



ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (1971-1980)

Blanca Flor Trujillo Reyes
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Área temática: A.7 Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Espacios, historia y prácticas institucionales

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación

Resumen: Desde un abordaje que pone en diálogo la historia y la memoria del pasado reciente, la ponencia se propone un análisis de las principales influencias pedagógicas y didácticas en el trabajo escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades en el periodo 1971-1980 aproximadamente. A través de la revisión de documentos de archivo (publicaciones periódicas del Colegio, textos escritos por profesores, programas de asignatura), entrevistas a profundidad con docentes de amplia trayectoria en el CCH, y estudiantes de generaciones de los años 70, doy cuenta de dichas influencias en un periodo marcado por el diseño y desarrollo de proyectos educativos de corte progresista y democratizador en México.

Palabras clave: proyecto educativo; CCH; trabajo escolar; orientaciones pedagógicas y didácticas

Introducción

Durante la década de los '70 en México, el diseño y desarrollo de proyectos educativos contribuyó a pensar nuevas categorías pedagógicas y estrategias para orientar la enseñanza y el aprendizaje. Discusiones sobre la noción de contenido versus método, los problemas de la planificación por objetivos, las relaciones teoría-práctica, o las más generales sobre diseño curricular, así como el desarrollo de sistemas modulares y conceptuales de programación pedagógica o la formación de jóvenes docentes que se iniciaban en el trabajo de enseñanza, se configuraron como temas y espacios de intervención cotidianos. Había una intensa búsqueda de nuevas formas de hacer educación, de hacer escuela, y de resignificar las prácticas de la universidad y de otros espacios (Furlan, et al, 1978; Remedi, 1979; Furlan y Remedi, 1983).

Uno de esos proyectos educativos que se presentaron como innovadores fue el Colegio de Ciencias y Humanidades. En esta ponencia, abordo las orientaciones pedagógicas, didácticas y políticas que orientaron la enseñanza y el trabajo escolar en esta institución educativa, en el periodo 1971-1980.

El análisis que presento, es parte de una indagación más amplia que abordó las transformaciones en el trabajo y las tareas escolares con el uso de medios digitales. En este texto me remito a un periodo del Colegio que, tanto por las influencias pedagógicas, didácticas y políticas en sus orígenes, como por las tensiones propias de la implementación de un nuevo proyecto que comenzó a operar en un clima político ambivalente con el poder, como lo manifestara el profesor Palencia, uno de los autores del proyecto Nueva Universidad y algunos de los profesores entrevistados, marcaron una pauta que en el tiempo presente no deja de cuestionarse y someterse a revisión.

Desarrollo

A través de la revisión de documentos de archivo (para este texto se recuperan publicaciones periódicas del Colegio y de la UNAM, temarios de asignatura y textos escritos por profesores), entrevistas a profundidad con docentes de amplia trayectoria en el CCH, y estudiantes de generaciones de los años '70, me remito a una revisión de las principales influencias pedagógicas y didácticas en el trabajo escolar que sostuvo el Colegio.

Las fuentes documentales aportaron sobre las orientaciones institucionales formales, sin embargo, me interesaba cómo profesores y estudiantes traducían ese discurso en sus prácticas y qué saberes sobre el trabajo escolar se configuraron en un bachillerato que se propuso activo, crítico y progresista.

Realicé las dos búsquedas a la par: la de la historia en los documentos, y la proveniente de la memoria de los sujetos. La estrategia fue ponerlos en diálogo vía la traducción o interpretación de los profesores y los estudiantes, en tanto son quienes dieron forma y contenido al trabajo escolar, orientados por la dimensión institucional pero también desde su propia trayectoria vital.

Recurrí a estos profesores y estudiantes no como memoria-soporte, sino apuntando a su *manera de acordarse* (Robin, 2012, p. 416); acudí al tejido de sus recuerdos, y quise poner a dialogar las memorias y los documentos para reconstruir una parte de la historia del trabajo y las tareas escolares en el CCH. Profesores y ex estudiantes amalgamaban recuerdos del pasado con otros más recientes, y al poner en diálogo sus recuerdos desde los “ritmos de la memoria” que se tejen y destejen, los retomo y los tejo para un propósito del presente: “se trata de una cuerda muy deshilachada y con mil mechas sueltas, que cuelga, así como trenzas deshechas; ninguna de esas mechas tiene un sitio determinado, antes de que sean todas retomadas y tejidas en un peinado” (Benjamin, en Robin, 2012, p. 38).

Asumo como Régine Robin, que no hay memoria justa, en tanto la recurrencia a ella es instrumentalizada y cumple una función social; al mismo tiempo, tiene un papel de crítica e implica una posición ética. El recurso a la memoria tiene límites. Como propone Diamant, “historiar con testimonios plantea un límite vital y por lo tanto temporal. Es por eso que se asocia necesariamente a la idea de una historia reciente, la que puede contar quien la vivió como legado” (Diamant, en prensa, p. 2). La memoria converge trayendo el pasado desde el presente, con sus figuraciones, mitologizaciones, resignificaciones.

Las discontinuidades, las rupturas son inevitables. Para el caso de la historia de las influencias en las prácticas pedagógicas del CCH que aquí presento, hay dos hechos que articulan y hacen dialogar historia y memoria: los orígenes curriculares del CCH, y las transformaciones en la carrera académica. Se trata de dos hechos que resignificaron tanto por sus orientaciones institucionales documentadas, como en la experiencia de los docentes, el hacer y el saber del trabajo escolar.

He retomado parte de la reconstrucción que los entrevistados hacen de su historia en el Colegio, ceñida a las formas que tomó la actividad escolar. No está de más decir que se trata de una historia particular –la de las personas entrevistadas– desde una lectura propia, y no podría generalizarse para explicar las formas de trabajo escolar de profesores y alumnos en los cinco planteles del Colegio. Pueden localizarse prácticas, concepciones sobre el trabajo escolar y formas compartidas de llevarlo a cabo; también se ven aspectos en común que impulsaron algunas de las iniciativas y cambios que dieron desde los inicios en 1971 y hasta 1980.

Las influencias pedagógicas y didácticas

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), cuenta con cinco planteles; es un bachillerato perteneciente a la UNAM; su creación fue aprobada por el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971, bajo la rectoría de Pablo González Casanova. En el ciclo escolar 2018-2019 el conjunto de los Colegios atiende aproximadamente a 5,587 mil estudiantes, y cuenta con una planta de más de 3,000 profesores (1498 mujeres y 1730 hombres) (Estadística Universitaria, 2019).

Los planteles Vallejo, Azcapotzalco y Naucalpan abrieron sus puertas en 1971, Sur y Oriente lo harían un año después. El proyecto se declaraba con “diferencias básicas” respecto de la Escuela Nacional Preparatoria

(ENP) el primer bachillerato de la UNAM, señalada como portadora de una pedagogía de corte positivista; a diferencia de ésta, el CCH tendría un carácter interdisciplinario y trabajaría bajo una síntesis de los enfoques metodológicos para la estructuración de las cuatro áreas de conocimiento, aportados por las Facultades de Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias políticas y sociales; la combinación trabajo académico/ adiestramiento práctico orientaría los talleres; sus docentes serían egresados provenientes de las cuatro Facultades anteriores.

Se caracterizó como una propuesta pedagógica y curricular progresista. Bajo un contexto sociopolítico marcado por las exigencias y promesas derivadas del movimiento estudiantil de 1968, así como de movimientos sociales en defensa del patrimonio nacional y los derechos sociales. Según sus propios actores, entre los que se cuentan profesores y ex directores, surgió con ambivalencias respecto al poder del gobierno vigente; fue a la vez promesa cumplida, que instrumento político; cuestionamiento de una forma de ser de la Universidad que ya no daba más (Palencia, 1990), a la vez que una fuente de apoyo a diversos movimientos sociales y con ello, una incomodidad para el poder.

Esta ambivalencia acompañaría la historia del CCH de variadas formas: por un lado la inacabada elaboración del proyecto permitía un amplio margen de inventiva y acción a sus jóvenes profesores bajo el impulso de espacios colegiados, aunque con mínimos recursos económicos y de infraestructura; por otro, esa libertad y apertura serían limitadas en la década de los '80, en que los conflictos relativos al despliegue y traducción del proyecto, como derivados de las condiciones del trabajo docente y las nuevas políticas universitarias que se orientarían a la evaluación comenzarían a hacerse evidentes.

El CCH, al ampliar la matrícula de bachillerato, se planteaba como una opción democratizadora de este nivel. Su carácter democratizador también se vio materializado en los perfiles de los adolescentes y jóvenes que ingresaban y en la organización de turnos académicos. Al menos un 15% sobrepasaba la edad de ingreso, los 15 años; jóvenes entre 18 y 20 años, uno que otro aún mayor, u hombres o mujeres maduros, de los cuales varios ya eran casados y algunos tenían hijos. Los turnos académicos eran una novedad que sumaría a la democratización de este espacio educativo, menos horas de trabajo en clase: 4 turnos, 7 a 10, 10 a 13, 15 a 19 17 a 21; el resto del tiempo, se dedicaría a "trabajos humanísticos, científicos, técnicos... para trabajar por su cuenta o adquirir adiestramientos técnicos si así lo desea" (Documenta, 1971, p. 89).

¿Qué pasó en las prácticas cotidianas con este proyecto educativo? ¿Cómo fue posible llevarlo a cabo? José de Jesús Bazán Levi, primer coordinador académico de CCH Naucalpan y primer director del CCH expresa lo siguiente:

En esa época nadie hablaba de modelo educativo, era un concepto que no circulaba, pero sí la idea del proyecto del Colegio, que tenía un valor de provocación muy fuerte. Estábamos haciendo algo que *no existía y se tenía que inventar*. Entonces nosotros éramos los que tendríamos que inventarlo... "*tienen que hacer que los alumnos participen*". Quedaba claro que los alumnos estaban en el centro, pero no se usaba esa frase, se decía que los alumnos eran los protagonistas de su propia educación, fue lo que aprendimos. Nunca nos hablaron del

concepto de un bachillerato de cultura básica, cuyo centro es la producción cultural. (Bazán, 2018, pp. 59-60; énfasis mío)

Inventarlo, significaba una experiencia que incorporaba hábitos de estudio derivados de las enseñanzas de sus maestros en la licenciatura; los aspectos desfavorables e inciertos del nuevo proyecto, la ignorancia en varios planos, las debilidades en la formación profesional; acciones y afecciones. Lo incierto y precario de la experiencia, darían paso a una posibilidad de inventiva, que encontraría pronto sus límites.

Se trataba de un experimentalismo que podríamos entender como la formulación de hipótesis de trabajo a partir de los problemas con los que cotidianamente se enfrentaban los jóvenes profesores, desde la planeación, hasta la relación educativa, que estaban interpelados a establecer con estudiantes muy cercanos en edad. Si bien se estaba configurando un nuevo proyecto, algunas dificultades de la relación generacional se hicieron presentes. Por un lado, había una pelea que los recientemente graduados o en proceso de graduarse, sentían habían librado; “el CCH era una opción de vida”.

Virginia, Antonieta y Andrea, las tres profesoras fundadoras, recuerdan que la convocatoria para integrarse a la planta de profesores del nuevo proyecto de bachillerato de la UNAM se dio a conocer entre los estudiantes de las Facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras en 1970-1971. Los nuevos profesores eran jóvenes estudiantes que se encontraban cursando el último año de la carrera, y formaban parte de una generación marcada por el movimiento estudiantil de 1968. Provenientes en su mayoría de las dos Facultades indicadas (también venían de Ciencias Políticas y Química), cursaban el penúltimo o el último año de la carrera, y se habían sometido a un proceso de selección que consistió en participar en un curso introductorio al proyecto del Colegio, y de ahí se seleccionó “a los mejores” vía un examen. De estos seleccionados, algunos nunca se titularon; trabajaron y se jubilaron en el CCH en esa misma condición.

Andrea, profesora de Biología, fue de las pocas que a su ingreso ya estaba titulada y además tenía experiencia como docente. Egresada del Instituto Politécnico Nacional, fue además maestra normalista de primaria, también dio clase en la Normal de Maestros, en bachillerato, y estudió una maestría en el CINVESTAV. En la descripción que hace de cómo fue el proceso de ingreso a la planta docente del CCH, muestra una preocupación derivada de la confrontación entre lo innovador que el proyecto pretendía ser, y las orientaciones didácticas de las que se proveía a los futuros docentes:

Fue primero un examen, sale la lista de los examinados, y los que pasaron tenían que tomar un mes de cursos disciplinarios y de tecnología educativa, y después tres semanas de trabajo propedéutico, sacaban el promedio, un escalafón y luego te daban grupos o no te daban grupos. Casi dos meses de selección, que porque era un modelo educativo que rebasaría o que superaría la educación tradicional. Pero nadie te dice cómo y todos creíamos que trabajábamos la construcción, que rebasábamos la educación tradicional, y había mucho esfuerzo muy bonito, pero era mucha fantasía. Lo único que hacíamos era acción; si en la enseñanza tradicional

el maestro dirigía y había algunas prácticas, así como típico, como yo en la primaria, cómo organizar para los demás, en esta cuestión era: vamos a organizar pero a través de preguntas, y cuestionando a los estudiantes, y que escriban, que haya discusión, y que ellos investiguen. No había computadoras, no había biblioteca, todo muy elemental, entonces era muy difícil trabajar. (Entrevista Andrea, Profesora Biología, 17.12.16)

A esta tensión producto del discurso con el que se les abordó a los futuros profesores, que enfatizaba la participación de los alumnos, pero sin materiales elementales para el trabajo cotidiano, había que agregarle las que eran producto de la falta de experiencia docente de la mayoría. Si bien fueron, a decir de Antonieta, otra de las profesoras del área de ciencias experimentales, “los mejores” estudiantes de aquel curso los seleccionados para ser los profesores fundadores, eso no los libró de las dificultades propias de quienes no han sido formados para la docencia. En su caso, los obstáculos vinieron tanto por la falta de formación docente y de asumirse como tal, como también por confrontarse con formas diversas de comprender la enseñanza, vinculadas a la planificación por objetivos, que eran contradictorias con las prácticas que se querían impulsar, activas y críticas.

La formación docente y las orientaciones para la enseñanza en el periodo 1971-1980 –y hasta 1996– se vieron justificadas en los distintos planteles del CCH por lo menos desde tres enfoques: la sistematización de la enseñanza, la tecnología educativa y la didáctica crítica. Algunos cursos de formación y profesores impulsaban que sus prácticas se orientaran por teorías y corrientes abiertamente en conflicto como el conductismo y el psicoanálisis.

Los dos primeros enfoques –la sistematización y la tecnología educativa– marcaron fuertemente el discurso institucional. De acuerdo con Antonieta, los distintos programas elaborados, de los cuales cada profesor elegía “el que más le gustara”, fueron elaborados bajo el enfoque de la tecnología educativa; en 1978 esto se había consolidado. Antonieta reconoce que si bien el “modelo” de la tecnología educativa no era el mejor, como profesores tenían que informar a la institución de su hacer bajo el mismo, aunque en el aula pudiesen hacerlo a su manera, de acuerdo con lo que la dinámica de la clase pedía.

Esta orientación también puede notarse en los documentos del archivo de la Dirección General del CCH. Institucionalmente, los objetivos de aprendizaje se definían de la siguiente manera: “describen los resultados que se desean alcanzar como consecuencia de la acción educativa. Intensifican una conducta final, producto del aprendizaje, que el alumno deberá ejecutar para demostrar que el objetivo ha sido logrado” (De la Serna, en *Documenta*, 1979, p. 57).

La identificación con la tecnología educativa tenía que ver con la redacción de los objetivos, que debían cumplir con el requisito de ser enunciados a modo de conducta visible. Andrea, profesora del área de ciencias experimentales, afirma que se trataba de un modo de enunciar un hacer, al margen de cualquier conocimiento o teoría que lo mediara. Ella, junto con otras profesoras del área, mostraron su desacuerdo, pues se les había presentado el CCH como un proyecto innovador “que superaría la enseñanza tradicional”:

Yo era maestra de primaria, ahí en esa época, los '70, la tecnología educativa, en el CCH decían que era una novedad, que íbamos a hacer cambios a la tradición, y cuando nos dan el curso, era tecnología educativa. Dije [irónicamente] 'eso ya me lo sé', así es que voy a ser muy buena profesora'. Lo que nos dieron fue tecnología educativa. (Entrevista Andrea, Profesora Biología, 17.12.16)

El curso para los profesores de reciente ingreso en 1971 incluyó también lo que consideraron algunos de los fundamentos desde la escuela activa, concebida bajo la "fórmula pedagógica" o "principio" de aprender a aprender. Si bien éste, junto con los denominados principios de aprender a ser y aprender a hacer fueron inspirados en los trabajos de la UNESCO, cuya forma más acabada y cercana a la creación del CCH puede leerse en el documento *Aprender a ser. La educación del futuro*, de 1973, este texto no aparece como un referente importante entre los profesores entrevistados; pareciera que aquellos principios fueron resignificados en un contexto en el que los profesores tenían discusiones colegiadas que los conducían a darles un rumbo propio para el Colegio.

Respecto de la comprensión de escuela nueva, en *Documenta*, uno de los documentos más referidos que condensan los fundamentos del proyecto, se planteaba lo siguiente:

El término escuela nueva es convencional o genérico. Con él se designan, reagrupándolas bajo una exigencia, todas las tentativas orientadas hacia una crítica de la escuela autoritaria y tradicional y con vistas al incremento de una institución más libre y formativa. Entre las notas que le sirven a la llamada educación activa para autodefinirse creemos que hay dos altamente reveladoras: nos referimos al carácter vital y comunitario que deben tener de una manera casi ineludible los grupos de trabajo incorporados a este régimen. (De la Serna, en *Documenta* 1, 1979, p. 57)

¿Cómo conviven una versión de la tecnología educativa y algunos de los fundamentos de la escuela nueva en el relato de estos profesores? Quizá la respuesta tiene que ver con que la primera resultaba una manera racional y esquemática para incorporar a los jóvenes profesores a una práctica desconocida para ellos, por lo menos para comprender y llevar a cabo una forma de remitirse a cuál era el objetivo a perseguir mediante la actividad o el *hacer participar* a los alumnos. Por otro lado, es cierto que, como señaló Andrea, "es lo que la UNAM tenía". Aun entre los profesores de las licenciaturas, era común encontrar este enfoque, de tal manera que Furlan (2011) afirma que para 1976 la tecnología educativa en México,

Funcionaba como un discurso totalizador y dominante que marginaba a cualquier otro discurso sobre la formación... En general, las múltiples propuestas didácticas o tecnológicas que constituían la oferta de formación docente que existían en México en esa época, no se preocupaban por la cuestión de los contenidos. Profesaban un marcado metodologismo o más específicamente, una sobrevaloración del diseño instruccional centrado en la descripción de los logros: lo que algunos españoles denominaron pedagogía por objetivos... Los

modelos lógicos de estructuración de contenidos eran trabajos aislados, principalmente en algunas facultades.
(Furlan, 2011, p. 91, 93)

A la coexistencia de enfoques distintos a nivel de política institucional, habrá que agregarle otros más, recuperados por los profesores, tanto desde lecturas propias como derivados de los cursos de formación. Algunos encontraron en la didáctica crítica una manera de afrontar los límites del diseño por objetivos; también los grupos operativos -en la perspectiva que Bleger retoma de Pichon-Riviére- brindaron orientaciones para tomar una posición docente, abanderar sus intervenciones escritas, argumentar en las discusiones colegiadas y guiar su enseñanza y el trabajo de los alumnos. Si bien algunos profesores asumieron que el modo de trabajo de los grupos operativos no podía llevarse como si fuese un elemento de aplicación al aula, fue relevante para comprender una forma de trabajo grupal.

Pueden localizarse algunas referencias al apoyo en el psicoanálisis en los órganos informativos, en las discusiones en los momentos de revisión de planes y programas, y en la práctica que desarrollaban en el aula. Algunos textos referidos en los programas de estudios y en textos escritos por profesores pueden encontrarse referidos *El malestar en la cultura* en Taller de lectura y en Teoría de la historia, así como *El arte de amar* en Ciencias de la comunicación, mientras que “Psicopatología del vínculo profesor alumno...”, de Bohoslavsky, fue leído por algunos estudiantes, inclusive hasta los '90.

En la articulación entre discurso educativo y discurso psicoanalítico cabe reflexionar en torno a la introducción y uso del psicoanálisis como una orientación en una asignatura del área histórico social. Todavía más: la presencia del psicoanálisis se da dentro de una institución que desde sus inicios como proyecto educativo tuvo como referente la pregunta sobre cómo abordar el vínculo entre generaciones, a la que más adelante los profesores sumarían la pregunta sobre las promesas incumplidas del discurso institucional representado y apoyado por los tres principios. El aprendizaje es la palabra estelar en esos principios; el vínculo pedagógico era el problema a resolver para profesores que tenían que realizar “el invento CCH”.

En el CCH, al tratarse de un proyecto que se oponía a la escuela “tradicionalista”, la libertad del sujeto era una bandera que inauguraba para el nivel bachillerato una nueva manera de entender el vínculo profesor-alumno y de encarar la enseñanza, con todos los problemas de preparación de los también nuevos profesores tanto en cuanto al dominio de los contenidos como a su formación pedagógica y didáctica.

Cada uno de los enfoques movilizó diferentes aspectos, y ponía en tensión el trabajo docente, que debía navegar entre dar cuenta de sus resultados y orientar sus prácticas efectivas con estudiantes que cada generación cambiaban debido a su formación previa y a las circunstancias sociales y culturales que en el país se vivían.

Conclusiones

En este texto, desde referentes documentales de archivo y desde la memoria de profesores de amplia trayectoria y estudiantes de distintas generaciones entre 1971 y 1980, analicé algunas de las influencias pedagógicas y didácticas en el trabajo escolar que hicieron parte de la vida cotidiana del CCH. Mostré algunas de las circunstancias y cambios que los profesores vivieron para llevar adelante el proyecto del CCH. Este marco permite reconocer elementos que mediaron en la traducción que los profesores hicieron de la propuesta pedagógica, sus posibilidades y algunos conflictos.

Más allá de tratar de definir si los estudiantes aprendían o no, si el CCH es un proyecto progresista y sus logros o sus fracasos, lo que esta historia pone de relieve son las formas de llevar adelante el trabajo escolar, con sus prácticas y lógicas, y cómo se conectan bajo una gramática, algo similar a lo que Sloterdijk propone como “un set de prescripciones que ya no son susceptibles de fundamentación y de cuya suma resulta una forma determinada de vida” (2012, p. 179).

Hay transformaciones en distintas escalas, tanto a nivel del Colegio por las adecuaciones curriculares, como por las instancias universitarias más generales que intervinieron en los cambios pedagógicos y en las formas de trabajo de los profesores. Así, dentro del predominio de una “cultura de la auditoría” (Strathern, 2004), a los profesores se les demandan *estrategias* que enfatizan la actividad de los alumnos; hay que producir evidencias de que se realizaron las tareas. Acudir a la historia reciente de estas prácticas y sus influencias pedagógicas y didácticas, acompaña en el camino de la comprensión de nuestro presente.

Referencias

- Bazán L., J. (2018). El primer aprendiz del grupo (Entrevista por C. Reyes Jiménez). En: *La urdimbre escolar: Palabras y miradas. Maestros fundadores*. pp. 53-68. México: CCH-UNAM.
- CCH (1979). Documenta, No. 1, junio.
- Diamant, A. (en prensa). Narrativas para historiar historias recientes en educación. En: *Historiografía educativa*. (en prensa).
- De la Serna, M.C. (1979). [Publicado originalmente en Revista de la Universidad de México, agosto 1971]. El Colegio de Ciencias y Humanidades en la reforma educativa de la universidad”, en Documenta 1, pp. 55-63. México: CCH.
- Furlan, et al. (1978). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Furlan, A. y E. Remedi. (1983). Discurso Curricular, selección de la actividad, organización del contenido: Tres prácticas que se reiteran. En: *Experiencias curriculares en la última década*. Cuadernos del Departamento de Investigación Educativa, del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTA-IPN).
- Furlan, A. (Entrevista por J.A. Serrano Castañeda). (2011). Posiciones en la configuración del campo de formación de docentes en la educación superior. pp. En: Serrano C., J.A. y Ramos M., J.M. (Coordinadores), *Trayectorias: Biografías y Prácticas*. México: Colección Horizontes Educativos. UPN.
- Palencia, J. (1990/2013). “Origen y contexto histórico del proyecto CCH. pp. 211-223. [en Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, CCH, 1990]. En: *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM.
- Remedi, E. (1979). El problema de la relación teoría práctica. En: *Memorias de las III Jornadas sobre problemas de enseñanza aprendizaje en el área de la salud*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Madrid: Pre-Textos.
- Strathern, M. (2004). *Commons + Borderlands: Working papers on interdisciplinarity, accountability and the flow of knowledge*. Oxon: Sean Kingston Publishing.