



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**SECRETARÍA ACADÉMICA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**EL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE QUERÉTARO A PARTIR
DE LAS VOCES DE LOS DOCENTES FUNDANTES**

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Educación

Presenta

Francisco Javier Menchaca Espinoza

Tutora: Dra. Rosa María Torres Hernández

**Comité Tutoral: Dra. Yolanda López Contreras
Dra. Ma. Concepción Barrón Tirado**

México, D.F.

Diciembre de 2009

INDICE

Introducción

	Págs.
I. El objeto de estudio.....	3
II. Situación Problemática.....	5
III. Estructuración de la tesis.....	7

CAPÍTULO I

Orientación teórico-metodológica

1.1.1 Estado del arte.....	12
1.2 Enfoques teórico-metodológicos.....	15
1.2.1. Concepción epistemológica.....	17
1.2.2. Perspectiva sociológica.....	17
1.2.3. Perspectiva cultural.....	18
1.2.4. El análisis institucional.....	20
1.2.5. Enfoque histórico.....	31
1.2.5.1 Temporalidad y espacialidad.....	35
1.2.6. Sobre la hermenéutica y la etnografía.....	37
1.6. 1. Utilización de la etnografía por un maestro-investigador.....	41
1.6. 2. La entrevista.....	44
1.3. Las categorías.....	46

CAPÍTULO II

El COBAQ y el Plantel 1 *Satélite*

2.1 Características del Estado de Querétaro.....	50
2.2 Fundación del COBAQ.....	51
2.3 La creación del Sistema Colegio de Bachilleres a nivel nacional...	52
2.4 La curricula implantada en el COBAQ	54
2.4. 1 La Reforma Curricular.....	55
2.4. 2. La implantación de la Reforma Curricular.....	55
2.5 El Modelo Educativo del COBAQ.....	56
2. 5.1 Normatividad del COBAQ.....	67
2. 5.2 Filosofía, objetivos y estrategias del COBAQ (2005).....	71
2.6 Antecedentes históricos del COBAQ.....	73
2.7 Análisis de la estructura organizacional del Plantel 1 (2004)	83
Croquis 1.....	84
Cuadro 6	85
Gráfica 1	86
Cuadro 7.....	87

CAPÍTULO III

El mandato institucional

3.1 El vínculo entre la formación integral y la capacitación laboral a través de la dimensión pedagógico-curricular.....	93
3.1.1 La vinculación de la formación integral con los enfoques pedagógicos.....	95
3.1.1.1 Etapa conductista(1984-1992).....	96
3.1.1.2 Etapa cognoscitivista (1992-2002).....	101
3.1.1.3 Etapa constructivista (2002-2007).....	103
3.1.1.4 El docente y la formación integral en el Plantel 1.....	112

3.1.2 La capacitación para el trabajo desde la dimensión curricular...	119
3.1.2.1 Curriculum del Tronco Común.....	121
3.1.2.2 Currículum Marco.....	122
3.1.2.3 El curriculum de la Reforma Curricular y su orientación hacia el trabajo.....	128
3.1.2. 4 ¿Se cumplió el mandato institucional sobre la capacitación de los alumnos para ingresar al ámbito laboral?	130
3.1.2.4.1 El mito de la preparación de mano de obra calificada.....	132
3.2 Las implicaciones administrativas y sociales en el cumplimiento del mandato institucional.....	134
3.2.1 La dimensión administrativa.....	135
3.2.1.1 Etapa de mala planeación (1984-1988).....	136
3.2.1.2 Etapa de crecimiento (1988-1994).....	137
3.2.1.3 Etapa de reforma administrativa (1994-1997)	139
3.2.1.4 Etapa de Crisis (1997-2000).....	140
3.2.1.5 Etapa de Certificación (2001-2006).....	142
3. 2. 2 Las condiciones sociales en el cumplimiento del mandato institucional.....	149
3. 2. 2.1 Etapa conformista.....	150
3. 2. 2. 2 Etapa de lucha sindical (1989).....	161
3. 2. 2. 3 Reinicio de lucha sindical (2004).....	153
3. 2.2. 4 Etapa actual: de crisis o descomposición social (2006-2007)...	155
3.3 La disociación entre la dimensión pedagógico-curricular y las condiciones administrativas y sociales.....	158
3.3.1 El enfoque administrativo contrario al enfoque del docente.....	159
3.3.2 ¿Proyecto o retorno al origen?.....	164
3.3.3 El interés de las autoridades de la Institución.....	168
3.3.4 La realidad de la formación docente.....	171
3.3.5 El reto.....	177

Conclusiones	180
Referencias bibliográficas	195
Relación de maestros entrevistados	205
Relación de Anexos:	
1. Formato de la entrevista.....	206
2. Plan Anual de Desarrollo Institucional 2005-2007 (PADI).....	208
3. Mapa del estado de Querétaro y los planteles COBAQ.....	214
4. Fotografía alumnos.....	215
5. Corrientes pedagógicas.....	216
6. Documento base de la RC del Bachillerato General.....	219
7. Dos ejemplos de Entrevistas.....	233
7.1. Entrevista 1 (E 1).....	233
7.2. Entrevista 2 (E 2).....	247

FIN

A mi padre: Francisco Menchaca Cuéllar (+)
A mi madre: Andrea Espinosa de Menchaca
A mis hermanos: Conchita, Magdalena, Juan, Chayo, Tita y Pepe

A mi esposa: Galdy
A mi hijo: Paco

A la Dra. Rosa María Torres Hernández
A la Dra. Yolanda López Hernández
Al Dr. Pablo Vázquez Sánchez

A mis compañeros de COBAQ

A mis compañeros de UPN

A los maestros entrevistados

Gracias por todo el apoyo que me brindaron, directa o indirectamente, para
elaborar y terminar este trabajo

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como objeto de estudio el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro (COBAQ). El COBAQ es una institución educativa del nivel medio superior, es un organismo público descentralizado que depende, en el nivel administrativo, del Gobierno del Estado de Querétaro y, en el aspecto académico, forma parte de los subsistemas que coordina la Dirección General del Bachillerato (DGB). La Institución está compuesta físicamente por 43 establecimientos educativos diseminados a lo largo y ancho del Estado de Querétaro, con una población aproximada de 26 mil alumnos según matrícula del Semestre 06 B. Su estructura organizativa está conformada por una Dirección General, desglosada en seis Direcciones de Área: Académica, Administrativa, Jurídica, de Recursos Humanos, de Planeación y de Calidad, y por las coordinaciones particulares de cada uno de los planteles, que coordinan los diferentes procesos en los que están implicados una planta de 800 maestros y 600 administrativos. Ante este mundo, ¿hacia dónde apuntar?

Desde un inicio, mi interés particular fue realizar un proyecto de investigación a partir de aquellos aspectos en los que estoy involucrado en la Institución, en concreto, la inquietud por realizar este trabajo investigativo tiene relación con la plataforma en donde estoy ubicado en la Institución: como docente y como administrativo.¹ Como docente, debido a que formo parte de la planta docente de

¹Mi implicación en COBAQ obedece a dos tipos de funciones que realizo simultáneamente: como docente en el Plantel 13 *Epigmenio González* impartiendo asignaturas del área de histórico social desde el año 2000, y como jefe del Área de histórico social, función que desarrollo desde el año 2001 y en la que estoy implicado con Dirección Académica y con la planta docente, en la que principalmente coordino reuniones de academia en los diferentes planteles, a nivel regional y a nivel estatal, es decir, doy seguimiento al proceso enseñanza-aprendizaje, que incluye procesos de

uno de los planteles del COBAQ, y como administrativo, debido a que formo parte del equipo de Dirección Académica como Jefe del Área de Histórico Social. Por tanto, desde el trabajo compartido con los docentes y con los alumnos, y con las autoridades académicas de la Institución, estoy implicado en los diferentes procesos educativos desarrollados por el cuerpo docente y por la Dirección Académica. Esta posición me brinda una doble mirada sobre la Institución, y éste es precisamente mi interés: descubrir cuál es la naturaleza o la esencia de la Institución, pero partiendo de la mirada de los docentes, y no únicamente priorizando la óptica directiva u oficial con la que únicamente se proporcionaría una historia plana y continua de la Institución.

El interés de partir de la visión docente pretende recuperar las voces de los docentes sobre la naturaleza de la Institución. Para Foucault (2002), el discurso, en este caso la voz del docente, es el resultado de una red de significaciones que, aunque pueden partir de una misma realidad, muestra diferencias porque se habla de objetos diferentes, de opiniones hasta opuestas y de elecciones contradictorias y que, por tanto, habrá que mostrar las distinciones de dichas prácticas discursivas, lo cual exige un método que rechace un modelo uniforme de temporalización. Esto significa el desarrollo de una metodología que ponga en juego los conceptos de discontinuidad, de ruptura, de umbral, de límite, de serie y de transformación. La tarea derivada de dicha aplicación metodológica sería el buscar una significación de las acciones y actitudes del docente; es decir, a qué están respondiendo, si a motivaciones particulares o a motivaciones institucionales, significación que escapa a la historia aparente, tal vez oficial o legitimada, y pugnar por hacer una interpretación de lo dicho y no dicho por los sujetos para comprender la realidad institucional y de sus sujetos.

Según Foucault (2002), para no caer en hacer una historia continua, deberán seguirse dos recomendaciones, la primera es el no asignar, en el orden

inducción docente, de planeación, de actualización disciplinaria, pedagógica y didáctica, de evaluación, etc.

del discurso, la irrupción de un acontecimiento verdadero, ya que bajo la apariencia puede existir un origen secreto y, la segunda, es que el discurso manifiesto podría ser la presencia represiva de lo que no dice: “el discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no dice, y ese no dicho sería un vaciado que mina desde el interior todo lo que se dice” (Foucault, 2002, pp.39-40).

1. El objeto de estudio

No se puede desconocer la influencia que pueda tener el grado de mi implicación en la Institución al desarrollar el presente trabajo debido al doble rol que desempeño en ella, como ya se ha mencionado; la perspectiva que tengo de la Institución, por un lado, es el conocimiento específico de un plantel del sistema por ser miembro de su planta docente, por otro, es un conocimiento más general, debido a la naturaleza de mi función como jefe del área histórico-social, trabajo que se caracteriza por tener un contacto constante con los directivos y con los docentes a nivel estatal, que supone una implicación tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, en procesos académicos y administrativos del sistema, es decir, una de mis funciones como jefe de materia es dar seguimiento a los indicadores académicos de las evaluaciones parciales y finales de los alumnos de todos los planteles, como también es orientar pedagógica y disciplinariamente el trabajo de los docentes. Ubicarme desde dónde hacer el trabajo y más, el visualizar el objeto de estudio, me costó el vacilar, no una sino varias veces, debido a la gran influencia de la función que desempeño en la dirección académica; de hecho, el pre-proyecto inicial de mi investigación, planteó como objeto de estudio el impacto positivo de la implantación de la Reforma Curricular (RC) en el Colegio, objeto que tuvo que ser rechazado, ya que desde la perspectiva del Análisis Institucional y sus herramientas metodológicas, el objeto de estudio se va construyendo a partir de la identificación o descubrimiento de los diferentes ámbitos relacionados entre sí que estructuran o integran una institución.

Para Fernández (1994) el objeto de análisis es la “relación entre el estilo institucional como expresión de la idiosincrasia institucional y un determinado aspecto o resultado que nos plantea algún interés” (p. 42). El aspecto de mi interés es descubrir cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la Institución y con ello comprender y explicar el estilo propio de la Institución COBAQ, que es también descubrir la naturaleza o las características propias de la Institución, pero a partir de la voz del docente, de su percepción, de su experiencia y no a partir de la voz oficial. Concretamente, el objeto de análisis de la presente investigación es la comprensión de la relación existente entre el estilo institucional como expresión de la idiosincrasia institucional y la cultura institucional. No se pretende analizar el actuar docente de manera particular, sea en el aula como en los demás espacios académicos, sino *in genere*, descubrir sus concepciones que tienen sobre los diferentes elementos o procesos de la Institución que los hace actuar de determinada manera.

Las ciencias sociales y psicológicas, según Fernández (1994), señalan que hay diferentes ámbitos de complejidad del fenómeno humano. La especificación más utilizada es la que discrimina la operación de lo individual, lo interpersonal, lo grupal, lo organizacional y lo social general. Cada ámbito tiene su propio nivel de integración y complejidad. Por ejemplo, cuando se estudia la educación, como es el ámbito general donde se enmarca el presente estudio, se puede observar desde lo más circunscrito hasta lo más amplio, desde el proceso por el cual un sujeto incorpora y se discrimina de su grupo social, la trama de relaciones que vehiculiza esos procesos, la estructura y funcionamiento de las matrices grupales en donde se insertan esas relaciones interpersonales, las organizaciones en donde se incluyen esos grupos, la comunidad social que contiene la organización educativa y que le fija fines, tareas, normas y expectativas, hasta la sociedad global que contiene a la comunidad.

Afirma Fernández (1994) que, “nos enfrentamos al desafío metodológico y conceptual de dar cuenta de hechos que sufren una clara multideterminación que proviene de los individuos, modelos y de la realidad material” (p. 38), Afirma

también que los estudios institucionales han llamado la atención sobre dos ejes de significación: los conjuntos de las significaciones psicoemocionales y de las significaciones políticas. Lo institucional –el conjunto de representaciones y concepciones que expresan la operación de las normas y la penetración de los establecimientos relevantes para los individuos- articula los dos ejes de significación.

II. Situación problemática

Al ver al docente, desde una primera mirada, encuentro que su actitud no corresponde a las expectativas que la Institución tiene de él; a propósito de la implementación de la RC, desde el 2003, la Institución ha dispensado innumerables recursos en favor de la formación y actualización docente, se le han proporcionado herramientas teórico-metodológicas, tanto en el campo disciplinar como en los campos pedagógico y didáctico, sin embargo, se percibe que su actitud deja mucho que desear. Día tras día, taller tras taller, semestre tras semestre, año con año, la Institución ha hecho un gran esfuerzo en pro de la formación del docente, y se esperaría ver ya un cambio, sin embargo, en los resultados aparentes éste no se percibe. ¿A qué se debe?

Desde una perspectiva institucional-administrativa se podrían buscar respuestas basadas en los indicadores académicos de los alumnos, tanto de aprovechamiento como de deserción, de los últimos ciclos escolares, pero esta conclusión sería parcial y no reflejaría la realidad total de la vida de la Institución. Para dar una respuesta más acorde a la complejidad del objeto se tendría que voltear la moneda, propiciar una mirada de la institución a partir del docente, desde su experiencia personal, desde su percepción, es decir, ¿cómo concibe a la institución?, ¿qué le significa?, ¿cómo actúa la institución?, ¿qué falló o está fallando en la Institución?, ¿cuáles han sido las prácticas institucionales que han conformado la actual realidad?, ¿qué tipo de experiencias han tenido los docentes para conformar su identidad de tal manera y que han derivado en la conformación

de un estilo institucional determinado?, ¿qué métodos han sido utilizados en aras de permear la normatividad institucional?, ¿cuál es la historia legitimada y no legitimada del Colegio?, ¿existe alguna disociación entre la política educativa y la política pedagógica?, ¿ha habido coherencia entre la parte administrativa y la parte académica, en el sentido de ser ambas los rieles adecuados que soporten el tren institucional?, ¿cómo se relaciona la Institución con los sujetos?, ¿propicia relaciones democráticas?, ¿motiva al docente?, ¿qué tecnologías despliega?, ¿qué tipo de elementos implementa para lograr un docente propositivo, crítico y humano?

Este tipo de preguntas sobre la Institución requiere definirla, visualizar su organización, sus finalidades y sus procesos, pero también definir el tipo de docente de COBAQ, sus características, sus perfiles, sus creencias, sus ideales, sus valores; por tanto, en cuanto que la razón de ser del docente está estrechamente vinculada a la Institución, según Guattari (1996), se impone no leer al docente como un ente únicamente individual sino como un ser social que crea y recrea subjetividades en el contexto y no de forma independiente, aislada o particular.

¿Cuál es mi interés al realizar este trabajo?, como diría Woods (1987), “¿se trata de un incentivo práctico, político o teórico? ¿Hay que resolver un problema, apoyar una causa o incrementar la comprensión?” (p. 25). Al principio, tuve la tentación de hacerlo con una finalidad práctica, o sea de verificar el nivel de impacto de la RC en el docente, y también con el interés político de demostrar el gran esfuerzo que había hecho Dirección Académica en el proceso de implantación de la misma RC, como ya se mencionó; sin embargo, a medida que me fui adentrando en las reflexiones que se hacían en los seminarios de tesis del Programa Doctoral caí en la cuenta de que soportando el trabajo bajo esas dos premisas citadas, tendría el riesgo de ser un trabajo que no aportara un saber nuevo sobre la Institución, que no construyera desde la óptica de los sujetos, que no develara la realidad institucional, que no fuera significativo, que simplemente se

recabara una información. El interés es descubrir la plataforma desde donde el docente construye cotidianamente su labor educativa, es decir, el “anclaje”, el punto del cual parte para afrontar su trabajo, profesión o actitud educativa en la Institución; develar sus concepciones o creencias con las que afronta, interpreta, refigura, plasma la tarea institucional encomendada y su consiguiente desglose ante el entorno o realidad en que plasma dicha concepción y que provoca una manera de ser y, que con sus compañeros, imprime un carácter propio en la construcción de la parte instituyente, que compaginado con las condiciones y resultados de la Institución definen un estilo institucional que revela lo que la Institución es en sí.

III Estructuración de la tesis

En el primer capítulo: “Orientación teórico-metodológica”, se ofrece la orientación teórico-metodológica con cual se analizarán los diferentes elementos que conforman el presente objeto de estudio, además de proporcionar el estado del arte correspondiente.

En el segundo capítulo: “El COBAQ y el Plantel 1 Satélite”, se ofrece una construcción histórico-descriptiva de la institución educativa, concretamente se ofrecen elementos para determinar las condiciones, según la metodología sugerida por Fernández (1994), tanto del establecimiento educativo del plantel 1 Satélite como del mismo sistema COBAQ. Los elementos citados no agotan dichas condiciones, éstas deberán extraerse también del aporte empírico de los docentes que entran en juego en el proceso investigativo de este trabajo. Esta parte histórico-descriptiva es fruto de un trabajo de recopilación documental, particularmente hemerográfica, parte que sirve para contextualizar el dato ofrecido por el docente, que se recaba en el siguiente capítulo. Es pertinente mencionar que no existe un archivo de COBAQ debido a que los documentos fueron echados a la basura, precisamente por considerarlos eso, basura, por pasadas autoridades administrativas, por lo que el trabajo de recuperación de las fuentes primarias o

secundarias, de carácter documental se hizo buscando en las bibliotecas de los diferentes planteles y con docentes y administrativos de la Institución.

En el tercer capítulo, titulado: “El mandato Institucional”, se ofrece la percepción de los docentes fundantes sobre cómo se han orientado los diferentes procesos institucionales a los objetivos de la Institución, en general con el mandato institucional tanto a nivel sistema como en el Plantel 1 Satélite; se parte de la etapa fundacional debido a que es la referencia obligada que hace el docente al caracterizar a la Institución, caracterización que va a ser comprendida a través de las perspectivas: **pedagógica, curricular, administrativa y de lucha social**. Esta orientación específica, detectada por los docentes, revela en sí mismo el estilo de la Institución COBAQ, y más concretamente la cultura de la institución, cultura institucional creada y fruto de la convergencia de las diferentes formas de relación habidas a lo largo de la vida institucional de los diferentes actores que la constituyen, en la que se expresan mitos, creencias, ideología, prácticas y formas de ser de los docentes.

En esta caracterización se reflejan algunas condiciones y resultados institucionales que el mismo docente percibe, elementos que denotan ya el estilo propio de la Institución, es decir su cultura propia, estilo que se analiza a lo largo del trabajo, además de las metacategorías mencionadas, a través de los conceptos institución, **docente, educación, pedagogía, formación integral, cultura y hegemonia**², principalmente.

La comprensión y explicación que el docente ofrece sobre la historia de la Institución se hace a la luz de determinados referentes teóricos, para así superar la percepción subjetiva y personal y pasar a un plano comprensivo más objetivo, superar una interpretación subjetiva para pasar a una interpretación verosímil y

² Los términos en negrita son las categorías teóricas.

cierta, de desvelar los significados particulares a la luz de determinados conceptos teóricos.

El eje de análisis del material ofrecido por los docentes es verificar de qué manera se ha cumplido o no el mandato institucional a lo largo de la vida del COBAQ. Esta intencionalidad llevó a la construcción de una trama para analizar la vinculación de la dimensión pedagógico-curricular y las condiciones sociales y administrativas con dicho mandato institucional, construcción que se hizo en los siguientes apartados:

1. El vínculo entre la formación integral y la capacitación laboral a través de la dimensión pedagógico-curricular.
2. Las implicaciones administrativas y sociales en el cumplimiento del mandato institucional.

Derivado del análisis anterior se llegó a la construcción de un tercer apartado:

3. La disociación entre la dimensión pedagógico-curricular y las condiciones administrativas y sociales, que expresa una conclusión amplia del trabajo de vinculación realizado en los apartados anteriores.

En el apartado de las conclusiones, se ofrecen algunas consideraciones sobre los resultados de la investigación y el trabajo metodológico realizado. En cuanto a los resultados, se concluye se define y clarifica el estilo propio de la Institución, expresado en una disociación de las prácticas administrativas con la dimensión pedagógico-curricular, disociación que obstruye el cumplimiento del mandato institucional.

El cuanto al trabajo metodológico se hace alusión a las tres fases del análisis realizado: la descripción, la comprensión y la explicación. Se ofrecen

además, algunas consideraciones relacionadas con el planteamiento inicial del problema, con el objetivo general de la investigación y su cumplimiento y con los cuestionamientos secundarios; también sobre las aristas que no fueron desarrolladas y por las posibles líneas de investigación para el estudio de las instituciones públicas del nivel medio superior. Por último se hace una reflexión sobre las características identitarias del docente de COBAQ y una reflexión personal basada en la investigación realizada.

CAPÍTULO I

Orientación teórico-metodológica

En términos de la construcción del objeto de estudio, el espacio delimitado es el Plantel 1 Satélite, plantel fundador de la Institución; este espacio lanzará al estudio de algunos otros espacios del sistema COBAQ, que seguramente arrojarán datos concretos de la vida de la Institución y se descubrirán sus características propias, es decir, el estilo institucional, ambición del presente trabajo, estilo que podrá detectarse a través de la recuperación de las concepciones de los docentes que expresarán sus vivencias, es decir, partir de la construcción de las experiencias de los docentes para definir la naturaleza de la institución COBAQ, misma que nos arrojará una historia de la Institución, pero no una historia legitimada, cronológica, lineal, institucionalizada, sino una historia que exprese lo que se ha vivido, lo que es significativo para los sujetos, las diferentes historias que entrelazadas dan por resultado un modo de ser peculiar, característico de la Institución.

Consecuentemente, la finalidad no es construir una historia particular de una institución sino una historia de los hombres y de las mujeres, ya que el interés en el pasado institucional tiene como propósito aclarar el presente desentrañando las historias institucionales, las cuales, según Remedi (2004) “se estructuran en el imaginario de los sujetos como una prolongada decadencia, con la sensación concomitante de pensar en un futuro de cataclismo o estallamiento, o por el contrario, de procesos iluminados que superarían en un momento las contradicciones presentes” (p. 28).

Tampoco se pretende hacer un tipo de estudio microhistórico, que de por sí deberá reunir ya elementos comunes construidos bajo diferentes perspectivas que permitiera hacer una lectura más general y no quedarse en lo particular, sino que

el presente estudio, aunque parte de lo histórico, y por tanto deberá ser definido, entre otras, según una metodología histórica, pretende brindar elementos que contextualicen y definan la naturaleza de la institución que sea base o pretexto para comprender y explicar qué es en sí el COBAQ, qué es lo que lo define, cómo se vive la tensión instituido-instituyente, qué lo caracteriza, qué lo distingue, qué tipo de docentes ha ido creando, qué místicas infunde el docente en su actuar educativo cotidiano, tanto *ad intra* como *ad extra* del aula, qué piensa el docente, qué tipo de sufrimiento soporta, cuáles son sus miras y sus preocupaciones, por qué se sacrifica o no por el alumno, etc. Elaborar la historia de la Institución tiene como finalidad el que sirva de marco y pretexto para contextualizar el dato empírico ofrecido por los docentes y que recaba las diversas representaciones, concepciones y experiencias de los docentes.

Antes de describir los diferentes enfoques teórico-metodológicos relacionados con el análisis del objeto de estudio en cuestión, se proporcionan a continuación algunos comentarios sobre dos trabajos recientes que versan sobre el nivel medio superior, que aunque su objeto de estudio es otro, tocan aspectos relacionados con el presente trabajo.

1.1 Estado del arte

Las investigaciones hechas sobre la educación media superior, según Zorrilla y Villa (2003), versan sobre los siguientes rubros:

1. El contexto y la caracterización general del sistema de educación media superior.
2. Los objetos de análisis privilegiados por las investigaciones.
3. Las instituciones que albergan los estudios realizados y las formas de publicación de los trabajos.
4. Las principales aportaciones y las perspectivas a futuro.

Para los fines del presente trabajo el rubro dos ofrece información sobre los estudios más recientes de los siguientes temas:

1. Globalización y desarrollo nacional: los cambios estructurales y la educación media superior.
2. La misión y la identidad de la educación media superior.
3. La estructura curricular, los contenidos y los profesores de la educación media superior.
4. El mercado del trabajo y el empleo de los egresados de la educación media superior.
5. Los jóvenes y la educación media superior.
6. Las modalidades de la educación media superior y sus instituciones.

En tanto que el presente trabajo indaga la percepción docente sobre la institución COBAQ, lo que implica conocer las características de los docentes, dentro del tema número tres citado, destaca el trabajo de de Carmen Villatoro, que propone 17 características para el perfil ideal del profesor de la Educación Media Superior, las cuales, afirma, suponen una organización académica que integre las actividades propias de la docencia para que no se conviertan en meras formas de control, sino en posibilidades de reflexión y retroalimentación del trabajo docente y que a su vez posibiliten la profesionalización del profesor.

Trabajos realizados sobre el Colegio de Bachilleres. Se comentan dos tesis, una de maestría y otra de doctorado:

1. La tesis de maestría de Moreno (2007) *Práctica docente en el marco de un proceso de cambio de plan de estudios en el Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí.* Aunque su contenido versa sobre el plan de estudios, analiza algunas características de los docentes, como la problemática suscitada por no tener una preparación pedagógica para realizar su trabajo docente; comenta que en la mayoría de los casos, los

profesores del Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí, carecen de formación didáctico pedagógica y, por tanto, desconocen la estructura y el sustento pedagógico del plan de estudios, por lo que no pueden hacer un análisis fundamentado del mismo, que les permita planear, ejecutar y evaluar adecuadamente y ser coherentes al constructivismo, que es la concepción psicopedagógica que orienta al programa de estudios, por lo que su práctica está basada en lo empírico, es decir, en su experiencia como alumnos o por la observación de la práctica de otros profesores. Concluye afirmando que a propósito de la implementación de la RC los profesores confrontan su constructo acerca de la docencia, de tal manera que la resultante de este encuentro es una construcción particular que se manifiesta a través de las configuraciones didácticas que, de acuerdo a lo que señala Litwin (2000), (citado en Moreno, 2007), se definen como, “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 13). Es decir, el maestro posee una serie de herramientas y elementos que le permiten ejercer como guía los procesos de enseñanza, pero el uso de estos elementos está sujeto a la manera particular que hace del recorte de los contenidos, a sus nociones y conceptos acerca del aprendizaje, al estilo de negociación de significados que genera y a las relaciones que establece entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.

2. La tesis de doctorado de Guerrero (2007) *Ante un nuevo modelo educativo, la intervención grupal como alternativa para construir nuevos saberes acerca de la institución*, tiene como objeto el análisis del discurso y la subjetividad, en torno a la RC del COBAQ. Afirma que los discursos de hegemonía orientan a los grupos hacia un fin, modificando sus relaciones, transformando, desterritorializando, a partir del saber, de lenguajes científico-técnicos que incluso se deslizan de otros campos discursivos. Esta investigación analiza los discursos como tecnologías, “como fluidos, que narran, definen, ordenan, derivan reglas y normas” (Guerrero, 2007, p.

15); y los observa vinculados a máquinas de subjetivación colectiva que conforman la experiencia de sí de los sujetos sociales.

1.2 Enfoques teórico-metodológicos

El presente estudio de la Institución COBAQ es una investigación histórico-descriptiva, de corte cualitativo. La herramienta metodológica será múltiple con el fin de encarar la vertiente sociohistórica del COBAQ y la vertiente de la subjetividad individual brindada por las aportaciones de los docentes. Se prioriza el método etnográfico a través de la observación paricipantes y de la utilización de la técnica de la entrevista. Se entrevista a diez docentes fundantes de la Institución (incluyendo la del primer director general), pertenecientes al Plantel 1 *Satélite*, los cuales expresan una realidad institucional percibida por ellos, en diferentes dimensiones, al contar sus experiencias, que develan una historia personal y comunitaria de cómo se ha plasmado la normatividad (lo institucional) en la vivencia (lo instituyente); versiones que se cotejan o contrastan con las diferentes vivencias históricas personales del grupo, que expresan elementos o características propias del Plantel 1, fruto de la identidad docente y de la idiosincrasia, y que reflejan un estilo institucional, a decir de Fernández (1994).

La presente investigación tiene como propósito develar una trama de la Institución COBAQ, sin embargo no es el único propósito, pretende también “el dar cuenta de la construcción de otra trama, la del proceso de investigación que el investigador teje con su subjetividad y desde ella”, según Souto, (citado en Butelman, 1998, p. 77). Pero, esta ¿bajo qué óptica se hará dicha comprensión? Según lo dicho, el trabajo partirá básicamente del dato empírico que se recabe en la entrevista, por lo que la vinculación con la teoría se hará *a posteriori*, desde la mirada del propio investigador, es decir, desde su colocación y múltiple determinación en tanto productor de un conocimiento legitimado, mirada que retomará diferentes ópticas, ya que para Souto, lo institucional y lo grupal pueden

ser pensados como campos de problemáticas con atravesamientos múltiples, a lo que denomina trama institucional y define como:

El tejido que se construye con entrecruzamiento de hilos, de líneas que forman 'la tela', 'la novela', 'el drama' de una institución. Institución, en tanto conjunto organizado de personas con una localización espacio-temporal que persiguen fines comunes (Butelman, 1998, p. 80).

Cierto que esta concepción obedece a una definición positiva de institución, que habrá de tomarse en cuenta, pero, se empleará un enfoque multirreferencial, que según Ardoino, (citado en Butelman, 1998) es:

como aquel que se propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes apropiados a las descripciones requeridas y en función de sistemas de referencias distintos, que suponen y reconocen explícitamente como no reductibles los unos a los otros, es decir heterogéneos (p. 110).

Acorde con el supuesto anterior, la investigación en cuestión no parte de una teoría o en un método específico predeterminado para comprender el dato empírico, aunque la lectura de dicho dato empírico se haga a partir de un enfoque histórico o institucional, no se descarta el hacer lecturas desde otras ópticas, acorde con la concepción vista sobre multirreferencialidad, y que Castoriadis (citado en Butelman, 1998) definió como "lenguajes aceptados como plurales, es decir, como necesariamente diferentes los unos de los otros, con un duelo de unidad, si se quiere (...) y que va a servir para dar cuenta (...) de la complejidad de un fenómeno y para desenredarlo un poco" (p. 110).

1.2.1 Concepción epistemológica. Se parte de un modelo del conocimiento de carácter dialéctico que permita considerar la posibilidad de ver más una relación sujeto-sujeto, que la del sujeto-objeto, o su inversa, de objeto-sujeto, según la concepción de Kosik (1985), (citado en Vázquez, 2004). Kosik, además de plantear la necesidad de la destrucción del mundo de la pseudo concreción o de la praxis fetichizada, unilateral, en el que los hombres y las cosas son objeto de manipulación, replanteó el problema del conocimiento “ya no como simple reflejo de la realidad, sino como producto de la creación de la realidad humano-social y no simple contemplación, haciendo girar todo este replanteamiento de una teoría materialista del conocimiento en torno de la categoría de praxis” (citado en Vázquez, 2004, p. 25).

1.2.2 Perspectiva sociológica. Desde Durkheim han surgido varias metodologías o enfoques para abordar la problemática social, Estructural-funcionalismo, la Ciencia Social Comprensiva, el Materialismo Histórico-Dialéctico, la Escuela de Frankfurt con sus posturas críticas al marxismo ortodoxo. Finalmente aparecieron Bourdieu (2002) y Wallerstein (2002) que buscaron el que las ciencias sociales tuvieran un cuerpo metodológico sustentable y válido. Concretamente Wallerstein (2002) propuso que para entender la vida social es necesario analizar todo fenómeno u objeto de conocimiento desde las perspectivas histórica, social, económica y cultural.

Según Habermas (1986), los hombres tienen un interés práctico y comunicativo que los lleva a entenderse entre sí, con un interés emancipador, y concibe la crítica como reflexión. Con relación a esta investigación, que parte de la opinión del docente fundante expresada en la entrevista, se analizará desde esta postura crítica. La concepción de Habermas sobre la sociedad giró en torno de la sociedad en dos niveles: el mundo de vida y el sistema. En el mundo de vida surgen y se renuevan los nexos de acción social a través de la capacidad del entendimiento. En el sistema, de manera opuesta, los nexos de acción social se constituyen a expensas de los actores. Para Habermas (1986), al darse la acción

intersubjetiva, se producen ciertos acuerdos al menos implícitos sobre las formas de promoción de los valores por los propios protagonistas de la educación, y las fuerzas exógenas que resultan de esa acción se revierten sobre los sujetos para orientarlos a actuar en la búsqueda de consensos movidos por una razón comunicativa sobre lo ya conocido.

1.2.3 Perspectiva cultural. Desde la antropología cultural, Geertz (2005) propone el concepto de cultura como concepto semiótico:

Creando como Max Weber que el hombre es un animal inserto en trama de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdidumbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (p. 20).

Afirma Geertz (2005) que lo importante es desentrañar las estructuras de significación, que la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano, en aspirar a la instrucción, al entretenimiento, al consejo práctico, al progreso moral, y a descubrir el orden natural de la conducta humana, y que precisamente la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse diferentes fenómenos “de manera inteligible, es decir, densa” (Geertz, 2005, p. 27). Los escritos antropológicos los concibe como interpretaciones de segundo y de tercer orden, ya que solamente la interpretación del nativo es de primer orden; el autor afirma, además, que si la interpretación antropológica consiste en realizar una lectura de lo que ocurre, descontextualizarla o divorciarla de sus aplicaciones equivaldría a vaciarla y que, por tanto, una buena pieza de interpretación antropológica consiste en “trazar la curva de un discurso social y fijarlo en una forma susceptible de ser examinada” (Geertz, 2005, p. 31). Sobre su concepción de escritura, retoma la definición de Ricoeur: “no el hecho de hablar, sino lo dicho

en el hablar (...) lo que escribimos es el noema ('el pensamiento', 'el contenido', la 'intención') del hablar. Se trata de la significación del evento del habla, no del hecho como hecho" (Geertz, 2005, p. 31).

Para Geertz la descripción etnográfica tiene tres características:

a) Es interpretativa. Consiste en rescatar "lo dicho" en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta. Y sobre la teoría de interpretación, rechaza el vicio dominante de los enfoques interpretativos de cualquier cosa, ya que la primera condición de la teoría cultural es que no es dueña de sí misma; y afirma al respecto que "en antropología, sólo breves vuelos de raciocinio suelen ser efectivos; vuelos más prolongados van a parar a sueños lógicos y a confusiones académicas con simetría formal" (p. 35); y que las generalidades a las que se llegan se deben a la delicadeza de sus distinciones y no a la fuerza de sus abstracciones; es decir, hacer posible la descripción densa, no generalizar a través de casos particulares sino generalizar dentro de éstos.

b) Su teoría no es predictiva. La conceptualización se endereza a la tarea de generar interpretaciones de hechos que ya están a la mano:

Nuestra doble tarea consiste en descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos, lo "dicho" del discurso social, y en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a los otros factores determinantes de la conducta humana. En etnografía, la función de la teoría es suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir, sobre el papel de la cultura en la vida humana (...) La meta es llegar a grandes conclusiones partiendo de

hechos pequeños pero de textura muy densa (...) De manera que no es solamente la interpretación lo que se desarrolla en el nivel más inmediato de la observación; también se desarrolla la teoría de que depende conceptualmente la interpretación (Geertz, 2005, pp. 37-38).

c) El análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Que cuanto más se profundiza más incompleto es, ya que la antropología interpretativa es una ciencia cuyo progreso se caracteriza menos por un perfeccionamiento del consenso que por el refinamiento del debate.

Geertz (2005) afirma que la finalidad de la antropología interpretativa no consiste en dar respuestas a nuestras preguntas más profundas sino darnos acceso a respuestas dadas por otros, y así permitirnos incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre. Y respecto a la metodología, sostiene que el principio guía es que las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones, y que lo único que se necesita es aprender la manera de tener acceso a ellas.

1.2.4 El Análisis Institucional. Lourau (2001) indica que en primer lugar hay que definir las condiciones teóricas de la intervención socioanalítica para evitar confusiones; y ejemplifica con el método de Hegel, que criticar una tesis implica el reconocimiento de ésta, y el oponer un concepto a otro concepto implica también el participar en el análisis de este último. En segundo lugar, prosigue, se deberán delimitar las condiciones prácticas, es decir, lo que determina el lugar del analista en la situación de intervención, además de la técnica de investigación o aplicación concreta de los datos teóricos contenidos en el método. En cuanto al método, amén de que se utilice el método inductivo, afirma que lo esencial es la intervención en una situación analítica, “el sistema de referencia del análisis institucional está determinado estrictamente por la presencia física de los analistas

en cuanto actores sociales en una situación social, y por la presencia material de todo el contexto institucional” (Lourau, 2001, p. 264).

Los elementos que Lourau (2001) determina para construir una situación analítica son la hipótesis y los instrumentos de análisis. La hipótesis implica descifrar las relaciones que los grupos y los individuos mantienen con las instituciones. Los instrumentos de análisis “residen en un conjunto de conceptos articulados como sistema de referencia del análisis institucional” (Lourau, 2001, p. 264), y propone los siguientes:

- a) *Segmentaridad*. Es el carácter singular de los agrupamientos, es decir, la unidad positiva de todo agrupamiento social se apoya en un consenso, en una regla exterior o en ambos.

- b) *Transversalidad*. El grupo es caracterizado por una especie de narcisismo, que en nombre de su unidad positiva, rechaza toda exterioridad, y es lo que se denomina caso de grupo-objeto. Pero también, un segundo caso de grupo-objeto, está constituido a la inversa, por el lugar que ocupan los diferentes agrupamientos en la división del trabajo y, por consiguiente, en las jerarquías de poder. En ambos casos del grupo-objeto se niega la transversalidad constitutiva de todo agrupamiento humano. De aquí define Lourau la transversalidad como el fundamento de la acción instituyente de los agrupamientos. La transversalidad reside en el saber y en el no saber del agrupamiento acerca de su polisegmentaridad, y la pone como la condición indispensable para pasar del grupo-objeto al grupo-sujeto.

- c) *Distancia institucional*. Es definida como el componente objetivo y subjetivo de la conciencia que los actores tienen de su no integración, de la insuficiencia de sus sistemas de pertenencia y, sobre todo, de la

falta de transversalidad en la acción del agrupamiento determinado al que pertenecen.

d) *Distancia práctica*. Se concibe como una forma del no saber referente a la función del sustrato material de todas las instituciones y de la organización social, y que la importancia de la distancia práctica radica en que separa a los individuos y a los grupos de las instituciones, y ésta se manifiesta en los medios de comunicación, información y aculturación. Ejemplificando, la forma extrema del sustrato material en la institución estatal es la fuerza armada, en la institución eclesiástica el carácter simbólico disfrazado al económico, etc.

e) *Implicación institucional*. Es el conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional. Por la ideología la institución intenta uniformar a los sujetos.

f) *Implicación práctica*. Indica las relaciones reales que el actor mantiene con la base material de las instituciones. En este punto, Lourau (2001) retoma los conceptos de Henri Lefebvre que aplica al análisis dimensional y distingue tres tipos de implicaciones prácticas:

- *La implicación sintagmática*. Es la implicación inmediata que caracteriza la práctica de los grupos. Son los grupos efímeros o permanentes, pequeños o grandes que presentan las relaciones interpersonales.
- *La implicación paradigmática*. Está mediatizada por el saber y por el no saber acerca de lo que es posible y lo que no es posible pensar y hacer; y que las acciones son reguladas por una serie de oposiciones y de homologías, de antónimos y de sinónimos.

- *La implicación simbólica.* Es la que más se expresa pero es la que menos se piensa. Es el lugar donde los materiales, además de su función, dicen otra cosa, y esto se expresa en la sociabilidad misma, en el entenderse y en el enfrentarse, etc. (Lourau, 2001).

g) *La transferencia institucional.* La aplicación institucional simbólica ofrece especialmente la posibilidad de analizar los fenómenos de transferencia. El contenido de la transferencia es el de la demanda o el requerimiento de la intervención. Esto lo resume Lourau diciendo que el análisis instituye una crisis en las instituciones, y una crisis de las instituciones es una forma de análisis, para lo cual es necesario el analizador, que lo define como: “lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar. Provocación institucional, *acting-out* institucional: por el hecho de remitir a sistemas de referencia psicosociológicos (provocación emocional) o psicoanalíticos (*acting-out*)”. (Lourau, 2001, p. 282).

Para Castoriadis (citado en Tello, 2003), el pensamiento occidental, determinado por los presocráticos, en particular por Parménides, partió de un presupuesto equivocado al concebir al ser únicamente como determinado por la razón; él lo concibe además como no determinado, es decir, en el ser hay algo que escapa a toda racionalidad y ese algo (que lo llama magma) es la creación, la cual no tiene una explicación racional sino que ésta se da por el imaginario; y que la imaginación tiene dos vertientes: es radical (que se expresa en y en el inconsciente) y es imaginario social (que se expresa en y por la sociedad); y que es a partir de este imaginario social (que es instituido e instituyente) que el colectivo anónimo de los sujetos crea la subjetividad como producto de la incorporación (por parte del individuo) de significaciones imaginarias sociales de la sociedad a la que pertenece, aunque esta es una interpretación pudiera ser

discutible debido existe la otra postura que afirma que se devine sujeto en tanto superación del individuo social.

Castoriadis (citado en Tello, 2003) afirmó que las significaciones sociales son imaginarias “porque no se agotan en referencias racionales, sino que están dadas por el orden simbólico de la creación indeterminada. Así, toda sociedad instituye su propio mundo, su propio sistema de interpretación y construye su identidad” (pp. 15-16). Refirió además que toda realidad es social y en ella incide una relación de interdependencia entre la psique y lo social; y que las sociedades se debaten entre la heteronomía (alienación) y la autonomía (manifestación de la libertad); las leyes, normas e instituciones pertenecen a determinaciones externas, y la autonomía, como disposición creadora ha estado oculta debido al afloramiento de la heteronomía; la autonomía se alcanza cuando el individuo accede a un estado de reflexión.

Según Castoriadis (citado en Tello, 2003), lo que mantiene unida a una sociedad es la institución, a la cual define como un todo en su sentido más amplio y radical, como “normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada” (Tello, 2003, p.26); asevera además que el hecho natural como tal no existe, que es la sociedad la que lo retoma y lo transforma en significación imaginaria social, es decir, es la que le da sentido; por tanto, la institución histórico-social es aquella en la cual se manifiesta lo imaginario social dándole significaciones; y es así como lo subjetivo y lo social se integran o articulan. Por tanto el plano histórico-social se concreta como imaginario social o instituyente, y así “la institución de la sociedad se corresponde con la materialización del magma de significaciones imaginarias sociales” (Tello, 2003, p. 85). Afirma también que el imaginario social es instituido y es instituyente, ya que el individuo es instituido por ese imaginario y al mismo tiempo lo instituye; por tanto es una creación apoyada en un imaginario radical con poder instituyente, y

que se traduce en una praxis. Esta idea de cambio la identifica el autor con el cuestionamiento de las instituciones, y afirmaba que si éstas no responden a la vida de las personas, no tienen sentido, por lo que deben de ser modificadas en aras de la libertad y del respeto a los derechos humanos.

Para Lourau (2001), la transversalidad de las más diversas funciones dentro de las instituciones en apariencia tan opuestas como en un sistema de enseñanza, es tan importante como la transversalidad de las pertenencias y de las referencias reveladas por los individuos y los grupos que componen aquellas diversas formas sociales; las formas sociales son la encarnación de una determinada imagen de la totalidad, pero esto es una unidad negativa ya que existen una o varias funciones privilegiadas en detrimento de otras, ya que hay funciones negadas, presentes-ausentes, que actúan simbólicamente a través de actos y de palabras, de no-actos y de silencios que no se pueden vincular unívocamente con una o varias funciones privilegiadas.

Lourau (2001) invita a estudiar las instituciones no solamente en el plano positivo, que llama universal o totalidad, es decir, no basta desmontar los sistemas positivos, sino que es necesario estudiar las totalidades parciales que están subsumidas en el conjunto de las formas de organización que constituyen el sistema social; sin embargo, argumenta, “el análisis institucional no pretende producir un super-saber clandestino y misterioso, más completo y más verdadero que los otros saberes fragmentarios, aspira, simplemente, a producir una nueva relación con el saber, un conciencia del no-saber que determine nuestra acción” (citado en Tello, 2003, p. 17). Para Lourau el saber tiene su razón en sí mismo:

“buscar una interpretación del presente y de las vías del futuro en los sueños o en los astros, en lo infinitamente pequeño o en lo infinitamente vasto, en el microcosmos o en el macrocosmos, en las entrañas de aves o en el estudio de los enfrentamientos entre clases sociales, pueblos y razas o en cualquier otro soporte de

interpretación, ¿no es acaso manifestar la marca de todo saber?”
(citado en Tello, 2003, p. 20).

Lourau (1980) rescata la postura de Merleau-Ponty sobre el trabajo del sociólogo, que debe ser de observador y no únicamente de situar y fechar la condición humana; que debe operar con su propio imaginario, “debe comprender a la vez, de acuerdo con un modo de pensamiento acausal, que el drama individual se inscribe dentro de un conjunto institucional, y que el individuo convierte en cultura dicho conjunto, hasta lo más secreto de su experiencia” (Lourau, 1980, p. 119); desglosa la institución en instituido e instituyente, pero ¿qué se instituye? Esto equivale, responde, al concepto de demanda social, la cual, exige ser tomada como objeto del análisis institucional, y que al mismo tiempo se valoriza la función de la contratransferencia institucional en cuanto es la respuesta permanente a la demanda. La especificidad de esta contratransferencia Lourau la encuentra en lo que Guattari (1996) llama la transversalidad del grupo.

Afirma también Lourau (1980) que la institución no es una cosa (versión sociologista) ni un fantasma (versión psicologista), sino un proceso que define como el movimiento de las fuerzas históricas que hacen y deshacen las formas. La nivelación que supone la descripción de los tres momentos filosóficos (universalidad, particularidad y singularidad) debe trasponerse a un registro dinámico; y así, la universalidad la identifica con lo instituido, la particularidad con lo instituyente, y la singularidad con la institucionalización. La corrupción del poder, la traición de los dirigentes, la degeneración burocrática, la pendiente fatal de la historia, la evolución racional/natural del desorden al orden, etc., son fenómenos que eventualmente pueden mostrar la presencia del proceso de institucionalización, pero el proceso no se reduce a ellos. El resultado de la lucha entre lo instituyente y lo instituido casi siempre es favorable (a largo o corto plazo) al instituido, con el contenido de la lucha en sí y lo que ésta transforma durante el período corto o muy corto) en la movilidad social es más abundante y fuerte. “Al ser el poder, en el sentido completo del término, lo que objetiva, lo que

instrumenta las ´buenas´ representaciones, todo lo que se resiste a la objetivación, lo que se niega a ser objetivado y a objetivar a los otros, está amenazado de expulsión” (Lourau, 1980, p. 100).

El trabajo del analizador de la institución, en cuanto que traspasa el nivel de conocimiento para situarlo en el poder, Lourau (1980) lo concibe como un desentrañar y poner en evidencia la realidad de la institución: si la institución posee el poder de objetivar, de cosificar dentro de los estatutos y funciones, el analizador desobjetiva y deshace los estatutos y funciones restituyendo la subjetividad; si la institución fija en normas las relaciones libres, vivas e interpersonales, el analizador desinstitucionaliza, revela el instituyente que es aplastado por el instituido; si la institución materializa en formas aparentemente neutras y universales, al servicio de todos, las fuerzas económicas y políticas que nos dominan fingiendo al mismo tiempo ayudarnos y defendernos, el analizador desmaterializa dichas formas de la opresión revelando las fuerzas que en ellas se esconden y combate todas las formas materiales.

Para Lapassade (1979) el análisis es cosa del hombre, es el trabajo del pensamiento; en cambio, el analizador es un dispositivo experimental, un intermediario entre el investigador y la realidad; sin embargo, afirma que:

Como objeto de transferencia y por el hecho de responder con la contratransferencia, el analista es al mismo tiempo un analizador. Son dos funciones muy diferentes, En su condición de analista, decodifica mensajes simbólicos, los interpreta dentro del marco de un sistema teórico articulado. Pero, en su condición de analizador, el psiconalista es un provocador de lo imaginario (Lapassade, 1979, p. 19).

En base a esta premisa, de analista-analizador, Lapassade (1979) otorgó al concepto de analizador una función esencial dentro de las ciencias sociales e

históricas. Considera que “en la práctica del análisis institucional sólo se puede avanzar con la condición de ubicar dentro del campo del análisis dispositivos que puedan catalizar las significaciones y permitir cercar y luego analizar lo que justo hasta entonces estaba disperso y disimulado en el conjunto del sistema” (Lappassade, 1979, p. 30). Para Lourau, (citado en Baremlitt, 1983), el analizador es aquel elemento que consiste a la vez en lugar y recurso privilegiado de abordaje y resolución del análisis, y éste puede ser construido por un procedimiento (por un experto) o puede ser natural, integrante del proceso, como el estallamiento de una huelga.

Para Mendel (citado en Baremlitt, 1983), el objeto de un análisis institucional son las relaciones institucionales y es para estudiarlas que se constituyen grupos o diversas colectividades. Y que la institución, desde el enfoque socio-psicoanalítico, es un lugar de producción, ya sea la fábrica que produce autos, ya sea la escuela que produce diplomados; afirma además que la clase institucional responde a las relaciones sociales de producción actuales.

Fernández (1994) hace una propuesta metodológica basada en la discriminación en el actuar de las instituciones: “lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación” (p. 36), y propone las herramientas de Condiciones, Estilo y Resultados para hacer el análisis. Este enfoque institucionalista se concibe como un movimiento comprensivo para descubrir lo estático, fijo, establecido, así como lo renovador y transformador. Para Fernández (1994), el estilo institucional alude a:

Ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios o imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera;

modos de reaccionar frente a las dificultades, formas de percibir y juzgar la realidad, en especial situaciones vinculadas al trabajo, modalidades de distribución de poder y responsabilidades, modalidades de control y distribución de conocimiento (p. 41).

Fernández (1994) clasifica el material recabado en determinados ejes para su estudio y comprensión; este esquema conceptual o referencial “aplicados a una masa de datos operan como analizadores (y ordenadores), y en esa posibilidad está su máximo valor; y para el análisis deben aceptar la contradicción y los diferentes significados de un mismo hecho” (Fernández, 1994, p. 44). Lapassade (citado en Fernández, 1994), entiende por analizador “un dispositivo artificial –un microscopio, un ecualizador, etc.- o natural –el ojo, el cerebro- que ‘produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente” (p. 43).

Para Fernández (1994) no bastan los analizadores para realizar el análisis, ya que los concibe como demasiado generales por su función que es referencial, por lo que propone el soporte del organizador utilizado en las ciencias sociales, que define como “el concepto que alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que operan como un polo de atracción y provocan ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido” (p. 85). Los conceptos recurrentes para esta autora son:

- La idiosincrasia de la tarea
- La representación acerca del origen y la historia institucional registradas en diferentes aspectos de la cultura: mitos, leyendas, relatos, representaciones, etc.
- La inserción en el medio
- El fin-proyecto
- El espacio y los recursos
- El conjunto aceptado de representaciones y significados sobre la institución

- Los componentes simbólicos de los modelos institucionales.

Para Fernández (1994), el análisis de un hecho institucional, del estilo o de la cultura de un establecimiento educativo se deberá encuadrar metodológicamente y combinar “la utilización sistemática de un enfoque situacional (cómo aparecen las cosas aquí y ahora) con un enfoque histórico (cómo fueron y devinieron lo que son)” (Fernández, 1994, p. 86).

Para hacer el análisis de un establecimiento institucional, Fernández (1994) considera la existencia de un estilo que opera como mediador entre las condiciones y resultados. Las condiciones son los aspectos preexistentes al fenómeno en estudio, que en el presente estudio se da cuenta de ello tanto en el apartado sobre la descripción histórica de la Institución como en el apartado sobre las percepciones del docente sobre la etapa inicial. El estilo institucional lo define como los aspectos o cualidades de la institución que por su reiteración caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etc. El estilo, según la autora, revela los aspectos dinámicos del funcionamiento institucional, y sus rasgos, que pueden integrar el modelo institucional, son:

- Los modos de producción: técnicas, modelos que orientan la acción, imágenes que controlan los desvíos, ciclos.
- Los modos de reaccionar frente a las dificultades: técnicas para diagnosticar, plantear las dificultades como problemas, definir necesidades, hacer planes para probar alternativas de acción, gestionar, evaluar; maneras defensivas de reacción.
- Las formas de percibir y juzgar la realidad.
- Las modalidades de comunicación e interacción en los niveles formales, informales y emocionales.

- Las modalidades de distribución de poder y responsabilidades.
- Las modalidades de control y distribución de conocimiento.

Afirma también Fernández (1994) que cualquiera que sea el resultado que interese, la comprensión institucional supone conocimiento sobre el estilo y la idiosincrasia y que el enfoque será institucional si se formulan estas dos preguntas relacionadas con:

- 1ª. El sentido que el hecho tiene en el establecimiento particular que lo produce.
- 2ª. La significación del hecho a la luz de los sentidos institucionales que lo atraviesan.

1.2.5 Enfoque histórico. Para iniciar el análisis institucional se impone identificar en primer lugar la gama de elementos que componen las Condiciones del COBAQ; para ello se elaborará *grosso modo* la historia descriptiva de la institución a partir de fuentes documentales tanto fundacionales como actuales, así como de la fuente oral a partir de la opinión de los docentes. De este material ofrecido por los docentes se podrán detectar, además, características propias del docente, como su modo de ser y de pensar, su modo de concebir y aterrizar la educación, la manera de interpretar la normatividad, cómo asimila o rechaza un modelo educativo propuesto, su modo de relacionarse con la comunidad educativa, su modo de luchar por sus derechos laborales, económicos, etc.

El desarrollo de este punto, denominado por Fernández (1994) como caracterización de la institución, es básico para el análisis institucional, juntamente con la descripción detallada de determinadas situaciones que derivan en la configuración de un problema que será objeto de análisis y de una formulación de supuestos para explicar la relación entre el problema y su contexto:

Cada hecho o conjunto de datos, cada situación de una realidad institucional particular, deben ser analizados en todos los ámbitos de

expresión (individual, interpersonal, grupal, organizacional y comunitaria), desde el punto de vista de todos los actores (la síntesis de la mirada de todos nos da aquello que es único pero colectivo y que expresa la idiosincrasia del establecimiento), en la trama de significaciones develadas por esa síntesis pero a la luz de sus sentidos universales y sociohistóricos particulares. Los esquemas referenciales que nos sirven de marco conceptual para el análisis deben aceptar la contradicción y los diferentes significados de un mismo hecho (...). En el análisis de lo institucional, el esquema conceptual debe servir de analizador y ordenador, no de filtro de los sentidos múltiples (Fernández, 1994, p. 44).

Aunque el propósito del trabajo no es realizar una investigación histórica, necesariamente se hará alusión a la historia organizacional, así como el macro contexto sociopolítico en que se fundó y se desarrolló COBAQ. ¿Bajo qué enfoque se le dará tratamiento a la historia de la Institución? La investigación histórica ha sido encuadrada en diferentes ópticas. En el enfoque positivista se trabajaba bajo el hilo conductor de vincular *a fortiori* causa-efecto, con el objeto de probar determinada afirmación con la fuente correspondiente. En el enfoque historicista, se encuadraba el hecho o proceso histórico en determinadas metacategorías pre-establecidas, en el que se privilegiaba la denominada historia de bronce,³ avocada a sublimar a los héroes, gobernantes, etc., priorizando el corte político o religioso. Estos enfoques van a cambiar a partir de la influencia de la Escuela de los Annales que concibe la historia como una ciencia enmarcada en lo social y en lo económico, pero sobre todo como una disciplina que está entrelazada en la contextualización, vinculada con las demás disciplinas, y cuya función principal es comprender el hecho social. Para Bloch (2002), co-fundador de dicha escuela, cuando se recurre a la historia, para que ilumine cierto acontecimiento presente, en realidad se está recurriendo a lo humano; la historia, así concebida, tiene

³ Término utilizado por Luis González. "De la múltiple utilización de la historia", en: Pereyra, C. *et al.* (2002) *Historia ¿para qué? México: Siglo XXI*, p. 64

mucho que aportar en el desvelamiento de los significados, y no solamente de la sociedad en general sino de los microcosmos de determinadas comunidades o subjetividades.

Foucault (2002) criticó a la historia que considera el largo periodo visto desde una perspectiva plana o total y que usa instrumentos de análisis ya elaborados; a esta forma científica y de continuidades sugiere el estudio de los fenómenos de ruptura y de la incidencia; al estudio de las grandes influencias o tradiciones culturales opone el de las coherencias internas y más aún el estudio de la excepción o dato irracional aparente. Pero este objeto de estudio implica una nueva metodología, ya que para Foucault (2002) el problema no es ya de la tradición y del rastro, sino del recorte y del límite y, por tanto, se impone un replanteamiento total, surgen preguntas elementales ante este nuevo enfoque de concebir la historia en la cual la tarea consistirá en diseñar una teoría propia, adecuada, que soporte esta nueva concepción, así: “¿cómo especificar los diferentes conceptos que permiten pensar la discontinuidad (umbral, ruptura, corte, mutación, transformación)? (...) ¿Cuál es el nivel legítimo de la formalización? ¿Cuál es el de la interpretación? ¿Cuál es el del análisis estructural? ¿Cuál es el de las asignaciones de causalidad?” (Foucault, 2002, p. 7).

Sin embargo, alerta Foucault, al hacer un estudio histórico, rechazando la perspectiva de las continuidades y adentrándonos en las nociones de discontinuidad, no significa que tratemos diferentes problemas; es decir, nos toparemos con los mismos documentos históricos, el punto es cómo se abordan o desde dónde se analizan los documentos. Esta visión rechazó la concepción de la historia tradicional que se basaba en memorizar los monumentos del pasado y que los transformaba en documentos, a los cuales hacían hablar para justificar o legitimar determinado interés, y optó por una historia que transformara los documentos en monumentos. Para Foucault (2002), esta postura implica las siguientes consecuencias:

1ª. La multiplicación de las rupturas en la historia de las ideas y la reelaboración de los periodos largos de la historia. Esto implica superar las relaciones entre hechos fechados que se hacían en la historia tradicional que consideraban únicamente la causalidad simple, la determinación circular, de antagonismos y de expresión, y pasar a la constitución de series que supone “definir para cada una sus elementos, fijar sus límites, poner al día el tipo de relaciones que le es específico y formular su ley y, como fin ulterior, describir las relaciones entre las series” (Foucault, 2002, p. 17).

2ª. La noción de discontinuidad ocupa un lugar mayor en las disciplinas históricas, que se manifiesta como una operación deliberada del historiador “que deberá distinguir los niveles posibles del análisis, los métodos propios de cada uno y las periodizaciones que les conviene” (Foucault, 2002, p. 17), como un resultado de su descripción en cuanto que descubre los límites de un proceso, y como una noción paradójica, ya que es a la vez instrumento y objeto de investigación.

3ª. El derrumbamiento de una concepción histórica general por un planteamiento que busca determinar qué forma de relación puede ser legítimamente descrita entre esas distintas series; qué sistema vertical son capaces de formar; cuál es, de unas a otras, el juego de las correlaciones y de las dominantes; qué efecto pueden tener los desfases, las temporalidades diferentes, las distintas remanencias; en qué conjuntos distintos pueden figurar simultáneamente ciertos elementos; en una palabra, no sólo qué series sino qué series de series, o en otros términos, qué cuadros es posible constituir.

4ª. El rescatar determinados problemas metodológicos, ya preexistentes en la forma de hacer historia tradicional, como la constitución de *corpus* coherentes y homogéneos de documentos, la definición del nivel de análisis; las palabras empleadas con sus reglas de usos; la especificación

de un método de análisis (tratamiento cuantitativo de los datos, desciframiento interpretativo, etc.); la delimitación de los conjuntos y subconjuntos que articulan el material; la determinación de las relaciones que permiten caracterizar un conjunto (Foucault, 2002, p. 17).

1.2.5.1 *Temporalidad y Espacialidad.* Sobre las categorías históricas, espacio y tiempo, se desglosan a continuación las concepciones de algunos autores. Koselleck (2001) definió el concepto moderno de la historia a partir de cuatro características:

1º. La idea de Historia como colectivo, que abraza a las historias particulares.

2º. En razón de que el tiempo histórico genera experiencias la historia es relativa.

3º. Que la temporalidad de la historia sitúa diacrónicamente lo que aparecía como sincrónico, es decir, permite, la coexistencia de temporalidades diversas.

4º. Ante la caída de la concepción de la historia como *magistra vitae* el pensamiento histórico se repliega sobre sí mismo.

Con relación a la recuperación de la experiencia, de la memoria, del tiempo, Koselleck (2001) definió tres metodologías históricas, apoyándose en la propuesta de la triple temporalidad que propuso Braudel (2002): de corta, media y larga duración. La corta temporalidad la identificó como un modo inmediato de experimentar la sucesión de los acontecimientos, propia de los contemporáneos, en su singularidad e irrepetibilidad. La media la ligó a la experiencia generacional que permite descubrir patrones y recurrencias entre fenómenos diversos determinadas por condiciones estructurales más o menos estables en el tiempo; y la larga la remitió a las formas intergeneracionales de adquisición de conocimiento, pero también de pérdida del mismo, que permite observar cómo las propias condiciones estructurales, a su vez, se modifican.

En concreto, con relación a los procesos históricos, Koselleck (2001) identificó la corta duración con la historia que se registra, que coincide con la experiencia inmediata de los propios actores y constituye la forma básica y originaria de la conciencia histórica; la media duración con la historia que se desarrolla, que permite conjugar experiencias dispares en un nivel superior de agregación y descubrir reglas de sucesión diacrónica; y finalmente, la larga duración la identifica con la historia que se reescribe, “que hace posible descubrir no sólo la yuxtaposición, sino la imbricación de factores heterogéneos que dan lugar a mutaciones epocales en las formas de la experiencia” (Koselleck, 2001, pp. 30-31).

En el tipo de temporalidad sugerida por Braudel (2002) se encuentra que la historia del COBAQ es un proceso histórico de media duración en el cual se retoma la experiencia del docente para construir dicho proceso, experiencia que comprende 22 años de dedicación al servicio educativo, etapa laboral que pudiera bien decirse corresponde a una experiencia generacional, que según Koselleck (2001), es una temporalidad en la que se desarrolla el ciclo de trabajo de una persona.

Fernández (citado en Landesman, 2006), sitúa lo institucionalizado como un espacio mayor, en el cual supone la asignación de un mandato, una tarea, un marco y las bases de una significación que orienta su forma; relacionado al ámbito educativo la expresión el espacio/tiempo “alude a una especialización del espacio social ligada a la función de la educación y se significa al espacio de referencia por su potencial para producir impacto educativo/impacto de transformación en el sentido de un modelo, un deber ser, un mandato, que coincide en mayor o menor grado con el deseo y las aspiraciones del sujeto” (citado en Landesmann, 2006, p. 35).

Para Geertz (2005) el espacio físico no existe para el hombre, sólo el espacio antropológico, que es social. Un docente, un educador, se mueve en un

espacio físico pero su acción lo trasciende ya que existe una parte psicosocial en que sus acciones tienen un sentido de trascendencia amén de venir de una fuente también muy amplia o de una plataforma compleja o de varia carga dimensional la cual desplegará en su acción como persona dentro de la Institución.

1.2.6 Sobre la hermenéutica y la etnografía. La hermenéutica es la disciplina de la interpretación, y la interpretación es cierta comprensión. ¿Por qué la necesidad de acudir a la hermenéutica? Se acude a ella en aras de reducir la ambigüedad, de encontrar un sentido a las significaciones de los sujetos que se expresan a través de los textos, textos que pueden ser tanto los escritos como los hablados o los actuados, según Beuchot (citado en Arriarán y Hernández, 2001, p. 10). En el caso de la presente investigación se puede apoyar en la hermenéutica para buscar la comprensión de los diferentes sentidos o significados que tiene la Institución para los docentes, la relación que tiene lo general con lo particular, entre la univocidad y la equivocidad, entre la realidad y el mundo subjetivo. Es este punto el problema del denominado círculo hermenéutico, el cual, según Ricoeur (2004), retomando a Dilthey, es un proceso en el cual “hay interpretación en los tres niveles del discurso histórico: en el documental, en el de la explicación /comprensión y en el de la representación literaria del pasado” (p. 241); afirma también que es necesario atravesar ese arco, no basta que el objeto diga lo que sucede sino que es necesaria la investigación, y precisamente ésta sí necesita una explicación. Levi Strauss (1995) aportó que es necesario un trabajo de desbrosamiento sistemático y luego una estructura explicativa (esquemas).

Para llegar a una narración interpretativa, en el caso de la presente investigación, se requieren dos fases de trabajo: La primera, es la entrevista (técnica utilizada en este trabajo), que es el texto palabra y, la segunda, cuando el texto palabra se convierte a texto escrito, que significa desdoblar el texto para intentar ver qué otros órdenes acompañan a la lógica de lo que vi, trascendiendo el aquí y el ahora (el *hic et nunc*). Por tanto, la primera fase del proceso interpretativo que deberá hacer el investigador se desdobla en dos momentos:

1º. El momento etnográfico, lo que el sujeto (el docente en este caso) pre interpreta (aunque esto no es lo importante, sino la recopilación del material), es un procedimiento que exige una relación dialógica (investigador-material) que, siguiendo a Ginzburg (1974), deberá ser no predeterminada, ya que puedo no encontrar nada si yo creo que lo que busco está prefigurado, lo que exige buscar en otro lugar (en las actas, por ejemplo). Y es que el investigador debe estar abierto, no ver sólo la metodología sino la cultura, aunque no sea el objeto, ya que según Geertz, (citado en Ricoeur, 2004) “lo importante es actualizar los recursos de reflexividad de los agentes sociales en sus intentos por comprenderse a sí mismo y al mundo” (p. 300).

2º. Al ofrecer un trabajo interpretativo desde el yo, sujeto, el investigador tendrá que tensar la lectura de los referentes con la interpretación del sujeto.

Cabría en este momento hacer una aclaración, igual, de tipo metodológico, con relación a las formas narrativas de la representación, ya que nuestro estudio implica desbrosar un poco la historia del Colegio, representada por cada docente. Para Ricoeur (2004) existen dos posturas respecto a la corriente llamada narrativista; para unos, “la configuración de la narración es un modo explicativo alternativo que se opone a la explicación causal; para otros, la historia-problema ha reemplazado a la historia-relato. Para unos y para otros, narrar equivale a explicar” (p. 309). Esta precisión se encuadra en el discernir la capacidad del discurso histórico para representar el pasado, que para Ricoeur (2004) es definir las características de la narración y su peso argumentativo:

La representación en cuanto narración no se dirige simplemente hacia las cosas acaecidas; la forma narrativa como tal interpone su complejidad y su capacidad propias en lo que a mí me gusta llamar pulsión referencial del relato histórico; la estructura narrativa tiende a

formar círculo consigo misma y a excluir como fuera de texto, como presupuesto extralingüístico ilegítimo, el momento referencial de la narración (pp. 310-311).

Sobre la relación entre etnografía y educación, Rockwell (1991) afirmó que la etnografía ha tratado al campo educativo frecuentemente como una técnica y, desde este enfoque positivista, se ha puesto en tela de juicio su validez, representatividad y objetividad, y por otro lado, también a la etnografía se le ha considerado como un campo libre de supuestos y ataduras teóricas. En síntesis, se ha considerado una desvinculación entre etnografía y teoría. Para Rockwell (1991) la palabra etnografía se refiere tanto a la forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación, y que en la antropología el término significa más que una herramienta de recolección de datos o a una mera observación participante (que la sociología integra como técnica) como un enfoque o perspectiva, algo que empalma con método y teoría, pero que no agota los problemas de uno y de otro. Boon (citado por Rockwell, 1994) concibe la etnografía, como un “proceso de construir una teoría de la operación de una cultura particular, en términos lo más cercano posibles a las formas en que los miembros de esta cultura perciben el universo” (p. 3); postura que considera aún a la etnografía como mera descripción.

Independiente de la concepción histórica que los antropólogos hayan tenido sobre la etnografía, asoma ahora una postura que reconoce la imbricación del trabajo teórico y la tarea descriptiva; la descripción etnográfica no es solamente un reflejo de la cultura estudiada sino un objeto construido, que conlleva una perspectiva teórica en la tarea de observación e interpretación de determinada realidad. Sobre si el tamaño de la unidad empírica que delimita un estudio etnográfico limita o no la definición de la teoría, dice Rockwell (1991), que trátase de un estudio macro o micro, ambos se basan en una serie de acciones particulares, y que no es la naturaleza o distribución de estos datos lo que da la

posibilidad de reconstruir la estructura o los procesos históricos de una sociedad sino la construcción teórica de los conceptos utilizados en el análisis de los datos.

La etnografía como procedimiento de investigación no requiere una predeterminación de un modelo teórico acabado que delimite el proceso investigativo, a la manera como lo hacen las investigaciones cuantitativas, sino que, del estrecho vínculo observación-análisis, se van construyendo las categorías. En el presente trabajo se aprovecha la propuesta metodológica de la etnografía escolar de Woods (1987). A partir de los datos proporcionados por las entrevistas se detectarán, en primer lugar, las categorías descriptivas, luego se identificarán las sensibilizadoras y por último se construirán las teóricas; el investigador construye el contenido de los conceptos iniciales, no los presupone, observa e interpreta paralelamente utilizando las herramientas de las que dispone, herramientas que pueden provenir de diferentes disciplinas.

Ante el aparente caos o desorden que presenta inicialmente un objeto amplio de estudio, afirma Woods (1987) que el investigador irá construyendo un objeto que dé cuenta del ordenamiento particular del contexto, que el proceso normal de observación es selectivo, ya que el investigador siempre selecciona en función de las categorías previas, sociales y teóricas, sobre la realidad a la que se denomina. Por tanto, se pregunta el autor, ¿dónde se mira para ver la escuela? El problema, responde, es dejar a un lado la tendencia a eliminar lo irrelevante, por lo que hay que tomar en cuenta todo, sean detalles, señales mínimas de los sujetos, ya que éstas pueden ser pistas que se pueden volver interpretables y pueden ser determinantes en el trabajo teórico.

En resumen, en el proceso analítico el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes; trabaja con las categorías teóricas, al final del proceso; por tanto, no las define de antemano en términos de conductas o efectos observables. Este método permite una flexibilidad que se requiere para descubrir cuáles son las formas particulares

que asume el proceso que se estudia para interpretar su sentido específico en determinado contexto.

De Certeau (2006) aclaró la diferencia entre un trabajo etnográfico y un trabajo histórico: El primero corresponde a la fábula, caracterizada por la oralidad, la espacialidad, la alteridad y la inconciencia mientras que la escritura historiadora trabaja sobre cuatro nociones opuestas: la escritura, la temporalidad, la identidad y la conciencia, rasgos que tienen la función de pensar la fábula a través de la ruptura metafórica y como objeto que tiene que ser comprendido; por tanto, el hecho deberá pasar por una primera explicación, término del proceso etnográfico, y posteriormente deberá ser comprendido, interpelado, interpretado por el investigador, que es un proceso epistémico, que tiene un sentido, una racionalidad, una verosimilitud.

El objetivo primordial de un trabajo científico de investigación radica precisamente en aportar un nuevo conocimiento ¿qué tipo de conocimiento se construye a partir del dato empírico aportado por el docente en la entrevista? Habría que situarse en distinguir el tipo de objeto de estudio y su relación con el sujeto. Para Koselleck (2001), en la historia, el objeto es inmanente al sujeto en razón de la vivencia, ya que el mismo que investiga la historia es el mismo que la hace, e incluso afirma que esto es lo que hace posible la construcción de juicios sintéticos universales de la historia.

1.2.6.1 La utilización de la etnografía por un maestro-investigador. Con relación al ámbito educativo, Woods (1987) sugiere algunos puntos de investigación relacionados con quienes trabajan en las escuelas; en lo particular menciono algunos que tienen relación directa con el presente trabajo:

- Los efectos que tienen sobre los individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen, como las instituciones educativas, los medios masivos de comunicación, etc.

- Lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y lo significados que se ocultan detrás de ellos.
- Las actitudes, opiniones y creencias de la gente
- Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas (Woods, 1987, p. 24-25).

Para Woods (1987) urge hacer investigaciones sobre el modo en que se toman las decisiones, las relaciones internas del personal, la identidad de los maestros, sus intereses y biografías, el modo en que se adaptan a su papel, etc. Afirma que el hecho de que un investigador sea maestro, posibilita la producción de conocimiento y la demostración de su aplicabilidad a la práctica educativa; sin embargo, habría varias limitantes al respecto, como el no haber tenido una preparación para ser investigador o el no tener la práctica requerida. Al respecto Woods (1987) habla de conocimiento pedagógico, al que define como el conocimiento que tienen los maestros, no los investigadores en educación, que es un conocimiento que informa y constituye la acción práctica de enseñar, y que en esta perspectiva son las disciplinas las que informan a la teoría; así, en el modo en que los alumnos aprenden, por ejemplo en la disciplina de la psicología, en dicho proceso lo importante es su transformación en la práctica lo que lo convierte en conocimiento pedagógico. Y que ésta es una de las razones por las cuales el maestro posee el conocimiento pedagógico.

Según Woods (1987), la etnografía “presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica” (p. 18). ¿Cómo concibe la etnografía este autor? Es descriptiva por definición, y se interesa por lo que la gente hace, por su comportamiento y cómo interactúa, es decir, su finalidad es:

Descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra. Trata de hacer todo eso desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. (...) Cada uno de estos grupos ha construido sus propias realidades culturales (Woods, 1987, p. 19).

El etnógrafo se interesará por lo que hay detrás de todo lo aparente, por el punto de vista del sujeto y cómo éste ve a los demás, y a partir de ello representará la realidad objeto de estudio en todas sus posibles significaciones. Woods (1987) señala que estos elementos no le deberán ser extraños al maestro, forman parte importante de su práctica profesional y por tanto el investigador-maestro no necesita estar especialmente versado teórica ni metodológicamente en etnografía, ésta “se aprende a hacer a medida que se hace, hasta convertirla en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema” (Woods, 1987, p. 23), aunque reconoce el autor que debido al grado de implicación personal del investigador-maestro con la realidad que estudie, existe el peligro de que vaya a parar a donde quiera, sin embargo, dice que los maestros no somos *tabula rasa*, es decir, no vamos en blanco sin ninguna dirección, tenemos nuestros intereses, y que por tanto tenemos que trabajar con una metodología rigurosa pero a la vez flexible que nos permita transitar entre lo teórico y las exigencias cotidianas en el proceso investigativo.

Este tipo de investigaciones tiene como característica el establecimiento de una tensión permanente entre la teoría o cuerpo conceptual, la realidad del contexto y el objeto de estudio, por lo que demanda habilidad y flexibilidad para responder de acuerdo a la problemática que representa un objeto de estudio cuyas características distinguen la subjetividad, la significación, las contradicciones, las rupturas, la precariedad que en ocasiones existen en los elementos teóricos, etc., para poder llegar a donde nos hemos propuesto.

Para Woods (1987), el objeto de estudio se aborda no a partir de la teoría sino a partir de la priorización del dato empírico, sin embargo, una no excluye a la otra y por tanto deberá existir una interacción entre ambas, caminar juntas para vincularse con el cuerpo teórico y poder interpretarla desde una lectura específica; la construcción o delimitación del objeto de estudio “partirá de la concreción fáctica o puesta en marcha de estas herramientas, concretamente a partir de la construcción secuencial de las categorías descriptivas, sensibilizadoras y analíticas” (p. 170), propuesta que se retoma en la metodología del presente trabajo, como ya se ha mencionado.

1.2.6.2 La entrevista. Las vías que se utilizan para conocer el establecimiento educativo, propuestas por Fernández (1984), básicamente son el análisis de la información, que proporcionan las entrevistas de los informantes clave, completados por documentos, oficiales o no oficiales, que sirven para apoyar o validar la información dada por el entrevistado; esta técnica de la entrevista ayudará a desentrañar elementos manifiestos y ocultos, conscientes e inconscientes de la experiencia institucional de los sujetos.

La llave de entrada utilizada para conocer la institución COBAQ es, por tanto, la entrevista, en la cual se recuperan las concepciones y las experiencias de los docentes fundantes, especialmente porque ellos han vivido la implantación de diferentes enfoques pedagógicos y administrativos y, por tanto, poseen un conocimiento y un involucramiento directo de los acontecimientos y procesos históricos que se han desarrollado en la institución. A este involucramiento docente en la historia de una institución, Woods (1987) lo caracteriza como problemático y lo describe de la siguiente manera:

los maestros están sometidos a diversas presiones y obligaciones –el currículo dominado por el examen, la escasez de recursos, la relación numérica entre maestros y alumnos, la baja moral, la gran cantidad de clientela recalcitrante, el aumento de las demandas de

responsabilidad y de evaluación del maestro- a las que no pueden escapar debido a su compromiso personal. Lo típico es que resuelvan el problema mediante un compromiso estratégico y mediante estrategias de sobrevivencia (p. 31).

Esto significa que existe determinada problemática en la institución escolar y, por lo tanto, el investigador comenzará a preguntarse qué sucede ahí, qué tipo de relaciones establecen los sujetos, etc., por lo que implementará cierta herramienta metodológica para conocer dicha realidad institucional, con la finalidad de comprenderle y explicarla. A partir del material generado por la entrevista hecha al docente fundante del Plantel 1 *Satélite* se construirá tanto la historia de dicho plantel en particular como la del Colegio en general como pretexto y base para hacer el análisis institucional del mismo.

Las entrevistas para Woods (1987), son: “el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación” (p. 104). El tipo de entrevista que se realiza en esta investigación es la semi estructurada, ya que las preguntas que contiene son flexibles, en cuanto se pueden ir modificando en el proceso mismo de la entrevista, con tal de alcanzar el objetivo; por tanto, más que preguntas son puntos temáticos con la finalidad de que el maestro se exprese libremente al pensar su institución; los puntos del instrumento son sólo eso, referencias para lograr una información más completa del punto temático en cuestión.

Se han seleccionado los docentes fundantes de la institución como informantes clave, en número de 10, que han trabajado casi ininterrumpidamente en el plantel durante los 22 años de vida, y que por tanto han vivido la experiencia COBAQ, es decir han sido testigos, directos o indirectos, activos o pasivos de los diferentes procesos habidos en la institución; se incluye también una entrevista con el primer director general. Ellos son los sujetos clave de donde parte el estudio para hacer el análisis institucional.

Las preguntas que se han formulado en la entrevista tienen la intención de recuperar las experiencias, percepciones y concepciones de los docentes fundantes sobre la Institución. El objeto amplio de estudio es la institución COBAQ, por tanto, las preguntas fundamentales son una indagación sobre su naturaleza, sus características, sobre los momentos más significativos, sobre las etapas que componen la temporalidad institucional, los tipos de relaciones que se dan entre el personal, sea académico o administrativo, el grado de influencia de las reformas implantadas, etc., en orden a reconstruir una visión sobre el Colegio desde la óptica docente (Cf. Anexo 1).

1.3 Las categorías

Una vez realizado el proceso de las entrevistas a los docentes fundantes del Plantel 1 Satélite, que consistió en entrevistar personalmente a cada uno de ellos apoyándose en el medio auditivo y en la transcripción de las entrevistas, se procedió a la construcción categorial, siguiendo la propuesta de Woods (1987) ,y afloraron las siguientes categorías descriptivas:

Chavos, maestros fundadores, grupo de élite, docentes, sindicato, grupo de los nuevos (maestros no fundantes), los administrativos, indicadores, calidad, práctica educativa, educación en valores, crisis, práctica docente, compañeros, educación, educación pública, flexibilidad, etapas, momentos, reformas, enfoque pedagógico, plantel guía, academia, vocación, turnos, ideología, el colegio, el plantel, lucha social, currículo, la institución, objetivos, competencias, grupos de interés, contratos, trabajador de base, institución.

Al hacer una primera lectura de dichas categorías descriptivas, se propone como siguiente paso hacer una clasificación en orden a sintetizarlas, bajo una forma esquemática, para su tratamiento o estudio, y se opta por clasificarlas en metacategorías y subcategorías. Aunque afloran reiterativamente los términos de

institución y docente, y en menor frecuencia las demás categorías descriptivas citadas, estos términos están vinculados e integrados en determinadas perspectivas o concepciones que tienen los docentes sobre la Institución, y que pueden clasificarse por los enfoques pedagógicos implementados en la Institución, por los periodos o gestiones administrativos de la dirección general, por la actitud de lucha social de los maestros y por la reformas curriculares implementadas oficialmente. Estas perspectivas se trabajarán por tanto como metacategorías sensibilizadoras, desde las cuales se tratará de comprender la voz del docente.

Para Fernández (1994), el estilo institucional se manifiesta en la coincidencia o repetición de determinados aspectos; relacionado con el estudio de este caso, brotan del discurso colectivo del docente algunas coincidencias que hacen referencia a determinadas perspectivas para la comprensión de la Institución. Se percibe que los docentes elaboran la historia del COBAQ a partir determinados ejes en los que giran sus concepciones que, básicamente son cuatro perspectivas. Este material “texto” es la percepción docente de la Institución y responde a la primera fase del proceso interpretativo, que es la explicación-comprensión (según Ricoeur) o la fábula (según De Certeau). Esta comprensión del docente, será triangulada con material documental para apoyar, validar y completar las opiniones o concepciones emitidas.

En concreto, se definieron las siguientes metacategorías, que son las perspectivas que tienen los docentes sobre la Institución, con sus respectivas categorías:

- a. *Carácter Pedagógico*: conductismo, constructivismo, academia, formación pedagógica, indicadores cualitativos, educación pública, educación en valores, alumno, docente, formación integral.
- b. *Carácter Curricular*: reformas, flexibilidad, planes de estudio, objetivos, competencias.
- c. *Carácter Administrativo*: gestiones, calidad, certificación, indicadores cuantitativos, administrativos, crisis, grupos de interés.

d. Carácter de Lucha Social: sindicato, bienestar económico, tiempos completos, contratos, trabajador de base.

Los conceptos o categorías teóricas que afloraron y bajos los cuales se explica el dato empírico son: institución, docente, educación, pedagogía, formación integral, cultura, hegemonía y reforma.

CAPÍTULO II

El COBAQ y el Plantel 1 *Satélite*

En el presente capítulo se ofrecen datos históricos y descriptivos, tanto para ubicar a la Institución en general como al Plantel 1 *Satélite* en particular, con el objeto de contextualizar el dato empírico ofrecido por los docentes en las entrevistas. Estos datos duros juntamente con los emanados de la percepción social, que se proporcionarán en siguiente capítulo, proporcionarán un conocimiento más completo de las Condiciones del COBAQ, primera fase de la estructura que propone Fernández (1994) para hacer el análisis de una institución.

Debido a que el Estado de Querétaro es el espacio en el que se ubica el Sistema COBAQ se mencionarán algunas características generales del mismo; se aportarán también algunos datos sobre la creación del Colegio de Bachilleres en el Estado, haciendo alusión a la fundación del Sistema a nivel nacional; se mencionarán los currículos implantados y en particular se rescatarán los lineamientos principales de la RC en virtud de que son el referente principal de los docentes entrevistados para caracterizar a la Institución, se mencionarán también la normatividad, la filosofía objetivos y estrategias para visualizar el fundamento y desglose del concepto de educación de la Institución; por último, se aportarán algunos datos de manera cronológica de los eventos más relevantes del Colegio y un análisis de la estructura organizacional, correspondiente al año 2004, del Plantel 1 *Satélite* sobre los elementos implicados en el hecho educativo en el que confluyen todas las áreas para tener un conocimiento más contextualizado y a la vez concreto del mismo.

2.1 Características del Estado de Querétaro

El COBAQ es una institución educativa que se ubica en el Estado de Querétaro. El Estado limita al norte y noreste con el Estado de San Luis Potosí, al este con el Estado de Hidalgo, al sur con el Estado Michoacán, al sureste con el Estado de México y al oeste con Guanajuato. Su superficie es de 11, 769 Km², ocupando en la república el 27º lugar en extensión territorial, y su división política está compuesta por 18 municipios.

El crecimiento demográfico se encuentra arriba de la media nacional. La ciudad de Querétaro, a raíz de sismo del 85 que afectó a la Ciudad de México, tuvo un gran crecimiento poblacional; el Estado en 1998 tenía una población de 1'339,628 habitantes y en el 2005 alcanza ya una población de 1'690,000 habitantes.

El Estado se ha caracterizado también por un crecimiento industrial, cuya actividad representó en 1995, 36.1 % del PIB estatal. Cabe destacar que la agricultura es otro de los rubros importantes de la economía del Estado. Sin embargo, estos dos sectores se han visto afectados -como en todo el país- por la competencia de los demás países (no sólo por los que integran el Tratado de Libre Comercio): la industria ha frenado sus exportaciones, el país se ha visto invadido por productos extranjeros, los precios de los productos agrícolas han bajado catastróficamente debido a la importación desmedida de productos del ramo, lo que ha ocasionado la no costeabilidad económica de la inversión agrícola y, por ende, el abandono del campo por el campesino y su huida a la ciudad. Esta situación ha desembocado no en pobreza sino en miseria, desempleo, subempleo, problemas sociales alarmantes, como el incremento de la delincuencia, etc.

2.2 Fundación del COBAQ

El Colegio de Bachilleres del Estado se fundó el 6 de julio de 1984⁴ con la denominada Ley de Creación del Colegio de Bachilleres de Querétaro, la cual, fue entregada por la XLII Legislatura al Poder Ejecutivo para obtener su registro institucional ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; el 19 de julio siguiente se emite la ley de creación correspondiente expedida por la XLVII Legislatura Local, publicada el 31 de enero de 1985, en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado (*La Sombra de Arteaga*, 31 de enero de 1985, pp. 78-82), así como el reglamento de la propia ley expedido por el ejecutivo local, siendo gobernador el Lic. Mariano Palacios Alcocer.

El Colegio se constituyó como un organismo público descentralizado de la administración del Estado de Querétaro, según *Ley Federal de Educación* del 27 de noviembre de 1973, Artículo 3º, que le dotó de personalidad jurídica y patrimonio propio, y como una opción más de la educación pública del nivel medio-superior. Las razones de su fundación fueron el creciente aumento del índice de la población estudiantil egresada de la secundaria, la gran demanda de instituciones públicas o privadas del nivel de Bachillerato, y el dar oportunidad a los jóvenes del Estado de formarse en este nivel medio superior. El objetivo que se trazó la Institución fue impartir e impulsar la educación correspondiente de nivel medio superior, con características terminal y propedéutica.

La Dirección General inició actividades en 1984 con dos direcciones de área: la académica y la administrativa. Fue el Ing. Agustín Chacón Estrada su primer Director General quien fungió en el cargo por dos periodos que terminarían en 1991. El Colegio inició funciones bajo la asesoría inmediata del Colegio de

⁴ Autores de la “Ley de Creación del Colegio de Bachilleres de Querétaro”, 6 de julio de 1984: la XLVII Legislatura Constitucional del Estado de Querétaro., compuesta por los diputados J. Guadalupe Olvera Casas (presidente), J. Merced Aguilar Trejo (secretario) y Héctor Montañez Muñoz (secretario) entregan al Poder Ejecutivo Estatal la Ley de Creación para su impresión, publicación y observación, el cual la expide el 13 de julio de 1984 para su observancia. Cf. *Gaceta*. 1989, septiembre. No. 6, p. 59

Bachilleres de la Ciudad de México, y curiosamente no de la Dirección General de Educación Media Superior (DGEMS). En noviembre de 1984 se constituyó la Junta Directiva del COBAQ, como máximo órgano rector de la Institución. La estructura que se implantó en el Colegio fue la establecida en el Sistema del Colegio de Bachilleres a nivel nacional: Director General, Junta Directiva y Directores de planteles.

El COBAQ es dependiente de la SEP y ha sido coordinado por diferentes organismos de la misma; por la DGEMS, creada en 1981, la cual fue transformada a finales de los ochenta en la Unidad de Educación Media Superior (UEMS), y que en 1993 cambió su nombre por el de Dirección General del Bachillerato (DGB). La educación que brinda actualmente el Colegio se lleva a cabo en tres modalidades: Bachillerato General Escolarizado, Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) y Videobachillerato (VB), según *Ley Orgánica del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro*, de 1995.

2.3 La creación del Sistema Colegio de Bachilleres a nivel nacional

La creación del Sistema del Colegio de Bachilleres a nivel nacional fue fruto de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES),⁵ asociación civil no gubernamental que agremia a las principales instituciones de educación superior del México. En su Asamblea XIII celebrada en Tabasco en 1971, se estableció que el bachillerato debería de ser formativo, de carácter propedéutico y terminal, a cursarse en tres años. En la Asamblea XIV efectuada en Tepic, Nayarit en 1972, se definió la estructura académica en tres áreas: actividades escolares, actividades para el trabajo y actividades para-escolares, y el número de créditos.

⁵ Sus orígenes se remontan al año de 1944 cuando algunos rectores y directores de universidades e institutos se reunían para intercambiar información y experiencias educativas. Pero fue hasta el 25 de marzo 1950 cuando se constituye como Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, y que en noviembre de 1991 cambió su nombre por el de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

En 1973 la ANUIES recomendó a las autoridades educativas federales crear un organismo descentralizado acorde con los lineamientos establecidos en las Asambleas XIII y XIV, cosa que el ejecutivo federal plasmó en ese mismo año al decretar la Creación del Sistema de Bachilleres cuya modalidad educativa atendería el incremento de la demanda en el nivel medio superior, propia de los inicios de la década, y ante la necesidad de buscar nuevos modelos acordes con las condiciones socioeconómicas del país, con el objetivo central de ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, así como prepararlos para realizar estudios superiores y capacitarlos para su incorporación a actividades productivas.

El sistema del Colegio de Bachilleres fue concebido como un organismo descentralizado en cada entidad federativa, dotado de autonomía orgánica y administrativa. Para la creación de los diferentes Colegios se efectuaron convenios entre los gobiernos estatales y la SEP, en los que se establecieron las bases de un financiamiento compartido: federal y estatal. Bachilleres inició en el Estado de Chihuahua e inmediatamente en el Distrito Federal. Fue hasta el año de 1981 cuando se creó la Dirección General de Educación Media Superior (DGEMS) con el objeto de estudiar el nivel de Bachillerato y mejorar la orientación y calidad académica de las instituciones del nivel medio superior.

En 1982 se realizó en Cocoyoc, Mor, el Congreso Nacional del Bachillerato, en el cual se definió al bachillerato como una fase de la educación formativa, de carácter integral y propedéutico, con objetivos propios, y destinado a impartir conocimientos y desarrollar habilidades que proporcionaran al alumno una visión universal. Se estableció el denominado Tronco Común, entendido como el universo básico de contenidos que proporcionaran al educando los conocimientos y herramientas metodológicas necesarios para alcanzar una cultura integral, complementado con asignaturas optativas y de formación para el trabajo, lo cual quedó plasmado en el *Acuerdo Secretarial No. 71* de la SEP, el 28 de mayo de

1982, acuerdo que se complementó con el *Acuerdo Secretarial No. 77* expedido el 21 de septiembre del mismo año.

A partir de 1989 la UEMS inició un proceso de actualización y programas de estudio derivado del *Plan Nacional de Modernización Educativa*, que básicamente fue un programa de consulta con los diferentes grupos de interés, el cual se concretó en un currículo flexible que garantizaría los niveles de homogeneidad requeridos. Esta propuesta se implantó a través de un programa piloto denominado Currículum Marco en el ciclo escolar 1992-1993, cuya consecuencia de aplicación derivó en el denominado Currículum Básico Nacional y que se implantó en diversos Estados en 1993. En 1997 se realizó otra actualización curricular que cristalizó en el denominado Currículum del Bachillerato General, currículo vigente hasta el ciclo escolar 2002-2003. En el ciclo 2003-2004 se implantó el nuevo plan de estudios derivado de la RC.

2.4 La currícula implantada en el COBAQ

El COBAQ ha tenido cinco currículum. Para el arranque del Colegio en Querétaro, en 1984, se siguieron los lineamientos educativos y el plan de estudios del denominado Currículum del Tronco Común de 1982. Posteriormente se implantó el Currículum Marco, currículo *ad experimentum* implementado *de facto* en 1992, pero oficialmente en 1993 como Currículum Básico Nacional, el cual sería modificado y aparecería como Currículo del Bachillerato General en 1997 (por cierto, esto provocó que en los planteles se llevaran simultáneamente 3 planes de estudio, ya que los que iniciaban con un plan lo tenían que terminar). El curriculum actual, derivado de la RC, inició en el semestre 2003-B en 8 planteles escolarizados y oficialmente se implantó en el semestre 2004-B en el resto de los planteles escolarizados. La RC se implementó en las modalidades de EMSaD y de VB igualmente desde el semestre 2003 B, pero sólo en cuanto al enfoque centrado en el aprendizaje, el plan de estudios correspondiente se implantó hasta el semestre 2006 B.

2.4.1 La reforma curricular. Debido a que la RC es un referente obligado por ser el curriculum vigente, referente que se plasma y se ahonda en la expresión de los sujetos clave de este trabajo investigativo, se considera necesario hacer alusión a ella, tanto para tener un conocimiento más amplio sobre el enfoque pedagógico y modelo educativo que propone como para tener una comprensión más contextualizada de la Institución.

Aunque la RC fue implantada a nivel nacional por la DGB a partir del ciclo 2003 B en las denominadas “Escuelas Guía”, como plan piloto, y definitivamente en el ciclo 2004 B en la mayoría de los sistemas y subsistemas que de ese organismo dependen, el proceso de preparación, sin embargo, inició a nivel nacional desde el año 2001. Según el *Documento Base de la Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006* (SEP-DGB, 2003), la DGB se propuso desarrollar cuatro puntos en la etapa de preparación:

- 1-Establecer el Marco de Referencia
- 2-Diseñar una Estrategia de Desarrollo para la Reforma Curricular
- 3-Proponer el Plan de Estudios
- 4-Preveer las Implicaciones Académicas para la operación del Plan de Estudio

Dentro de esta etapa de preparación la DGB convocó a docentes de la media superior, sobre todo de los Colegios de Bachilleres, para elaborar los programas de asignatura, proceso que se extendió a 3 años.⁶

2.4.2 La implantación de la Reforma Curricular. La implantación de la RC en el COBAQ tuvo un proceso de preparación, tanto a nivel pedagógico, disciplinar como didáctico. En el nivel pedagógico se definió el modelo académico y se dio a conocer el sustento teórico de la RC para lo cual se desarrollaron sesiones de

⁶ Quien suscribe fue invitado a participar por la DGB como elaborador de los Programas de Historia de México I y II

trabajo con todo el personal, en el nivel disciplinar y didáctico se brindaron numerosos cursos de acuerdo al campo de conocimiento de los docentes, por lo que se puede decir que hubo preparación importante. A partir del ciclo 2002 B se inició un periodo de sensibilización fundamentando las acciones académico-administrativas desde el modelo educativo, como el trabajo en academia, programas de atención diferenciada, acciones de la Dirección de Calidad y Mejora Continua, etc. Se brindaron además los siguientes cursos:

- El aprendizaje de la física basado en la solución de problemas
- El constructivismo y su didáctica
- La enseñanza basada en un enfoque centrado en el aprendizaje significativo
- El aprendizaje de las matemáticas basado en la solución de problemas
- Didáctica y evaluación con un enfoque centrado en el aprendizaje significativo.
- La enseñanza del idioma inglés con el enfoque del nuevo currículo
- Taller didáctico y pedagógico para las asignaturas del nuevo currículo
- Taller de estrategias didácticas con un enfoque centrado en el aprendizaje significativo.
- El aprendizaje de la química basado en la solución de problemas
- Didáctica de la historia

Además se realizaron diversos eventos académicos, entre los cuales destaca el *I Congreso de Ciencias en la Educación Media Superior*, en agosto del 2003, mismo que prosiguió con una edición bianual: 2005 y 2007.

2.5 El modelo educativo del COBAQ

Huelga decir que el Modelo Educativo de COBAQ está derivado de los lineamientos, objetivos y programas de la DGB, estructurados en el *Documento*

*Base para sustentar la propuesta de reforma curricular del bachillerato general,*⁷ y que caracteriza el Bachillerato General por:

- La universalidad de sus contenidos de enseñanza y aprendizaje.
- Iniciar la síntesis de integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.
- Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural.

El *Documento* definió también las funciones del Bachillerato como: formativa, propedéutica y de formación para el trabajo (Cf. Anexo 6).

La Dirección Académica de COBAQ compiló de una manera sintetizada los principales elementos de la RC relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje en el *Modelo Educativo del COBAQ* (2003), principalmente: las bases conceptuales, las características del perfil de egreso del bachiller, el perfil docente, las líneas curriculares y el concepto de evaluación, elementos que se desglosan a continuación.

Bases conceptuales del modelo educativo. Se parte de la misión institucional, identificada en las funciones sustantivas de la docencia, difusión de la cultura, vivencia, promoción de valores y fortalecimiento de la competencia laboral; la institución se visualiza como un sujeto que aprende, que acumula aprendizaje,

⁷ A nivel formal se entiende como el plan que una institución educativa propone y que interactúa con el proceso más amplio de las relaciones sociales y de la cultura, tanto en la escuela como fuera de ella, y es donde se define hacia dónde se va de manera explícita respecto a las finalidades, contenidos y acciones a realizar por parte del maestro y sus alumnos, así como las condiciones académico-administrativas para desarrollarlo, las cuales se concretan generalmente en el proyecto educativo que está documentado y conformado en un plan y programas de estudio. Concepto que maneja el *Documento base para sustentar la propuesta de reforma curricular del bachillerato general* (2002). México: SEP-DGB

de tal manera que en cada generación los directivos y docentes suman experiencia para atender de mejor manera el grado de lo que se enseña. El sentido de la formación que se plantea es integral, y se refiere a todas las dimensiones que abarca la naturaleza humana para desarrollar su potencial y dominio en las diferentes esferas que involucran su: saber, ser y hacer.

Sobre la concepción antropológica, se retoma del Artículo 3° Constitucional la idea de que las personas deben de ser educadas desarrollando armónicamente todas las facultades del ser humano, es decir las intelectuales, espirituales, sensoriales y psicobiológicas, con la intención de vivir en armonía consigo mismo y con los demás. En cuanto a lo epistemológico se parte de la idea de que el conocimiento y el aprendizaje son procesos individuales, en el sentido de que son manifestaciones de la voluntad del individuo, que nadie puede aprender por uno, pero que las formas de apropiación del conocimiento son procesos colectivos históricos.

En el ámbito pedagógico, el modelo parte del enfoque centrado en el aprendizaje basado en la plataforma constructivista que retoma los enfoques psicopedagógicos como el Cognoscitivismo, el Psicogenético, el Socio-Cultural y el Humanista (Cf. Anexo 5). El enfoque de educación centrado en el aprendizaje caracteriza al alumno como el principal protagonista en el proceso enseñanza-aprendizaje:

Focalizar la actividad del alumno, como el eje que sirve de guía en los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante estructuras pedagógicas que facilitan, orientan y promueven una interacción constructiva entre el alumno y el profesor, entre el alumno y su objeto de conocimiento, entre el alumno y su grupo escolar, entre el alumno y su entorno inmediato (Gómez-Chapa y Aduna, 2005, p. 112).

El enfoque centrado en el aprendizaje es definido como un proceso intencional y activo en donde con todas las habilidades y conocimientos adquiridos, la persona construye ideas y significados nuevos, al interactuar con su medio ambiente. Sobre el paradigma constructivista del aprendizaje considera “que la educación no puede reducirse a la transmisión de información o conocimientos, entendiendo que ésta debe promover el desarrollo del pensamiento lógico y, a su vez, sus estructuras cognoscitivas” (Gómez-Chapa y Aduna, 2005, p. 113). Esta construcción incluye la participación activa y global del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, su motivación y aproximación con la realidad, en donde el profesor actúa a través de estrategias de enseñanza, como mediador y guía entre el alumno y la cultura para que el estudiante modifique sus esquemas de conocimiento de manera significativa, y realice un verdadero cambio conceptual y actitudinal.

Perfil del Bachiller según el nuevo modelo. Son las características que deberá adquirir el estudiante como producto de una formación integral, esto es, aquellos atributos deseables que orienten el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas del joven mexicano para incorporarse como sujeto útil y activo a la vida cotidiana, a la educación superior y al mundo del trabajo. Cabe mencionar que estos atributos hacen referencia a cuatro capacidades básicas: intelectuales, comunicativas, socio afectivas y productivas. Por ello el egresado del bachillerato general debe ser capaz de:

- Desarrollar los procesos lógicos que le permitan analizar y explicar diversos fenómenos naturales y sociales del medio circundante, desde distintas dimensiones y perspectivas teóricas.
- Aplicar en su vida cotidiana los conocimientos de diferentes disciplinas y ciencias en la resolución de problemas, con base en principios, leyes y conceptos.

- Interpretar de manera reflexiva y crítica el quehacer científico, su importancia actual y futura; y tomar conciencia del impacto social, económico y ambiental del desarrollo tecnológico.
- Asumir una actitud propositiva ante los problemas que lo afectan, atendiendo los más significativos de su entorno.
- Construir una personalidad ética que considere al hombre como especie, como individuo y como parte de una sociedad, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores.
- Adquirir los elementos que le permitan consolidar su personalidad y enfrentar los riesgos propios de su edad.
- Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo al contexto de comunicación y a su intención, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad.
- Emplear las nuevas tecnologías de información y comunicación, aprovechando sus potencialidades para desarrollar conocimientos que promuevan su participación activa y constructiva en la sociedad.
- Adquirir conocimientos sobre principios específicos de las diversas disciplinas que le faciliten su decisión personal para elegir adecuadamente sus estudios superiores.
- Obtener los elementos que le permitan valorar y realizar de manera competente tanto el trabajo productivo como los servicios que redundan en beneficio de la sociedad.
- Contar con los elementos que posibiliten la creación y el aprecio por las manifestaciones artísticas para valorarlas como expresiones culturales.
- Poseer habilidades y destrezas motrices que le permitan mantener el cuerpo sano (*Modelo Educativo del COBAQ, 2005, pp. 3-4*).

Perfil del docente. Los atributos que consideran la intervención pedagógica del docente, en relación con el enfoque de la enseñanza centrada en el aprendizaje son:

- Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros.
- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis.
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo.
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje.
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.
- La comprensión amplia de los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustentan el bachillerato general y que orientan la práctica educativa en la institución.
- El manejo de las teorías y el conocimiento de la evolución del campo disciplinario, objeto de su función académica.
- El conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como de las condiciones biosocioeconómicas y culturales en las que se desarrollan.
- El conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura en general.
- El conocimiento permanentemente actualizado sobre el acontecer nacional e internacional relevante para el desarrollo del estudiante, para sí mismo y para la institución, y significativo para la explicación de los cambios que puedan afectarlos.
- El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función.

- El uso y fomento de su creatividad en el proceso de aprendizaje y enseñanza.
- La observación y el análisis de los procesos de desarrollo individual y grupal, que fomenten el interés de los estudiantes a realizarse como seres humanos autónomos.
- La generación de un ambiente de respeto y confianza, en donde muestre el aprecio que tiene por la población estudiantil, los compañeros de trabajo y la institución a la que pertenece.
- La generación en los estudiantes de una actitud de interés por su proceso de pensamiento y por la construcción de su propio conocimiento trascendiendo las prácticas estereotipadas.
- La disposición para participar en grupos colegiados y eventos institucionales que le permitan intercambiar experiencias y enriquecer su práctica (*Modelo Educativo del COBAQ*, 2005, pp.5-6).

Líneas de orientación curricular. Las líneas de orientación curricular se establecen con la finalidad de desarrollar transversalmente, en el plan de estudios, las capacidades básicas que fortalecerán las estructuras del pensamiento y acción que atienden aquellos aspectos esenciales para la formación del bachilleres y que no necesariamente requieren ser desarrollados en una asignatura específica, sino por el contrario, por su carácter básico, se ejercitan en cualquiera de los contenidos del plan de estudios. El documento propone siete líneas:

Desarrollo de habilidades del pensamiento. Su propósito es que el estudiante adquiera la capacidad de construir de manera creativa el conocimiento, el desarrollo de estas habilidades es prioritario en la estructuración y operación de los contenidos educativos, porque el aprendizaje es producto de la conducta activa del estudiante, por lo que las estrategias didácticas y los materiales deben promover el trabajo, el desarrollo intelectual y la creatividad.

Metodología. Pretende iniciar al estudiante en el conocimiento y manejo de la ciencia y sus métodos que le permitan asumir una actitud de búsqueda constante de inferencias válidas y acercarse al conocimiento por medio de procedimientos sistemáticos de investigación, Esta línea deberá manifestarse en todas las asignaturas del plan de estudios.

Valores. Son patrimonio de la cultura y constituyen un elemento esencial de la formación integral, son el punto de partida para una realización armónica del individuo, se promoverán con el fin de asumir y vivenciar el sentido de la libertad, justicia, identidad nacional, solidaridad, honestidad, responsabilidad, democracia, amor a la verdad, etc. deben estar presentes en todo el desarrollo del proceso educativo a través de ellos el individuo puede incidir en el proceso de transformación social.

Educación ambiental. El estudiante deberá adoptar una actitud crítica ante el medio circundante, así como concientizarlo de la corresponsabilidad y de las oportunidades de acción que tiene para contribuir a la conservación del equilibrio ecológico, a la preservación de la biodiversidad y al uso racional de los recursos naturales.

Derechos humanos. Permiten al estudiante ejercer y asumir sus responsabilidades sociales, al mismo tiempo que reconocer las garantías individuales conferidas a los miembros de la sociedad en las legislaciones de las diferentes naciones. Esto promueve el desarrollo de actitudes de respeto hacia la individualidad, el grupo y contexto social, partiendo de un principio de justicia que oriente el comportamiento humano, en búsqueda de la libertad personal y socialmente interdependiente.

Calidad. Creciente perfeccionamiento en el proceso educativo en virtud de su contribución a la formación de individuos y de una sociedad mejores.

Equidad y género. Favorece la socialización de las y los estudiantes desde la perspectiva de género ofreciendo pautas y criterios favorables para el cambio actitudinal que tenga impacto en aquellos patrones culturales de nuestra sociedad que han propiciado la discriminación en la relación entre géneros (*Modelo Educativo del COBAQ, 2005, pp. 6-7*),

Concepto de evaluación educativa. La evaluación se convierte en un medio de perfeccionamiento y mejora constante de la tarea educativa, que se asume como una responsabilidad ética, social y política y no sólo como una tarea técnica o como una medida de control escolar. La evaluación educativa es el proceso permanente sistemático, mediante el cual se obtiene información cuantitativa, cualitativa, pertinente, oportuna, válida y confiable acerca de los elementos del hecho educativo, que una vez contrastada a través de determinados criterios, permite la emisión de juicios de valor para adoptar una serie de decisiones relativas al mismo, tendentes al mejoramiento de la calidad educativa. Los procesos de evaluación del currículo con un enfoque centrado en el alumno, han de considerar que el punto central de la evaluación es el aprendizaje del estudiante. Sin olvidar la diversidad del alumnado y la situación en la que se desarrolla el proceso educativo.

La evaluación del aprendizaje se entiende como un proceso mediante el cual se emite un juicio de valor al inicio (evaluación diagnóstica), durante (evaluación formativa) y al término de una etapa de aprendizaje (evaluación sumativa) en el que se recaba información pertinente, cuantitativa y cualitativa con la finalidad de valorar el aprendizaje logrado por el estudiante en relación con los criterios previamente establecidos y contar con elementos para la toma de

decisiones. Los resultados de la evaluación del aprendizaje serán de utilidad para saber si las estrategias didácticas y de aprendizaje utilizadas son pertinentes, así como también si permiten la asignación de calificaciones y, en su caso, la determinación de acreditación y promoción.

En cuanto al componente de formación para el trabajo, la evaluación del aprendizaje tendrá como referente conceptual la competencia laboral, es la capacidad productiva del estudiante, se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y refleja conocimientos, habilidades, destrezas, a partir de requerimientos de calidad esperados por el sector productivo.

La evaluación es una actividad que forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje que consiste en evaluar permanentemente los contenidos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal de dicho proceso, según la teoría ACT (Adaptive Control of Thought: Control Adaptativo del Pensamiento) de Anderson (citado en Pozo, 1999),⁸ con la finalidad de orientarlo y de regularlo. Se consideran tres modalidades de evaluación:

Diagnóstica: consiste en valorar los distintos aspectos que van a incidir los procesos de enseñanza-aprendizaje, bien sea al inicio del programa o bien al inicio de una unidad didáctica. Esta modalidad de evaluación tiene un carácter descriptivo-cualitativo y de ajuste al

⁸ “El ACT es una teoría unitaria del procesamiento de la información. La idea básica que subyace a la teoría es que los mecanismos de aprendizaje están estrechamente relacionados con el resto de los procesos, especialmente con la forma en que se presenta la información en el sistema. El ACT es un sistema de procesamiento compuesto por tres memorias relacionadas, que interactúan entre sí: una memoria declarativa, que contiene conocimientos descriptivos sobre el mundo; una memoria de producciones o procedural, que contiene información para la ejecución de las destrezas que posee el sistema y una memoria de trabajo. Las memorias declarativa y procedural almacenan dos tipos distintos de conocimiento que se corresponden con la distinción filosófica entre el "saber qué" declarativo y el "saber cómo" procedural” (Gómez-Chapa y Aduna, 2005, p. 120).

contexto real que permite al profesor y al alumno identificar el conocimiento previo del alumno.

Formativa: tiene como función principal orientar al alumno en su aprendizaje, no tiene que ver con “qué calificación se merece el alumno” sino con el “qué es lo que no sabe, por qué no lo sabe y cómo se le puede ayudar”, de lo cual se deduce que el docente tendrá que revisar sus estrategias didácticas de enseñanza. Este tipo de evaluación deberá ser, por lo tanto, eminentemente cualitativa (basada en criterios). Es recomendable fomentar en esta modalidad la involucración del alumno a través de la autoevaluación y la coevaluación (entre iguales) debido a que su participación en este proceso de evaluación favorece y potencia su autorregulación y motivación al hacerse responsable de su propio aprendizaje. Este tipo de evaluación podrá abarcar los tres tipos de contenido: declarativo, procedimental y actitudinal.

Sumativa: tiene un carácter retroactivo y por lo tanto evalúa resultados finales del proceso enseñanza-aprendizaje considerando la eficacia, es decir, el cumplimiento de los objetivos generales del programa y los específicos de las unidades, que se reflejará en el otorgamiento de una calificación o acreditación (*Modelo Educativo del COBAQ, 2005, p. 9*).

Esta evaluación sumativa deberá de considerar también los tres tipos de contenidos: declarativo, procedimental y actitudinal, para lo cual es necesario la elaboración de reactivos que correspondan a cada uno de estos contenidos.

2.5.1 Normatividad del COBAQ

El COBAQ, como institución educativa, cumple un mandato social de transmisión, mandato que parte de determinadas políticas educativas, fundamentadas en diferentes documentos, y que son los siguientes:

- *Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2002, p, 2), y que el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos.
- *La Constitución Política del Estado libre y soberano de Querétaro de Arteaga* (16 de septiembre de 1917). En el Artículo 4º. señala que la educación que impartan los gobiernos estatal y municipales, los organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez de estudios, cualquiera que sea su tipo o modalidad, promoverá el conocimiento de la geografía y la cultura del Estado, de sus valores arqueológicos, históricos y artísticos; de las tradiciones, lengua y creencias de los grupos étnicos, así como de su papel en la configuración y desarrollo de la historia e identidad de la Nación Mexicana. Y que el sistema educativo estatal estará orientado a exaltar los valores cívicos y a fomentar el trabajo productivo para una convivencia social armónica (*Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Querétaro de Arteaga*, 1990)
- *Ley Federal de Educación* (1973). En el Artículo 3º. se señala que Colegio de Bachilleres se funda “con objeto de impartir enseñanza media superior en sus modalidades escolar y extraescolar; su plan de estudios incluye tres

áreas: actividades escolares, capacitación para el trabajo productivo y actividades para-escolares” (SEP, 1973, p. 95).

- *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal* (29 de Diciembre de 1976). Afirma que es competencia del Poder Ejecutivo, a través de la Secretaría de Educación Pública, prestar en toda la república el servicio educativo, a excepción de las regiones en las que por ley esté adscrito a otras dependencias del Gobierno Federal. (SEP, 1976).
- *El Acuerdo Secretarial No. 17 SEP* (28 de agosto de 1978). Dicta las normas a las que deberán de sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación, bajo el control de la SEP.
- *El Acuerdo Secretarial No. 71 SEP* (28 de mayo de 1982). Afirma que la finalidad esencial del bachillerato es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo. Determina la duración del plan de estudios, que será de tres años en la modalidad escolarizada, que contendrá el llamado “tronco común”, un área propedéutica (que relacionará directamente al ciclo con la educación superior), y otra área optativa (que incluirá las asignaturas que respondan a los intereses del educando, de la institución educativa y de la región).
- *El Acuerdo Secretarial No.77 SEP* (21 de Septiembre de 1982). Expresa que es facultad de la SEP expedir los programas maestros de la materia y los cursos que integran la estructura curricular del “tronco común” del bachillerato, y cada institución educativa determinará los métodos de

enseñanza-aprendizaje, de conformidad con los respectivos programas aprobados.

- *Ley General de Educación* (1993). Regula la educación impartida por el Estado, Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Concibe a la educación como el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. Que la educación impartida por el Estado tendrá, entre otros fines, el de contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas y el de favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos. Que el tipo medio superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Asimismo, afirma que la educación que imparta el Estado tendrá la modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta. Y que los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio. (*Ley General de Educación*, 1993).
- *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública* (26 de marzo de 1994). Respecto a las atribuciones de la Dirección General del Bachillerato propone normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, en las diferentes modalidades del Bachillerato. (SEP, 1994).
- *Ley Orgánica del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro del 25 de mayo de 1995*. Establece que la finalidad del COBAQ es el impartir e

impulsar la educación correspondiente al nivel medio superior a través de acciones que propicien en el alumno una formación integral, a la vez que se genere en él una conciencia crítica y constructiva que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad; establece, además, los consejos educativos de cada plantel, y respecto al papel de las academias de los maestros, como organismos colegiados y permanente, determina su carácter consultivo en los diferentes aspectos del proceso educativo. También contiene los derechos y obligaciones del personal docente. (*La Sombra de Arteaga*, 1995, 15 junio).

- *Ley de Educación del Estado de Querétaro* (25 de agosto de 1996). Señala que la educación que imparte el Estado y sus Municipios a través de sus organismos descentralizados y de los particulares reconocidos, es un servicio público y que dichas instituciones se constituyen como elementos fundamentales del Sistema Educativo Estatal, y la educación impartida por las instituciones dentro de dicho sistema permitirá al educando incorporarse a la sociedad y desarrollar una actividad productiva (*Secretaría de Educación del Estado de Querétaro*, 1996).
- *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Concibe que se fomentará una educación equitativa con buena calidad, pertinente, incluyente y formativa, en sentido integral. Con relación a la buena calidad, la manera de valorarla y los elementos que la harán posible, el Enfoque Educativo para el Siglo XXI implica que en el año 2025 los niveles de aprendizaje de los alumnos se habrán elevado, al tiempo que las diferencias regionales se habrán reducido, y la calidad del sistema educativo será reconocida nacional e internacionalmente. Y sobre las concepciones pedagógicas pretende que serán efectivas, innovadoras y realizadoras porque formarán personalidades libres y ciudadanos con valores democráticos, capaces de convivir armónicamente, respetando la diversidad cultural y los derechos de

otros. Los estudiantes expresarán sus intereses, y las instituciones les ofrecerán espacios de convivencia adecuados a su edad (SEP, 2001).

- *Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Querétaro 1998-2003.* Define las estrategias y los rumbos educativos con base en las propuestas derivadas de los foros de consulta del sector educativo. Establece que la educación es un factor estratégico en el desarrollo de la entidad, que es un factor de cambio y equidad social y que ocupa un lugar preponderante en la política gubernamental. Y que el objetivo común de la educación es formar a los queretanos para que se incorporen al mundo complejo, plural y en constante cambio. Señala que el sistema educativo estatal presenta un aumento de la demanda por encima de la oferta educativa; además detecta los factores de deserción y de reprobación en todos los niveles, que en particular, en el bachillerato, es alarmante, al detectar un 47.78 % de reprobación en el nivel del bachillerato con el consecuente abandono de los estudios por parte del alumno (*Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 1998*).

2.5.2 Filosofía, Objetivos y Estrategias del COBAQ (2005)

Tanto la misión, visión, valores así como los objetivos y las líneas estratégicas de estos derivadas se rehacen continuamente atendiendo a las políticas de las diferentes gestiones administrativas. Se exponen a continuación las correspondientes al POA 2005 que cristalizan la filosofía y los objetivos de la RC y que son el referente del docente al hablar sobre los lineamientos institucionales.

Misión. Contribuir a la formación integral de nuestro alumno, facilitándole las condiciones para acceder significativamente al conocimiento y desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para alcanzar un mejor nivel de calidad de vida de manera responsable, eficiente y socialmente útil.

Visión. Ser la mejor opción educativa de carácter público del nivel medio superior en el Estado, con base en la calidad, equidad y pertinencia del servicio que se brinde a los alumnos.

Valores. Lealtad, libertad, honestidad, respeto, disciplina, responsabilidad, integridad y justicia.

Política de calidad. Contribuir a la satisfacción de las expectativas de los grupos de interés de la institución en cuanto a la prestación del servicio público educativo del nivel medio superior, mediante el desarrollo e innovación de los procesos académicos y administrativos en un marco de calidad y mejora continua.

Objetivo: Impartir e impulsar con calidad la educación media superior en la entidad, contribuyendo a cumplir las expectativas de los grupos de interés de la institución y la posibilidad de que el estudiante del COBAQ acceda a un mejor nivel de vida.

Líneas estratégicas 2005

- Mejorar en forma continua el desempeño académico.
- Consolidar el Sistema de Administración de la Calidad en todos los procesos que se realizan en la Institución.
- Hacer eficiente la operación en todas las áreas de la Institución mediante la administración cuidadosa de los recursos.
- Fortalecer la administración y el desarrollo del capital humano, mediante su formación y la mejora del clima laboral, propiciando un mejor nivel de desempeño.
- Continuar en la regularización de los bienes inmuebles de la Institución.
- Atender la demanda educativa mediante la gestión, desarrollo, modernización y aprovechamiento de infraestructura y equipamiento, consolidando la presencia de los planteles en su zona de influencia.

- Fortalecer la comunicación e imagen de la institución.
- Incorporar nuevas tecnologías de la información y comunicación al proceso educativo.
- Desarrollar un sistema integral de información y automatización de los procesos para la gestión institucional.

2.6 Antecedentes históricos del COBAQ⁹

Dentro de este primer apartado que corresponde al dato histórico de la Institución COBAQ, se ofrece una cronología, con el fin principal de contextualizar el dato ofrecido por el docente en la entrevista. Los eventos que se mencionan, en apariencia no concatenados entre ellos y sin mayor relevancia a nivel general, tienen una relevancia particular para los docentes entrevistados que hacen alusión a ellos al narrar la historia de la Institución desde un sentido protagónico. Se proporcionan además datos sobre cómo se fueron fundando los diferentes planteles del sistema, bajo qué circunstancias se fueron elaborando los documentos que expresan la normatividad del COBAQ, algunas características de las diferentes gestiones administrativas, así como la realización de diferentes eventos educativos, sea de tinte académico o deportivo.

1984. Teniendo como premisa la creación del Sistema Colegio de Bachilleres a nivel nacional en 1973, se funda el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro el 19 de julio de 1984. El COBAQ inició actividades escolares con la apertura del plantel número 1 Satélite, el 17 de septiembre de 1984, en las instalaciones de la Secundaria Técnica No. 14, ubicada en la Colonia Loma Bonita, perteneciente a la Zona Satélite, de la ciudad capital, con una inscripción de 371 alumnos (correspondiente al 3.7 % de absorción del egreso de 9, 973

⁹ Fuentes de los datos históricos: *Plan Institucional de Desarrollo* (PID) COBAQ 2000-2003; *Gaceta COBAQ* (órgano oficial de información del COBAQ de 1984 al 2000); *Millennium COBAQ* (Revista de información y análisis del año 2000); *Palabra COBAQ* (Revista de comunicación interna y análisis, a partir del 2001); Minutas de reuniones ordinarias de la Junta Directiva (1984-1993); y Relación de Acuerdo de la Junta Directiva (1994-2002).

alumnos de 3º. de secundaria a nivel Estado en el curso 1983-1984)) distribuidos en 7 grupos en turno vespertino. Fue hasta febrero de 1985 cuando el Plantel ocupa instalaciones propias ubicadas en el Acceso IV Zona Industrial Benito Juárez s/n., comenzando a funcionar en los dos turnos: matutino y vespertino (*Gaceta*. 1995, marzo). Fue el Ing. Agustín Chacón Estrada (1984-1991) su primer director.

1985. Se fundaron tres planteles más: Plantel No. 2 Amealco (cabecera municipal de Amealco), Plantel 3 Corregidora (Municipio de Villa Corregidora, conurbado a la capital) y el Plantel 4 Jalpan (cabecera municipal de Jalpan ubicado en la Sierra). Se emitieron los siguientes documentos:

- “Reglamento general de inscripciones, reinscripciones y evaluación del sistema escolar COBAQ”.
- “Reglamento de reconocimiento de validez oficial y revalidación de estudios del COBAQ”.
- “Normas y procedimientos para la evaluación del aprendizaje”.
- “Manual del profesor”.
- “Programa de formación de profesores” (*Gaceta*. 1989, septiembre).

1986. Se fundó el Plantel 5 Cadereyta (cabecera municipal). El Colegio fue sede de la VI Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres, a la que asistieron representaciones de 20 instituciones del país. Se expidió el “Reglamento del personal académico del COBAQ”.

1987. Se crearon el plantel 6 Tolimán (cabecera municipal) y el plantel 7 El Marqués (cabecera municipal, conurbada a la ciudad de Querétaro). Este último inició actividades en las instalaciones del Bachillerato Pedagógico. Egresó la 1ª Generación COBAQ (1984-1987) del Plantel 1 Satélite.

1988. Se fundó el plantel 8 Azteca (en la Colonia Azteca de la ciudad capital), el plantel 9 Santa Rosa Jáuregui (Delegación del Municipio de Querétaro) y el plantel 10 San Juan del Río (segunda ciudad en importancia numérica del Estado). Se llevó a cabo el “Primer Torneo Deportivo Estatal Interbachilleres” en el plantel 5 Cadereyta.

1989. Se participó en el Encuentro Nacional Deportivo de Media Superior, obteniendo el Plantel 1 el 5º lugar nacional en fútbol.

1990. Abrió sus puertas el Plantel 11 Ezequiel Montes, ubicado en el Municipio del mismo nombre; el Ayuntamiento donó 3.5 hs. para su construcción (*Gaceta*. 1990, agosto); aunque también está la versión de que fue la Sra. Alicia Velásquez Dorantes quien hizo la donación (*Gaceta*. 1991, marzo). Se efectuó el “Primer Encuentro Cultural Interbachilleres” en el Teatro de la República de la Ciudad de Querétaro, en el que participaron 7 planteles en las disciplinas de música, teatro, pintura, declamación y vitrales; se llevó a cabo el “Primer Encuentro de Asociaciones de Padres de Familia” de los 11 planteles del COBAQ.

Cuadro 1.

Datos estadísticos del Sistema COBAQ hasta el ciclo escolar 1990:

Matrícula: 4,271 alumnos.

Egreso estatal del 3º. de Secundaria (1989-1990): 15, 229 estudiantes.

Absorción del COBAQ en el Estado: 12.9%

1991. Fue designado el Ing. Mario Juárez Oro como 2º. Director General del Colegio. El gobernador Mariano Palacios Alcocer inauguró las instalaciones del Plantel 9 Santa Rosa, el 11 de marzo 1991 (*Gaceta*. 1991, marzo).

1992. Emanado del *Plan Nacional para la Modernización Educativa* (1989), el Colegio fue sede de los trabajos para la “Modernización del Plan y Programas de Estudios del Colegio de Bachilleres” con el análisis del Currículum Marco, en el que participaron 411 planteles del país. Fue designado el Ing. Gilberto Hernández Cabrera como tercer director general. El plantel 11 Ezequiel Montes estrenó instalaciones propias.

1993. Se desarrolló el “Primer encuentro estatal, académico, cultural y deportivo de padres de familia” en el plantel 4 Jalpan. Se implantó el nuevo plan de estudios del Currículum Básico Nacional.

1994. Se designó al C. P. Raúl Iturralde Olvera, como 4º. Director General para el periodo 1994-1996. El Colegio inició una etapa de “Modernización Administrativa”: capacitación informática y equipamiento de laboratorios, actualización y formación del personal docente y administrativo, establecimiento de una red de información y la optimización de los recursos. Se creó el área administrativa de supervisión, que en el 2002 se transformaría en coordinación regional. Se instituyó además la Dirección Jurídica que elaboró Ley Orgánica del COBAQ, la cual se presentó ante la Secretaría del Gobierno del Estado el 28 de noviembre de 1994 y se publicó el 1º de junio de 1995 en la *Gaceta* (*Gaceta*. 1995, julio). Se aprobó el “Programa de Estímulos al Desempeño Docente”. Se creó el VB en la Entidad. Dejó de existir el Bachillerato Pedagógico y sus recursos humanos y materiales se fusionaron al Plantel 7 El Marqués. Se creó la Coordinación de Jefaturas de Materia, incorporada a la Dirección Académica.

1995. Se fundó la Coordinación de Evaluación Educativa incorporada a la Dirección Académica. Se rediseñó el Programa de Formación Docente, se implementó el programa Seguimiento de Egresados (SEGUIRE), y se definieron los procesos de Ingreso Anual y Curso de Inducción. El órgano informativo oficial *La Gaceta* se redefinió como revista.

Cuadro 2.

Datos estadísticos del COBAQ en el ciclo escolar 1995 B:

Población total: 7, 380 alumnos

Egreso del 3er. Grado de secundaria (1994-1995): 16, 400 jóvenes

Absorción del COBAQ en el Estado: 25.6 %

Eficiencia Terminal: 42%

Personal (docente y administrativo): 483 trabajadores

1996. Se crearon los planteles: 12 Tequisquiapan (en la cabecera municipal) y 13 Epigmenio González (en la ciudad capital). Se realizó la primera edición del encuentro cultural y académico por excelencia del Colegio denominado *Desafío de Itzamná* (concurso anual entre los alumnos de COBAQ en diferentes disciplinas que se ha venido desarrollando hasta el año de 2007, en su 12ª edición).

1997. Se implantó por parte de la DGB el Currículum del Bachillerato General de carácter integral, propedéutico y formativo. Se publicó la “Síntesis de los fundamentos del currículo del bachillerato general”. Se designó como 5º. Director General el MVZ Élfego Hernández Martínez quien tomó posesión en marzo. Se presentó la “Compilación jurídica 1994-1997” que contiene la normatividad aplicable a la Institución. Se institucionalizó el concurso literario de cuento y de lectura *Emilio Carballido* (concurso que se celebró anualmente hasta el 2005). Se elaboraron los reglamentos “Servicios Bibliotecarios” y “Uso del sistema de cómputo”.

1998. Se realizó el “Primer festival de danzas autóctonas, tradicionales y bailable folklórico” en Jalpan de Serra, Qro. Se llevó a cabo el “Primer encuentro para la creatividad y la cultura empresarial”, antecedente de las “Expo-negocios” y “Muestras de desarrollo de negocios”, por los alumnos de las capacitaciones. Se

inició el proyecto Orientación Vocacional que se consolidó con la aplicación del “Sistema experto automatizado” para detectar habilidades, destrezas y talentos en los alumnos. Se organizó el encuentro “Expectativas de la educación media superior para el siglo XXI”. Se constituyeron la Dirección de Planeación, Programación y Presupuesto, la Coordinación de Calidad y de Mejora Continua y la Contraloría Interna.

1999. Se creó la modalidad EMSaD con el plantel 1 La Lagunita, en el municipio de Landa de Matamoros. Se transfirieron a COBAQ los 15 VB de la entidad que contaban con una población de 1, 158 alumnos. Se convirtió el VB del Municipio de San Joaquín en el Plantel 14 San Joaquín.¹⁰ COBAQ fue acreedor del “Quinto Premio de Calidad del Estado de Querétaro”, en la categoría de Gran Organización. Se inició el programa “Fomento a la lectura y uso de la biblioteca” y se realizó el “Foro Estatal de Calidad Educativa”. Se creó la Coordinación de Orientación Vocacional, y la Contraloría Interna se convirtió en Dirección de Área.

2000. Se creó el plantel 15 Chichimequillas (comunidad rural del Municipio de El Marqués). Se puso en marcha el *Programa Institucional de Desarrollo COBAQ 2000-2003*. Se creó la coordinación de Comunicación Social. Se realizó el primer festival musical “Viva la música” en la delegación Santa Rosa Jáuregui. Se iniciaron los programas cineclub COBAQ-CONECULTA y el proyecto editorial *Milennium* Cobaq. Se editaron la Ley Orgánica, la Ley de los Trabajadores del Estado, el Reglamento Interior de Trabajo del Estado y el Reglamento del Personal Académico. Se abrió el diplomado virtual *Programa de Actitudes y Habilidades Docentes* (PAHD) para los docentes a cargo del ITESM. La Coordinación de Calidad y Mejora Continua se transformó en Dirección de Área.

¹⁰ Este proceso de cambio de modalidad de los planteles: de VB a EMSaD, de VB a Escolarizado o de EMSAD a Escolarizado ha continuado hasta nuestros días en base al cambio de condiciones de dichos planteles, principalmente al incremento de la matrícula.

Cuadro 3.

Datos estadísticos del Sistema COBAQ (de las 3 modalidades: Escolarizada, EMSaD y VB hasta el ciclo escolar 2000 B):

Población total: 14, 052 alumnos
Egreso de 3º. De Secundaria (1999-2000): 17, 567 jóvenes
Absorción del COBAQ en el Estado: 35.7%
Egresados de la generación 1997-2000: 2, 210 jóvenes
Eficiencia Terminal: 48.3%
Equipos de cómputo: 685

2001. Se nombró al Lic. Carlos Ignacio Luhrs Eijkelboom como 6º. director general. Se inició la “Reorientación organizacional y funcional” que desglosa al sistema educativo en 4 coordinaciones regionales; se adoptó una estructura de organización matricial. Los planteles se consideraron como Unidades de Desarrollo Educativo. Se establecieron las estrategias para implementar en la institución el “Sistema de calidad basado en la administración de procesos”. Inició el curso de capacitación “Herramientas estadísticas para la mejora continua en la administración de procesos. Inició la edición de la revista *Palabra Cobaq*. Se expidieron los reglamentos de “Disciplina Escolar” y “Uso de vehículos”. Se autorizó la creación del Centro de Capacitación y Desarrollo (CECADE) con el propósito de capacitar e impulsar en conocimientos y habilidades, tanto al personal docente como administrativo.

2002. Se realizó el curso “Entrenamiento basado en el sistema de calidad ISO 9001:2000”. El VB El Colorado se convirtió en el Plantel 16. Se autorizó el Reglamento para la Aplicación de la Ley de Adquisiciones. A partir de este año el COBAQ coordinó y fue sede del programa de Acreditación de Conocimientos del Nivel Bachillerato (*Acuerdo 286 de la SEP*). Se capacitó al personal directivo con el Diplomado en Estrategias en Modernización y Dirección de Colegios (por la

UNAM) y con el curso Liderazgo Estratégico y Gerencia Educativa para la Innovación y la Calidad en Planteles del COBAQ. Se puso en marcha el Plan Estratégico del COBAQ con cinco líneas de acción:

1. Hacer eficiente la operación en todas las áreas
2. Administrar los recursos
3. Extender el sistema de calidad en el proceso educativo de los planteles
4. Mejorar los indicadores de desempeño académico
5. Fortalecer la comunicación interna e imagen institucional

Se impulsó el desarrollo académico a través de programas de atención diferenciada como escuela para padres, contra las adicciones, red de tutorías, etc. A finales del año la DGB a nivel nacional inició los trabajos del “Proyecto para la Actualización de Programas de Estudio” en el marco de la RC. El COBAQ fue sede nacional del curso Introducción a la Educación Básica en Normas de Competencia Laboral.

2003. Se inauguró el CECADE. Se fundaron los planteles escolarizados: 17 Constitución de 1917 (en la ciudad capital) y 18 Valle Dorado (en la colonia del mismo nombre en la Cd. de San Juan del Río). Inició el plantel Talentos Deportivos (como una extensión del plantel 13) derivado de un contrato COBAQ/INDEREQ. Se establecieron como proyectos institucionales claves la Reforma Curricular y la Certificación en la norma ISO 9001:2000. Se celebró por primera vez el *Congreso de Ciencias en la Educación Media Superior*. Se abrió el diplomado en “Desarrollo de habilidades gerenciales” para directivos. En el semestre 03-B se implantaron los programas de EMSaD a los VB. Se implantó el nuevo plan de estudios de la RC en 8 planteles escolarizados. Se creó la Dirección de Recursos Humanos.

2004. Se implantó el plan de estudios de la RC en el resto de los planteles escolarizados (SEM 04-B). La Extensión Bravo, dependiente del Plantel 3

Corregidora, se convirtió en el plantel 19, escolarizado; asimismo el EMSaD Santiago Mexquititlán se convirtió en el plantel 20 escolarizado, y el VB de Arcila pasó como plantel 21. Se creó el VB San Ildefonso (en el Mpio. de Amealco), plantel 41 del Sistema. El director general del COBAQ fue nombrado Coordinador del Comité Ejecutivo del Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS).

El Colegio realizó ajustes a su Plan Institucional de Desarrollo y los cambios se concretaron en el Programa Operativo Anual 2004 (POA), en el que a partir de los ejes rectores del Gobierno del Estado “Bien ser y “Bien administrar” se definieron las líneas estratégicas que incidieron en la mejora continua del desempeño académico, en la consolidación del sistema de administración de la calidad, en eficientar la operación mediante la administración de recursos y en fortalecer la administración y el desarrollo del capital humano. Se inició la producción de libros acordes a los nuevos programas de asignatura del plan de estudios de la RC por parte de profesores de COBAQ: Informática, Química, Historia de México, Matemáticas, etc. La modalidad EMSaD a nivel Estado obtiene el 2º. Lugar Nacional, y el EMSaD 3 Conca el 1º Nacional, según CENEVAL.

Cuadro 4.

Datos estadísticos del Sistema COBAQ hasta el ciclo 2004 B:

Matrícula 2003-2004: 22,917 alumnos (8,584 de nuevo ingreso). Absorción del COBAQ en el Estado: 37.5%
--

2005. Se logró la Certificación ISO 9000:2000 del Colegio: en Dirección General y en 5 planteles. En Dirección Académica se certificó el proceso “Enseñanza-Aprendizaje”. Se efectuó la 2ª. Edición del Congreso de Ciencias en Educación Media Superior. Con la creación de los VB de Arroyo Seco y Tancoyol se llegó a 43 planteles del Sistema. Se implementó el Plan Operativo Anual (2005) con 54 proyectos. Se desarrolló el 10º Encuentro Cultural Académico

Itzamná 2005, cuyo primer lugar lo obtuvo el Plantel 11 Ezequiel Montes por 3er. año consecutivo. Se actualizaron: el Reglamento General de Inscripciones, el de Reinscripciones y el de Evaluación del Sistema Escolar. En los resultados del Pre-Exani-II del año 2005 de CENEVAL, el COBAQ obtuvo el 1er. lugar nacional.

Cuadro 5.

Datos estadísticos del Sistema COBAQ hasta el ciclo 2005 B:

Planteles: 43. De los cuales 21 escolarizados, 13 EMSAD y 9 VB
Matrícula 2005-2006: 24, 234 alumnos (10, 265 de nuevo ingreso).
Egreso de la generación 2002-2005: 4, 856 alumnos, que representa un 60% de Eficiencia Terminal.
De un egreso de 3º. de Secundaria en el Estado de 56, 358 egresados, COBAQ absorbe el 43%

2006. Se obtuvieron las certificaciones de más planteles y direcciones de COBAQ. Se creó los VB de Peña Blanca y Arroyo Seco, y el EMSaD de Ahuacatlán se convirtió en el plantel 23 escolarizado, que con la fundación del plantel 22 Real de San Miguel, escolarizado, en la periferia de la capital, sumaron 45 planteles del sistema.

Haciendo una lectura de los datos históricos con relación a los objetivos de la Institución, estos expresan también la cristalización de su cumplimiento desde un punto de vista oficial; desde el Análisis Institucional, expresan un modo de hacer las cosas o un estilo institucional determinado, estilo que será desbrosado en el siguiente capítulo.

2.7 Análisis de la estructura organizacional del Plantel 1 (2004).¹¹

La operación de un plantel o establecimiento educativo está conformada por determinadas áreas, las cuales se desglosan en diferentes rubros. Con la finalidad de visualizar esta compleja operatividad se sugiere consultar el Anexo 2 que desglosa el *Plan Anual de Desarrollo Institucional 2005-2007 (PADI)* del Plantel 1, el cual sintetiza los elementos que integran cada una de las áreas que confluyen directa o indirectamente en el hecho educativo que se realiza cotidianamente en el Plantel. Es pertinente mencionar que dicho plan es valioso, no sólo por el análisis que hace de la realidad, tanto del Plantel como de su entorno, sino porque en su elaboración participaron docentes fundantes, dato que incide al interpretar el material ofrecido por ellos en las entrevistas.

¹¹ Según análisis hecho por el personal de la Coordinación y Presidentes de Academia del Plantel 1 *Satélite* a finales del año 2004.

Cuadro 6.

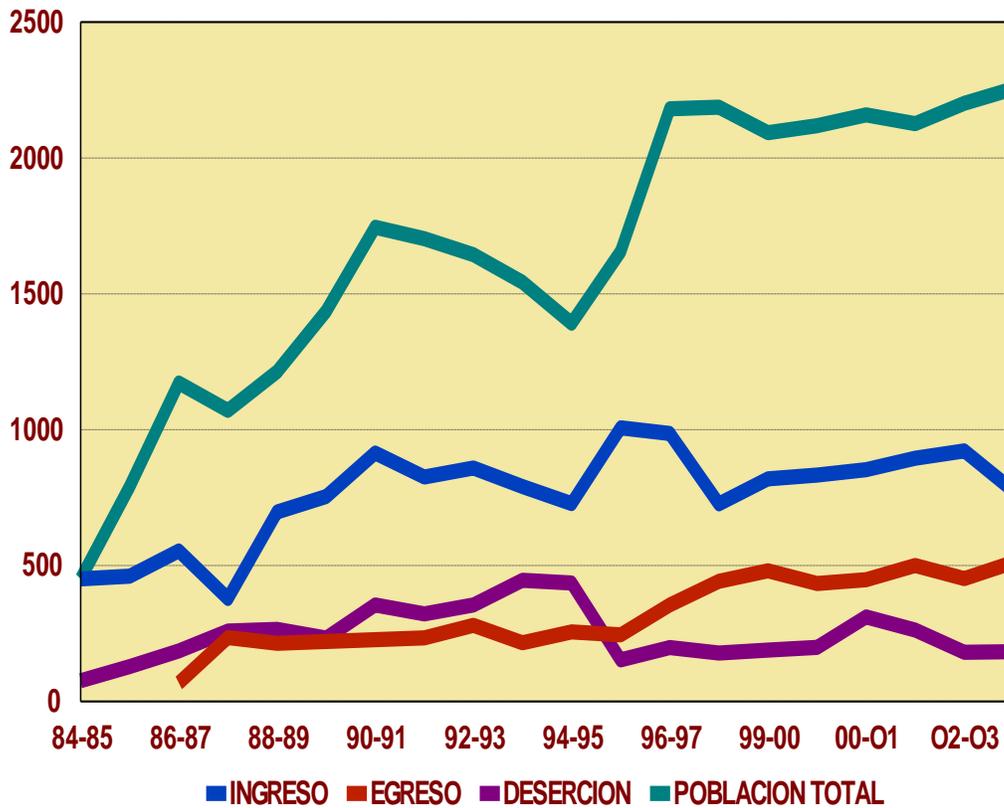
Síntesis estadística del Plantel 1.

Alumnos inscritos por generaciones:		
1998 B: 819 aceptados,	1320 aspirantes,	egresada en 2001: 448
54.7%		
1999 B: 833 “	, 1380 “	, “ 2002: 503
60.4%		
2000 B: 842 “	, 1000 “	, “ 2003: 446
53.0%		
2001 B: 895 “	, 1360 “	, “ 2004: 512
57.2%		
2002 B: 922 “	, 1250 “	, “ 2005: 600
65.1%		
2003 B: 773 (aceptados),	1202 (aspirantes)	
2004 B: 806 (aceptados)	1300 (aspirantes)	
2005 B: 800 (aceptados)	1322 (aspirantes)	
<i>Análisis de la capacidad instalada SEM 2004-B</i>		
I SEMESTRE	807 alumnos en 16 grupos	
III SEMESTRE	751 alumnos en 14 grupos	
V SEMESTRE	698 alumnos en 14 grupos	
Total:	2, 256 alumnos en 44 grupos	
Personal adscrito:		
• Docente:	64	
• Administrativo:	39	
Total	103	
Personal docente por carga horaria:		
• Tiempo completo 40 hrs. Semanales:	15	
• Medio tiempo, entre 15 y 30 hrs. Semanales:	31	
• Por horas:	18	
Total docentes:	64	

Gráfica 1.

Evolución histórica del Plantel 1 sobre el número de alumnos recibidos, deserción, egresados y población.

EVOLUCION HISTORICA DE LA POBLACION ESTUDIANTIL PLANTEL No. 1 "SATELITE"



Cuadro 7. Desglose de la Gráfica de la evolución histórica del Plantel 1 sobre el número de alumnos.

AÑOS INGRESO	EGRESO	DESERCION	POBLACION TOTAL
84-85 451		76	451
461		128	791
86-87 554	68	186	1172
379	235	259	1071
88-89 697	214	265	1213
754		233	1436
90-91 914		355	1745
826	234	322	1703
92-93 859	280	355	1644
791	216	446	1543
94-95 728	256	436	1392
1007	245	153	1656
96-97 986	355	198	2181
727	442	178	2187
99-00 819	481	189	2093
833	434	199	2119
00-01 853	448	311	2159
895	500	263	2126
02-03 922	452	181	2201
04 775	512	183	2255

Nota. Según la estadística, para julio del 2004 el Plantel 1 había recibido 16, 160 alumnos, de los cuales, egresaron 6, 437, correspondiente al 44.2% del estudiantado total, en 18 generaciones (Datos tomados del Archivo del Departamento de Control Escolar, Plantel 1).

CAPÍTULO III

El Mandato Institucional

En el capítulo anterior, a partir de un trabajo documental, se proporcionaron elementos que sirven para determinar cuáles son las condiciones de la Institución en general, y del Plantel 1 en particular, con la finalidad de contextualizar el dato ofrecido por el docente fundante en la entrevista; en concreto, se citaron los documentos que expresan la normatividad del Colegio, se mencionan de forma cronológica algunos acontecimientos significativos de la historia del mismo, hasta llegar a la descripción de las características propias del Plantel 1 Satélite, condiciones sustentadas y desglosadas en POA dicho plantel (Cf. Anexo 2).

En el presente capítulo se analiza la Institución recuperando los elementos pedagógicos, curriculares, administrativos y sociales, con las cuales los docentes comprenden los diferentes procesos desarrollados a lo largo de la vida de la Institución. El eje de análisis es la manera como se ha conjugado el trabajo institucional a lo largo de sus 22 años de vida con los objetivos institucionales, es decir, con relación al cumplimiento del mandato institucional, a través de diferentes analizadores comprendidos en los ámbitos de lo pedagógico, curricular, social y administrativo, y que, para su trabajo se descompone en los siguientes tres apartados:

- El vínculo entre la formación integral y la capacitación laboral a través de la dimensión pedagógico-curricular.
- Implicaciones de las condiciones administrativas y sociales en el cumplimiento del mandato institucional.

- La disociación entre la dimensión pedagógico-curricular y las condiciones administrativas y sociales de la Institución

Antes de adentrarse en el desglose de cada apartado, se considera pertinente poner de manifiesto los objetivos institucionales que contienen el mandato institucional, dentro del contexto de la etapa fundante de la Institución.

El mandato institucional. Con la expedición de la *Ley de Creación del Colegio de Bachilleres de Querétaro* del 19 de julio de 1984 se dio paso a la fundación del primer plantel del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro (COBAQ).¹² En el “Reglamento de la Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro”, publicado en el Diario Oficial del Gobierno del Estado *La Sombra de Arteaga*, el 31 de enero de 1985, Título Primero, *Objetivos*, Capítulo Único, Artículo 1º, se definen los objetivos del Colegio:

- I. Propiciar la formación integral del estudiante ampliando su educación en los campos de la cultura, la ciencia y la técnica.
- II. Crear en el alumno una conciencia ética que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- III. Proporcionar al alumno los elementos necesarios para que sea capaz de aprender a realizar un trabajo socialmente útil, o, en su caso, para llevarlo a cabo (p. 78).

De acuerdo a los objetivos citados, el mandato institucional se concretiza en dos elementos: la formación integral del alumno y la capacitación para el trabajo.

El mandato institucional no ha cambiado a lo largo de la vida de la Institución, se ha mantenido dentro de los objetivos de la misma, actualmente se

¹² Siglas con las que se comienza a nombrar hacia 1995, que significan Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro. Anteriormente se mencionaba como Colegio de Bachilleres de Querétaro. Cf. *Gaceta. 1995, marzo.*

expresa en la definición de la Misión del COBAQ, que prioriza la formación integral del alumno para que alcance un mejor nivel de calidad de vida de una manera responsable, eficiente y útil, según el *POA 2005* (Cf. No. 2.5.2, p.71), y sigue estando presente en el docente, de una manera consciente o inconsciente; consciente porque lo visualiza en la misma redacción de la misión y lucha por su cumplimiento, e inconsciente porque por ejemplo, al vivir en carne propia la exclusión instituida como estructura determinante de la institución escolar ubica esta práctica como la contraparte de la misión.

La definición de la tarea docente. La tarea del docente lo definió también la misma Ley en el Artículo 22: “El personal académico del Colegio de Bachilleres desarrollará sus labores bajo el principio de libertad de cátedra e investigación, dentro de los planes y programas de estudio aprobados por los órganos de gobierno de la institución” (p. 81). Se deriva, por tanto, de esta ley, que la función docente es ser el vínculo entre el currículum y el alumno, tarea que se caracteriza por la libertad de cátedra al desarrollar los planes y programas oficiales. Este objetivo considera el papel fundamental que desarrolla el docente en la tarea educativa para alcanzar el mandato institucional.

Motivos de fundación del Colegio. El COBAQ inició sus actividades con la apertura del Plantel 1 Satélite, cuyo primer ciclo escolar, 84-85, comenzó el 17 de septiembre de 1984 en las instalaciones de la Secundaria Técnica No. 14, en la Colonia Loma Bonita, anexa a la Colonia Satélite, con una inscripción de 371 alumnos, distribuidos en 7 grupos en turno vespertino. Fue hasta febrero de 1985 cuando la institución ocupó sus instalaciones propias ubicadas en el Acceso a Satélite s/n, Zona Industrial Benito Juárez, en la Delegación Félix Osores Sotomayor; el plantel constaba de dos edificios, uno destinado para las aulas y otro destinado al área administrativa, con un patio central.

La fundación del COBAQ obedeció oficialmente a un objetivo de demanda¹³ del servicio público educativo del nivel medio superior por parte de la sociedad, según la Ley de creación del Colegio (*La Sombra de Arteaga*. 1984, 19 julio), concretamente de proveer de instituciones de nivel medio superior en zonas donde no existieran o hubiera demanda del servicio como en la capital del Estado y en los municipios de San Juan del Río, Cadereyta y Jalpan, como lo afirma un docente: “Bachilleres se instaura para resolver la insuficiencia de espacio en el nivel medio-superior. Se requería una institución que abriera esta posibilidad, tanto en la capital como al interior del Estado” (E 8).

Para Agustín Chacón, primer director del Plantel 1 y primer director general, así como para los docentes fundantes, el objetivo principal de la creación del Colegio de Bachilleres en el Estado fue dar cabida al exceso de egreso de alumnos de secundaria en una institución pública, ya que la única alternativa que se tenía en ese tiempo era la preparatoria de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), a decir de un docente:

El COBAQ es una Institución surgida para atender la demanda del Bachillerato, pero sobre todo en las zonas en donde no se tenía este tipo de instituciones, aquí en Querétaro, en la periferia, este plantel 1, situado en la zona industrial, es un ejemplo, y en las cabeceras municipales en donde no había preparatorias, como San Juan del Río, Cadereyta y Jalpan (E 7).

El problema de la demanda caló en la conciencia social de los queretanos, cosa que se expresó en manifestaciones públicas según hace mención un maestro:

¹³ Esta es una visión positiva de la institución: COBAQ se funda debido a una necesidad, sin embargo, habría que ver la coyunturas políticas y sociales que establecieron dicha fundación, que tendría que remontarse al contexto de fundación del Sistema de Colegios de Bachilleres a nivel nacional, fundados en 1972 por el Luis Echeverría Álvarez.

Hace 25 años el problema educativo se había desbordado en Querétaro: la demanda del bachillerato por exceso de egresados de la secundaria. Ante el rechazo de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, simplemente por falta de cupo, se estaban ya originando hasta manifestaciones públicas de protesta por los padres de familia (E 8).

Por tanto, no fue la demanda la única causa de la fundación del sistema de Colegio de Bachilleres en el Estado sino también la problemática social que se estaba suscitando fue factor determinante, como lo confirma un maestro:

Ante tal problemática, el gobernador Rafael Camacho Solís, decide solucionar radicalmente el problema. De las orientaciones de SEP-México y de un estudio sobre la realidad queretana se decide implantar el Colegio de Bachilleres, que ya existía en México. Y establece como criterio fundar planteles educativos tanto en la ciudad como en los municipios en los que hubiera mayor demanda. Con esta base se hace el convenio entre el gobierno federal y el gobierno estatal (E 8).

Para el 2007 el Colegio cuenta con 43 planteles diseminados en 15 de los 18 municipios del Estado; tiene una capacidad de absorción del 45% de los estudiantes del nivel medio superior en el Estado; una matrícula de 26, 000 alumnos, y una planta de 800 maestros y de 400 administrativos, en 23 años de vida. Estos datos expresan que se cumplió la demanda de espacios educativos en el nivel medio superior.

3.1. *El vínculo entre la formación integral y la capacitación laboral a través de la dimensión pedagógico-curricular*

Antes de entrar al análisis de la percepción docente sobre la Institución considero pertinente definir algunos conceptos desde los cuales se hace la explicación de dicha percepción. Los conceptos de pedagogía y educación, según Chamorro (2002), están unidos en un solo proceso:

Todo ideal educativo y fundamentalmente desde una posición filosófica, antropológica, psicológica y sociológica ha sido, es y será, la concreción del tipo de hombre por formar y del tipo de sociedad por lograr (...). Y a la base de los ideales, siempre han estado las estructuras y las semánticas de la Educación desde una posición pedagógica con sus etiologías, sus procesos y sus protagonistas, en sus tiempos y espacios respectivos (p. 12).

El mismo afirma que la Educación y la Pedagogía están logrando nuevas resignificaciones, a saber:

- Se asume la Educación como una práctica social consciente o inconsciente de formación integral y permanente en el contexto de la autodeterminación y de la liberación.
- Se asume la pedagogía como el saber prospectivo, teórico - práctico y reflexivo sobre la educación. Es el saber científico sobre la educación; es necesariamente un producto de la conciencia reflexiva, es una teoría práctica cuya función se centra en orientar las prácticas educativas y como ciencia aplicada se constituye en la ciencia de la educación, saber fundante “sine qua non” para el ejercicio profesional de la misma (Chamorro, 2002, p. 3).

Afirma también el autor que “sólo una Escuela como institución social de calidad y un profesional de la educación con ética e idoneidad, podrían contribuir con pertinencia al desarrollo integral, autodependiente y sostenible de América Latina en el marco de los nuevos tiempos” (Chamorro, 2002, p. 4).

Para Cacho (2005), la pedagogía es el marco de referencia desde el cual se delimita el quehacer de la educación, por lo que su objeto de estudio: “son reflexiones, análisis, teorizaciones y orientaciones que sobre los procesos de la educación se realizan, para adecuarlos a las necesidades de la perfectibilidad humana, dentro del contexto sociohistórico de la realidad en la que ocurren” (p. 44). Para el autor, ambas concepciones, educación y pedagogía, se refieren a terrenos complementarios e incluyentes, porque las dos sitúan en el centro de su preocupación la formación del hombre, y la pedagogía la considera como:

la disciplina que orienta la reflexión, teorización, análisis y discusión informada, de lo que es el hecho de educar a cualquier ser humano, que orienta los fines de esta acción y fundamenta como consecuencia de los procesos anteriores, los principios que rigen la obra de educar. Por lo tanto, el estudio y la reflexión metódica de los fines y principios de la educación, es materia de la pedagogía” (Cacho 2005, p. 45).

Esta teorización sobre los hechos de la educación debe tomar como punto de partida varios elementos según Cantón y Beltrán (2003):

La concepción de hombre, los principios filosóficos, la ideología, la posición política, el sistema de valores, la visión societaria e histórica, el proyecto social como producción colectiva, el modelo pedagógico, el propio proyecto educativo como constructor de sujetos sociales, el ideario educativo y, finalmente, los principios y los fines del proyecto pedagógico (p. 254).

La pedagogía, según Cacho (2005), debe recuperar además una visión totalizadora sobre la educación del hombre, el cual está determinado por las relaciones que establece con la sociedad, que es la que marca los fines de su educación.

3.1.1. La vinculación de la formación integral con los enfoques pedagógicos

El docente fundante visualiza a la Institución de acuerdo a su experiencia en la misma, la esencia de su voz se centra en su preocupación por vincular las prácticas educativas derivadas de la dimensión pedagógico-curricular con el cumplimiento de la formación integral y la capacitación laboral expresados en el mandato institucional. Este proceso evidenciará la tensión continua que se da entre lo instituido y lo instituyente, ya que el proceso instituyente transgred, es inopinado, resta legitimidad a la norma instituida.

Analizar cómo se ha cumplido el mandato institucional en el rubro de la formación integral implica adentrarse en la intencionalidad educativa de la Institución, concretamente visualizar cuáles han sido los enfoques pedagógicos con los cuales se han orientado las prácticas educativas para estar en grado de vincularlas al objetivo de brindar una formación integral al alumno.

Para Yuren (1998) ser maestro requiere tener una visión humanista de la educación, de entender por qué y para qué enseña, es decir tener definidos los fines de la educación, aceptar la responsabilidad para realizar la función educativa, como lo expresa una maestra fundante: “cada día me convengo de que esto es lo mío, esto es lo que me gusta, y me involucro mucho en mi trabajo; para mí es muy importante aprender que la docencia es una profesión y hay que prepararse para ejercerla” (E 2).

Para Remedi (2004), los objetivos y lineamientos de la Institución, derivados de toda una amplia normatividad, se concretan a través del docente, y es en este

proceso cuando el deber ser institucional no se calca de una manera mágica o pura en los sujetos, sino que pasa a través de los diversos actores que confluyen en el proceso educativo, principalmente por el docente, el cual “interpreta” y plasma dicho “deber ser” institucional con todo lo que ello significa; es a lo que Fernández (1998) denomina dimensión instituyente. ¿Cuál ha sido la intencionalidad u orientación pedagógica de las prácticas educativas de los docentes de COBAQ?

Desde una perspectiva pedagógica el docente fundante distingue tres momentos en la Institución: conductista, cognoscitivista y constructivista. ¿De qué manera la orientación pedagógica determinada que se implementó en su momento fue un medio para alcanzar el mandato institucional? El núcleo de análisis, de acuerdo a esta pregunta, es verificar cuál ha sido la respuesta de la Institución desde la orientación pedagógica para cumplir el mandato institucional. El docente de COBAQ tiene claro que desde el inicio hubo una preocupación institucional porque se cumplieran los objetivos institucionales, sin embargo, ¿los enfoques pedagógicos implementados contribuyeron a su cumplimiento?

Veamos cuáles fueron las características de los tres momentos pedagógicos que orientaron las prácticas educativas de la Institución y de qué modo contribuyeron dichos enfoques al cumplimiento del mandato institucional, en particular a la formación integral del alumno.

3.1.1.1 Etapa conductista (1984-1992). Para los docentes fundantes, la primera etapa del Colegio se caracterizó por una orientación conductista; esta corriente fue fruto de la formación pedagógica y didáctica que ya traían los primeros maestros, no de una aportación dada por la Institución. En realidad no hubo una exigencia de la Institución por contratar a maestros con una preparación pedagógico-didáctica determinada, bastaba que hubieran cursado una carrera profesional, fuera universitaria, técnica o normalista, aunque no estuvieran titulados, a decir de un maestro: “sobre el perfil docente, todos eran profesionistas pasantes, ninguno de

los docentes estaba titulado” (E 1). El docente impartía no solamente las asignaturas correspondientes a sus estudios profesionales sino cualquiera de las asignaturas del área.

Los primeros docentes carecían de una preparación tanto pedagógica como didáctica, aunque algunos de ellos procedían del Tecnológico Regional de Querétaro, por lo que ya traían experiencia o preparación, pero estos últimos no se quedaron en el Colegio, quedando maestros faltos de experiencia que tuvieron que improvisar, como lo afirma un docente fundante:

El personal docente que se estaba incorporando, que eran profesionistas, no tenían experiencia didáctica, pero tenían la experiencia que te da el banquillo del aula, entonces pienso que la docencia se desempeñó bastante bien. También se ve esa improvisación del personal, en los maestros, podríamos decir que el primer grupo de maestros que proviene buena parte del Tecnológico de Querétaro, que son atraídos por el Ingeniero Chacón [Primer Director General], entran como 2 semestres, tienen experiencia, le dan buen impulso, pero muchos de ellos se retiran, no se quedan después de los primeros 2 o 3 semestres, porque tenían empleo mejor pagado; algunos de ellos, tengo la impresión, son un poquito acosados, o te quedas allá o te vienes, y tienen que tomar la decisión, entonces son personas que sí en el primer semestre le dan mucho empaque académico, pero al retirarse ellos los que nos vamos quedando, también tenemos que improvisar, la mayor parte de ellos son profesionistas... y esto trae otro momento como de dificultad para coordinar a todo este personal a nivel de administración educativa...hay digamos... puntos de vista... se intenta en aquellos momentos proponerles la misma estructura didáctica y pedagógica, y al tocarles este terreno estos maestros

profesionistas no logra penetrar, que por otro lado a la mejor estuvo bien ya que tenía mucho que ver con el conductismo (E 7).

A pesar de la falta de un enfoque pedagógico, a decir de un docente, sí se lograban buenos resultados con los alumnos:

Mucho se interactuaba pero lamentablemente no había un espíritu crítico de nuestra práctica. En este periodo, antes de los 90, sí había resultados, pero más por la exigencia que por la orientación de la práctica (E 1).

Los profesores que se integraron al Colegio eran profesionistas que por diversas circunstancias encontraron en el terreno educativo el cauce de su desarrollo profesional, si bien poseían los conocimientos disciplinarios, su formación didáctico-pedagógica no se encontraba avalada más que por su experiencia tenida como alumnos. En este sentido se expresa el *Plan Nacional de Educación 2001-2006* cuando señala que: “para atender el crecimiento acelerado de la matrícula pública de la educación media superior fue necesario contratar profesores que no siempre reunieron el perfil idóneo para impartir los programas de este tipo educativo, lo cual limitó las posibilidades de asegurar la calidad de la enseñanza.” (p. 167).

La intencionalidad de la práctica educativa desarrollada en la etapa inicial del Colegio, identificada ahora por el docente, estuvo centrada en la enseñanza. Este enfoque, más que ser una línea institucional fue una línea que el docente desarrolló a título personal, según lo expresan ellos mismos:

La práctica educativa en el primer periodo estuvo centrada en el docente, ya que se reprodujo el modelo que se había recibido en la formación profesional de cada docente, las prácticas se aprendieron de los propios maestros. Muchos tenían intolerancia con los alumnos,

había exigencia por la exigencia misma, se tomaban prácticas que se creía podrían servir; incluso, así se manifestaba, estaba centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje. Se pensaba que por el hecho de enseñar al alumno aprendía. También se caracterizó por una enseñanza tradicional, se utilizaba básicamente la exposición, no se utilizaban más materiales (E 1).

Sin embargo, en la etapa inicial se impartieron cursos, sobre todo de evaluación, pero sin una orientación pedagógica definida, según los docentes: “en los primeros tiempos no estaba muy explícita la fundamentación teórica, pedagógica, los cursos que se impartían se iban por la evaluación, como que no estaba muy claro el enfoque” (E 2). Estos cursos respondían a la corriente de la tecnología educativa y estaban orientados a comprender los programas de estudio, según la actual coordinadora del Plantel 1:

Tomábamos cursos, ya que el Colegio desde un inicio se preocupó por la formación docente, pero los cursos que se tomaron estaban en la corriente de la tecnología educativa; por ejemplo, sobre el modelo de Bloom. En la práctica esto no ayudó para cambiar el trabajo, más bien reforzó la práctica anterior. También se tomaron cursos sobre diseño instruccional, orientado a la interpretación de los programas de asignatura y para ver la interdisciplinariedad (E 1).

En esta primera etapa, ubicada entre 1984 y 1992, los docentes afirman que se partía de un enfoque positivista y conductista porque el docente ya lo traía y así lo difundía, pero el hecho de que se identifique tal orientación no quiere decir que en su momento hayan sido conscientes de estar en dicho conductismo sino que la apropiación de este discurso conceptual es fruto de la formación que la Institución les ha brindado, a decir de un docente: “no sabíamos cómo dábamos las clases, no sabíamos qué era el constructivismo, estábamos en el conductismo y sin darnos cuenta” (E 5).

También, el que la etapa inicial sea identificada por un enfoque conductista, no significa que haya sido el único enfoque con el cual se orientó el proceso educativo, ya que algunos maestros trabajaban ya otra orientación, a decir de un docente fundante: “en esa época todavía funcionaba el Positivismo, y el Positivismo nos hacía ser conductistas, nos hacía en la práctica ser conductistas aunque de algún modo ya otros trabajaban de otro modo, le buscaban por otro lado” (E 6).

El enfoque conductista orientó el trabajo educativo realizado con varias generaciones, a pesar de que en su momento ya se detectaban las inconsistencias de dicho enfoque, como lo afirma un docente:

Éramos conductistas sin saberlo, el diseño de los programas era conductista y tu práctica docente terminaba siendo así. Luego se empiezan a ver las inconveniencias de este modelo, y se inician algunos cambios, pero se tarda mucho en ver esos cambios; calculo que las cinco primeras generaciones salen con este modelo (E 1).

Debido a que el conductismo fue implantado por los docentes, a título personal, como ya se ha mencionado, huelga decir que la Institución inició un proceso educativo sin un enfoque pedagógico determinado, como lo comenta un maestro: “aunque la Institución ofrecía cursos no se llevaban a la práctica porque se desconocía la visión educativa del Colegio” (E 3). A falta de una orientación definida, se plasmó en el Colegio tanto la visión del primer director general del COBAQ, cuya referencia era la práctica de los tecnológicos regionales, como la del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México, debido a que algunos de los docentes provenían de esta Institución, como lo comenta un docente:

En aquella época el director general en turno tenía la visión de la práctica educativa llevada a cabo en los tecnológicos, y el director imprimía el tipo de práctica al Colegio. Un semestre después se creó

el Plantel 2 Amealco (cabecera del municipio del mismo nombre), pero básicamente éramos dependientes del Colegio de Bachilleres de México, había algo del director, su concepción y lo que venía de COBACH México, que creo más bien era una copia lo que teníamos, no fue ni siquiera una adaptación. Con esta serie de normatividades le fueron dando el carácter a la Institución hasta 1992 (E 3).

Debido al crecimiento acelerado de la Institución, tanto de planteles como del número de alumnos, hubo necesidad de contratar nuevos maestros, por lo que la Institución implementó programas de formación docente y brindó el apoyo para que algunos docentes hicieran estudios de posgrado, como lo comenta una maestra:

Hacia el 1988/1989, últimos años del Ing. Chacón (director fundante), el Colegio se había expandido, había más planteles, y aquí en el plantel teníamos un crecimiento acelerado, 1800 alumnos para 1990, lo que implicó grupos muy grandes, gente nueva, docente, y el Colegio intensificó los programas de formación docente y capacitación. Se abrió la posibilidad de hacer maestrías (en la Universidad Autónoma de Querétaro), por mi parte yo hice la maestría en Química. COBAQ apoyó para que hiciéramos dichos estudios. (E 1).

Los programas de capacitación y los estudios de posgrado propiciarían un cambio de enfoque en la práctica educativa del docente.

3.1.1.2 Etapa Cognoscitivista (1992-2002). Esta etapa se caracterizó por la difusión de algunos teóricos, sobre todo de Bruner, Piaget y Vigotsky; algunos docentes fundantes la identifican como Cognoscitivista debido a que se inició dicha difusión con Bruner, aunque en realidad es un periodo que se mueve entre la etapa conductista y la etapa constructivista del Colegio.

El conocimiento de nuevos enfoques y autores, que los docentes adquirieron a través de los cursos que ofreció la Institución y por los estudios de posgrado que hicieron en instituciones externas, a decir de un docente, propició un cambio de enfoque en el aula: “con esta incursión de los docentes a maestría se empezó a ser críticos, y se empezó por dejar de ser los protagonistas del aula (E 1). Esta última aseveración, de dejar de ser protagonistas en el aula, significó que el maestro cambiaba sus prácticas educativas, derivadas de un nuevo modelo pedagógico que algunos docentes fundantes identifican ahora como cognoscitivista, aunque se comenzaron a trabajar otros paradigmas como el psicogenético y el socio-cultural.

El cambio de enfoque provocó también una situación de crisis en la planta docente, a decir de un maestro:

Teórica y oficialmente todavía éramos medio positivistas, pero yo me acuerdo que ya los maestros de orientación sobre todo los psicólogos, los orientadores, ya echaban pleito, “que no, que Piaget, que la caja negra”, entonces en esa época me pareció como de cambio, de crisis (...) hay un debate, vamos a tener que conocer a Piaget, vamos a abrir la caja negra, vamos a ver qué funciones realiza el muchacho para aprender y todo ese rollo del cognoscitivismo, y obviamente empezamos en Bachilleres con ese cambio, y Piaget y Piaget y Piaget. Para el maestro de Bachilleres no estaba fácil, se veía la necesidad de dejar el empirismo aunque yo no creo que lo estuvieran haciendo mal, pero había que cambiar a un piagetanismo, pero todavía no se tenía clara la idea de ser constructivista (E 6).

Esta inquietud suscitada en los docentes fue encausada por Dirección Académica a través de cursos sobre diseño de estrategias didácticas, basados en los programas de estudio, como lo comenta un maestro:

Por eso se vio la necesidad de crear formación de profesores que creo fue hasta los 4 a 5 años, se vio la necesidad de crear capacitación, manejar programas, contenidos, etc. Y estrategias ya costaba más trabajo, porque no era lo mismo, una estrategia que hago en clase a manejar funciones mentales del muchacho, ya costaba más trabajo. Esa época duró un buen rato (E 6).

El nuevo enfoque fue fruto principalmente de las aportaciones de algunos docentes, que estaban realizando estudios relacionados con la educación y la psicología, y que empezaban a aplicarlo en el aula; esta nueva práctica suscitó el interés de los compañeros docentes, y fue del modo como empezó a difundirse y a ponerse en práctica de una manera más generalizada.

3.1.1.3 Etapa constructivista (2003-2007). La tercera y última etapa se percibe como Constructivista. Derivada de la RC,¹⁴ se caracteriza por la difusión e implantación del enfoque centrado en el aprendizaje, apoyándose en teorías constructivistas y humanistas, con una visión formativa integral, como lo afirma un docente:

Con la RC nos centramos en el aprendizaje, hay una incorporación importante de los medios audiovisuales y electrónicos; se entiende a cada uno de los programas como el pretexto del docente para contribuir a formar al alumno, y se incorpora también una visión que no es exclusivamente cognitiva, sino socioafectiva, psicomotriz, etc., con un enfoque holístico (E 1).

La implantación de este enfoque en la Institución tuvo varios momentos, desde la difusión del modelo educativo, iniciado en el semestre 2002 B, hasta la implantación de los planes de estudio en el 2003 B. En cuanto a la difusión del

¹⁴ Cf. 2.4.1, p. 55

enfoque, se partió de referentes pedagógicos y didácticos enmarcados en el Constructivismo, concretamente en los paradigmas educativos derivados de la Psicología Cognitiva: el conductista, el cognitivista y el histórico social, además de las corrientes teóricas enmarcadas en el constructivismo, las cuales se desglosan en constructivismo-social y constructivismo psicológico, según Méndez (2002). (Cf. Anexo 5). Se diseñaron además cursos y talleres, por parte de la Dirección Académica del COBAQ, que fueron ofrecidos a docentes y administrativos.

Para los docentes, la implantación de este enfoque, por primera vez, tuvo un carácter institucional: “Luego vino una política pedagógica, ya para el 2001 como que se solidifica todo aquello, antes como que no había la conciencia de que el Colegio tenía que llevar una política pedagógica determinada. Como que del 2000 para acá ya se vio la necesidad” (E 6). Esto no significa que el maestro en general haya cambiado su práctica, ya que a decir de los docentes: “hay maestros que han tomado muchos cursos y no cambian su práctica, tienen la misma práctica desde hace mucho, no cambian” (E 2); pero se reconoce que existen docentes preocupados por cambiarla, según comenta uno de ellos:

Yo creo que hay maestros muy preocupados, sobre todo los maestros que han tomados cursos, que tienen mucha preocupación por su práctica educativa, salen de los cursos angustiados por cómo están haciendo las cosas, tratan de practicar lo que aprendieron en dichos cursos, pero ponerlo en práctica es difícil. Hay otros muy preocupados, muchos de ellos me preguntan a mí para tratar de ubicar a algún alumno, par que les dé alguna orientación, pero incluso yo también les pido su apoyo, a los que les tengo confianza, por ejemplo, respecto a una alumna que acababa de salir de las drogas, yo les pedí a algunos docentes que la ubicaran, que trataran de impulsarla; pero esto no se puede hacer con todos los compañeros (E 2).

El hecho de que hasta en esta última etapa haya habido una intencionalidad definida por la Institución respecto a la orientación de las prácticas educativas, es pertinente preguntarse, ¿qué en las primeras etapas no se tenía un modelo educativo? Fue hasta el *Programa Institucional de Desarrollo COBAQ 2000-2003* (SEP, 2000), cuando se contempló la elaboración de un modelo educativo propio de COBAQ, lo que significa que hasta el año 2000 se caminó sin un modelo que determinara oficialmente la práctica educativa en el Colegio. En dicho Programa se afirmaba que era necesario elaborar dicho modelo y daba las orientaciones para su elaboración:

El Currículum del Bachillerato General fue elaborado por la SEP, sin embargo, no se acompañó de un modelo específico proveniente de las autoridades educativas, por eso es necesario elaborar una propuesta aplicable al Colegio congruente con el proyecto educativo de la Dirección General del Bachillerato, que se apoye en una teoría pedagógica y recupere un cúmulo de aspiraciones sustentadas en las experiencias institucionales (p. 11).

Una vez que fue elaborado el modelo educativo por la dirección académica del COBAQ se pasó a su difusión a partir de agosto del 2003, lo que implicó impartir cursos de una manera sistemática para todos los docentes. Habían pasado diez años sin que la Institución brindara un referente inmediato para desarrollar la labor educativa. ¿Cómo entender y desarrollar una práctica educativa institucional sin dicho referente tan esencial? El resultado, como lo expresan los docentes, ha sido el que cada quien ha interpretado a su manera el hecho educativo; e igualmente, pasaron muchos años para que los administrativos - coordinadores de planteles, subcoordinadores, prefectos, secretarías y demás personal de apoyo-, y cuya mayoría siempre había quedado al margen del mínimo conocimiento del modelo, fueran incluidos para recibir una formación y actualización institucional.

En cuanto a los resultados de la formación y actualización que brindó la Institución, se percibe que hay un logro, ya que a decir de un maestro, ahora se distingue con claridad el enfoque conductista del constructivista: “Me atrevo a decir que la mayoría de los maestros alcanzamos a distinguir lo que es una clase tradicional conductista de una clase derivada del constructivismo” (E 5). Aunque no se puede afirmar que se haya asimilado el nuevo enfoque para cambiar la práctica del docente en el aula,¹⁵ como lo comenta una maestra:

En esta última reforma se ha hecho mucho énfasis en el marco conceptual de los programas y esto corresponde también a los cursos de formación y observo que los maestros tienen mayores elementos teóricos, sin embargo no necesariamente corresponde este manejo a las prácticas, que hacemos las mismas cosas, como que no es tan fácil cambiar nuestras prácticas (E 2).

El proceso de implementación de la RC es concebido como el parteaguas de la Institución, debido a que su orientación constructivista ha sido muy trabajada por las autoridades académicas del COBAQ en correspondencia con los lineamientos de la DGB; sin embargo, aunque este enfoque fue implantado oficialmente a nivel Institución, no significa que haya sido asimilado por el docente y haya permeado la labor educativa del mismo, pero, para el docente, es el referente desde el cual analiza su tarea formativa, tarea vinculada al mandato institucional, pero, ¿cuál fue en realidad su impacto desde una perspectiva pedagógica?

La RC tiene como finalidad actualizar los contenidos programáticos con los enfoques pedagógicos y didácticos desde una plataforma constructivista y girando

¹⁵ Sobre este último punto algunos docentes del Plantel 13 del COBAQ (que fue seleccionado como “escuela guía” para que funcionara como piloto y modelo de la RC para todos los planteles y para lo cual se desarrolló un trabajo de preparación intensa desde el 2003), afirmaron en una evaluación que se les aplicó sobre los “Conocimientos Básicos”, en junio de 2007, y que se ha hecho ya al 90 % de los docentes (630 de un total de 700), que desconocían el nuevo modelo educativo.

en torno al modelo del conocimiento centrado en el aprendizaje, pero, según el parecer de los docentes, la RC no ha permeado a fondo el proceso enseñanza/aprendizaje, más bien ha impuesto una carga administrativa en detrimento de lo académico, ya que se le identifica con el llenado de formatos debido a los requerimientos de la Dirección de Calidad de la Institución, la cual, evalúa los procesos académicos y administrativos, para alcanzar o mantener la certificación ISO, como lo comenta un docente:

Sobre el impacto de la Reforma Curricular: Bueno, nosotros lo hemos visto en una carga, en una mayor petición que nos hacen las autoridades de llenar formularios, una carga más bien administrativa, más que pensar en lo académico, porque antiguamente no se nos pedían tantas cosas, esta situación nos quita tiempo para preparar clase y ponerle mayor atención a los alumnos (E 9).

En cuanto a su asimilación, afirma un maestro que “al menos se hablan ya los mismos conceptos, se tiene un lenguaje común” (E 1), independientemente de que haya una correspondencia con la práctica docente. Opinan que es una falacia lo de resultados óptimos, refiriéndose a los indicadores académicos de aprovechamiento y aprobación, que es una consigna institucional sacar indicadores cuantitativos altos, que con tales prácticas están colapsando el enfoque o la educación misma, ya que el éxito no está en el programa sino en quien lo opera:

Creo que en este momento lo que más interesa son los números, ya no nos fijamos si existe calidad educativa, estamos soñando si avalamos que tenemos el 94 % de aprobación; yo no puedo sacar “quimiquitos”, simplemente lo que necesita saber el alumno, conocimientos necesarios y eso es bastante; estos números están haciendo que la educación se colapse, yo creo que en estos años próximos vamos a tener algo muy importante, hablando de colapsos,

algunos le van a echar la culpa a la demanda, a la cuestión económica, muchos más a la cuestión académica, pero no se está preparando al muchacho con las armas necesarias para hacer frente a la vida” (E 3).

Este elemento aportado en la anterior entrevista, sobre las consecuencias tan graves que puede tener el llevar una práctica educativa basada en criterios superficiales merece una análisis profundo, ya que está en juego el ser de la sociedad misma. Como dato, Bachilleres Querétaro influye en la formación del 50% aproximadamente de los jóvenes del nivel medio superior a nivel Estado, por lo que es grande la responsabilidad en este ámbito educativo.

Sobre las reformas educativas, para Ornelas (2004), al analizar el Sistema Educativo Mexicano, las concibe como procesos de cambio, modificación de patrones establecidos y rompimiento de inercias, pero que dichos cambios son graduales, a corto o a largo plazo, y que pueden ser profundas o superficiales. Pone como ejemplos, tanto la reforma de la educación básica en México de 1958-1959, que fue una reforma profunda y a largo plazo porque generó toda una tendencia en la práctica educativa que emergió aún en los años noventa, como la reforma de 1973-74, que tipifica como superficial debido a su incapacidad por conmover los fundamentos de la pedagogía. Según este esquema de análisis, en las reformas habidas en el COBAQ, salta a la vista que hasta el momento han sido superficiales y a corto plazo, que no han calado en las concepciones del docente, salvo esta última, que habría que esperar para valorarla cabalmente.

Un análisis sobre el impacto de las reformas constructivistas, aunque en el nivel de la media básica en México, lo ofrece el reporte de investigación exploratoria de López y Mota (citado en Ruiz y Primero, 2004), cuyo resultado es que no ha habido una transformación profunda de la práctica docente:

Que –en el marco de los Cursos Nacionales de Actualización en México, atendidos por profesores de ciencias de secundaria en México- la influencia de tales cursos se refleja mediante un discurso constructivista y adopción de trabajos en grupo para hacer las sesiones más participativas, pero sin transformaciones profundas en su práctica docente –como pueden ser la actividad del profesor centrada en las ideas de los estudiantes y no en los hechos de la ciencia manejados en los contenidos disciplinares del currículo (p. 96).

Aunque el estudio se refiera a un nivel educativo inferior, dicho reporte es relevante para considerarlo con el impacto de la RC debido a que poseen el mismo enfoque constructivista.

Para los docentes, imponer una RC que está fundamentada en los cuatro pilares de la educación de Delors (1996) es un error debido a que las condiciones sociales y económicas son diferentes en cada país, por lo que no se puede estandarizar debido a que no hay una equidad, como en México, en que hay una brecha entre ricos y pobres:

La RC no tiene nada novedoso, a la mejor se ha estructurado de manera distinta, pero con las características que tiene nuestro país aplicar los pilares de la educación del saber hacer, saber ser, etc., no se puede, yo creo que Jacques Delors se equivocó, hay una brecha abismal entre ricos y pobres, lo de la equidad no es posible. Tal vez los bancos mundiales apoyen a la educación, no sé yo maestro, la Reforma finalmente no tiene más que un principio, desde mi punto de vista, me da la impresión de que el gobierno federal simplemente quiere abandonar a la educación pública para poder dejar la puerta abierta a la educación privada; parece que hay que poner escuelitas: La política educativa está encaminada a marcar defectos a la

educación pública, especialmente la de los COBACH para ensalzar la educación privada, porque tenemos recursos limitados (E 3).

La RC pretende brindar una formación integral, pero el marco y las condiciones que la sociedad ofrece actualmente para alcanzar el fin sublime del bien común sobre los intereses personales, indica otra dirección. El nuevo *homo sapiens* es el *homo oeconomicus*, según Pérez Gómez (2004), el fin último del hombre es consumir y los sistemas educativos que propicien la verdadera formación integral están en el abandono absoluto, sólo importa la educación que genera riqueza, pero para los que ya la ostentan. En la actualidad el modelo de hombre ha involucionado, las condiciones de competencia entre los bloques económicos y predominio de un bloque económico-militar viene aparejado de su correspondiente modelo ideológico. Los modos de producción determinan lo ideológico y lo ideológico determina al hombre. Se retoma el discurso histórico de la educación sólo como retórica, lo importante es hacer creer al hombre que está a un paso de la modernidad, cuando en la realidad el pensamiento único trata de imponerse a través de los sistemas educativos.

La RC de la educación media superior está determinada por nuestra realidad económica y política que viene dirigida por organismos mundiales y que según Martin y Shumann (1998), un 80% de la humanidad tendrá que vivir a expensas del 20 % restante, no habrá puestos de trabajo para más, “en el futuro la cuestión será comer o ser comido” (p. 10). México no está excluido de este contexto económico-político, por tanto, nuestro futuro, es impredecible, ya que estamos involucrados, querámoslo o no en las denominadas economías de mercado.

Para Chomsky y Dieterich (1996), todas las reformas educativas en México, llámense Modernización Educativa, Reforma Integral o Reformas Curricular, en el caso del nivel medio superior, están derivadas de políticas relacionadas con el neoliberalismo. Desde los años ochentas ya se planteaban este tipo de estrategias

políticas que devienen de las políticas educativas de la OCDE, los discursos que sustentan estos cambios son diversos, entre ellos se encuentra el de considerar a la educación como base del desarrollo social; para Anzaldúa (2004) el hecho de que la educación se vincule con problemas socioeconómicos expresa un carácter ideológico; igualmente lo pregona Wallerstein (2002), al explicarlo por la alianza de los imperios capitalistas asiáticos que ha sido base para su ascenso en todo sentido, incluido el cultural que, en contraste, según Chomsky y Diereich (1996) “el criterio de pertenencia en América Latina establece que los países en vías de desarrollo carecen de una educación de calidad y por lo tanto se encuentran en rezago socioeconómico” (p. 91).

A manera de síntesis, se distinguen a lo largo de la historia de la Institución, características bien definidas respecto a los tres enfoques pedagógicos implementados:

1. La primera etapa del Colegio se caracteriza por una experiencia conductista, por un método positivista en la que se prioriza la evaluación, por un modelo de práctica educativa centrado en la enseñanza, es decir, ubicándose el maestro como centro del proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, estas orientaciones no fueron difundidas por la Institución sino a título personal por cada uno de los docentes. Por consiguiente, el Colegio inicia su labor educativa sin ninguna claridad oficial respecto al enfoque, validando de hecho el enfoque de cada uno de los docentes.
2. La etapa intermedia, caracterizada por cognoscitivista, tiene diferentes peculiaridades, sin embargo, de base, es similar a la anterior, porque aún la Institución no posee un modelo educativo propio. Se diferencia con la etapa anterior en que aquí aparece ya un nuevo enfoque, fruto del conocimiento de varios teóricos que explican el proceso de aprendizaje a través de otras teorías, por lo que pasa a segundo plano el papel del maestro para centrarse en el alumno. Se va asimilando que el aprendizaje no consiste en

una transmisión de conocimientos sino de una construcción de los mismos por los alumnos. Pero en esta etapa, el nuevo enfoque no se implementa aún por la Institución, sino que es fruto de los maestros que se están actualizando a través de su iniciación en los programas de maestría o fruto de la capacitación que brinda la Institución pero de una manera aún no sistematizada.

3. La última etapa o constructivista. Se identifica por una sistematización o por una intencionalidad pedagógica bien definida por la Institución, incluso se parte ya de un modelo educativo propio de la Institución. El nuevo enfoque centrado en el aprendizaje es asimilado por la mayoría de los docentes, al menos en el plano conceptual. Se trabaja el enfoque constructivista a partir de diferentes paradigmas, como por ejemplo el socio-cultural de Vigostsky. Sin embargo, la RC se percibe más como pretexto para justificar la denominada calidad educativa expresada en una certificación ISO, que es más bien de carácter administrativa o burocrática que académica, además de que, leyendo entre líneas, por ser programa de un periodo sexenal deberá responder a determinados lineamientos ideológicos, políticos y económicos.

3.1.1.4 El docente y la formación integral en el Plantel 1. Una vez identificadas las tres etapas con sus respectivos enfoques pedagógicos que ha vivido la Institución, se analiza a continuación de que manera ha contribuido el docente del Plantel 1 para alcanzar el mandato institucional respecto a la formación integral del alumno.

Para Fernández (1998), los responsables de la tarea educativa son los docentes en particular, tarea que entiende como un “dirigir nuclearmente el comportamiento de los sujetos en educación hacia ciertas formas deseables” (p. 89); estas formas deseables, para la autora, están integradas por diversos componentes, como las concepciones ideológicas, las acciones técnicas, las interacciones sociales y las vinculaciones fantaseadas. ¿Cuáles han sido las

formas deseables o componentes que han caracterizado la tarea educativa del docente del COBAQ y de qué modo han contribuido a alcanzar la formación integral del alumno?

La actitud con la que el docente del plantel 1 ha afrontado su tarea educativa, sobre todo a partir de la implantación de la RC, es de un gran compromiso con el alumno, realiza su tarea educativa con la ilusión de ser un elemento que incida verdaderamente en la formación integral del estudiante. Los docentes están abocados en desarrollar en el alumno no sólo el aspecto académico, sino sobre todo el humano. A decir de la coordinadora del plantel 1, el docente desempeña su labor con un gran compromiso y con la intención de alcanzar un determinado perfil del estudiante:

En cuanto a los docentes, también están más comprometidos, creo que ya superamos la etapa en la que el docente hacía las cosas por miedo a una sanción administrativa, ahora se desempeñan porque son personas comprometidas, que tienen un proyecto, que tienen un plan de clase, por ejemplo, que tienen un proyecto a corto y largo plazo, son personas más conscientes y con una visión más amplia. Uno de los resultados, y es el que más me gusta, entiendo a su asignatura como el medio para alcanzar el perfil del egresado, antes se entendían los contenidos programáticos como un fin (E 1).

Opina la Coordinadora que actualmente los alumnos del plantel 1 se preocupan ya por su formación, cosa que antes no les interesaba:

Los indicadores académicos no reflejan todo el trabajo que se hace. Sobre los resultados cualitativos hemos notado que los alumnos tienen un gran compromiso; históricamente los alumnos se han quejado de las instalaciones, horarios, turno, etc. Las demandas actuales tienen que ver más con el estar preocupados si no

entienden los contenidos, la eficiencia de la máquina, etc. Esto significa que están más preocupados por su formación (E 1).

Desde esta actitud de compromiso con el alumno, el docente ha ido construyendo su experiencia formativa de 22 años, ha salido adelante, no para emerger como un grupo social de influencia, no para poseer un poder que cristalice en un ser reconocido por la Institución sino porque dicha entrega es lo que le da razón a su vida, por la satisfacción intrínseca o *per se* que le da dicha labor, como lo afirmaba una maestra en un artículo publicado en la revista del Colegio:

Ser maestro es una profesión eminentemente social, implica comprender a nuestros alumnos, implica estar inmerso en la sociedad y palpar de cerca los problemas más serios: pobreza, alcoholismo, desintegración familiar, problemas psicológicos. Nuestra labor es callada y no debemos esperar recompensa como no ser la satisfacción de ver a nuestros alumnos convertidos en hombres de provecho para la sociedad y responsables de una familia (*Gaceta*. 1996, marzo).

Este tipo de docente se autoconcibe como formador que con ética profesional y gran compromiso brinda lo mejor de sí para formar a los alumnos en determinados valores, como son la libertad de expresión, los derechos humanos, la tolerancia, el diálogo, la crítica, la propuesta, la participación, etc., valores que vienen incluidos en la famosa formación integral propuesta en el objetivo general del Bachillerato, valores que están como meta inmediata a alcanzar en las actividades académicas y que vienen expresadas en los objetivos de los programas de estudios del área de histórico social: para que el estudiante a través de la reflexión, del análisis, de la crítica y de la propuesta tome conciencia de su ser social, elemento constitutivo del mandato institucional.

Este enfoque caracteriza al plantel 1, hay una línea a seguir, un trabajo para que el alumno tome conciencia de su realidad social, ya que según la Coordinadora del plantel 1: “Alientan mucho a los alumnos para que levanten la voz, si no están de acuerdo que digan, que sean un factor de cambio en esta sociedad injusta” (E 1). Esta orientación significa cultivar determinados valores que constituyen los fines educativos, valores que fomentan a través de la apertura a las inquietudes, ideas y formas de pensar de los alumnos, a través del fomento del diálogo abierto y libre, a través de la promoción del pensamiento independiente, etc.

Estos aspectos particulares que caracterizan y dan una forma determinada de ser al Plantel 1 constituyen para Fernández (1994) el estilo institucional, ya que revelan aspectos de su funcionamiento en particular, como las formas de percibir la realidad, en las que por principio se rechazan las decisiones verticalistas o ante las dificultades se reacciona a través del diálogo, tanto docentes como alumnos, como lo expresa la coordinadora del Plantel 1:

Una de mis primeras experiencias como coordinadora, antes de que me sentara bien en la silla, sucedió que hubo un cambio de uniforme, y los muchachos no estuvieron de acuerdo, que por qué tenían que cambiar; yo convoqué a una reunión con los docentes para verlo, pero los muchachos ya estaban organizados integrando a los del primer semestre, y en la reunión con el consejo de los maestros, estos dijeron que había que rescatar la actitud positiva de los alumnos en que manifestaron ser críticos (E 1).

Otro ejemplo que manifiesta una forma de ser del docente del Plantel 1, en concreto su independencia de acción respecto a la autoridad, fue el hecho de haber acudido a la visita del Subcomandante Marcos a Querétaro sin haber pedido autorización, según la Coordinadora del plantel:

Recuerdo que cuando vino Marcos, en el recorrido que hizo por la República, me invitaron los maestros, pero yo no me atreví a ir, en cambio fue la mayoría sin importarles las clases ni el permiso (E 1).

Para los docentes, estas características o formas de ser, tanto de los docentes como de los alumnos, le han dado prestigio al plantel, por lo que no hay ni necesidad de hacer proselitismo para la captación de alumnos:

Lo que caracteriza al Plantel 1 es el prestigio. Por ser el no. 1. Es uno de los planteles más grandes, en el recurso humano, docentes, hay una gran variedad, desde médicos, abogados, historiadores, etc. Creo que hay una gran formación interdisciplinaria de los docentes. Hay una cadena de herencia, hay muchos alumnos hijos de docentes. Ya no se hace proselitismo, el plantel por sí mismo capta el alumnado por el prestigio que tiene (E 4).

La plataforma desde la cual parten los maestros del Plantel 1 para orientar la tarea educativa son los valores, a decir de un docente:

Yo creo que la cuestión de los valores lo determina el ejemplo del docente: si los alumnos ven que preparas tu clase, les pones atención, etc., vas proyectando tus valores. Ellos ven esta actitud y en un momento determinado te van a copiar hasta tu forma de ser. Creo que la ideología del maestro sirve para encaminar o desarrollar hombres respetuosos de su sociedad. Yo les inculco valores éticos, morales, espirituales, el ser participativos, creativos y solidarios con nuestra sociedad, familia, colonia. Este es mi concepto de ideología: el servir (E 4).

Esta concepción del maestro que despierta admiración y es modelo en valores corresponde a un modelo educativo centrado en la persona, sin embargo,

existen otros modelos, como el modelo icónico-anárquico de Beuchot (1997), en el cual, el profesor es imagen, pero no es el ejemplo.

Cabe mencionar que hasta en la orientación ideológica se distingue el Plantel 1, ya que a decir de la Coordinadora del Plantel, van por la línea comunista: “En cuanto a la ideología, creo que los maestros en general van más por el lado del comunismo, yo creo, la mayoría de los maestros son combativos, reaccionan de una manera no tan mesurada (E 1). Esta actitud de lucha o ideología, sobre todo de los docentes fundantes, la adquirieron en las aulas y en el ambiente en donde hicieron sus estudios de preparatoria y profesionales, como lo expresan algunos de ellos que egresaron de la UNAM o del Politécnico:¹⁶

Sí había mucha influencia, y como no estábamos normados, cada uno expresaba las ideas como se quisiera. Por ejemplo, en el movimiento sindical del 89 se decían las cosas, en el sentido de la lucha; en el Poli las cuestiones del orden, del respeto al maestro, se cuidaban mucho (E 5).

Esta identidad del docente del plantel 1, en palabras de Landesmann (2006), es “el núcleo duro o el bastión último de la identidad institucional de los sujetos, al mismo tiempo que la capa de piel más protectora de su frontera” (p. 46). Este enfoque o línea formativa, pasa a ser una representación o cualidad psíquica que es el referente que vincula o integra al grupo de docentes y su correspondiente despliegue de su práctica educativa; es la que les da sentido, la que los une, la que los hace vibrar con la Institución, como ente formativo, en la que ellos son protagonistas o pilares del proceso, independientemente de quien coordine la institución o del enfoque institucional, lo que vale es su hacer, lo que vale es lo que plasman en los alumnos. Ser un docente transformador, según Yuren (1998) demanda que los alumnos, en el aula y en la escuela, dejen de ser

¹⁶ Por ejemplo, la Maestra Bárbara Leticia Ruiz Barrios, docente fundadora del Plantel 1 Satélite, es Licenciada en Psicología por la UNAM. Cf. *Gaceta*. 1996, mayo.

“invisibles” y se favorezca la aparición de sus rostros; implica construir y desarrollar proyectos educativos llenos de valores que contemplen las creencias del alumno, sus actitudes y el poder de elección.

Pero este tipo de docentes vive en gran tensión con las autoridades, con el enfoque institucional y con los compañeros que reproducen un esquema educativo que no transforma; a decir de Fernández (1998), esta tensión tiene una triple fuente, la cual se percibe con demasiada claridad en la realidad o problemática actual de la institución debido a que hay una oposición:

- Entre la tendencia de los docentes a desarrollar su labor educativa siguiendo sus propios criterios, en contra del enfoque de la estructura formal, que ha caído en criterios de cuantificación y de eficiencia.
- Entre el modelo propuesto por la institución y las convicciones educativas, criterios o ideología de los docentes que pugnan por implantar determinados valores como el derecho a la libertad de expresión, a la democracia, a la formación humana, etc.
- Entre la tendencia institucional o de algunos grupos en particular, a reproducir el contexto y la convicción de innovar y modificar el mismo por el grupo de docentes “comprometidos hasta el alma” con el alumno en particular y con la sociedad en general (Fernández, 1998, p. 48).

¿Cómo valorar esta práctica educativa con relación al alcance del mandato institucional? Obviamente que la pretensión de este trabajo no es validar o comprobar si se ha cumplido el mandato sino comprender cómo ha vivido el docente el proceso que vincula las el sentido de su práctica con la finalidad institucional de la formación integral. Antes de llegar a dicha comprensión, retomemos el otro elemento del mandato, el de la capacitación para el trabajo, para tener una visión más completa de dicho proceso.

3.1.2 La capacitación para el trabajo desde la dimensión curricular

En el apartado anterior se identificaron los periodos de la Institución en general desde una orientación pedagógica y se analizó cómo contribuye el docente del Plantel 1 en particular a la formación integral del alumno desde un enfoque pedagógico; en este apartado, en primer lugar, se describirán los diferentes currículos que se han implantado a lo largo de la vida institucional y, en segundo, se analizará de qué manera la propuesta de los diferentes currículos ha contribuido a alcanzar el mandato institucional, sobre todo con relación al segundo elemento del mandato, de proporcionar una capacitación al alumno para que se desenvuelva con mejores armas en el ámbito laboral. Por tanto, el núcleo de análisis de este apartado es la manera como lo curricular ha mediado para alcanzar el mandato institucional en cuanto a la capacitación para el trabajo, capacitación que está integrada en los planes de estudio en todos los currículum que se han implementado.

Al respecto, Torres (2000) concibe el currículum como analizador, el cual, tiene la capacidad para decodificar los sentidos institucionales:

El currículum, tanto en su dimensión de diseño curricular (que comprende plan de estudios y programas), como en la de desarrollo (que comprende las prácticas cotidianas de los integrantes de la institución), es un analizador útil para la decodificar los sentidos institucionales, además de ser un escenario donde se da un juego entre lo instituido y lo instituyente, las prácticas instituyentes se expresan en la disidencia o en el cambio de lo instituido, que algunos reconocen como la innovación (Torres, 2000, p. 1).

En concreto, para los fines de este trabajo, se trata de analizar de qué manera los diferentes currículos han contribuido para cumplir el mandato institucional con relación a la capacitación laboral, ya que el currículum, según

Torres (2000) es “un escenario donde se da un juego entre lo instituido y lo instituyente expresado en la disidencia o en el cambio de lo instituido” (p. 3); como también para Acevedo (1991) “ es fundar, refundar, crear y re-crear con acciones ya conocidas o ritualizadas” (p. 27).

La capacitación para el trabajo viene plasmada en el plan de estudios de los diferentes currículos implementados en el COBAQ. El enfoque de la capacitación viene, igualmente, sustentado en la fundamentación de los programas de estudio, y responde a una macroplaneación que amalgama no sólo los objetivos de la Institución sino los lineamientos expresados en los Planes Nacionales de Educación y en los Programas Nacionales de Desarrollo 2001-2006

Desde esta segunda perspectiva el docente caracteriza la vida institucional derivada de la implantación de los diferentes currículos y más concretamente de los planes de estudio. El COBAQ ha tenido sólo tres currículos, a decir de un docente fundante: “El primero a partir de 1984, es decir desde su fundación; el segundo a partir de 1994; y el tercero, a partir de 2004, el de la Reforma Curricular” (E 1), aunque oficialmente se han implantado los cinco currículum siguientes:

- 1º. Currículum del Tronco Común: 1982
- 2º. Currículum Marco (previo y piloto del Básico Nacional): 1992
- 3º. Currículum Básico Nacional: 1993
- 4º. Currículum del Bachillerato General: 1997
- 5º. Reforma Curricular. Implantada en la modalidad escolarizada en el 2003 B en 8 planteles; en el 2004 B en los 11 planteles escolarizados restantes; y en EMSaD y en el VB en el 2006 B.

De los cinco currículum, únicamente tres se implantaron oficialmente con su correspondiente plan de estudios: Currículum del Tronco Común (1982-1993), el Currículum Marco (1993-2003) y el Currículum de la RC (2004). ¿Cómo han

contribuido los tres diferentes currículos implantados para brindar la capacitación laboral al alumno? Desglosemos *grosso modo* los respectivos planes de estudio que se implantaron en su momento para luego ponderar de qué manera impactaron en la formación laboral.

3.1.2.1 Currículum del Tronco Común. El currículum del Tronco Común se enmarcó en la reforma promovida durante el periodo del presidente Luis Echeverría Álvarez, en que la creación de los Colegios de Bachilleres a nivel nacional obedecía al impulso de carácter técnico otorgado a los estudios del nivel medio-superior; con esta visión se elaboraron los programas a nivel nacional para los Colegios de Bachilleres. El Currículum del Tronco Común fue el primero que se implantó en la Institución, la referencia para su implementación fue el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México,¹⁷ por lo que el Colegio fue una copia, tanto en lo académico como en lo administrativo, según un docente:

Básicamente éramos dependientes del Colegio de Bachilleres de México, había algo del director, su concepción y lo que venía de COBACH México, que creo más bien era una copia lo que teníamos, no fue ni siquiera una adaptación. Con esta serie de normatividades le fueron dando el carácter a la Institución hasta 1992 (E 7).

La orientación de los programas de estudio era por objetivos, aunque había asignaturas para una capacitación laboral, el enfoque no era el desempeño sino obtener el conocimiento como producto. El Plan de estudios derivado del Tronco

¹⁷ Aunque el Colegio inicia con una normatividad propia, la práctica administrativo-académica se copia de Bachilleres México: el Calendario Escolar: 2 periodos lectivos; listas de asistencia; evaluaciones mensuales, bimestrales, de nivelación y de Regularización, para los que adeuden hasta 3 asignaturas; academias de profesores: por asignatura, diseñan las evaluaciones bimestrales y departamentales; se reunirán 2 veces por semestre; periodo intersemestral: para mejorar su actividad docente e incrementar su currículo; consejo educativo: 5 integrantes elegidos por el Director del Colegio para dictaminar sobre casos de acreditación de asignaturas y de disciplina; consejo editorial de la Gaceta: un representante de cada plantel; control de asistencia y reportes: 10 minutos de tolerancia, 10 a 20 retardo, y después de 20 minutos es inasistencia. Cf. *Gaceta* (1987, agosto-diciembre).

Común comprendía, además, asignaturas optativas (216 créditos) y asignaturas para capacitación específica (64), con un total de 316 créditos (*Gaceta*. 1985, octubre); paralelamente se elaboró el Manual del profesor, estructurado por objetivos. A partir de esta normatividad educativa debería trabajar el docente, pero era muy genérica, se dejaba la iniciativa al docente, no había un seguimiento, aunque se trabajaba muy de cerca con el director general con la consigna de que los alumnos “salieran bien preparados”, según lo comenta un maestro:

La idea de la Dirección fue brindar la mejor educación en el Estado, pero no había una línea que seguir, en el curso de inducción nos decían qué era dar clase pero no nos enseñaban cómo. El primer director general tenía mucha relación con nosotros y siempre nos decía que los alumnos salieran bien preparados. Pero se modificaban mucho los programas, por ejemplo, el programa de motivaciones, para los alumnos, venía de México y no estaba ni siquiera estructurado. Pero no había un seguimiento (E 5).

Los elementos que destacan del primer curriculum son:

- Es un curriculum que marca una orientación por objetivos con un enfoque técnico.
- Se pretende alcanzar el conocimiento como producto
- Hay una capacitación para el trabajo a lo largo de todo el plan de estudios, que correspondía al 20% de los créditos de dicho plan, pero no se ponía énfasis en el desempeño o proceso.
- No hay una línea institucional para concretarlo en el aula, la forma de implantarlo se copia de Bachilleres México.
- Depende de cada maestro su interpretación y concretización

3.1. 2. 2 *Curriculum Marco*. Este nuevo plan de estudios surgió de la Primera Reunión Nacional de Educación Superior celebrada los días 27 y 28 de noviembre

de 1991, organizada por la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de Educación Media Superior (CONPPEMS) y orientada al logro de las metas del Programa de Modernización Educativa (*Gaceta*. 1991, diciembre). México implanta la Modernización Educativa a través del “Programa para la Modernización Educativa 1984-1994”, con base en dos ejes rectores: descentralizar la educación y adecuar la función educativa a los requerimientos de los diversos sectores integrantes de la sociedad. Su fundamentación era que:

- La sociedad mexicana atraviesa por un proceso de transformación económica, política y social, que impacta en todos los niveles de organización.
- La escuela puede coadyuvar en esos procesos a través de la formación de sujetos críticos y creativos.
- El currículo debe constituirse en un instrumento que posibilite la comprensión de la realidad natural y social, para incidir en ella.

Para concretizar la Modernización Educativa, el Sistema de Colegios de Bachilleres, en su XI Reunión Nacional, se dio a la tarea de conformar un nuevo Plan de Estudios (*Gaceta*. 1992, abril); acordó trabajar una fase de consulta sobre la estructura curricular, conformada por la formación básica (tronco común), la formación específica (materias optativas) y la formación hacia el trabajo (capacitaciones específicas), y una fase operativa. La fase de consulta en el COBAQ estuvo a cargo de la dirección académica que nombró una comisión de trabajo, (integrada por Sergio Núñez, José Luis Guerrero, Miguel Ángel Vallejo y Francisco Ramírez). Los rubros temáticos fueron: ciencia y tecnología, producción y servicio, cultura y recreación, población y salud, y ecología; lo sectores consultados fueron: padres de familia, profesionistas, empresarios, docentes de planteles y dependencias oficiales (*Gaceta*. 1992, abril). El producto emanado de las consultas fue muy limitado ya que, a decir del director académico en turno, no hubo gran respuesta de dichos sectores, no les interesó y, por ende, se mandaron sondeos muy pobres a México (*Gaceta*. 1992, mayo-junio): “se abrieron foros, se

pide que las industrias también envíen sus propuestas, pero ésta fue muy pobre, esto se tenía que entregar a Bachilleres México, pero no se recopila tanto, y se procesó con lo poco que tenían” (E 7).

Igualmente, a decir del jefe del departamento de control escolar en turno, “tampoco a los docentes les interesó apoyar, por lo que conformaron un grupo de pocos voluntarios, no había gente dispuesta para trabajar en la fase de consulta y operativa” (E 11); además de que el término competencias se entendía como concurso en lugar de capacitaciones, según un maestro fundante:

Más o menos en el 91 o 92 es cuando arranca este análisis que consistía en determinar, lo que se llamó en este tiempo las competencias, una palabra que costaba mucho trabajo asimilarla porque la confundían con competir pero significaba qué le compete saber a un adolescente (E 7).

El nuevo enfoque de los programas de estudio puso el énfasis en el logro de competencias, en la que se remarcaba la evaluación, a decir de un docente:

Desde 1992 aparece y con gran auge la evaluación, empieza a vertirse el programa modernizador de Salinas de Gortari, el COBACH hace un cambio de Curricula, en lugar de objetivos se pasa a competencias, esto en todo el país, desgraciadamente la regionalización dio cauce para que salieran asignaturas propias de cada región (E 3).

El análisis del curriculum, iniciado en 1992 y ordenado por el Secretario de Educación, Ernesto Zedillo Ponce de León, dio por resultado un plan de estudios que disminuyó la carga de capacitación e incrementó la formación propedéutica, según lo expresa un docente que fue director académico de la Institución:

Después viene en un momento que a mí me toca. Luego me toca a mí ser director académico [de la Institución] y se inicia en una reunión con Zedillo como Secretario de Educación y da el banderazo para que iniciemos el análisis de la currícula y la orientemos a otro futuro, en ese momento el grupo que impulsa esto, Bachilleres México, piensa que es conveniente llevar la currícula a lo propedéutico disminuyendo la carga de capacitación, entonces se va la capacitación hasta 5º. y 6º. Semestre. Y se enriquece la parte de derechos humanos, ecología, etc. Aunque la currícula anterior tenía asignaturas bien consistentes como ciencias de la tierra. Después aparecen ecología, geografía, y asignaturas que buscan fomentar una conciencia civil y ciudadana (E 7).

La implantación del Currículum Marco inició en septiembre de 1993 en 411 planteles de Colegio de Bachilleres en el país, incluidos los de COBAQ, al aprobarse un nuevo programa de estudios que incluía temas como Derechos Humanos, Preservación del Medio Ambiente, Cuidado de la Salud, Manejo de la Sexualidad e Informática (*Gaceta*.1993, mayo-junio). Se definieron las competencias del Bachiller como un “conjunto de interacciones que se espera el joven sea capaz de desarrollar en los distintos ámbitos: social, productivo, y personal como resultado de su educación en el nivel medio superior” (*Gaceta*.1993, marzo-abril). La Estructura curricular se conformó por las áreas de formación: básica, específica y para el trabajo. El Currículum buscó favorecer aprendizajes reales, funcionó como una propuesta que guiara el proceso de enseñanza-aprendizaje y fuera flexible, es decir, sujeto a revisión continua. En esta reforma la SEP determinaba que el Sistema Colegio de Bachilleres fuese la unidad a nivel SEP para la validación de los nuevos programas, según el ex director académico mencionado:

La reforma del 94 lleva esto y buscaba reducir el número de programas de bachillerato en la República para que la certificación

de cualquier asignatura tenga más o menos el mismo paquete de contenidos. Entonces, parte es reducir esos programas y que el Colegio de Bachilleres sea la unidad a nivel SEP que valide los programas de estudio. Esa Reforma me tocó llevarla hasta el 3er. Semestre, quedando pendiente todavía el 5º y 6º semestre; cuando entra Iturralde toma ese cambio, pero no hay grandes cambios, siguió el mismo trabajo, de invitar a maestros para que participen en talleres y propongan sus ideas, se sigue la misma tónica de capacitación (E 7).

La reforma en cuestión provocó que los planteles perdieran autonomía, ya que en razón de la regionalización de los Colegios de Bachilleres la SEP tomaría la batuta, a decir de un docente fundante:

Luego vino una época institucionalista, y eso porque vino mucha influencia de Bachilleres México, venían instructores del CAFPT (organismo de capacitación de Bachilleres) y venían instructores de allá, más en esa época también pasó otra cosa curiosa, se descentraliza ese poder o asesoría de DF, en toda la república, se forman regiones de los colegios de Bachilleres, se nucleariza y al nuclearizarse toma la rectoría la SEP (DGB), hacia los 8 años (E 6).

El nuevo plan de estudios derivado del Currículum Marco (1992-1994), a decir de una maestra, exigió también la actualización docente:

Hacia 1992 nos invitaron a participar en la Reforma Curricular que duró dos años aproximadamente; en estos dos años se dieron cursos sobre actualización en el campo disciplinario, pedagógico, y constituimos equipos interdisciplinarios y las academias estatales (E 1).

Los elementos que destacan del Curriculum Marco son:

- Disminuyó la carga de capacitación
- Incrementó la formación propedéutica con el objetivo de crear en el alumno una conciencia social.
- Estableció el enfoque de los programas de estudio por competencias.

El inter del bachillerato pedagógico. Dentro de esta etapa inicial hubo un periodo en el cual el bachillerato que ofreció la Institución fue de carácter pedagógico, en virtud de una cláusula de la SEP del 14 de octubre de 1986, que exigía el bachillerato para ingresar a la Normal. Al Colegio le tocó ofrecer este servicio a cuatro generaciones, lo que implicó la modificación del plan de estudios a partir del 3er. semestre, según un docente fundante que fue director académico en ese periodo:

[Surge] La ley sobre el requisito del bachillerato para entrar a la normal, y entonces surge el bachillerato pedagógico, surge un especie de lucha social, con manifestaciones en la calle: los líderes vienen a estudiar aquí; y se diseña un bachillerato a la medida, Colegio de Bachilleres Chihuahua y Estado de México ya existían, y da allá se trae toda la tecnología educativa, se extrapola y se implanta aquí, se les ofrece a los alumnos un bachillerato pedagógico, a partir del 3er semestre se dan asignaturas con ese enfoque de bachillerato pedagógico, se dan asignaturas que fortalecen dicha área pedagógica. Creo que con ese bachillerato pedagógico salieron 4 generaciones, aquí en Bachilleres [Plantel 1], que se van a la normal (E 7).

Por el Decreto del Ejecutivo Enrique Burgos del 16 de junio de 1995, dejó de existir el Bachillerato Pedagógico y sus recursos humanos, materiales y

financieros pasaron a formar parte del Plantel 7 El Marqués (*Gaceta*. 1995,julio), aunque los planes y programas continuarían vigentes hasta que concluyeron las generaciones inscritas, según testimonian los docentes: “Los últimos que quedan se van al plantel 7, ubicado en La Cañada, que el Estado abre como plantel específico para los que van a la Normal, para que Bachilleres no diera ese servicio” (E 7).

La implementación del Bachillerato Pedagógico, aunque sólo fue en el Plantel 7, tuvo una orientación específica directamente vinculada con la capacitación laboral, aunque no con el ámbito laboral empresarial en específico.

Se mencionan ahora dos currículos que fueron implantados oficialmente en este periodo, sin embargo como poseen el mismo plan de estudios no impactan en realidad la práctica educativa concerniente a la capacitación laboral:

- *El Curriculum Básico Nacional* que fue implantado oficialmente en 1995 por el nuevo director general del Colegio, Raúl Iturralde (*Gaceta*. 1995, julio). Este curriculum fue el mismo Curriculum Marco que se había implementado en 1994 como plan piloto.
- *El Currículum del Bachillerato General*, implantado en 1997 por parte de la DGB y adoptado inmediatamente por COBAQ, se caracterizó por su carácter integral, propedéutico y formativo. Este plan de estudios estaría vigente hasta el Semestre 2003 A. El enfoque de este currículo, juntamente con los dos anteriores, el Marco y el Básico Nacional, había cambiado de objetivos a competencias; básicamente conservaron el mismo plan de estudios, es por esta razón que el bloque de estos tres currículos se percibe por lo docentes como un solo currículo.

3.1.2.3 *El curriculum de la Reforma Curricular y su orientación hacia el trabajo.*

Con relación a la orientación de la RC sobre la capacitación para el trabajo, sus lineamientos ponderan, por una parte, una dimensión macro social, política y

económica de donde se derivan las políticas educativas que actualmente enmarcan el trabajo educativo en el nivel medio superior y, por otra, abordan aspectos relacionados con la práctica docente; se incorporan, además, los avances científicos y tecnológicos derivados de la comunicación y el aprendizaje, que promueven la construcción social e individual del aprendizaje con la participación colaborativa entre estudiantes, guiados por un profesor que proporciona el andamiaje y favorece la elaboración de significados.

Delors (1996)¹⁸ afirma que la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, para lo cual, propone, se deberán de favorecer los trabajos en común, que se preste atención al individualismo –que no está en contra de la individualidad–, y que se destaque la diversidad, como elemento necesario y creador, que no es acabar con la riqueza de la diferencia, sino que es tratarla adecuadamente para igualar a todos y así evitar conflictos.

Según los *Lineamientos doctrinales de la DGB sobre la RC (2003)*, la **educación** se concibe como una práctica propia de las sociedades, la cual, tiene

¹⁸ 1) Aprender a conocer: dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer mi propio aporte a la sociedad. Hace énfasis en los métodos que se deben utilizar para conocer – porque no todos los métodos que se utilizan sirven para aprender a conocer– y asegura que, en el fondo, debe haber el placer de conocer, comprender y descubrir.

2) Aprender a hacer: aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para hacer una aportación a la sociedad. Las personas se forman para hacer un trabajo, aunque muchas veces no puedan ejercerlo. En lugar de conseguir una cualificación personal (habilidades), cada vez es más necesario adquirir competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias, etc. Aquí importa el grado de creatividad que aportamos.

3) Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes: en el Informe se asegura que este es uno de los retos más importantes del siglo XXI. Nunca en la historia de la humanidad se había llegado a tener tanto poder destructivo como actualmente. Ante tal situación, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro; debemos ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. Y para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos: cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía, entenderé que el otro piense diferente de mí y que tiene razones tan justas como las mías para discrepar.

4) Aprender a ser: es el desarrollo total y máximo posible de cada persona. La educación integral de la que se viene hablando desde finales del siglo XIX y comienzos del XX; aquella del pensamiento autónomo.

diferentes funciones: transmitir, reproducir y preservar el legado cultural de una generación a otra, previniendo su propia sobrevivencia, a fin de que se incorporen como sujetos activos en la conservación de ésta, pero al mismo tiempo como creadores de nuevas costumbres, valores y tradiciones, lo que ha originado un conjunto de prácticas sociales. Para Gómez-Chapa y Aduna (2005), el concepto de **educación** lo conciben como un proceso a través del cual las personas “adquieren conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permite su desarrollo individual y social, cuyo fin prioritario es que participen en la construcción de su propia realidad, el encuentro de su identidad particular y la transformación social” (p. 15).

En el plan de estudios de la RC se implantó el enfoque de educación basado en normas técnicas de competencia laboral, acorde con el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* que consideraba el componente de formación profesional vinculado a la dinámica del sector productivo. El enfoque, en particular, propone que:

- Se conciba y se desarrolle una enseñanza centrada en el aprendizaje.
- Se privilegie el aprender haciendo, que induzca el desarrollo de las habilidades y destrezas del alumno en situación real de trabajo.
- Se elaboren planes y programas de formación en módulos, cuyo contenido individual corresponda a alguna competencia apreciada en el mundo laboral.
- Se ponga énfasis en los resultados desde la perspectiva del mundo del trabajo.
- Se vincule con la planta productiva.
- Se certifique con pleno reconocimiento social que responde al concepto de estándar o norma de competencia como referente de evaluación.

3.1.2.4 ¿Se cumplió el mandato institucional sobre la capacitación de los alumnos para ingresar al ámbito laboral? Se parte de la premisa de que los docentes del plantel 1 estuvieron siempre convencidos de que, en base al currículum,

capacitaban a sus alumnos para ingresar a las empresas, obedeciendo un mandato institucional o social. El hecho de haber ubicado al Plantel 1 en la zona industrial Benito Juárez obedeció a la intención de preparar a los jóvenes bachilleres con una capacitación específica para que ingresaran a la planta productiva industrial, según lo expresan los docentes:

Satélite llamó la atención, no era un lugar céntrico en aquella época, estaba en la zona industrial más importante, porque pensaron que el Bachillerato con la capacitación iba a permitir que los chavos¹⁹ con la prepa y capacitación entraran a niveles de mandos medios y que no entraran de obreros a las empresas y que el muchacho empezara a trabajar en un nivel más alto en las empresas como de supervisor de acuerdo a las capacitaciones; la idea era lanzar a los chavos a los mandos medios (E 6).

Este motivo laboral viene confirmado por el primer plan de estudios implantado, en el cual, la capacitación para el trabajo correspondía a un 20% del total de créditos otorgados al Bachiller, es decir, 64 créditos de 316 (*Gaceta*. 1985, octubre); el otro 80% atendía las asignaturas de cultura general y propedéutica. El enfoque laboral fue dado también por la visión del director general, a decir de un docente: “en aquella época el director general en turno tenía la visión de la práctica educativa llevada a cabo en los tecnológicos, y el director imprimía el tipo de práctica al Colegio” (E 3).

La Institución fue creada para descentralizar la educación y para responder a la demanda educativa correspondiente al nivel medio superior en el Estado, como ya se afirmó, sin embargo, para el docente, la fundación del Plantel 1 respondió a una finalidad muy concreta: capacitar a los estudiantes como mano de obra calificada para ingresar a las empresas:

¹⁹ Término dado a los alumnos por algunos maestros fundantes.

Pensaron que el Bachillerato con la capacitación iba a permitir que los chicos entraran a niveles de mandos medios y que no entraran de obreros a las empresas, que el muchacho empezara a trabajar en un nivel más alto en las empresas como de supervisor (E 6).

Con relación a esta finalidad de capacitación técnica, que se vio como prioritaria en la fase inicial del Colegio, Fernández (citada en Landesmann, 2006) afirma que el término institución educativa alude a una parte de la función social de educar que se delega en unidades concretas, o donde ciertos sectores sociales necesitan garantizar mano de obra calificada y requieren un aumento de población trabajadora potencial con estas calificaciones para garantizar la selección de los mejores; históricamente, añade, la especialización significó: la creación de ambientes artificiales en las instituciones, la asignación de tiempos y recursos, horario, etc.

3.1.2.4.1 El mito de la preparación de mano de obra calificada. Tanto a nivel oficial como a nivel práctico, la orientación de inicio del Plantel 1 en particular fue brindar una capacitación laboral, sin embargo, ¿se cumplió esta finalidad de capacitar al alumno para que se integrara al mundo laboral?

Un dato revelador al respecto lo ofreció la coyuntura del “paso a la modernización” en 1992 que propuso trabajar por competencias en lugar de objetivos; ordenó la SEP que las instituciones educativas hicieran un proceso de sondeo²⁰ para definir dichas competencias; la dirección académica del Colegio pretendió hacerlo con los empresarios pero no se obtuvo respuesta alguna,

²⁰ El sondeo se hizo a través de la aplicación de cuestionarios que fueron entregados a las empresas, padres de familia e instituciones educativas. La persona encargada por parte del COBAQ llevaba los cuestionarios pero se los entregaban sin contestar, “por lo que se mandó a Bachilleres México muy poco material. Incluso a nivel nacional, se procesó con lo poco que tenían” (E 7).

incluso cuando se les preguntó no encontraban la relación entre las competencias de tipo académico que brindaba la escuela con las que se desempeñaban en sus centros de trabajo, a decir de uno de los involucrados:

Más o menos en el 91 o 92 es cuando arranca este análisis, que consistía en determinar lo que se llamó en ese tiempo las competencias, una palabra que costaba mucho trabajo asimilarla porque la confundían con competir, pero significaba qué le compete saber a un adolescente; se pide que las industrias envíen sus propuestas, pero éstas fueron muy pobres, porque dentro de ellas no hay personal que se ocupe de este tipo de asuntos; al menos en ese momento no les interesó mucho opinar sobre ello, a pesar de que capacitan a su personal, pero, de ahí en más, ya como que no les cuadra qué tienen que ver ellos con la competencias que hay que proporcionarles a los alumnos (E7).

Se trató también de obtener la opinión del personal del Tecnológico de Monterrey (Campus Querétaro) y tampoco hubo una respuesta, incluso les pareció extraño que una institución pública les preguntara ese tipo de cosas. Igualmente se pidió la opinión de los padres de familia, para lo cual se abrieron foros, pero no hubo mayor participación.

El resultado del proceso anterior puso en entredicho la finalidad específica y oficial del Plantel 1 de proveer a la industria de personal más capacitado, sin embargo, como era parte del discurso oficial, los docentes del Plantel 1 creían y estaban convencidos de ello, por lo que desarrollaban su tarea educativa tomando en cuenta esta visión: “antes como las fábricas estaban enfrente, pues hasta subliminalmente le estábamos diciendo al chavo éntrale a chambear a las fábricas” (E 6). Esta intencionalidad enmarcó el proceso enseñanza-aprendizaje durante muchos años, funcionó como un mito sobre el que se construyó el trabajo educativo del plantel. En palabras de Castoriadis (1983), trabajar sobre dicha

finalidad, atendió a una concepción imaginaria de los docentes, ya que en realidad no se crearon las condiciones ni se llevó un seguimiento sistemático sobre dicha preparación, pero los docentes se apegaron al mandato social.

Sobre el mandato social, Fernández (1994) afirma que la vinculación de la escuela con su medio es obvia, sin embargo permanece encubierto por una serie de justificaciones, lo que es contradictorio: por un lado se espera de la institución logros utópicos y por otro contradice profundamente la idiosincrasia de la sociedad real en la que está inserta; por tanto, afirma, que el mandato social es un doble mandato.

El primer curriculum contemplaba en su plan de estudios un 20% de capacitación específica para el trabajo, por lo que los docentes trabajaban en el aula estos contenidos, sin embargo, esta práctica no se vinculaba con el ámbito empresarial, es decir, estos medios no correspondían a los fines, no había una correspondencia directa de la capacitación con el ámbito laboral, que en palabras de Castoriades (1983), es una especie de negatividad, aunque positiva, porque la práctica educativa va en contra de la finalidad institucional.

Respecto al plan de estudios del segundo currículom, se estableció un enfoque por competencias pero disminuyó la carga de capacitación por lo que hubo una contradicción operativa. También en esta etapa, no hubo un entendimiento con el ámbito laboral.

Fue hasta el curriculum del la RC cuando se vinculan las capacitaciones específicas a la demanda laboral derivada de la relación que se establece con el ámbito empresarial del Estado de Querétaro. Pero el mandato institucional sobre la preparación de una mano de obra calificada para ingresar a las fábricas pierde su sentido, ahora las capacitaciones responden a otro tipo de trabajo, más específico, que rebasa el ámbito fabril para el cual preparaba el docente a sus alumnos en las dos primeras etapas. En el actual plan de estudios del COBAQ,

para corresponder a dicho enfoque laboral, se diseñaron siete capacitaciones: Informática, Control de Calidad, Dibujo Arquitectónico, Desarrollo de Negocios, Contabilidad, Asistente de Operaciones Logísticas y Asistente administrativo, capacitaciones que responden, en teoría, a las necesidades actuales del mundo laboral.

3.2. Las implicaciones administrativas y sociales en el cumplimiento del mandato institucional

En este apartado se toma como eje de análisis la tensión habida entre el mandato institucional y las condiciones que la Institución ha brindado en las diferentes áreas para su cumplimiento, en concreto, cómo ha contribuido o qué condiciones ha brindado la Institución a lo largo de su historia para alcanzar el mandato institucional a través de las diferentes gestiones administrativas y cómo han respondido las autoridades al proceso de lucha social de los docentes para adquirir dichas condiciones, orientaciones a través de las cuales los docentes visualizan la historia institucional.

3.2.1 La dimensión administrativa

En la perspectiva administrativa se pretende analizar cómo han contribuido las diferentes gestiones administrativas para alcanzar el mandato institucional: ¿Priorizando el enfoque administrativo en lugar del académico?, ¿Priorizando el enfoque de calidad y de certificación sobre el enfoque educativo? Por tanto, el núcleo de análisis de este apartado es cómo ha contribuido la Institución a través de las diferentes gestiones administrativas para que los docentes tengan las condiciones necesarias para desarrollar su tarea educativa y así cumplir el mandato institucional.

La perspectiva administrativa que tienen los docentes sobre la Institución se deriva de las orientaciones que han dado al Colegio las gestiones administrativas

de los directores generales, orientaciones que pueden amalgamar a una o más gestiones administrativas. Es importante mencionar que, a decir de los docentes, son los directores generales los que marcan las líneas generales a seguir, las cuales, y sobre todo a partir de 1992, se han caracterizado más por una visión administrativa que por una visión pedagógica o académica. ¿De qué modo han influido estas orientaciones en el desarrollo de la práctica educativa a la largo de la vida del COBAQ en orden a alcanzar el mandato institucional? Para responder a esta pregunta se ofrecen a continuación las características de estas orientaciones administrativas, visualizadas por el docente, a lo largo de la vida institucional, para luego vincularlas con el mandato institucional.

3.2.1.1 Etapa de mala planeación (1984-1988). La etapa inicial es considerada como una etapa de formación, bajo la dirección general de Agustín Chacón Rosales, etapa caracterizada por mala planeación e improvisación; la mala planeación la perciben al no contar con un edificio propio desde el inicio y después, al construir las aulas de clase, en los diferentes planteles, sin una visión didáctica, según lo considera un maestro:

Sí creo que al Colegio le ha tocado tener un arranque... a mí me da la impresión que algo caótico, más como para resolver una situación un tanto cuanto crítica de demanda del servicio educativo, entonces, surge sin ninguna planeación y esta planeación la notamos en el mismo edificio, si observamos las aulas son de secundaria o de primaria, pero no para el nivel del bachillerato, porque tienen una distribución geométrica; este plantel [el 1] es el más caótico, es una fila larga de aulas que implica que los alumnos usen el pasillo todo el día, y que no tiene nada que ver con una planeación, es ahí donde veo que surge como un brote, esto para mí tiene un significado...se siguen construyendo los demás planteles con la misma planeación...no hay espacios aptos para el deporte, para la cultura; las bibliotecas llegan, construyen dos aulas y dos laboratorios...para

este nivel que va a durar 20 o 30 años, entonces como que está mal planeado... tal vez no hubo las condiciones... pero partimos de que nunca se ha corregido esto (E 7).

También identifican los docentes una improvisación académica que, como ya se mencionó, el modelo educativo del Colegio fue la imposición de una copia del modelo de Bachilleres México.

3.2.1.2 Etapa de crecimiento (1988-1994). Según el “Informe General de Labores del 23 de abril de 1991” del primer director general, al término de su gestión, el Sistema contaba con 11 planteles en el Estado, “con lo que se cubre la demanda” (*Gaceta*. 1991, abril). Este informe refleja una orientación funcionalista o política de la primera gestión administrativa, ya que para él, con la creación de once planteles estaba ya cumplido el objetivo; haciendo a un lado el atender las nuevas necesidades que conllevaba el crecimiento de la Institución, a decir de un docente:

Hacia el 1988/1989, últimos años del Ing. Chacón (Director fundante del COBAQ), el Colegio se había expandido, había más planteles, y aquí en el plantel teníamos un crecimiento acelerado, 1800 alumnos para 1990, lo que implicó grupos muy grandes, gente nueva, docente (E 1).

Los docentes caracterizan también esta etapa como de abuso por parte de las autoridades que, aprovechándose de la buena voluntad del docente, no les reconocían sus más elementales derechos como trabajador, que “en lugar de divulgarse los derechos de los trabajadores se mantenían en secreto” (E 1), y que cuando se inició la lucha por integrar un sindicato vino la reacción contraria por parte de las autoridades.

También se identifica en esta etapa una ruptura, tanto administrativa como académica, debido a que no se le dio continuidad al trabajo académico que se

venía desarrollando, así como seguir con la apertura de planteles sin ninguna planeación, según lo expresa un docente:

A partir del 92 hay una ruptura, no se le dio continuidad al trabajo académico y administrativo, hay una ruptura, tal vez esta ruptura tuvo mucho sentido desde el punto de vista político; al inicio nuestro modelo de COBAQ estaba impregnado de Planeación, no se abría un plantel si no había alumnos inscritos o una vez fundamentado ello, por la matrícula sacada de posibles alumnos desde las secundarias se otorgaba el presupuesto, es decir, era muy trabajada la planeación (E 3).

Como antecedente a esta ruptura de 1992 se encuentra la gestión inconclusa del segundo director general, Mario Juárez Oro, que abarcó únicamente del 23 de abril de 1991 al 13 de enero de 1992, ya que había sido designado para un trienio. Esta gestión se caracterizó por la implementación de proyectos a favor del docente. Su programa tuvo como metas inmediatas el contar con la competencia y entrega del personal docente y administrativo, el desarrollo profesional del docente, el complementar instalaciones de planteles y de oficinas centrales, y satisfacer necesidades de equipo y material didáctico. Para los docentes, la renuncia anticipada del director obedeció al hecho de que estaba apoyando a los docentes, lo que significaba una mayor erogación económica: “solamente lo aguantaron hasta inicios del 92, debido a que apoyó a los docentes dándoles definitividad en sus plazas, cosa que no les gustó a las autoridades” (E 7).

El tercer director, Gilberto Hernández Cabrera, propuesto por el gobernador del Estado (*Gaceta*.1992, enero), estuvo al frente del Colegio del 13 de enero de 1992 al 30 de junio de 1994. Provenía del ámbito académico (había sido director de la Facultad de Química de la UAQ, además de ser investigador) y del laboral

(*Gaceta*. 1992, enero). Su gestión se caracteriza como positiva ya que se le dio prioridad al trabajo académico.

Estas dos gestiones mencionadas las visualizan los docentes como una etapa oscura, de poco impacto, tal vez por el corto tiempo de las dos gestiones (abril 1991 a junio 1994); aunque el segundo director empezó a operar un proyecto muy ambicioso, sobre todo en beneficio del docente, como contar con la competencia y entrega del personal docente y administrativo, desarrollo profesional del docente, además de completar instalaciones de planteles y resolver lo de las instalaciones centrales, satisfacer necesidades de equipo y material didáctico, no pudo hacer realidad su proyecto por falta de tiempo. El periodo del tercer director, no les significó a los docentes, en términos de impacto administrativo. Cabe señalar que una característica de estos directores generales es que provenían del ámbito tecnológico y universitario, niveles diferentes al ámbito de la media superior. COBAQ, hasta la fecha ha sido botín de las autoridades estatales a través de la SEP del Estado. Se hacen enroques entre los directivos de la Autónoma de Querétaro, del Tecnológico Regional u del CECYTEC.

3.2.1.3 Etapa de Reforma Administrativa (1994-1997). La gestión que corresponde a Raúl Iturralde, iniciada el 30 de junio de 1994 (*Gaceta*. 1995, marzo), se caracterizó por la implantación de una reforma administrativa y por un enfoque neoliberal y globalizador de la educación; esta política se percibió más administrativa que educativa, según la apreciación de un docente fundante:

Desafortunadamente, el haber ingresado un director general para el Colegio de lado más político, como lo fue Iturralde, tuvo sus consecuencias; consolidó el Colegio pero su contexto político [del Director] vinieron a dar al traste el trabajo de COBAQ; no podría yo negar que la gran mayoría de los docentes se desmotivaron totalmente; sí consolida Bachilleres, pero su figura política, la

planeación de su modelo económico a la educación, ese concepto globalizador, neoliberal hacia la parte educativa lo aplicó por la forma como reestructuró administrativamente el interior del Colegio, puede ser que haya habido un incremento substancial de plazas administrativas pero dio al lastre la cuestión académica, hubo ocasiones que no se tenían ni gis ni borradores; si hubo despilfarro económico, no lo puedo decir, pero tuvimos una crisis grave (E 3).

En un discurso ofrecido el 15 de mayo de 1995 (*Gaceta*. 1995, julio), el director general hacía un balance de los procesos realizados hasta entonces: la implantación del Currículum Básico Nacional, la Capacitación en Informática, la Modernización y Eficiencia Organizacional y la Optimización de Recursos. Para los maestros, estos procesos la identifican como una reforma: “En 1995 se da una profunda reforma, se da una reforma en normas, en normatividad, se crea una nueva ley orgánica, se incursiona en introducir reglamentos, nada podía quedar fuera (E 3).

La “Ley Orgánica del COBAQ”, expedida el 5 de mayo de 1995 por la H. Legislatura Local, cuya vigencia inició el 25 de mayo de 1995 al publicarse en *La Sombra de Arteaga*, abrogó la Ley que creara el Colegio de Bachilleres y el Reglamento del mismo, publicados el 19 de julio de 1984 y el 3 de enero de 1985 respectivamente; la nueva Ley definió que el presidente de la Junta Directiva sería el Secretario de Educación en el Estado, cambió la denominación de directores por coordinadores de planteles y se redefinió los consejos educativos de cada plantel como órganos colegiados.

3.2.1.4 *Etapas de crisis (1997-2000)*. Corresponde a la gestión del quinto director general (*Gaceta*. 1998, septiembre-octubre), y es caracterizada sobre todo por una crisis económica, debido a que abrió más plazas administrativas y los planteles dejaron de recibir el recurso elemental para el desarrollo del proceso educativo,

crisis que se reflejó incluso en la mala construcción de las aulas, a decir de un maestro:

Otro momento significativo es cuando el Director General Élfego Martínez, no sé dónde consigue recursos pero hace unas aulas de cartulina, como de aglomerado, que se llaman ahora “gallineros”, y volvemos a encontrar esa mala planeación. La otra parte importante es cómo impacta en la gente... Yo creo que esa improvisación debería rectificarse (E 7).

Como política institucional el director general le apostó al reconocimiento de la parte administrativa del Colegio y logró el *V Premio Estatal de Calidad en la categoría de Gran Organización*, reconocimiento otorgado el 21 de octubre de 1999 (*Gaceta*.1999, septiembre-octubre).

En el aspecto de formación docente sobresalió el esfuerzo hecho al brindar una capacitación a través del Diplomado “Programa de actualización de habilidades docentes” (PAHD), ofrecido por el ITESM, en el que participaron 247 profesores tanto de la modalidad escolarizada como de EMSAD, cuyo objetivo general fue capacitar a los profesores responder a los desafíos de la educación contemporánea, y como objetivos específicos: promover en los alumnos el esfuerzo centrado en el aprendizaje, el desarrollo de las capacidades para aprender a aprender, trabajar en equipo y buscar información por su cuenta (*Gaceta*. 1999, septiembre-octubre).

A decir de los docentes, esta administración fue de color gris, con excepción de la obtención del Premio de Calidad y de la implementación del programa PAHD, se le considera la peor administración de todas, que incluso en la cuestión económica tiene su expresión en la construcción de los famosos “gallineros”, aulas construidas en diferentes planteles con materiales muy corrientes, como fue en los planteles 1, 8 y 13; refleja además la mala planeación

y los pocos recursos destinados en dicho periodo; aunque para los administrativos, la Institución estaba consolidada, según las palabras de una administrativa expresadas en el día del administrativo del 2000: “recuerdo también a compañeros de trabajo y directivos que han transitado por el Colegio, y cuya labor comprometida contribuyó a la consolidación de la institución” (*Millenium Cobaq.* 2000, mayo-junio).²¹

La suspensión de los cursos de formación se enmarcan en la política de la gestión administrativa en turno, la cual, en nombre de la implementación de un enfoque de calidad centralizó diferentes procesos institucionales; el docente mira que estas políticas institucionales afectaran tanto al alumno como a él mismo, sin embargo, en esta interpretación se percibe una idea de monocausalidad, ya que hay saberes que se van autonegando (Lourau, 2001), evade su responsabilidad culpando a la Institución por no haber brindado las capacitaciones y por haber centralizado las academias del plantel; en realidad lo que no se comprende es que van cambiando las condiciones, que se traduce como “un desconocimiento o ingenuidad política” (Lourau, 2001, p. 161).

3.2.1.5 Etapa de certificación (2001-2006). A decir de los docentes, esta etapa se caracteriza por la consolidación de la Institución en general:

Cuando llega el Lic. Luhrs como Director General (2001) viene a consolidarse todo, de una manera muy concreta, muy reformada, muy clara sobre todo, yo creo que en esta etapa están muy bien delineadas y delimitadas todas las situaciones en cada uno de los puestos; por ejemplo hacia los 90 había un manual de actividades de los puestos, pero no estaban bien delimitadas, ahora con el Lic. Luhrs se consolida la Dirección de Calidad y por ende la mejora continua (E 5).

²¹ Discurso de Ivonne Cabrera Domínguez, secretaria, del 14 de abril del 2000, con motivo del Día del empleado administrativo. Cf. *Millenium Cobaq.* 2000, mayo-junio.

Dentro de la consolidación, sobresalen la implantación de la RC y el haber logrado la certificación del Colegio según la Norma de Calidad ISO 9001-2000. La implantación de la RC se ha analizado ya en los apartados correspondientes a lo pedagógico y curricular (Cf. 3.1.1 y 3.1.2), por lo que únicamente se desglosa ahora el proceso de certificación.

El proceso de certificación implica varias etapas, la primera certificación fue en octubre del 2005, en la cual, se certificaron algunos procesos de dirección general, de algunas direcciones de área, como la académica con los procedimientos enseñanza-aprendizaje y de inscripción. El proceso de certificación sigue en pie, ya que los procedimientos de los procesos se siguen auditando anualmente para vida de conservar dicha certificación.

A decir de los docentes, esta calidad no se percibe como real: "consideramos algunos compañeros que no ha habido tal calidad educativa, así lo percibimos muchos" (E 9), y que el proceso de certificación se percibe más como una herramienta burocrática con el pretexto o justificante de alcanzar la calidad académica, y que en realidad obedece a incrementar por presiones oficiales los indicadores cuantitativos:

¿Cuándo hemos visto que la calidad venga a nuestras escuelas?, seguimos teniendo la misma aula, sin vidrios, lámparas que no prenden, los baños que nunca tienen agua, entonces los recursos públicos yo pienso que están siendo limitados, pero no solamente para la educación sino también para cualquier programa social, por ejemplo el IMSS, como que todo está restringido, como que vamos a privatizar, vamos a abrirnos ya, de una buen vez, que venga la cruda realidad, "no creo que la Reforma sea..." , hemos platicado varios maestros y creo que no va. En esta Administración del Lic. Luhrs veo que definitivamente hay una eficientación pero en números, es una reforma cuantitativa no cualitativa (E 3).

Es ésta la visión del maestro sobre la Certificación ISO, calidad certificada en el papel no en la realidad educativa, que la calidad no se ve en el plantel ya que se tienen las mismas aulas (los mismo “gallineros” en varios planteles, como en el 1, en el 8 y en el 13) y las mismas butacas, que los recursos didácticos son obsoletos y que se siguen haciendo las cosas sin una planeación sistemática:

Todavía no queda muy claro qué trae esta calidad, porque si hubiera alguna claridad se haría otro tipo de esfuerzo, tendríamos que mejorar la estructura del Colegios: seguimos con las mismas butacas, las mismas aulas, el mismo suministro de materiales que van llegando...llegan las videocaseteras cuando son artículos en desuso... Llegan los DVD cuando ya están siendo desplazados y otra vez vemos lo improvisado del asunto, tendríamos que configurar, y espero que este sea uno de los productos que Tú logres con este trabajo; desde mi punto de vista hay muchos desatinos en lo que se está tratando de hacer...hablamos de toda esta estructura de calidad...toda esta medición y de repente nos damos cuenta que se hace con demasiada ingenuidad o se hace con ánimo de provocar una especie de inquietud en el docente, se hacen preguntas que no tienen casi sentido, que si el maestro usa material didáctico y resulta que ya se están usando libros de texto, hasta publicados en internet por Bachilleres México...y nosotros todavía con planes de clase, que se quieren hacer en un taller, en una semana con 5 horas diarias, cuando los planes de clase se deben de hacer con especialistas...y si ya existen libros de texto habría que ver cómo van a entrar al aula (E 7).

Por tanto, esta última etapa se concibe como una etapa de control administrativo, la certificación ISO 9001-2000 significa el control de procedimientos basados en la calidad. El mismo despliegue de la RC se le juzga como una reforma más, que en realidad no ha cambiado la práctica educativa. Igualmente se

le ve muy fuerte en el ejercer un control amplio de los miembros de la institución, con diferentes métodos, desde la inaccesibilidad de un director general que no toleraba un punto de vista diferente al suyo, hasta el control de la libre expresión por los medios de difusión oficiales.

El control administrativo se visualiza sobre en el tipo de organización institucional, concretamente en el organigrama que se caracteriza por su estructura matricial. El COBAQ tiene una dependencia absoluta de Gobierno del Estado por ser un ente público estatal descentralizado, por lo que el director general siempre ha sido designado por el Gobernador del Estado; en su estructura interna, el Colegio es dirigido por una junta directiva, cuyos miembros son únicamente autoridades educativas o gubernamentales en turno, como el coordinador de CEPPEMS, la Secretaria de Educación del Estado, etc., sin ninguna participación o representación del docente o administrativo. Esto significa que es una estructura totalmente verticalista la que conforma el órgano más importante de decisión de la Institución; esto asusta, no hay representación de la base en dicho organismo rector. Con esta estructura, uno se pregunta, cómo se le puede dar seguimiento a un proyecto educativo, cómo se puede garantizar el desarrollo o secuencia de los procesos pedagógicos y didácticos de una manera coherente y sistematizada. Los colores del gobierno estatal en turno cambian, cosa que repercute directamente en la Institución debido a que cambian también los colores de los miembros de la junta directiva y los mandos de primer nivel, como el director general y los directores de área. Esta es la realidad COBAQ, predomina la significación social imaginaria de la empresa, en base a la cual la escuela se transforma en metáfora de la fábrica y la empresa en la que hay una producción de bienes y servicios. Es ésta una concepción burocrática de las instituciones que atenta a la consecución del mandato institucional, burocracia que viene definida por Hirsh (1997) como:

Cuerpo o conjunto institucional y también como cuerpo o conjunto de personas o funcionarios jerárquicamente organizados que posee una

serie de características... separación entre función y propiedad, son nombrados por la autoridad superior, poseen un saber específico comprobable...se someten rigurosamente a normas... sumisión irrestricta, formalismo y visión fragmentada de la realidad que no toma en cuenta los contenidos y la importancia cualitativa de objetos y personas (p. 43).

Para la maestra del COBAQ, Bárbara Leticia Ruiz Barrios, “esta influencia se ha manifestado, no sólo en el número de personas, recursos, puestos y funciones, sino en un predominio de concepciones y mecanismos que han ido desvirtuando la complejidad, especificidad y finalidad de la institución educativa, al compararla con un organismo productor de bienes” (*Gaceta*. 1995, marzo-abril). ¿Y cuál ha sido la racionalidad que subyace a este sistema de administración? Para Ruiz Barrios es “la instrumental, entendida como la adecuación de los medios a los fines, cuyos anclajes principales están en la ciencia y la tecnología con sus expresiones ideológicas” (*Gaceta*. 1995, marzo-abril). Afirma Remedi (2004), que “los profesores expresan la contradicción entre la lógica del control burocrático presente en las instituciones y el sentido de la misión que los propios centros educativos expresan como mandatos” (p. 48), cosa que expresa un docente al hablar de la estructura de calidad en el Colegio:

Vemos lo improvisado del asunto, y espero que este sea uno de los productos que Tú logres con este trabajo, desde mi punto de vista hay muchos desatinos en lo que se está tratando de hacer...hablamos de toda esta estructura de calidad...toda esta medición y de repente nos damos cuenta que se hace con demasiada ingenuidad o se hace con ánimo de provocar una especie de inquietud en el docente, se hacen preguntas que no tienen casi sentido (E 7).

Sobre esta contradicción institucional, Pérez Gómez (2004) afirma que “por un lado se formula una misión de la institución que pretende preparar para una vida adulta con capacidad crítica en una sociedad plural, y por otro lado, el trabajo docente y la vida en la escuela se estructuran negando estas pretensiones ” (p. 14). Este doble discurso del Colegio lo percibe el docente: “Me siento contrariado, me siento tan responsable, me siento cómplice, porque cualquier muchacho de ellos (alumnos) exige de nosotros que le estemos echando ganas, pero los estamos defraudando (E 3), reflexión que refleja el incumplimiento del mandato institucional.

En el discurso oficial siempre se ha expresado la misión de la institución incluso con enfoque humanista, así, por ejemplo, el Secretario de Educación en el Estado afirmaba en un discurso pronunciado en el 2001 que: “Educar es cooperar en el proceso de humanización, cooperar para hacer mejores hombres en una humanización compartida, donde el uno no se puede realizar sin el otro. Donde en este mundo plural y diverso, todos somos necesarios” (*Palabra COBAQ*. 2001, noviembre-diciembre); en el mismo tono, el anterior director general definía a la Institución como “una gran familia, en la cual los lazos armoniosos son la característica”,²² estos discursos son percibidos por el docente como ofensivos, como palabras vacías, sin sentido e incoherentes, en razón de las actuales prácticas institucionales que han perjudicado a varios compañeros.

Derivado también del enfoque administrativo de tinte verticalista son las prácticas administrativas que no considera a la planta docente en el nombramiento de las autoridades de los planteles, los coordinadores, por ejemplo, son impuestos sin hacer un mínimo sondeo con los docentes de determinado plantel sobre un perfil deseable, sin haber un programa escalafonario, sin tomar en cuenta los requerimientos del plantel, etc. Ante estas prácticas, las autoridades no le significan al maestro en el sentido educativo, pasan y pasan coordinadores por el

²² Palabras conclusivas de su intervención en el Curso de Inducción para docentes de nuevo ingreso al Semestre 07 B, pronunciadas en el Centro de Capacitación y Desarrollo del COBAQ.

mismo plantel y el enfoque no cambia, aunque el discurso diga lo contrario. Los directores, sea el general, de área o de plantel, fundamentados en las políticas de calidad, hacen que se pierda el sentido de la educación, que se diluya un sentido pedagógico que, aunque está en el papel, no permea.

¿Cómo conceptualizar esta realidad institucional percibida por los docentes? La educación en las instituciones pudiéramos comprenderla a través del concepto hegemonía propuesto por Gramsci, (citado en Ornelas, 1994), concepto contrario a la idea tradicional:

Cierto orden en el cual es dominante un modo determinado de pensar y de vivir. Al interior de ese orden predomina una visión del universo y la realidad que se difunde a la sociedad en todas sus dimensiones –políticas, sociales y culturales- impregnando con su esencia los gustos, los hábitos, principios políticos y éticos, y toda una gama de relaciones sociales que, especialmente respecto a sus implicaciones intelectuales, una de las funciones del Estado es ser agente activo de la generación y reproducción de la hegemonía, no sólo en el ámbito político sino en el cultural (p. 39).

Para Ornelas (1994), “el fin último de la hegemonía, en resumen, es lograr el consenso social y la legitimidad política de un régimen dado. En el proceso de construcción de la hegemonía, la educación tiene una función importante para formar la conciencia de los ciudadanos, convencerlos del valor de pertenecer a una nación determinada, con valores históricos y rasgos sociales comunes (p. 41); la hegemonía es una manifestación social que articula y da coherencia a un conjunto de ideas en tiempos y espacios determinados, y que en el campo de la cultura y de la educación “actúan fuerzas sociales que se oponen, espontánea o desorganizadamente, a esa visión dominante del universo e impulsan proyectos distintos y a veces antagónicos al orden establecido” (p. 39); afirma que el hecho de que existan espacios de lucha contrahegemónica, como se puede percibir que

se da en la institución COBAQ, y concretamente en el plantel 1 Satélite, contribuye a la extensión de la democracia.

3.2.2 Las condiciones sociales en el cumplimiento del mandato institucional

Desde la perspectiva de lucha social, ¿qué proceso ha habido en las relaciones entre las autoridades y el personal de la Institución en orden a que este último obtenga el reconocimiento de sus derechos laborales que le brinden un bienestar social para que ello sea una plataforma adecuada para contribuir a alcanzar el mandato institucional? Derivado de este cuestionamiento, el núcleo de análisis en este apartado es el proceso de lucha del personal, tanto docente como administrativo, por la obtención de los derechos laborales en orden a tener un determinado nivel de bienestar social, condiciones necesarias para desarrollar adecuadamente la labor educativa.

Según los objetivos institucionales, el docente es el medio para llevar a cabo la tarea institucional encomendada, sin embargo, ¿bajo qué condiciones personales y sociales la lleva a cabo? El docente percibe a lo largo de la vida institucional una lucha entre el trabajador y las autoridades, lucha que ha tenido por objetivo la obtención de sus derechos laborales para tener las condiciones necesarias para ejercer dicha tarea educativa. ¿Cómo se ha desarrollado este proceso de lucha?

Después de una actitud conformista tenida por los docentes en la etapa inicial del Colegio, aflora una toma de conciencia sobre sus derechos laborales y la lucha para la Institución los reconozca y los haga válidos, cosa que logran en gran parte en la última administración, sin embargo, al final de la misma, viene una etapa de descomposición, de fractura entre las autoridades y el personal de la Institución.

3.2.2.1 *Etapa conformista*. En los primeros años los docentes se caracterizan por un gran compañerismo y entrega a la Institución. Algunos la consideran como una etapa romántica, de cercanía, de amistad, sin burocratismos, de trabajo incondicional:

Era mucha voluntad, yo tenía 24 años y todos andábamos en esa edad, recién egresados de la universidad, pero teníamos mucho compromiso, en esa etapa se sentía mucho al colegio, más que ahora. Y es que no teníamos la preparación para ser docentes, nadie nos daba seguimiento si terminábamos el programa o si los alumnos hacían examen, era más corazón que nada (E 5).

El docente visualiza que en esta etapa había una relación muy estrecha entre autoridades y trabajadores:

De 1984 a 1990 el Ing. Agustín Chacón era el director general e imprimió al sistema una forma muy cálida de relación, nosotros como plantel 1, fuimos un año y medio el único plantel en Querétaro [...] No había problema en cuanto a diversificar actividades, el criterio era el maestro, no había ni reloj checador. Había muy buena relación con los docentes, se salía a tomar un café y había mucha interacción, se combinaba lo académico con la amistad. Aunque nunca nos habían hablado de academia, éramos una academia. (E 1)

A nivel de lucha social, la primera etapa la identifica el docente como una etapa conformista debido a que no había prestaciones pero no había reclamos, incluso se trabajó como sindicato propio que operaba *sui generis* en armonía con el director general:

Es una Institución que ha tenido una base, desde que se funda no teníamos organización, no había nóminas, fueron tiempos

románticos, que se trabajaba los sábados sin cobrar, no teníamos prestaciones, el sindicato se funda en el periodo del Ing. Chacón [director fundador] SUPCOBEQ; la primera secretaria general fue Apolonia (RIP). Yo fui secretario de actas, del plantel 1, y trabajamos algún tiempo como sindicato, de hecho, en la nómina aparecían los descuentos, pero se hablaba con el Ing. Chacón y no había problema (E 9).

Por tanto, sobre el reclamo de mejora de las condiciones laborales en la primera etapa de la Institución no hubo conciencia del docente, fue hasta el final de la administración del primer director cuando afloró dicha conciencia sobre los derechos laborales, que incluso llegó a reclamos públicos: "Hay paros, manifestaciones públicas, alguna vez no llegó la quincena" (E 9).

3.2.2.2 Etapa de lucha sindical (1989). Esta etapa inicia con el momento en el cual se daba a conocer la normatividad del Colegio, cosa que derivó en una actitud del docente de aprovechar la aplicación de dicha normatividad para buscar más el beneficio personal que para normar su quehacer institucional, como lo expresa un docente:

Hacia 1990 surge lo del sindicato, muchos docentes se incorporan y cobra importancia desmedida el estar enterados de la normatividad: ésta se buscaba no para que normara el quehacer de la Institución sino para beneficiarse personalmente; por ejemplo muchos docentes se sindicalizaron para que fueran respetados sus derechos; personalmente, cuando yo defendí mi tesis de maestría, a mi petición de que se me concediera tiempo para prepararla, se me negó el tiempo para hacerlo. Total, que en lugar de divulgarse los derechos de los trabajadores se mantenían en secreto, nadie sabía nada, y se le respetaban los mínimos derechos (E 1).

El segundo momento es cuando los docentes pretendieron registrar un sindicato propio, cosa que solicitan al gobierno estatal, pero no se obtuvo respuesta, por lo que se desataron conflictos como paros y manifestaciones, según lo manifiesta un maestro que anduvo en lucha:

Pero cuando se empieza a pedir el registro oficial del sindicato es cuando se empiezan a tener diferencias, y entonces hay paros, manifestaciones públicas, alguna vez no llegó la quincena, y el Ing. Chacón estaba muy sentido porque le estaban gritando, que creyó que le faltaban al respeto, pero entendía mal la frase “Chacón, chaconcito, porque nos pagas tan poquito”. Iban a intervenir los mineros de Cananea, el Mexe, los colonos de Maxei y otras organizaciones, iba haber una mega marcha, hacia finales de los 80, esta megamarcha era para apoyar una huelga de hambre, el Mtro. Jaime Ibarra estaba dispuesto a morirse de hambre, pero nosotros, preocupados por él, le dijimos, “mira Jaime, termina con esto, las autoridades nos firmaron un papel en el cual se reconoce el sindicato y que van a firmar un pliego petitorio donde se pide aumento de sueldo”, etc. (E 9).

Esta lucha llevó a una negociación, sin embargo el Gobierno no cumplió sus promesas, incluso hubo consecuencias funestas para los docentes que estuvieron involucrados, aunque para los docentes que fueron protagonistas en este proceso les quedó un buen sabor de boca, que gracias a esa lucha se le dio perfil al Colegio:

...luego fuimos a ver al Lic. Arreola, Director de Educación en el Estado, y nos dijo que el compromiso que había contraído con nosotros valía tanto como el papel en que había firmado... pero negociaron con ellos... para que entráramos al sindicato de los poderes del Estado, pero hay que decir que los maestros que

negociaron con dirección general ya no hay ninguno, les dieron las gracias, bueno lo que sucedió es que los maestros más radicales negociaron una liquidación, otros no quisimos, nos quedamos, pero luego nos arrepentimos, ya que nos fue mal, por ejemplo un servidor tenía 40 hrs., y luego me bajaron mis horas a 30, y lo mismo pasó con otros maestros, y nos dio miedo, nos arrepentimos, pero nosotros nunca agredimos, simplemente defendimos nuestros derechos, y después de 20 años yo sigo con mis 30 horas, yo era orientador vocacional y me quitaron esa función. Tuvimos que ir al (sic) radio, palacio de gobierno, en una vez tomamos camiones... y en esa ocasión duramos sin clases como 2 meses, para que terminaran las aulas... entonces de alguna manera yo siento que todos los profesores y especialmente los que anduvimos en esa lucha le dimos el perfil al COBAQ (E 9).

Las autoridades finalmente no aceptaron un sindicato propio, por lo que docentes y administrativos fueron incorporados al Sindicato de Trabajadores al Servicio de los Poderes del Estado (STSPE) el 22 de febrero de 1989 (*Gaceta*. 1990, febrero). El convenio laboral se hizo entre el STSPE, el Gobierno del Estado y las autoridades del Colegio. Del Convenio, destacan 18 meses de indemnización por muerte natural y 36 meses por muerte accidental.

Dentro de esta etapa de lucha social se ubica la administración del segundo director general Mario Juárez en la que hubo sensibilidad respecto a la seguridad laboral y económica de los docentes, pero el docente tenía ya una actitud pasiva y desconcertada debido al resultado de su lucha anterior.

3.2.2.3 Reinicio de la lucha sindical (2004). Después de un lapso de pasividad, viene otro periodo que se caracteriza de lucha, cuyos resultados se perciben como positivos; esta fase estuvo relacionada con el tipo de trabajo que desplegó la directiva sindical en turno. En el 2004 llegó a la secretaría general del SETSPE

una planilla que estaba integrada por algunos docentes y administrativos del COBAQ, cuyo secretario general era el profesor Luis Guerrero Dávila, de CONALEP. En esta administración sindical se alcanzaron muchos logros en bien de los trabajadores del COBAQ, con la apertura y la colaboración de las autoridades del Colegio; de entrada, se actualizó la normatividad respecto a los derechos de los trabajadores, por cierto dicha normatividad también les concernía a los alumnos, según lo expresa un docente:

Hasta la gestión actual cambió esta práctica, en donde realmente se respetan los derechos y se promueve el bienestar del trabajador, más allá de que sea sindicalizado o no. Pero la normatividad también le concierne al alumno. Antes el alumno daba guerra y se le expulsaba sin respaldo de ninguna normatividad. Hubo abuso en este punto entre el 90 y el 2000 (E 1).

Esta fase de reivindicación de los derechos de los trabajadores en que, por ejemplo, se dio estabilidad laboral a los docentes, concediendo a la mayoría una carga horaria de 30 horas en turnos definidos, fue obra tanto del sindicato como del director general, como lo expresa un docente: “con el Lic. Luhrs, que es uno de los mejores directores, hay una estabilidad porque la mayoría tiene sus 30 horas, y sus turnos definidos” (E 9).

Aunque hubo mejoras en este rubro de dar plazas definitivas a los maestros con 30 horas, sin embargo, aún hay una inconformidad del docente al respecto a su carga de trabajo. Los docentes que tienen 30 horas las trabajan todas frente a grupo, situación que por cierto causa mucho desgaste al docente y va en demérito del mismo proceso educativo, además de que esto es causa de una problemática seria, real, sintomática, que está gravitando, que influye de raíz en el actuar docente, y que va en deterioro de la misma calidad del proceso educativo. Se opina que esto debe de cambiar, so pena de no mejorar la calidad educativa:

Sobre el desánimo de los maestros, sigue, no se ha podido quitar, tal vez porque no sé quiénes o no hay un procedimiento en la consolidación de los maestros de tiempo completo, si al maestro no se le otorgan 40 horas, (seguirá trabajando frente a grupo las 30 máximas), es mucho tiempo trabajar 30 horas, y va en deterioro de la calidad (E 3).

Al respecto, la administración actual no está ya otorgando plazas de tiempo completo, (a no ser que quede vacante y entonces se promueve bajo el proceso de concurso), lo que para el docente significa falta de estímulo, exceso de trabajo y salarios caídos.

3.2.2.4 Etapa actual: de crisis y descomposición social (2006-2007). A mediados del 2006, la directiva del SETSPE terminó su periodo, pero propone una planilla, que juntamente con otras lanzan su candidatura, para obtener la dirigencia del siguiente periodo. Según los resultados, por votación de los agremiados, resultó ganadora por mayoría la planilla propuesta por la directiva, sin embargo, ésta es desconocida por las autoridades estatales y se impone un Comité de Vigilancia como responsable del sindicato. A los docentes y administrativos que estaban ya comisionados para ejercer su función como integrantes del nueva mesa directiva, se les retira la comisión, por lo que se ven obligados a volver a sus centros de trabajo, so pena de perder el empleo.

Cabe mencionar que se hizo también el despido de varios docentes y administrativos del COBAQ, aunque la mayoría fueron después reintegrados; el pretexto fue que eran activistas del PRD, sin embargo, entre estos maestros había gente muy honorable y símbolos de la Institución, a decir de los docentes, lo que causó un gran desconcierto. A pesar de que la mayoría fue reintegrada, el acontecimiento se traduce en una desconfianza hacia la Institución, crea desmotivación y desilusión; lo peor vino luego, cuando se despide tanto al director como a la subdirectora académica, que eran los pivotes académicos de la

Institución, lo que causó aún mayor desconcierto y en la práctica la pérdida del impulso del enfoque pedagógico y educativo que se estaba dando con motivo de la implantación de la RC.

La práctica actual revela que la autoridad estatal ha perseguido a los docentes del COBAQ por ser miembros o simpatizantes del PRD. En septiembre del 2006 se inició el despido de docentes y administrativos del COBAQ, entre otras razones, por andar muy involucrados con el sindicato (el secretario general era afiliado al PRD, mientras que los colores del gobierno federal y municipal eran blanquiazules), por participar en manifestaciones, pero en éstas se reclamaban sencillamente los más elementales derechos de los trabajadores, como el de vivienda (los trabajadores del COBAQ no gozamos del derecho a vivienda porque el gobierno estatal nunca ha pagado las cuotas a INFONAVIT), como por ejemplo el despido injustificado de una maestra, pilar institucional y de gran solvencia moral, perteneciente al Plantel 1 sencillamente por participar en una manifestación pública;²³ también hubo despidos por el hecho de ser parientes de algunos miembros activos del PRD, como el despido de la subdirectora académica de la Institución, por ser hermana del anterior secretario del sindicato, y de un maestro-directivo despedido por ser cuñado de dicho secretario, el cual, como coordinador de un plantel de COBAQ, ganó en los últimos tres años el Concurso *Itzamná*, el evento académico-cultural más importante del sistema en el cual se refleja cada año el nivel académico alcanzado por los alumnos.

Esta práctica autoritaria se refleja en los docentes en un sentimiento de impotencia y de pasividad, precisamente al realizar una entrevista a un docente fundante, y darse cuenta de la información que estaba recabando sobre la

²³ La maestra se llama Bárbara Leticia Ruiz Barrios, docente del plantel 1, que había sido subdirectora académica del Sistema y goza de gran prestigio moral. Por cierto ella me había concedido 2 entrevistas para este trabajo. Este hecho, del despido, aunado a otros, le caló hasta el alma hasta el punto de postrarse en cama, quedar en estado de coma varios meses y estar ahora prácticamente sin poder valerse físicamente por sí misma; es una maestra que dio su vida, 22 años de trabajo al servicio de la Institución, todo por haber participado en una manifestación pública acompañada de algunos de sus alumnos, los cuales, espontáneamente se adhirieron a ella, según opiniones de compañeros.

Institución para hacer esta investigación, se pueden entender sus palabras: “espero que sea uno de los productos de tu trabajo” (E 7), es decir que publique su voz, su inquietud, su inconformidad, y es que no hay canales apropiados para hacerse escuchar, para reclamar los derechos, como los puntos que desglosaba el docente en la misma entrevista, como el salario que se completa con prestaciones, sobre el mal sistema de otorgar puntos por asistir a cursos que causa que se tergiverse la oferta de capacitación docente:

La parte no muy conveniente es que todo lo que pudiera representar mejora económica se está dando a través de un paquete alternativo que no va a formar parte de nuestro sueldo base, es la gran queja, entonces todo ese recurso no nos va a representar a mediano ni a largo plazo más que una lucha continua por estar reuniendo estampitas para tener mejor ingresos y el salario base está muy bajo, sigue siendo muy bajo y realmente deberíamos preocuparnos en que nuestro sueldo base crezca porque realmente, ahí están los auténticos derechos que debemos de adquirir, a la hora que nos jubilemos nuestra pensión se va a calcular sobre nuestro sueldo base y sería conveniente equilibrar un poco más. Desafortunadamente el indexar el bolsillo del docente en relación con los promedios y aprobación de los alumnos va a crear una planta docente yo le digo “baquetona”, porque va a llegar un momento en que “yo con que los pase” aunque no trabaje mucho y que no se note mucho, es más hasta nos dan premios (E 7).

La situación actual ha provocado que los docentes miren a las autoridades de la Institución hasta con miedo, temerosos y angustiados por el peligro que tienen de perder hasta su trabajo. En un plano más profundo, siguiendo a Fernández, (citada en Landesmann, 2006), “estos sujetos están en peligro de ser atacados y abandonados por la Institución” (p. 34), como de hecho ha sucedido: docentes y administrativos que han sido expulsados de la Institución por ser

personas *non gratae* debido a sus convicciones políticas o por sus acciones o actitudes que se juzgan como estar en contra del Gobierno del Estado. ¿Cómo explicar esta actitud política del Estado?

La escuela no puede ni debe pretender homogeneizar la cultura, por ejemplo, con relación a las ideologías, el espacio escolar es el lugar ideal obligado en donde deben desarrollarse prácticas democráticas, de aceptación, de tolerancia y respeto mutuo, porque además la naturaleza en sí no es homogénea, existen diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar, este hecho da una connotación a los intercambios que se suscitan en la institución, lo cual incluye un valor que se otorga a las transacciones simbólicas y es en esta dinámica en la que se construyen los significados individuales de cada alumno. Es decir, lo que sucede en la escuela interviene en esa construcción que hace el alumno de sí mismo en relación a otros, lo que constituye una base para la lectura que hace del mundo y porque los ambientes socioculturales le transmiten a las generaciones las historias, mitos, ideologías y rituales a través de expresiones culturales. Pero además, nadie debe olvidar que la cultura no nace con el ser humano, sino que él la crea, la transforma o simplemente la adquiere; por lo tanto no es exclusiva de un grupo único de personas, todos tenemos una.

3.3. *La disociación entre la dimensión pedagógico-curricular y las condiciones administrativas y sociales*

Para los docentes, aunque el último enfoque pedagógico ha permeado en parte, “hay una disociación entre lo académico y lo administrativo” (E 2) ¿Esto qué significa? Que no hay afinidad entre ambos procesos, no existe en la Institución un campo de confluencia de intereses, de esfuerzos, de visiones, de todo el personal involucrado, que lleve a la consecución sistemática del fin educativo.

La misión de la Institución en cuanto a la formación integral exige no sólo la participación del docente sino también el involucramiento de la parte administrativa

del Colegio que, a decir de los mismos docentes, muchas veces ésta no valora el esfuerzo del docente e incluso hasta se contrapone a ello, situación que va generando en el docente una actitud burocrática y de desmotivación al realizar su trabajo, como lo comenta una docente:

Creo que a veces esta apatía obedece a que hay una sensación de que lo académico no corresponde a lo administrativo, es decir, que el maestro haga lo que se le pide, cumpla lo que tiene que cumplir, pero no hay un cambio profundo porque no hay un cambio administrativo; porque veo que esta lógica administrativa es desgastante, lograr distinguir, esto es, lo administrativo de nuestro quehacer, y cuando esto no se logra el maestro se desgasta, se desmotiva, sí cumple, pero, ¿hasta dónde esto impacta? y esto se ve en el aula, y es que estamos sujetos a una serie de procesos en torno a la calidad, y que no importa que uno tenga un rendimiento bueno, que estés trabajando, pero porque no checaste tu salida [por olvido], porque no entregaste inmediatamente, etc., se complican las cosas y es cuando el maestro siente incompreensión, que no se valora su trabajo, y entonces se ve el trabajo como un burocratismo (E 2).

Por lo anterior, se percibe una disociación entre los ámbitos administrativo y académico, entre lo institucional y lo instituyente, entre lo cualitativo y cuantitativo, entre el discurso y la práctica, entre el enfoque pedagógico normativo y su puesta en práctica, entre el mandato institucional y la tarea individualizante del docente en el aula.

3.3.1 El enfoque administrativo contrario al enfoque del docente

El sentir actual del docente, ubicado ahora en el contexto de la RC y de la Certificación ISO 9000:2001, no difiere demasiado del sentir que provocó la reforma del *Curriculum Marco* en 1994, que propuso el cambio de objetivos por

competencias en los programas de estudio así como la implantación de la calidad educativa a nivel sistema; según un artículo, publicado por la maestra fundante Bárbara Ruiz en 1998, se percibía ya desde ese tiempo el predominio de lo administrativo sobre lo académico, práctica que obstaculizaba el alcance de los fines educativos, a decir de la maestra:

- La conformación a lo largo de estos más de 13 años de un sistema de administración y gestión que aspira a la eficiencia técnica, terminal, y al máximo control administrativo y académico; la preocupación excesiva por los números, la evaluación –medición-, los índices de aprovechamiento; aprobados, reprobados; el cumplimiento de programas, asistencia, retardos, permisos económicos, horas clases dadas, minutos de retrasos, cumplimiento de objetivos, llenado de formatos, pase de lista, etc., nos hablan de ello. El problema es que se da por supuesto que esto conducirá *per se* al cumplimiento de los fines propios de nuestra institución, y que están ligados, principalmente a la construcción del conocimiento. Perdiéndose de esta manera la relación medios-fines, dado que los medios se convierten en fines en sí mismos (Ruiz, B. “La burocracia, racionalidad y práctica docente”. *Gaceta*. 1998 marzo-abril).

Estas palabras expresan ya el carácter de la Institución desde tiempos atrás, en donde lo académico queda supeditado a lo burocrático. Actualmente se percibe que se siguen haciendo las mismas prácticas dissociativas, como lo manifiestan los siguientes ejemplos.

El primer ejemplo es sobre las funciones que les competen a los coordinadores de los planteles, que no sólo son administrativas sino académicas, pero actúan como si la parte académica o educativa no les correspondiera, a pesar de que su responsabilidad al respecto está expresada en la misma normatividad institucional; concretamente con respecto al seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, algunos de los coordinadores o subcoordinadores

permanecen al margen de las academias, si la academia del plantel no se reúne, esperan a que el jefe del área, que está en dirección académica, convoque o asista a las academias, como si el seguimiento de este proceso no le correspondiera.

El segundo ejemplo está relacionado con los criterios de los coordinadores al dirigir los establecimientos educativos. A nivel normativo se remarca el aspecto humanista y personalizante de la educación, pero en la realidad se tienen prácticas inexplicables o incoherentes; en concreto, respecto al modo de concebir la disciplina del alumno, en un plantel ubicado en la periferia de la ciudad, cuyo acceso tiene cierta dificultad debido a la irregularidad del transporte, se ordena el cierre de la puerta de entrada a la hora exacta del inicio de la jornada escolar, sea en el turno matutino sea en el turno vespertino, lo que provoca que los alumnos estén esperando afuera, expuestos sea al frío o al sol, y hasta situaciones de drogas o de delincuencia, etc. Para la coordinación del plantel no importa que estén fuera del plantel hasta 50 alumnos asoleándose y expuestos a toda clase de riesgos, situación que no sólo repercute en una baja en el rendimiento académico de los alumnos, tanto en ausentismo como en entrega de trabajos o en los bajos indicadores, sino hasta la misma integridad de los alumnos.

Estos dos ejemplos muestran la disociación que existe entre lo administrativo y lo académico, enfoque que afecta no solamente a los alumnos sino incluso a los docentes, ya que estos son tratados con los mismos criterios, sin importar o valorar su entrega diaria a los alumnos, como lo expresaba la entrevista anterior, en que los maestros se sienten incomprendidos y no valorados respecto al trabajo que realizan con sus alumnos. Este sentir de algunos docentes aparece ahora como un grito de angustia, los docentes no conciben que la Institución, a la que le están entregando su vida, camine por un rumbo diferente, que no cumpla su finalidad educativa; hay frases muy fuertes, incluso dramáticas de los mismos docentes, como la siguiente:

también a veces siento que estas prácticas se perciben muchas veces *como que estamos de espaldas a la vida*, esa es la palabra, uno tiene que estar con los muchachos, rascarle a la historia de los muchachos, todo lo que ellos sienten, lo que padecen, adentrarse con ellos, cuáles son sus problemas, y de repente siente uno que lo que está trabajando no es tan importante para la Institución, y nos cuesta tanto trabajo involucrar a los alumnos; partir de lo que sienten y viven los alumnos es muy importante (E 2).

Sin embargo, el maestro, lejos de desanimarse por esta visión y práctica administrativa de quienes dirigen la Institución, se compromete más, porque su compromiso está con el alumno, como lo afirma un docente:

Yo me siento un maestro con mucha vocación y por mí, aquí me voy a quedar hasta al final, porque aquí estudió mi hijo, y en cada muchacho veo las aspiraciones de mi hijo, que ahora está estudiando dos carreras y espero que le vaya bien, y aun así estoy preocupado por su futuro. Ahora siento más mi vocación de maestro, profundamente, es más, me siento un apasionado de la educación, me dan ganas hasta de llorar (E 3).

Esta conciencia la expresa el docente en la orientación específica que imprime a su práctica educativa, como lo expresa una maestra: “inculcar una actitud positiva en los alumnos en que manifiesten ser críticos” (E1). Partiendo de esta realidad, el carácter pedagógico humanista e integral que se pregona oficialmente, no es el eje que ha caracterizado y caracteriza la institución; sí hay un carácter pedagógico, pero es el implantado por el docente, a título personal, el que ha venido dando una intencionalidad específica a la práctica educativa, derivado más de los principios, convicciones, creencias y axiología de los docentes que de una intencionalidad sistemática de la Institución acorde con el mandato.

Es el enfoque personal del docente el que han asimilado los alumnos, y es el que apuntala la línea formativa de la Institución; es el docente que con una pedagogía humanista e integral se ha comprometido con el alumno a través de su trabajo cotidiano, de su esfuerzo, de su entrega, de su disciplina y de su compromiso, pero teniendo en cuenta el para qué de formar en la reflexión, en la crítica y en la propuesta.

La realidad es que la Institución, en sus diversas reformas, le ha brindado al docente un plan de estudios, retocado por algunos principios y objetivos calcados de otra institución y por una normatividad insípida en su inicio, que se fue definiendo poco a poco, es decir, se ofrecía un currículo incompleto, descontextualizado y no acorde a las características propias de los alumnos queretanos; ante esta realidad, ¿cómo desarrolla el docente su rol de mediador entre el currículo y el alumno? Pérez Gómez, (citado en Remedi, 2004) afirma al respecto que hay una disociación entre el trabajo docente y los objetivos sublimes institucionales:

Mucho de lo observado y relevado nos lleva a sostener que un número amplio de profesores concentran principalmente su actividad en el aula, reduciendo de esto modo su trabajo a los problemas más cercanos producidos en la clase; su vida cotidiana institucional gira alrededor de la actividad áulica, sin poner en cuestión las bases sobre las que se sostienen la enseñanza (p. 48).

Según la percepción docente, existe una contradicción entre la lógica del control burocrático presente en las instituciones y el sentido de la misión o mandato institucional que trabajan los docentes en su aislamiento en el aula, como lo afirma un docente, que su trabajo es “estar con los alumnos, rascarle a los alumnos” (E 2), para que adquieran actitudes responsables, críticas, etc. Para Pérez (citado en Remedi, 2004), esta realidad de aislamiento del profesor es explicable debido a que el docente es excluido de la toma de decisiones

fundamentales sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que no existen cuerpos intermedios, colegiados, que sean espacio de participación y que, por tanto, a los profesores no les queda más espacio de decisión que el espacio del aula. Este es precisamente el sentido del clamor de uno de los docentes entrevistados: “ojalá que Tú tengas oportunidad de hacer llegar nuestra opinión y puedas influir para que haya un cambio” (E 7), esperanzado en que se haga llegar su voz al espacio o ámbito de las planeaciones y decisiones.

3.3.2 *¿Proyecto o retorno al origen?*

Para Kaës (1996), una cosa es el proyecto y otra la manera de aterrizarlo, ya que afirma que la unidad identitaria, es decir la Institución, tiene una proyección determinada, la cual, tiene mecanismos de seguimiento y control para que se cumpla el proyecto institucional, por lo que impedirá muchas veces el libre juego de sus miembros que esté fuera de sus cauces, sea en lo político, en lo económico y en lo social. Para Fernández (1998), los discursos oficiales en las escuelas se refieren a privilegiar una representación del espacio educativo como un espacio libre de conflicto, pero al no tomar en cuenta a la planta docente en los diferentes procesos institucionales la realidad es que los centros educativos esconden una problemática seria que obstaculizan el cumplimiento de un mandato institucional. ¿Cómo es posible alcanzar un proyecto si no se desarrollan los procesos acordes a una intencionalidad definida?

Según lo analizado, pareciera que la implantación de las reformas educativas con sus inherentes enfoques pedagógicos se ha hecho de una manera superficial, sin tomar en cuenta evaluaciones de las reformas anteriores, las necesidades reales de la Institución, el involucramiento de la planta docente, etc., cosa que ha repercutido en un cambio más de discurso que de práctica. Hablar de poner en práctica un enfoque pedagógico, como se ha venido reflexionando, tendría que definirse una finalidad educativa, pero si ésta no se conoce, como en el caso de COBAQ que en el año 2000 aún no tenía un modelo educativo propio,

resulta incoherente hablar de implantar una metodología sistemática que oriente hacia una pedagogía específica en orden a alcanzar una finalidad educativa.

Tal parece que el implantar una reforma educativa, pedagógica, disciplinar y didáctica, cualquiera que ésta sea, tanto a nivel institucional como a nivel del docente, ha obedecido más a lo que se denomina “estrategia de sobrevivencia”, es decir, ha sido una manera de justificar y racionalizar un trabajo, de otorgarle un sentido profesional a una práctica educativa que no alcanza a serlo.

¿Cómo explicar entonces el trabajo educativo hecho por el docente? A mi parecer, tiene que ver con la etapa fundante de la Institución, etapa en la cual los maestros fundantes se sintieron héroes formadores de alumnos que necesitaban todo género de ayuda, que crearon una imagen institucional salvadora de las generaciones, proceso en el que jugaban un papel protagónico, no solamente por su rol de maestros sino por ser personas totalmente implicadas en el proceso formativo del alumno. En esta primera etapa, calificada como ideal, que no obstante no se tuvieran las herramientas adecuadas, una finalidad educativa definida, un enfoque pedagógico bien fundamentado, los recursos materiales para desarrollar el proceso educativo, una infraestructura que apoyara, etc., se trabajó, a decir de los docentes, a brazo partido, de día y de noche, el fin de semana incluso, por brindar lo mejor de ellos en aras de conducir, encaminar, echar a andar, empujar, formar y preparar a los alumnos para la vida.

En esa primera etapa se hablaba ya de una formación integral, frase que apareció desde el primer objetivo general del Colegio, sentido que el docente fundante entendió desde el inicio y se comprometió a trabajar con esa finalidad, claro está, desde su perspectiva, desde su concepción, desde su filosofía, desde su formación, desde sus creencias, desde su ideal de hombre, desde su ideal de sociedad.

En concreto, a partir de la realidad percibida por los sujetos encontramos que de una u otra manera, independientemente del grado de definición o del grado de coherencia que responda a finalidades educativas definidas, existe una parte instituida que responde a determinado proyecto educativo. Pero los sujetos, los docentes en particular, han respondido a lo instituido de diversas maneras, algunos siguen el proyecto y otros se encaminan por un proceso patológico (de muerte) en palabras de Kães (1996) y de aquí se deriva un problema: lo que puede ser instituyente, que es la postura de la parte disidente pero profesional, y la parte contestataria, que es la postura del grupo disidente patológico. Sí hay un grupo de docentes preocupados por cambiar o actualizar su práctica educativa, cosa que se constata en asistir a los cursos disciplinares y didácticos, en poner en práctica lo que han aprendido a partir de la búsqueda o diseño de nuevas estrategias didácticas, etc., pero existe otro grupo de docentes que francamente no les interesa adecuarse a las exigencias derivadas del nuevo enfoque o modelo educativo, que siguen con sus mismas prácticas educativas, como lo comenta un maestro:

Yo creo que hay maestros muy preocupados, sobre todo los maestros que han tomados cursos, que tienen mucha preocupación por su práctica educativa, salen de los cursos angustiados por cómo están haciendo las cosas, tratan de practicar lo que aprendieron en dichos cursos, pero ponerlo en práctica es difícil. Hay otros que han tomado muchos cursos y no cambian su práctica, tienen la misma práctica desde hace mucho, no cambian (E 2).

Según Kaës (1996) y Castoriadis (2002), haciendo referencia al tipo de práctica docente, no se sigue en las instituciones un proyecto sino que se retorna a un origen; esto se manifiesta, en el caso COBAQ, en las expresiones de los docentes que hacen alusión a la etapa inicial de la Institución, en la que afirman que entonces sí se trabajaba, que había un compromiso consigo mismo y con el alumno, que sí había resultados, que había un gran compañerismo incluso con las

mismas autoridades, etc. Estos elementos que caracterizan el origen, vivido en el Plantel 1 Satélite, fue el que definió el carácter y el estilo de la Institución, ya que dicho plantel, además de ser el plantel guía del sistema, aportó, sobre todo en la primera fase de crecimiento del Colegio, su personal para dirigir a los diferentes planteles de la Institución.

Siguiendo a Ginzburg (2007), existen vestigios, “huellas que son elementos objetivos y claros que explican determinadas conductas o actitudes, que habría que descubrir” (p. 32). En los discursos de los docentes del día del maestro que se han descrito, se hace referencia a la idealización de los tiempos pasados y se añora la actitud de compromiso y entrega con la cual se desempeñaba la labor educativa, criticando en consecuencia la práctica administrativa actual y la actitud actual de desgano y apatía del docente.

Este análisis sobre la Institución COBAQ nos lleva a hacer una reflexión sobre una consideración que hacía un docente fundante (E 2), ¿Cuál es la visión de las autoridades sobre la escuela? ¿Es que la escuela sólo es un medio maquiavélico para conseguir los intereses escondidos del neoliberalismo, escondidos en el discurso oficial de la formación integral con igualdad de oportunidades? O como lo comenta otro docente fundante (E 7), ¿Es que las instituciones públicas, como COBAQ, están siendo degradadas intencionalmente para sublimar la institución privada enmarcada en el modelo neoliberal? Responder a estas consideraciones implicaría ir hasta las últimas consecuencias para evaluar plenamente la Institución, desde la política educativa hasta las evaluaciones que se aplican oficialmente como ENLACE y PISA; sin embargo, las opiniones del docente no son inocuas, tienen algo, el maestro algo avizora, está informado. Para Connely y Clandinin (1988) es más importante tomar en cuenta la experiencia de los docentes que cualquier otro medio de acercamiento investigativo para saber qué sucede en una institución; el escuchar a los docentes, es conocer acerca del currículo, de la enseñanza, de las finalidades reales hacia dónde va la escuela, cuál es la realidad de las instituciones públicas en

comparación con las privadas, cuáles son los intereses reales de las autoridades de las instituciones educativas, etc. ¿En concreto, cómo visualizan las autoridades del COBAQ a la Institución?

3.3.3 El interés de las autoridades

COBAQ es una institución que depende jurídica y administrativamente del Gobierno del Estado de Querétaro, lo que significa que el director general reporta al ejecutivo estatal a través de un organismo denominado junta directiva. ¿Qué es lo que se reporta? Los resultados obtenidos de los diferentes procesos derivados de los objetivos del Plan Operativo Anual (POA) que son valorados de acuerdo al criterio administrativo de eficiencia y eficacia ¿Y el proceso educativo cómo se está llevando? En el COBAQ, como cualquier institución educativa, el proceso educativo debería de tener prioridad sobre todos los demás procesos, sin embargo, analizando los programas Institucionales de las diferentes gestiones administrativas, fue hasta el Semestre 06-A cuando se prioriza el proceso enseñanza-aprendizaje en el POA; por tanto, desde su fundación hasta el 2005, fueron los procesos administrativos, sea de recursos humanos, sea de calidad, sean los financieros, los que importaban más en la Institución.

Pero, el hecho de haber priorizado en el papel el proceso enseñanza-aprendizaje, no significa que en la práctica se lleve a cabo; al respecto, en el evento de salida del anterior director general (noviembre, 2007), la Secretaria de Educación en el Estado en turno citó como de gran relevancia el hecho de que en esa gestión la Institución haya pasado de números rojos a números negros, pero refiriéndose al aspecto económico, lo que significa que importa más la cuestión financiero-administrativa que el impacto de los procesos educativos; cierto que las consignas de las autoridades son el mejorar los índices académicos y la eficiencia terminal, pero, ¿de qué forma? La realidad es que el plantel que tenga bajos indicadores o gran deserción es calificado como malo, lo que obliga a que haya un maquillaje de los indicadores debido a la presión constante de las autoridades

sobre los docentes para entregar buenos resultados, como lo expresa un docente: “Viene el jefe de materia y me dice: maestro, ¿qué pasó?, y yo para no tener problemas mejor modifíco mis calificaciones” (E 3).

A raíz del cambio del último director general del COBAQ,²⁴ el maestro Joaquín Córdova Rivas del Plantel 7 publicó un artículo en un periódico local, en el cual hacía una evaluación de la Institución, y destacaba los logros habidos en la última administración, como el cubrir la demanda de la educación media superior en el Estado al llegar a 47 planteles, amén de haber alcanzado la certificación ISO 9000-2001 en algunos procesos correspondientes a diferentes áreas con un criterio de calidad, pero subrayaba que en el fondo no se estaba transformando la educación, que se siguen con los mismos resultados académicos, la viejas prácticas, que no hay una línea académico-pedagógica de fondo, que no se evalúan las gestiones administrativas de los directores:

Lograda la certificación en calidad todavía hay tareas por hacer. Primero, que los cambios no se queden en el mero llenado de formatos; que los lineamientos de la dirección de calidad estén soportados por un mayor conocimiento del proceso educativo (...) Hay que evadir el riesgo que los auditores internos, que saben de llenado de formatos, que saben de apariencias pero no de fondo, asuman el papel de gurús que todo lo saben, sin aceptar que mucho del proceso educativo les es ajeno. Hay que evitar que los 47 planteles del COBAQ se rijan por las “ocurrencias” de personas bien intencionadas, pero con poco manejo del proceso de conocimiento (...) falta meterse más en la revisión de los resultados académicos”. (Córdova, J. “Educación, información y conocimiento”. *Magazine de Querétaro*. 2007, 18 noviembre, p. 7).

²⁴ En octubre del 2007, el Ing. Arturo Payán Riande sustituyó al Lic. Carlos Luhrs Eikelboom

Respecto a esta disociación entre los criterios de calidad y la realidad del alumno y del maestro, Guerrero (2007) alude al tamiz actual de la educación que se prioriza en el COBAQ, que concibe al alumno como producto:

Parece que los administradores ven a la institución en un acto autopoiético, como lo refiriera Luckman en su teoría de sistemas, en la que el carácter humano de la institución que muchos entendemos como una creación humana, se difumina y aparece como una irrelevancia total ya que se priorizan los procesos de calidad en los que se debe cuidar la entrada y salida de un producto (p. 26).

Afirma también Guerrero (2007) que dichos procesos educativos están enmarcados en los paradigmas de la tecnociencia que ponen el acento en el mundo objetal de relaciones y funciones que tienen sistemáticamente entre paréntesis los afectos subjetivos, de manera que lo finito, lo delimitado coordinable venga siempre a primar sobre lo infinito de sus referencias virtuales: “la operación es la de-formar a un estudiante con mayor conocimiento ubicado sobre todo en lo técnico-racional, preocupados más por lo cognitivo que por una educación creativa que contribuya a desarrollar las diferentes capacidades humanas” (p. 27). Ante este panorama se observa que transitamos entre la utopía sostenida por los clásicos de la educación que ven en la educación una posibilidad de alcanzar la virtud, la felicidad, el crecimiento humano, la perfección, etc., y, en palabras de Anzaldúa (2004), la “educación pragmática actual” (p. 32), en la que se desvían de los propósitos de una educación que responda a las necesidades individuales y sociales de las mayorías.

Ante esta parte de la realidad observa Guerrero, quien retoma a Maïsonneuve (1985), que algunos docentes de COBAQ, “actúan como grupos conformes, adoptando normas y reglas, uniformando conductas, sentimientos y lenguajes” (Guerrero, 2007, p. 32); y ello se explica porque “nos encontramos dentro de una estructura formal en el que las relaciones de poder, de ideología,

hacen actuar al dispositivo pedagógico que nos moldea y nos dirige reproduciendo la ideología dominante”, según Anzaldúa (2004, p. 37).

3.3.4 La realidad de la formación docente

El docente de COBAQ no fue preparado profesionalmente para desenvolverse como tal, a decir de ellos mismos:

Fíjese que es indiscutible que cuando uno inicia como maestro tiende uno a cometer muchos errores, hubo poca preparación brindada desde el punto de vista pedagógico y académico en general, pero hubo muchos intentos por prepararnos como docentes ya que todos venimos de una carrera ajena a la docencia (E 3).

En la segunda etapa del Colegio, después de la implantación del Currículum Marco, se olvidó la formación del docente, cuestión que truncó un esfuerzo que se venía dando a favor del alumno, a decir de una maestra:

Una etapa importante, hacia 1996, se suspendieron los cursos de formación docente, fue muy lamentable, porque aunque ya no hubo mucha movilidad del personal docente, los de reciente ingreso ya no se formaron como docentes, su desempeño de alguna manera era el mismo que el que tuvieron los docentes fundadores; también el esfuerzo anterior no se concretó en beneficio del alumno, se fue diluyendo. Se reactiva la formación docente hacia 1999, con lo que vino de nuevo la preocupación por profesionalizar nuestro quehacer. Pero por el paréntesis, en que no hubo cursos, se originó la actitud de no participación del docente (E 1).

Los fines de la RC plasmados en la misión institucional tienen como objetivo brindar una formación integral, holista, interdisciplinar y hasta humanista.

Pero, ¿quiénes son los actores encargados de brindar esta formación? El principal actor es el docente y, por lo tanto, ello exige un perfil de docente que responda a tales pretensiones, perfil expresado en *Documento Base de la Reforma Curricular del Bachillerato General (2003)*.

Alcanzar el perfil docente que pretende la RC no es cosa fácil, aunque haya habido una preparación amplia con motivo de la implantación de la RC en el COBAQ, que al menos en el papel, hubo una preparación y actualización sistemática del docente, preparación que se impartió al menos durante dos años antes de la implantación de dicha reforma, y ha continuado hasta hoy, tanto con cursos intersemestrales como durante los semestres, con una cobertura que alcanza hasta un 90% de los maestros, y con una temática que abarca desde los cursos de inducción sobre la Institución, modelo educativo, enfoques pedagógicos, cursos, seminarios y diplomados sobre didácticas, cursos disciplinarios, hasta cursos sobre psicología y educación, etc., nunca será suficiente para cambiar radicalmente al docente, para que tenga dichas características deseables, ya que, empezando, el docente de una institución pública como la nuestra tiene un sinnúmero de limitaciones, sean disciplinares, pedagógicas, didácticas, culturales, económicas, etc., lo que hace que no haya una asimilación plena de los elementos que se proporcionan.

¿Qué frutos ha dado toda la capacitación brindada por la Institución?, ¿Ha habido un cambio real en la práctica educativa del docente? ¿Se ha asimilado y puesto en práctica el enfoque de la RC con todo lo que ello implica? A decir de los docentes no se ha asimilado y por lo tanto no se ha implantado en el aula, ¿la razón? Tal vez la siguiente respuesta, que daba un maestro, devela el fondo de la problemática educativa: “podrá cambiar la currícula, planes y programas de estudio, eso lo han hecho miles de veces, pero el éxito no está en el programa sino en quien lo opera y ahorita hay un abandono en quien lo opera” (E 3). Esto significa que la clave de la tarea educativa es el docente, pero, ¿qué implica la tarea educativa?

Exige que el docente se capacite no sólo en su materia sino que deberá tener una capacitación apoyada en una concepción personal del alumno, en el sentido de considerar al alumno como una persona, como un sujeto propio, con el cual el docente desarrolla conjuntamente el proceso educativo y formativo. Para Davini (1995), los retos en la formación de los docentes implican tomar en cuenta tres tensiones:

1ª. Tensión entre teoría y práctica. Lo que significa que para ser docente no basta dominar la materia, es necesario tomar en cuenta la experiencia práctica de la docencia; en cuanto la experiencia se recupere, se sistematice, se teorice, se confronte y se valide se convierte también en fuente de conocimiento. Asevera también que la formación docente debe de reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica educativa política, escolar y áulica; sólo de este modo el docente adquirirá la competencia de aprender de su práctica.

2ª. Tensión ente objetivo y subjetivo. Que anteriormente se formaba al docente para un “saber hacer” prescriptivo, objetivo, mecánico, por lo que no se consideraba que los problemas de la práctica docente dependieran de los sujetos, ya que son los significados del sujeto la clave del proceso, y no las normas prescriptivas venidas de una teoría desligada del sujeto. Cuando se carece de esta capacidad el docente tiene problemas para manejar los procesos subjetivos, escuchar al otro, producir la enseñanza desde el universo cultural de los sujetos alumnos, detectar la heterogeneidad de perspectivas, etc.

3ª. Tensión entre pensamiento y acción. Que debido a la preponderancia del “saber hacer” condujo a no desarrollar los procesos de pensamiento propios, ya que se privilegió lo técnico, lo memorístico, lo prescripto. Esto deriva en otra capacidad docente: convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión y conocimiento.

Vinculando los retos que tiene el docente de vincular teoría y práctica, objetivo-subjetivo, pensamiento y acción, existen estudios de investigación que concluyen, según Ruiz y Primero (2004), que los programas no han sido eficaces para transformar la práctica docente:

Los programas de actualización docente no han sido lo suficientemente eficaces para transformar la práctica docente de los profesores (...) ya que uno es el discurso de los docentes y otra cosa es lo que realizan los profesores en clase (...) lo que verdaderamente influencia la actuación del profesor en el aula es lo que éste realmente cree, no lo que dice creer (pp. 95-96).

Según el reporte de investigación exploratoria *¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?* de López et al (2004), (citado en Ruiz y Primero, 2004), existe una disociación entre el discurso constructivista y el enfoque del profesor:

Se pretende mediante un discurso constructivista y adopción de trabajos en grupos hacer las sesiones más participativas; pero, vemos que la actividad del profesor sigue centrada en los hechos de la ciencia manejados en los contenidos disciplinares del currículo y no centrada en las ideas de los estudiantes (p. 96).

Haciendo un análisis evaluativo sobre la capacitación que se ha brindado a los docentes se ha concluido que el Colegio ha brindado una capacitación general, lo que ha ocasionado que en muchos casos ésta no sea pertinente, además de que el propósito de participar de muchos de los docentes es para acumular puntos que le redunden en un mayor logro de estímulos económicos. Viendo esta realidad, se está visualizando que la capacitación que se brinde “de aquí en

adelante” sea personalizada, pertinente y propicie el desarrollo de competencias,²⁵ aunque tendríamos que pensar si se trata de “dar al desposeído” o de recuperar en la formación docente la posibilidad de análisis de la institución y de sus prácticas que conforman la subjetividad de sus participantes.

Para los docentes, según las conclusiones de un taller implementado en el COBAQ en el 2005, “los cursos de capacitación se han convertido en rituales de paso a los estímulos económicos”, el docente asiste forzosamente “porque no hay de otra”, pero además, el docente ha tomado dichos cursos como un lugar de contraseñas, en donde los capacitadores o instructores les entregan palabras llave que ellos posteriormente utilizarán bajo marcos teóricos preestablecidos, las cuales, se quedan en el discurso, sin la posibilidad de convertirse en un saber producido por ellos mismos.²⁶ Y esta es la realidad en el COBAQ a propósito de la implantación de la RC, ya que a decir de los docentes fundantes, “no hay tiempo de asimilar tanto curso”, “nos hemos quedado en un plano conceptual y discursivo”, y señalan que el sistema de capacitación o de formación docente es una falacia, no está realmente impactando, incluso se concibe como un juego o un engaño del mismo docente, porque se está hasta corrompiendo o viciando:

Estamos creando una clase baquetona, y no vamos a saber qué hacer con esos maestros, no vamos a saber qué ofrecerles, porque de aquí a 2 o 3 años que no se ofrezca más no vamos a saber qué vamos a hacer con esos maestros, y yo digo que ya se vició, ya hay un deseo juntar estampitas para tener mejores ingresos y la gente está muy preocupada por ver qué cursos vamos a tomar, que me den

²⁵ Presentación de conclusiones sobre el trabajo realizado por el CECADE hecha por el Jefe del Depto. de Capacitación al equipo de Dirección Académica en octubre del 2007.

²⁶ El sociólogo Pablo Gaytán, coordinó un taller con docentes del COBAQ, cuya intención era descubrir, avanzar, saltar de la trampa de la inercia formativa, de la práctica rutinaria, desde una perspectiva personal, cualitativa, participativa para reflexionar sobre la Institución y los elementos que la conforman. El método fue elemental, iniciando sobre la naturaleza de la Institución, Cfr. Gaytán Santiago, Pablo *Pensar la educación media-superior. Pensar el Cobaq*. Taller reflexivo docente. Querétaro, Enero del 2005

comisión para reunir puntos [que sirvan para el estímulo económico].
(E 7).

Sobre este punto, de que existen docentes que desarrollan su función sin vocación y sólo como un medio de vida, el maestro Córdova, en su artículo citado, comentaba que las autoridades educativas no hacen nada por subsanarlo:

Falta eliminar viejas prácticas que sólo se reflejan en índices altísimos de reprobación y bajo aprendizaje, de mucha deserción y poca atención; que de forma irremediable se encuentran personificados en ciertos maestros y maestras que no son capaces de producir un ambiente propicio para el aprendizaje; que ven a sus alumnos como medio para mantener su podercito, sus privilegios, sus flojeras, su modo de vida, que no su vocación porque no la tienen. Falta que la dirección académica examine los factores que provocan el bajo aprovechamiento y les dé solución en la medida de sus posibilidades, pero sin gazmoñerías, sin complicidades
(*Magazine*. 2007, 18 noviembre, p. 7)

Es este el juego institucional, nadie se atreve a ir a la raíz del asunto, no se atreven las autoridades a “tomar el toro por los cuernos”. No ha habido una evaluación que toque la profundidad de la práctica educativa. Pero lo que es peor ¡A nadie se le ocurre!, y “a quien se le ocurría” fue despedido, caso que comenta el maestro Córdova en su mismo artículo:

No hay ningún pedagogo, ni psicólogo educativo, ni sociólogo, ni filósofo que haga un análisis crítico y certero de los pasos a seguir o de los ajustes necesarios; el único pedagogo que tenían lo corrieron porque les estorbaba, no supieron aprovechar sus conocimientos
(*Idem*).

Con relación a los criterios y visión de la capacitación docente a nivel sistema, se supone que se debería de enmarcar en las finalidades educativas de la Institución, por lo que el equipo de dirección académica debería de vincularse íntimamente con quien coordina la capacitación en el COBAQ, y no nos hemos sentado jamás a la mesa para analizar el proceso de capacitación docente. Más de alguno me podría reclamar este punto (porque soy miembro del equipo de dirección académica), sin embargo, a pesar de que “trabajamos en equipo” y “somos una gran familia”, según frases hechas ya comentadas de nuestros altos directivos, cada dirección y departamento trabaja de manera individual, y lo que es peor, en la dirección académica, el director trabaja por su lado, ¡y su equipo de trabajo por otro! No existe un plan de trabajo conjunto; bueno, oficialmente están unos objetivos institucionales, programas de trabajo establecidos, etc., pero no hay un lineamiento claro de dónde partir y hacia dónde ir ni la capacidad para coordinarlo.

3.3.5 *El reto*

El reto que se impone es cómo romper esta inercia, esta práctica dissociativa para de obtener otros resultados, tanto del docente como del alumno. Una propuesta muy iluminadora al respecto podría ser la Pedagogía Crítica que propone Boyce (2006), con tres principios organizadores:

1. La educación no es neutral
2. La sociedad puede ser transformada mediante el compromiso de personas conscientes y críticas
3. La praxis conecta la educación liberadora con la transformación

Ibáñez (2006) afirma que la premisa fundamental es que la educación crítica parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta y de la voluntad de transformarla. No hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social: “El desacuerdo con la educación

dominante ha de contemplarse como una parte del desacuerdo con la sociedad en la que se da, y no como una insatisfacción puramente pedagógica y mucho menos académica” (Ibañez 2006, p. 2). El autor critica la educación actual, que es llamada “bancaria” por Freire o “escolástica” por Freinet, por ser transmisiva, por ser autoritaria, por considerar inertes a las personas y a las ideas, por ser conservadora en el más profundo sentido de la palabra al considerar la realidad como algo dado, ya que no puede haber transformación educativa radical sin que se toque el sistema social.

Para Reimers (2000), las sociedades sostienen las escuelas por dos razones extremas: por un lado, porque contribuyen a reproducir el orden social, y por otro, por la esperanza de que pueden contribuir a mejorar este orden. Los padres de familia, afirma, tiene expectativas de que sus hijos tengan oportunidades educativas que les permitan satisfacer sus necesidades y vivir con bienestar, pero el problema es que no hay un proyecto para promover la justicia social desde la escuela, y por lo tanto ésta opera únicamente como reproductora del orden social. Ante esta realidad, afirma que “el desafío para esta década es profundizar en las políticas educativas que tengan como propósito reducir la desigualdad y promover la justicia social” (Reimers, 2000, p. 21), y que la legitimidad de la democracia descansa sobre la igualdad de oportunidades de todas las personas.

Para Ornelas (1994) hay una crisis actual en el ámbito educativo mexicano, ya que las ideas que se producen en los debates son incapaces de ofrecer soluciones que satisfagan las expectativas de las diferentes clases sociales, lo que implica, para solucionarlo, debatir sobre proyectos alternativos y proponer proyectos a largo plazo. Para Duch (1998), existe actualmente una crisis pedagógica debido a que precisamente las estructuras de acogida han interrumpido (o perdido) las transmisiones que efectuaban en el seno de la sociedad, y por tanto su función ya es irrelevante. Esta postura estaría en concordancia con la situación actual en México, en la que se percibe un

rompimiento hegemónico debido a que no se cumplen las promesas de igualdad de oportunidades.

Para Duch (1998) el gran desafío pedagógico es el que los transmisores conjuguen armoniosamente los lenguajes de la ciencia con los de la sabiduría, en orden a formar integralmente, holísticamente. Las estructuras de acogida, familia, escuela, iglesia, constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede poner en práctica aquellas teodiceas prácticas, que tienen la virtud de instaurar diversas praxis de dominación de la contingencia. La socialización, la identificación, el empalabramiento, la anticipación simbólica tienen sentido a través de la mediación de estas estructuras de acogida. Termina Duch diciendo que asistimos ahora a una destradicionalización, a una pérdida del sentido de las instituciones, no sólo de las instituciones sociales sino de la misma conciencia del individuo. Estamos ahora en un proceso de cambio, que es lo que caracteriza la modernidad occidental, pero necesitamos estar educados para el cambio, y una manera es partir desde los puntos fijos que proporcionan las diferentes tradiciones, es decir, orientarse en el cambio con determinados criterios, criterios que deberán considerar las instituciones formativas como el COBAQ, si es que pretende alcanzar los objetivos sublimes establecidos.

CONCLUSIONES

El título del trabajo “El Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro a partir de las voces de los docentes fundantes”, sugiere que a partir de la percepción de los primeros actores de la Institución se llegue a definir cuál es la naturaleza del Colegio. Esta percepción o construcción real de Institución COBAQ no fue resultado de una mera suma de opiniones, de una síntesis de concepciones, de un resumen de datos cronológicos o fruto de una investigación documental sino de un tratar de comprender y explicar la experiencia originaria del docente, sin la cual, apunta el mismo Kosseleck, no tendría lugar ninguna biografía ni historia debido a que “toda experiencia contiene *in nuce* su propia historia”.

Partir de la voz del docente fundante significó retomar su experiencia singular e irrepetible habida dentro de la Institución que, a decir de Koselleck, se trata de la experiencia que se instala por sorpresa: “las cosas suceden de otra manera y, además, distinta de lo que se pensaba”. Esta significación rompió con la apreciación a priorística que se tenía de la Institución desde una visión administrativa al inicio de la investigación.

El tratar de comprender dichas experiencias, según De Certeau, nos lleva ineludiblemente a entrar en un proceso de trabajo interpretativo, y como lo señala Geertz: “el análisis de la cultura ha de ser, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”, por lo cual se impuso dar un salto: de los síntomas a las significaciones.

Asomándose al material de las entrevistas se descubren casi inmediatamente frases hasta de angustia que claman por un cambio, porque se

hagan bien las cosas, porque no se defraude al estudiante, frases que expresan el compromiso del docente por sacar adelante a los alumnos, pero que emergen debido a una actitud de desconcierto ante cómo se está trabajando en la Institución, que expresan cierta decepción por el actual estado de las cosas. Pero estas frases, estos gritos, estas angustias tienen un por qué, su actitud no es gratuita y es precisamente esta problemática institucional es lo que se ha tratado de comprender y de explicar, es decir interpretar.

En la problematización del objeto de estudio, se partió del supuesto de que se visualizaba un docente con una actitud y práctica educativa que no correspondían a lo que la Institución y la sociedad en general le demandaban; esta percepción se basaba en el hecho de que, con motivo de la implantación de la RC, la Institución había brindado al docente una capacitación sistemática, sobre todo en la línea pedagógica y didáctica, desde la cual estaría en mejores condiciones para brindarse al estudiante en su formación integral. En otras palabras, el primer cuestionamiento era el siguiente: ¿Por qué no se refleja en la actitud y en el trabajo del docente el esfuerzo que la Institución ha realizado oficialmente a través de las diferentes reformas al brindarle diferentes elementos formativos en orden a cumplir los objetivos institucionales? Es decir, se percibía que el docente desarrollaba su tarea educativa desvinculada del propósito de la Institución, que no aportaba al cumplimiento del mandato institucional, a pesar de haber sido objeto de una capacitación y formación al respecto. Este fue un primer planteamiento, planteamiento construido desde una percepción administrativa, desde la cual veía yo a la Institución, debido a mi pertenencia al equipo de trabajo de dirección académica del COBAQ.

El objeto de análisis que se marcó fue el descubrir cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la Institución y con ello comprender y explicar el estilo propio de la Institución COBAQ. A partir de las primeras entrevistas realizadas, se empezó a vislumbrar que es precisamente el docente quien realiza su labor educativa con un enfoque pedagógico que está encaminado

a cumplir el mandato institucional y que, al contrario del primer supuesto, es la Institución la que con sus prácticas administrativas ha obstaculizado dicho cumplimiento.

Desde la perspectiva del *Análisis Institucional* y sus herramientas metodológicas, el objeto de estudio, que fue descubrir cuál es la cultura institucional del COBAQ, se fue construyendo a partir de la identificación y/o descubrimiento de los diferentes ámbitos relacionados entre sí que estructuran o integran una institución. Desde las condiciones que se ofrecieron para cumplir los objetivos de la Institución hasta los resultados actuales. El aspecto que se ha desglosado es el actuar docente, pero no específico en el aula, sino *in genere*, es decir a qué obedece determinada actitud que tiene ante sí mismo, ante el alumno, ante el compañero, ante el grupo, ante la sociedad y ante la institución. Al ir recuperando la voz del docente, aparecen diferentes formas de concebir a la Institución, fruto de su experiencia en la misma, en las que se reflejan diversos elementos con una significación propia que a lo largo de su experiencia fue construyendo o configurando dentro de la Institución COBAQ. Son concepciones o creencias con las cuales afronta, interpreta, refigura, plasma la tarea institucional encomendada y su consiguiente desglose ante el entorno o realidad y que provoca una manera de ser y que, juntamente con sus compañeros, imprime ciertas características que derivan en la construcción propia de la cultura institucional.

Los datos ofrecidos por el grupo de docentes fundantes del Plantel 1 Satélite y por ende, del sistema, expresan una realidad institucional percibida por ellos, en diferentes dimensiones: al contar sus experiencias, que develan una historia personal y comunitaria de cómo se ha plasmado la normatividad (lo instituido) en la vivencia (lo instituyente), cotejada o contrastada con las diferentes “vivencias históricas personales” del grupo, expresan elementos o características propias del plantel 1 fruto de la identidad docente y de la idiosincrasia, que dan por resultado el estilo institucional, a decir de Fernández (1998).

En el primer capítulo se brindaron los elementos metodológicos con los cuales se desarrollaría el trabajo investigativo, juntamente con los referentes teóricos desde los cuales se haría la comprensión y explicación del dato empírico. Se partió del principio de que la metodología no puede dissociarse de la teoría, guiándose en la postura de Woods (1987) que afirma que en el proceso analítico el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes, método que permite una flexibilidad para descubrir cuáles son las formas particulares que asume el proceso que se estudia para interpretar su sentido específico en determinado contexto.

En el segundo capítulo se brindaron las características de la Institución, a la par de los datos históricos de la misma, enmarcados en una temporalidad de media duración, que expresan la evolución de la Institución en general y, en particular, del plantel 1 Satélite, datos que fueron la referencia para hacer el análisis de la Institución y contextualizar, sobre todo, la voz del docente.

De acuerdo a la metodología etnográfica escolar propuesta por Woods, se realizó un trabajo de construcción categorial, a partir del material empírico ofrecido por el docente fundante, en el que se expresaron en primer lugar un sinnúmero de categorías descriptivas o *folk*; se llegó luego a una comprensión del mismo a través de las categorías sensibilizadoras que se clasificaron en las siguientes perspectivas: pedagógica, curricular, administrativa y de lucha social.

En esta caracterización se reflejaron algunas condiciones de la Institución, inherentes a la etapa fundacional, y algunos resultados institucionales que el mismo docente percibe, elementos que denotan ya una **cultura** propia. Esta orientación específica, detectada por los docentes, revela en sí mismo el estilo de la Institución COBAQ, y más concretamente la cultura de la institución, cultura institucional creada y fruto de la convergencia de las diferentes formas de relación habidas a lo largo de la vida institucional de los diferentes actores que la

constituyen, en la que se expresan mitos, creencias, ideología, prácticas y formas de ser de los docentes.

En este punto metodológico, de la construcción categorial, es importante patentizar que se dio una especie de encuentro y desencuentro con el método. Se había iniciado con la construcción de las categorías descriptivas y sensibilizadoras, sin embargo, al estar construyendo las teóricas, viene una especie de exigencia que trastoca la simple construcción de dichas categorías. Al analizar el material empírico, que estaba comprendido en un esquema sensibilizador y que expresaba la realidad COBAQ en cuatro dimensiones: pedagógica, curricular, administrativa y social, viene un giro interpretativo que me obliga a darle un sentido total a dicho material; al hacer una relectura del material se me develó que había un sentido que lo abrazaba, todo ello estaba dirigido o derivado del anhelo del docente por cumplir el mandato institucional. Para Fernández (1998), al hablar sobre el origen y la historia institucional como una condición estructurante del funcionamiento de la institución y de sus resultados, afirma que “la importancia de la historia sobre la configuración de situaciones presentes requiere la representación de los hechos pasados que en general contiene buena dosis de distorsión. Esta representación se comprende mejor a la luz de la significación del proyecto institucional” (p. 115); en otras palabras se está hablando del debate entre memoria e historia.

En el tercer capítulo, por tanto, la tarea fue encontrar el sentido a la voz docente, a través de vincular la tarea y experiencia docente con el objetivo, proyecto o mandato institucional, cuyo resultado se concretó en determinar la cultura institucional, como expresión de las condiciones y de los resultados institucionales. La clasificación en los apartados siguientes tiene la lógica de vincular el material empírico con el sentido del cumplimiento o no del mandato institucional:

- a. El vínculo entre la formación integral y la capacitación laboral a través de la dimensión pedagógico-curricular.

El objetivo trazado desde la fundación del Colegio, plasmado en la “Ley de Creación” del mismo, fue el móvil que impulsó y dio una intencionalidad pedagógica al hecho educativo promovido por el docente fundante.

Las dos grandes líneas de dicha práctica educativa fue el dirigir todo esfuerzo a la consecución de la formación integral y en brindar una capacitación laboral. ¿Se consiguió? Se ha analizado que en el papel y de una forma tácita el docente se ha esforzado siempre por conseguir dicho mandato institucional, tanto de la formación integral como de la capacitación laboral, aunque en este último renglón no hubo una secuencia de condiciones para garantizar un seguimiento adecuado, ya que, por un lado, a nivel de autoridad administrativa y académica no hubo la vinculación permanente con el ámbito laboral y, por otro, la currícula no favoreció esta preparación de un modo continuo desde lo que se le ofrecía al estudiante dentro del aula.

- b. Las implicaciones administrativas y sociales en el cumplimiento del mandato institucional.

En este apartado se hizo un análisis de cómo se han desarrollaron las prácticas administrativas de las diferentes gestiones de los directores generales. La conclusión es que esta implicación ha respondido a determinada política del director en turno y no a las necesidades, desde un punto sistémico, de la Institución.

Sobre las condiciones sociales se hizo un repaso breve de cuáles han sido las condiciones de los trabajadores en dichos periodos, condiciones que solamente han sido el efecto de dicha práctica administrativa, en la que los derechos de los trabajadores han pasado casi siempre a un segundo plano, y con

ello la tarea primaria de la Institución: la educativa, porque no se han brindado las condiciones sociales para cumplirla.

- c. La disociación entre la dimensión pedagógico-curricular y las condiciones administrativas y sociales.

Este punto recoge la conclusión o resultado de la tesis. Hay y ha habido una verdadera disociación entre los lineamientos educativos, normatividad y los objetivos de los programas de asignatura con la manera como se lleva a cabo la práctica educativa en la que sobresale la práctica administrativa como el mayor obstáculo para alcanzar el cumplimiento del mandato institucional. Las prácticas institucionales aparecen para el docente fundante como contradictorias, es decir se busca la formación integral del alumno, se persiguen fines educativos sublimes, pero en el papel y en el discurso, ya que los medios que se emplean, a través de las prácticas administrativas, sobre todo, están dando por resultado el brindar una educación que se visualiza como pragmática, utilitarista, acorde con las políticas educativas mundiales, en las que lo tecnológico, lo científico y lo competitivo parecen ser el tope final de la educación, dejando a un lado el enfoque humanista, que es el que realmente dignifica a la persona.

El resultado es que en el COBAQ se están priorizando la eficiencia, la eficacia, el control del proceso, la entrega de resultados, etc., en contra de lo que se pregona oficialmente de brindar una formación integral y humanista. El docente se ha convertido en un obrero del sistema, que deberá seguir dichos lineamientos y prácticas, preocupándose más por el llenado de formatos como el de los “grupos defectivos” o “productos no conformes”, sujeto a gran presión debido a los dispositivos de control y evaluación por sacar resultados “satisfactorios”, tanto de aprovechamiento como de aprobación, dando por resultado el maquillaje mismo de los indicadores académicos. Y esta práctica se está viendo como “normal”, como parte de la cultura actual, que para Larrosa (1988) sería una reproducción

cultural debida, en este caso, al discurso hegemónico de las reformas educativas, llámense RC o Reforma Integral.

Por tanto, estamos viviendo, no el paradigma cualitativo, significativo del conocimiento, sino el paradigma cuantitativo sostenido por el discurso de la mejora continua, pero enmarcado en una estructura de poder (Foucault 2005b), cuyos beneficios no son para los mismos protagonistas de los procesos sino que están enfocados para dar resultados educativos con enfoques materialistas, lejos de la finalidad educativa espiritual, de la virtud, de la realización plena de la persona, por la que pugnaban y soñaban aquellos grandes idealistas, Platón con la virtud y Aristóteles con su eudemonismo o Rousseau con su anhelo de despliegue natural de la persona.

Pero el docente se da cuenta de ello, y lucha individual y a veces grupalmente por ir a contracorriente de la ideología dominante. En su discurso, en sus voces, se percibe la lucha interna y que parcialmente despliegan antes sus alumnos y compañeros, por brindar una educación con elementos de compromiso, de amor, de vocación, de entrega al alumno. A pesar de que se desenvuelvan en una estructura formal en la que lógicamente están establecidas unas relaciones de poder y que obviamente tienen que llenar el formato, dar a la parte instituida la parte que le corresponde, los docentes trabajan su propio enfoque pedagógico, su ideología, sus convicciones, su cultura, sus creencias, tanto con sus alumnos o en “petite comité”, con sus compañeros.

Esta es la característica del docente del Colegio, un docente que despliega una práctica educativa consistente, personal, de compromiso, de crítica, de libertad de expresión, de formación en convicciones, de desvelar la realidad local, nacional y mundial, con un espíritu crítico, a la manera de Marx o Habermas, o sea dialécticamente y en contra del método científicista, fijo, historicista, “objetivo”, institucional u oficial, defendiendo los derechos elementales de la persona, y tratando de construir *pian piano*, día con día, clase tras clase, a través de la

palabra, del gesto y de la actitud comprometida, al formando, al educando, a la persona con la cual se relaciona cotidianamente.

Las autoridades de la Institución buscan obtener resultados oficiales, vistosos, cuantitativos, de calidad, de certificación, de competencias, pero estos resultados, este tipo de parámetros no corresponden a las finalidades sublimes educativas que deben enmarcar todos y cada uno de los procesos de formación, tanto de alumnos como de los docentes. Es decir el medio no corresponde al fin, son diferentes, y quien zanja o salva este punto es precisamente la actitud comprometida de muchos de los docentes pero en forma particular, dentro del aula, haciendo un trabajo aislado que no es valorado.

La historia institucional nos arroja datos muy crudos: no existió un enfoque pedagógico determinado desde un inicio, es decir, la Institución se funda sencillamente para cubrir una demanda cuantitativa de educación del nivel medio superior en el Estado, y aunque se habló de preparar a los alumnos para que se insertaran luego en el ámbito laboral, razón por la cual se ubicó el primer plantel en una zona industrial, la preocupación fue sencillamente seguir construyendo planteles por doquier, pero sin tener un enfoque pedagógico determinado; sí, los lineamientos y objetivos generales siempre hablarán de formar integralmente al estudiante, pero jamás existió una línea bien definida sobre el enfoque pedagógico, en la práctica se partió de la concepción particular de cada maestro, *ad libitum*, es decir, cada docente impuso la línea que había absorbido dentro de su cultura particular o en la institución en la cual se había preparado como profesionista, aunado al factor de que el docente de COBAQ no estaba preparado como maestro, a la manera de un docente egresado de la normal, por tanto, en teoría, no tenía los elementos pedagógicos ni didácticos para iniciar su tarea docente.

A decir de los maestros, cuyo enfoque lo identifican hasta ahora, se practicó inicialmente un enfoque positivista y conductista. La Institución, que al inicio fue

copia de Bachilleres México, sencillamente fue dando la “capacitación” de acuerdo a los representantes de las diferentes teorías psicopedagógicas, pero sin ninguna planeación sistemática, sencillamente en algunos cursos intersemestrales se trabajaba a Vigotsky, luego, sin mayor explicación se cambió a Piaget, luego, debido a cambios de la administración o por exigencias de la política educativa del sexenio, se olvidan dichos teóricos y se trabaja sobre un enfoque en competencias (en 1995), igualmente, sin mayor fundamentación teórica.

En el último periodo de la RC el modelo educativo del COBAQ se basó primordialmente en un enfoque pedagógico alimentado por los paradigmas constructivistas cognitivo, psicogenético y sociocultural y humanista. El paradigma cognitivo señala que la educación debe orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje y que el alumno, como sujeto activo, posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. Igualmente, para el paradigma psicogenético, el alumno es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta. Para el paradigma sociocultural el estudiante se concibe como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra. Para el paradigma humanista, el aprendizaje llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma experiencial, es decir, que se entreteja con la personalidad del alumno. ¿Se han trabajado las bases de estas propuestas? La RC es una reforma verticalista, es decir, los objetivos propuestos vienen de políticas educativas de la cúpula que por consiguiente no involucran de raíz al docente, no rescata la experiencia educativa en realidad, permea más bien en el plano discursivo; por supuesto que no se niega que haya habido gran preocupación y haya cambiado la práctica educativa en muchos de los docentes, pero esto obedece más a la actitud y preparación de determinados docentes que a un trabajo sistemático institucional, como ya se ha expresado.

Se puede leer, que el carácter pedagógico impreso en la Institución se lo ha dado, no tanto la Institución misma, sino el docente en lo particular, y que éste ha tratado por relacionarlo o desglosarlo incluso de los objetivos o finalidades teóricas educativas, pero, no ha sido fruto de un enfoque pedagógico determinado que haya desplegado la institución, al contrario, la institución, sus métodos, sus prácticas administrativas, las cuales obviamente afectan directamente a la práctica educativa, han sido hasta contradictorias con los propósitos institucionales. Y esto es real: hay una disociación de la práctica educativa institucional con la práctica pedagógica del docente.

Resumiendo, el hecho de que no se haya implementado en la Institución un enfoque pedagógico de una manera sistemática e institucional derivado de un modelo educativo propio, sobre todo en la primera fase, no significa que no haya habido una orientación en la práctica educativa; es el docente que, inspirado en el mandato institucional, ha luchado por imprimir un carácter educativo en la Institución: formar integralmente al alumno.

Aunque en el papel los propósitos educativos emanan del Artículo 3º., de los planes nacionales de educación, etc., y están fundamentados en las teorías educativas y en los enfoques pedagógicos que conciben al estudiante como una persona que merece ser formada de manera integral, la realidad es que la prácticas administrativas están basándose en otro tipo de parámetros que dejan a un lado el carácter mismo del proceso educativo de la persona.

Lo que está sucediendo es que las autoridades, al no reconocer este trabajo del docente, que se deriva del enfoque sublime del maestro de brindar lo más posible elementos para que el estudiante se forme, está orillando al docente a desentenderse de esta misión, están opacando su vocación docente, están colapsando la educación, como afirma literalmente un docente. Y para muestra un botón: si el docente recibe una y otra vez la *No Conformidad*, por parte de una Dirección de Calidad, cuyos integrantes se conciben como los gurús pedagógicos

que pueden interpretar hasta de raíz cada uno de los pasos del procedimiento enseñanza-aprendizaje, y que al menos, hasta donde nadie sabemos, no tienen la más mínima pista o idea sobre dicho proceso, acaba el docente por alinearse, por mandar directamente al alumno al examen de regularización, sin darle oportunidad de presentar el examen final, sencillamente porque se retrasó al inicio de su semestre y que ya no pudo ser rescatado debido a un reglamento que no corresponde al enfoque humanista de la educación.

El resultado de esto es la contradicción entre los mismos objetivos institucionales y sus prácticas administrativas: a mayor reprobación mayor deserción. Y esta práctica, se observa, se está convirtiendo ya en una cuestión de principios, muy delicada, porque quien está en juego no es el directivo, que va y viene, ni el mismo docente, que seguirá aguantando cuanto carga le avienten, sino el sujeto más frágil de la institución: el alumno. ¿Por tanto, cómo se puede definir a la Institución COBAQ? ¿Obedecen realmente sus prácticas a las necesidades y características de sus alumnos? Pareciera que hasta traiciona los mismos ideales de los docentes, de aquel “grupo comprometido” que da hasta la vida por los alumnos, que los trata con exigencia, con disciplina, pero también con un gran interés y amor.

En conclusión, existe en el Colegio una tremenda disociación entre lo administrativo y lo pedagógico. La realidad es que se certifican procesos administrativos y se premian los indicadores académicos cuantitativos, como decía una maestra:

Hay más papeleo, más formatos, hay más preocupación por los indicadores, por los números y muchos se preguntan hasta dónde estamos perdiendo exigencia, si efectivamente con esta propuesta de darle al alumno un papel central, de tomar en cuenta sus participaciones, de hacer un proceso menos orientado a los

productos y sí al proceso, nos está faltando mayor exigencia, mayor control, y esto es una polémica (E 2).

La postura del docente ante tal presión administrativa, de ofrecer los resultados que las autoridades oficiales esperan poco a poco se ha ido alineando, es decir, si no se reconoce un trabajo comprometido con el alumno y lo que importa es llevar un proceso de calidad que siga certificando a la Institución, el docente está cayendo en la desilusión, está cumpliendo lo que le exige el proceso de calidad que muchas veces va en perjuicio del alumno, lo que causa reprobación y la consiguiente deserción. Los docentes observan los procesos implantados, ven que la Institución posee procesos contradictorios, sin embargo no se atreven a expresar por miedo a la represalia, ya que afirman que no hay ninguna calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, que ya ha sido certificado, sino sencillamente un aumento desmesurado de llenado de papeles que están perjudicando la esencia del proceso educativo.

En cuanto a lo social, un punto de gran preocupación es lo económico, ya que el salario está supeditado a la capacitación, a la participación extra del docente en eventos determinados, es decir, el salario del docente se integra con el famoso estímulo económico, lo que provoca que exista una competencia hasta desleal entre compañeros, con tal de obtener mayor puntaje en los estímulos. Esta situación, creada por la misma Institución, provoca grupismos, inconformidades, resentimientos, lucha entre los docentes. Pero, además, se refleja en el trabajo mismo con el alumno, en el mismo enfoque pedagógico y en degradar el trabajo docente, como se comentaba: “ya la cultura se está comiendo al proyecto que puede ser bueno, pero quien sabe, yo sí le tengo sus recelos fuertes a engordar el bolsillo del docente a través de estos esquemas” (E 7).

Sobre la pretensión de la RC de cambiar la Institución, transformarla sin tocar el sistema ideológico es imposible, retomando a Foucault (1991), afirma que no se puede cambiar la institución cambiando solamente la conciencia sino que es

necesario tocar la ideología, y que precisamente “el reformismo” pretende cambiar la institución sin tocar el sistema ideológico. Desde esta afirmación habría que remitirnos a las ideologías en las cuales se fundamenta la concepción y práctica educativa del docente del COBAQ, y hemos visto que en particular en el Plantel 1 existe un docente más alineado a la izquierda, que, de entrada, no se acatan las disposiciones oficiales, sino que estas se analizan en su vinculación e integración con el modelo educativo, es decir, con relación a los objetivos institucionales. Es por esto que las reformas, incluida la RC, como de raíz no fueron vinculadas a la plataforma ideológica del docente, a sus concepciones sobre el hombre, sobre la sociedad, sobre su pedagogía para alcanzar los fines sublimes de la educación, no han impactado realmente. Las reformas habidas no han permeado debido a que se ha dejado de lado a la persona. La implantación de las diferentes reformas no ha partido de un análisis de la plataforma existente, de la realidad concreta de la Institución. Las reformas se establecen ignorando lo que existe, ya que se parte de cero, como si no existieran elementos para aprovecharlos o integrarlos en la nueva propuesta, como si el docente no tuviera una experiencia al respecto, como si no se tuviera ya un camino andado, como si el personal no tuviera elementos pedagógicos o didácticos y, lo que es peor, como si el docente no tuviera una orientación definida respecto al modo de plasmar su acción docente, como si no tuviera una moral, una vocación a trabajar con el alumno de una manera desinteresada, altruista y amorosa.

Oficialmente, siempre se ha pregonado en enfoque educativo basado en un humanismo, en el reconocimiento del desarrollo armónico e integral de la persona, como rezan el Artículo 3º, las recomendaciones de la UNESCO, los planes y programas nacionales y estatales de la educación, pero en la práctica es que hay una preocupación por alcanzar resultados cuantitativos, de enfoque positivista o conductista, que contradicen los mismos objetivos oficiales. Esto ha causado una crisis institucional, pero que oficialmente no es reconocida, pero que está calando gravemente en el docente, quien es el que se preocupa, se angustia, entra en el dilema, ya que las consecuencias de tales prácticas están gravemente

repercutiendo en la formación del alumno. Las autoridades o administradores de la Institución siguen teniendo visiones verticalistas, acuerdos bajo el agua con diferentes actores de la Institución, que han causado desorganización y la descomposición misma del sistema, y que han propiciado la división y al menos el desconcierto. Se terminó con la representación sindical mayoritaria y sigue ahora un grupo aliado con los intereses de un sindicato minoritario, los cuales, buscan sus intereses personales, ignorando el sentir del docente que auténticamente había luchado por un reconocimiento de los más elementales derechos como trabajador. El resultado obvio es la incapacidad de la Institución para dar respuesta al docente. Sin embargo, queda el trabajo y la actitud personal del docente, no institucional sino de modo particular, que sigue salvando la incoherencia pedagógica oficial, a pesar de su falta de apoyo. Es el docente, “el grupo comprometido”, quien ha sacado a flote la formación del alumno, y el que eterniza también la situación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano N. y Visalberghi A. (2005). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Anzaldúa, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*. México: UAM.
- Anzieu, D. (1978). *El grupo imaginario y el inconsciente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ardoino, J. (1993). "L'approche multireferentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives". *Revue Pratiques de formation. Analyses*, No. 25-26. Universidad de París VIII, París. Citado en: Butelman, I. (1998). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Arriarán, S. y Hernández, E.(Coors) (2001). *Hermenéutica Analógica-Barroca y Educación*. Colección Textos 21. México: UPN.
- Baremlitt, G. (Coord.). (1983). *El inconsciente institucional*. México: Nuevomar.
- Berger, P. y Luckman, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloch, M. (2002). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Bonnewitz, P. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Boon, J. A. "Further operations of Cultura in Anthropology: A síntesis of and for Debate", en: Schneider L. y Boujeau, Ch. (1973). *The Idea of culture in the Social Science* (1973). London: Cambridge U. Press. Citado en: Rockwell, E. (1994). *Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bowen, J. y Hobson, P. R. (1996) *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa-Noriega.
- Boyce, N. (2006). "La pedagogía crítica". Revista *Las Provincias*. España: Valencia Editorial Interactiva.
- Braudel, F. (2002). *La historia y las ciencias sociales* Madrid: Alianza.
- Burke, P. (2000). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza.
- Butelman, I. (Compiladora) (1998). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Butelman, I. "La institución educación. Los comienzos míticos, la palabra", en: Acevedo, M. J. (1991). *Las instituciones*. Buenos Aires: Paidós
- Cacho, M. (2005) (Coord.). *Programa de Maestría en Intervención Pedagógica Nacional*. León, Gto., México: UPN Unidad 113
- Cantón, V. y Aguirre, M. (2002). "Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista". Revista *El maestro (1921-1923)*. México: Porrúa.
- Casarini, M. (2001). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI)*. México: FCE.
- _____ (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Chamorro, J. (2002). "Propuesta pedagógico – educativa para la construcción de América Latina desde la escuela y el educador". Ponencia. *II Congreso Internacional de Pensamiento Latinoamericano. La construcción de América Latina*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño – CEILAT.
- Chomski, N. y Dieterich, H. (1996). *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia*. México: Joaquín Mortiz.

- COBAQ. “Abrió sus puertas el plantel 11”, en: *Gaceta* (1990, agosto). No. 71.
- COBAQ. “El plantel 11 contará con instalaciones propias”, en: *Gaceta* (1991, marzo). No. 78.
- Connely, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. The Ontario Institute for Studies in Education. Ontario: Columbia University.
- *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2002). México: Delma.
- *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Querétaro de Arteaga* (1990). México: Delma
- Córdoba, J. (2007, 7 de noviembre). “Educación, información y conocimiento”. *Magazine de Querétaro*.
- Davini, M. C. (1995). *La formación de docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Ula-ITESO.
- De Certeau, M. et al. (2006). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: UIA-ITESO-Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- _____ (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana-ITESO.
- Delors, J. et. al. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. México: UNESCO
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, Á. (2007, febrero). “Temas urgentes en una agenda para la educación Mexicana en el sexenio que comienza”. *Revista Política Educativa*. No. 141.
- Duch, L. (1998). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós Educador.

- Durkheim, E. (1976). *Pedagogía y sociedad 2*. Salamanca: Sígueme.
- Eggleston, J. (1977). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. España: Paidós Educador.
- Esteban, J. “La Pedagogía hermenéutica como tragedia y como esperanza dialógica”, en: Ruiz, D. y Primero, L. E. (compiladores) (2004). *El campo de la formación docente en el posgrado en educación. Memoria del II Coloquio Internacional 2004 del Doctorado en Educación*. México: UPN, No. 15
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1998). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2006). “El objeto-institución: dramática y patologías institucionales”, en: Monique Landesman (Coordinadora). (2006). *Instituciones Educativas*, México: Juan Pablos.
- Ferrés i Prats, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, M. C. y Carvajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: UIA-GEDISA
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI.
- _____ (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (2002). *La Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1913-1914). *Tótem y tabú* Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación. Síntesis educación. Teoría e historia de la educación*. Barcelona: CEAC
- *Gaceta*. 1985, octubre. No. 13
- *Gaceta* 1987, agosto-diciembre. No. 34
- *Gaceta*. 1989, septiembre. No. 59
- *Gaceta*. 1990. Agosto. No.71
- *Gaceta* 1991, marzo. No. 78
- *Gaceta*. 1991, abril 1991, No. 79

- *Gaceta*. 1991, diciembre. No. 87
- *Gaceta*. 1992, enero. No. 88.
- *Gaceta*. 1992, abril. No. 91.
- *Gaceta*. 1992, mayo-junio. No. 92.
- *Gaceta*. 1993, marzo-abril 1993. No. 97.
- *Gaceta*. 1993, mayo-junio. No. 98.
- *Gaceta*. 1995, marzo-abril. No. 105
- *Gaceta*. 1995, julio. No. 109.
- *Gaceta*. 1996, marzo. No. 115
- *Gaceta*. 1996, mayo. No. 117
- *Gaceta*. 1998, septiembre-octubre. No. 135.
- *Gaceta*. 1999, septiembre-octubre 1999. No. 141
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gaytán, P. (2005) *Pensar la educación media-superior. Pensar el Cobaq*. Taller reflexivo docente. Querétaro: COBAQ.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Ginzburg, C. “Reflexiones sobre una hipótesis: el paradigma indiciario, veinticinco años después”, en: Revista *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*. (Septiembre 2006-febrero 2007). Morelia: Jiménez Editores. No. 7
- González, L. “De la múltiple utilización de la historia”, en: Pereyra, C. *et al.* (2002) *Historia ¿para qué? México: Siglo XXI*
- Gómez-Chapa, L. y Aduna, A. (2005). *Síntesis del Documento de la Reforma Curricular*. México: DGB.
- Guattari, F. (1996) *Caosmosis. El Nuevo Paradigma Estético*. México-Argentina: Manantial.
- Guerrero, G. (2007). *Ante un nuevo modelo educativo, la intervención grupal como alternativa para construir nuevos saberes acerca de la*

institución. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

- Gutiérrez, H. A. (1996, 1º. De marzo). "Ser maestro". *Gaceta*. No. 116
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Novaterra.
- Habermas, J. (1986). *Teoría de la acción comunicativa I*. Barcelona: Taurus.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós Básica.
- Hirsh, A. (1987) *Educación y Burocracia*. México: Gernika.
- Hernández, G. (2007). *Paradigmas en Psicología*. México: Paidós
- Hopenhayn, M. (2003, enero). "El reto de las identidades y la multiculturalidad". Revista *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura. No. 2.
- Larrosa, J. (Compilador) (1998). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona: La Piqueta.
- Ibáñez, J. E. (2006, julio). "La educación transformadora: concepto, fines, métodos". Revista *Las Provincias*. España: Valencia Editorial Interactiva.
- "Informe General de Labores del Ing. Chacón: 1984-1991, el 23 de abril de 1991 en las instalaciones del Plantel 1 Satélite"; en *Gaceta* (1991, abril). No. 79
- Jiménez, M. A. (coord.) (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Kaës, R. et al. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1996) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. España: Paidós.
- _____ (1993). *Futuro Pasado*. Barcelona: Paidós.
- Kosík, K. (1985). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.

- Landesmann, M. (coordinadora). (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- “Reglamento de la Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro”. (1985, 31 enero). *La Sombra de Arteaga* (Periódico Oficial del Gobierno de Estado de Querétaro). Artículo 1º. , fracciones I y II, y Artículo 22. Tomo CXIX, No. 5
- “Ley de Creación del Colegio de Bachilleres de Querétaro” (1984, 19 julio). *La Sombra de Arteaga*. Tomo CXIX, No. 5
- *Ley de Educación del Estado de Querétaro* (1996, 25 de agosto). Secretaría de Educación del Estado de Querétaro.
- “Ley Orgánica del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro del 25 de mayo de 1995”. (1995, 15 junio). *La Sombra de Arteaga*. Tomo CXXVIII, no. 24
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lourau, R. (2001), *El análisis institucional*, Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1980). *El Estado y el inconsciente*. Barcelona: Kairós.
- Maisonneuve, J. (1985). *Dinámica de Grupos*. México: Paidós.
- Martin, H. y Shuman, H. (1998). *La Trampa de la Globalización*. Madrid: Taurus.
- Mendel, G. (1974). *Socioanálisis 2*. Buenos Aires: Amorrortu.
- *Millenium COBAQ*. 2000, mayo-junio. No. 2
- Moreno J. A. (2007). *Práctica docente en el marco de un proceso de cambio de plan de estudios en el Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí*. Tesis de maestría no publicada, Universidad del Centro de México, San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Ornelas, C. (1994). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Ornelas, G. E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura?* México: UPN
- *Palabra COBAQ*. 2001, noviembre-diciembre. No. 1.
- Palacios, J. (1980). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- *Plan Institucional de Desarrollo (PID) COBAQ 2000-2003*. COBAQ.
- *Plan Nacional de Desarrollo de Querétaro 1998-2003*. Gobierno del Estado de Querétaro, 1998.
- *Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Querétaro 1998-2003*. Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 1998.
- *Plan Operativo Anual 2005 (POA)*, en *Palabra COBAQ*. 2005, enero-febrero.
- Pereyra, C. et al. (2002), *Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI.
- Peter, H. y Schumann, H. (2000). *La trampa de la globalización*. México: Taurus.
- Pérez, Á. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pineda, I. (2004). *Organización institucional y proyecto académico en las escuelas normales del Estado de México: el caso de la Escuela Normal de Ecatepec*. México, D.F. Tesis de Doctorado en Educación no publicada. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- “Reglamento de la Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro” (1985, 31 enero). *La Sombra de Arteaga*. Tomo CXIX, No. 5
- Reimers, F. (2000, agosto). “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, España. No. 23
- Remedi, E. (coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Ricoeur, P. (2004), *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina: FCE.

- Rockwell, E. (1991). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Ruiz, D. y Primero, L. E. (compiladores). (2004). *El campo de la formación docente en el posgrado en educación. Memoria del II Coloquio Internacional 2004 del Doctorado en Educación*. México: UPN.
- Ruiz, B. (1998, marzo-abril). "La burocracia, racionalidad y práctica docente". *Gaceta*. No. 32
- SEP. (1973). *Ley Federal de Educación del 27 de noviembre de 1973. Artículo 3º*. México: SEP
- SEP. (1976). *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal (29 de Diciembre de 1976)*. México: SEP
- SEP. (1981). *Política Educativa en México*. Vol. 3. México: UPN
- SEP. (1993). *Ley General de Educación del 13 de julio de 1993*. México: Populibro.
- SEP. (1994). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (26 de marzo de 1994)*. México: SEP
- SEP. (2001) *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP
- SEP. (Septiembre 2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP
- SEP-DGB (2002). *Documento base para sustentar la propuesta de reforma curricular del bachillerato general*. México: SEP
- SEP-DGB (2003). *Documento Base de la Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006*. México: SEP
- SEP. (2003). *Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres, Implantación de la Reforma Curricular en las Escuelas Guía*, México: SEP
- Sebeok, T. A. y Umiker-Sebeok, J. (1994). *El método de la investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, R. M. (abril-julio 1998). "Paradigmas y prácticas culturales". *La vasija*. Año 1, vol. 1, no. 2

- _____ (2000, octubre). "El currículo como analizador institucional. Experiencia en una institución de enseñanza superior" (Ponencia). *Primer Congreso nacional: Retos y Expectativas de la Universidad de México*. Guadalajara, México.
- _____ (2003). "Procesos y prácticas curriculares", en: Díaz Barriga, Á. (coordinador). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE.
- _____ (2004). "La Narratividad de la vida, una lucha frente a la muerte y el olvido", en: Remedi, E. (coordinador). (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Tello, N. (2003). *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid: Campo de Ideas, S. L.
- Vázquez, P. (2004). *Educación, valores y democracia*. Tesis de doctorado no publicada. IPEP, Celaya, Gto., México.
- Wellerstein, E. (2002). *Conocer el mundo Saber el Mundo. El fin de lo aprendido*. México: Siglo XXI
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós/M.E.C.
- Yurén, M. T. (1998). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México: Trillas.
- _____ (1995). *La eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN
- Zapata, P. (2004). *El Plan de estudios de 1984. Pretexto para analizar y comprender las prácticas educativas en la Escuela Normal*. Tesis de doctorado no publicada. UPN, México.
- Zorrilla, M. y Villa, L. (Coords.). (2003). *Políticas educativas*. Vol. IX. Colección *La investigación educativa en México, 1992-2002*, México: COMIE.

MAESTROS FUNDANTES ENTREVISTADOS

- ENTREVISTA 1 Angélica Sofía Ramírez Ortiz (E 1)
- ENTREVISTA 2 Bárbara Ruiz Barrios (E 2)
- ENTREVISTA 3 Rogelio Nieto Vega (E 3)
- ENTREVISTA 4 Víctor Martín Arredondo (E 4)
- ENTREVISTA 5 Juan Carlos Landa (E 5)
- ENTREVISTA 6 Eulalio Aguilera Medrano (E 6)
- ENTREVISTA 7 Arturo Cruz Martínez (E 7)
- ENTREVISTA 8 Agustín Chacón Rosales (E 8)
- ENTREVISTA 9 Arturo Ortiz Pérez (E 9)
- ENTREVISTA 10 Víctor Manuel Sánchez Morfín (E 10)

ANEXOS

1. La entrevista semiestructurada

¿Qué es el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro?

¿Cuál es la historia del Colegio de Bachilleres

¿Desde su percepción, cuáles son los momentos más significativos del Colegio, y qué caracterizó dichos momentos?

¿Qué tipo de relaciones se tejen en el Colegio? Con relación a las autoridades, docentes, externas, etc.

¿Qué tipo de valores o ideales o ideologías plasma el docente en los diferentes ámbitos en los que se mueve?

¿Cuáles han sido las características de la Prácticas Educativas de los docentes del COBAQ? Preguntas Secundarias sobre:

El periodo de inicio

El periodo intermedio: iniciado con la reforma de 1994

El Periodo final: iniciado con la Reforma Curricular del 2003-2004

¿Cuáles han sido los cambios más notables en el Colegio? Preguntas secundarias:

¿Qué impacto han tenido las reformas en el Colegio en general y en el Plantel 1 en particular?

Las condiciones de la Institución (espacio, recursos didácticos, etc.), ¿cómo han influido para desarrollar los tres diferentes modelos educativos implementados (1984, 1994, 2004)?

¿La estructura del Colegio estaba preparada para implantar las reformas?

Se habla de una normatividad, lineamientos que vienen del PNE, etc., ¿Qué tipo de normatividad había y cómo se plasmaba en el aula en la 1ª. Etapa (1984-1994)?

¿Cómo ha adecuando el docente la normatividad institucional, a nivel personal, en el aula y fuera del aula?

Cuál es la Historia del Plantel 1 Satélite? Preguntas secundarias:

Cuáles han sido los momentos más importantes o claves del Plantel 1?

¿Qué es lo caracteriza, cuál es el estilo del Plantel 1 Satélite COBAQ?

¿Cuál es tu experiencia como docente en el Cobaq en general y el Plantel 1 en particular?

¿Cómo percibe a sus compañeros, qué les preocupa, cuáles son sus expectativas?

¿Cómo visualizas a la institución en general?

¿Algún otro punto significativo que quiera añadir?, por ejemplo ahora está lo de la RC, ¿ha impactado o no?

2. Plan Anual de Desarrollo Institucional 2005-2007 (PADI) del Plantel 1

A. Área Académica. Modelo educativo: enfoque humanista y constructivista.

- a) Promoción de la educación integral: visión holista.
- b) Líneas de orientación curricular: habilidades del pensamiento, comunicación, valores, etc.
- c) Creciente capacitación y compromiso de los docentes (validación de los conocimientos; enfoque centrado en el aprendizaje, etc.).
- d) Creciente compromiso de los alumnos.
- e) Sobre la Reforma curricular.
 - Ventaja competitiva del COBAQ
 - Mapa curricular: formación para el trabajo desde el 3er. Semestre, etc.
 - Programas de estudio por asignatura
 - Impacto mínimo en la distribución de las cargas horarias (cuidado de no afectarle su horario y número de horas al darle nuevas asignaturas al docente).
- f) Redes Académicas.
 - Banco de reactivos por asignatura
 - Análisis mensual colegiado de indicadores académicos (% aprovechamiento y aprobación).
 - Elaboración y Validación de Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
 - Validación de material didáctico
 - Academia de profesores.
 - Plan de trabajo
 - Cronograma de actividades
- g) Programa de atención diferenciada:

- Escuela saludable: detección de factores de riesgo-protección, permanente contra las adicciones, escuela para padres, talleres de regularización, ecología, valores, tutorías.
- Jornadas de Conversación sobre Afectividad, Adicciones y Sexualidad (JOCAAS): en relación a la influencia de la educación informal (la formal la recibe el sujeto de la familia, y la familia la recibe de la cultura).
- Creciente participación de los padres de familia y de los alumnos.
- Programa de becas
- Sistema de Orientación Vocacional (SOV): información sobre las habilidades, talentos e intereses vocacionales del alumno
- Actividades paraescolares: utilización adecuada del tiempo libre, formación integral del alumno, satisfacciones para el plantel y vinculación con otras instituciones.

B. Calidad

- a) Sistema de Administración de la Calidad (SAC): promoción creciente del perfeccionamiento de los diferentes procesos.
- b) Seguimiento de la Práctica Docente (SEPRADO): aplicación de un instrumento evaluativo de la práctica docente con la finalidad de promover una mejor práctica de la misma.
- c) Seguimiento de egresados (SEGE). Información sobre el desempeño de egresados y vinculación con las IES.

C. Recursos financieros.

Proporcionados en su totalidad por Dirección General (los recursos recaudados bajo el rubro de inscripciones se concentran en la Dirección Administrativa Central).

D. Infraestructura y equipamiento:

- a) Aulas no suficientes para más de 2000 alumnos, por lo que los grupos exceden los 50 por aula.

- b) Laboratorios: con equipo suficiente y de tecnología reciente, pero son insuficientes.
- c) Talleres: son espacios adaptados y son insuficientes.
- d) Canchas deportivas: adaptación del terreno baldío para el soccer y atletismo.
- e) Oficinas: con equipo de cómputo actualizado.
- f) Baños: deteriorados
- g) Cafetería y centro de copiado: espacio reducido e inadecuado.
- h) Espacio baldío: área en la que se puede construir la infraestructura que el plantel requiere.

E. Normatividad.

Las normas, disposiciones y reglamentos regulan y permean los procesos: no están actualizados, no están suficientemente difundidos y su interpretación es relativa.

F. Recursos Humanos.

- a) Ambiente laboral.

Factores positivos: existe mayor confianza, certidumbre y apertura; hay un cambio de actitud en la relación interpersonal.

Factores negativos: hay cumplimiento, no así compromiso en algunos casos; ausentismo, retardo para ingresar al aula, incapacidades recurrentes.

- b) Comunicación: reuniones periódicas con equipos de trabajo pero hay rumores, desinformación, interpretaciones inadecuadas.
- c) Capacitación: oferta de cursos, talleres, diplomados por parte de la institución en vinculación con el CECADE del COBAQ. Pero, también hay falta de orientación y seguimiento.
- d) Condiciones de trabajo: hay asignación de carga horaria oportuna y apegada a los criterios establecidos
- e) Sobre las exigencias de la Dirección de Recursos Humanos: disgusto por el incremento en la exigencia del cumplimiento de la normatividad: justificación de inasistencias y de puntualidad en aras de obtener el estímulo económico.

G. Entorno educativo.

- a) Incremento en la demanda educativa en la zona de influencia: favorece la selección de aspirantes.
- b) El bajo nivel académico de egresados de la educación media básica (EMB) repercute en bajo aprovechamiento y alto riesgo de abandono escolar.
- c) Espacios insuficientes en las IES: provocan desaliento
- d) Plantel 1 COBAQ: bajo costo, experiencia, prestigio.
- e) Apertura de centros de EMB en la zona de influencia: lo que incrementa la demanda y hay mejor selección de alumnos de nuevo ingreso.
- f) Incremento en la oferta educativa de la Media Superior en la zona de influencia: competencia.

H. Entorno sociocultural.

- a) Idiosincrasia: creciente interés social por el estudio, la equidad, los derechos humanos, etc. Los padres de familia, ex alumnos del plantel, inducen a sus hijos a elegir al COBAQ. El Bachillerato que se ofrece, que incluye capacitaciones, se confunde con una carrera técnica.
- b) Enfermedades sociales: desintegración familiar y adicciones.

I. Entorno político.

- a) Plan Nacional de Educación (PNE): establece que la educación es una actividad prioritaria y una educación de calidad para todos. (A ello responde el programa de becas).
- b) Plan de Educación Estatal (PEE), acorde con el PNE, de él emanan el Plan de Desarrollo, el Plan Operativo Anual (POA) del COBAQ y el POA del Plantel 1 (PADI).
- c) Inestabilidad política: hay desgaste, ineficiencia, pérdida de credibilidad.
- d) Vinculación: con las distintas dependencias federales, estatales, municipales y delegacionales, con las instituciones educativas Básica, Media, Media-Superior y Superior, y con la iniciativa privada.

J. Entorno Económico.

- a) Desempleo o subempleo de los padres de familia: disminución del poder adquisitivo, pocos recursos familiares destinados a la educación, necesidad del alumno de incorporarse a la vida laboral, desaliento familiar, aspiración a superar el problema a través de la educación, miembros de la familia con incompatibilidad de horarios, padres de familia poco involucrados en el proceso educativo de sus hijos, tránsito de estudiantes de escuelas particulares a las públicas y utilización del espacio escolar para comerciar distintos productos.
- b) Inconformidad social. Incremento en el pandillerismo, las pintas, la destrucción del mobiliario. Incremento en la agresión interpersonal.
- c) Mala alimentación. Disminución de las capacidades, aparición de enfermedades, desgano.
- d) Personal afectado por la crisis económica: personal con doble empleo ocasiona cansancio, falta de compromiso, etc., y el buscar alternativas con mejor remuneración.
- e) Disminución de recursos destinados a educación: postergación de los proyectos de desarrollo del Plantel.
- f) Estudiantes beneficiados por becas (transporte, oportunidades, deportivas, desempeño académico, especiales) federales, estatales, municipales e internas del COBAQ en el año 2004: 683 (31.8 % del estudiantado).

K. Tecnología.

- a) En el aula de clases. Oportunidad de ofrecer clases más atractivas y dinámicas. Mayores fuentes de información, actualización, capacitación en el manejo de equipos, etc.
- b) Al servicio de los alumno. Mayores fuentes de información, actualización, capacitación para el manejo de equipos, etc.
- c) En la sistematización de los procesos. Disminución de los tiempos, costos, errores, archivos, etc.
- d) Costos. Negativo el que se adquiriera la tecnología de punta a alto costo y su vigencia es corta.

L. Análisis de cobertura

a) La población. El plantel 1 Satélite está ubicado en la Delegación Félix Osores Sotomayor (Cf. Croquis 1, p 94). La Delegación, al noreste de la Ciudad de Querétaro, se compone de 85 Colonias (según Censo 2004): 55 son asentamientos regulares con un 81. 5%. de colonos que equivalen a 125, 990 personas (INFONAVIT, interés social y crédito hipotecario); 30 son asentamientos irregulares con un 18.5 % de colonos equivalentes a 23, 245 personas (casas de cartón y lámina).

b) Características socioeconómicas.

Instituciones educativas del medio superior en la Delegación: 3 públicas y 2 particulares.

Actividades productivas preponderantes: empleados de la industria (obreros y operadores) y comerciantes (abarrotes, comida preparada).

Ingreso promedio: de 1 a 3 salarios mínimos.

Problemática relevante: inseguridad pública, alcoholismo, drogadicción, pandillerismo, desintegración familiar.

c) Servicios básicos del entorno.

Centros de salud: uno de la SSA, una clínica del ISSTE, una Clínica del IMSS y dispensario médico.

Agua: nula en los asentamientos irregulares y reducida en los regulares.

Luz: suficiente en avenidas, precaria en calles de asentamientos regulares y nula en los irregulares.

Seguridad: protección civil

d) Secundarias en la zona de influencia.

7 secundarias técnicas y 2 particulares con un total de egreso en el:

2003: 2013 alumnos

2004: 2067 alumnos

4. GRUPO DE ALUMNOS DEL COBAQ PLANTEL 13 SEM 07 A



5. CORRIENTES PEDAGÓGICAS

1. *El Conductismo* surge en las primeras décadas del siglo XX como una teoría psicológica, la cual, va a influir determinantemente en la explicación de cómo concebir el aprendizaje humano. Según J. B. Watson, para que la psicología tomara el carácter de científica era necesario que su objeto de estudio fuera los procesos observables, como expresión de la conducta (Hernández, 2002). En la segunda década B. F. Skinner retomó esta corriente, a la que se le denominó conductismo operante, causando gran influencia. Con relación al proceso educativo el Conductismo aporta que como los procesos internos mentales superiores no pueden ser observables no se miden y por lo mismo no pueden ser objeto de estudio en la investigación científica del aprendizaje, y, por tanto, únicamente los cambios que son observables en el comportamiento son los válidos o tomados en cuenta en el aprendizaje; por ello, recomienda la implementación de determinados refuerzos para fortalecer determinadas conductas o su desuso para debilitarlas; es decir, toma como base el principio premio-castigo.
2. *El paradigma cognitivo*. Esta corriente surge hacia los años 60, y en oposición al conductismo, concibe a la persona como un organismo que realiza sus actividades, basada en el procesamiento de la información; aporta al estudio del proceso enseñanza-aprendizaje, en cuanto que precisa “algunas capacidades esenciales para el aprendizaje como la atención, la memoria y el razonamiento”. Entre los seguidores de esta escuela y grandes propagadores de la misma, se encuentran Piaget con la psicología genética; Ausubel con el aprendizaje significativo; la teoría de la Gestalt, Bruner con el aprendizaje por descubrimiento, y Vigotsky con la

socialización en los procesos cognitivos superiores y la importancia de las zonas de desarrollo. Y con relación al proceso educativo se concibe al estudiante como “un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas” (Hernández, 2002), y por tanto hace a un lado la función clásica del maestro protagonista y retoma al alumno como el que aprende significativamente, que aprende a aprender y a pensar.

3. *El paradigma histórico-social o histórico-cultural.* Aunque este corriente fue desarrollada por Vigotsky desde la década de los 20 es hasta recientemente que toma gran importancia. Para este paradigma “el individuo aunque importante no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tengan a su disposición, son variables que no sólo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él”. Y por tanto, “el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los proceso socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular” (Hernández, 2002). Y con relación al proceso educativo, basado en el concepto de “zona de desarrollo próximo” y en el tema de la mediación de instrumentos que permiten el desarrollo del alumno, se determina que “el alumno reconstruye los saberes entremezclando procesos de construcción personal y procesos auténticos de co-construcción en colaboración con otros que intervinieron, de una o de otra forma, en ese proceso” (Werst, 1993, citado en G. Hernández (2002). *Paradigmas en psicología de la educación.* México, Paidós); además de la importancia de los procesos de internalización, al hacer uso de ellos de una manera consciente y voluntaria. Y por tanto el alumno se concibe como un ser social y protagonista de las múltiples interacciones sociales.

4. *Constructivismo.* Esta corriente integra diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Sobresalen las teorías de Piaget,

Vigotsky, Ausubel y Bruner. Su principio es que el aprendizaje es esencialmente activo, es decir, se concibe como “un proceso activo por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe” (Resumen tomado del Modulo 1 “Competencia Educativas para el Siglo XXI”. Diplomado ITESM, 2007). Y con relación al proceso educativo, es el alumno el protagonista. Las variantes al respecto son:

- *Constructivismo psicogenético de Piaget*. Sitúa al aprendizaje fundamentalmente como asunto personal. Se trata de que exista aprendizaje por descubrimiento, experimentación y manipulación de realidades concretas, pensamiento crítico, diálogo y cuestionamiento continuo (Méndez, 2002).
- *Constructivismo sociocultural de Vigotsky*. Su principio es que sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo; es decir, considera prioritario el elemento sociedad en el origen del conocimiento, cuya herramienta es el lenguaje. Este principio social se complementa con el psicológico, ya que la mente es la plataforma para construir el andamiaje externo aportado por lo social (Méndez, 2002).

6. DOCUMENTO BASE DE LA REFORMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL

Abril de 2003

Presentación

La Dirección General del Bachillerato presenta este Documento Base que sustenta la Reforma Curricular, como resultado del trabajo realizado con los diferentes subsistemas coordinados por esta Dirección General.

Este trabajo tiene como propósito justificar y fundamentar las acciones llevadas a cabo en el marco de la estrategia académica para planear y desarrollar la Reforma Curricular del Bachillerato General, al mismo tiempo que describir el desarrollo metodológico de las fases y tareas académicas que llevaron al planteamiento para la actualización del plan y programas de estudio, en el marco político, legal, filosófico y psicopedagógico del Bachillerato General.

En las siguientes páginas el lector encontrará los fundamentos metodológicos que guiaron la conformación de cada uno de los componentes y enfoques del plan y programas de estudio acordados durante las reuniones nacionales ejecutivas y colegiadas en las que la participación comprometida y respetuosa tanto de directivos como de los profesores pertenecientes a los diferentes subsistemas del Bachillerato General, fue la constante que caracterizó a este trabajo orientado a la búsqueda permanente de la calidad de la educación centrada en el aprendizaje y en las normas técnicas de competencia laboral que caracterizan a la Reforma del Bachillerato General en el Siglo XXI.

El alcance de este documento va más allá de la propuesta curricular acordada, ya que sienta las bases y los lineamientos necesarios para la instrumentación y evaluación de la misma, por lo que su valor crecerá con la participación y el compromiso de las diferentes instancias académicas y organizativas involucradas en esta tarea educativa.

Introducción.

El presente documento está desarrollado en cuatro grandes rubros: Marco de Referencia, Estrategia de Desarrollo para la Reforma Curricular, Propuesta de Plan de Estudios e Implicaciones Académicas para la Operación del Plan de Estudios, que se describen a continuación.

El Marco de Referencia considera las características, estructura, finalidades, objetivos y sustento legal del Bachillerato General, distinguiendo las opciones que integran el tipo medio superior. Por otro lado, el sustento conceptual de la reforma curricular, incluye entre otros conceptos, los enfoques educativos de educación centrada en el aprendizaje y de educación basada en normas técnicas de competencia laboral.

En la Estrategia de Desarrollo para la Reforma Curricular, se plantean y describen las fases, procesos y actividades que conforman la estructura para desarrollar la propuesta. Asimismo se presenta una ruta crítica que permite identificar las actividades de los procesos durante la presente administración.

La propuesta de Plan de Estudios para la Reforma Curricular integra el fundamento educativo con el que se definieron los elementos curriculares, tales como: objetivos; perfiles del bachiller y del docente; las líneas de orientación que son transversales a todos los contenidos seleccionados; la estructura que conforma los componentes de formación; las actividades paraescolares; el mapa curricular, y finalmente la evaluación educativa.

Por último, las Implicaciones para la Operación del Plan de Estudios propuesto señalan las necesidades para la instrumentación en los aspectos académicos de actualización de los programas de estudio, la actualización de los docentes, el programa para actualizar los materiales educativos; el seguimiento y evaluación de la práctica educativa.

El contenido antes mencionado responde al planteamiento que hace el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, respecto al objetivo estratégico que se denomina reforma curricular, el cual está orientado a la promoción “[...] de una educación media superior de buena calidad que forme ciudadanos responsables, solidarios y con los conocimientos idóneos para desempeñarse en el mundo laboral o en el contexto de la educación superior.”²⁷

Con base en lo anterior, se hicieron las siguientes consideraciones previas al planteamiento inicial de la reforma curricular en el bachillerato general:

1. La reforma curricular en el Bachillerato General, desde el punto de vista de la política educativa nacional, no implicaba un cambio estructural del currículo en cuanto a la definición de sus componentes formativos, en virtud de que éste nivel educativo ya cuenta de suyo, con esta visión educativa respecto a integrar tres núcleos de formación: básico, propedéutico y capacitación para el trabajo.
2. Los cambios profundos estarían enfocados a la incorporación de nuevos contenidos culturales en el plan y programas de estudio, como la formación en valores y la incorporación de las actuales tecnologías de la información y la comunicación, así como de la sistematización de los enfoques educativos

²⁷ Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. pp. 173 y 174.

centrados en el aprendizaje y en las normas técnicas de competencia laboral.

3. La necesidad de compartir elementos comunes en el currículo por parte de todas las instituciones educativas que conforman los diferentes niveles del tipo medio superior, para resolver la problemática de identidad, flexibilidad y equidad educativa, principalmente, obligaría a definir y organizar los contenidos básicos que sirvieran de vaso comunicante para transitar libremente por la media superior y hacia los estudios superiores con una visión amplia, plural e incluyente.
4. En cuanto a los perfiles educativos respecto al bachiller y a los docentes, estos deberían considerar, entre otros aspectos, el impacto de los enfoques para favorecer el desarrollo de las capacidades básicas y genéricas que todo individuo debe poseer para generar aprendizajes a lo largo de la vida y para la vida, como en torno a los contenidos de la cultura científica, tecnológica y humanística universal, a la convivencia social, al acceso y procesamiento sistemático de información y en general a los aspectos psicosociales para la superación personal. Todo ello para un ejercicio libre y responsable de su ciudadanía.

De acuerdo con lo anterior, la reforma curricular de la educación media superior, inscrita en el marco de un nuevo milenio, nos obliga a desarrollar un proceso de búsqueda permanente de calidad educativa, en la que deberán estar considerados todos los agentes y variables que intervienen en el hecho educativo, y lograr el buen funcionamiento de las escuelas para que puedan responder oportunamente a las exigencias que se requieren para la formación de los individuos en beneficio del desarrollo nacional.

El alumno, el egresado del nivel de bachillerato general, el proyecto de ciudadano a quien se dirige la reforma curricular como eje central de toda intervención educativa, implica que la profundidad del cambio esté apoyado en una concepción de la naturaleza del ser humano, de educación centrada en el

aprendizaje y en las normas técnicas de competencia laboral, sus circunstancias y de sus relaciones sociales, que lo conducen a una transformación dialéctica en cada una de sus interacciones con los agentes y actores del currículo.

En este sentido, la reforma curricular debe apuntar hacia el desarrollo de un proyecto de individuo y sociedad congruente con la cultura de nuestro tiempo, que le permita su adaptación a la vida moderna y lo promueva en los ámbitos personal, social y cultural. La educación para la vida, propósito de la educación media superior, resulta un verdadero reto hacia el cambio que supone modificar los procesos de interrelación académica que se han construido a lo largo del tiempo, formando costumbres y tradiciones.

El cambio educativo supone modificar muchas de las costumbres en la enseñanza que llegan a institucionalizarse, dando lugar a estructuras que favorecen ciertos estilos de interrelación en vez de otros. El cambio tiene que ver con la transformación de estas estructuras tanto como con la voluntad personal de transformar lo que se hace y cómo se hace, lo cual no es fácil.

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* propone tres niveles de cambio: el *microsistémico* al que considera como el cambio más importante porque es donde tiene lugar el hecho educativo, es el propio de la escuela, incluyendo el aula. Es en ésta última, donde es necesario transformar la calidad de las interrelaciones, de manera que se vuelva un sitio donde se viva el respeto a los demás, se aprenda a valorar la diversidad, y en el que las decisiones se tomen democráticamente. El trabajo docente tiene que descansar más en el aprendizaje colaborativo de los alumnos y en el trabajo colegiado de las academias; en todos los casos debe privilegiarse el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y valores de convivencia democrática. El *intermedio* en donde los cambios necesarios incluyen el fortalecimiento de las capacidades estatales y regionales de atención a escuelas e instituciones; y el *macrosistémico* cuyos cambios se refieren tanto a las grandes decisiones de política educativa, como a

las transformaciones del sistema en los ámbitos central y estatal. Algunos cambios necesarios en este son los curriculares (especialmente en secundaria y en educación media superior); los que tienen que ver con la relación entre el sistema central y los gobiernos de los estados (federalismo educativo); los relativos a la distribución de los recursos y la necesidad de acciones afirmativas para impulsar la equidad; los que se refieren a la participación social, al fortalecimiento de la capacidad de exigencia social en relación con la operación del sistema y a la rendición de cuentas.²⁸

En esta perspectiva, hemos enfocado una estrategia para el desarrollo de la reforma curricular, que parte de un plan de estudios que hace explícitas las intenciones educativas y los contenidos con los cuales se pretenden desarrollar los instrumentos y acciones académicas propias del desarrollo curricular. Esto debe ser hecho de manera pertinente, flexible, equitativa e incluyente para que se pueda reflejar su calidad en el acontecimiento curricular que de manera objetiva, proporcione evidencia de sus resultados y así avalar el compromiso contraído con la sociedad.

Marco de referencia.

A. El Bachillerato General en el Contexto de la Educación Media Superior.

La Ley General de Educación, en el artículo 37, establece que la educación media superior “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.” Es posterior a la secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población escolar compuesta, mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas.

²⁸ Cf. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Op. cit. pp. 52-55

A este tipo educativo se le otorga un papel importante en el desarrollo de nuestro país, en virtud de que debe promover la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía, el trabajo y la sociedad, reforzar el proceso de formación de la personalidad en los jóvenes y constituir un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida.²⁹

De acuerdo con sus características estructurales y propósitos educativos que imparten, este tipo educativo está conformado por dos opciones con programas diferentes; una de carácter propedéutico y otra de carácter bivalente.³⁰

La primera de ellas prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo. Las instituciones a nivel nacional en que se puede cursar esta modalidad son las siguientes:

- Los Bachilleratos de las Universidades Autónomas.
- Los Colegios de Bachilleres.
- Los Bachilleratos Estatales.
- La Preparatorias Federales por Cooperación.
- Los Centros de Estudios de Bachillerato.
- Los Bachilleratos de Arte.
- Los Bachilleratos Militares del Ejército.
- El Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar.
- La Preparatoria Abierta.
- La Preparatoria del Distrito Federal.
- Los Bachilleratos Federalizados.
- Los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares.
- El Telebachillerato.

²⁹ Cf. *Ibid*, p. 159.

³⁰ Cf. *Ibid*, p. 162.

La educación de carácter bivalente cuenta con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional y otro de carácter propedéutico, ya que al mismo tiempo que prepara para continuar estudios superiores, proporciona una formación tecnológica orientada a la obtención de un título de técnico profesional. Esta opción puede cursarse en:

- El Instituto Politécnico Nacional.
- Las instituciones del Gobierno Federal (dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica).
 - Educación Tecnológica Industrial.
 - Educación Tecnológica Agropecuaria.
 - Educación en Ciencia y Tecnología del Mar.
- El Colegio de Educación Profesional Técnica.
- Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE's).
- Los Centros de Enseñanza Técnica Industrial.
- Las Escuelas de Bachillerato Técnico.³¹

Con estas opciones la Educación Media Superior brinda a los egresados de la educación básica la posibilidad de formarse para continuar sus estudios o incorporarse al mundo del trabajo, por ello, la tarea ineludible de este tipo educativo es proveer al estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que coadyuvan a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral. Asimismo, de acuerdo con la normativa vigente, la educación media superior “tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta.”³²

El bachillerato coordinado por la Dirección General del Bachillerato se ubica en la opción propedéutica y se ofrece en las tres modalidades mencionadas; asimismo, asume la finalidad de “generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita el acceso a la educación superior,

³¹ *Ibid.* p. 163

³² Secretaría de Educación Pública. *Ley General de Educación*. Artículo 46.

a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.”³³

Como etapa de educación formal el bachillerato general se caracteriza por:

- a) La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje.
- b) Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.
- c) Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural.³⁴

Sus funciones son las siguientes:

- ◆ *Formativa:* Con un alcance integral que comprende aspectos primordiales de la cultura de su tiempo en cuanto a conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitan asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su entorno y fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia; todo ello encaminado al logro de su desarrollo armónico individual y social.

- ◆ *Propedéutica:* Es la preparación para continuar estudios superiores y permitirle su integración en forma eficiente a las circunstancias de vida y estudio de su entorno; es orientar a los alumnos en

³³ Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo Secretarial No. 71*, 28 de mayo de 1982.

³⁴ Cf. *Congreso Nacional del Bachillerato*. Secretaría de Educación Pública. p. 35.

un interés vocacional hacia un campo específico de conocimientos.

- ♦ *Preparación para el trabajo*: Es la iniciación de una ruta laboral que fomente una proyección hacia el trabajo con diferentes modalidades, ya sea en el autoempleo, el trabajo comunitario o el empleo formal para su integración al sector productivo, en su caso.

Situación Actual. Descripción de la Problemática de la Educación Media Superior
En los últimos 30 años la población joven de México (15 a 29 años) ha aumentado aceleradamente. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), pasó de poco más de 12 millones en 1970 a casi 30 millones en el 2000.³⁵

Por su parte el *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006* sostiene que en “el ciclo escolar 2000-2001, la matrícula de la Educación Media Superior fue de 2’955,783 estudiantes, atendidos por 210,033 profesores en 9,761 escuelas. La captación de los 1.44 millones de estudiantes egresados de la secundaria fue de 93.3%. El total de la matrícula inscrita representó 46.8% del grupo de edad entre los 16 y 18 años. En la última década creció el número de adultos que se incorporó al sistema con el fin de cursar o concluir este tipo de estudios.”³⁶ Para el año 2002, la matrícula fue de 3’120,475 estudiantes, atendidos por 219,468 profesores en 10,587 escuelas.³⁷ La captación de primer ingreso representó el 94.5% de alumnos egresados de secundaria, lo cual constituye, sin duda, un alto porcentaje de atención a este sector. A pesar del crecimiento notable de la matrícula, la participación de la población mexicana entre los 16 y los 18 años es aún relativamente baja (46.8%), si se compara con las de otros países de la

³⁵ “Los jóvenes en México”. INEGI (2000).

³⁶ Cf. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*:161.

³⁷ Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, Inicio de Curso (DGPPP 2001-2002).

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).³⁸ Por lo que no obstante los esfuerzos realizados, aún hay mucho por hacer.

De manera particular, en el ciclo 2001 - 2002 el bachillerato general tuvo en la modalidad escolarizada una matrícula de 687,544 estudiantes de las siguientes instituciones: en los 34 Centros de Estudio de Bachillerato se atendió una matrícula de 17,057 alumnos; en la Escuela Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas" 3,793 alumnos; los Colegios de Bachilleres en 26 entidades federativas, cuentan con 1,131 planteles, los cuales brindan servicio a 512,046 estudiantes; las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación suman 131 planteles con 65,310 estudiantes; las Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas, conjuntamente con las de Acuerdo Especial, ascienden a 397 planteles con 89,338 alumnos.³⁹

En la modalidad no escolarizada a través de la Preparatoria Abierta, se registraron 1'555,673 estudiantes, y en los últimos años ha venido incrementando el número de usuarios de manera continua. En la modalidad mixta, por medio del Bachillerato Semiescolarizado, se atendieron a 1,892 alumnos en 13 sedes ubicadas en zonas indígenas del país y la Educación Media Superior a Distancia atendió a 15,366 estudiantes en 220 centros.

Cabe señalar que en la última década el bachillerato general incrementó significativamente su matrícula en 36.5%. En relación con la eficiencia terminal en el ciclo escolar 2000-2001, se estima en 59% en el bachillerato y en 44% en la Educación Profesional Técnica (EPT). El abandono escolar en el bachillerato se estimó en 17% y en 24.9% para la Profesional Técnica, mientras que la reprobación alcanzó 39% y 23.6%, respectivamente. Entre las causas de la baja

³⁸ Cf. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 164.

³⁹ Secretaría de Educación Pública. Dirección General del Bachillerato. Departamento de Planeación y Coordinación.

eficiencia terminal resalta la deficiente orientación vocacional de los estudiantes, la rigidez de los programas educativos y su falta de actualización oportuna, así como la interrupción de los estudios por motivos económicos.⁴⁰

En este contexto, los niveles de eficiencia y pertinencia en las opciones de la educación media superior son preocupantes, ya que la mitad, aproximadamente, de los que inician estudios consiguen concluirlos y aún son menos los que se incorporan a los estudios de licenciatura. En las instituciones de educación superior persiste la queja de la insuficiente preparación con que llegan los estudiantes, mientras que en el mercado laboral las alternativas de trabajo para los que interrumpieron el ciclo son mínimas.

De los jóvenes de entre 15 y 19 años, el 2.2 % no tiene instrucción alguna; casi dos terceras partes apenas alcanzan escolaridad básica y sólo la cuarta parte estudia o terminó la educación media. De este último grupo 14 % son alumnos de una carrera técnica profesional y el resto estudia alguna modalidad del bachillerato.

La rigidez de los programas y la diversidad de la oferta educativa dificultan el reconocimiento de los estudios anteriormente realizados por los alumnos, que se ven en la necesidad de solicitar un cambio de plantel, acrecentando el rezago y el posterior abandono escolar.

Dentro de la problemática que se ha detectado en el tipo de educación media superior, a la cual el bachillerato general no es ajena, destaca la siguiente:

- Cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso a la educación media superior.
- Baja eficiencia terminal.

⁴⁰ Cfr. SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 165.

- Planes y programas de estudio y ambientes escolares rígidos.
- La heterogeneidad del currículo.
- La formación y el desarrollo del personal docente.
- La preparación de las instituciones y de los planteles para acoger y atender con pertinencia a un número creciente de estudiantes procedentes de grupos indígenas.
- Infraestructura deficiente.
- Poca colaboración e intercambio académico.
- Desigualdad de recursos.
- Funcionamiento irregular de las instancias de coordinación.
- Escasa vinculación.
- Coordinación deficiente con los demás tipos educativos.
- Conocimientos limitados sobre la educación media superior.
- Información insuficiente sobre el desempeño de este tipo educativo.

Por lo anterior, el gobierno federal considera inaplazable realizar una reforma educativa, para contar con las condiciones necesarias que permitan responder con oportunidad y calidad a los retos de la sociedad contemporánea y del crecimiento social y económico del país.

B. Fundamento Normativo de la Reforma Curricular.

En este contexto y de acuerdo al señalamiento del Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública, corresponde a la Dirección General del Bachillerato proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos de evaluación del aprendizaje para el bachillerato y sus diferentes modalidades, así como promover mecanismos y procedimientos de coordinación con las instituciones que imparten educación media superior en el país, para concertar la planeación, evaluación y mejoramiento del servicio educativo.⁴¹

⁴¹ Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública. Capítulo VI. Art. 24, fracciones I y XI.

La propuesta de reforma curricular para el Bachillerato General surge como una alternativa para dar respuesta a las problemáticas educativas existentes, manteniendo correspondencia con los objetivos, políticas y líneas de acción del Programa Sectorial. Para mejorar la calidad de la educación con equidad, el documento señala las siguientes políticas:

- Ampliar la cobertura para ofrecer mayores oportunidades de acceso a jóvenes y adultos, a los grupos más desfavorecidos como la población rural e indígena, las personas discapacitadas y los trabajadores migrantes.
- Formar ciudadanos responsables, solidarios y con los conocimientos idóneos para desempeñarse en el mundo laboral o en la educación superior.
- Impulsar la reforma del currículo de las distintas modalidades, con programas académicos que incluyan componentes comunes que coadyuven a la articulación y flexibilidad del sistema y promuevan una educación integral.
- Adoptar enfoques de educación centrados en el aprendizaje y promover el diseño de materiales didácticos así como el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos.
- Impulsar la formación y actualización de profesores mediante programas que incorporen en sus contenidos los avances de las humanidades, la ciencia, la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas.
- Impulsar el fortalecimiento de las escuelas públicas.

Respecto a las líneas de acción, se propone la organización del currículo en torno a tres componentes comunes, que contribuyan al establecimiento de equivalencias para facilitar la articulación y flexibilidad del sistema y promuevan una educación

integral; que los nuevos planes y programas de estudio se actualicen periódicamente e incluyan esquemas flexibles, sistemas de tutorías para la atención individual y en grupo de los estudiantes; programas de asesoría y orientación diferenciada para los alumnos con bajos niveles de aprovechamiento y en riesgo de abandonar sus estudios, así como conceptos y valores relacionados con la protección del ambiente. Su pertinencia estará sustentada en la estrecha vinculación de la escuela con su comunidad y en su interrelación con el mundo laboral.

Además, se promoverá el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos, en la renovación de los materiales didácticos y en la realización de talleres y prácticas de laboratorio.

De esta manera, el bachillerato general estará en condiciones de proporcionar una formación de buena calidad, basada en el desarrollo del conocimiento y sus aplicaciones, para convertir a la escuela en un espacio de convivencia juvenil ordenada, plural y respetuosa que fomentará el aprendizaje en conjunto y la discusión en un ambiente de libertad y rigor académico.

7. DOS EJEMPLOS DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1 (E 1)

Hecha a la docente fundante y directora actual del Plantel 1 Satélite: ANGÉLICA SOFÍA RAMÍREZ ORTÍZ

Entrevista realizada el 28 de septiembre de 2005 en el Plantel 1 *Satélite* COBAQ ubicado en la Ciudad de Querétaro, Qro.). Duración: 90 minutos Consta de 5 preguntas básicas más 3 secundarias surgidas en el momento

Datos de la entrevistada.

Perfil del docente: ingeniero químico en alimentos y maestría en Química.

Docente de la asignatura de Química en el Plantel 1 Satélite del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro. Paralelamente fue nombrada coordinadora del Plantel 1 Satélite desde hace aproximadamente 3 años.

Tiempo de servicio: 20 años (docente fundante) como docente en el Plantel 1 Satélite, situado en la periferia de la ciudad de Querétaro.

Plantel 1 Satélite: características actuales (SEM 05 B).

Situado en la zona periférica de la ciudad de Querétaro. Colonia eminentemente industrial. La colonia fue conformada por familias obreras, por tanto los alumnos del plantel 1 tienen un nivel socioeconómico bajo. El plantel está ubicado en la zona industrial de Querétaro, por lo que el plantel absorbe tanto a los alumnos pertenecientes a esta zona como a alumnos en general de la ciudad, dado su prestigio como plantel con cierta competencia académica.

Plantel fundado en 1984, el primero del Colegio de Bachilleres en el Estado.

Actualmente consta de una aproximado de 2, 200 alumnos, cifra alcanzada a los pocos años de su fundación.

PREGUNTAS

1. Cuáles han sido las características de la Prácticas Educativas de los docentes del Plantel 1 Satélite a lo largo de la vida de dicho establecimiento educativo?

Para iniciar debo de decirle que en el COBAQ han habido tres currículos:

Primero: a partir de 1984, es decir desde su fundación

Segundo: a partir de 1994

Tercero: a partir de 2004, el de la Reforma Curricular

Periodo 1984- 1994.

La práctica educativa en el primer periodo estuvo centrada en el docente, ya que se reprodujo el modelo que se había recibido en la formación profesional de cada docente, las prácticas se aprendieron de los propios maestros. Muchos tenían intolerancia con los alumnos, había exigencia por la exigencia misma, se tomaban prácticas que se creía podrían servir; incluso, así se manifestaba, estaba centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje. Se pensaba que por el hecho de enseñar al alumno aprendía.

También se caracterizó por una enseñanza tradicional, se utilizaba básicamente la exposición, no se utilizaban más materiales; tomábamos cursos, ya que el Colegio desde un inicio se preocupó por la formación docente, pero los cursos que se tomaron estaban en la corriente tecnología educativa, por ejemplo sobre el modelo de Bloom. En la práctica esto no ayudó para cambiar el trabajo, más bien reforzó la práctica anterior. También se tomaron cursos sobre diseño instruccional, orientado a la interpretación de los programas de asignatura y para ver la interdisciplinariedad; según mi opinión personal, estos cursos no fueron un medio eficaz para alcanzar el objetivo del COBAQ porque nunca se dio una visión holista,

sin saber el por qué de la importancia del programa, solamente se cumplía el programa.

Al inicio los maestros del plantel eran solamente 20 y mucho se interactuaba pero lamentablemente no había un espíritu crítico de nuestra práctica. En este periodo, antes de los 90, sí había resultados, pero más por la exigencia que por la orientación de la práctica. Como plantel hubo resultados en lo deportivo, en Lenguaje y Comunicación, concursos de poesía y oratoria.

Hacia el 1988/1989, últimos años del Ing. Chacón (Director fundante del COBAQ), el Colegio se había expandido, había más planteles, y aquí en el plantel teníamos un crecimiento acelerado, 1800 alumnos para 1990, lo que implicó grupos muy grandes, gente nueva, docente, y el Colegio intensificó los programas de formación docente y capacitación. Se abrió la posibilidad de hacer maestrías (en la Universidad Autónoma de Querétaro), por mi parte yo hice la maestría en Química. COBAQ apoyó para que hiciéramos dichos estudios. Con esta incursión de los docentes a maestría se empezó a ser críticos, y se empezó por dejar de ser los protagonistas del aula; en ese momento, antes de los 90, fue un momento muy productivo en la vida del Plantel 1, se empezaron a seleccionar los alumnos, ante la mucha demanda, que repercutió en una mejora substancial en los indicadores académicos; y estuvimos más preocupados por los materiales y recursos didácticos, y ser más creativos en las clases.

Luego nos invitaron a participar en la Reforma Curricular, dos años antes, hacia 1992, que duró dos años aproximadamente; en estos dos años se dieron cursos sobre actualización en el campo disciplinario, pedagógico y constituimos equipos interdisciplinarios y las academias estatales; hasta esta fecha las jefaturas de materias estaban en los planteles, pero se hacía un trabajo de control (administrativo) pero no impactaban en el trabajo académico.

Con la constitución de las academias estatales se empezó a trabajar orientadas hacia la Reforma, su orientación era “Escuela, Sociedad..”. En la que se trataba de asociar la escuela con el entorno, que repercutió en que los programas hubieran contenidos u objetivos sobre la vida cotidiana del muchacho y la teoría. Por ej. En química, en los planes anteriores se tenía la teoría atómica, y en los nuevos planes se hablaba ya de la energía nuclear, sus beneficios, etc., tiempo que se vivía la guerra del Pérsico, por lo cual se relacionaba el objetivo con este hecho.

Empezaron a dar resultados en concursos a nivel nacional (4º. En Química, entre otros) pero ya en conocimiento y no en deportes. Aquí ya se centraron en los contenidos, ya no en la enseñanza misma. También se vislumbraba la preocupación por el aprendizaje, que el alumno retroalimentara para verificar si aprendía o no.

Periodo 1994-2003.

Una etapa importante, hacia 1996, se suspendieron los cursos de formación docente, fue muy lamentable, porque aunque ya no hubo mucha movilidad del personal docente, los de reciente ingreso ya no se formaron como docentes, su desempeño de alguna manera era el mismo que el que tuvieron los docentes fundantes; también el esfuerzo anterior no se concretó en beneficio del alumno, se fue diluyendo.

Se reactiva la formación docente hacia 1999, con lo que vino de nuevo la preocupación por profesionalizar nuestro quehacer.

Pero por el paréntesis, en que no hubo cursos, se originó la actitud de no participación del docente.

Periodo 2004-2005

Con la Reforma Curricular nos centramos en el aprendizaje, hay una incorporación importante de los medios audiovisuales y electrónicos; se entiende a cada uno de los programas como el pretexto del docente para contribuir a formar al alumno, y

se incorpora también una visión que no es exclusivamente cognitiva, sino socioafectiva, psicomotriz, etc., con un enfoque holístico.

También algo que es sumamente trascendente de nuestro modelo actual son las líneas de orientación curricular. Muchos de los maestros están comprometidos con el Modelo, aunque no todos; sí hay una preocupación del docente por acompañar ese proceso educativo con la reflexión sobre los valores, derechos, equidad, etc.

También veo un trabajo importante en el ámbito de las academias, un trabajo colegiado, que incluso llega a ser interdisciplinario, pero reconozco que no todos los docentes han avanzado al mismo ritmo. He notado cambio de actitud en maestros que al inicio fueron resistentes y considero que este cambio ha sido el producto no de las autoridades que presionen, sino que los alumnos han identificado los docentes que trabajan con el modelo y han presionado a los otros docentes a que cambien sus prácticas, aunque algo influye la presión de las autoridades del plantel.

2. ¿CÓMO HA ADECUADO EL DOCENTE LA NORMATIVIDAD INSTITUCIONAL, A NIVEL PERSONAL, EN EL AULA Y FUERA DEL AULA?

En un primer momento era inexistente la normatividad, se hacía lo que se hacía por Ética. No había documentos que se mostraran al docente para saber sus lineamientos. Después se pasó a una etapa en la que hay normatividad, pero no se difundió. Luego se hizo un trabajo para su difusión, por ejemplo en La Gaceta (revista oficial del Cobaq), que era un medio para difundir el quehacer del Colegio, se mostraban fotografías de lo que se hacía en los colegios, acordeones para dar tips a los alumnos sobre matemáticas, física, química, ortografía; pero hubo un número especial de La Gaceta en la que se da a conocer la normatividad (hacia el 86). En esta normatividad se abría la posibilidad de que los maestros tuvieran distintas categorías, se comienzan a dar contratos definitivos, se sanciona a los maestros faltantes; pero la normatividad se conoce más por su práctica que por su análisis.

Hacia 1990 surge lo del Sindicato, muchos docentes se incorporan y cobra importancia desmedida el estar enterados de la normatividad: ésta se buscaba no para que normara el quehacer de la Institución sino para beneficiarse personalmente; por ejemplo muchos docentes se sindicalizaron para que fueran respetados sus derechos; personalmente, cuando yo defendí mi tesis de maestría, a mi petición de que se me concediera tiempo para prepararla, se me negó el tiempo para hacerlo. Total, que en lugar de divulgarse los derechos de los trabajadores se mantenían en secreto, nadie sabía nada, y se le respetaban los mínimos derechos. Hasta la gestión actual cambió esta práctica, en donde realmente se respetan los derechos y se promueve el bienestar del trabajador, más allá de que sea sindicalizado o no. Pero la normatividad también le concierne al alumno. Antes el alumno daba guerra y se le expulsaba sin respaldo de ninguna normatividad. Hubo abuso en este punto entre el 90 y el 2000.

Y que hace aproximadamente 15 años hice una investigación a los docentes en relación si pretendido desempeñarse como docente al momento de elegir carrera, y resulta que ninguno. Las mujeres añadieron que después pensaron que podrían ser docentes para ayudarse económicamente como mamás, algo extra al hogar
Y que definitivamente habíamos caído en la docencia por azar, mientras se encontraba otro trabajo

3. Las condiciones de la Institución (espacio, recursos didácticos, etc.) cómo han influido para desarrollar los tres diferentes modelos educativos implementados? (1984, 1994, 2004). Cada institución, cada plantel en particular, ha tenido su proceso. ¿Qué condiciones físicas, y otras tenían?

De manera palpable ha habido cambios según los directores en turno tiene un estilo y esto impacta en los planteles.

De 1984e a 1990 el Ing. Agustín Chacón era el director general e imprimió al sistema una forma muy cálida de relación, nosotros como plantel 1, fuimos un año y medio el único plantel en Querétaro. Entonces los docentes éramos 20 y atendíamos 7 grupos en el primer semestre, pero no se mantenía la matrícula, al siguiente semestre se reducían a 5 grupos. Se tenía sólo lo indispensable en cuanto a estructura, así los laboratorios eran también aulas. Hasta enero del 85 se cambiaron a instalaciones propias con 4 aulas, 2 laboratorios y 2 sanitarios. (un laboratorio se adaptó como oficina, con mamparas para dividir los espacios, incluso se daban clases al aire libre. No había problema en cuanto a diversificar actividades, el criterio era el maestro, no había ni reloj checador. El plantel 1 se convirtió en plantel guía. Había muy buena relación con los docentes, se salía a tomar un café y había mucha interacción, se combinaba lo académico con la amistad. Aunque nunca nos habían hablado de academia, éramos una academia. Había mucha improvisación en cuanto a los materiales didácticos que se usaban, había prácticas de campo, se confiaba mucho en el docente, y los docentes nos sentíamos con un compromiso total. Fue una etapa muy bella, había una relación más amistosa que laboral, los directivos conocían a nuestras familias, etc.

En la siguiente etapa hay ya un crecimiento desmedido, existe ya el plantel 8, se iba a Dirección General y había mucha gente desconocida, reloj chocador, se envían los prefectos a los planteles y no tenían la función de cuidar el orden de los alumnos sino que se percibía que eran quienes vigilaban a los docentes. También respecto a la academia, trajo un desempeño distinto. Se empezaron a consolidar procesos, se empezaba a conocer la normatividad, se fue creando nueva infraestructura.

Del 95 al 2000 como que había más recursos siempre y cuando se hiciera un proyecto o se justificara, aunque también se ofrecían así nomás, por ejemplo se ofrecían materiales de laboratorio sin necesitarlos. También empezaron a haber despidos “injustificado” de maestros fundadores y de buen prestigio como docentes, no había una normatividad que defendiera o previniera dichas acciones,

como que se priorizaban los deberes sin atender los derechos, se atendió a la capacitación de los trabajadores pero en otras instituciones.

Las relaciones entre los maestros se empezaron a establecer como élites, los docentes fundadores era un grupo, “me apena decirlo” pero yo como que siempre he estado en ese grupo de fundadores, grupo de personas conformado además por los primeros maestros (que llegaron inmediatamente después que nosotros). Luego estaba el grupo de los nuevos, tal vez tenían otras ideas, pero el grupo de élite, fundador, no tuvimos la apertura para acogerlos.

Las academias no estaban integradas, aunque en cada plantel había un jefe de materia, de los mismos docentes del plantel, y jefe disponía de 12 horas de descarga para hacer su trabajo, para darle seguimiento al programa, pero en el plano administrativo, más 28 de clase, se reunían las 40 horas.

Concluyendo esta etapa, antes del 2000 se empezaron a incorporar ex alumnos del plantel como docentes y como administrativos, los cuales vinieron a reforzar el grupo de élite, ya que se identificaban con sus docentes, y no se atrevían a cuestionar lo que decía el grupo inicial. Y así se conformaron grupos de docentes.

A partir del 2000, ya con la gestión del Licenciado Luhurs (actual Director General) ya cada una de las acciones tiene una intencionalidad, se está centrado en el aprendizaje del alumno, en el logro real, y se establecen academias reales. Aunque previo al año 2000 no contamos nunca con una sala de maestros, solamente 2 docentes Bárbara y Yo que desde el 86 nos asignaron nuestros cubículos, no había espacios para reunirse, el centro de reunión era el laboratorio de naturales, ahí se platicaba en los Inter. De las clases, cada 10 minutos, otros se iban al centro de cómputo. Hasta el 2000 se hicieron reformas y ya hay un espacio para los docentes, sala, escritorios, lockers. Siempre la demanda ha sido mayor que la oferta del plantel. De hecho hay 2 espacios que funcionan como aulas de clase, pero son inapropiadas. Hay 22 alumnos del matutino y 22 del vespertino.

Nos hace falta una sala de usos múltiples para que se pueda trabajar de manera más creativa, con mobiliario apropiado con mesas y no con mesabancos. Hace falta también un auditorio, son 2300 alumnos y 100 trabajadores, el mayor espacio tiene un cupo de 90 personas, pero las necesidades fundamentales están cubiertas. Respecto al ambiente laboral se ha mejorado del 2000 para acá.

1ª. PREGUNTA SECUNDARIA. ¿cuál es el tipo de relación del docente con el alumno, cómo adecua la normatividad, tanto con el alumno como con su persona?

Las características del plantel no únicamente las imprimen los docentes sino también los alumnos. Hablando de los alumnos, son de un estrato social medio bajo o bajo alto, hijos de obreros y comerciantes. Es un alumno que ha estado en contacto con el trabajo físico, pesado, que quiere superar esa realidad que vive, por eso cuando se trata de una actividad física les gusta, ej, el deporte, son constantes y se disciplinan. La cuestión cognitiva va adelante. Son chavos muy honestos, aunque les gusta irse de pinta el viernes porque se organizan una fiesta. Los docentes, especialmente el turno matutino, de docentes mujeres, trabajan más el aspecto humana, y promueven el trabajo participativo, obras sociales.

El sello como docente del turno matutino es muy paternalista o maternalista, protegen demasiado a los alumnos, son docentes muy trabajadores, tienen claro que son factor de cambio en la vida de los alumnos, se preparan, están en maestrías, diplomados y son muy creativos. Consienten mucho al chavo “quedamos que la tarea era para hoy pero no importa me lo traes mañana”. En el vespertino el docente es más frío, más firme, la mayoría son hombres, y los muchachos son menos sentimentales, saben cuáles son las consecuencias. Yo cuando asumo la coordinación tomo un grupo del matutino y otro del vespertino, una alumna del vespertino saca 5.7 en su examen y pensaba pasarla y decírselo, pero recoge su examen y no se le ocurre suplicarme que me pase. Por tanto el alumno que egresa del vespertino tiene más capacidad de adaptarse a la Universidad. Pero los alumnos de la mañana tienen una mayor auto estima.

2ª. PREGUNTA SECUNDARIA (Según yo, con la intención de que se centre más en sus respuestas).

Sobre la manera de ser del maestro, ¿cuál es su pedagogía, cuál es su didáctica, transmite una determinada ideología?

Tengo que distinguir los turnos. En el matutino las maestras se han comprometido más con el enfoque holístico, son más creativas, menos mecánicas, En el vespertino tienden a hacer clases de exposición y no se consideran los aspectos socioafectivos, y se gastan mas los plumones, en contra parte que los del matutino que utilizan más los recursos tecnológicos. En cuanto a la ideología, creo que los maestros en general van más por el lado del comunismo, yo creo, la mayoría de los maestros son combativos, reacción de una manera no tan mesurada. Recuerdo que cuando vino Marcos, en el recorrido que hizo por la República, me invitaron los maestros, pero yo no me atreví a ir, en cambio fue la mayoría sin importarles las clases ni el permiso. Alientan mucho a los alumnos para que levanten la voz, si no están de acuerdo que digan, que sean un factor de cambio en esta sociedad injusta, etc. Una de mis primeras experiencias como coordinadora, antes de que me sentara bien en la silla, sucedió que hubo un cambio de uniforme, y los muchachos no estuvieron de acuerdo, que por qué tenían que cambiar; yo convoqué a una reunión con los docentes para verlo, pero los muchachos ya estaban organizados integrando a los del primer semestre, y en la reunión con el consejo de los maestros, estos dijeron que había que rescatar la actitud positiva de los alumnos en que manifestaron ser críticos. Yo como que estaba asustada porque no hay que irse a la anarquía. Pero se podría decir que los maestros transmiten a los alumnos esta manera de pensar, de no ser de derecha, casi siempre todo se descalifica por default y después se va viendo a ver qué.

4. ¿Cuál es el estilo propio del Plantel 1? ¿Qué le caracteriza en relación con los demás planteles del Sistema COBAQ?

Mi historia personal, soy de una familia de docentes, desde mi abuelo y mi padre, que eran docentes egresados de la Normal de San Luis Potosí. Incluso cuando yo me inscribí en la carrera de Química, mi abuelo, a la par, me inscribió en la Normal sin yo saberlo; cuando me lo comunica, hice un berrinche mayúsculo, y nunca acudí a la Normal Superior. Mi abuelo me había inscrito porque él como maestro normalista tenía sus amigos bien posicionados en la Normal.

Luego un pariente que tenía una secundaria en la ciudad de San Luis me invitó a dar clase, desde el primer semestre de la carrera, sí lo hacía con compromiso pero según yo no estaba convencida de esta actividad, pero sí se me facilitaba, pero no estaba convencida de que ese sería mi futuro laboral. Me vengo a Qro en 1983 como trabajadora en una Quesera La Caperucita, para hacer análisis de la leche. Estando aquí me dí cuenta que se abriría Colegio de Bachilleres en Querétaro para el ciclo 1984, por lo que acudí a hacer solicitud de trabajo. Desde el primer momento en que ingresé al Colegio de Bachilleres me dí cuenta que “esto era lo mío”. Empecé en Septiembre de 1984. Sí me gustaba mi trabajo anterior pero esto no se comparaba con el entusiasmo que despertó en mí la docencia. Mi evolución como docente fue aceptar que lo mío era la docencia y me empecé a comprometer. Pensaba al inicio que uno nacía para ello, no se me había ocurrido que había que formarnos como docentes; al respecto, Bárbara (una compañera) estudiaba la maestría en educación y me comienza a informar sobre las teorías de cómo aprende el alumno y me pienso a interesar en ello. Siempre quise ir para adelante, conocí a varios químicos docentes, en el Estado, eramos 8, e intercambiábamos materiales, trabajo académico, generamos materiales que aún ahora son vigentes. Esto me permitió ver que mi trabajo como docente era una profesión.

5. ¿Cuáles han sido los resultados en el Plantel 1 de la práctica educativa en los 3 modelos educativos implementados en la Institución?

Sobre los resultados cuantitativos en la institución. Hace poco analizaba los índices académicos y buscábamos causas, y siempre hemos buscado causas pero parece que los resultados no llegan. Los indicadores académicos no reflejan todo el trabajo que se hace.

Sobre los resultados cualitativos. Hemos notado que los alumnos tienen un gran compromiso, históricamente los alumnos se han quejado de las instalaciones, horarios, turno, etc. Las demandas actuales tienen que ver más como estar preocupados si no entienden los contenidos, la eficiencia de la máquinas, etc. Esto significa que están más preocupados por su formación.

En cuanto a los docentes, también están más comprometidos, creo que ya superamos la etapa en la que el docente hacía las cosas por miedo a una sanción administrativa, ahora se desempeñan porque son personas comprometidas, que tienen un proyecto, que tienen un plan de clase, por ejemplo, que tienen un proyecto a corto y largo plazo, son personas más conscientes y con una visión más amplia. Uno de los resultados y es el que más me gusta, entiendo a su asignatura como el medio para alcanzar el perfil del egresado, antes se entendían los contenidos programáticos como un fin.

En cuanto a los administrativos, están en la línea de la prevención y cuidado de las instalaciones, más que con acciones correctivas. Esto habla de la superación de etapas y con ello se alejan los conflictos.

3ª. PREGUNTA SECUNDARIA: Pero con relación a la práctica educativa del docente, ¿qué resultados percibe?

Esta pregunta da para mucho...

Como coordinadora del plantel me enorgullezco del equipo que hemos conformado, también sin ser yo un látigo para los alumnos, de presionarlos, hemos logrado que los alumnos se comprometan, creo que la motivación del alumno es ya intrínseca. Considero que el personal todo se ha involucrado a que el plantel alcance sus metas. El personal ha trabajado en el Plan del Plantel, en el Programa Operativo y en el Plan de Desarrollo y lo ha hecho suyo. Y es el logro del equipo. Nosotros no actuamos independientemente de lo que en Dirección General se gesta, esto viene desde allá.

Me siento orgullosa que nuestros jóvenes, en su mayoría reconocen el trabajo que hemos venido desarrollando.

ENTREVISTA 2

17 Octubre de 2005 en el Plantel 1 Satélite

Duración: 40 minutos

Datos:

BÁRBARA RUIZ BARRIOS

Licenciada en Psicología por la UNAM

Maestría en Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro.

Maestra fundadora del Plantel 1 Satélite: 1984

Docente del plantel desde 1984

Coordinadora de la jefatura de materias en Dirección Académica del COBAQ (1997-2000). Continúa como docente en el Plantel 1 del 2000 al 2007, fecha en que la dan de baja por participar con alumnos en una marcha de tinte partidista, a decir de las autoridades, situación que le provocó la depresión y un estado físico vegetativo.

1ª. PREGUNTA.

1. ¿CÓMO EDUCA EL DOCENTE DEL PLANTEL 1, PARTIENDO DE TI MISMA COMO EDUCADORA?

Estoy hablando desde mi persona y hablaré de los docentes también en general. He ido incorporando en formación diferentes elementos didácticos y teóricos que ha marcado el mismo sistema y han ido orientando más el trabajo con el alumno en un sentido más constructivo. Te puedo decir que yo ya venía desde la Universidad con un sentido constructivista, siento que no me ha costado mucho trabajo incorporarlo, pero en el caso de los docentes del sistema he ido viendo un cambio en sus conceptos, en sus prácticas...

Yo me inicié en la actividad docente de una manera circunstancial y por mi formación en el área educativa tenía nociones de lo que era el trabajo como

docente, el trabajo con los alumno, tenía una experiencia previa en la Universidad de Sinaloa, como docente ya participando aquí en el Colegio sentí que podía trabajar en el área de Histórico Social aunque también he trabajado en el área de la orientación educativa. Siento que he ido incorporando más estrategias, métodos, para trabajar con los alumnos. Para mí es muy importante reconocer en el alumno a una persona, un sujeto individual, con una historia, con toda una serie de experiencias que conlleva el aula, ya desde ese entonces se sabía que la actividad de enseñar implicaba una serie de elementos, no era solamente una cuestión cognoscitiva sino que tenía que ver con la formación de la persona, con los valores, etc., pero bueno, como ha ido avanzando este tiempo, la formación que me ha dado el Colegio me ha permitido sistematizar más esta experiencia, creo que un elemento de esta experiencia ha sido el entender de que hay que partir de la experiencia del alumno, a través de los cursos que se me han brindado lo he tenido más claro, si bien es cierto que tenemos que en la práctica educativa es muy importante tomar la participación del alumno, partir realmente desde su experiencia. También está la parte de los valores, la parte afectivo, siento que estos elementos ya estaban y bueno se han ido sistematizando, se han ido estructurando de una mejor manera. También observo que mis compañeros los han ido incorporando de una manera sistemática, aunque también a veces veo que a veces no coincido el manejo contextual con la práctica, muchas veces manejamos conceptualmente, creemos conocer las teorías, nuestro lenguaje cambia, pero muchas veces nuestras prácticas vienen siendo las mismas, repetimos nuestras formas de trabajo y es muy difícil que cambien de una manera automática, eso observo también aquí a mi alrededor.

2ª. PREGUNTA.

¿Que caracteriza a cada uno de los periodos del Colegios?

1º. Yo siento que en los primero tiempos no estaban muy explícita la fundamentación teórica, pedagógica, los cursos que se impartían se iban por la evaluación, como que no estaba muy claro el enfoque.

2º. A partir del 94 se empiezan a ver cambios en los programas y sobre todo

3º. En esta última reforma se ha hecho mucho énfasis en el marco conceptual de los programas y esto corresponde también a los cursos de formación y observo que los maestros tienen mayores elementos teóricos, sin embargo no necesariamente corresponde este manejo a la práctica, que hacemos las mismas cosas, como que no es tan fácil cambiar nuestras prácticas.

3ª. PREGUNTA

¿Sobre qué teoría o qué modelo se plasma la tarea educativa?

Incurrimos en prácticas en donde reproducimos modelos tradicionales en que el maestro es el que tiene el saber y enseñamos el contenido. Yo creo que esto también obedece a la misma conformación de los propios grupos de clase, uno quiere tener una práctica constructivista, pero lo numeroso de los grupos... vamos, a veces es difícil sostener una actividad consecuente al nuevo modelo de manera cotidiana, lo observo cuando hay prácticas que se repiten, los alumnos manifiestan que hay poca tolerancia de los maestros, que no se están comprendiendo las cosas, en relación con los trabajos los alumnos sólo copian el texto; hay situaciones que nos dejan ver que a veces no corresponden las prácticas con nuestro teoría.

Yo observo en estos 20 años en donde van y vienen autoridades, como que muchas veces los cambios se toman como un cambio más; ¡ahora de qué se trata!, ¡de qué vamos a hablar!, ¡cómo va el modelo! Hay actitudes de apatía, que dicen ahora cuál es la moda, y esto no pasa por una concientización, el proceso, porque uno cotidianamente se da cuenta de que a veces la falta de compromiso en las mismas actitudes frente a los cambios que se están dando, en que se dice, sí le entro, pero uno dice, hasta dónde están convencidos, claro, no todos los maestros.

Creo que a veces esta apatía obedece a que hay una sensación de que lo académico no corresponde a lo administrativo, es decir, que el maestro haga lo que se le pide, cumpla lo que tiene que cumplir, pero no hay un cambio profundo porque no hay un cambio administrativo; porque veo que esta lógica administrativa es desgastante, lograr distinguir, esto es, lo administrativo de nuestro quehacer, y cuando esto no se logra el maestro se desgasta, se desmotiva, sí cumple, pero, ¿hasta dónde esto impacta? y esto se ve en el aula, y es que estamos sujetos a una serie de proceso en torno a la calidad, y que no importa que uno tenga un rendimiento bueno, que estés trabajando, pero porque no checaste tu salida (por olvido), porque no entregaste inmediatamente, etc., se complican las cosas y es cuando el maestro siente incomprensión, que no se valora su trabajo, y entonces se ve el trabajo como un burocratismo; también a veces siento que estas prácticas se perciben muchas veces como que estamos de espaldas a la vida, esa es la palabra, uno tiene que estar con los muchachos, rascarle a la historia de los muchachos, todo lo que ellos sienten, lo que padecen, adentrarse con ellos, cuáles son sus problemas, y de repente siente uno que lo que está trabajando no es tan importante para la Institución, y nos cuesta tanto trabajo involucrar a los alumnos, partir de lo que sienten y viven los alumnos es muy importante...

3ª. PREGUNTA

¿Cuáles son las características del Plantel 1 Satélite?

El plantel 1 está ubicada en una zona de clase baja, con problemas de drogadicción y delincuencia.

Sobre el docente.

Es un plantel que a nivel de los docentes, es curioso, hay muchas de ellos que han sido directivos y tienen tiempo completo que se les dio como una especie de retribución por un trabajo hecho, no sé que pasa pero muchas veces los compañeros están como desencantados de la Institución, como que ahora no se sienten reconocidos, y esto se manifiesta...Otros son egresados del mismo plantel I y son los que se adaptan; aparte de que en el Plantel hay dos turnos y en la

mañana la mayoría son maestras y en la tarde la mayoría son hombres; muchos de ellos fueron administrativos de algún lugar y se distinguen los turnos porque en el de la mañana hay más participación.

En cuanto escuela pública veo que COBAQ tiene un gran nivel, recuerdo que la 1ª generación fue muy difícil, porque eran alumnos que se admitieron de todos lados, luego hubo más control porque hubo selección de los alumnos. En otras instituciones se nota que no hay tanta responsabilidad. Aquí se hace mucho énfasis en la responsabilidad del maestro y se exige a los alumnos.

Yo creo que hay maestros muy preocupados, sobre todo los maestros que han tomados cursos, que tienen mucha preocupación por su práctica educativa, salen de los cursos angustiados por cómo están haciendo las cosas, tratan de practicar lo que aprendieron en dichos cursos, pero ponerlo en práctica es difícil. Hay otros que han tomado muchos cursos y no cambian su práctica, tienen la misma práctica desde hace mucho, no cambian. Hay otros muy preocupados, muchos de ellos me preguntan a mí para tratar de ubicar a algún alumno, para que les dé alguna orientación, pero incluso yo también les pido su apoyo, a los que les tengo confianza, por ejemplo, respecto a una alumna que acababa de salir de las drogas, yo les pedí a algunos docentes que la ubicaran, que trataran de impulsarla; pero esto no se puede hacer con todos los compañeros.

Sobre el nivel de los alumnos.

En el plantel hemos notado que se ha destacado en competencias deportivas y también nivel académico, sobre todo en estas últimas generaciones hay grupos que se destacan por su participación en las Olimpiadas de Química, Matemáticas, en el evento cultural Itzamná (Evento cultural interno del Sistema COBAQ), en Oratoria; ha habido buena participación. Pero sobre todo en la actividad deportiva se ha destacado.

Sobre mi persona

De mi parte tengo mucho ánimo, creo que lo sigo manteniendo, claro que hay momentos en que me siento saturada, limitada, pero cada día me convengo de que esto es lo mío, esto es lo que me gusta, y me involucro mucho en mi trabajo; para mí es muy importante aprender que la docencia es una profesión y hay que prepararse para ejercerla.

Respecto a los directivos.

Ha habido muchos directivos en este plantel, creo que en estos momentos en el plantel ha habido mayor apoyo, mayor intercambio. Siento que hay más apoyo, siento que ha sido una lucha también con la administración. Esta es la primera vez que siento que hay una continuidad en el trabajo, en la actual administración, en el principio había procesos muy orientados a la planificación, a la dosificación de contenidos, pero de ahí no se pasaba. Ahora hay mayor desarrollo académico, como que desde la Reforma del 94 para acá ha habido una mayor explicación de los programas, yo creo que la relación con DGB estaba perdida, la relación del COBAQ al inicio era con COBACH México, luego fuimos autónomos. Cuando estuve yo en Dirección Académica como Coordinadora de las Jefaturas de Materia, en 1997, rescaté los programas nuevos que estaban “guardados en una caja” y fui yo quien comenzó a operarlos.

FIN DE LA ENTREVISTA