional siempre tuvo una inclinación social. Su personalidad embonaba muy bien con el contexto histórico de entonces, pues a finales de los setenta todos teníamos muy marcada la cuestión ideológica, y por ejemplo, formábamos parte de un grupito de izquierda que estaba inclinado hacia el socialismo. Y claro, uno de los ideólogos intelectuales de dicho grupo era el maestro Roldán, quien sí llevaba a su grupo de estudiantes a hacer labor social a las colonias, algo que propiciaba una mejor relación entre él y sus alumnos.

El proyecto característico que el maestro traía involucraba a los cucapah, pues cada sábado se llevaba a su grupo para que trabajaran en esta comunidad indígena en labores de organización, construcción y alfabetización. Y bueno, era un trabajo muy bonito, pero hay que dejar claro que se trataba de una iniciativa personal. Fue con el paso de los años, durante una revisión curricular, que se acordó añadir al modelo educativo y al plan de estudios de la prepa dos materias (en dos semestres) que tenían que ver con el desarrollo de proyectos comunitarios. La intención era vincular al estudiante con el mundo real y no dejarlo simplemente en el mundo ideal del bienestar en el que estaba viviendo, y que lo volvía insensible y prepotente hacia quienes menos tenían.

Queríamos formar esa parte sensible mediante la vivencia, y no como quien ofrece una limosna, sino como quien contribuye al desarrollo de dicha comunidad. Cuando se incluyeron estas materias de desarrollo

comunitario, se diseñó un plan que pretendía que los alumnos recibieran primeramente una formación o preparación teórica en torno a valores de solidaridad, compromiso social y sensibilidad humana, seguida de unos talleres en los que aprendieran cómo desarrollar proyectos, para entrar luego al trabajo de campo comunitario en diversas colonias, ejidos y escuelas que tuvieran ciertas carencias. Los proyectos de intervención iban desde recabar fondos, hasta la contribución en proyectos que el municipio había ignorado. Y entonces empezamos a ver cómo se daban experiencias muy valiosas para los estudiantes. Por ejemplo, hubo quienes siguieron con sus proyectos después de terminar la prepa, porque hallaron mucha satisfacción en el contacto con estas comunidades. Entonces, como mencionaba, aunque el modelo educativo era realmente la clase expositiva (el maestro como depósito de un conocimiento dispensado a los alumnos), al mismo tiempo se buscaban recursos didácticos para llevarla a cabo, como es el caso de las exposiciones y los proyectos de intervención.

La ruptura con el modelo educativo expositivo

Los proyectos de intervención que mencioné fueron implantados propiamente después de los noventa, una época en la que nos dimos cuenta de que no bastaba con la forma en la que educábamos a los estudiantes. Nos percatamos de que la educación no era tan sencillo como formar un técnico, a quien le dices "hazle así y *asá*", pero sin que en verdad entienda cómo se produce el fenómeno. Y con esto en mente se empezó a buscar un sustento teórico educativo. Fue una etapa en la que se vino una revisión curricular, en la que se planteó la necesidad de hacer explícito un nuevo modelo educativo.

Para esto, acabábamos de crear una maestría en docencia, a raíz de que tuvimos que prepararnos para unos cambios de planes de estudio con un maestro que había contratado el Ing. Montañéz: el maestro José Arnaz. Y fue a él a quien le encargaron que pusiera por escrito el nuevo modelo educativo.

Aquí es cuando el CETYS rompe con el modelo explicativo y comienza a hablarse del desarrollo de habilidades del pensamiento, como una nueva manera de enfocar el aprendizaje del alumno. Se empieza a tratar de crear conciencia en el maestro de que lo importante no era el conocimiento por sí mismo, de que el conocimiento era solo un pretexto para que el alumno desarrollara sus habilidades. A partir de entonces las clases estuvieron orientadas a desarrollar proyectos de investigación con los estudiantes. La maestría en docencia nos ayudó mucho en esto, pues recuerdo que éramos como entre diez y doce profesores que comenzamos a crear este posgrado con esta visión distinta del maestro, a quien se le empezó a llamar "facilitador": el maestro ya no era tanto el que "enseñaba", sino el que "facilitaba" el conocimiento. Bajo este supuesto los nuevos docentes debían de desarrollar estrategias de aprendizaje en las que los estudiantes pusieran en juego sus habilidades.

Por supuesto, como siempre sucede, cada vez que se entra en un proceso de cambio hay mucha reticencia por parte de quienes se ven obligados a modificar lo que por mucho tiempo habían hecho. Los maestros de entonces teníamos un promedio de 15 años de permanencia en el CETYS (algunos hasta 25 años), por lo que había quienes decían: "A mí, después de 20 años, no me vengas a decir cómo dar clases". Romper con los esquemas es muy difícil. Y si nos iba bien, llegaban a

decir: "Perfecto: voy a tomar en cuenta estos cambios pero no me toques mis programas". ¡Entonces daba igual! Porque si el modelo exigía el cambio pero los programas permanecían iguales (estaban diseñados desde una perspectiva verbal y expositiva), pues claro que no era posible desarrollar el nuevo modelo.

Además, teníamos el inconveniente de que los programas estaban saturados. Por poner un ejemplo, una materia tenía 12 horas por unidad, pero también 12 temas por unidad, y cada tema le llevaba al maestro, por lo menos una hora. Si le quitas las horas de introducción y de examen, entonces te quedan ahí como dos o tres horas faltantes. ¿Cómo se supone que con ese programa le vas a hacer para desarrollar las habilidades de pensamiento? Sencillamente, no, y de ahí que siguiera recurriéndose a la memorización: aunque trabajaras aparentemente en el aula, lo que validaba el curso era el examen —y el examen era de memoria—. He ahí el conflicto. Entonces, los estudiantes cuestionaban su permanencia en el salón durante todo el semestre, tomando en cuenta que al final éste se evaluaba con un sólo examen, sin importar los diversos trabajos que realizaron durante el semestre. Finalmente terminábamos en lo mismo. El desarrollo de habilidades del pensamiento quedaba un poco como ciencia ficción, y esa era la gran dificultad.

De hecho, con respecto a esta crítica que hago, recuerdo que una vez realizamos un ejercicio con los maestros, precisamente en el marco de una revisión curricular que pretendía aligerar los programas. Y es importante mencionar esto: todos los programas estaban saturados, no era una característica privativa de las ciencias "duras" como la física, la matemática o la biología. El caso es que durante esta reunión yo les propuse

un ejercicio, y les dije: "Vamos a hacer tres columnas. En la primera pongan los temas que consideren imprescindibles para que el alumno apruebe la materia. En la segunda, los prescindibles, los que son buenos para que el estudiante los vea, pero que no son del todo necesarios. Y en la tercera pongan los que no tengan nada que ver con los objetivos del curso". Sin sorpresa alguna, 95 por ciento de los temas que escribieron estaban en la columna de imprescindibles: el maestro estaba acostumbrado a que si no veía alguno de esos temas, el curso le quedaba incompleto. La lógica era que como los temas siempre habían estado ahí en el programa, entonces no había razón alguna para quitarlos. Creo que el cambiar esta actitud fue la lucha más difícil a la que tuvimos que enfrentarnos.

Entonces, era importante hacer una negociación con ellos para aligerar la carga y que el maestro pudiese desarrollar un proyecto de investigación que permitiera promover habilidades del pensamiento. Además, también comenzaba a difundirse esta idea de implantar programas y proyectos de investigación que fueran multidisciplinarios. Por ejemplo, en cierto momento comenzamos a tomar el ejemplo de Cuba, dado que yo había traído académicos de allá para que nos ayudaran a desarrollar el modelo educativo. Y ellos, por poner un ejemplo de historia, veían a la figura de José Martí en la clase de Historia de Cuba. Pero Martí vivía en una época histórica específica. ¿En cuál? ¿Y cómo estaba la economía en la época de José Martí? Y ahí, por ejemplo, entraban los temas económicos. ¿Y cómo se dieron los movimientos literarios de aquel entonces? Y ahí se sacaba entonces la parte cultural. La idea era que el grupo de estudiantes desarrollara un trabajo de investigación sobre aquella época, con todas esas vertientes

—política, social, económica, cultural—, y que sirviera para cuatro o cinco materias. Con todo, llevarlo a cabo era muy difícil porque el maestro estaba encapsulado en su materia. A lo mucho, estas iniciativas repercutían un poquito más en el área de ciencias—como ecología y biología—, en las que los estudiantes podían hacer, por ejemplo, una investigación sobre la contaminación del Río Nuevo, en la que se podían trabajar simultáneamente cuestiones matemáticas y de problemática social.

A pesar de estas renuencias u obstáculos, lo importante era que ya se estaba trabajando en torno a las habilidades del pensamiento. Incluso se estructuró un diplomado para los maestros de nuevo ingreso, con el objetivo de que fueran entrándole a esta dinámica basada en el desarrollo de habilidades de pensamiento; modelo en el que ya se explicitaban los valores que el Cetys inculcaba, a pesar de que aún no se perfilaban acciones muy concretas.

En este sentido, contemplando la dificultad de mover el "elefantote" que los programas representaban, comenzamos primeramente a intentar modificar las estrategias de aprendizaje. Esto significaba que cuando se venía un cambio en el plan de estudios, específicamente nos fijábamos en la forma en la que el maestro desarrollaba sus estrategias de aprendizaje, con la idea ésta de que promoviera el desarrollo del pensamiento. Fueron pues los años noventa los que vieron crecer este movimiento de la reforma académica, particularmente en la cuestión del desarrollo de competencias —que finalmente las competencias son las habilidades, aunque de una manera mucho más específica—.

Recuerdo que una maestra del D. F. vino a trabajar con nuestra planta docente esto de las competencias,

intervención que contribuyó a que posteriormente la preparatoria del CETYS se convirtiera en un centro de desarrollo de competencias de la SEP, a fin de que maestros de otras preparatorias se formaran en este nuevo modelo. Teníamos muy claro que el objetivo era problematizar la materia y desarrollar proyectos de investigación orientados a la resolución de problemas, en los que el estudiante aplicara sus competencias.

La importancia de cuestionarse la vocación

Es justo decir que en mi carrera como docente, en términos generales, fui muy conservador. Durante mucho tiempo mantuve la clase expositiva, y aunque a veces dejaba trabajos en grupo, con el tiempo y la experiencia reflexioné en que pude haber explotado aquello de otra manera. En el fondo se trataba de descubrir el "para qué" de tu trabajo. ¿Para qué está tu materia ahí? O sea, si tú tienes una clase de administración, ¿para qué la das?, ¿cuál es tu objetivo?, ¿por qué es importante que los muchachos estudien eso? Considerábamos que, antes de definir qué es lo que los alumnos iban a estudiar, debía establecerse el para qué lo iban a estudiar: ¿Para qué dar literatura? Preguntémonos para qué sirve la literatura, específicamente para un estudiante de preparatoria. ¿Es cuestión cultural? ¿Es cuestión de obligatoriedad porque está en el programa de estudios? ¿O se trata de que el estudiante disfrute un mundo desconocido para él —la literatura— a través del contacto con los autores? Estoy convencido de que la manera en la que se va a desarrollar el programa en la clase depende de la respuesta al "para qué". Esto es muy importante, aunque lo tuve que descubrir mucho tiempo después. Y era lo mismo para cualquier materia.

Como a veces pasaba ante la renuencia de adoptar los nuevos modelos, esto de no cuestionar el para qué de tus materias hacía de las clases una constante exposición y memorización. Me parece que muchos estudiantes sobrevivían la prepa gracias a su buena memoria. Yo le preguntaba eso a mi hija, porque tener una buena memoria era una garantía para salir adelante. Además, el contexto mundial era muy distinto, pues en aquella época era muy difícil que un estudiante se fuera de estancia, por ejemplo, a Singapur o a España, para comparar las distintas maneras en las que se podía aprender y trabajar. Ahora, esto es muy común (casi una necesidad), y entiendo que a uno como estudiante lo envíen a un sitio donde tiene que poner a trabajar sus competencias. En ese sentido, las nuevas circunstancias te globalizan.

Experiencias y reflexiones en torno a los estudiantes

Aunque la mayor parte del tiempo mantuve una clase expositiva muy tradicional, en cierta ocasión realicé una actividad que hasta la fecha conservo en mi memoria como la mejor experiencia en mi trayectoria. Lo que hice fue montar un recital poético en el que el estudiante entró en contacto con los poetas del exilio español. Naturalmente, los poemas eran un poco revolucionarios, de izquierda, pues fueron tomados de poetas que sufrieron la dictadura de Francisco Franco. Lo principal era elegir las poesías y estructurar el programa, pero también busqué un grupo de estudiantes que tocaban la guitarra para que musicalizaran los poemas, lo que convertía al evento en un tipo de velada bohemia. Este recital me permitió diseñar unos talleres de creación literaria en los que los estudiantes tenían la obligación

de desarrollar proyectos de creación literaria (poesía o cuento), y cada quince días presentaban el texto en el salón para que lo analizáramos en grupo.

Tras estos talleres, al final del semestre, montábamos entonces el recital, ahí en lo que era el aula audiovisual de la biblioteca. Seleccionaba a seis o siete de los mejores trabajos poéticos, y los autores invitaban a sus padres. Como mencioné, lo hacíamos un poco bohemio, porque alguien tocaba la guitarra mientras los estudiantes leían sus trabajos y explicaban por qué les gustaba la poesía. Yo me limitaba a presentar a cada poeta y a señalar sus características como escritor, algo que sorprendía mucho a los padres, pues algunos de ellos llegaron a decirme: "Jamás pensé que mi hijo pudiera escribir eso". En verdad era una sorpresa muy grata para ellos. Con el tiempo pensé que el recital debió de haber estado desde el principio, es decir, como una actividad cultural para los estudiantes; creo que pudo haber sido una actividad cultural muy enriquecedora para las futuras generaciones.

Trabajé ese proyecto como por tres años, y llegué a tener como tres grupos de creación literaria, cada uno con 30 o 35 estudiantes. De ahí salieron muchos alumnos que siguieron escribiendo, como Nylsa Martínez, quien actualmente publica sus cuentos y ha recibido varios reconocimientos, así como un muchacho que se dedicó a la escritura para la música. A mis alumnos, yo les decía que esto de la escritura podía resultar en varias cosas: una de ellas era que podría tratarse de una cuestión pasajera, por la edad, ya sea porque en ese entonces anduvieran enamorados, o porque la novia los hubiera dejado; traían la sensibilidad a flor de piel y la literatura funcionaba como un desahogo temporal. Pero otra de ellas era que le siguieran, algo que probablemente los

iba a ayudar a descubrir su vocación. Estos talleres y los recitales en los que desembocaban, fueron mi trabajo más pedagógico y satisfactorio, quizás de los más valiosos y que atesoro particularmente, dado que se dieron durante los últimos años que pasé aquí en el Cetys.

Otras experiencias interesantes con estudiantes sucedieron a un nivel más interpersonal. Tuve tres alumnos que fueron muy cercanos a mí, pues compartíamos mucho nuestras formas de pensar. Por ejemplo, con dos de ellos compartíamos un pensamiento de izquierda, quizás poco preciso o difuso, pero muy claro en relación a que nos manifestábamos contra las injusticias, la discriminación, etcétera, algo que a menudo nos llevaba a pelearnos con las autoridades. Y el tercer muchacho —al que yo admiraba mucho, y viceversa—, tenía todo el potencial para convertirse en un excelente escritor, en un excelente poeta. Recuerdo que tenía mucha facilidad para desgranar las metáforas, pues sencillamente le salían, le fluían. En todo caso, a este muchacho había que frenarlo, en lugar de empujarlo. Era muy retraído, y al compararse con los otros dos estudiantes, me confesó que se sentía medio rechazado, dado que yo los admiraba mucho, además de que exteriorizaban más sus pensamientos. A este tercer estudiante le dije que se metiera a filosofía y letras, o a historia, pero él insistía en meterse a matemáticas porque las consideraba un reto. Al final terminó metiéndose a ingeniería en computación. Aquí es donde nuevamente estaba presente el modelo educativo en su parte formativa. Precisamente por la informalidad, porque platicabas y bromeabas con ellos, porque ellos te confiaban alguna confidencia y tú les presentabas tu modo de ver las cosas.

A pesar de todo, es verdad que la influencia era reducida, pues te podría decir que entre 60 y 80 por

ciento de los alumnos no iban a asesorías; sólo iban quienes realmente las necesitaban, por lo que el impacto formativo era bajo en realidad. Pienso que esta parte formativa sólo sucedía con unos cuantos estudiantes, y que el grueso se nos escapaba de las manos. Eso es lo que les decía a los maestros: "Lo más importante se nos va de las manos". Y precisamente se nos iba lo que podía perdurar. El estudiante no se acuerda de que cierto día revisaron cierta fórmula matemática: se acuerda de que un día, en alguna reunión o fiesta, se encontraron contigo y les dijiste esto o aquello; se acuerdan de tus palabras en la completa informalidad. Pero eso lo dice el tiempo, porque no es tan fácil romper dicho esquema en un momento dado y abrirte a otra dimensión. No sabes lo que va a pasar y temes también a lo desconocido. Tampoco hay que olvidar que el estudiante de prepa es terrible: es tremendo, impulsivo, aventado, y a veces irrespetuoso. Son energía pura y si no los mantienes a raya se te suben a las orejas.

Con todo, en retrospectiva, rememorando estas cuestiones sobre la relación que como maestro tuve con mis alumnos, creo que mi falla fue que en el aula yo era otro. Puse una barrera entre mi vida particular y mi vida pública como docente, o sea, pensaba que mi vida personal no tenía por qué entrar en contacto con mis estudiantes. Entonces, supongo que me veían muy distante, porque creí que cualquier intento de acercarme a ellos podía ser visto como una falta de respeto. Fue hasta después cuando entendí que el conocimiento tiene un componente emocional muy fuerte, y que hay alumnos que van a ser ingenieros químicos porque el maestro les cae bien, porque les gusta cómo es el maestro, porque lo ven y lo conocen, y de ahí surge un deseo y una curiosidad. De hecho, esto fue lo que

tiempo después se empezó a desarrollar: la famosa inteligencia emocional, una parte fundamental en el desarrollo del aprendizaje. En su momento, eso aún me parecía muy ajeno y me costaba trabajo aceptarlo. Creo que si hubiera sido más accesible y hubiera compartido parte de mi vida personal con los estudiantes, mi influencia con ellos hubiera sido más profunda, menos impersonal. Pero eso lo aprendí con el tiempo, pues como dice Einstein, es más fácil dividir un átomo que cambiar una actitud. Esa es la cuestión.

El tránsito de la docencia a la administración

Para ilustrar un poco de las razones por las que me fui moviendo al área administrativa, conviene relatar brevemente un incidente que me pasó en el salón de clases. Yo me encontraba dando una clase cuando de repente entró al salón una chica para decirme que quería dirigirse a los alumnos y no sé qué. "Hey, hey, espérate", le dije. Le pregunté que si había hablado con la dirección, que si había pedido permiso, que si había tocado la puerta, etcétera. Y me contestó que no, pero que ella tenía que hablar con el grupo. Y fue cuando delante del grupo se me subió lo Mendoza. Como la puerta aún estaba abierta, la tomé por los hombros, la volteé en dirección a la puerta y *pum,* la aventé pa' afuera. Yo estaba alterado y los alumnos se quedaron pasmados. Me tuve que quedar un rato en silencio. Luego de un rato me habló el director, el matemático Ernesto Sánchez, quien me preguntó que si había sacado de mi clase a una muchacha a empujones. "Sí", le dije, "me alteré, me pasó esto, entró sin permiso, me abrió la puerta y se dirigió al grupo como si yo estuviera ahí pintado. Y como le dije que se saliera pero no quiso, pues la volteé y la saqué". El incidente no pasó a

mayores, y ni siquiera me llamaron la atención, pero yo sentí que personalmente, la cosa había llegado a cierto nivel. Recuerdo que fui a hablar con el Ing. Enrique Blancas —Director Educativo en aquel entonces— y le dije que traía el síndrome del maestro: que estaba muy cansado, impaciente, y que necesitaba ir dejando el aula porque ya era mucho tiempo. Fue ahí cuando me dieron la coordinación académica y empecé a bajar el número de clases que tenía por semana.

Lo que siguió fue que el Ing. Ángel Montañez, que sucedió al Ing. Blancas al frente de la Dirección Educativa, me planteó dar unos cursos de formación a maestros bajo el esquema de un diplomado. Y sí, armamos este diplomado tomando como base el modelo del CETYS, a fin de que todo maestro que entrara a la prepa a dar clase pasara por el diplomado que habíamos organizado. Así se dieron las cosas que me permitieron ir dejando a los alumnos para dedicarme a trabajar con los maestros. Fue en este lapso (aproximadamente de tres años, en el que dejé las clases para tomar la coordinación académica) cuando comencé a trabajar con mayor detenimiento los talleres de creación literaria. Eso representó el último contacto que tuve con los estudiantes.

En cuanto a esa coordinación, hay que reconocer que no era propiamente un trabajo administrativo, sino de corte educativo, académico. La idea que siempre tuve en mente fue que mi influencia con los alumnos sería indirecta. En la medida en la que yo trabajara en la formación de la planta docente, repercutiría en segundo grado sobre los estudiantes. Traté de que el maestro llevase al aula lo que veíamos en el diplomado, pues las estrategias de aprendizaje que revisábamos tenían la intención de que se trabajaran con

los alumnos; queríamos ver qué resultados tenían en función del modelo educativo, de la docencia, etcétera. Nunca hice una investigación sobre qué tan fuerte impactaban estas estrategias que trabajaba con los docentes, salvo lo que ellos me decían de viva voz. Pero la intención del diplomado siempre fue la de influir indirectamente en los alumnos. Muchos de los maestros que tomaban dicho diplomado eran profesionistas de nuevo ingreso, y me alegraba mucho ver que sí les servía, pues recién entraban a un mundo con el que previamente no habían tenido contacto. Salvo los que venían de Ciencias de la Educación en la UABC —esos maestros tenían más herramientas pedagógicas—, la mayoría eran abogados, ingenieros o médicos.

La creación del Comité de Desarrollo e Integración de la Preparatoria (CIDEP)

En el marco de una revisión curricular, coordinada por el maestro José Arnaz, se elaboró el Plan de Desarrollo de la Preparatoria (Prodespre), y para ponerlo en marcha se creó el Comité de Integración y Desarrollo de la Preparatoria (Cidep), cuya idea era integrar a las tres preparatorias del estado: Mexicali, Tijuana y Ensenada. Era necesario que las tres prepas fuéramos por el mismo cauce. Se iniciaron reuniones con maestros de los tres campus (macrojuntas) al principio de cada semestre, con el fin de que todos los maestros trabajaran bajo los mismos planes de estudio y se diseñaran los planes de clase de manera conjunta. Naturalmente, el trabajo del Cidep requirió de varios años. En primer lugar, porque teníamos que llegar a conocernos y dejar de vernos como enemigos o rivales, y en segundo porque teníamos el reto de integrar el trabajo académico de manera conjunta. El Cidep se encargaba entonces de

los planes de estudio de preparatoria y de organizar los cambios curriculares y los cursos de formación docente de los tres campus. Para esto último recibimos ayuda externa, pues nos trajimos a un maestro de Cuba que nos apoyó en la parte de metodología de la investigación. El comité estaba integrado por los tres directivos, dos maestros de planta de cada campus y el que escribe como coordinador. En las juntas abordábamos el asunto en cuestión, se tomaba una decisión, se oficializaba y lo presentábamos al Ing. Montañez, que como director educativo era quien daba luz verde para hacer efectiva la propuesta. El Cidep estaba al pendiente de su realización en los tres campus.

La faceta como poeta y colaborador de *Arquetipos*

Cuando estaba a punto de jubilarme, reuní todo el material que yo había estado coleccionando —yo ya llevaba tiempo escribiendo—, y gracias a Alberto Gárate y a Luis Linares, que son de mi pandilla, pude publicar en el 2005 un compendio de poemas que titulé *Travesías*, que recoge mi trabajo de un lapso de entre 10 y 15 años, pues yo no soy un escritor profesional de esos que se sientan y esperan a ver qué se les ocurre para empezar a escribir. En ese sentido, yo era ocasional, como dice el corrido, y escribía a raíz de algún evento emocional que me impactara muy fuerte.

Por ejemplo, en el libro se incluye una poesía llamada "Soledad", en recuerdo de una compañera que así se llamaba; era una maestra de inglés, un alma de Dios, era una mujer sencilla, y compasiva. Ella se preocupaba por todos, y con el tiempo se enteró de que tenía cáncer, y prácticamente sobrevivió y enfrentó sola a la enfermedad. Recuerdo que se iba a Guadalajara, a las

quimios, y por allá se arrinconaba en algún hospedaje. Así como sola se iba, sola regresaba, siempre agarrándose de las paredes del CETYS por los efectos secundarios del tratamiento. Una vez que yo llegué enfermo de catarro, Soledad me escuchó estornudar, y con todas sus dolencias se acercó a visitarme, preocupada, para comprobar si estaba enfermo. Entonces, a mí me impactó profundamente cuando ella falleció, razón por la cual le escribí un poema titulada "Soledad". De ahí la doble resonancia de la que escribí, pues su nombre era doble resonancia: por su nombre y porque afrontó sus años más difíciles en soledad.

Aquí en el CETYS también falleció otro señor al que quise mucho y que era encargado del área de mantenimiento: don Simón. Era un hombre chaparrito: haz de cuenta la cara de Pedro Vargas pero en chiquito. Don Simón comenzó a trabajar desde que se fundó el CETYS, y era de una servicialidad sin papeletas: si le decíamos que algo no funcionaba, a la media hora ya lo estaba arreglando o ya había enviado a alguien. Pero resulta que un día murió un señor del consejo, y pues el CETYS le hizo un homenaje ahí frente al auditorio. Le recitaron varios discursos, que merecidos los tenía —no juzgo eso—, pero cuando tiempo después murió don Simón, el CETYS no hizo nada. A mí me molestó mucho eso, y por eso decidí escribirle un poema a este compañero. Estos eran los momentos en los que yo escribía.

Con el paso del tiempo este tipo de poemas se fueron acumulando hasta que el Ing. Montañez me preguntó que si no los iba a publicar. Yo le decía que no, que porque aún faltaba revisarlos y no estaban completos, pero la verdad es que ya contaba con un buen número de textos que podrían ser un libro. Entonces, ya casi antes de jubilarme, con la vinculación, la influencia y

el apoyo del grupo de Alberto Gárate, mi libro salió finalmente a la luz. La publicación de *Travesías* me estimuló a seguir escribiendo, pues empezaron a aceptar más de mis trabajos en la revista *Arquetipos*, lo que eventualmente me permitió pasar a formar parte del departamento de redacción. El ambiente en *Arquetipos* era intelectualmente estimulante, justo lo que a mí me gustaba. Y así fue como empezaron a llegar los grandes amigos como Patricio Bayardo —casi hermano para mí—, Jesús Cabrera, y por supuesto, el grupo de humanistas de por acá en Mexicali: Luis Linares, Teresita Higashi, Alberto Gárate y Cecilia Contreras. Al venirse la reforma de los programas, participé con este grupo en la organización de talleres de inicio, medio y final de carrera, con el objetivo de promover el humanismo.

El último trabajo que publiqué tuvo su origen cuando murieron mis hermanos, los últimos que me quedaban, el año pasado; ellos se fueron con una diferencia de trece días uno del otro. Para mí fue muy impactante ver cómo la casa paterna del callejón, ahí donde había crecido y había escuchado las voces, los ruidos, la vida... se quedó sola. Entonces escribí "La casa vacía". Otro poema que surgió de otra experiencia triste fue de la época en la que entré al doctorado que Alberto Gárate organizó, un doctorado en valores en el que participé y al que acudieron los maestros Pedro Ortega y Ramón Mínguez. Y recuerdo que fui al CETYS justo cuando estaban tumbando el edificio de profesional: estaba una grúa con una bola enorme, y yo, emocionado, pues lloré porque me impactó mucho; simplemente me impactó. Escribí entonces un poema titulado "El día del derrumbe". Quería dejar por escrito aquel día. Con esto quería explicar que yo escribo sobre cosas vivenciales, que escribo cuando necesito descargar algo

que me conmueve emocionalmente. Escribir es como una fuentecita de agua clara, como reunirme con mis compañeros, con el grupo, para recordar historias. Hay muchas historias de esta institución que no aparecen de manera oficial, pero que fueron parte de las vivencias del CETYS, algo que yo considero muy estimulante. Y creo que todo esto tiene una presencia social, un significado que pones en juego cuando te jubilas, pues es en ese momento cuando a veces se entra en crisis, porque te vas quedando en el anonimato: pasas a ser uno más de los 100 millones de abuelos que hay en el mundo. Pero la realidad es que sólo es otra dimensión, otra cosa que hay que revisar para poder retomar tu vida. Replantearla de otra forma, es todo.

Las ventajas de trabajar en el CETYS

Por un lado, el CETYS me dio estabilidad laboral. Entré al campus Mexicali en 1974 como maestro de asignatura, y en 1975 yo ya tenía planta. Y el que me dieran planta implicó estabilidad laboral, mejoramiento económico, etcétera. Además, el ambiente era académico, de camaradería intelectual, pues trabajábamos los cursos de maestros de profesional y de preparatoria, algo que nos fue internando a un mundo académico muy estimulante. Lo que es más, el CETYS ya tenía un fuerte prestigio ante la sociedad, pues era percibido como una escuela muy exigente. Es decir, si tú eras maestro del CETYS significaba que no eras cualquier cosa, que eras un maestro preparado y talentoso, y que no por nada te asignaban clases. En cuanto la gente se enteraba de que yo era maestro del CETYS, enseguida me miraban así, como con veneración, porque no cualquier persona impartía clases ahí. Siempre fue una escuela muy exigente. Recuerdo que alguna vez escuché decir a un

padre de familia: "Este es mi hijo y lleva puros dieces, entonces se irá al CETYS. Y a este otro, que esta medio *atarantadón*, lo voy a meter a otra escuela". Y sí, ese era un hecho, si entrabas al CETYS le entrabas a sufrir: o disfrutabas de la vida o entrabas al CETYS.

Por otra parte, el ambiente académico del CETYS, además de intelectual, era muy sano y siempre me llevé muy bien con mis compañeros. En Tijuana sólo había dos grupos de prepa, por lo que la convivencia entre maestros era muy estrecha y formábamos un muy buen equipo. De aquella etapa recuerdo buenos momentos con el Lic. Cabrera y el Lic. Héctor Velarde, quien era el director de la prepa. Juntos íbamos a promover la escuela a diversas secundarias y presentábamos este modelo de información por formación. También había un excelente maestro de literatura, Martín Solorio, con quien trabajaba muy a gusto. Prácticamente vivíamos en la preparatoria.

Cuando llegué a Mexicali las cosas no fueron muy distintas: todos nos llevábamos como amigos. Te daba una alegría enorme el saberte parte de un equipo competente y trabajador. Por ejemplo, a mí me enseñó mucho el maestro Jorge Roldán, aunque precisamente porque era todo lo contrario a mí. Él era un tipo muy muchachero. Cierto que si lo veías a la distancia, o sea, desde el punto de vista de las autoridades, pues seguramente pasaba por un maestro medio *despajarrado*. Sin embargo, el maestro tenía un fuerte liderazgo entre los estudiantes, pues había quienes lo seguían incondicionalmente; tenía una personalidad que conectaba y comunicaba con los estudiantes, sobre quienes ejercía una influencia considerable. Tenía un carisma muy especial, y yo lo admiraba por eso. Incluso recuerdo que era un hombre muy vasto, porque por

ejemplo, en sus clases utilizaba la poesía de Ernesto Cardenal, de Mario Benedetti, o de la nueva trova, lo que lo convertía en un maestro bohemio que encantaba con su carácter rebelde. No sé, aunque el maestro era para mí muy heterodoxo, y ciertamente yo no estaba en esa línea, había una intercomunicación y un liderazgo muy fuerte con sus estudiantes. Siempre aprecié esta sencillez y poder de convocatoria, porque ya después los maestros comenzaron a diferenciarse por el grado o el puesto académico.

La lucha por el reconocimiento a los maestros

Al recordar las cosas por las que pasé aquí, pienso que la prepa CETYS fue y sigue siendo una de las mejores escuelas de Mexicali, una de las escuelas de las que me siento muy orgulloso por haber contribuido. Es una escuela muy ordenada y disciplinada, y en ese sentido, no engañábamos, no necesitábamos de propaganda, porque ya ves que ahora todo se vuelve mercadotecnia. O sea, la mayoría de las escuelas se venden en términos mercadotécnicos, mientras que nosotros sí teníamos un sustento real. Y creo que gran parte de este sustento se debía a que constantemente luchábamos por mejorar la calidad de la planta docente. Para ser honestos, yo discutía con los directivos porque me daba la impresión de que no nos daban el lugar que merecíamos como docentes, les decía que deberíamos hacer de la docencia una carrera profesional, que el maestro no tuviera que esperar a que el director se muriera para poder ocupar dicho puesto. Había que revalorar al maestro y propiciar que la docencia le permitiera vivir de manera holgada. Esta era la idea que se buscaba, porque, si a mí me gusta la docencia, ¿por qué habrías de sacarme de eso para ponerme a administrar? "Echabas a perder

un buen maestro y ponías a un mal administrador", era lo que se decía.

Creo que desde entonces el CETYS se ha puesto a trabajar en esto, especialmente a partir de que se dieron los aumentos salariales cada semestre. Eventualmente, los aumentos quedaron como anuales, pero en la medida en la que la prepa se fue separando de las escuelas profesionales, pudimos enfocar todos nuestros esfuerzos para trabajar por la prepa en sí. Poco a poco los salarios comenzaron a ser más competitivos, pues la idea era, por decir algo, que 80 por ciento de los maestros fueran de planta; o al menos de media planta, pero el objetivo era que ya no hubiesen maestros de asignatura. ¿Por qué? Pues porque el maestro que ya tiene media planta se arraiga a la institución: le dejan de pagar por clase y le empiezan a pagar por la planta que le dieron. Bajo este esquema, un maestro podría recibir hasta 10 mil pesos a cambio de impartir 16 horas de clase a la semana, mientras que un maestro de asignatura, para recibir esa cantidad, tendría que dar el doble de esas clases. El maestro de planta en el CETYS ciertamente era costoso, pero ese era el modelo que se buscaba. Por eso el CETYS siempre ha sido caro: las colegiaturas eran muy caras porque el maestro le costaba mucho. Y como este esquema de planta docente era parte del modelo, no podías prescindir de él. Tan fácil como reconocer que si te incorporabas como maestro de planta, tu nivel cambiaba automáticamente: se reducía tu carga académica, se elevaba tu salario, y por lo tanto, tu trabajo resultaba mucho más eficaz, eficiente y satisfactorio.

Cierto que no había muchas prestaciones, pero sí becas, y éstas eran muy importantes. Con la beca de

empleado nuestros hijos pudieron estudiar la preparatoria y la profesional. Además, teníamos un programa de gastos médicos mayores que aliviaba mucho el problema de la seguridad social. Creo que esas han sido las dos grandes prestaciones del CETYS.

Reflexiones sobre la jubilación y la libertad educativa

Actualmente ya no estoy vinculado con la academia; como quien dice, ahí casi "quemé naves". La maestra Rosa María Lamadrid (q. e. p. d.), sí me invitaba a que siguiera trabajando, pero pensé que regresar a eso sería muy desgastante. Y es que, por ejemplo, si fueras a dar un curso de maestría, no nomás es el curso, sino la preparación y el desarrollo del mismo, con todo lo que implica organizar el material y revisar los trabajos. Además, probablemente no sería un curso de una semana, sino semestral, e incluso durante los fines de semana. Regresar a esas andadas me parece que sería terriblemente pesado y desgastante, por lo que he evitado regresar a esa dinámica.

De hecho, alguna vez le dije a Alberto Gárate: "Mira, si no tengo pa' tragar, siempre podré venir y pedirte clases, pero si puedo sobrevivir sin clases, no". Y por eso es que me fui desvinculando de la escuela. A veces me dicen que sería bueno recuperar ciertas cosas, pero termino diciéndole a mi esposa que siempre hay un mañana, y que no hay por qué preocuparse. Y pues no sé qué va a pasar el día de mañana, porque me han hecho propuestas, pero no sé... me he vuelto muy presentista: lo importante es el día de hoy, y mañana a ver qué dice Dios.

El vivir mi jubilación en un contexto de libertad —que me permite vivir sin muchas preocupaciones— me

recuerda al contexto de libertad que siempre se vivió en el CETYS. Por ejemplo, a finales de los setenta corrieron a tres o a cuatro maestros del CETYS, en un acto desafortunado de represión cuyo origen estaba en unos conflictos que se dieron entre dichos maestros y el rector. Pero tras ese evento traumático, podría decir que en aquella época comenzamos a gozar de mucha libertad.

Podías ir con los directivos y decirles que algo no te parecía, y no pasaba nada. Se respiraba un ambiente de mucha libertad y respeto, a pesar de que fueras muy contestatario o muy "contreras", como diríamos ahora. Definitivamente no te corrían por andar de boca suelta: podías decir lo que pensabas, querías y sentías, sin correr el riesgo de que te despidieran. Fue algo que valoré mucho, pues siempre sentí que eras libre de toda coacción y que no estabas obligado a autocensurarte.

Pienso esto porque en los ochenta hubo un movimiento de izquierda muy fuerte por parte de las escuelas de ciencias sociales de la UABC, que generó mucha represión universitaria. Recuerdo que la policía judicial entró a las facultades para sacar a los maestros y meter a judiciales vigilantes, como si fueran empleados de la universidad. A los maestros desalojados los corrieron de la universidad, y a otros del estado. O sea, el desalojo implicó sacar de la universidad al sindicato de izquierda para poner en su lugar al sindicato blanco. Y tras este evento nadie volvió a levantar la voz porque se vino una autocensura muy fuerte.

Sin embargo, en la preparatoria del CETYS no era así. A pesar de que CETYS Universidad es una institución privada de los empresarios, sigo sosteniendo que había un ambiente de libertad para expresar lo que sentíamos. En ese sentido, fue una joya para mí estar en el CETYS.

La otra época, el otro tiempo, el otro reto

María Eugenia Espino Aguilar

El primer contacto con la docencia

Mis inicios como docente realmente ocurrieron a una edad muy temprana, pues podría decirse que datan desde el sexto año de primaria, cuando fui catequista. Es probable que quizás en ese momento no estuviera muy convencida de la catequesis o de lo que significaba ser docente, pero sí fue mi primer contacto con esta bella carrera. Y es que como no me gustaba quedarme en casa los sábados por la tarde, que generalmente se destinaban a las labores domésticas (tejer, coser, etcétera, lo tradicional), la madre Marina Cervantes —la maestra de grupo que yo tenía en ese entonces— nos invitó a mí y otras compañeras para que la ayudáramos con sus clases. Recuerdo que los viernes por la tarde, la madre nos daba la lección y el material con el teníamos que trabajar.

La verdad, yo nunca fui buena para dibujar, así que mi tarea era más bien el encargarme de la organización de la clase. Dividíamos a la clase en pequeños grupos, y al final, las que eran buenas para el dibujo, se ocupaban de las cartulinas, y las que no éramos tan buenas para eso, hacíamos en su lugar una exposición del contenido de dichas cartulinas. Esta escuela en donde todo empezó fue la Normal Nueva Galicia,

en Guadalajara, Jalisco, institución en donde estudie la primaria y la secundaria, pero que también tenía Normal, Preparatoria y Normal de Educadoras. En este sentido, al estudiar e impartir clases dentro de la misma escuela, logré tener un buen acercamiento a lo que era la vida de docente. Además, durante la secundaria (en aquel entonces no se exigía cursar la preparatoria para acceder a la Normal), nos dividían en grupos y nos daban una orientación vocacional —eso sí, muy somera— que indiscutiblemente me inclinó hacia la Normal. Entonces, como puede verse, llegué a la docencia por decisión propia, y no por casualidad.

Tras concluir la Normal Primaria me pasé a la Normal Superior de los Maristas, pues en aquel entonces no había co-educación (esto existía solamente en las escuelas públicas), y de ahí el cambio de congregación religiosa. Sin embargo, aunque la Normal Superior le perteneciera a otra orden religiosa, el edificio se construyó en mi antigua escuela, y es por ello que la escuela sigue llevando el nombre de Normal Superior Nueva Galicia. En este edificio, que aproximadamente ha de tener 100 años, en el Colegio Franco Mexicano, comencé a dar clases de tercero de primaria por las mañanas, aunque posteriormente el turno fue continuo, es decir, que dejaron de existir turnos matutinos o vespertinos. Entonces, yo daba clases casi todo el día, hasta que comencé a asistir a los cursos de la Normal Superior por la tarde-noche, quedándome sólo con las clases de la mañana, como maestra. En aquel entonces yo había tomado la especialidad en historia, pero cuando se vino la reforma educativa de los setenta, dejó de hablarse de asignaturas para empezar a hablarse de áreas. Por eso es que, ya casada y viviendo en Mexicali, tuve que hacer una nivelación de historia que me preparó para

familiarizarme con las áreas (por ejemplo, el área de historia, el de ciencias sociales, el de geografía, etcétera), un esquema que hasta la fecha se mantiene. Así fue como los estudios de historia me acercaron a la geografía. Lamentablemente, con este cambio de modelo se perdió la asignatura de civismo, y creo que muchas de nuestras malas actitudes como ciudadanos se deben a la pérdida de este espacio en específico.

Abriendo brecha en el Cetys

Es curioso cómo los caminos se van dando. Yo trabajaba en la Secundaria Valle de Mexicali cuando un exmaestro de ahí daba clases en el Cetys. En ese entonces también impartía clases en el Conalep, a alumnos de mayor edad, porque los adolescentes de secundaria ya me cansaban. Y fue entonces cuando un amigo mío, David Felipe Gutiérrez —quien murió siendo maestro del Cetys—, me presentó al Ing. Montañez, debido a que había un faltante para maestro de historia. Así fue que en 1981 ingresé a la preparatoria del Cetys, institución en la que permanecí desde ese año hasta que concluyeron mis labores, aunque con distintas responsabilidades: primero como docente, luego como coordinadora del área histórico-social, después como directora, y finalmente como directora de las preparatorias de los tres campus.

Mi primera clase en el Cetys fue de historia (durante el semestre agosto-diciembre), aunque también estuve dando clases de nivelación (una clase especial de economía) a los chicos que no pudieron terminar la preparatoria. Uno de mis primeros proyectos que eché a andar sucedió cuando me dieron la coordinación, pues fue cuando empecé a notar que aunque los maestros bien podían hacerse cargo, por ejemplo, del

área histórico-social (por el perfil y la carrera de donde provenían), tampoco tenían un conocimiento profundo sobre algunas de las materias que el área incluía. Por lo tanto, mi propuesta era crear un desarrollo docente para el área en cuestión.

Es importante destacar que en ese entonces, si bien existía un departamento de didáctica, éste se limitaba a desarrollar saberes de la docencia, pero no saberes o conocimientos específicos de la asignatura. Entonces, aunque toda la planta docente proviniera de alguna licenciatura, aún faltaba ese conocimiento sobre los programas, sobre las especificidades de las distintas áreas.

Este proyecto que le presenté al director contemplaba entonces la posibilidad de incluir un curso de 20 horas durante el semestre, a la hora en la que hacíamos las reuniones entre académicos. La idea era que cada semestre se desarrollara un programa que impartiera alguno de los maestros; por ejemplo, si le tocaba a la maestra *X*, que impartía Historia de México I, a ella le correspondía desarrollar el programa junto con nosotros, en una dinámica de docente-alumno. Esto implicaba trabajar con bibliografía, por lo que se armaba una buena discusión en torno a los temas abordados. Si el maestro no conocía alguna materia o programa, el proyecto le permitía acercarse hacia los otros docentes para fortalecer las áreas en las que estaba deficiente. Esto fue un sobreentendido desde que le dimos luz verde al proyecto. Y por ejemplo, recuerdo que en mi caso, fue muy gratificante cuando la maestra Marcianila Caravantes nos impartió la materia de derecho: de esta área yo nomás tenía los conocimientos básicos sobre lo que era el derecho constitucional y la constitución en sí, pero

se me escapaban muchas otras cosas. Creo entonces que durante aquellos años —como 15 que duré en la coordinación— fue fortaleciéndose esta aspecto, y no nada más en lo que toca a la docencia, sino en cuanto al conocimiento de cada una de las materias.

Como mencioné, el departamento de didáctica estaba encaminado a enseñar a ser docentes, pero una forma de fortalecerlo era a través de este programa. Y estoy muy orgullosa de él porque también contribuyó a que tuviéramos un discurso común entre nuestras asignaturas, debido a que cuando entrábamos al periodo de evaluación (ahora le llamamos evaluación curricular, pero en aquel entonces hablábamos sobre cambios de programas o planes de estudio) discutíamos sobre los temas que habrían de cubrirse en clase, en función de su vitalidad o importancia. Esto era necesario porque en esos tiempos, si dábamos la clase de Historia Universal, queríamos que el muchacho supiera de todo, y la verdad es que no se podía.

Nunca se me olvidará cuando una maestra de Ensenada quería incluir en el programa a Napoleón Bonaparte y a todas sus batallas. Sé que desde el punto de vista histórico es un personaje muy atractivo, pero si nos deteníamos en él, ¿a qué horas íbamos a ver lo más importante, la historia actual, la geopolítica, y la forma en la que se fueron sucediendo las guerras? Entonces, se hacían unos debates muy apasionados. También ponderábamos la selección de la temática, es decir, que determinábamos la pertinencia de cierto tema en relación a si los maestros tenían o no el conocimiento del programa que impartían. Si no hacíamos esto, se complicaba el decidir qué quitar o qué poner.

El modelo educativo centrado en el alumno y el Cidep

Estos proyectos que nos permitían reevaluar la pertinencia de ciertos temas o unidades de aprendizaje, generaron mucha discusión sobre la carga académica que se imponía. Por ejemplo, cuando llegué al CETYS había seis cursos de filosofía, y fue desgarrador para el coordinador de esta área enterarse de que ya no podía dar esos cursos, en razón de que había otras asignaturas que también eran importantes. Además, era casi imposible impartir tantas materias que duraran dos horas, por lo que se nos presentaba el riesgo de meter al estudiante en una serie de muchos apartados, aumentando así la carga de trabajo del maestro. Como consecuencia, los planes de estudio se hacían muy pesados, y se volvía necesario una reflexión sobre la selección de los temas en cada programa; en todo caso, si queríamos ahondar en un tema, teníamos que definir cómo hacerlo. Es importante destacar que el ser coordinadora de los planes de estudio (yo entré como docente en agosto, pero para diciembre ya tenía la coordinación del área histórico social) me acercó a la organización y presentación de dichos planes, lo que de alguna manera permitió que como institución nos percatáramos de las nuevas corrientes educativas que estaban surgiendo. Poco a poco nos fuimos alejando del conductismo (no éramos conductistas al ciento por ciento, pero teníamos bastante de eso) y empezamos a incursionar hacia el área humanista. Obviamente, a algunas áreas les costó más trabajo que a otras, pero en el caso del área histórico-social, al ser acunada desde una base humanista, comenzamos a abrazarla desde la educación personalizada. Esto comenzó en los años

noventa, un periodo de cambios que nos permitió desarrollar un modelo educativo que ahorita debe de tener muchas variantes. Pero sí: el sustento del modelo educativo de la preparatoria fue discutido y trabajado, y a mí me tocó participar en eso.

Este nuevo modelo educativo estaba centrado en los alumnos, y es el que sigue vigente en esta institución, liderado por el área de educación superior. El maestro Jesús Cabrera de la preparatoria en Tijuana, fue quien desarrolló la base humanística del CETYS, por lo que dicho modelo educativo fue acunándose con mayor rapidez en la preparatoria, y poco a poco fue permeando hacia educación superior. Hay documentos que prueban que este modelo comenzó a desarrollarse en un programa de la preparatoria de Mexicali, al que nombramos como Programa de Desarrollo de la Preparatoria (Prodespre). Como siempre dijo el Ing. Blancas, Mexicali siempre ha sido el buque insignia, pues a pesar de que los otros campus contaban con personas increíblemente fuertes y pensantes (como filósofos y doctores), no dejaban de ser una minoría comparada con la cantidad de maestros que integraban la planta de Mexicali. Aquí es importante aclarar que nuestra fortaleza no era que fuéramos mejores, sino que realmente éramos un grupo numeroso, tanto en educación superior como en preparatoria: eso fue lo que hizo que el modelo educativo se desarrollara primeramente en Mexicali.

Además, que el modelo se desarrollara a nivel de preparatoria, nos hizo llegar a la conclusión de que el modelo difícilmente tendría éxito si los tres campus no se unían en torno a un mismo proyecto. Y fue así que del Prodespre surgió el famoso Comité de Integración y Desarrollo de la Preparatoria (Cidep). El Cidep provocó

algo bien interesante porque fue el punto de partida que permitió que los tres campus comenzaran a integrarse, tomando en cuenta que hasta ese entonces competían con fuertes celos profesionales. Junto con José Mendoza Retamoza, me tocó estar al inicio de este comité de integración, y si soy sincera, fue a partir del Cidep que yo comencé a sentirme muy bien acogida en los otros campus. A lo largo de mi carrera profesional me ha tocado recorrer el CETYS como docente, como coordinadora y como directora, pero cuando quedé como directora de Educación Media Superior (que precisamente integraba a los campus), definitivamente me involucré más en este intento de integrar, salvando las diferencias de cada campus en cuanto a tamaño y situación particular. Y esto se lo debemos a todos los que trabajamos por aquel entonces en el Cidep.

Sobre el ambiente laboral y los avatares administrativos

En cuanto al ambiente laboral que se respiraba, en primer lugar, pienso que lo que hacíamos en el CETYS, difícilmente se podía comparar con lo que previamente conocía, es decir, con las dinámicas de trabajo que conocí en Guadalajara. Las escuelas de donde yo venía eran primarias pequeñas sujetas a la cabeza de un líder —el director— que decidía el rumbo de la institución. O sea, no había un cuerpo colegiado que tomara decisiones democráticamente, situación que seguramente se repite en escuelas actuales. Se traten de escuelas privadas o que pertenezcan a alguna congregación religiosa, pienso que a veces no hay apertura para que un docente tenga voz y voto, para que intervenga en las discusiones —incluso a nivel administrativo—. Esto, por supuesto, es algo en lo que el CETYS ha ido traba-

jando. Por ejemplo, cuando llegué a dar clases aquí, se marcaban momentos específicos para poder discutir el reglamento de los alumnos (el Ing. Montañez fue y sigue siendo el revisor de estos reglamentos), además de que había artículos que se compartían en ambas entidades: educación media superior y educación superior (ahora hay reglamentos para cada nivel). Como resultado, estas condiciones, sin importar el tamaño de la escuela en cuestión, hace inusual el que los docentes determinen propuestas que obviamente van a ser asimiladas por la alta dirección (en el caso del CETYS, por rectoría). En este sentido, es un mundo de diferencia cuando la institución incluye las propuestas de sus docentes, e incluso las considera válidas. Y desde luego, yo llegué aquí cuando el CETYS ya había crecido en esta dirección: podría decirse que ya tenía pantalones largos, aunque ciertamente no se podía comparar con el CETYS actual. El punto es que en aquel entonces la interrelación entre educación media superior y educación superior era muy estrecha, lo que permitió que poco a poco hubiera apertura ante las propuestas de los maestros. Incluso recuerdo que conforme fue creciendo la institución, ambos niveles educativos compartíamos reuniones. A estas reuniones les llamábamos la mesa cuadrada, y de los que puedo recordar en ella estaban Héctor Vargas, Jorge Rocha, José Mendoza, y varios otros maestros de la época, tanto de prepa como de educación superior.

En cuanto a lo administrativo, siempre estuvo muy presente la cuestión de las contrataciones, la revisión de los currículos de los maestros aspirantes. Yo empecé a involucrarme en esto cuando surgió el plan de estudios de los noventa, un plan que estableció nuevas interrogantes porque nos percatamos de que

había necesidad de hacer un cambio en la evaluación docente. Recuerdo que a la maestra Paty Pacho y a mí nos tocó hacer una propuesta investigativa que permitiera evaluar al docente que se alineaba con la propuesta del nuevo plan de estudios. Nosotras no hicimos los instrumentos, pero la propuesta se aceptó y se discutió en el CIDEP, lo que abrió el debate sobre cómo hacer y validar un cuestionario. En este proceso nos ayudó mucho el entonces director de psicología, el Dr. Miguel Guzmán. Fue un trabajo muy delicado entre los tres campus, pero que aportó mucho conocimiento sobre la validación de instrumentos. Incluso trabajamos la propuesta con alumnos de los tres campus del último semestre, durante un año; fue un periodo en el que nos la pasamos aplicando numerosos cuestionarios.

En retrospectiva, creo que la experiencia fue muy fructífera porque los alumnos nos decían cómo entendían las cosas, y no nada más en cuanto a la finura de la redacción (José Mendoza era el experto que supervisaba esta parte), sino en cuanto al saber que proporcionaba el estudiante: al filtrarse el conocimiento del adolescente, veíamos si en el instrumento se reflejaba realmente lo que queríamos evaluar. Como mencioné, fue un proceso largo y delicado, pero uno que afortunadamente llegó a buen puerto. Desde luego, estoy segura de que a la fecha se han realizado distintas modificaciones, pero en su momento fue un buen trabajo.

Mi experiencia como directora de la preparatoria me hizo aprender mucho sobre la parte administrativa. Obviamente, el Ing. Enrique Blancas influyó en esta etapa de mi vida profesional, pues él era director del campus Mexicali. En esa época el ingeniero tenía un proyecto muy importante sobre el desarrollo tecnológico del campus que empezó a gestionar

junto con el otrora director de prepa, el matemático Ernesto Sánchez Valenzuela. De hecho, todo esto del Blackboard y la tecnología que ahora tenemos en las aulas, fue un sueño que se materializó al mirar hacia las otras universidades, examinando lo que éstas hacían y cómo le hacían. En el proyecto quedaron finalmente Ernesto Sánchez, para la parte docente, y Jorge Gómez Castellanos, quien se encargaba del *hardware*. Y Neto, al hacerse cargo de dicho proyecto, deja la dirección de preparatoria, allá por octubre de 1996.

Ahora, ¿cómo fue que llegué a la dirección de preparatoria? Me acuerdo que el Ing. Enrique Blancas, quien era director del campus Mexicali, me habló un día y directamente me hizo la propuesta. Honestamente, se trató de un reto enorme porque aunque yo tuviera fortalezas en el área de la docencia, en el área administrativa no me sentía del todo segura; nunca había estado en un puesto como tal. Es pertinente mencionar aquí al Ing. Montañez, quien fue una parte muy importante del CETYS a nivel preparatoria (fue el segundo director), y a quien siempre consideré como un pilar de esta institución. Tras mi nombramiento como directora platiqué con el ingeniero, y aún recuerdo sus palabras: "Lo administrativo se aprende". Menciono esto porque la parte administrativa durante mi periodo como directora fue algo que me hizo crecer mucho, especialmente porque en aquel entonces, el área de Recursos Humanos, como que le tenía muchos respeto a los docentes. ¿Por qué era así? Pues porque en esos años, aunque los contratos pasaban por este departamento, surgían del director; entonces, a mí me tocaba hacer los contratos de quienes entraban a trabajar en preparatoria, no a Recursos Humanos. Los presupuestos, los horarios y toda la parte administrativa salían

pues del director, y recuerdo pasar horas pensando en cómo repartir la bolsa de recursos que le correspondía a la prepa, como las propuestas de compensaciones y los gastos que se tendrían durante el semestre. El Ing. Montañez me decía: "Se hace luego-luego, son formulitas", pero pues yo no venía del área de los números, sino de un área humanista. En fin, por lo menos duré 15 años en esa posición, por lo que me quedaron muchas satisfacciones de dicha experiencia.

Puedo decir con orgullo que estos puestos y experiencias me permitieron aprender mucho desde el punto de vista de la administración. Uno se da cuenta de que aunque se quieran hacer muchas cosas, siempre hay un límite sobre lo que le corresponde a cada uno. Es todo un arte hacer que los tres pesos que se le otorgan a una dirección parezcan que son mil. A veces, ciertas materias les quitaban espacios a otras que ya estaban (equipamiento de laboratorios, material audiovisual, etcétera), y precisamente ese era el reto. Por ejemplo, en cierto punto llegamos a tener seis niveles de educación física, y los tuvimos que reducir a sólo dos. Lo mismo pasó con las actividades culturales: eran de cuatro niveles y tuvimos que hacerlas de dos. Pero no todo era negativo, puesto que al reducir esas horas se fortalecían otras áreas: de tener dos horas de Desarrollo Humano en el Departamento Psicopedagógico, pasamos a ofertar dicha materia a lo largo de toda la preparatoria. En este sentido, se fortalecía la parte humanística del programa educativo. Entonces, la cuestión era ir viendo que si bien no podías agrandar el recipiente, sí le podías dar más valor a la educación en función de lo que le metías a dicho recipiente. Estas actividades llegaron a gustarme mucho. Además, ayudó el hecho de que la prepa era una isla pequeña y autosuficiente, pues fue

hasta cuando se acercó mi salida de la dirección cuando el CETYS adquirió este carácter más institucional que buscó el departamento de Asuntos Estudiantiles. Para tener una perspectiva sobre cómo han cambiado las cosas, yo llegué al CETYS cuando la preparatoria tenía 370 alumnos. La inscripción era de casi 900 cuando me retiré.

La relación con los alumnos y sus familias

Es importante mencionar que en la época en la que había menos alumnos, existían coordinaciones con las que la dirección hacía un trabajo colegiado. Entre docentes y coordinaciones había entonces una interrelación concerniente a los eventos educativos y de diversión, pero también en cuanto a que se iba marcando una línea de trabajo que al CETYS le interesaba. Y esto tenía que ver con los valores que el CETYS inculcaba, porque no era correcto que tu actuar y tu ser fueran distintos a tu discurso. Por ejemplo, los jóvenes con los que empecé a trabajar (que ahora son cincuentones) me decían que antes se iban a beber con los maestros, aunque claro, no porque se hiciera, quería decir que estaba bien hacerlo. Además, mi condición de mujer y el hecho de que yo no era ninguna pollita cuando recién entré al CETYS, impedían que yo fuera y agarrara la jarra con los estudiantes, aunque hubiera muchos maestros jóvenes —hombres y mujeres— que sí lo hacían. Este tipo de situaciones surgían en esas juntas colegiadas: las juntas nos hacían ver que pasaban cosas que no deberían ser.

Otro ejemplo de esto era la venta de cigarros. Recuerdo muy bien esto porque un buen día se dejaron de vender chicles en el CETYS, en razón de que ensuciaban los pisos. Y a ver, un momento: dejaron de vender chicles porque ensuciaban los pisos, pero, ¿qué

hay de los cigarros? "Estamos vendiéndoles cigarros a los muchachos, a los preparatorianos; es ilegal, entendámoslo", era lo que les decía a los docentes en estas reuniones. Si los alumnos fumaban o no, era otra cosa, pero que los vendiéramos en la escuela era ilegal; obviamente, estoy hablando de hace 30 años, cuando en cualquier tienda te vendían cigarros, incluso sueltos.

En resumen, este trabajo que hacíamos en preparatoria nos hacía más conscientes sobre las formas en las que debíamos tratar a los estudiantes, pero también a los padres de familia. Por ejemplo, cuando yo llegué al CETYS, los padres de familia acudían a inscribir a sus hijos, atendían una reunión en la que les explicaban cómo funcionaba la escuela, y no los volvíamos a ver sino hasta el día de la graduación. Y por supuesto, esto no debía suceder; todo lo contrario: los padres debían estar siempre presentes, en tanto que estábamos hablando de la etapa más importante de los adolescentes. En este sentido, los padres tenían que enterarse de las situaciones que ponían el riesgo el desarrollo educativo de los jóvenes. Y como uno puede imaginarse, no fue un trabajo de la noche a la mañana: requirió tiempo y esfuerzo el poder llegar a decir que como institución buscábamos valores junto con los padres de familia. Esa era la cuestión: nosotros podíamos promover o trabajar los valores, pero si esos valores no eran inculcados en casa, difícilmente podrían adoptarse por los jóvenes. Después de todo, los estudiantes pasaban en el CETYS de cinco a seis horas, cuando mucho. Los padres de familia también tenían que trabajar por su cuenta. Me parece que este cambio fue uno de los mejores trabajos intangibles del CETYS: la congruencia entre el hacer y el decir.

Sobre la relación entre los estudiantes y sus padres, recuerdo que cuando recién llegué —especialmente

durante mi primer semestre en el CETYS— llevábamos a cabo una junta cada mes, pues me percaté de que los padres de familia no se acercaban a la prepa. En ese entonces, los padres de familia tampoco se acercaban a los maestros, por lo que existía un departamento psicopedagógico que pretendía subsanar esta situación. La dinámica dictaba que si el alumno no rendía académicamente, el encargado de este departamento tenía que comunicarle a sus padres la situación académica, por ejemplo, de que su hijo tenía cinco o seis materias reprobadas, porque no asistía a sus clases. Sin embargo, la realidad era que cuando un alumno entraba al psicopedagógico, el chamaco difícilmente podía rehabilitarse. Y fue entonces que decidimos hacer juntas con los padres. Recuerdo incluso que cuando recién empezamos con ellas, yo les decía: "La buena noticia es que ustedes van a estar muy de cerca con sus hijos. La mala es que van a tener que venir a la escuela, igual que en la primaria y la secundaria". Esto llegaba a incomodar a ciertos padres, pues incluso decían cosas del tipo: "Ya está en prepa, por lo tanto, ya no tenemos que estar tan al tanto de ellos". Y no: creo que esta edad es precisamente la que más requiere de un acompañamiento.

Actualmente, estas juntas mensuales ya no se hacen, pues existen otras estrategias. De hecho, los padres tienen ahora una gran ventaja: una plataforma virtual en la que el maestro le da seguimiento al alumno en cada una de las materias. Por medio de una clave, los padres acceden al sistema y tienen la oportunidad de revisar las calificaciones y las faltas que los jóvenes acumulan. Dicha herramienta representa un seguimiento virtual muy importante que no existía cuando yo tomé la dirección de prepa; antes dependíamos más de la comunicación directa. Por ejemplo,

en estas juntas les decíamos a los padres: "Este es el maestro de historia de su hijo, este el de matemáticas, etcétera". Además, los maestros informaban a los padres sobre sus horarios de asesorías y sobre las fechas de evaluaciones y exámenes. En breve, se le presentaba al padre de familia el plan de acción del semestre. Ahora, esta presentación se hace de manera virtual, en la plataforma, para mejorar la intercomunicación con las familias. Los docentes pueden estar seguros de que los padres de familia tienen disponible la información sobre quiénes son los psicólogos encargados de sus hijos, quiénes son los maestros de asignatura, quiénes son los coordinadores, entre otras cuestiones. En fin, que el padre de familia tiene ahora una visión más apegada a la realidad.

Formas de ejercer la docencia

Pienso que los modelos alternativos de enseñanza nos permitieron separarnos poco a poco del conductismo, un paradigma que generalmente hacía de las clases un constante hablar, hablar y hablar. Por ejemplo, en nivel secundaria, la bibliografía con la que trabajaba un estudiante era prácticamente el libro de texto que la escuela le proporciona, relegándose a un menor grado los trabajos de investigación, como pudieran ser las biografías de personajes históricos. Sin embargo, en el CETYS yo prefería decirle a mis alumnos: "Quiero ver qué es lo que hace el personaje, no me digan de quién fue hijo y ese tipo de cosas. En todo caso, si van a investigar en dónde nació esta persona, reflexionen sobre el ambiente en el que se desarrolló, y qué tanto influyó la ideología de esa época en lo que después hizo".

También trabajábamos mucho en salidas de campo, algo que con el paso del tiempo se fue haciendo

más complicado, tanto por la cantidad de alumnos como por la falta de transporte. Pero mientras lo hicimos, fue una experiencia muy grata. Al menos en mis clases de Estructura Socioeconómica de México (tenía cuatro grupos de quinto y sexto semestre, cada uno de 35 alumnos aproximadamente), teníamos el programa del semestre dividido en sectores económicos de la producción. Cuando nos tocó abordar el sector primario me llevé a los muchachos al valle de Mexicali, y me topaba con cosas bien preocupantes sobre el tipo de conocimiento que traían los alumnos. Mientras los muchachos veían cómo los campesinos extraían los rábanos del sembradío, uno de ellos exclamó con asombro: "¿Es eso un rábano? ¿Eso es lo que me como en los tacos?". O sea, el alumno sabía qué era un rábano y que se lo comía en los tacos, pero hasta ahí: no sabía de dónde venía.

Dependiendo del semestre y la unidad del programa, yo seleccionaba el tipo de cultivos que había que ver, y nos íbamos al valle. A mí me gustaba mucho llevar a mis grupos a que vieran los espárragos y las diferentes hortalizas, aunque también los llevaba a conocer el algodón (su producción estaba muy fuerte en aquel entonces) para que vieran el proceso de la despepitadora. Por supuesto, todas las visitas se trabajaban de manera distinta y estaban condicionadas por el mes y por el sector económico que estuviéramos revisando en clase. Por ejemplo, cuando nos tocó cubrir el sector de la industria, recuerdo que les hice a mis alumnos una serie de preguntas para que posteriormente las desarrollaran en un trabajo. Dividí al grupo para que unos fueran a las maquiladoras, y otros a otras industrias fuertes de la zona. Incluso, para el trabajo final, llegué a dividir a los grupos para que visitaran las industrias

de los diferentes municipios, aunque obviamente con el permiso de los padres, porque el chico te podía decir que sí se iba de viaje, pero luego se enteraba el padre y quería quemarte junto con todo el CETYS. En fin, estas visitas eran una forma de trabajo para que los muchachos pensaran fuera del aula, sobre los contenidos que venían en el programa. La idea era que vieran cómo estaba México en relación a los sectores económicos de la producción. Fue un trabajo que a mí me gustaba mucho y que comenzó a principios de la década de los ochenta.

Otro de los proyectos que eché a andar en el bachillerato de humanidades fue el de las veladas músico-literarias, con las que cerrábamos la materia de Antropología Social. Aunque el proyecto sonaba muy artístico, yo les decía a los muchachos que la idea no era que se convirtieran en artistas, sino que aprendieran a organizar un evento. En cuanto al contenido, las veladas podían ser flexibles, pues cada quien se enfocaba en la parte artística que mejor le resultara. Por ejemplo, hubo quienes desarrollaban un trabajo en el que plasmaban cómo veían Mexicali, desde que nacieron hasta el presente. Algunos alumnos ponían música y bailes, mientras que otros se enfocaban en la parte literaria. De hecho, muchos muchachos salieron muy revolucionarios, convirtiendo a la velada en casi una protesta social de principio a final. Fue un trabajo que disfruté mucho, y de los que conservo recuerdos muy gratos de mi época como docente. Además, aunque los muchachos se divertían en estas veladas, no dejaban de ser trabajos que exigían de mucho esfuerzo y aprendizaje. Recuerdo que los estudiantes se alegraban cuando al principio del semestre les decía que en lugar del examen tendrían que hacer este proyecto. Sin embargo,

una vez que lo iniciaban, los muchachos empezaban a decir que hubiera sido preferible el examen, porque la velada implicaba mucho trabajo. Desde que inicié con este proyecto la famosa velada músico-literaria se llevó a cabo en el salón audiovisual de la biblioteca. Al principio los muchachos invitaban a sus padres, pero luego propusieron hacerlo en el auditorio para que el resto de sus compañeros pudieran asistir.

El hecho de que el proyecto no estuviera en el programa —puesto que era una iniciativa propia con la que le daba cierre a la materia— traza un perfil que te indica que mi clase no era verbalista, sino que privilegiaba los trabajos de investigación, que hubiese acción por parte de los alumnos. A decir verdad, teníamos una materia de investigación social que era exclusiva para el bachillerato de ciencias sociales. Yo no la impartía, pero coordinadaba, en cierta ocasión llevé a unas alumnas (había más mujeres que hombres) a San Quintín, algo que inevitablemente me hace recordar lo que recientemente está pasando en esta misma localidad. Cuando estas muchachas regresaron me dijeron cosas impresionantes: "Es que, maestra, cuando los jornaleros terminan sus labores los encierran en los dormitorios y en las galeras, y no los dejan salir". Para ese entonces, los trabajadores del área de tomateros estaban inconformes: no querían trabajar debido a que los patrones les habían cambiado unas cubetas de plástico por cajas de cartón. La cubeta era para recolectar los tomates, y eran de esas que se usan para almacenar pintura. Sin embargo, las personas que dirigían las tierras consideraron que las cajas tenían mayor capacidad, disminuyendo así la cantidad de vueltas que se tuvieran que hacer entre el sitio donde se pizcaba y el lugar donde se juntaba

el tomate. Pero la cosa es que como muchos niños pizcaban, sus bracitos no alcanzaban a abrazar la caja, además de que ésta les rasguñaba la piel. Y estas cosas te hacían detenerte y pensar: "No es posible que no escuchen lo que dicen los trabajadores por una situación meramente económica". Entonces, ahora que me tocó ver lo del problema de San Quintín, me percaté de que aunque pasen los años, las cosas siguen igual.

Cuando pienso en estas situaciones que nos obligan a reflexionar sobre nuestra realidad social, creo que estas materias de investigación contribuyeron en gran medida a concientizar a los jóvenes. Por una parte, las visitas o excursiones eran una forma de diversión para los alumnos, pero también creo que representaban experiencias muy enriquecedoras, en especial si tomas en cuenta el nivel socioeconómico alto de los preparatorianos. Enfrentarse con realidades distintas en Tijuana, Ensenada o en la periferia de Mexicali, permitía que los alumnos abrieran los ojos ante lo que experimentaban personas muy distintas a ellos. Yo podría pararme frente a la clase y decirles a mis alumnos muchas cosas, *bla bla bla*, pero en verdad que así no se les pega nada. Entonces, esta era una de las formas en las que yo organizaba mis clases: era necesario enfrentar a los estudiantes con la realidad.

Para tener una idea de la lógica que había detrás de mis clases, nuevamente ejemplificaré a partir de la clase de Estructura Socioeconómica de México. Aunque obviamente estaba consciente del tipo de materia que impartía, al mismo tiempo me preguntaba: ¿Cómo hacer pensar a los alumnos en la realidad de un México que para ellos es desconocido? Puede que los alumnos conozcan Estados Unidos, y a lo mejor Europa, pero lo que era el "México México" no. ¿Cómo hacerle entender

que aunque un ejido esté dividido en parcelas de cuatro hectáreas, la situación de la agricultura es mala en el resto del país? Y si les pedía que investigaran sobre la repartición de tierras en Oaxaca, ¿cuántos ejidos y comunidades indígenas hay? ¿Cuánto producen cuatro hectáreas de tierra de temporal con una sola yunta? Obvio, había que considerar lo que comía la familia que se ocupaba de dichas tierras, pero la idea era que reflexionaran sobre cómo esas parcelas también beneficiaban a todos aquellos que no trabajábamos en el campo. En esta misma línea, ¿cómo entender la diferencia entre una agricultura de regadío y una agricultura de temporal? Por acá en el norte tenemos un desarrollo agrícola fuerte, pero, en el resto del país, ¿por qué nomás en ciertas áreas? ¿Cuál es la gran diferencia? Evidentemente, la cantidad de agua y la mecanización. Pero claro, la idea era que los estudiantes llegaran a esas conclusiones por ellos mismos, sin que yo se las tuviera que decir; a mí sólo me correspondía cubrir adecuadamente la situación de la agricultura y de la industria en México, para que los alumnos llevaran sus reflexiones más allá de lo que se viera en el salón de clases. Era claro que el objetivo era acercarlos a procesos inductivos-deductivos, que en ese ir y venir sacaran conclusiones a partir de lo que pudieran atestiguar aquí en la región.

Cuando recuerdo en estas formas de dar clase, pienso que dichas iniciativas sí permearon en otras materias del Cetys. Después de todo, en las reuniones con las coordinaciones discutíamos nuestras actividades y nos enriquecíamos constantemente. Por ejemplo, aquí en los campos del Cetys tenemos una tecnología que nos permite utilizar las aguas negras para regadío del césped y árboles. Entonces, para

explicar la sedimentación en la clase de química, los maestros se llevaban a sus alumnos al campo para que vieran cómo funcionaba esta tipo de tecnología. Lo mismo sucedió con un maestro de ecología que trabajaba detrás del CAT, en un proyecto de composta que posteriormente vendía. O sea, llevar a los alumnos a hacer trabajo de campo no era iniciativa de un área o de una persona específica, sino que se entendía como una forma de trabajo que muchos maestro compartíamos. Involucrar al alumno en un aprendizaje-acción, fue algo que siempre estuvo muy marcado en el CETYS. Ahora se trabaja mucho con plataformas virtuales, pero creo que siempre ha estado presente esto de enfrentar al estudiante con la realidad en sus distintas áreas.

Otras materias en las que puedo decir que se replicaba este tipo de docencia fueron las del área físico-matemática. Por ejemplo, la representación del teorema de Pitágoras es algo en lo que los maestros del CETYS han trabajado desde hace mucho tiempo. En ingeniería trabajan con estructuras de espagueti para determinar cuánto peso soporta una estructura. Y aunque determinen con una máquina el peso que aplican, el fundamento con el que siempre trabajan es precisamente el de los triángulos de Pitágoras. En las clases de física se trabajaba de forma similar, especialmente cuando volaban aviones y arrojaban objetos desde cierta altura. Recuerdo que en una ocasión, uno de los maestros más brillantes, que de hecho está en la NASA —el Dr. Jacobo— trepó a los alumnos al antiguo edificio de prepa, a la azotea. En aquel entonces estaba Ernesto Sánchez de director, y la verdad es que no nos preocupaba mucho la seguridad de los alumnos, ni pensábamos realmente en la posibilidad de que se

les fueran a caer las criaturas. Pero bueno, el punto es que en estas clases medían la altura del edificio, pero no con cinta métrica, sino calculando el tiempo en el que tardaba el objeto en llegar al suelo, y ya después los comprobaban. En este sentido, creo que todos los maestros de la prepa íbamos poniendo una partecita nuestra para que el alumno se vinculara con la realidad externa. En verdad me llenaba de mucha satisfacción cuando al final del curso los alumnos presentaban los resultados de sus investigaciones. También conservo recuerdos muy gratos de cuando los muchachos tenían una presentación de otra materia y me decían: "Ah, maestra, es que con aquello que hicimos en su clase, trabajamos también para esta otra". Y se vale, porque precisamente eso era lo más importante: que lo que aprendieras te sirviera para varias cosas, no tienes por qué estar creando las cosas a cada momento.

Este proceso de trascender el tipo de conocimiento que sólo se aprende en el aula o en los textos, alcanzó también nuestra forma de evaluar a los estudiantes. Por ejemplo, al principio se estipulaba que 50 por ciento de la calificación correspondía a lo que se veía en el curso, y 50 por ciento restante se evaluaba mediante un examen semestral. Como era costumbre, el examen semestral era mortal, muy memorista y ciertamente agobiante; duraban varias horas, y a veces me preguntaba cómo es que los muchachos aguantaban. Y fue entonces cuando empezamos a darnos cuenta, al menos en nuestra área, de que lo más importante no debería ser el examen, sino lo que el alumno trabajaba durante todo el curso; evaluar si las actividades que organizábamos reforzaban cada uno de los objetivos marcados. Visto así, ¿cómo no darle más peso a lo que veíamos a lo largo del semestre, en lugar del examen? Por mucho

tiempo teníamos a la evaluación como 50-50 y era una práctica que no cuestionábamos. Cuando recuerdo los finales de semestre y todo el agobio que para los alumnos representaba pasar 13 materias con sus respectivas exigencias, pienso que solo contribuíamos a tronarlos, y no en el sentido de que reprobaran, sino en el de tronarlos como estudiantes, como personas. Poco a poco fuimos cambiando esto, pues al menos en nuestra área, el curso semestral comenzó a representar 70 por ciento de la calificación, y 30 restante se iba para el examen o el trabajo final —o 15 por ciento el examen y 15 el trabajo final—. Así fue como empezamos a darle mucho valor a los trabajos, una práctica que creo que aún se mantiene en la actualidad.

Los recuerdos más preciados en el Cetys

Si tuviera que mencionar a un maestro que influyó en mi trayectoria como docente aquí en el Cetys, ese sería José Mendoza Retamoza. Un número grande de maestros siempre lo consideramos como nuestro guía y mentor, como un maestro que nos marcó en nuestra forma particular de ejercer la docencia. Otras figuras muy queridas fueron el Ing. Blancas y el Ing. Montañez, pues por más que pasaran los años, las figuras de autoridad nunca dejaron de ser cercanas a los docentes. Pero sí, pienso que Mendoza, para muchos de la preparatoria, fue nuestro guía, nuestro mentor y nuestro amigo.

Por otro lado, es obvio que al Cetys le debo mi formación profesional. Cuando tuve la coordinación y aún no había posibilidad de hacer posgrados por acá, el Cetys me permitió irme a Guadalajara —durante los veranos— para hacer una maestría en Historia, en la Normal Nueva Galicia. Lamentablemente, el RVOE estaba en trámite y no le permitieron expedir títulos

a la Normal. Posteriormente, terminé la maestría en docencia, aquí en el CETYS, y pues eso te habla sobre las oportunidades que me dio esta institución para irme enriqueciendo con otros grados académicos. Que en aquel entonces el CETYS y las personas que estuvieron en la dirección me dieran varias oportunidades —como el trabajo de la coordinación y el de la dirección—, me hacen ver que le debo mucho al CETYS, especialmente en lo relacionado con mi vida profesional, aunque es obvio que esto también me enriqueció mucho como persona.

Sin embargo, creo que lo que más me pegó a mí cuando me jubilé —y yo creo que si no me hubieran enviado a la dirección de las preparatorias, a lo mejor todavía estuviera en servicio— fue el tener que dejar de estar con los jóvenes. Los jóvenes te inyectan vida, y si te dedicas exclusivamente al trabajo administrativo, sin docencia, puede llegar a ser una carrera muy monótona. O sea, en la administración creas cosas, pero no es lo mismo; los jóvenes te inyectan una chispa que pienso que es lo mejor de ser docente. En mi caso, para no perder este contacto con los muchachos —cuando fui directora—, comencé a trabajar con ellos en unos cursos de desarrollo humano, especialmente con los grupos de primer semestre. No daba clases en sí, pero procuraba trabajar unas dos sesiones por grupo sobre las temáticas que fijaban las psicólogas. Y más que nada, yo hacía esto para que los muchachos no me vieran alejada de ellos. Finalmente, en mi posición como directora, si no estás en el aula, y no haces nada para remediarlo, poco a poco te vas alejando. Por lo tanto, cuando había evaluaciones, yo llegaba a los salones y trabajaba unas gráficas con los muchachos, para que fueran viendo el desarrollo de

sus asignaturas y el número de aprobados y reprobados. Podría decirse que al mostrarles los focos rojos de su desempeño, echaba a andar una especie de estrategia para evitar desvincularme del alumnado. "Si ustedes siguen así, si este fuera el último día de clases, tal cantidad de alumnos se quedaría sin pasar la materia", les decía. La intención era charlar con ellos para acercármeles. Con los grupos de sexto semestre ya era un poco distinto, porque no trabajaba temas específicos, aunque sí los acompañaba en algunas actividades del área de desarrollo humano.

Estas son algunas de mis memorias que conservo con alegría de mis tiempos en esta institución. Espero que siga vigente la consigna del Ing. Blancas, quien siempre decía: "Hay que hacer CETYS". Y bueno, sé que el CETYS se sigue haciendo, además de que son otras épocas, otros tiempos y otros retos. Sin embargo, creo que las personas son lo más importante, y creo que las personas son quienes hacen al CETYS.

Colección Cátedra en Educación y Valores

Otros títulos

1. La otra educación
Pedro Ortega Ruiz

2. La responsabilidad como respuesta educativa
Ramón Mínguez Vallejo

3. Educar desde la precariedad. La otra educación posible
Alberto Gárate Rivera y Pedro Ortega Ruiz

4. La educación en valores y la universidad de nuestro tiempo. Hacia una competencia ciudadana
Ramón Mínguez Vallejos

Una bitácora para la nostalgia. Identidad del docente en el CETYS *Universidad* de Alberto Gárate Rivera (coord.), se imprimió en agosto de 2015 bajo la colección Cátedra en Educación y Valores. El tiraje consta de 500 ejemplares.