

El Modelo Educativo del Colegio: origen, principios y vigencia

Profesor José de Jesús Bazán Levy

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

TLRIID

Dirección General

blevy@cch.unam.mx

Resumen

El artículo analiza el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades desde su origen en la década de 1970 hasta su vigencia en el contexto actual. Se examinan sus fundamentos filosóficos, pedagógicos y organizativos, así como las condiciones históricas que dieron lugar a su creación como alternativa a la Escuela Nacional Preparatoria. Se revisan los ejes centrales de su propuesta —aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser—, la forma en que se han mantenido y adaptado a lo largo del tiempo, y los retos que enfrenta para preservar su pertinencia. A partir de una mirada histórica y reflexiva, se plantea que la permanencia del modelo depende tanto de la solidez de sus principios como de la capacidad institucional para renovar sus prácticas docentes en consonancia con las necesidades formativas de la actualidad sin renunciar a sus fines educativos.

45

Palabras clave: Modelo educativo, CCH, historia institucional, ejes formativos, vigencia, renovación.

Introducción

El Colegio de Ciencias y Humanidades nació como una apuesta por transformar la educación media superior en México. En su origen se reconocía la necesidad de ofrecer a los jóvenes no tanto un cúmulo de conocimientos, sino una formación sólida en las bases de las ciencias y las humanidades que los preparara para pensar críticamente, actuar con responsabilidad y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Este proyecto educativo, impulsado por visiones innovadoras y debates profundos, se concibió como una obra abierta, siempre perfectible, que respondiera a las demandas de su tiempo sin perder de vista sus principios fundacionales.

La conferencia que dio origen a este artículo parte de esa convicción: recuperar la memoria histórica del Colegio, reflexionar sobre la vigencia de sus principios y preguntarnos qué hemos hecho, como docentes y como comunidad, para que las ideas que le dieron vida sigan teniendo sentido en las aulas de hoy. No se trata de un

recuento exhaustivo, sino de una invitación a mirar con espíritu crítico y compromiso ético la tarea que realizamos día con día en la docencia.

Debates sobre la actualidad del modelo educativo

En distintos espacios académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades circulan comentarios que ponen en duda la vigencia de su modelo educativo. No es raro escuchar expresiones como: *“Ese modelo ya tiene más de cincuenta años, y en 1970 ni siquiera existía internet”*. En efecto, en aquella época las pocas computadoras de la UNAM ocupaban habitaciones enteras, y todavía faltaban más de quince años para la aparición de las computadoras personales en 1985. Antes de la llegada de las Acer o de las versiones tempranas de Windows, las máquinas Olivetti ya representaban un avance al facilitar la escritura, aunque de manera muy diferente a como la entendemos hoy.

Otros comentarios apuntan a los referentes intelectuales: *“No sé por qué se sigue citando a Pablo González Casanova; hoy tendría más de un siglo de edad y todo ha cambiado”*. Detrás de estas afirmaciones se percibe una inquietud legítima: cuestionar si un marco teórico y pedagógico formulado hace más de cinco décadas puede responder a los desafíos de la educación actual.

El objetivo de este artículo es proponer un recorrido que permita comprender de qué hablamos cuando nos referimos a un modelo educativo, revisar el origen y desarrollo del que sustenta al CCH, analizar cómo ha evolucionado desde su creación y reflexionar sobre sus aportes y posibilidades para la docencia en el presente.

Qué es un modelo educativo

Un modelo educativo constituye, ante todo, una referencia teórica y práctica que orienta la labor de una institución en todos sus niveles: desde la definición de sus objetivos hasta la manera de organizar los programas de estudio y las formas de evaluar el aprendizaje. No se trata de un documento normativo cerrado, sino de un marco que integra fundamentos filosóficos, pedagógicos, sociológicos e incluso políticos, y que describe el tipo de formación que se desea ofrecer, la función que cumple el docente, el papel que desempeña el estudiante y la manera en que se concibe el conocimiento.

Este modelo no es una simple declaración de principios: se plasma en lineamientos curriculares, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación, y se refleja en las prácticas cotidianas de aula. Su validez se sustenta en que pueda responder al contexto histórico en el que surge, pero también en que sus fundamentos —si están bien contruidos— puedan adaptarse y seguir siendo útiles frente a cambios sociales, culturales y tecnológicos.

Cabe señalar que toda institución educativa, sin importar su tamaño o nivel, posee un modelo educativo, aunque este no siempre esté formulado de manera explícita. En algunos casos se presenta en documentos oficiales con objetivos, principios y lineamientos claramente establecidos; en otros, permanece implícito, manifestándose en las prácticas docentes, en las formas de evaluar, en la organización del currículo y en la relación entre profesores y estudiantes. Reconocer si el modelo está declarado o subyace en la cultura institucional es un paso esencial para comprender el tipo de educación que se imparte y el rumbo hacia el que se orienta la formación.

Además de su dimensión filosófica, un modelo educativo delimita propósitos generales, estrategias de enseñanza, formas de organización académica y expectativas sobre el perfil del egresado. Incluye, de manera explícita o implícita, una concepción de la relación entre el saber, el hacer y el ser, y establece qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores son relevantes para la formación de los estudiantes.

En síntesis, un modelo educativo bien articulado trasciende la simple descripción de la estructura escolar y se convierte en una guía de largo alcance que orienta las decisiones institucionales, define la identidad académica y permite evaluar la coherencia entre lo que se propone y lo que se realiza en la práctica.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Colegio de Ciencias y Humanidades nació como una alternativa educativa frente al modelo de la Escuela Nacional Preparatoria. Mientras la ENP mantenía una estructura académica más rígida y con un fuerte énfasis en la memorización y la enseñanza enciclopédica, el CCH se concibió desde sus inicios con una organización curricular distinta y una visión formativa orientada a la autonomía intelectual y al aprendizaje activo. Esta diferencia de origen es clave para entender el sentido y los alcances de su modelo educativo.

El origen discursivo del modelo educativo del CCH

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se construyó en un momento histórico muy particular: la primera mitad de la década de 1970. Su gestación estuvo vinculada al contexto universitario posterior al movimiento estudiantil de 1968, cuando se impulsaron reformas orientadas a democratizar la educación y a repensar la función social de la universidad.

En 1971, bajo la rectoría de Pablo González Casanova, se concretó la creación del CCH como parte de una estrategia para ampliar la cobertura del bachillerato universitario y ofrecer una propuesta alternativa al modelo de la Escuela Nacional Preparatoria. González Casanova impulsó un proyecto que buscaba formar

estudiantes críticos, autónomos y con capacidad para vincular el conocimiento académico con la realidad social.

Los fundamentos conceptuales del CCH quedaron plasmados en la llamada *Gaceta Amarilla*, documento que sintetizaba la filosofía institucional, los propósitos generales, la estructura curricular y la metodología de enseñanza-aprendizaje. Este texto, junto con otros documentos normativos y planes de estudio, constituyó la base discursiva sobre la que se edificó el modelo educativo.

Desde el inicio, el proyecto se propuso superar la enseñanza memorística y transmitir el conocimiento a partir de problemas, contextos y experiencias significativas para los estudiantes. Para ello se definieron tres ejes fundamentales: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, concebidos no como apartados aislados, sino como dimensiones interdependientes del proyecto educativo del Colegio.

La estructura curricular del CCH, organizada en áreas de conocimiento y no en asignaturas rígidas, reflejaba esta visión. Se buscó favorecer la interdisciplinariedad y la integración de saberes, así como el desarrollo de habilidades para la investigación, el trabajo colaborativo y la comunicación. El modelo, desde sus primeros documentos, enfatizó la importancia de que el alumno fuera un participante activo en su proceso formativo, asumiendo responsabilidades y tomando decisiones sobre su aprendizaje.

En síntesis, el origen discursivo del modelo educativo del CCH no puede entenderse sin considerar el clima social, político y académico de la época, ni sin reconocer el papel central que desempeñaron los documentos fundacionales, particularmente la *Gaceta Amarilla*, en la definición de una identidad propia frente a otras opciones de bachillerato universitario.

Nacimiento del Colegio como un motor de innovación para la Universidad

Cuando se habla del nacimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades, es indispensable recuperar la visión de su fundador, el doctor Pablo González Casanova, y el contexto histórico en que surgió la propuesta. El CCH no fue un proyecto improvisado, sino el resultado de un proceso de reflexión crítica sobre la necesidad de transformar la educación media superior en México. Se buscaba superar los límites de una enseñanza meramente transmisiva, centrada en la memorización, para plantear una alternativa que colocara al estudiante en el centro de su propio proceso formativo.

Desde sus primeros documentos, el Colegio se concibió como una institución innovadora, con principios claros: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Estos principios pretendían orientar tanto la práctica docente como el desarrollo de los estudiantes, favoreciendo el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y el compromiso social. Años después se sumaría, en el marco de las recomendaciones internacionales, el aprender a convivir, pero en su origen los tres principios fueron el eje estructurante.

Ahora bien, hablar de la vigencia de estos principios no es un mero ejercicio conmemorativo. Como señaló González Casanova en una de sus intervenciones, plantear un proyecto educativo implica reconocer sus defectos y virtudes, con la disposición de mejorarlo y ampliarlo continuamente, una actitud crítica y autotransformadora que el Colegio debe mantener viva.

Han pasado varias décadas desde su fundación y es inevitable preguntarse qué tanto hemos logrado mantenernos fieles a esos principios. ¿Qué ha hecho cada uno de nosotros, desde nuestra labor docente, para cristalizar el proyecto del Colegio en el aula? La respuesta no siempre es sencilla, pero es necesario reconocer que las condiciones materiales, las prácticas institucionales e incluso las inercias pedagógicas han dificultado en ocasiones la plena realización del Modelo Educativo.

Aun así, el CCH sigue siendo un espacio fértil para innovar, experimentar y repensar la enseñanza. No se trata de repetir consignas ni de idealizar el pasado, sino de reconocer que el Colegio fue concebido como un proyecto abierto, en constante construcción, que requiere de la reflexión y el compromiso cotidiano de su comunidad.

El CCH nació con una vocación clara de apertura y de búsqueda de alternativas frente a los modelos tradicionales de bachillerato. Por eso, cuando se le preguntaba al doctor González Casanova si los objetivos del Colegio se habían alcanzado plenamente, él respondía con prudencia, señalando que dar un juicio definitivo sería irresponsable. Lo importante, decía, era seguir reflexionando, colectivamente, sobre la vigencia de los principios y sobre la manera en que cada generación de profesores y estudiantes los ha encarnado en su práctica cotidiana.

Este señalamiento es esencial, porque implica que el Colegio no es una obra terminada ni un proyecto cerrado, sino un espacio en permanente construcción. La vigencia de nuestro Modelo Educativo radica precisamente en brindar los horizontes que nos orientan en un camino de búsqueda constante, en el que reconocemos, por ejemplo, que somos un Bachillerato de Cultura Básica, pero con la convicción de que el contenido esta cultura básica no era el mismo en 1971 que en la actualidad. Es esta, quizá, la mayor fortaleza del CCH: su capacidad para reinventarse, para revisar críticamente sus propias prácticas y para mantener viva la idea de que la educación

media superior puede y debe ser un espacio que ofrezca a los alumnos los conocimientos y habilidades que les permitan hacer frente a un contexto complejo, cambiante e incierto.

La semilla de los principios en la práctica docente

Muchos profesores del Colegio podemos reconocer que nuestro primer acercamiento a los principios —“aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”— fue más intuitivo que sistemático. En ocasiones, incluso, los conocimos apenas al ingresar como docentes, en la famosa *Gaceta Amarilla*, ese documento que servía de guía inicial para quienes empezábamos a dar clase en el CCH.

No obstante, aunque el contacto inicial con los principios pudiera ser superficial, con el tiempo fueron echando raíces en nuestra práctica. Comprendimos que enseñar en el Colegio no significaba repetir fórmulas ni seguir rígidamente un temario, sino abrir espacios para que los estudiantes ejercieran su curiosidad, construyeran significados propios y desarrollaran la capacidad de pensar críticamente.

En mi caso particular —como en el de tantos otros colegas— la pregunta por cómo lograr que los alumnos aprendieran a aprender se convirtió en una especie de brújula pedagógica. Esa búsqueda no tuvo una única respuesta, sino que se fue nutriendo de la interacción con compañeros, del intercambio colegiado, de la experimentación en el aula y, sobre todo, de la disposición a reconocer que el aprendizaje también era mío, como profesor, en cada clase que impartía.

50

Tanto mis experiencias como las de otros profesores del Colegio me confirman la importancia que ha tenido el trabajo colegiado en su desarrollo. Recuerdo, por ejemplo, las reuniones que organizaba el profesor Zoilo Ramírez entre los docentes de física, donde compartían estrategias, discutían experiencias y se prestaban ideas y recursos. Lo más valioso de esos encuentros no eran las recetas que podían llevarse los profesores participantes para aplicar al día siguiente, sino la conciencia de que los problemas de la docencia eran comunes y que las soluciones podían encontrarse en el diálogo entre pares.

Este espíritu de intercambio —que también se expresó en programas más institucionales, como el *acompañamiento* entre profesores noveles y experimentados— refleja otra dimensión del Modelo Educativo: el reconocimiento de que la docencia es una práctica colegiada, que se enriquece en la interacción y que no puede reducirse a la acción aislada de cada profesor en su aula.

En esa dinámica, aprendimos que los principios del Colegio no son simples enunciados abstractos, sino criterios que cobran vida en las actividades concretas:

en el modo en que planteamos un experimento, en la manera en que organizamos el trabajo en equipo, en la disposición que tenemos para escuchar a los estudiantes y dejarnos interpelar por sus preguntas.

Entre logros y pendientes

No sería honesto afirmar que el CCH ha cumplido cabalmente con todos los objetivos que se propuso en su fundación. Como cualquier institución educativa, el Colegio ha enfrentado limitaciones materiales, inercias administrativas e, incluso, resistencias culturales que dificultan la plena realización de su proyecto. Las tensiones entre la innovación y la rutina, entre la flexibilidad y la rigidez, entre la autonomía del docente y la normatividad institucional son parte de nuestra historia.

Sin embargo, lo que mantiene vivo al CCH no es la ausencia de problemas, sino la voluntad permanente de enfrentarlos con espíritu crítico y constructivo. La vigencia de los principios no se mide por la perfección con que se cumplan, sino por la capacidad que tenemos de mantenerlos como horizonte y de reconocer, en cada generación de alumnos y profesores, nuevas maneras de encarnarlos.

Cuando uno recuerda los primeros años del Colegio, no puede evitar reconocer el carácter pionero de aquel proyecto. Se trataba de una apuesta audaz que buscaba transformar el bachillerato mexicano, otorgándole un sentido más humano, más crítico y más ligado a la vida cotidiana de los estudiantes. Por eso, al hablar del nacimiento del CCH, no basta con relatar hechos administrativos o normativos; hay que volver a escuchar las voces que le dieron origen, esas convicciones que, en medio de las dificultades, alimentaron la esperanza de que era posible enseñar y aprender de otra manera.

Con el paso de los años, hemos constatado que los principios fundacionales — aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser— no son lemas vacíos, sino brújulas que permiten orientar el trabajo en el aula. El desafío siempre ha sido traducirlos en prácticas concretas, en experiencias que toquen la vida de los estudiantes y que los ayuden a descubrirse a sí mismos como sujetos de conocimiento. Ese es, en el fondo, el reto de todo educador en el Colegio: transformar en realidad cotidiana los ideales que nos legaron sus fundadores.

No pocas veces, quienes ingresamos al CCH lo hicimos con incertidumbre y hasta con un cierto desconcierto. Recibir un grupo por primera vez —a veces sin mayor preparación que la lectura apresurada de la *Gaceta Amarilla*— podía resultar intimidante. Pero en esa experiencia inicial, también germinaba la semilla de una pedagogía distinta: entender que no bastaba con “dar clase”, sino que había que acompañar a los estudiantes en su proceso de descubrir cómo aprender.

Así fue como, poco a poco, el Colegio me enseñó a mí tanto como yo intentaba enseñar a mis alumnos. Aprendí que la docencia no se reduce a repetir fórmulas, sino que implica crear condiciones para que cada joven se atreva a pensar, a preguntar, a equivocarse y a buscar respuestas. Y comprendí, además, que ese proceso se enriquece cuando se comparte: en las reuniones con colegas, en los intercambios informales, en los programas de acompañamiento, descubrimos que la experiencia de enseñar en el CCH es siempre colectiva, siempre dialogada.

Vigencia de un proyecto en construcción

Podría decirse que el CCH no es un proyecto acabado, sino vivo y abierto a la revisión constante. Esa fue, de hecho, la advertencia de quienes lo concibieron: un modelo que no se discute, que no se pone a prueba, corre el riesgo de volverse dogma. En cambio, el CCH ha logrado sobrevivir y renovarse porque cada generación de profesores y alumnos lo ha recreado, lo ha hecho suyo de maneras diferentes.

Desde luego, no han faltado obstáculos: limitaciones materiales, esquemas administrativos rígidos, presiones externas que buscan homogeneizar lo diverso. Pero lo que ha mantenido en pie al Colegio no ha sido la ausencia de problemas, sino la capacidad de enfrentarlos con espíritu crítico y con la convicción de que educar significa transformar.

52

Por eso, al mirar hacia atrás, la pregunta que debemos hacernos no es si el CCH ha cumplido con todos sus objetivos originales, sino si seguimos teniendo la valentía de interrogarnos a nosotros mismos: ¿qué hemos hecho, desde nuestro ámbito, para mantener vivos los principios del Colegio? Y, sobre todo, ¿qué estamos dispuestos a seguir haciendo para que la semilla de la innovación pedagógica no se marchite?

Una de las riquezas más grandes del Colegio ha sido, sin duda, el espíritu colegiado que se respira en sus aulas y pasillos. Enseñar aquí nunca ha sido un acto solitario, aunque cada profesor se encuentre frente a su grupo. La vida académica del CCH nos recuerda que somos parte de una comunidad que aprende junta, que comparte aciertos y tropiezos, que se enriquece con la diversidad de perspectivas y estilos de enseñanza.

Recuerdo, por ejemplo, aquellos encuentros con colegas en los que intercambiábamos materiales, estrategias y hasta experimentos improvisados para el laboratorio. Más allá de los recursos compartidos, lo valioso era la conciencia de que nadie podía tener todas las respuestas y que, en realidad, enseñar en el CCH significaba también aprender de los demás. Esta disposición al diálogo y al intercambio ha sido, a mi modo de ver, una de las claves que han permitido mantener la vitalidad del Colegio.

Si algo distingue al CCH es que ha puesto al estudiante en el centro del proceso educativo. Esto no significa que el docente pierda su papel, sino que lo transforma: de transmisor de contenidos a guía, mediador y acompañante del aprendizaje. En el fondo, este es el verdadero sentido de la frase “aprender a aprender”: que los jóvenes asuman un papel activo en su formación, que descubran no solo qué aprender, sino cómo aprenderlo.

He sido testigo de cómo este principio, cuando logra encarnarse en las prácticas de aula, transforma la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. No se trata únicamente de memorizar datos o resolver exámenes, sino de vincular el saber con la vida, de reconocer que lo aprendido tiene un impacto en la forma de mirar el mundo y de participar en él.

El CCH, desde sus orígenes, aspiraba a formar ciudadanos críticos, responsables y solidarios. Esa aspiración sigue siendo vigente, quizás más que nunca en los tiempos actuales, donde las dinámicas sociales y tecnológicas nos enfrentan al reto de no perder la capacidad de pensar con autonomía y de actuar con compromiso social.

Ahora bien, no podemos idealizar el pasado ni pensar que el solo enunciado de los principios basta para que se concreten en la realidad. La historia del CCH también está marcada por tensiones, por la dificultad de llevar al aula lo que en los documentos suena tan convincente.

Las limitaciones materiales, la presión por “cubrir programas”, los esquemas de evaluación que muchas veces privilegian la uniformidad sobre la creatividad han sido obstáculos constantes. A ello se suma la diversidad de concepciones que tienen los docentes sobre los mismos principios, lo que a veces genera interpretaciones contradictorias o prácticas dispares.

Pero quizá el mayor desafío sea el de mantener viva la pregunta original: ¿cómo traducir en acciones cotidianas un modelo educativo que se propuso transformar la enseñanza media superior en México? La respuesta no está dada de antemano, ni puede venir de fuera; debe construirse cada día en las aulas, con los alumnos concretos que tenemos enfrente y con los recursos, muchas veces limitados, de que disponemos.

Al revisar la historia del CCH no puedo dejar de reconocer la fuerza de los principios que le dieron origen. Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser fueron concebidos no como consignas, sino como ejes de un proyecto cultural y pedagógico capaz de renovar la enseñanza media superior. Son ideas que no envejecen, aunque el tiempo y las circunstancias las pongan a prueba.

Lo importante, me parece, es recordar que estos principios no deben quedar en la superficie de los programas o en el discurso institucional. Su verdadero sentido radica en que orienten la práctica educativa cotidiana. De poco serviría recitarlos si no se traducen en secuencias de enseñanza, en proyectos de investigación, en formas de trabajo colaborativo, en evaluaciones que realmente midan aprendizajes significativos y no solo la memorización pasajera de datos.

Dentro de este marco, el papel del profesor se redefine de manera sustancial. No es el dueño del saber ni el único transmisor de conocimientos, sino un mediador que acompaña, orienta y abre horizontes de sentido. En el aula del Colegio, el profesor enseña, pero también aprende; guía, pero también se deja interpelar por las preguntas y miradas de los alumnos.

Este cambio no ha sido sencillo, pues exige un ejercicio constante de autocrítica, disposición al diálogo con los estudiantes y apertura para experimentar con nuevas estrategias. Pero al mismo tiempo, representa la oportunidad más enriquecedora de la docencia: reconocernos en construcción, nunca acabados, en un proceso donde enseñar también es transformar nuestra manera de mirar el mundo.

Reflexiones finales

54

El análisis del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades muestra que su vigencia no depende únicamente de la fecha en que fue concebido, sino de la solidez de sus fundamentos y de la capacidad institucional para actualizarlos sin perder su esencia. Desde su origen, el CCH asumió que la educación debía ir más allá de la transmisión mecánica de conocimientos y propuso formar estudiantes críticos, autónomos y responsables socialmente.

Los tres ejes de su propuesta —aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser— continúan siendo pertinentes en el contexto contemporáneo, pues responden a la necesidad de que los egresados puedan enfrentar entornos cambiantes, complejos y diversos. Estos ejes, además, no se limitan a competencias instrumentales: implican desarrollar actitudes, valores y una disposición para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

No obstante, la permanencia de estos principios requiere de acciones concretas para evitar que se queden en el plano discursivo. Ello implica fortalecer la formación y actualización del profesorado, revisar periódicamente los planes y programas, incorporar de manera crítica las tecnologías emergentes y fomentar espacios de reflexión sobre las prácticas docentes. También exige promover una cultura institucional que valore la autonomía intelectual, el pensamiento crítico y la vinculación entre el conocimiento y la realidad social.

El debate sobre la pertinencia del modelo no debería centrarse en su antigüedad, sino en su capacidad para responder a las necesidades formativas del presente y del futuro. En este sentido, la experiencia histórica del CCH demuestra que es posible mantener un marco de referencia sólido y, al mismo tiempo, adaptarlo a contextos cambiantes.

En suma, el modelo educativo del CCH sigue ofreciendo un horizonte de sentido para la docencia y la formación de los estudiantes, siempre que se mantenga vivo como una práctica reflexiva, abierta a la innovación y comprometida con los principios que le dieron origen. La tarea de preservarlo y renovarlo no recae en un solo documento, sino en la acción cotidiana de quienes forman parte de la comunidad académica.

El CCH ha demostrado, a lo largo de más de cinco décadas, que puede ser una institución con memoria y futuro. Con memoria, porque conserva el espíritu de quienes lo fundaron, de aquellos debates iniciales que buscaban ofrecer a los jóvenes una formación más pertinente, crítica y humana. Con futuro, porque sigue siendo un espacio donde se gestan ideas nuevas, donde se ponen a prueba metodologías y donde se reconoce que los retos educativos del presente no se resuelven con recetas del pasado.

La pregunta que surge, entonces, no es si los principios del Colegio siguen siendo válidos —porque lo son—, sino cómo hacemos que cobren vida hoy, en medio de un contexto tecnológico, cultural y social tan distinto al de los años setenta. La respuesta, me atrevo a decir, no está en reproducir fórmulas, sino en mantener la inquietud crítica que dio origen al Colegio, en atrevernos a cuestionar, a ajustar, a experimentar.

Este texto no pretende dar respuestas definitivas ni recetas acabadas. Mi intención ha sido más bien compartir reflexiones nacidas de la experiencia y de la convicción de que el Colegio sigue siendo una obra abierta. Una obra que depende de cada profesor, de cada grupo de alumnos, de cada generación que transite por sus aulas.

El reto no es menor: se trata de que los principios del Colegio no se conviertan en simples consignas, sino en brújulas vivas que guíen nuestro quehacer diario. Se trata de que, frente a las dificultades y limitaciones, no olvidemos que el CCH nació como una apuesta por transformar la educación media superior en México, y que ese espíritu transformador solo se mantiene si nosotros, en cada clase y en cada encuentro con nuestros alumnos, volvemos a preguntarnos qué significa enseñar y aprender en nuestro tiempo.✠