

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**HISTORICIDAD Y SENTIDO DE LOS COLEGIOS DE BACHILLERES
EN CHIHUAHUA**

POR:

MARILYN GEORGIA SALCIDO SÁENZ

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN ARTES Y HUMANIDADES**

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

OCTUBRE DE 2020



Historicidad y sentido de los Colegios de Bachilleres en Chihuahua. Tesis presentada por Marilyn Georgia Salcido Sáenz como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en Educación Artes y Humanidades, ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Armando Villanueva Ledezma
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Erslem Armendariz Nuñez
Coordinador Académico

Dr. Guillermo Hernández Orozco
Presidente

Fecha: 21 de septiembre de 2020

Comité:

Director de Tesis: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Codirectora: Dra. Susana Quintanilla Osorio

Vocal: Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón

Secretaria: Dra. Isabel Guzmán Ibarra

© Derechos Reservados

Marilyn Georgia Salcido Sáenz.
Calle Rúa de las Humanidades s/n
Campus Universitario 1

Septiembre, 2020.

Historicidad y sentido de los Colegios de Bachilleres en Chihuahua

Marilyn Georgia Salcido Sáenz
Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas de autor

Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, Doctorado en Educación, Artes y Humanidades. Programa educativo financiado por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y beca como estudiante del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Director de Tesis: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Codirectora: Dra. Susana Quintanilla Osorio, Comité Tutorial: Dr. Guillermo Hernández Orozco, Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón, Dra. Isabel Guzmán Ibarra.

Contacto: Marilyn Georgia Salcido Sáenz (correo electrónico: georgiasalcido99@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1091-989X>

Citar como (APA 3ª edición en español): Salcido, M. (2020). *Historicidad y sentido de los Colegios de Bachilleres en Chihuahua* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.

Tabla de contenidos

Índice de siglas y abreviaturas.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I. ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	12
Planteamiento del problema	12
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos.....	13
Preguntas de investigación	13
Tareas de investigación	14
Justificación.....	14
Estado del arte.....	17
CAPÍTULO II. APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS HECHOS HISTÓRICOS	25
Historia social de la educación	25
Historia cultural	32
La microhistoria como aporte para la construcción histórica	37
El estudio de la identidad institucional.....	42
CAPÍTULO III. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCION HISTÓRICA	47
La construcción histórica a través de la memoria colectiva	48
La historia oral en la construcción histórica del COBACH.....	50
El análisis del discurso para la conformación de la identidad institucional	55
Contribuciones de la fenomenografía para el rescate histórico	62
CAPÍTULO IV. ANTECEDENTES PARA LA FUNDACIÓN DEL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE CHIHUAHUA.....	69
Los inicios de la EMS en México y la Escuela Nacional Preparatoria	69
El movimiento estudiantil del ‘68	76
La participación de la ANUIES y la diversificación de la EMS.....	77
Inicio y desarrollo de la EMS en el estado de Chihuahua siglos XIX y XX	83
CAPÍTULO V. EL COLEGIO DE BACHILLERES: UNA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	90
El cese de la Escuela Preparatoria de la UACH.....	90
El cierre de las escuelas privadas de EMS en Chihuahua	93
El inicio de la era COBACH en Chihuahua	93
La cultura escolar del COBACH en su perspectiva histórica	101

Línea del tiempo	125
CONCLUSIONES	127
REFERENCIAS	138

Índice de siglas y abreviaturas

Sigla/Abreviatura	Significado
ACHCCH	Archivo de Concentración e Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades
AHCU	Archivo Histórico del Consejo Universitario
AHUNAM	Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México
AIE	Aparato Ideológico de Estado
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CBTF	Centro de Bachillerato Técnico Forestal
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CECyT	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos
CETIS	Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
Cetmar	Centro de Estudios Tecnológicos de Mar
COBACH	Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua
COBAEM	Colegio de Bachilleres del Estado de México
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
EMS	Educación Media Superior
EPN	Escuela Nacional Preparatoria
LGE	Ley General de Educación 1993

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PIB	Producto Interno Bruto
UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua
URN	Universidad Regional del Norte

INTRODUCCIÓN

La década de los setenta enmarca la fundación de los Colegios de Bachilleres en Chihuahua, la cual se distingue por ser una época subversiva para la historia de la educación en México –al menos en sus primeros años–, pero también se destaca por ser un período que impulsa el crecimiento del nivel medio superior con la creación de nuevas instituciones, como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Colegio de Bachilleres. Esto con el objetivo de hacer más funcional la Educación Media Superior (EMS). Además de tener la intencionalidad de potenciar el desarrollo económico del país a través de la vinculación de las escuelas con el sector productivo, atendiendo a la demanda de espacios educativos de acuerdo a la explosión demográfica y la iniciativa de lograr la cobertura total en educación básica desde la década de los cincuentas, lo cual generó una gran población en edad para cursar el bachillerato.

En este trabajo se hace mención de forma reflexiva e interpretativa a la construcción histórica del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH), en su devenir histórico desde su fundación en 1973; siendo el reemplazo de la educación preparatoria pública universitaria a cargo de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), hasta el período en el que logra convertirse en un organismo descentralizado del Estado en 1985.

El propósito de la investigación es realizar un análisis hermenéutico descriptivo que emane del estudio de las fuentes obtenidas –orales en su mayoría, de archivo y documentales– apoyado en las diferentes herramientas teóricas historiográficas que sustentan este trabajo, para posibilitar la construcción histórica del Colegio. Asimismo, se busca adentrarse en la explicación de sucesos históricos que ocurren previamente, pero que dan sustento a la creación, configuración y función social del COBACH.

El centro educativo nació en 1973; cuenta con cuarenta y siete años en funcionamiento y se establece como un subsistema de carácter terminal y bivalente para el nivel medio superior. Desde el momento de su creación se apuntaló como el más grande subsistema en proporcionar la educación preparatoria en la entidad, empezó funciones en el

año de su creación con tres planteles en la ciudad de Chihuahua y actualmente cuenta con 28 planteles distribuidos por todo el estado; Chihuahua (Plantel 1, 2, 3, 4, 8, 10 y 21), Ciudad Juárez (Plantel 5, 6, 7, 9, 11, 16 y 19), Hidalgo del Parral (Plantel 12), Delicias (Plantel 13), Cuauhtémoc (Plantel 14), Camargo (Plantel 15), Ahumada (Plantel 17), Nuevo Casas Grandes (Plantel 18), Jiménez (Plantel 20), Ojinaga (Plantel 22), Guadalupe Distrito Bravos (Plantel 23), Casas Grandes (Plantel 24), Saucillo (Plantel 25), Lázaro Cárdenas (Plantel 26), Balleza (Plantel 27) y Meoqui (Plantel 28), dos centros de Sistema de Enseñanza Abierta (SEA); Chihuahua y Ciudad Juárez, y una extensión en Valle de Zaragoza del Plantel 12.

La estructuración del documento se construyó en cinco capítulos y un apartado de conclusiones. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos, así como las preguntas y tareas de investigación, con los cuales se pretende alcanzar la realización del trabajo, para que sirvan como guía en la recolección de datos, análisis de fuentes y documentos, y en la concreción de la narrativa que da construcción a la historicidad y sentido de los Colegios de Bachilleres en Chihuahua. Asimismo, en este capítulo se presenta el estado del arte, estudios que se centran alrededor del objeto de estudio propuesto para este trabajo, los cuales nos sirven de base para conocer lo que se ha investigado, que se ha dejado fuera y las diferentes posturas, teorías y métodos que se han abordado.

En el segundo capítulo se presentan las *Aproximaciones teóricas para la interpretación de los hechos históricos*, en donde se describen las aportaciones teóricas que sostienen el presente trabajo, desde la historia social de la educación; que nos acerca al entendimiento de la naturaleza social de los procesos educativos y de las escuelas. La historia cultural; que nos enmarca la realización de una historia con sentido humano, para conocer las representaciones sociales de la época, la microhistoria; que está íntimamente relacionada con los procesos culturales y nos remite a un espacio micro con la finalidad de tener un profundo acercamiento con los actores y el contexto. Y el estudio de los elementos que constituyen la identidad institucional, los cuales nos ayudan a conformar el esbozo de la *cultura escolar* propia del Colegio.

Dentro del tercer capítulo llamado *Enfoques metodológicos para la construcción histórica*, se abordan los postulados metodológicos empleados para el acercamiento al objeto

de estudio, se plantea el análisis de la memoria colectiva como su principal fuente de información y base fundamental para la construcción histórica. Asimismo, se hace uso de la historia oral para poder adentrarse a las mentalidades de la época, comprender la subjetividad de la experiencia humana dentro de los procesos histórico educativos, dado que por medio del empleo de este método se puede obtener información que no está plasmada en los documentos oficiales. Por otro lado, se utiliza el análisis del discurso para poder hacer un estudio hermenéutico que nos permita esbozar la conformación de la identidad institucional del Colegio. Por último, el uso de la fenomenografía la cual posibilita conocer como un hecho histórico puede ser percibido, comprendido y experimentado de diferentes maneras, de acuerdo al rol del participante en dicho suceso.

En el cuarto capítulo se presentan los *Antecedentes para la fundación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*, el cual tiene el propósito de dar a conocer los principios de la EMS en México con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (EPN) y en el estado de Chihuahua con la fundación del Instituto Científico y Literario. Además, se presenta un panorama de lo que fue y representó para la creación del Colegio, el movimiento estudiantil del '68 y la participación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) dentro de la configuración del sistema de nivel medio superior en los setentas.

La narrativa del análisis de los datos toma lugar en el quinto capítulo llamado *El Colegio de Bachilleres: una transformación social*, aquí se presentan los sucesos más significativos que enmarcan la creación del Colegio para el estado de Chihuahua, empezando con el cese de la Escuela Preparatoria de la UACH, siendo este suceso la coyuntura social y política más destacada para la fundación de la institución a nivel local. Asimismo, se aborda el cierre de las escuelas preparatorias privadas en la ciudad de Chihuahua, lo cual se destaca por ser una consecuencia social positiva para la configuración de la plantilla estudiantil del COBACH. Por último, se aborda el esbozo del inicio del Colegio de Bachilleres en Chihuahua hasta su consolidación como organismo público descentralizado del Estado, tomando como hilo conductor el perfilamiento de su *cultura escolar*.

En el último apartado, se presentan las conclusiones generales que se derivaron del trabajo de investigación, enfocándose en los aspectos sobresalientes de la configuración

identitaria del Colegio de Bachilleres, así como su posicionamiento dentro de la sociedad chihuahuense. Asimismo, se exponen las reflexiones y recomendaciones propias del autor de acuerdo a su aprendizaje a lo largo de la realización de este estudio.

CAPÍTULO I. ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO

Planteamiento del problema

La intelección de la historia desde su utilidad social busca rescatar el relato histórico desde “una dimensión cronológica y otra configurativa (...) [para llegar a] un elemento constitutivo de la comprensión” (Ricoeur, 1999, p. 157), con la finalidad de alcanzar a constituir una conciencia histórica, la cual se configure a través de historias plurales, particularidades e individualidades, presentando al sujeto como participante activo de la historia. La conciencia histórica permite sostener una relación mediada donde “el pasado está relacionado con el presente y a través del presente para el futuro” (Rüsen, 2007, p. 174).

De esta manera, el relato histórico que se produce a través de la conciencia histórica de los sujetos que mantienen vivo dicho suceso mediante la experiencia, logra constituirse desde el presente hacia el pasado con miras hacia el futuro, para poder crear un discurso interpretativo donde se logren estructurar las funciones de la conciencia histórica: percibir, interpretar, orientar y motivar (Cataño, 2011). Pues lo que se busca, es que por medio del relato histórico pueda formarse una perspectiva de identidad temporal, donde el sujeto logra interpretarse a sí mismo y su función en el tiempo histórico.

Bajo esta premisa, rescatar la etapa del inicio, desarrollo y consolidación del Colegio de Bachilleres en Chihuahua desde 1973 hasta 1985, es una aportación para el campo historiográfico local, dado que mantiene fuertes implicaciones en la construcción de la identidad educativa de los chihuahuenses. Bajo el objetivo de producir una reflexión que permita posicionar a la institución a través de su historicidad con el fin de poder ubicarla críticamente en el presente y hacia el futuro.

La investigación busca analizar el tema de los Colegios de Bachilleres en Chihuahua, pero presentando su historicidad y sentido, para poder aportar a la construcción de la identidad institucional. Para ello se establece como problemática de investigación lo siguiente: ¿Cómo se dio el proceso histórico de gestación, desarrollo y consolidación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua y que papel desempeñó como sucesor de la Escuela Preparatoria de la UACH?

Objetivo general

Para el desarrollo del presente trabajo se espera alcanzar el siguiente objetivo:

- Explicar el proceso histórico de gestación, desarrollo y consolidación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua y qué papel desempeñó como sucesor de la Escuela Preparatoria de la UACH.

Objetivos específicos

- Recuperar las fuentes primarias que posibiliten la interpretación y análisis de los antecedentes, inicio, desarrollo y consolidación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua.
- Caracterizar los antecedentes nacionales y locales que llevaron a la creación de esta institución como respuesta a la desaparición de la Escuela Preparatoria de la UACH.
- Realizar un análisis interpretativo del proceso histórico del desarrollo del Colegio de Bachilleres.
- Evaluar la aportación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua a la historia educativa regional y a la educación mexicana como agente formador de jóvenes de nivel medio superior.

Preguntas de investigación

Mediante las tareas a desarrollar se desea dar contestación a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los antecedentes nacionales y regionales que dieron fundamento para la creación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua?
- ¿Cuáles son las fuentes primarias disponibles para posibilitar la caracterización y explicación de los antecedentes, inicio, desarrollo y consolidación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua?

- ¿Cómo fue el desarrollo histórico del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, desde su inicio hasta su consolidación como organismo público descentralizado del Estado en 1985?
- ¿Cuál ha sido la aportación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua a la entidad como agente formador de aspirantes al nivel profesional, además de su aportación a la historia educativa regional?

Tareas de investigación

Para lograr los objetivos planteados y dar contestación a las preguntas de investigación, se esbozan las siguientes tareas:

- Localización de las fuentes primarias –documentales, de archivo y orales– para la caracterización del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, desde sus antecedentes, inicio, desarrollo y su consolidación en 1985 como organismo público descentralizado del Estado.
- Descripción de los antecedentes nacionales y locales para la creación del Colegio de Bachilleres.
- Análisis del proceso histórico del desarrollo del Colegio de Bachilleres a través de la triangulación de fuentes.
- Desarrollar una evaluación de la aportación del Colegio de Bachilleres mediante su función social otorgada en 1973 en el momento de su creación hasta la actualidad.

Justificación

Otorgar a la Historia una definición totalitaria que la concentre en un enunciado, resulta complicado debido a las múltiples funciones que se le han concedido a través de los años e incluso por la controversia que atravesó para establecerse como una ciencia legítima. Por ello, tomamos la definición que hace Fernández (2010), “la entidad de la Historia como ciencia social y humana remite, en todo caso, al conjunto de métodos e ideas que permiten

un conocimiento riguroso y empírico sobre el pasado desde el presente” (p. 28). Esta interpretación de la Historia evidencia a la disciplina preponderantemente como una ciencia holísticamente humana, la cual permite comprender “al hecho fundamental y radical de que elaboramos la historia, de que nos encontramos en ella y de que somos seres históricos” (Ricoeur, 1999, p. 84). La condición social de la Historia, tal como menciona Febvre (1982) debe dejar claro que “el objeto de nuestros estudios [como historiadores] no es un fragmento de lo real, uno de los aspectos aislados de la actividad humana, sino el hombre mismo, considerado en el seno de los grupos de que es miembro” (p. 41).

Por consiguiente, el relato histórico debe alejarse de la afirmación que hacia Ranke al proclamar que “la historia no se propone más que describir las cosas tal como sucedieron” (Bloch, 2001, p. 139), pues, aunque la historicidad del suceso si da cuenta de los hechos de una manera descriptiva, también busca la comprensión del acontecimiento mediante un análisis crítico. Concordando con Febvre (1982), cuando dice que “el historiador no es un juez. Ni siquiera un juez de instrucción. La historia no es juzgar; es comprender –y hacer comprender” (p.167). De modo que, al hacer la construcción histórica de una institución se posibilite vivificar los acontecimientos por medio de los individuos, para conocer la historia, pero también para comprender el porqué de los hechos.

Así pues, estudiar la historia del Colegio de Bachilleres, desde el punto de vista de la historiografía, la cual se define como “escribir la historia” (Fernández, 2010, p. 29), se manifiesta como una exigencia de la investigación histórica de la entidad, puesto que el COBACH, es el más grande subsistema de nivel medio superior del estado, y de ello resulta que sea la institución que alberga más jóvenes chihuahuenses para concluir sus estudios preparatorios. En virtud de ello, el estudio del hecho histórico de la fundación y la consolidación de esta institución, abarca a su vez, varios hechos históricos que dan origen a la creación del Colegio y le dan estructura.

Con referencia al campo historiográfico de la EMS en el estado de Chihuahua, con la fundación del subsistema Colegio de Bachilleres, se persigue realizar un estudio microhistórico que permita adentrarse más allá de la narración de los sucesos. Para poder presentar un panorama que logre describir, explicar, comprender, interpretar y valorar la

trascendencia que representó la creación de esta institución, la cual engendra una identidad propia.

En ese sentido, la investigación sobre la historicidad y el sentido del COBACH cobra singular importancia para sus actores como para la historia regional, pues por más de cuatro décadas se han formado miles de chihuahuenses bajo la misma institución, impartiendo los mismos ideales y valores, que la han caracterizado durante todos estos años, lo cual nos lleva a reconocer la significación que tiene este organismo para el Estado. Asimismo, el estudio analiza las coyunturas que llevaron a la creación de este organismo, como una respuesta a las problemáticas de la época. Igualmente, toma mayor relevancia al saber que esta institución qué fue un proyecto que se realizó a nivel nacional, inició en la ciudad de Chihuahua.

El estudio busca analizar bajo qué condiciones se urdió el proyecto Colegio de Bachilleres para el estado de Chihuahua y cómo este fenómeno constituyó la base para la definición de un subsistema que logró monopolizar el ingreso a la educación media de la capital del estado, el cual tenía que encargarse de las necesidades pedagógicas de los estudios preparatorios, atender la demanda de espacios educativos e incluir los principios ideológicos de la reforma educativa del sexenio echeverrista.

Para lograr tal propósito, el estudio se apoya de la historia oral por medio de entrevistas a aquellas personas que vivieron este proceso siendo partícipes en un rol comúnmente subestimado para la historia tradicional; maestros y alumnos, ahondando a través de ellos, en las cuestiones que no están escritas en archivos, sino en la memoria de los sujetos.

El análisis crítico de la historicidad y sentido del COBACH permitirá conocer las circunstancias sociales que fueron factores determinantes para la configuración de la institución. Dicha estructura estará circunscrita dentro de las necesidades educativas que se requerían, que se consideraban valiosas y pertinentes, las cuales respondían a un ideario particular de la época. A fin de reflexionar el porqué de los hechos tal como sucedieron, para poder hacer aportaciones que acrecienten la importancia y relevancia del Colegio desde su creación en 1973 hasta el tiempo presente.

El Colegio se estableció en una época sugestiva y trascendental para la educación media del estado de Chihuahua, a causa de ello, esta investigación historiográfica aporta a la construcción de la memoria histórica de dicha escuela y adicionalmente busca contribuir a la identidad institucional, reflexionando sobre sus orígenes y su proceso de conformación. Hablar de identidad compromete a señalar que se es y que no se es, pues se da una composición al sujeto que pertenece a la institución, en todos sus niveles; que representa para la sociedad, como son los maestros y alumnos del COBACH, pues, aunque se parta de una heterogeneidad de caracteres, siempre prevalece lo distintivo que salta a la vista como una colectividad (Navarrate-Cazales, 2015).

Cabe señalar que la identidad, es un concepto que va de la mano con la temporalidad de las personas que formaron parte de este estudio, no es una concepción determinada y terminal, es algo que se construye y puede cambiar conforme el paso del tiempo. La gente como parte de esta institución en el tiempo presente, pueda tener una percepción distinta a la que tuvieron los fundadores. Como menciona Navarrate-Cazales (2015), “no existe un único significado para un significante, sino que la relación entre el significante y el significado es contextual e histórica” (p. 471). La identidad del COBACH es producto de su historia y de su desarrollo como un ente social formador de estudiantes, por ello, reconocer su valía debe ser trascendente para todas aquellas personas que han transitado en cualquiera de sus roles por esta institución.

Asimismo, es importante señalar que el interés propio del investigador por el desarrollo de este trabajo, surge a raíz de que labora en dicha institución, por lo que, favorece el desarrollo de la investigación, posibilitando el acceso a información documental de trascendental importancia y a personas que figuran como personajes importantes que se desenvuelven como informantes para dicho trabajo.

Estado del arte

Conocer el estado del arte del tema de investigación nos permite situar la problemática en la producción científica existente, posibilita saber cómo ha sido tratado el tema y a su vez poder

advertir cuál será la aportación y/o novedad de este trabajo a la historia regional. Guevara (2016) señala que:

El estado del arte es una categoría central y deductiva que se aborda y se propone como estrategia metodológica para el análisis crítico de las dimensiones política, epistemológica y pedagógica de la producción investigativa en evaluación del aprendizaje (...). El estado del arte requiere de un análisis hermenéutico y crítico de su objeto de estudio para la transformación de su significado, de manera que le permita superar la visión de técnica de análisis del conocimiento investigado (...). En este caso la definimos como una investigación de investigaciones (p.166).

En referencia a la producción existente sobre la EMS en el estado de Chihuahua, particularmente sobre el COBACH, es importante señalar que hay ausencia de trabajos que aborden dicho tema de investigación, Quintanilla, Alvarado y Padilla (2003) mencionan “los desplazamientos de las escuelas (...) preparatorias por el universo de la educación superior, tampoco han sido estudiados a profundidad” (p. 211). Ante este inconveniente, en los siguientes párrafos aparece la producción más significativa sobre la historia de esta institución a nivel nacional, así como del nivel medio superior.

Uno de los primeros trabajos es el que desarrolla Arvizu (1985), presenta un estudio sobre el Colegio de Bachilleres como un organismo descentralizado del Estado. En primera instancia, la institución se desarrolló como una unidad centralizada con sede en la Ciudad de México, pero al cabo de algunos años cada coordinación sectorial fue adquiriendo la descentralización. El estudio hace un análisis de los procesos y requerimientos que conlleva cada forma de administración, las ventajas, los inconvenientes y sus acepciones, para luego desarrollar un capítulo sobre el Colegio, su creación, su fundamento legal, sus objetivos, sus facultades y sus órganos de gobierno.

Por su parte Medina (1989), hace un estudio descriptivo que trata de estructurar el transcurrir histórico del Colegio de Bachilleres, para poder comprender su movimiento y su devenir institucional. Primeramente, se contextualiza su creación desde un ámbito político y educativo a nivel nacional, para luego explicar de qué manera se emprende la reestructuración del ciclo del bachillerato, conocer la influencia que tuvo la ANUIES para

las modificaciones académicas e institucionales. Además, de describir las características, principios y fines académicos de la institución para dar respuesta a las problemáticas de la época.

El trabajo de Villegas (1992), hace un análisis desde la sociología de la función social de la institución mediante la investigación documental con fuentes primarias, secundarias y hemerográficas. Se divide en dos apartados, el primero se enmarca como un contexto previo, es decir, el escenario que antecede a la creación de los Colegios, los problemas que existían en el nivel medio superior y superior en el período de 1940 a 1970 y el papel que desempeña la ANUIES para la reforma del bachillerato. El segundo apartado aborda la fundación del Colegio sustentado en varios eventos, el primero fue el crecimiento de la demanda de espacios educativos, seguido por una breve reseña del adelanto que se dio en Chihuahua para la creación de la institución, su contribución al nivel medio superior y una evaluación general al desempeño del organismo educativo.

Lagunes (1995) toma como objeto de estudio la operatividad de los programas de estudio que se aplicaban en el Colegio de Bachilleres, para poder hacer una evaluación de los mismos con el fin de determinar sus alcances y limitaciones en los aspectos de operación de los programas. Esto con la intención de reportar la utilidad que genera el plan de estudios para el profesor al momento de planear su curso y las posibilidades reales que tenía para llevarlo a cabo.

El trabajo que desarrolla Poujol (1997), es un estudio sociológico que aborda los fundamentos teóricos y metodológicos de la función social de la educación, su carácter histórico y sus propósitos. Particularmente se analiza la función de la educación media en México y su relación con el contexto socioeconómico, su tradición educativa y sus repercusiones en la función social, tomando como caso de estudio el Plantel 3 Oacalco, Yautepec del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, para analizar algunos de sus problemas educativos.

Cruz (2001) mediante una investigación de tipo documental, analiza el desarrollo del proceso educativo en el ámbito medio superior desde el Colegio de Bachilleres, el cual surge como una institución de carácter bivalente –propedéutico y terminal. Este trabajo se sitúa

desde la política educativa que se ejerció en el sexenio de 1994-2000, hace un breve apartado de los antecedentes históricos de la institución: las razones, los fundamentos y su importancia. Asimismo, se plantea la influencia de la política educativa en el desarrollo del bachillerato, la importancia del nivel dentro del sistema educativo nacional, su exigencia económica y laboral, como afronta la educación técnica y por último realiza una evaluación institucional.

Por otro lado, Ochoa (2001) desde una investigación documental desarrolla un estudio que tiene como base el interés de la modernización de la educación y su vínculo con la economía mundial. Particularmente, hace un análisis de los propósitos de la modernización en el contexto nacional y establece cual es el papel de la educación media en dicho proceso. Expone como el nivel medio superior se adhiere a los procesos propios de la globalización y la influencia de los organismos internacionales en las políticas de desarrollo. Resalta como la EMS se convierte en productora de recursos humanos para el mercado laboral y pone especial énfasis en las políticas educativas que se implementan para que esto suceda.

En el mismo sentido Zamora (2007), realiza un estudio que contextualiza el proceso de administración educativa a partir del México independiente, pasando por el movimiento posrevolucionario y describe las características más relevantes del desarrollo de la EMS en el país. Asimismo, toma como referente teórico conceptual el proceso de reforma del Estado para la descentralización educativa, focalizando como eje el programa para la modernización de la educación básica. Además, presenta un panorama general del bachillerato y el esquema bajo el cual el Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM) se desarrolló.

Guendulain (2006), elabora un estudio sobre la administración escolar en el Colegio de Bachilleres, en el cual se contextualiza la EMS en México desde 1970 hasta el 2006, se hace un análisis del surgimiento de la institución y su plan de estudios, para luego desarrollar como se vincula la administración pública con el sector educativo. Concretamente se analiza la estructura orgánica del Colegio y su administración escolar para crear una guía de servicios y trámites del departamento de control escolar con el objetivo de orientar a los alumnos en estas diligencias.

Por su parte, Ríos (2008) hace un estudio desde la teoría económica clásica para analizar la función que realiza el Colegio de Bachilleres en el contexto económico y social de México. La presencia de la institución a nivel nacional se considera razón suficiente para el desarrollo del estudio y se inicia por dar un recorrido a los orígenes de la educación media en el país. Se describe su funcionamiento, su misión, su visión, el marco jurídico, su nexo con lo económico y social, y se hace una valoración de la institución, considerando la importancia que tiene la educación formal para enfrentar los retos de la globalización y el desarrollo integral.

García (2008), elabora un análisis sobre el modelo educativo del Colegio de Bachilleres, para hacer una reflexión del fundamento ético de la institución, con la intención de ver si cumple con su objetivo de ayudar al individuo a su realización como persona. En el desarrollo de este trabajo, se realiza una semblanza general del Colegio, su origen y fundamento pedagógico, así como, la concepción ideológica que permitió el decreto para su creación. Posteriormente, se analiza el sustento ético del fundamento pedagógico desde el paradigma constructivista para sugerir una propuesta de reorientación al modelo educativo, esto con la finalidad de establecer al Colegio como un espacio crítico y democrático.

El trabajo de Núñez (2010), se centra en los aportes de la reforma educativa del sexenio 1970-1976 bajo la gestión del Lic. Luis Echeverría Álvarez a la EMS, en donde surgen dos proyectos educativos: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Colegio de Bachilleres. Este trabajo hace un análisis de la reforma y sus implicaciones para recuperar, reavivar y restaurar la imagen e ideología del Estado frente a la ciudadanía, sirviéndose del espacio educativo para hacerlo. Particularmente, esta reforma intenta modificar los encauces autoritarios anteriores para tomar a la educación como eje fundamental del desarrollo nacional, para fortalecer el sentido nacionalista mediante un carácter reformista.

Algo similar analiza López (2012), aborda el tema del sindicalismo en México en el período de 1970 a 1980 y toma como base el caso de los trabajadores del Colegio de Bachilleres. Primeramente, sitúa las políticas educativas y sindicales aplicadas en el país y hace una reseña de la reforma educativa del presidente Luis Echeverría, para luego contextualizar política y económicamente el surgimiento de la institución. Se describe su

estructura jerárquica y administrativa para luego enmarcar la insurgencia sindical del Colegio y la trascendencia sociopolítica que tiene dicho sindicato.

Por otra parte, Gómez (2013) desarrolla un estudio sobre el CCH que fue una institución creada casi a la par junto con el Colegio de Bachilleres, las cuales mantienen fuertes similitudes. Esta investigación, aunque es un trabajo histórico no es un estudio historiográfico propiamente de la institución, sino que, realiza una recopilación y presentación de manera ordenada de las obras que tienen como tema la historia del CCH. Se analizan fuentes primarias ubicadas en el Archivo de Concentración e Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades (ACHCCH), en el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM), el Archivo Histórico del Consejo Universitario (AHCU), además de consultas en fuentes hemerográficas, tesis, libros y artículos de revistas. El trabajo desarrolla un análisis cronológico de la producción historiográfica que aborda a la institución.

Díaz (2017), desarrolla un estudio sociológico que aborda el tema del significado del sentido de pertenencia escolar en jóvenes de un Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México. Este trabajo tiene como base a la historia oral, dado que su fuente principal son los testimonios de los jóvenes que pertenecen a dicha institución, articula como eje conductor el sentido que otorgan los jóvenes a la pertenencia escolar y los elementos que influyen en la construcción de esta. Asimismo, se plantean algunos referentes históricos que ubican a la institución, sin embargo, su planteamiento principal no es realizar un trabajo exhaustivo en materia histórica, ni del Colegio ni del nivel medio superior. Su principal tarea es la comprensión del significado de pertenencia que otorgan los estudiantes a través de sus vivencias.

Gutiérrez (2009), elabora un estudio sobre el nivel medio superior en México y como se orienta particularmente a cumplir con reglamentaciones dictadas por organismos internacionales, para atender cuestiones políticas y económicas de la educación, dejando de lado las necesidades regionales y locales. Asimismo, se desarrolla un breve bosquejo de la construcción histórica de la EMS y se estudia el caso particular del Estado de México. Además, se analizan la Ley General de Educación 1993 (LGE) y el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como una aportación para generar reformas a las políticas educativas del bachillerato.

En el mismo sentido, Villa (2000) hace un análisis descriptivo de la educación media en México, desde sus inicios en 1867 con la fundación de la EPN y su desarrollo histórico. Además, se expone como el bachillerato tiene una gran influencia en los proyectos de vida de los jóvenes y se evidencia como se genera un espacio para la convivencia entre pares, para activar ámbitos en la vida del joven como: el laboral, social, afectivo, entre otros.

De igual manera Weiss (2009), también aborda el tema del proceso de subjetivación, reflexividad y socialización que se da por parte de los jóvenes en la etapa del bachillerato, considerándola una parte muy emotiva de su vida. Este estudio se realiza a través de la voz de los jóvenes, pues son ellos quienes viven este proceso de cerca y consideran que el bachillerato es un espacio para la vida juvenil. Asimismo, se habla de cómo se agrupan de una manera especial los jóvenes en forma de bolas o bandas de acuerdo a diferentes estilos.

Zorrilla (2012), plantea un estudio donde es indispensable que los jóvenes de bachillerato egresen teniendo la competencia de entender textos y utilizarlos de manera reflexiva para poder alcanzar un objetivo “interpretativo, expresivo, comunicativo, propositivo o de investigación” (p. 71) para poder generar textos propios. Esto de acuerdo a que, la EMS en México se ha preocupado más por atender políticas educativas con claras prioridades políticas, que surgen de atender demandas por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con el objetivo de preservar el control sobre el sistema de educación pública y para asegurar la paz social. De modo que, deben de priorizarse implementaciones que fomenten habilidades de lectura y escritura académica.

En función de lo anteriormente expuesto, se puede inferir que el Colegio de Bachilleres ha sido estudiado desde diferentes enfoques: el formativo, curricular, pedagógico, administrativo, económico e histórico. Se instituye en un nivel históricamente intrincado, debido a las condiciones en que se va formando el nivel medio superior a lo largo de la historia en México. Sin embargo, aun y cuando si hay trabajos al respecto, queda la ausencia de un estudio sobre el Colegio de Bachilleres en Chihuahua, teniendo como premisa la creación de esta institución a nivel nacional en esta ciudad. Asimismo, el desarrollo de una investigación histórica institucional atañe a la implicación de varios sucesos de diferentes

índoles, los cuales suceden simultáneamente y se entrecruzan para coincidir en un hecho como la creación del COBACH.

CAPÍTULO II. APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS HECHOS HISTÓRICOS

Dado que el presente trabajo tiene como mira central la conformación del COBACH desde su inicio hasta su consolidación como organismo público descentralizado, mediante el desarrollo de la *cultura escolar* del Colegio a través de su perspectiva histórica. Será necesario esbozar planteamientos y corrientes historiográficas que apoyen como ejes conceptuales, la lectura interpretativa del análisis de los sujetos y sus prácticas, a manera de poder establecer el cúmulo de significados que como institución comparten. Los valores y los rituales impuestos dan sentido a la conformación del Colegio, para así conseguir comprender la hechura de la institución por medio de su configuración histórica y social.

A causa de ello, el objetivo de este capítulo es reflexionar y conocer las corrientes y conceptos que sustentan el presente estudio para la interpretación de los hechos históricos, tal como menciona Barros (1998) “lo que decide que un tema de investigación (...) sea válido o no, es la aportación del historiador: los problemas planteados, los métodos aplicados, las conclusiones obtenidas” (p. 103). De ahí que, después de mencionar los paradigmas historiográficos y conceptos que enmarcan el trabajo de tesis –los cuales se emplean para el análisis de este estudio–, se pueda dar tratamiento al tema de investigación para dar explicación al objeto de estudio.

Historia social de la educación

Los antecedentes de la historia social de la educación hasta los años setenta manifestaron la preocupación de la disciplina por mostrar el cometido social de la misma, defendida desde los discursos políticos y los informes oficiales, lo que generaba una percepción de los espacios educativos como organismos formadores de hábitos y conductas. Posteriormente la historia social cambio de tendencia al interesarse por los conflictos, desavenencias y la incorporación de nuevos materiales para el desarrollo de la historia (Galván, 2002).

Los esquemas de interpretación bajo los cuales se analizan los períodos históricos de la educación van cambiando según la percepción de cada observador, es difícil establecer fronteras entre cada etapa. Sin embargo, para la historia social fue notorio un cambio de tendencia al buscar ir más allá del carácter político y oficialista que se le atribuía, se dio un giro hacia el entramado social que rodea a las instituciones educativas. La estructura de las redes educativas no solo tiene espacio en la política y la economía, sino que, también tienen un importante matiz social que las define; la comunidad que las integra, la identidad nacional que configuran y su sentido de pertenencia a cierta ideología, de ahí que “las instituciones pueden ser rediseñadas. Que no solo son jaulas o principios estructuradores de acciones sino producto de prácticas y proyectos humanos” (Tenti, 1992, p. 60).

La importancia de conocer la historia de las instituciones se establece cuando es ineludible actuar con conocimiento de causa, Tenti (1992) menciona:

El conocimiento permite constituir a la historia y a los procesos sociales como un proyecto humano. El desconocimiento de la dinámica del desarrollo es un factor que contribuye a la reproducción de las relaciones sociales y las instituciones, tanto de los estilos de actuación y de los modos de hacer las cosas. Conocer la historia nos da una posibilidad de liberarnos de ella, es decir, de no padecerla como un destino, sino constituirla en un proyecto humano” (p. 61).

Las instituciones se definen históricamente porque responden a las “necesidades y relaciones sociales situadas en el tiempo y en el espacio” (Tenti, 1992, p.62). La Sociología como ciencia interesada en los fenómenos educativos, plantea como prototipo puntualizar a la educación como un aparato que se remite a las ideas marxistas, el cual responde a cometidos políticos, económicos, sociales, ideológicos y culturales. Sin embargo, la nueva visión de la historiografía hacia un giro social, buscaba ir más allá de la narrativa de acciones sin ninguna concomitancia, se pretendía migrar a la historia reflexiva que viera por la realidad de la cotidianidad de los procesos de las personas.

Las instituciones educativas poseen una vida propia, la cual se genera desde las raíces de sus antecesoras y se transforman en su particular versión de sí mismas. Por consiguiente, los centros educativos debían asentar en su estructura el tipo de proyecto humano que

deseaban formar, tomando en cuenta cuestiones como “el ideal de democracia, las formas industrialistas de economía, la instrucción de los ciudadanos desde ideales burgueses y la estructuración de cierto sistema-mundo capaz de pensar de forma desanclada estas ideas” (Runge y Muñoz, 2008, p. 152).

En el mismo sentido Durkheim (2000) advierte, “si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo” (p. 53). Por ello, cuando se trata de soslayar la condición histórica y espacial de los centros educativos, en definitiva, se tendrá un sistema educativo malogrado, no puede ni debe ignorarse las condiciones socio-históricas y contextuales de las escuelas, ya que son inherentes a ellas.

La educación como un proceso social debe de entenderse en ese sentido, su planeación y ejecución debe estar pensada para quien va dirigida. La adecuación e implementación de modelos educativos exitosos en otros países, anula completamente las raíces socioculturales de las personas, asume que nuestras diferencias identitarias pueden ser generalizables, lo cual es un desacierto muy grave. Cada sistema educativo debería ser ideado y creado para su gente, capaz de responder a sus necesidades, las cuales muchas veces están definidas por el contexto y por la época. De igual forma, se debe dejar de concebir a la educación siempre en miras hacia el pasado, considerando que lo anterior siempre es mejor y por lo mismo debe prevalecer, por el contrario, la educación debe actualizarse y pensarse para la generación vigente, sus necesidades deben de ser la prioridad del sistema.

De ahí que, sea necesario tener en cuenta la historia que nos precede para poder establecer instituciones que respondan a las problemáticas que se plantean en el presente y no seguir bajo esquemas que evidenciaron prácticas educativas pobres. La educación meta, es educar bajo los ideales del tiempo presente, para así, formar sujetos que comulguen con las ideas de la colectividad en la que se ven envueltos.

Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se percata uno que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria,

etcétera, si se les separa de todas esas causas históricas, se toman incompresibles (Durkheim, 2000, p. 55).

Por ello, el análisis histórico se manifiesta indispensable para comprender en que consiste el fenómeno educativo, hacia donde propende y que requerimientos garantiza, de otro modo, si no se tomasen en cuenta las circunstancias en las que sucedió, muy seguramente se ignorarían las condiciones que le dan sentido. Para conocer y comprender los hechos educativos y la evolución de las instituciones educativas “es preciso verlas actuar en el tiempo; es solamente en la historia que se manifiestan sus aspectos progresivos” (Durkheim, 1938, citado por Tenti, 1992, p. 62). En el mismo sentido, Rockwell y Ezpeleta (1983) señalan:

La construcción social de cada escuela es siempre una versión local y particular (...). Cada uno de nuestros países muestra una forma diferente de expansión de su sistema escolar público, ligada al carácter de las luchas sociales, a identificables proyectos políticos, al tipo de “modernidad” que cada uno propuso para el sistema educativo, en precisas coyunturas históricas (p. 2).

El ambiente social de la educación se rescata a través de las cosas materiales por medio de las cuales cobró vida: el espacio escolar, las herramientas y utensilios, el mobiliario, el modo de transporte, las tradiciones, los reglamentos, el sistema académico, el lenguaje, entre otros. Por consiguiente, se manifiesta indispensable una relación estrecha entre la Sociología y la Historia, derivando en una visión sociológico-histórica de la educación. Para ello, es importante tener en cuenta como principal fuente de información a las “construcciones humanas [que] son objetivaciones de la praxis. La visión genética y de desarrollo obliga a reintroducir el tiempo en el corazón de las estructuras. Estas existen en el tiempo, son continuamente producidas y reproducidas en las prácticas sociales” (Tenti, 1992, p. 63).

La escuela en su construcción social debe ser concebida como “una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas– entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, (...), dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 2). Por tanto, la médula fundamental de cualquier análisis educativo se debe remitir principalmente a las subjetivaciones que produce, pues solo a través de los

sujetos es como se puede adentrar en los andamios de cada institución. De modo que “el sujeto que resulta es en parte estructurado socialmente y en parte rebelde a cualquier determinación externa” (Tenti, 1992, p. 63).

Hablar de las instituciones educativas significa entender que no existe una novedad total, lo instituido tiene un precedente que hereda de lo anteriormente establecido. Tenti (1992) menciona, “quien dice historia dice también actores individuales y colectivos, deseos, intereses, demandas, ideas y proyectos, estrategias y aprendizajes, luchas y transformación social. Historia es desarrollo, movimiento, proceso” (p. 64). En concreto, los individuos protagonistas de la historia se conducen en su proceder de los hechos bajo contextos rígidos, cada persona actúa según las condiciones que le fueron impuestas, ya sea por las circunstancias o por acciones deliberadas de otros sujetos con cierto grado de poder sobre los sucesos acontecidos.

Además, se debe considerar que la escuela tal como menciona Rockwell y Ezpeleta (1983) es una institución estatal, “su pertenencia legal al Estado, la transforma automáticamente en vocera, o representante unívoca de la voluntad estatal” (p. 3). La escuela como agente del Estado tiene un carácter homogeneizante, en donde uno de los principales fines es el “carácter reproductor de las relaciones sociales de producción” (p. 3).

En el mismo sentido, Tenti (1992) señala que “la educación es proceso y sistema, al mismo tiempo” (p. 64), por tanto, es importante destacar todo lo que sea trascendental para que ese proceso se lleve a cabo, los sujetos que intervienen en dicha historia son de primordial importancia para entender el desarrollo del suceso, y la importancia que tiene el sistema estatal en el acontecer de las escuelas. En la historia social de la educación cada época resalta por como “se labra un cierto ideal de hombre, de lo que deber ser este, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral” (Durkheim, 2000, p. 59), pues resulta fundamental para la sociedad mantener uniformidad entre los sujetos, a través de la difusión de valores y normas para que puedan coexistir entre sí.

La educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está constituido por todos los

estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros no nuestra personalidad, sino el grupo o los diferentes grupos en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. Formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación (Durkheim, 2000, pp. 60-61).

De manera que, en la historia social de la educación se observa claramente como el sistema interviene deliberadamente para la formación de los sujetos, ya que se necesitan fijar similitudes entre los individuos para que se genere una vida comunal armónica, y esto solo es posible por medio de la educación. Durkheim (2000) señala que “la educación responde ante todo a necesidades sociales” (p. 63), es por ello, que el ser social se debe a la colectividad en la que se involucra, “la acción que la sociedad ejerce sobre él [sujeto], especialmente a través de la educación, no tiene en absoluto por objeto y por efecto constreñirlo, disminuirlo y desnaturalizarlo, sino, muy al contrario, ensalzarlo y convertirlo en un ser verdaderamente humano” (p. 68).

La historia social de la educación nos muestra cómo se producen y reproducen sujetos para mantener un equilibrio social que sirve a otros fines de la sociedad más allá del sistema educativo. La institución concede un patrón que en la colectividad perpetúa los intereses del sistema y los asegura de generación en generación por medio de un agente silencioso: la educación. Tenti (1992) señala, “si hay un espacio social particularmente cargado de historia, ese es el mundo de la escuela, de sus agentes y sus prácticas” (p. 66). Por ello, es importante apreciar el proceso educativo en todos sus matices, el espacio físico que ocupan los centros educativos con todo lo que habita dentro de ellos, ya sea mobiliario, medios pedagógicos, la propia estructura y distribución de los espacios. Pero principalmente, prestando mayor interés por los sujetos y las ideas que se gestan dentro de ellos, debido a que son ellos quienes producirán la transformación que se busca dentro de la sociedad en sus diferentes esferas.

Los temas de interés para la historia social de la educación se renovaron migrando de los análisis de las políticas educativas y sus prácticas pedagógicas hacia cuestiones más

humanas del fenómeno educativo, fijan inclinación por aquellos factores que condicionan el proceso educativo; los contextos, los sujetos, las prácticas formativas, el gobierno, la política, la economía, entre otros. Todos estos matices nos permiten distinguir la educación como un proceso social complejo, de manera que se puede advertir que “lo educativo tiene una dinámica propia y que el repertorio de acciones de sus actores, convenciones e instituciones es mucho más que la mera reproducción de un modelo de orden social” (Lionetti y Civera, 2010, p. 16). Además, dentro del orden social del fenómeno educativo se manifiesta valioso e interesante las concepciones y prácticas de diversos grupos, que mantienen una estrecha relación con los procesos culturales de esas personas. Lionetti y Civera (2010) señalan:

Los estudios, ubicados en distintos espacios, marcos temporales y contextos socio políticos, centran su mirada en las instituciones, los actores y sus prácticas y se acercan a las fuentes primarias para ver, a través de ellas, a los actores directamente involucrados en lo educativo (p. 16).

Asimismo, los procesos de escolarización en ambientes que predisponen desigualdades entre los individuos, saltan a la vista de los investigadores para comprender como la educación juega un papel importante para superar las divergencias sociales que se exteriorizan en los centros educativos. Por consiguiente, lo que se pretende es favorecer las aptitudes de la escuela para resolver las problemáticas existentes y así generar un entorno íntegro y equitativo (Moretta, 2008).

La historia social de la educación tiene el propósito de resaltar al sujeto en su expresión social y cultural, mediante las prácticas y representaciones que están presentes en la realidad escolar y como han ido evolucionando a través del tiempo. Así, temas como las relaciones de autoridad entre los sujetos que habitan el espacio escolar, las problemáticas de conflictos y violencia, la cotidianidad educativa en toda su expresión –normas, rituales, códigos–, los procesos de dominación y resistencia que se viven dentro de la escuela, la hegemonía de las instituciones y de las políticas educativas, se tornan interesantes para la historia social de la educación, porque denotan procesos sociales paralelos pero entrelazados al mismo tiempo, que dan cuenta de la complejidad del proceso educativo (Lionetti y Civera, 2010).

Moretta (2008) señala, “que es necesario conocer para transformar, porque la reflexión permite modificar no solo la percepción de la situación, sino también la reacción en consecuencia” (p. 269). Así pues, conocer la historia no solo permite la reflexión de los acontecimientos, sino que también permite la toma de decisiones adecuadas para la permanencia de las instituciones. Asimismo, coincidiendo con la autora, “el desarrollo de una ciencia social histórica implica superar la dicotomía de la visión objetivista (estructural-funcionalista/estructural-marxista) versus la visión subjetivista” (p. 271). De esta forma, toma una gran importancia la relación que existe entre la historia y la sociología, para comprender el desarrollo del proceso educativo desde sus inicios y todos los elementos que lo integran, desde lo económico, político, social y cultural.

Historia cultural

A partir de la década de los sesentas la historia cultural dio un cambio de dirección alejándose de los temas políticos, sociales y económicos que condicionaban el contexto y se abocó hacia temas sobre la vida cotidiana, cuestiones simbólicas dentro de la historia, como utilitarismos, los objetos y los sujetos, y al mismo tiempo tomarían mayor relevancia los estudios de la cultura popular que los de la alta cultura (Burke, 2007).

La historia cultural atiende la forma en que los individuos “producen, reciben y se apropian (...) de determinados contenidos y sentidos, por lo cual las prácticas y representaciones culturales se convierten en categorías centrales para el análisis” (García, 2002, p. 20). De esta manera, lo que se pretende es indagar sobre como los sujetos son creadores y beneficiarios de la cultura de forma individual y colectiva.

De igual manera, la historia cultural desprende estudios que se basan en la influencia de la cultura y las formas en que las construcciones culturales se filtran en la sociedad, para definir “procesos mentales y simbólicos que pueden o no estar primariamente formados por la experiencia de clase pero que desempeñan un papel importante en la creación de relaciones sociales, políticas y económicas de poder en la sociedad” (Haber, 2001, p. 2). Pues bien, la nueva historia cultural atiende como tesis de estudio principalmente a los subordinados,

resaltando sus métodos, principios y fundamentos históricos. En el mismo sentido, Mendiola (2005) señala que:

La historia cultural objeta las oposiciones entre agente y normatividad (...), pues para ella a lo que tienen acceso los historiadores es a las interrelaciones entre los miembros de las distinciones, es decir, que no hay un agente que se sujete a normas para actuar, sino que aquello que tenemos son agentes que hacen un uso estratégico, dependiendo del lugar que ocupan, en el campo social en el que actúan, de las normas bajo las cuales se encuentran (p. 21).

Bajo esta premisa, se puede decir que la historia cultural estudia a los individuos bajo las condiciones en las que se encuentran y considera “que la sociedad se reproduce a través de comunicaciones, y por comunicación entendemos un sistema de interacciones mediadas simbólicamente” (Mendiola, 2005, p. 22). En concreto, los sujetos son seres holísticamente sociales, por lo que, aun considerando que cada uno mantiene su individualidad, siempre se manifiestan en la colectividad de una manera inevitable.

La historia cultural que surge como una respuesta a la crisis de la historia social, tiene sus antecedentes en la historiografía de Annales, tratando de alejarse de las teorizaciones acerca de la historia total y buscando al mismo tiempo por medio de sus argumentos, separarse de las propuestas de la historia de las ideas. La historia cultural propone que “las ideas existen sobre soportes materiales que permiten su difusión: la oralidad, la escritura, la imprenta, los medios de comunicación masivos, etcétera. Y (...), esta difusión se hace a través de formas de sociabilidad: el sermón, las academias, los salones, los cafés, las universidades, etcétera” (Mendiola, 2005, p. 24). En concreto, la corriente historiográfica de la historia cultural propone definir su campo de investigación hacia el modo en cómo se dirigen las problematizaciones; por medio de las representaciones.

Para la historia cultural se entiende por representación “al estudio, no de los objetos en el mundo, sino de las observaciones de los objetos. La historia cultural es una forma de aprender a observar cómo uno o los otros observan el mundo” (Mendiola, 2005, p. 25). Entonces, la representación vendría a ser la observación de observaciones, y bajo este enfoque los historiadores tomarían interés por otros temas como “las actitudes ante la vida y

la muerte, los ritos y las creencias, las estructuras de parentesco, las formas de sociabilidad, los funcionamientos escolares, etcétera” (Chartier, 1992, p. 46).

De igual forma, la historia cultural tiene la característica de poder aplicarse a otras ramas de la historia: el arte, la literatura, la lengua, la política, la religión, la ciencia, entre otras. Y debe entenderse que la historia cultural no se manifiesta como la verdad absoluta de los hechos sino que estudia las diferentes representaciones de los sucesos y posee la característica de superar las limitaciones de las otras corrientes historiográficas, debido a que su planteamiento puede ser empleado a las mismas. Por ello, Alfaro (2012) señala que:

La historia cultural –que obviamente no es una historia de la cultura o de las ideas en sentido clásico– tampoco es una especialidad precisa ni una disciplina estructurada en torno a un campo puntual o a un objeto de estudio claramente delimitado. En términos muy generales y desde una perspectiva deliberadamente abierta a las múltiples dimensiones a las que ella misma remite, podría afirmarse que la historia cultural es fundamentalmente una mirada, una forma de interrogar el pasado, una determinada manera de hacer historia (p. 174).

Mendiola (2005) menciona que “la sociedad moderna permite que después de actuar nos interroguemos por los motivos que tuvimos para actuar de esa manera y no de otra, y de este modo descubrir que lo hicimos así porque crecimos en determinada cultura” (p. 28). Bajo este enfoque, encontramos que la historia cultural tiende a relativizar las respuestas que proporciona a las diferentes problemáticas, pues siempre existirán condiciones distintas para cada individuo dependiendo del contexto en el que se encuentra inmerso. La historia cultural persigue indagar sobre las diferentes formas en las que se presenta la vida cotidiana de acuerdo a las circunstancias, de forma que podamos entender el pasado “preguntándonos para quién, o mejor dicho, bajo que distinciones el pasado es así” (p. 31).

Por consiguiente, la historia cultural se remite a investigar y explicar las observaciones del pasado a través de los ojos de quienes lo observaron. No se puede hacer una conclusión total del fenómeno observado sino que se toma en cuenta la realidad de acuerdo a quien la relata, es decir, existen muchas realidades de un solo suceso. Para la ciencia histórica, el que observa es la “operación historiográfica” (Mendiola, 2005, p. 32) a

través de la sociedad, “la historia cultural no se pregunta por el qué de lo que se ve, sino por el cómo es que se ve lo que se ve” (p. 33).

La historia cultural propone una forma distinta de comunicarse con el pasado, historias que se construyen con base a las representaciones que cada individuo produce en la colectividad de los grupos en los que se desarrolla, por lo que, esto sugiere que la historiografía cultural se nutre de diversos aspectos del contexto. Esta característica de la historia cultural crea un vínculo estrecho con la historia social.

La historia cultural apuesta a la restitución de lo singular y lo diverso y, desde una mirada mucho más atenta a lo cualitativo y a lo contingente, desecha el seguimiento de la serie numérica y del estrato social, poniendo el énfasis en la recuperación del individuo y devolviendo a escena el acontecimiento (Alfaro, 2012, p. 177).

En este sentido, la historia cultural toma elementos clave para su vinculación con lo social. Primeramente, considera que los discursos están relacionados con la configuración de la realidad a través de dispositivos de control. Las prácticas diarias que tienen lugar en la cotidianidad de la vida de las personas, se vuelven el objeto de estudio de esta corriente historiográfica como la representación de sus quehaceres. En donde, estas representaciones se hacen visibles por medio de los objetos, símbolos y rituales que toman escena en la actuación diaria de los sujetos (Alfaro, 2012).

Mendiola (2005) señala que “la historia cultural, en tanto que investiga por qué la gente ve, siente o actúa como lo hace, se orienta al estudio del punto ciego de toda observación: a lo latente” (p. 33). Por latente se entiende, todo aquello que la persona que observa no logra distinguir de la realidad por ser partícipe de la misma y solo se revela al segundo espectador que observa lo observado. Entonces, la historia cultural emprende la investigación desde una observación en segundo orden, lo que desemboca en una interpretación de los hechos de una manera causal y contingente.

La historia cultural se apoya de la teoría constructivista al considerar que toda realidad es un constructo de observaciones y solo es visible por medio del sujeto que la observa y/o la construye. La teoría constructivista también señala que “nuestra percepción del mundo está

determinada por el lenguaje que hablamos, en otras palabras, está prescrita por la cultura en la que vivimos, por los procesos de socialización (...) de la sociedad en la que nos encontramos” (Mendiola, 2005, p. 35). Por tanto, la historia cultural busca comprender la realidad por medio de “las prácticas que tienden a hacer reconocer una identidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo” (Chartier, 1992, p. 57).

Bajo estas premisas, la historia cultural expone que su tendencia es mostrar una historia con rostro humano que evidencie la complejidad de los individuos a través de “las prácticas del día a día de personas ordinarias” (Chicangana, 2009, p. 22), la cual permita conocer el pasado por medio de la diversidad sin parámetros establecidos. La historia cultural propone:

Un método, aplicado hasta ahora a ciertos temas, pero aplicable a cualquier tema, para interpretar la historia de sociedades específicas y explicar el carácter cultural de sus relaciones sociales y políticas. La peculiaridad del método consiste en su apropiación de herramientas analíticas desarrolladas en otras disciplinas, particularmente antropología y estudios literarios. Su objetivo, también peculiar, es identificar y realzar la autonomía de actores históricos antes olvidados, pero esenciales para entender sociedades caracterizadas por grandes desigualdades de poder (Piccato, 2002, p. 15).

Por tanto, la historia cultural intenta adentrarse en el estudio de los significados, las prácticas y las representaciones, considerando que “los símbolos se pueden encontrar por doquier, desde el arte hasta la vida cotidiana” (Burke, 2006, p. 15), para poder así, reconstruir una historia de la memoria social escudriñando las identidades de los grupos que conforman la sociedad.

Para lograr exponer esa historia con rostro humano, ineludiblemente tenemos que remitirnos a un escenario micro, que nos permita alcanzar un íntimo acercamiento con los actores y el contexto, bajo las representaciones que cada sujeto produce, para así consumir la historicidad del suceso. De ahí que, se tome como referencia a la microhistoria, para entreverar la subjetividad que surge de una historia orientada hacia las mentalidades de los sujetos, de forma que se pueda articular una historia conjunta.

La microhistoria como aporte para la construcción histórica

La intención de guiar este trabajo bajo las contribuciones de la microhistoria como una rama de la historia cultural, se debe a la trascendencia que ha tenido en el desarrollo de las historias locales para la construcción del discurso histórico. Levi (1990), señala que la microhistoria “no apunta a generalizar respuestas, sino que, a través de un hecho, un lugar, un documento, un acontecimiento, (...), quiere identificar preguntas que tienen un valor general, pero que dan lugar a un amplio espectro de respuestas diferentes” (p. 22). Esta premisa pone de relieve que, esta corriente busca concentrar la atención en aquellas cosas que pasan desapercibidas ante las generalizaciones.

La microhistoria se toma como un “modo de aproximación diferente de lo social, profundizando en la madeja de relaciones concretas que los sujetos sociales individuales tejen a nivel grupal” (Man, 2013, p. 169), pues lo valioso es rescatar una historia que, aun y cuando hace referencia a las fuentes oficiales, se nutre principalmente de la subjetividad de los testimonios de las fuentes orales. Es importante señalar que la microhistoria no persigue evidenciar un resultado definitorio, puesto que no busca la construcción de una historia total, sino que, inquiere en proporcionar una perspectiva más humana del suceso histórico.

En este sentido, la microhistoria aporta desde una narrativa con una conciencia más humana, que busca llegar a una interpretación de las fuentes con base a un espíritu crítico, argumentativo y propositivo de los hechos, en donde esta conciencia humana derivará desde un análisis del conjunto de experiencias de los participantes. Al momento de hacer historia es necesario reflexionar sobre la naturaleza humana de los individuos, de modo que, se tenga en cuenta que aquellas personas que tuvieron parte en la significación de un hecho, son personas que sienten y se presentan de una forma que va acorde con un conjunto de creencias, valores e intereses, los cuales estarán de manifiesto en cada una de sus acciones y decisiones.

Por tanto, se toma a la microhistoria como una estrategia que nos permitirá descubrir puntos de ruptura, cohesión y tensión, a los cuales no sería sencillo acceder solo por medio de las fuentes documentales, es necesario remitirse a la memoria de los individuos a través de sus experiencias, de su particular modo de apreciar el suceso histórico. Para la realización de esta tarea, la historia oral a través de las entrevistas y las conversaciones informales sirven

de herramientas para lograr recabar información con sentido, es decir, obtener información plagada de emotividad, la cual denote hallazgos sobre la vida cotidiana en la época estudiada.

La perspectiva microhistórica provee a la construcción del pasado con información cualitativa, que presta atención a los detalles, pues logra dar cuenta de los elementos culturales, la concepción del mundo, las formas de organización y de los conflictos. Braudel (1968) menciona que, “no existe una historia, un oficio de historiador, sino oficios, historias, una suma de curiosidades, de puntos de vista, de posibilidades” (p. 107), por lo que, bajo esta premisa se puede decir que el relato microhistórico no es concluyente, sino que, busca dar una visión de los hechos muy propia de las fuentes de las que fue rescatado.

Tal como señala González (1972), “una de las justificaciones de la microhistoria reside en que abarca la vida integralmente, pues recobra a nivel local la familia, los grupos, el lenguaje, la literatura, el arte, la ciencia, la religión, el bienestar y el malestar, el derecho, el poder, el folklore; esto es, todos los aspectos de la vida humana” (p. 33). Queda claro que con la microhistoria es posible explorar las subjetividades y el pensamiento social propio de la época estudiada de una manera más cualitativa, extrayendo información significativa de los participantes, esto con el fin de poder recrear fehacientemente los escenarios que se suscitaron.

Por tanto, es importante advertir que para generar un análisis microhistórico incuestionable, el historiador debe remitirse a todas las fuentes posibles que complementen la tradición oral; registros, censos, periódicos y las fuentes escritas, esto debido a que:

Su objeto no está ante los ojos; se ve a través de la mirada ajena y de las reliquias. Las fuentes deben ser maltratadas, atormentadas, aporreadas, estrujadas, hechas chillar mediante las operaciones críticas. Para obtener material resistente en la reconstrucción del pasado se necesita hacer pasar las pruebas históricas por las pruebas que permiten establecer su integridad, autoría, fecha, lugar, sinceridad y competencia (González, 1972, pp. 39-40 y 45-46).

Sin embargo, Molina (2006) señala “que no es posible conocer y reconstruir la pequeña historia sin la memoria individual y colectiva, sin retomar las experiencias de sus

protagonistas” (p. 155). Por ello, aun y cuando la tradición oral debe de complementarse con otras fuentes, sigue siendo la esencia del estudio microhistórico.

En el mismo sentido, tal como señala González (1972), es primordial mantener una relación de simpatía en la etapa hermenéutica del análisis:

Quien es incapaz de sentir los sentimientos ajenos y pensar los pensamientos de los otros, nunca llegará a hacer inteligibles las obras humanas sin la elaboración de regularidades causales y, en definitiva, nunca llegará a la comprensión más o menos cabal de ninguna verdad histórica (p. 47).

La microhistoria tiene una inclinación por estudiar lo singular y lo excepcional de los grupos sub-alternos, a los cuales se les reconoce su participación dentro de la historia, dejando de lado el interés por las élites (Largo, 2017). Por consiguiente, el estudio microhistórico cuida conservar ese espíritu humano del relato, aceptando la subjetividad del trabajo debido a la empatía que se genera entre el historiador y los participantes, a través de sus vivencias en sus testimonios.

Considerando lo anterior, la vida humana para el trabajo microhistorico debe entenderse como circunstancial y carentemente metódica, es imprescindible poner de manifiesto que la microhistoria va íntimamente relacionada con el modo humanístico, el cual pone de relieve que su primordial objetivo es el de transmitir ideas, sin embargo, al mismo tiempo también intenta comunicar sentimientos. Por lo que, puede decirse que la microhistoria tiene una naturaleza artística, pues aunque mantiene un carácter científico en la etapa de recolección de datos, en la depuración y en el discernimiento sobre lo ocurrido, también sostiene un modo artístico en la etapa de la reconstrucción del pasado (González, 1972).

Sin embargo, aun y cuando se mantiene esta condición artística, no debe abusarse del estilo, pues tal como indica González (1972), se “evoca mucho mejor la vida pasada del común de la gente el habla sencilla que el habla oratoria” (p. 54). Debido a que “la prosa barnizada es encubridora. Encubre nuestras deficiencias de información, pensamiento y

emotividad. Ciertamente el lenguaje emperifollado que confunde a los lúcidos, deslumbra a los pendejos” (p. 54).

A causa de ello, debe mantenerse un equilibrio con la condición artística para no caer en un mero relato lírico, tal como indica Largo (2017) “los trabajos de un historiador constituyen signos no unívocos ni exactos, (...), el relato histórico aparecería más cercano a los ejercicios de interpretación, y por eso mismo cercanos al arte” (p. 149). Sin embargo, aun y cuando se torna hacia un giro creativo del relato histórico nunca se pierde la determinación de hacer un trabajo de investigación guiado por datos objetivos, bajo una perspectiva microscópica que preste atención a los detalles.

Está claro que, bajo una perspectiva micro del relato histórico no se puede concluir que el producto de la investigación se asuma como terminado y concluyente, sino que, se remite a presentar la condición histórica de los sujetos desestimables, los cuales intervienen directamente en el acontecimiento estudiado. En donde, la narrativa histórica se forma a través de la capacidad de los individuos de comprender el contexto, haciendo visible la recreación de los grupos con sus esquemas ideológicos, su toma de decisiones y su forma de actuar, tal como indica Levi (1990):

Frente a los problemas planteados por las transformaciones históricas, las creencias y las ideologías, las relaciones de dominio y de autoridad, (...) [se ha] intentado describir la inestabilidad de las preferencias individuales, los órdenes institucionales, las jerarquías y los valores sociales (p. 15).

Considerando lo anterior, se puede inferir que la microhistoria da “paso a una visión que privilegia la posibilidad de acción de los hombres, capaces de transformar las estructuras de su entorno” (Largo, 2017, p. 158). Donde la capacidad de acción de los hombres es resaltada mediante la condición de protagonismo de los sujetos invisibles para la historia tradicional.

Por tanto, la microhistoria logra seducir desde su contenido, pues mantiene una relación horizontal con el hombre que genera el relato, posibilita rastrear elementos reveladores y precisos de lo que comúnmente la macrohistoria emboza. El estudio microhistórico nos acerca a “el sentir de los sujetos frente a los diversos procesos que viven

y las respuestas que dan (o no dan) a éstos” (Flores, 2012, p. 33). La microhistoria entonces abre el debate dentro de la ciencia histórica de que “no hay verdad posible y todo no puede ser probable. La historia nos llega por retazos o pequeños fragmentos que apenas sean sólidos, llegan a ser interpretados” (Arteta, 2012, p. 203).

González (2000) indica, que el análisis microhistórico modifica el lente de estudio hacia el conocimiento histórico, no solo en el tamaño de proporción del objeto sino también en el argumento y la configuración del mismo. Lo que conlleva, un distanciamiento de los modelos interpretativos dominantes de la historia, además de un cambio en la exposición de los resultados, “la microhistoria es un análisis de la realidad histórica que magnifica la escala de observación –similar a la utilización de un microscopio– para ver los detalles que se obviaron en la mirada normal” (p. 129).

La microhistoria muestra el sentido de la realidad histórica a través del estudio de las mentalidades, de personas que no sabían que estaban haciendo historia en ese particular momento de su vida cotidiana. A causa de ello, los sucesos son “el conjunto de condiciones históricas en las que se producen los actos de los individuos (...), cada acto nace en circunstancias históricas determinadas, pero no repite la situación histórica en la que se inscribe sino que le agrega un valor humano” (González, 2000, pp. 134-135). A través del lente microscópico, es posible reconstruir el universo mental de los sujetos en forma individual y colectiva. Además, por medio de las entrevistas se logra exhibir el sistema de creencias que poseían los grupos, con descripciones muy detalladas de los rituales que diariamente se efectuaban.

El estudio microhistórico y la vida cotidiana están interrelacionados para descubrir lo más fidedigno de la conformación de la identidad de un grupo de personas, pues esta relación trasciende a lo cultural, económico, social, político, institucional e ideológico. Esto, descarta el hecho de que se pueda considerar a una historia local como meramente descriptiva, pues es tan basta su configuración que se manifiesta como un relato analítico y comprensivo –necesariamente debe de ser una historia con aportes desde otras disciplinas (Ocampo, 2009).

Del mismo modo, la microhistoria aporta en la realización de trabajos con una “acrecentada sensibilidad social que tenga a la persona humana protagonista central en el

desarrollo de la sociedad” (Ocampo, 2009, p. 221). De modo que se generen estudios que se caractericen por tratar de comprender las características de la identidad de un grupo; un espacio compartido, sus rituales y su cultura. Donde desde una perspectiva histórica se logre comprender el vínculo que existe entre lo individual y lo colectivo, de lo local a lo nacional.

El sentido del quehacer microhistórico se complace en el estudio de los actores menospreciados en los sucesos históricos por la historia tradicional, la cual trata de aportar información novedosa a partir de diversas fuentes que están supeditadas a estrictos análisis críticos. De manera que, se pueda obtener una historia real y sincera de los acontecimientos del pasado para reconstruir escenarios de la vida cotidiana de la gente común, poniendo de relieve un mosaico de perspectivas que converjan en el conocimiento y entendimiento de una historia local (Arias, 2006).

Ante estas premisas, el presente trabajo se apoya en el estudio microhistórico con el fin de mostrar que las comunidades educativas siendo un espacio abierto para el intercambio de ideas están expuestas a diferentes influencias, las cuales pueden ser el factor diferencial de dicho suceso. Particularmente, para este estudio se hace hincapié en los rasgos culturales del Colegio de Bachilleres para poder conocer sus representaciones simbólicas más preponderantes y llegar al entendimiento de los sujetos que figuran como protagonistas para comprender sus acciones, sus ideas y sus vicisitudes, en su contexto y en su tiempo.

El estudio de la identidad institucional

Los cambios históricos dentro de las estructuras económicas, laborales, sociales, culturales y políticas, trastocan a los centros educativos y los obligan a entrar en una dinámica de cambio involuntario que provoca una transformación en la construcción de su identidad institucional. Esta transformación provoca condicionantes para la configuración de la identidad, la cual redefine los objetivos y las funciones de las escuelas.

El análisis de la identidad institucional es un proceso complejo que se encuentra fuertemente ligado a procesos históricos y sociales, su estudio fuera de ellos pareciera irrealizable. Para poder comprender la identidad institucional de una escuela, deben

reconocerse primeramente las complejidades históricas que la enmarcan, a su vez debe entenderse que los centros académicos están plagados de “contenidos, acciones y significados políticos, que finalmente influyen e interfieren en su acontecer, pero cuyo referente principal es el Estado” (Cortés, 2011, p. 81). Derivado de ello, para la conformación de la identidad institucional deben tomarse en cuenta las instalaciones, su historia, la cultura comunitaria y organizacional, las políticas públicas, todo aquello que deriva en la configuración del contexto.

La identidad institucional debe entenderse como un constructo y no como algo que se revela a los sujetos, además debe interpretarse como una negociación entre las partes involucradas y como un concepto preponderantemente cambiante. El cual tiene una fuerte relación con los procesos culturales que se desprenden de las relaciones interpersonales entre los diferentes roles que la componen. Asimismo, se destaca la parte individual del sujeto como parte de un grupo, en el cual participa activamente en la construcción de la identidad (Vera y Valenzuela, 2012).

La conformación de la identidad debe atender a “ese sentimiento de unidad, cohesión e integración [que] se puede observar como expresión de logros, frutos de ideales comunes” (Rojas, 2004, p. 491). Sin embargo, cuando existen rupturas en la configuración de la identidad, es decir, cuando se quiere producir una transición de identidad mediante cambios ideológicos y axiológicos, toman parte acciones que no suman sino sustituyen acciones que son impuestas, las cuales en muchas ocasiones se generan mediante violencia y sometimiento.

Cortés (2011) establece una definición de identidad institucional, la cual se plasma en los sujetos a través de la *cultura escolar* que se desarrolla en los espacios educativos.

El espacio físico en el cual la identidad cobra forma, se constituye y adquiere explicación: sus instalaciones. La identidad (...) se encuentra asimismo inscrita en la manera como la institución se define a sí misma y actúa en un contexto determinado; se encuentra también en sus marcos valorativos, en sus repertorios culturales y en sus formas de organización; en sus antecedentes históricos, así como en los elementos que son parte integrante y dan sentido a su definición, como el proyecto de Estado, el

reconocimiento de su autonomía o los proyectos de internacionalización que sirven de guía a sus tareas; y, por supuesto en su responsabilidad social (p. 83).

Esto nos indica que los rasgos que conforman la identidad institucional, ya sea dentro o fuera de la escuela, deben de convenir al proyecto institucional y al proyecto de ciudadanía. Por el hecho de que, la conjugación de las dos partes engendra la “identidad en un período de tiempo determinado” (Cortés, 2011, p. 83).

La identidad institucional debe aportar una reflexión sobre los procesos de subjetivación que en los centros educativos se conforman y se promueven. Los sujetos dentro de las escuelas se sumergen a procesos comunicativos y significaciones sociales que les producen creencias y prácticas que emprenden comportamientos propios del sujeto, pero que los identifican dentro del mismo grupo que los arroja (Tranier, 2013). Tratar de generar una narrativa sobre la identidad institucional de una escuela de un período pasado, nos remite a buscar fuentes que emanen suficiente información al respecto. Las entrevistas, las actas escolares y las fuentes periodísticas, son algunas de las fuentes que nos introducen a la mentalidad del período en cuestión, para poder producir una mirada interna de la institución y una mirada desde lo social, con la finalidad de desentrañar los sentidos e ideologías establecidos por el centro educativo.

Las escuelas son entonces, espacios de subjetivación que intervienen de una manera natural dentro de la sociedad para crear identidad. Redón (2011) comenta, “la escuela (...), constituye un espacio público, en el cual la sociedad y sus representaciones en el Estado se configuran y se redefinen” (p. 449). Por lo tanto, el espacio escolar se vuelve generador de representaciones sociales que se regulan por medio de las relaciones que surgen entre los actores que la componen, las cuales la mayoría de las veces tienden a conservar un carácter homogeneizador, desde los objetos de control, el castigo y la vigilancia.

Por tanto, la escuela debe concebirse como un espacio social que engendra su propia *cultura escolar*, que se define como “una serie de símbolos, estructuras, normas, pautas, tonos, estilos, modos, códigos, costumbres, tradiciones, formas de actuar, maneras de pensar y de todos aquellos elementos que intervienen en la realidad cotidiana de nuestras escuelas” (López, 2001, pp. 20-21). En donde, esta se forja a través del control, la vigilancia y el

castigo, y es mediada por las relaciones humanas. Asimismo, ese hábitat que llamamos escuela asigna un modelo de *cultura escolar* que se permea al sujeto como una organización de vida, la cual se construye “en la interacción dinámica de una serie de variables: contenidos, condiciones políticas, administrativas, científicas e institucionales y prácticas pedagógicas” (p. 21).

El estudio de la *cultura escolar* se puede agrupar en tres conjuntos de elementos que participan en el proceso educativo: los elementos personales, materiales y funcionales. Los elementos personales son aquellos sujetos que intervienen en el proceso educativo, donde resalta la figura que desempeña el maestro y el alumno. Los elementos materiales son condiciones que median el espacio educativo para propiciar la actividad educativa, como los recursos didácticos y el mobiliario. Los elementos funcionales o también conocidos como organizativos, son aquellos que están directamente relacionados con los procesos que se suscitan en las escuelas —enseñanza, aprendizaje y el formativo—, los contenidos, los métodos y/o estrategias empleadas, las prácticas pedagógicas y el sistema disciplinario. A su vez, estos conjuntos de elementos se abordan desde tres perspectivas de análisis: teórica, legal y práctica. López (2001) señala:

La teórica, o las propuestas del conocimiento científico que van marcando el ideal a seguir; la legal, o las normas que dan cuerpo normativo (...) y que pautan el funcionamiento real; y, la práctica, o aquello que de hecho sucede en la realidad cotidiana de nuestras escuelas (p. 37).

Las características que enmarcan la identidad institucional deben estar dirigidas a la formalización de un proyecto institucional, que empate en un marco extendido con un proyecto de sociedad, los cuales se entienden al margen de los procesos históricos que los crean.

En concordancia con lo anterior, el presente trabajo aborda el estudio de la identidad institucional como una de sus categorías principales en la conformación de la *cultura escolar* propia del Colegio, a partir de su concepción como proyecto educativo, su implantación a través de sus métodos y estrategias, por medio de los recursos utilizados y de los espacios ocupados. Además de tomar en cuenta los procesos históricos que enmarcan la creación,

desarrollo y consolidación del COBACH, asumiendo la naturaleza cambiante de las instituciones debido a su inmersión en procesos permanentes de transición para poder responder y adaptarse frente a las exigencias del entorno.

CAPÍTULO III. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCION HISTÓRICA

Este apartado nos esboza los procedimientos y modos prácticos que se emplearon a partir de la conducción que se llevó a cabo para la realización de esta investigación. En los siguientes párrafos encontraremos la definición y explicación de los diferentes métodos aplicados al objeto de estudio, los cuales se utilizaron para tener un acercamiento con la realidad.

Una investigación histórica realizada desde un marco social y cultural, necesita que su metodología considere una heterogeneidad de métodos y técnicas, que le sean de utilidad para reconstruir una historia compleja, debido a la falta de documentación e investigación al respecto. La historia que envuelve al Colegio no se desarrolla en una forma lineal, sino que, se alimenta de diversos sucesos simultáneos que se suscitan en diversos escenarios de la realidad. La construcción histórica del Colegio es el resultado de una dinámica entre la historia social, la historia cultural y la historia de la educación en México. Asimismo, debido a su ubicación temporal en el devenir histórico, surge esta historia derivada del contexto y los sujetos de investigación.

La transdisciplinariedad es algo latente dentro de la investigación ya que se precisa que el objeto de estudio se nutra desde diferentes ópticas –disciplinas y métodos– y las trascienda, con la finalidad de crear conocimiento, que debido a su naturaleza resulta ser un conocimiento concebido desde la complejidad. Entendemos la transdisciplina como “lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento” (Nicolescu, 1996, p. 37).

El estudio se conduce desde un enfoque de corte histórico, que hace uso de fuentes primarias; se entiende como fuente primaria, aquella información original de primera mano cómo: anuarios, reportes de calificaciones, directorios, guías y manuales institucionales, colecciones de documentos, repertorios legislativos, antologías, artículos periodísticos, entre otros (Torres-Verdugo, 2011). Asimismo, se toma beneficio de la investigación documental, considerando a los documentos como fuente de conocimiento histórico, aquellos que han sido conservados a través del tiempo, como pruebas fidedignas de lo que ha acontecido en el

pasar de los años, siendo interpretados sin intermediarios, como una materia prima (López, 2001).

En el mismo sentido, este trabajo se enriquece por medio de la oralidad de las personas implicadas en este hecho histórico, pues la riqueza de los testimonios orales al momento de recrear la historia de un suceso resulta muy valioso, puesto que se logran rescatar hechos que pasan inadvertidos para los documentos, además de darles voz a la gente que pasa desapercibida o que no son tomados en cuenta al momento de que se hace historia. Los hechos históricos comúnmente son conocidos a través de los escritos que la gente con poder ha podido plasmar en papel para la perpetuidad (Mariezkurrena, 2008).

En los siguientes párrafos se explican las diferentes metodologías utilizadas para lograr el acercamiento a la realidad, tomando en cuenta que el desarrollo del objeto de estudio se compuso a través de diferentes técnicas y métodos, con la finalidad de generar conocimiento. El cual de acuerdo a la condición de la investigación resulta estar cubierto de subjetividad y a su vez, se configura desde la complejidad para desentrañar la historia del Colegio, desde una postura histórica que se basa en la interpretación de las vivencias de quienes encarnaron esta historia.

En concordancia con lo anterior, la intención es conformar una historia que se beneficie desde diferentes métodos y técnicas, para constituir una aleación con un sentido humanista, dirigida desde una perspectiva de la historia cultural, que permita el enriquecimiento del objeto de estudio a través del análisis de la memoria colectiva, la historia oral, el análisis del discurso y la fenomenografía.

La construcción histórica a través de la memoria colectiva

Acometer el desarrollo de un trabajo de investigación demanda el análisis minucioso de la selección del enfoque metodológico a seguir, dado que, la importancia del método de investigación radica en el alcance de los objetivos propuestos, basados en un planteamiento preciso del problema a investigar, para así ejecutar un método oportuno e implacable.

La naturaleza histórica del estudio nos conduce a la selección de un método que nos permita analizar el pasado a través de distintas ópticas: la investigación de archivo, la historia oral, el análisis de contenido, el análisis del discurso, entre otros. La recuperación de memorias para la construcción histórica del COBACH, se configura principalmente de las fuentes primarias y de los testimonios orales de aquellas personas que hayan tenido un papel distintivo dentro de la historia de este suceso. Asimismo, es importante señalar que la información escrita al respecto es prácticamente nula, dado que el hecho estudiado es relativamente cercano, por lo que los testimonios orales toman gran significación para esta investigación, pues es a través de ellos como se podrá nutrir la presente investigación.

Collinwood (2004) menciona, que el proceder de la historia se manifiesta en el análisis de los testimonios, y define al testimonio como “la manera de designar colectivamente aquellas cosas que singularmente se llaman documentos, en cuanto un documento es algo que existe ahora y aquí (...), al pensar el historiador acerca de él, pueda obtener respuestas a las cuestiones que pregunta” (p. 69). Por otro lado, Halbwachs (1968) define a la memoria colectiva como “una corriente de pensamiento continua, (...), puesto que retiene del pasado sólo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (pp. 213-214).

Para el presente trabajo el rescate de la memoria colectiva de los fundadores del COBACH es de trascendental envergadura, pues como menciona Halbwachs (1968):

Es posible que al día siguiente de un acontecimiento que ha conmocionado, destruido en parte o renovado la estructura de una sociedad, comience otro período. Pero solo nos daremos cuenta más tarde, cuando, en efecto, una sociedad nueva haya sacado de ella misma nuevos recursos y se haya propuesto otros fines (p. 215).

Fuera así el caso de la creación del Colegio de Bachilleres, ese acontecimiento que conmocionaría a la sociedad chihuahuense el día 26 de septiembre de 1973, dando comienzo a una nueva era en la EMS, no solo para la entidad sino para toda la nación. Dicha institución quien representaría la desmantelación de la Escuela Preparatoria de la UACH, también tomaría el papel reformador y regenerador de la sociedad, pues a través de la fundación del

COBACH se daría una nueva configuración al estudiante de bachillerato y por ende se reconstituiría a la juventud de generación en generación.

Por tanto, la metodología de este trabajo toma a la memoria colectiva como su principal fuente de información y a su vez se constituye como su base fundamental, la cual se nutre a través de la historia oral como medio para la reconstrucción de dichas evocaciones. Tal como menciona Halbwachs (1968), “toda memoria colectiva tiene por soporte un grupo limitado en el espacio y en el tiempo” (p. 217). Por ello, la intencionalidad es encontrar esas diferencias y similitudes en los relatos de los participantes –grupo limitado– rememorando esas progresiones de recuerdos que se adentran en cada individuo desde su propia cosmovisión, dando una interpretación propia al hecho y al mismo tiempo constituyendo un recuerdo colectivo.

La historia oral en la construcción histórica del COBACH

Personalizar la historia reciente a través de los sujetos a quienes les tocó vivir este suceso, potencializa el hecho estudiado, gracias a la posibilidad de tener un diálogo directo con ese personaje, tal como menciona Camarena (2007):

La entrevista nos abre puertas para aceptar el papel del individuo como parte esencial de los procesos sociales y como parte central de la interpretación de la sociedad. Así nos plantea el problema de cómo es que los cambios de los individuos contribuyen a los grandes cambios sociales (citado por Sandoval, 2010, p. 12).

En virtud de estas premisas, la realización de este estudio otorga al informante la condición de “protagonista del relato histórico, y con ello de los propios hechos que narra” (Sandoval, 2010, p. 25). Esto es, dar voz a los sujetos que pasan desapercibidos para la historia tradicional. De ahí que, el desarrollo de este trabajo se sustente por medio de los sujetos que vivían una gran parte de su día en el espacio áulico del Colegio, dado que son ellos quienes observaban y escenificaban el hecho que se tiene por objeto de estudio.

Se toma a la historia oral como uno de los enfoques metodológicos para poder explicar el pasado reciente en los contextos que enmarcan el nacimiento de esta institución. La memoria individual que se evoca en la realización de cada entrevista, da configuración a una memoria colectiva, que desde lo particular logra formar un todo. La historia del inicio del COBACH involucra recuerdos comunes entre los diferentes participantes, y al mismo tiempo, se conjugan sus colaboraciones en una historia común, la cual, está sometida al contexto y espacio en el que se suscita.

A través de los testimonios de los personajes, se pueden rastrear percepciones que conforman elementos categóricos del estudio, basándose en la homogeneidad de sus declaraciones sobre un suceso en particular, tal como señala Benadiba y Plotinsky (2005):

Los principales aportes de las fuentes orales en el proceso de investigación son facilitar la comprensión de la subjetividad de la experiencia humana, contribuyen a llenar lagunas de información fáctica, agregan puntos de vista adicionales acerca de sucesos ya documentados (pp. 54-55).

Las entrevistas utilizadas por medio de la historia oral logran rescatar experiencias y vivencias que no se plasman en los documentos oficiales o en las fuentes hemerográficas, además de dar una percepción más subjetiva del sujeto, una cualidad que necesariamente requiere el contraste con otras fuentes y un análisis crítico muy riguroso. La entrevista tiene la cualidad de ser una fuente construida y guiada por el investigador, pues a través de las preguntas planteadas, el entrevistador provoca las evocaciones del participante (Sandoval, 2010). Coincidiendo con el autor, la realización de las entrevistas concedió a la investigación información inédita que no se encontró en otro tipo de fuentes, además de que se dio el toque particular de cada participante en su relato.

La historia oral como fuente histórica puede manifestarse en dos formas: de manera individual o colectiva. La memoria individual permite encarecer el papel del individuo como interprete principal de su historia, brinda a través de su subjetividad un punto de vista y una explicación de un hecho particular, en un espacio y contexto específicos. Asimismo, da significación a los sujetos por sus hazañas dentro de su comunidad, reconociendo la importancia de los individuos en la historia. Por otro lado, la memoria colectiva es un

compendio de memorias individuales y colectivas que relatan la historia de un grupo, la cual se ve enriquecida por los diferentes testimonios de las personas que compartieron un espacio común (Lara, 2010). Tal como menciona Lara (2010), los participantes cuando contaban su testimonio dejaban en claro cuál había sido su papel dentro de la institución, resaltaban con emoción su contribución y su trayectoria. Y en el mismo sentido, podían percibir que su participación era solo una pieza dentro de todo el rompecabezas, reparaban en que la función de cada uno fue necesaria y que en lo individual se necesitaban los unos a los otros para conformar esta historia colectivamente, que en su momento no se vivía como historia, sino, como la vida misma.

Por consiguiente, la historia oral fue indispensable para la realización de este trabajo, ya que por medio de los testimonios de los personajes que estuvieron presentes en el inicio del Colegio de Bachilleres, se posibilitó la construcción de su devenir histórico como aporte para la investigación historiográfica de nuestra entidad. Y del mismo modo, la construcción de la historicidad y sentido del COBACH aportó a la identidad educativa del estado, pues se reconoce como una de las instituciones contemporáneas más sólidas del nivel medio superior.

Sin embargo, la historia oral demanda complejidad, pues al trabajar con historias de vida o de un particular suceso, el historiador debe ser capaz de “crear un reporte de la historia que explique porque cada grupo tenía el punto de vista que tenía y usar las opiniones de los participantes como evidencia para ser explicadas” (McCullagh, 2000, citado por Reichard 2016, p. 112). Reichard (2016) menciona:

Las historias orales ilustran vívidamente el punto de que en la historia, la objetividad perfecta simplemente no es alcanzable. La experiencia de cada individuo del mismo evento se filtra a través de la perspectiva única de esa persona y de su experiencia de vida, atemperada por el propio pasado de la persona, su género, su educación, su origen étnico o raza, su religión, etc. Nunca hay un conjunto de hechos objetivos que rodeen a un evento (p. 114).

Evidentemente la construcción histórica del COBACH es una historia sugestiva y a su vez compleja de acuerdo en el contexto en el que se suscita, pues logra aglomerar las perspectivas de diferentes personajes –docentes, alumnos– que dan sentido a los diferentes sucesos que

produjeron la creación de esta institución. Introducirse en la mentalidad del entrevistado a través de su testimonio, desde luego que resulta un trabajo complicado explicar su cosmovisión del suceso y conjugarla con las demás.

Cada testimonio percibe el suceso desde su propia cosmovisión y atañe al investigador hacer la historicidad del mismo, para ir enlazando las similitudes y contrastando las desavenencias de los diferentes relatos, dando sentido al hecho estudiado, desde los diferentes roles de los sujetos entrevistados en la construcción histórica del Colegio de Bachilleres (Camarena, 2010). Con seguridad, las entrevistas nos acercaron a comprender a los sujetos como una pieza importante de este grupo social, el cual estuvo inmerso en un lapso de tiempo y espacio concreto, donde sus recuerdos son parte de la indagación del suceso investigado y nos introducen en el proceso de escudriñarlos para poder hacer la construcción del pasado.

Asimismo, la historia oral por medio de los testimonios nos sirvió como vehículo para poder hacer una interpretación de los hechos con una perspectiva más interdisciplinar, haciendo uso de estadísticas, documentos oficiales y hemerotecas. La historia oral nos acercó a la visión de un grupo de personas para comprender el inicio del Colegio en Chihuahua. Camarena (2010) menciona:

El investigador tiene como objetivo entender a los hombres de un período histórico a partir de sus testimonios. La entrevista nos permite conocer a los individuos, el funcionamiento de la sociedad, sus instituciones y las normas que rigen a los hombres y mujeres de esa época. A través de la entrevista podemos adentrarnos en la memoria de un grupo y en la de la sociedad (p. 96).

De modo que, la construcción histórica del Colegio de Bachilleres envuelve a diferentes testimonios, con diferentes roles, en una historia rica en acontecimientos de distintas índoles –económicos, sociales, políticos, demográficos– que dan sentido a una de las mentalidades sociales más representativas de la historiografía educativa regional contemporánea. Mariezkurrena (2008) menciona, “un testimonio oral da cuenta de las expectativas de las personas, sus emociones, sentimientos, deseos, etc., y de que la vida de una persona es una puerta que se abre hacia la comprensión de la sociedad en la que vive” (p. 229). El acontecer

histórico del Colegio, es un relato que se circunscribe a la par de varios fenómenos de diferentes índoles, los cuales inclusive vienen desde años atrás a su creación. Sin duda, los testimonios de los participantes fueron ese vehículo que brindó al estudio una concepción con sentido humanístico sobre el oficio de hacer historia. Fueron esos datos blandos que filtraron emoción y sentido humano a los datos duros.

Por medio de la historia oral como metodología, se pudo acceder a “el mayor número de material verbal, que no se ha escrito, que no se escribirá, ya sea por circunstancias de educación, de tiempo, por escasez de posibilidades, por cuestiones de orden político, etc.” (Meyer y Olivera, 1971, p. 378). La riqueza del rescate de los testimonios de los protagonistas de la historia del COBACH, siendo el primero en crearse a nivel nacional es invaluable, sin duda, toma relevancia y significación principalmente para las personas participantes de este estudio. Sin embargo, también es de trascendente importancia para todas aquellas personas que han pasado un tiempo de su vida en esta institución. La aseveración que comentan Meyer y Olivera (1971), fue palpable dentro de las entrevistas, hubo entrevistados que negaron información debido a cuestiones políticas, incluso hubo quienes no accedieron a participar debido a la misma cuestión. De igual forma, la información que aquí se analizó y se relató no se había hecho pública desde la perspectiva en que se conformó.

Está claro que la aplicación de la historia oral, brindó la posibilidad de adentrarse en el pensamiento de la época y de las personas para poder dar vida a esta construcción histórica. Fue un trabajo intrincado, el acceso a los informantes no fue sencillo, se tuvo que requerir de acercamientos con personas claves que recomendaran a otras –como un efecto bola de nieve– para ver si querían participar en el estudio, algunos si mostraban mucho interés y entusiasmo, otros simplemente no quisieron participar. En las visitas con cada participante, fue palpable la emoción que les causaba poder colaborar en este trabajo, recordaban con gran nostalgia los sucesos que más adelante se describen y analizan. Asimismo, cada uno buscaba loar las hazañas que había realizado como parte de la institución.

A través de cada testimonio, fue posible tener un acercamiento a los procesos que como comunidad vivieron, los cuales se construyeron en la práctica educativa diaria. Las entrevistas fueron pieza clave para rescatar información cargada de emotividad desde lo individual para conformar lo colectivo, lo cual se encontraba carente en los documentos.

El análisis del discurso para la conformación de la identidad institucional

Una de las categorías a investigar en este trabajo es la configuración de la identidad institucional del Colegio de Bachilleres, dado que, es evidente el cambio entre las características de los estudiantes de la antigua y desaparecida Escuela Preparatoria de la UACH a los estudiantes egresados del COBACH. La configuración principalmente cambió al despojar al aprendiz de la libertad de la que gozaba siendo alumno de la Universidad, dado que, al estar adscrito a la Preparatoria gozaba de todos los beneficios de ser un universitario. Sin embargo, el COBACH propuso su nuevo modelo de estudiante, el cual tenía que cumplir y respetar el reglamento impuesto por la institución.

Bajo estas premisas, es importante hacer un esbozo del análisis del discurso aplicado a la ideología, ya que como menciona Van Dijk (2005), “los sistemas de creencias son socialmente compartidos por los miembros de una colectividad de actores sociales” (p. 10). Entiéndase como sistemas de creencias, todas las características arraigadas de manera tácita a la identidad del estudiante del COBACH. Estos sistemas de creencias adquiridos por los estudiantes, son producto de las prácticas que cotidianamente ellos desarrollan como grupo siendo parte de esta institución. Van Dijk (2005), define que un “grupo ideológico, es decir, una colectividad de personas definida principalmente por una ideología compartida y por las prácticas sociales basadas en ella, sea que estén o no organizadas o institucionalizadas” (p. 15).

Del mismo modo, las ideologías están supeditadas a las representaciones sociales que son compartidas por un mismo grupo, las cuales tienen como fundamento el discurso que les es dirigido. Este discurso es de carácter ideológico y se ve legitimado mediante las prácticas que comparten, por lo que, siendo la escuela el aparato que legitima este discurso, es casi invisible e inapreciable que la gente pueda advertir tales prácticas como conformadoras de las maneras de ver y apreciar la vida (Van Dijk, 2005).

Es importante señalar, que el discurso se ve también legitimado por el contexto en el que se suscita, esto es, debe ser socialmente apropiado para poder ser aceptado. El discurso del COBACH era brindar espacios educativos a aquellos estudiantes que quisieran continuar con sus estudios de nivel medio superior y además que quisieran aceptar el proceso y el

reglamento que les fuera impuesto. En sí mismo el Colegio de Bachilleres no llevaba un discurso preparado para dar a los jóvenes y adoctrinarlos con base en él. Sin embargo, el cambio drástico y contundente en la configuración de sus estudiantes, gesta una nueva concepción de alumno, donde sus creencias se ven impregnadas por la participación en los códigos y reglamentos que les instituye el organismo mediante la educación formal (Mandoki, 2006).

De acuerdo con Van Dijk (2005), los discursos se interpretan en medida en como son entendidos por los implicados, por lo que la construcción histórica del COBACH fue descifrada a partir de las percepciones de los participantes en los testimonios orales que tuvieron lugar para este trabajo. No es una visión exclusiva y total de lo que es en sí la historia del Colegio de Bachilleres, mejor dicho, en palabras de Walter Benjamin, es posible que existan múltiples interpretaciones de un mismo hecho, cada interpretación escudriña los sucesos en su muy particular punto de vista, y atañe al investigador rastrear cada una de esas percepciones para generar la historia que aquí se presenta (Toscano, 2017). La percepción de la identidad institucional que aquí se relata pueda diferir de la que se tiene actualmente o de la que para algunos fue en un inicio.

El análisis categórico de la identidad institucional del COBACH resulta complejo, dado que, la institución no manejaba un discurso ideológico explícito para sus estudiantes. Cohn (2002) menciona, “ideología es un pensamiento socialmente condicionado que no se conoce como tal” (p. 134). Bajo esta premisa, se infiere que las escuelas llevan en sí mismas un código de formación que heredan a sus estudiantes, sea o no la intencionalidad, se busca educar a los sujetos bajo ciertos valores los cuales inadvertidamente se fijan en los individuos mediante la oficialización de las prácticas escolares.

La apropiación discursiva de una ideología es adquirida mediante la interacción de un grupo en particular (familia, escuela, trabajo, entre otros) para este trabajo, ese grupo son las personas que conformaron el Colegio en su inicio. Sin embargo, el amaestramiento ideológico esta fundamentalmente representado en el lenguaje y el texto. La instrucción va fuertemente acompañada de un proceso de observación por parte de los adiestrados y se refuerza mediante las acciones que los diferencian de otros grupos (Van Dijk, 2005). A causa de ello, los estudiantes progresivamente se van educando bajo los principios básicos que se

les inculcan, la escuela particularmente utiliza varios medios para legitimar su discurso: la instrucción, los libros de texto, las cátedras, las reuniones especiales, el reglamento y el código de vestimenta.

Según Van Dijk (2006), las instituciones regulan las prácticas y a los mismos sujetos, mediante el establecimiento de objetivos, el suministro y la asignación de recursos y las restricciones impuestas, lo que converge en el establecimiento de “instituciones ideológicas que tienen como tarea la realización de una ideología compartida” (p. 236). El sistema educativo resulta una de las instituciones mejor confeccionadas para operar la transmisión de ideologías, debido a la difusión legitimada que tiene por el Estado y por la sociedad. Van Dijk (2006) menciona:

Las estructuras, estrategias y prácticas de estas instituciones sociales no solo necesitan ser orientadas por razones prácticas de organización, eficiencia, distribución de roles o recursos, o por el logro de objetivos; también pueden reflejar y facilitar los intereses ideológicos. Las lecciones, los libros de texto, los exámenes, las tareas, las correcciones y las sanciones en las instituciones educacionales, de tal modo, pueden estar organizadas en parte por objetivos basados en una ideología para enseñar e inculcar las “cosas correctas”, incluyendo las ideologías “correctas” (pp. 236-237).

De esta manera las instituciones juegan un papel muy importante para la transmisión de la ideología, siendo parte de una estructura social en donde se persiguen fines más allá de lo educativo, pues se ejecutan procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también simultáneamente se ejerce un control social al cuál el sujeto está subordinado. Por tanto, el análisis del discurso sobre la construcción identitaria que el COBACH difundió a sus estudiantes mediante las prácticas que como organismo educativo estableció, permite recuperar los rasgos más representativos de la identidad de la comunidad que integró el Colegio.

La recuperación de memorias para la construcción histórica del COBACH fundamenta su trabajo en “la noción de experiencia y la capacidad reflexiva del sujeto. Aquí, lo que define al sujeto es su capacidad de volver al pasado para interpretar y reinterpretar sus

experiencias” (Toledo, 2012, p. 44). Es decir, se comprende al sujeto como un ente que es resultado de las relaciones sociales que establece, pero al mismo tiempo este individuo tiene la capacidad de autodeterminarse para ejercer su propia visión de las cosas. De esta manera, el sujeto es capaz de dirigir la construcción de su identidad entre lo que se espera de él y lo que él quiere para sí.

Así pues, el análisis de la identidad institucional del COBACH permite establecer al estudiante como un sujeto histórico, que es resultado de las condiciones en las que coexiste. Sin lugar a dudas, las escuelas consiguen adentrarse mediante sus prácticas y su doctrina en la personalidad de los estudiantes los cuales son pertenecientes a la misma comunidad, lo que los lleva a destacarse en la sociedad por tales rasgos distintivos. Algo muy común en las localidades, es la segregación que dan las escuelas a la sociedad, se puede identificar a un individuo por medio de su historial escolar, debido a que las escuelas se insertan en una posición social desde la cual el individuo será capaz de erigir su contexto y su persona (Toledo, 2012). Incluso, la sociedad cataloga a los estudiantes por su institución, suponen que un estudiante es mejor o peor de acuerdo a la escuela a la que perteneció.

Los sujetos son un producto social, derivado de todas las relaciones que se internalizan en la socialización a lo largo de su vida. La legitimación de su comportamiento se da por medio de la institucionalización de las doctrinas, las cuales se masifican a través de la transmisión de generación en generación. Las instituciones la mayoría de las veces logran eficientemente que la socialización de los individuos se encauce hacia los modelos de comportamiento que ahí se instruyen, lo que conlleva que las acciones de los sujetos sean predecibles y controladas (Berger y Luckmann, 2003). De acuerdo al análisis derivado de los testimonios de los participantes, fue notorio que legitimación de las doctrinas impuestas por el Colegio fueron llevadas con éxito a la sociedad, engendrando una nueva configuración juvenil.

Los centros educativos poseen el atributo de poder reproducir las ideologías con facilidad dado que tienen un alcance colectivo convergente, es decir, el COBACH tenía la particularidad de albergar a jóvenes de distintas clases sociales lo que hace que la ideología tácita impuesta converja a diferentes latitudes de los estratos de la sociedad. Berger y Luckmann (2003) mencionan “toda institución posee un cuerpo de conocimiento de receta

transmitido, o sea, un conocimiento que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas” (p. 87). Bajo estos supuestos, ninguna escuela es ajena a este proceso social, siendo o no el objetivo de la transmisión de una ideología como parte de la identidad institucional, inadvertidamente los estudiantes se van formando e instruyendo bajo ciertos códigos establecidos e institucionalizados.

La construcción del conocimiento en el proceso académico como objetivo particular de los centros educativos, lleva en sí mismo una objetivación de procesos simultáneos los cuales se difunden a los sujetos, pues el sistema educativo responde al establecimiento de un conocimiento público regulado que se inserta a proyecciones posteriores. Esto es, el sistema educativo forma a los individuos de manera que todos –en un caso ideal– lleguen a las grandes esferas del proceso educativo, que es, el ingreso al nivel superior para después incorporarse al sector productivo. Por lo que, se constituye una mecánica de comportamiento institucionalizado en la que se designan roles preestablecidos a desempeñar. Berger y Luckmann (2003) advierten que un:

Cuerpo de conocimiento se transmite a la generación inmediata, se aprende como verdad objetiva en el curso de la socialización y de ese modo se internaliza como realidad subjetiva. A su vez esta realidad puede formar al individuo. Producirá un tipo específico de persona (p. 88).

Bajo estas premisas, el estudiante es ese tipo específico de persona que define su identidad y su historia bajo el cuerpo de conocimiento internalizado. En concreto, estudiar y ser estudiante representa existir en la institucionalización del quehacer académico bajo la formación, el adoctrinamiento y la instrucción, que está determinado y dominado por tal organismo educativo.

El análisis de la identidad institucional del COBACH despierta interés para este estudio debido al alcance que genera la institución en la entidad, es conveniente indagar la amplitud que infunde en la sociedad debido a su gran desarrollo a lo largo de los años, pues evidentemente siendo el mayor subsistema de nivel medio superior en el estado, los procesos que se interiorizan en los sujetos son socialmente compartidos, por lo que responde a una superestructura del sistema. Sin embargo, es importante mencionar que “el sujeto no se

construye de una vez y para siempre” (Toledo, 2012, p.45), el individuo erigirá su identidad de manera personal, bajo condiciones familiares y a través de los grupos a los que pertenece tomando el carácter de sujeto socio histórico.

Tal como mencionan Berger y Luckmann (2003) “la identidad permanece ininteligible a menos que se le ubique en un mundo” (p. 215), de igual manera Toledo (2012) señala “la identidad no es un constructo empíricamente observable” (p. 50). Por tanto, es habitual observar en las entrevistas de los fundadores de la institución la inadvertencia de la identidad del estudiante del COBACH, puesto que no es una interrogante evidente y compartida por todos los participantes. Cada sujeto rememora los hechos desde su propia experiencia, lo que resulta que haya múltiples versiones de una misma pregunta. No obstante, en un determinado punto estos testimonios convergen en una generalidad con la exposición de ciertos matices.

Toledo (2012) manifiesta que la identidad es de carácter constructivo, no surge desde lo intrínseco del ser, sino que se va edificando a lo largo de los años, “la identidad corresponde al resultado del proceso de apropiación simbólica del conjunto de experiencias que el sujeto encuentra durante su trayectoria vital. Este proceso es vivenciado por el sujeto en tanto actor singular de una situación social determinada” (p. 47).

La identidad es de carácter histórico y al mismo tiempo es fruto de la historia, dado que esta se construye a lo largo de los años, a través de los diferentes contextos y relaciones. La identidad del COBACH está dada por las historias, experiencias y entornos de sus actores, por medio de los procesos sociales, históricos, relacionales y culturales. Asimismo, está determinada no tanto por lo que se dice ser sino por lo que se hace, en este sentido el COBACH a través de sus funciones da cuenta de sus aportaciones a la sociedad (Toledo, 2012).

Este estudio particularmente sitúa la identidad institucional del COBACH en el devenir histórico de su inicio en 1973, hasta constituirse como un organismo descentralizado del Gobierno del Estado de Chihuahua en 1985, su construcción identitaria toma parte en este período de creación, desarrollo y consolidación. Dubet (1989) menciona que “la identidad social se concibe como la vertiente subjetiva de la integración. Es la manera como

el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su personalidad social” (p. 520), por lo que se puede decir que si el sujeto afianza férreamente aquellos sistemas reglamentarios que le aplican, su identidad estará más cohesionada a la del grupo en cuestión.

Althusser (2003) afirma que el sistema escolar es un Aparato Ideológico de Estado (AIE), el cual lo define “bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (p. 24), y funciona mediante la ideología principalmente, solo en casos extremos se hace uso de la represión. Además, el aparato ideológico escolar se ha visto favorecido en todas las relaciones, dado que está por encima de instituciones como la iglesia y la política. El sistema escolar logra mantener y perpetuar la proliferación de las relaciones de producción, y lo mejor de todo es que consigue permanecer sosegado dado que toma a los sujetos en un estado inerte. Las asignaturas van revestidas de una ideología preponderante –la moral, la instrucción cívica, la filosofía– y como si no fuera suficiente además disponen de un público obligado durante varios años la mayor parte del día.

Una de las tesis de Althusser (2003) sobre el concepto de ideología es que “tiene una existencia material” (p. 47), por lo que empíricamente la ideología se plasma en rituales y prácticas institucionalizados por un AIE como lo es la escuela. El sistema educativo como AIE logra sustentar prácticas reguladas que están legitimadas por la sociedad y por el mismo aparato, por consiguiente:

Considerando solo un sujeto (un individuo), que la existencia de las ideas de su creencia es material, en tanto esas ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales, reguladas por rituales materiales definidos, a su vez, por el aparato ideológico material del que proceden las ideas de ese sujeto (Althusser, 2003, p. 50).

Bajo estas premisas se puede advertir que la ideología trastoca las prácticas, en el caso de la Escuela Preparatoria, sus creencias y sus actos fueron reemplazados por nuevos rituales los cuales estarían a cargo del Colegio. Esta institución daría un nuevo sentido y reordenamiento al bachillerato para fortalecer el nuevo modelo que imperaba con la instauración de este organismo. Del mismo modo, “la ideología interpela a los individuos como sujetos” (Althusser, 2003, p. 52), esto es, la ideología únicamente tiene sentido en los sujetos y para

los sujetos, lo que significa que la ideología exhorta a los individuos a convertirse en un sujeto dado. Para el caso del Colegio de Bachilleres, la transformación del individuo en sujeto, era la formación de personas de bien, alejadas de la agitación, formadas en la disciplina y el orden para dar buenos ciudadanos a su nación, contrario a lo que se creía de los estudiantes de la Escuela Preparatoria, a quienes se les consideraba desobedientes y revoltosos.

Una de las particularidades del estudio, es que la identidad institucional del Colegio no logra percibirse como tal, dado que “uno de los efectos de la ideología es la negación práctica por la ideología del carácter ideológico de la ideología: la ideología no dice nunca soy ideológica” (Althusser, 2003, p. 56). Los participantes no perciben la constitución de las prácticas generadas por el Colegio de Bachilleres como una ideología, tanto que ellos no encausaban a los estudiantes por un adoctrinamiento usual, como lo eran los pensamientos marxistas de la época o la inclinación por las ideas de izquierda. No obstante, las nuevas prácticas instituidas por el COBACH engendraron una nueva identidad para el joven chihuahuense de manera implícita.

En conclusión, como menciona Cala (2012), la función de la ideología “no es reproducir las relaciones sociales de producción, sino producir sujetos que sean soporte de estructuras económicas, políticas e ideológicas” (p. 25). Por tanto, el Colegio tenía en su agenda la tarea de formar a sujetos dúctiles, fieles a su nación, las cuales debían integrarse a la sociedad como personas de bien, responsables y comprometidos con su comunidad. Quienes, desde el análisis de este estudio, si propiciaron la generación de una nueva ola ideológica que se propagó sin advertirse de la misma.

Contribuciones de la fenomenografía para el rescate histórico

La fenomenografía como enfoque de investigación cualitativa busca determinar y especificar las diferentes maneras de como las personas perciben, comprenden y experimentan un hecho específico. Asimismo, busca el vínculo que existe entre el objeto y el sujeto, de manera que, “el eje de la investigación fenomenográfica no es, por lo tanto, el fenómeno que se investiga

o las personas que lo experimentan: lo que se estudia es la relación entre ambos, es decir, como es experimentado (comprendido o percibido) el fenómeno en cuestión” (González-Ugalde, 2014, p. 144).

Por lo que, este estudio hace uso del enfoque fenomenográfico debido a que “aborda los fenómenos desde la posición de los sujetos” (González-Ugalde, 2014, p. 145), además de que, “el núcleo de la fenomenografía no es solo describir los fenómenos como otros los ven, sino también revelar y describir la variación en dichas experiencias” (p. 145). Este enfoque ayuda a la construcción histórica de acuerdo a la capacidad de discernimiento de cada informante, es decir, cada sujeto narra el hecho estudiado de acuerdo a su propia forma de concebir e interpretar el suceso (González-Ugalde, 2014). Para este estudio es importante resaltar la función que desempeñaba cada individuo dentro de esta historia: los maestros tenían una visión más clara de las coyunturas políticas y sociales que dieron pie para la creación del COBACH, de sus objetivos y de la función social que este tenía para la sociedad. En el mismo sentido, los alumnos podían ver el enfoque más notoriamente del aspecto normativo y formativo que les era impuesto, además de la carga ideológica expresada de una manera tamizada.

Las distintas maneras de experimentar establecen diferentes categorías de análisis, las cuales se nutren de diferentes elementos para captar la forma en como un mismo suceso es percibido, y al mismo tiempo se genera un apartado de resultados que es producto de dicho análisis. La entrevista es una de las técnicas más importantes para la recolección de información en la fenomenografía, los testimonios se someten a un proceso riguroso y redundante para establecer las categorías de análisis y/o descripción mediante las cuales se llegó al espacio de resultados (González-Ugalde, 2014).

Para la realización de este estudio, la técnica más importante de recolección de información fue la elaboración de entrevistas a fundadores de la institución, dado que, existe muy poca información escrita que narre el hecho en cuestión, además de la contemporaneidad del suceso. Asimismo, la entrevista permitió escudriñar a fondo la vivencia del participante, de manera que pudiera reflexionar sobre el hecho histórico desde una óptica crítica de lo que aconteció. Fue importante considerar un número adecuado de entrevistas, donde se permitiera mostrar diferencias entre los testimonios y al mismo tiempo poder tener un manejo

razonable de la información recabada. Del mismo modo, también se utilizó la investigación documental oficial por parte de la institución y la no oficial, escrita por gente ajena a la institución, para constatar los datos proporcionados por los entrevistados (González-Ugalde, 2014). Particularmente para el análisis de las entrevistas, no se sometió la información a un software de análisis de datos, con el fin de tener un acercamiento más cercano a los datos recabados y poder analizarlos, valorarlos y clasificarlos de una manera manual.

González-Ugalde (2014) señala que, en la realización de estudios que utilicen la fenomenografía como uno de sus enfoques metodológicos, resulta de suma importancia la elección de los informantes clave, pues como la naturaleza del estudio es comprender el suceso histórico por medio de los testimonios de los entrevistados, dichas personas deben de haber experimentado en su totalidad el hecho estudiado desde la óptica del rol que desempeñaban en ese momento. Esto es, la heterogeneidad de las experiencias permite hallar variaciones en los testimonios, lo que enriquece la investigación y al mismo tiempo permite dar cuenta sobre las diferentes perspectivas de como los sujetos experimentan un mismo suceso. Los informantes clave para este estudio fueron los fundadores del Colegio, quienes vivieron los procesos de una forma natural y ordinaria en su vida cotidiana.

Una dificultad del manejo de las entrevistas fue la gran cantidad de información que recaban, por lo que resultó fundamental siempre mantener un seguimiento del diálogo orientado hacia el qué o el cómo del acontecimiento investigado. En las transcripciones fue importante enfocarse en las semejanzas o disparidades para aclarar esos puntos de contraste entre los testimonios, para así poder establecer las categorías de descripción en los resultados. Igualmente es importante hacer una descripción detallada del procedimiento que se siguió para el capítulo de resultados, esto con el fin de mostrar claridad y credibilidad (González-Ugalde, 2014).

El capítulo de resultados debe constituir un espacio para el entendimiento del fenómeno estudiado, Akerlind (2005) menciona que:

Los resultados se representan analíticamente como un número de significados cualitativamente diferentes o formas de experimentar un fenómeno (llamados ‘categorías de descripción’ para distinguir empíricamente la categoría interpretada de

la hipotética experiencia que representa), pero también incluye las relaciones estructurales que vinculan estas diferentes formas de experimentar (p. 322).

Akerlind (2005) manifiesta, que uno de los supuestos epistemológicos para la construcción del conocimiento en la investigación fenomenográfica, es el establecimiento de un espacio de resultados que de explicación a las diferentes formas de experimentar un suceso. La fenomenografía no presenta una dualidad ontológica en sí misma, sino que, establece una relación directa entre el sujeto y el fenómeno, y en consecuencia se puede percibir cierta generalidad de la experiencia en todos los testimonios. Si bien es cierto que cada persona experimenta de manera única y personal cierta experiencia, asimismo, se pueden advertir ciertas similitudes, lo que configuraría la memoria colectiva. Es importante acentuar que la naturaleza de la investigación fenomenográfica:

Pretende explorar el rango de significados dentro de un grupo de muestra, como grupo, no el rango de significados para cada individuo dentro del grupo. Esto significa que ninguna transcripción de entrevista (...), puede entenderse aisladamente de las demás. Cada transcripción, o expresión de significado, se interpreta dentro del contexto del grupo de transcripciones o significados en su conjunto, en términos de similitudes y diferencias de otras transcripciones o significados (p. 323).

Igualmente, es importante mantener una mente abierta y no hacer conclusiones muy precipitadamente debido a que las categorías emergen de los datos, si se comienza con la imposición de categorías pueda ser que no se vean en su totalidad todas las perspectivas resultantes del análisis de los datos. Akerlind (2005) menciona:

El investigador necesita estar dispuesto a ajustar constantemente su pensamiento a la luz de la reflexión, discusión y nuevas perspectivas. Mantener su atención en las transcripciones y las categorías emergentes de la descripción como un conjunto, en lugar de las transcripciones y categorías individuales, es también imprescindible para mantener la atención en la experiencia colectiva (p. 323).

El proceso de la investigación fenomenográfica requiere de escrutar intensamente los datos de manera repetitiva. Inicialmente se hace una lectura de las transcripciones que lleven a

posibles acepciones para después encontrar pautas que marquen similitudes y/o diferencias, con el propósito de mantener apertura a nuevas elucidaciones. Una de las particularidades para la conformación de las categorías es rastrear similitudes cualitativas y heterogeneidad entre los criterios encontrados (Akerlind, 2005). Tal como menciona el autor, el análisis de los datos, se realizó de una manera exhaustiva para poder encontrar esas similitudes y diferencias que entre cada testimonio saltaban a la luz.

No existe un procedimiento específico para llegar a los hallazgos que proporciona la investigación fenomenográfica, que pueda describirse como un algoritmo a aplicar por este enfoque en particular. Existen acuerdos y desacuerdos entre los diferentes autores, hasta aquí solo se han mencionado los aspectos en los que comúnmente coinciden los investigadores. Para la ejecución de este enfoque se tomará la descripción que hace Marton (1986):

La primera fase del análisis es un tipo de procedimiento de selección basado en criterios de relevancia. Las declaraciones que se consideran de interés para la pregunta que se investiga (...) se seleccionan y se marcan. El significado de una declaración ocasionalmente se encuentra en el enunciado mismo, pero en general la interpretación debe hacerse en relación con el contexto desde el cual se tomó el enunciado. Svensson y Theman (1983) han demostrado que la misma expresión adquiere diferentes significados cuando aparece en diferentes contextos. El fenómeno en cuestión se reduce e interpreta en términos de citas seleccionadas de todas las entrevistas. Por supuesto, las citas en sí se interpretan y clasifican en términos de los contextos de los que se toman (p. 42).

El proceso de la investigación fenomenográfica es “tedioso, toma mucho tiempo, laborioso e interactivo. Implica la continua ordenación y reordenación de los datos” (Marton, 1986, p. 43). Para el estudio, fue importante hacer varias consultas a las transcripciones de las entrevistas, ya que, cada análisis descifraba algo nuevo de las categorías en cuestión, además ayudó a encontrar con mayor facilidad las similitudes y disparidades entre los testimonios. Asimismo, resultó fundamental mantener siempre el foco de atención en la pregunta de investigación, cada análisis de las transcripciones debía de contribuir a la contestación de esta interrogante.

Llegar a la claridad del fenómeno estudiado, fue el objetivo de la investigación por medio de las exhaustas interpretaciones hechas de las transcripciones revisadas, centrandó mayor atención en aquellos aspectos que brindaran inconsistencias a los testimonios para poder llegar a la aclaración de todos los aspectos que se mencionaron. El análisis de las transcripciones constituyó una relación entre todos los diferentes significados obtenidos, ya que no se pretendía hacer interpretaciones de casos aislados, sino la configuración de un colectivo que diera respuesta a la pregunta de investigación (Akerlind, 2005). La realización de estas exhaustas interpretaciones derivó en la conformación de la historicidad y sentido del Colegio para la entidad.

Adicionalmente, términos como validez, credibilidad y confiabilidad salen a la luz en la aplicación de cualquier método de investigación, con la aplicación de la fenomenografía se buscó que las conclusiones que se derivaron de los datos llegaran a describir como los sujetos experimentaron el fenómeno estudiado más que dar un panorama de como el fenómeno fue en la realidad (Akerlind, 2005). En este sentido, la exigencia de términos como la validez se orientó a captar la esencia del fenómeno en inherencia al proceso de investigación cualitativa, es decir, el estudio debía reflejar la subjetividad del sujeto, tanto que “el proceso interpretativo nunca podrá ser objetivo” (Akerlind, 2005, p. 330).

De igual manera, es importante resaltar que la investigación fenomenográfica no hace una interpretación o conclusión derivada del estudio de una sola transcripción, pues lo que se pretende es comprender el fenómeno a través del análisis colectivo de todos los datos (Akerlind, 2005). En el desarrollo de este trabajo, se buscó hacer un acercamiento a la realidad para poder describir y conocer las coyunturas sociales, políticas y económicas que dieron inicio a esta institución, pudiendo identificar su función social para la sociedad chihuahuense y enmarcando su identidad institucional, además de poder advertir las intenciones ocultas que llevaba impresa la configuración de un organismo como el Colegio de Bachilleres. Esto solo fue posible, a través de los testimonios de las personas involucradas en la creación de esta escuela, cada uno desde su perspectiva conjugó la historia del COBACH, por medio de la colectividad de todas sus perspectivas.

En el entramado de la creación del Colegio de Bachilleres, la fenomenografía ayudó directamente a conocer la ruptura que da este hecho histórico a la configuración del sistema

educativo estatal y nacional, además denotó el cambio normativo y el nuevo patrimonio pedagógico que se heredaría a la juventud. Las entrevistas a las personas allegadas al suceso mostraron la polarización que se dio a nivel académico y formativo, para configurar un nuevo estudiante, un nuevo ciudadano, el cual se integraría a la sociedad como un sujeto socialmente adaptado para continuar los estudios profesionales y/o insertarse en el nivel productivo.

CAPÍTULO IV. ANTECEDENTES PARA LA FUNDACIÓN DEL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

En el presente capítulo se abordan los antecedentes de la creación del Colegio de Bachilleres en Chihuahua, rescatando el contexto educativo nacional y local desde los inicios del nivel medio superior en México, así como el escenario que antecede a la década de los setentas como margen que enmarca el nacimiento de la era COBACH, para poder comprender el porqué de su configuración y su función social dentro del sistema educativo mexicano.

Los inicios de la EMS en México y la Escuela Nacional Preparatoria

México como país independiente padeció ciertas transformaciones sustanciales en la segunda mitad del siglo XIX. Una de esas transformaciones fue darle configuración al sistema educativo y aunque este esfuerzo tiene sus beneficios hasta el siglo XX –cinco décadas después–, es importante señalar que desde 1867 con la creación de la ENP por Gabino Barreda, se remontan los inicios de la EMS, anteriormente conocida como preparatoria o bachillerato (Cortés, 2007). La ENP se dio a conocer en el capítulo II, en el punto número seis en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal el 2 de diciembre de 1867 (Diario Oficial de la Federación, 1867).

La ENP fue creada bajo la gestión del presidente Benito Juárez, y a la par de su creación en la misma ley se decretó la educación primaria gratuita y obligatoria para los pobres (Vázquez, 1975). El objetivo de la creación de la ENP fue lograr un impacto a nivel nacional desde su aplicación en el centro del país y se consideró como la columna vertebral de la educación en México (Lemoine, 1970).

Los planes de estudio que se manejaban en la ENP, eran de influencias positivistas pues la inclinación estaba hacia la enseñanza de las ciencias, los idiomas también tuvieron fuerte importancia dentro de los planes de estudio, dejando relegadas las asignaturas de corte humanístico. Las asignaturas que se darían en la ENP tenían como fin instruir al alumnado para el ingreso a los altos estudios. En la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 se

establecieron las asignaturas que llevaría la ENP, las cuales eran: gramática española, latín, griego, francés, inglés, alemán, italiano, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría rectilínea, trigonometría esférica, geometría analítica, geometría descriptiva, cálculo infinitesimal, mecánica racional, física experimental, química general, elementos de historia natural, cronología, historia general, historia nacional, cosmografía, geografía física y política, ideología, gramática general, lógica, metafísica, moral, literatura poética, elocuencia y declamación, dibujo de figuras, de paisaje, lineal y de ornato, taquigrafía, paleografía y teneduría de libros (Diario Oficial de la Federación, 1867). Además, otro de los fines de la creación de la ENP era acrecentar el grupo de personas instruidas bajo la educación nacional (Díaz, 2006).

Los funcionarios públicos de la época, tenían la seguridad de que mediante las acciones tomadas en la Ley de Instrucción Pública de 1867, se llegarían a formar ciudadanos ordenados y considerados, con valores morales irreprochables y que tuvieran respeto por su nación (Cortés, 2007). Esta ley tuvo interés por los estudios de la mujer, no obstante, es notoria la desigualdad entre las escuelas de los varones y de las mujeres, pues las asignaturas de las escuelas para mujeres discriminan a las estudiantes a oficios de segunda mano, con fines domésticos y del hogar, mientras que a los hombres, se les instruía en materia de oficios reconocidos y orientados a la industria (Diario Oficial de la Federación, 1867).

Las Leyes de Instrucción Pública de 1867 y 1869, fueron un parteaguas hacia los derechos de la mujer en materia educativa, pues, aunque era notoria la marginación hacia los oficios a los cuales tenían derecho estudiar durante la escuela secundaria, no existía ninguna rémora legal para que ellas pudieran ingresar a la preparación de los altos estudios. Fue así, en 1882 que ingresó la primera mujer a la ENP, Matilde Montoya, y con ello un cambio que contribuiría a la modificación de las estructuras de género de la época. Este hecho dio alcance a que las mujeres pudieran acceder al conocimiento científico que poseían las escuelas de más prestigio del país, además de reconstruir la figura de la mujer en aquellos años. Matilde Montoya fue la primera médica mexicana, formada bajo el Estado mexicano (Berdejo, 2002).

La ENP se constituyó como una institución muy importante para su época, pues en ella se acogían todos los ideales de progreso de aquellos años, y así mismo, por esos mismos ideales, fue fuertemente atacada. Justo Sierra afirmaba “la Escuela Preparatoria encierra el

germen de una gran renovación política, social y religiosa”. La ENP buscaba educar a los hombres del mañana, los cuales, en un futuro no muy lejano pudieran incorporarse a la administración pública y la política, con ideas bajo las cuales habían sido instruidos; la justicia, la paz y la libertad, y por consiguiente se debilitaría el poder de los opositores (Cortés, 2007).

Durante la época del porfiriato la ENP sufrió constantes cambios en su plan de estudios, de tal manera que fue perdiendo la esencia con la cual fue creada, dando acogida a los estudios de las ciencias sociales, que para Justo Sierra eran tan importantes como el conocimiento científico, pues sin ellas la formación de hombres íntegros quedaba inconclusa (Villa, 2010). En 1910, la Escuela de Altos Estudios, es reconstituida y fusionada con otras escuelas; Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros y Bellas Artes, instaurándose como Universidad Nacional. En 1925, los estudios preparatorios se consolidaron como un nivel educativo independiente separándose de la educación secundaria (Neyra, 2010).

Con la promulgación de la Constitución de 1917 la educación nacional se orientó hacia el fortalecimiento de la educación básica, como se muestra en el artículo tercero, los individuos tenían el derecho de cursar la educación preescolar, primaria y secundaria, siendo de carácter obligatorio las dos últimas. El Estado-Federación, Estados y Municipios serían los encargados de llevar a cabo esta labor, avalando que toda educación impartida por el Estado sería gratuita (Diario Oficial de la Federación, 1917).

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas en 1936, se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el cual albergó a instituciones como la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), Escuela Superior de Ingeniería, Mecánica y Eléctrica (ESIME), entre otras instituciones, las cuales tenían un enfoque científico con la finalidad de dar un enfoque práctico a la educación, buscando con ellos el progreso manufacturero del país (Neyra, 2010). Cabe distinguir que, por primera vez en la educación media superior a nivel nacional se daba un atributo técnico a la educación.

Con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la presidencia de la República, se habían de tomar medidas para acabar con las ideas populistas de Cárdenas, pues bajo la nueva gestión presidencial, se pretendía entrar en un proyecto de desarrollo con un enfoque

neoliberal, lo cual implicaría para el ámbito educativo, hacer reformas a la estructura educativa para poder encaminar a la nación hacia las ideas del nuevo gobierno. De los planteamientos más representativos de este proyecto neoliberalista, se encuentra el impulso de una universidad liberal, poniendo así limitantes al sistema educativo técnico creado en la gestión anterior. Este proyecto tendría como insignia los conceptos de paz, democracia y justicia social (Villegas, 1992).

En los gobiernos de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán se hicieron grandes esfuerzos para darle un respaldo a la Universidad y crearle una visión nacional, estas acciones tuvieron respuesta al ver que los sectores productivos tomaron interés por aquellos que tuvieran una carrera universitaria, dando así una mejor escala social al profesionista y a la misma Universidad, la cual a partir de ese momento toma un puesto de prestigio dentro del desarrollo que se pretendía lograr (Villegas, 1992).

Asimismo, desde la gestión del General Ávila Camacho y en los gobiernos posteriores por los presidentes Alemán Valdés, Ruíz Cortines, López Mateos y Díaz Ordaz se implementaron políticas semejantes que introdujeron grandes cambios en el desarrollo de la sociedad. Estas gestiones se orientaron hacia la determinación de lograr una conciliación nacional, con lo cual se generó una expansión apresurada del sistema escolar que tenía como finalidad la incorporación de las clases medias urbanas a la educación, las cuales pocas veces habían gozado de este beneficio (Muñoz, 1980).

Con la llegada de Adolfo López Mateos a la presidencia, se tuvo la iniciativa de potenciar el sistema educativo mediante un plan que pudiera resolver el problema de la educación primaria. El Secretario de Educación Pública, el Dr. Jaime Torres Bodet puso en marcha el *Plan Nacional de Once Años de Educación*, el cual tenía como propósito dar en once años, educación a todos los niños del país en edad de 6 a 14 años. Este plan tenía como fundamento brindar la educación pública a todos los niños que no asistían a las escuelas, pues se pensaba que uno de los más grandes limitantes del desarrollo de México era el analfabetismo (INEGI, 1961).

Asimismo, este plan contemplaba la falta de escuelas y maestros para atender a esos niños que quedaban excluidos del sistema escolar. Por lo que, el gobierno se vio en la

necesidad de crear más espacios para formar maestros y a su vez crear más escuelas para los niños. Según Latapí (1992), “el plan propuso crear, el período 1959-1970, 51000 nuevas plazas de maestros y construir 39265 aulas. Incluyó también el establecimiento de nuevas Escuelas Normales y la extensión de las ya existentes” (p. 17). Además, a través de este plan se implementó la elaboración de libros de texto gratuitos con la finalidad de garantizar la gratuidad de la enseñanza y estandarización de los contenidos.

Con la producción de los libros de texto, se buscaba brindar a todos los estudiantes de enseñanza primaria los recursos para asegurar el aprendizaje, y al mismo tiempo se proveía una uniformidad cultural para todos los niños. Pues de esta manera se garantizaba un progreso en el proceso de democratización de la enseñanza (Greaves, 2001). Sin embargo, aun y cuando si se logró el incremento en la cobertura de la educación básica, no se consiguió la cobertura total en el período de los once años (Zorrilla, 2015). Lo anterior produjo dramáticos efectos para el nivel medio superior y superior, debido principalmente a la falta de espacios escolares que pudieran atender a esta población.

Ahora bien, aun y cuando se hizo un esfuerzo por brindar oportunidades educacionales a los sectores marginados de la sociedad, con la creación de los primeros Institutos Tecnológicos Regionales a partir de las décadas de 1940 y 1950, además del empuje que se dio a la Universidad, fueron medidas que resultaron insuficientes para lograr equiparar el crecimiento de la demanda educativa (Villegas, 1992). La coordinación que surgió entre la universidad y el sector productivo para generar un medio de fomento social para la clase media, propició una planificación inadecuada del sistema escolar que redimensionó sus alcances a proyecciones irrealizables.

Aunado a lo anterior, particularmente la EMS afrontaba una creciente demanda de espacios educativos, debido al fortalecimiento económico que se dio a raíz de la política de desarrollo estabilizador –también conocida como el milagro mexicano–, la cual consistió en una represión financiera que logró “tener éxito porque la economía se desenvolvía en un entorno macroeconómico con estabilidad de precios. La política monetaria de ese período permitió un alto grado de penetración financiera y altas tasas de crecimiento económico”, no obstante, esta política financiera tendría su punto de quiebre al llegar la década de los setenta (Jiménez, 2010, p. 125). A causa de ello, se consiguió que sectores de la población que nunca

antes habían logrado acceder a este nivel educativo pudieran hacerlo, además de la desmesurada explosión demográfica que se dio en la segunda mitad del siglo. Esto desencadenó, un crecimiento apresurado del nivel y una capacidad de respuesta inferior a los espacios que se demandaban, lo que originó un desajuste para el desarrollo del sistema escolar tal cual se concebía en ese momento (Villa, 2010). En la tabla 1 se muestra el crecimiento poblacional que tuvo el país:

Total de población en México	
Año	Número de habitantes
1940	19.7 millones
1950	25.8 millones
1960	34.9 millones
1970	48.2 millones

Tabla 1: Total de población en México 1940-1970 (INEGI, 1996), elaboración propia a partir de datos de INEGI.

De la tabla 1 se puede observar que en efecto, la población creció considerablemente, pues en tan solo 30 años el número de habitantes incrementó a más del doble, en la tabla 2 se muestra el crecimiento de la población en edad para cursar el bachillerato y en la tabla 3 la población próxima a ingresar al nivel medio superior:

Población en edad para cursar el bachillerato (15-19 años)	
Año	Número de habitantes
1940	1,996,301
1950	2,632,191

1960	3,535, 265
1970	5,054,391

Tabla 2: Población en edad para cursar el bachillerato 1940-1970 (INEGI, 1994), elaboración propia a partir de datos de INEGI

Población en edad próxima a cursar el bachillerato (10-14 años)	
Año	Número de habitantes
1940	2,402,733
1950	3,109,884
1960	4,358,316
1970	6,396,174

Tabla 3: Población en edad próxima a cursar el bachillerato 1940-1970 (INEGI, 1994), elaboración propia a partir de datos de INEGI

Derivado de este gran incremento en la población estudiantil en edad de cursar el bachillerato y en la población próxima a cursarlo, además del crecimiento demográfico y el progreso económico, se derivaron tres consecuencias para la EMS, una de ellas fue la labor de la ANUIES, dado que tomo una función importante para el progreso y avance de dicho nivel educativo, además de precisar su objetivo como grado formativo. Otra de las medidas fue la diversificación de la EMS, creando varios subsistemas que atendieran la demanda, además de ofrecer diferentes opciones al estudiantado para realizar sus estudios de bachillerato y por último la falta de identidad para el nivel en concreto (Villa, 2010).

El movimiento estudiantil del '68

El movimiento estudiantil mexicano de 1968 es un precedente importante a la creación del Colegio de Bachilleres, debido a que a partir de este suceso histórico se fue fraguando poco a poco este proyecto, derivado de todas las problemáticas anteriores y posteriores al alzamiento de los estudiantes. Incluso se puede considerar que este movimiento fue el principio del fin de cómo se conocía la organización de la EMS en México hasta ese momento.

Latapí (1980) menciona, que el contexto previo al movimiento estudiantil empezaba a dar cuentas de incontrovertibles señales de insuficiencia por parte del modelo económico para responder a las exigencias sociales. El milagro mexicano, aun cuando mantuvo por tres décadas un crecimiento sostenido del Producto Interno Bruto (PIB) y del producto per cápita –del cual se beneficiaban solo la elite político-económica–, agudizó la pobreza y marginación de los sectores vulnerables, aumentaban las desigualdades entre el campo y la ciudad, el desempleo y la subocupación iban en ascendencia. La población cada vez más ilustrada tomaba conciencia del régimen autoritario que le gobernaba.

La creciente industrialización del país generaba cada vez más el aumento de las desigualdades, de ahí que “la manifestación más evidente de la crisis económica, política y social del país había sido el movimiento estudiantil-popular de 1968” (Latapí, 1980, p. 52). Este movimiento centra su causa principalmente en la “inadecuación del desarrollo a las necesidades sociales” (Latapí, 1980, p. 53) y la falta de apertura por parte del primer mandatario el Lic. Gustavo Díaz Ordaz para el diálogo y la negociación a las peticiones de los estudiantes.

La radicalización del movimiento estudiantil popular aunque tuvo influencias internacionales debido a la agitación mundial que se dio en la década de los sesenta, como el movimiento polaco, yugoslavo, checoslovaco, francés y alemán, los cuales compartían la lucha contra la represión del sistema capitalista, la intransigencia y el autoritarismo académico, también tiene sus raíces en los principales problemas nacionales que dieron vida al movimiento estudiantil como: la agudización del desempleo, la marginación de los grupos vulnerables de la sociedad, la perversión del Estado y la inflación (Díaz, 1985).

Asimismo, previo al movimiento del '68 hubo luchas en varias partes del país las cuales mantuvieron fuertes relaciones con el levantamiento, algunos de los más relevantes fueron en Puebla 1964, Morelia 1966, Sonora y Tabasco 1967, y las movilizaciones en Cuba, Vietnam y República Dominicana. Lo que generó una fuerte movilización por parte de los estudiantes en la Ciudad de México. Es importante señalar que los estudiantes tuvieron apoyo de sector obrero –petroleros, electricistas, ferrocarrileros–, así como miembros del magisterio y hasta sacerdotes (Díaz, 1985).

La respuesta del gobierno a las demandas y peticiones de los estudiantes, fue la represión violenta, pues se consideraba que estas contribuían a la desestabilización del órgano político de gobierno. Víctor Bravo Ahúja manifiesta que “el sistema educativo fue el instrumento de un proyecto desarrollista y subordinado a los intereses de un capitalismo dependiente” (citado por Latapí, 1980, p. 56). Latapí (1980) menciona, que “a partir de 1970 se extendió la acción de agrupaciones de guerrilla urbana como el Movimiento de Acción Revolucionaria, el Frente Urbano Zapatista, la Liga 23 de Septiembre y la 15 de Julio” (p. 57). Estos movimientos posteriores al '68, evidenciaban el gran descontento principalmente de la clase media, el empleo de la fuerza pública en contra de los ciudadanos afirmaba la incapacidad del Estado para garantizar la democratización que el pueblo buscaba (Díaz, 1985).

Por lo que, el siguiente sexenio debía traer consigo reformas estructurales que dieran respuestas a las problemáticas que se habían planteado, dado que el Estado se encontraba debilitado y desprestigiado. Luis Echeverría Álvarez siendo el nuevo presidente después de la tragedia de Tlatelolco, debía de generar un estado de apertura democrática. La estrategia de la gestión echeverrista fue la modernización del Estado, por medio de reformas en el nivel político, económico, social y educativo.

La participación de la ANUIES y la diversificación de la EMS

El gobierno echeverrista tuvo que tomar medidas diligentes para subsanar los problemas que la anterior administración le había heredado. Centrándonos en materia educativa, el Estado debía de generar nuevos espacios que dieran respuesta a la demanda, como se mencionó

anteriormente, esto debido al crecimiento demográfico y la expansión continua del sistema escolar que se dio a partir de 1950.

Como parte de las transformaciones propuestas en la gestión de Luis Echeverría Álvarez, una de las más trascendentes fue la del sector educativo, dado que, la política educativa impuesta en su administración se orientó como:

Una reforma sustancial a los contenidos y métodos educativos, poniendo especial atención a su relación con la producción (...); sería fuertemente nacionalista y enfatizaría los valores de la “apertura” (...); se presentaría como “democrática” ofreciendo oportunidades a todos por igual; y se utilizaría como elemento dinámico en la movilización populista de las clases más desprotegidas y en la negociación de apoyos de las clases bajas y medias (Latapí, 1980, p. 61).

A partir de la gestión echeverrista la estructura de la enseñanza media superior cambió, la política educativa de esta administración –también conocida como reforma educativa– se apoyó directamente en la ANUIES, quien fungió como mediadora para guiar el proceso de transformación del nivel medio superior.

La ANUIES tomó una función conciliadora para solucionar los conflictos que existían en relación con la diversidad de los planes de estudio y los inconvenientes para el progreso de los programas de enseñanza. La ANUIES congregó a varias instituciones para anteponer estas situaciones y dar resultados oportunos a la sociedad y al mismo sistema educativo. La primera reunión se celebró en Villahermosa, Tabasco, el 20 de abril de 1971, en la cual se proyectaron los ejes de la reforma educativa que daba configuración al nivel medio superior, donde se incorporaron dos alternativas para cursar el bachillerato; el bachillerato tecnológico ofertado por los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y el bachillerato terminal, que sería atendido por los Centros de Enseñanza Terminal. Se estableció la duración de tres años para el plan de estudios y se proyectó potenciar el desarrollo de habilidades que dieran al estudiante la competencia de asumir responsabilidades ante su entorno, poseer habilidades analíticas, se priorizó el pensamiento racional y el manejo de una actividad profesional (Meneses, 1991). Una de las principales

disyuntivas en México con la educación media fue la dupla de atribuciones que se le dieron al bachillerato; la preparación para el ingreso al nivel superior y la formación para el trabajo.

La segunda reunión a la que convocó la ANUIES se realizó el 23 de octubre de 1972 en Tepic, Nayarit, en ella se abordaron aspectos referentes a la forma de como conformar el ciclo escolar, se decretó que todas las instituciones del nivel establecieran cursos semestrales. Se formaron bloques de aprendizaje para el nuevo sistema de créditos académicos y para llevar a cabo este objetivo, se estructuraron los contenidos en tres áreas de aprendizaje: 1) componente básico; de formación general para todo el estudiantado y las propedéuticas; dirigidas al estudio más especializado de un campo del saber, 2) la capacitación para el trabajo; orientadas hacia la preparación para la ocupación técnica y 3) las paraescolares; que abordaban los intereses propios de cada estudiante con referencia a las actividades artísticas y deportivas (Villa, 2010). Asimismo, las actividades de aprendizaje debían de estar encaminadas hacia dos centros de interés: el básico, que estaba dirigido hacia el aprendizaje de la lengua, las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias histórico-sociales y las humanidades, y otro enfocado a contenidos de alguna especialización de interés del estudiante, como el físico-matemático, humanístico, ciencias de la salud y económico-administrativo (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior [ANUIES], 1972).

La tercera reunión tuvo lugar una década después en el Congreso de Cocoyoc, Morelos, en 1982, este congreso tuvo la singularidad de no tener ponencias, solo mesas de debate por parte de las instituciones del nivel medio superior, con el propósito de esclarecer la finalidad del bachillerato teniendo como tarea favorecer a que el alumno acoja un sistema de valores propio, que sea un partícipe crítico de su entorno cultural, que se apodere de conocimientos metodológicos que le permitan la aproximación al conocimiento científico, para poder así seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Villa, 2000). Asimismo, en este congreso se abrió el diálogo para establecer a la EMS como formativa e integral, pues se consideró que el joven a esta edad se encuentra en una etapa decisiva de su vida, en la cual es muy perceptivo. Por ello, una de las finalidades de la reunión era afirmar el valor propio del nivel medio superior y borrar la etiqueta de ser una continuación de la educación secundaria o el previo de la universidad. Otro de los puntos más debatibles dentro del

congreso, fue la idea de generar un tronco común para todas las instituciones del nivel, con el propósito de dotar al estudiante con las herramientas y conocimientos básicos necesarios, y por otro lado establecer una especialización propedéutica que tenga relación con la realidad de cada región del país (Castrejón, 1982).

Particularmente la reunión celebrada en Tepic, Nayarit en 1972, tuvo una fuerte significación para los cambios que se establecerían dentro del nivel medio, dado que con los acuerdos convenidos se estaban aceptando modificaciones radicales dentro de la configuración de los planes de estudio. La educación ahora debía de concebirse como formativa, estableciendo una combinación entre las ciencias con las humanidades, además de añadir la capacitación para el trabajo y la especialización a un área afín por parte del estudiante.

La función mediadora que tomo la ANUIES propició un trabajo democrático para llevar a cabo estos cambios, los cuales fueron inclinando a la sociedad hacia un desarrollo científico y tecnológico, en donde era “necesario una humanidad educada e informada, que entendiera las consecuencias globales del comportamiento individual. El impresionante desarrollo científico y tecnológico hacía necesario orientar la educación más que al almacenamiento de información, hacia el desarrollo de métodos para su adquisición” (Domínguez y Carrillo, 2007, p. 4).

A raíz de estas reuniones, se tuvo la iniciativa de crear nuevas instituciones para cursar el bachillerato, las cuales tenían una estructura distinta a la que se manejaba por parte de las preparatorias de las universidades públicas estatales. La principal función de las nuevas escuelas era cumplir con un perfil propedéutico y terminal, y eliminar la estructura enciclopedista que se había otorgado a este nivel. El 26 de enero de 1971, se creó el CCH de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la finalidad de atender la demanda educativa, además esta institución abría una nueva visión de cómo concebir la educación, rompía con los métodos antiguos y se basaba en nuevas formas de dirigir la enseñanza, su metodología pretendía enseñar a los alumnos, aprender a aprender (Neyra, 2010). Con la creación del CCH, se abrió una alternativa con objetivos innovadores y nació el bachillerato bivalente, el cual establecía una educación general y opciones técnicas terminales (Castañón y Seco, 2000).

La diversificación de la EMS, se dio entre la década de los setentas y ochentas cimentada en las reuniones convocadas por la ANUIES antes mencionadas. Específicamente en 1973 toma lugar la modalidad del bachillerato bivalente (Bachillerato Tecnológico y Carrera Técnica), dirigido por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), ofrecido por los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) y los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTEs). Los estudiantes al cabo de la terminación de sus estudios, obtendrían un título y cédula como técnico profesional y su certificado de bachillerato. En 1972, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), comenzó a ofertar programas de estudio bivalentes. La DGETA tenía bajo su dirección los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y los Centros de Bachillerato Técnico Forestal (CBTF). El Centro de Estudios Tecnológicos de Mar (Cetmar) fue creado dentro del Programa Nacional Tecnológico en 1975. Las instituciones que se orientan hacia el profesional técnico fueron primordialmente promovidas por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), inicialmente el CONALEP se encaminaba hacia la formación de profesionales técnicos (INEE, 2011).

El Bachillerato General estructuró su plan de estudios con tres componentes: básico, propedéutico y de formación para el trabajo, y dio una configuración fundamentada en asignaturas generales para los estudiantes, consecutiva de una especialización. Las asignaturas que conformaron el componente básico pretendían dotar a los estudiantes de habilidades y conocimientos elementales, que todo alumno de bachillerato de cualquier subsistema debía adquirir. El componente propedéutico se conformó por cuatro grupos de diferentes ramas del conocimiento: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales. El componente de formación para el trabajo se organizó en diferentes campos profesionales, y la oferta con base a este componente varió conforme al subsistema y la ubicación de la institución (INEE, 2011).

El Colegio de Bachilleres fue una de las instituciones que se creó para ofertar el bachillerato general, con el propósito de formar estudiantes para ingresar a la educación superior. Se constituyó como un organismo público descentralizado del Estado y fue creado por decreto presidencial el 26 de septiembre de 1973, bajo la gestión de Luis Echeverría

Álvarez, acogió como estructura académica los acuerdos de Villahermosa y Tepic (Neyra, 2010). Esta institución emergió del argumento de buscar separar la EMS de la superior, debido a que, en la mitad del siglo XX las escuelas vocacionales o preparatorias de las universidades nacionales y estatales eran las que operaban la EMS en el país, y por esta razón los estudiantes de dichas escuelas no concebían la EMS como un fin, sino que pretendían ingresar al nivel superior con un aval automático. Por cuestiones políticas, la institución que estaba planeada para iniciar en la capital del país, tuvo su inicio en la ciudad de Chihuahua con tres planteles, unos meses más tarde dio inicio en la Ciudad de México (Villa, 2010). Asimismo Castañón y Seco (2000) mencionan, que la creación del Colegio nace en respuesta a la recomendación de la ANUIES de establecer:

Un organismo descentralizado distinto e independiente de los existentes; (...) un sistema que ampliaba las oportunidades de educación media superior, contribuía a la transformación de los métodos y contenidos de la enseñanza y cuyas finalidades educativas fueran la propedéutica y la terminal, con posibilidad de establecer planteles en cualquier estado de la Republica y que dependieran de él en lo académico y en lo financiero” (pp. 59-60).

El nivel medio superior tuvo un progreso importante durante el siglo XX, la educación técnica se había incorporado a las aulas desde la década de los treinta. No obstante, fue después de la segunda mitad del siglo, cuando la EMS tuvo su desarrollo, expansión y diversificación. Sin embargo, al mismo tiempo que el nivel medio superior logra un crecimiento significativo también sufre una fragmentación, lo cual acarrea un fuerte problema de identidad (Villa, 2010). Según estudios realizados por Urquidi en 1982, muestran que el bachillerato general fue el de más aceptación por la población y evidencia como el bachillerato técnico o profesional no logró complacer las demandas del sector productivo, además de no tener una considerable diferenciación en el aprendizaje en comparación con el bachillerato general. Como resultado del estudio, se concluyó que los graduados del nivel medio superior aspiraban a continuar con sus estudios en el nivel superior.

La intervención de la ANUIES en esta nueva organización, abrió un proceso democrático para la educación en el nivel medio superior, con el propósito de mejorar la

realidad compleja que embestía al sistema escolar de la época. La democratización en sí misma, aseguraba que el sistema educativo lograra la cobertura completa de cada nivel educativo, específicamente para el nivel medio superior esto no fue posible en los años setenta, pues apenas empezaba la expansión del nivel. Sin embargo, hubo un gran crecimiento en espacios educativos lo que consiguió que cada vez más personas tuvieran acceso a este nivel de estudios.

Por otro lado, llegar a la total democratización de la educación conllevaba la integración de otras características que la complementan como: la equidad, la relevancia, el carácter nacionalista y participativo, la calidad de la educación, su eficiencia y su capacidad para adaptarse. Por lo tanto, puede advertirse que la ANUIES en su rol como conciliadora comenzó una nueva etapa para la EMS, la cual trataba de considerar todos estos aspectos antes mencionados para lograr una educación más igualitaria, flexible y adaptativa a las condiciones del contexto. Sin embargo, es evidente que la total democratización no se logró íntegramente, pero fue un paso agigantado el que se dio con los cambios que se propiciaron.

Inicio y desarrollo de la EMS en el estado de Chihuahua siglos XIX y XX

En 1824, cuando el congreso nacional crea la Constitución Política de la Nación Mexicana, se estableció bajo el art. 50, que el Estado tenía la obligación de impulsar la educación. Chihuahua al constituirse como una de las entidades federativas que conformaban al país, apoyó estos mandatos promulgados en la Constitución y al poco tiempo los puso en marcha (Congreso General Constituyente, 1824). El Estado asumió la tarea de promover la educación el 16 de marzo de 1826, a través de un decreto que lanzó el gobierno estatal y con ello se asumía la responsabilidad de la creación y el sostenimiento de las escuelas. Siguiendo los estudios de Hernández (2001), Chihuahua por su lejanía territorial con la capital del país, siempre mantuvo un vínculo excluido, principalmente en el ámbito político, aunque la sociedad chihuahuense invariablemente sostuvo un espíritu patriota y tradicionalista, pese a estas situaciones.

Por ello, uno de los intereses como estado fue reiterar que la educación formaba parte fundamental de la nueva vida independiente y había de llevarse a cabo con hechos. La educación tomaría pues un papel elemental, dado que a partir de ahí se enmarca el contexto de la educación superior en el país y en ella se asentarían las ideas sobre las cuales se quería basar la nueva sociedad mexicana. No bastaban solo los decretos o las guerrillas para declararse a una nación independiente, había que serlo desde las entrañas, había que reformar las maneras de pensar de los ciudadanos mexicanos y esto solo podría ser posible con una sociedad instruida, en donde se formaran sujetos bajo el “proyecto nacional centrado en los valores de libertad (ideas, creencias y desarrollo personal) e independencia, en síntesis, para la ilustración, es decir, el saber por el saber” (Hernández, Pérez y Trujillo, 2017, pp. 137-138). A raíz de ello, se tomó la iniciativa de fundar en la ciudad de Chihuahua, el Instituto Científico y Literario. El término “científico” se le atribuyó en 1881 con la llegada de las ideas positivistas. El Instituto constituyó por casi 100 años, la única escuela de educación superior en la entidad, de 1827 a 1905 (Hernández, 1985).

El Instituto tuvo sus precedentes en las cátedras de latinidad –el equivalente a la educación preparatoria– por Cipriano Yrigoyen en 1827, las cuales se concretaban a dar clases de latín, siguiendo el modelo de los colegios jesuitas. Sin embargo, una cátedra de latín, no era suficiente para instruir a la población en materia de justicia, igualdad, ilustración y libertad. Había que darse una transformación en la estructura educativa, dejar atrás las concepciones jesuitas de la educación, las cuales giraban en torno a Dios y sus mandatos, había que aleccionar a la sociedad para crear hombres sabios y justos (Hernández, 2001).

El Instituto fue formalmente fundado el 19 de marzo de 1835, se constituyó con una estructura basada en cátedras de: jurisprudencia y derecho público, cánones y derecho natural, matemáticas, francés, inglés, ciencias médicas, teología y latinidad. Hernández, Pérez y Trujillo (2017) mencionan:

La planta académica original en la fundación del Instituto Literario fueron Antonio Cipriano Yrigoyen de la O con Filosofía y Teología; Miguel España, Español; Mónico Ruíz, Lógica y Metafísica; José María Bear, rector; Miguel Mier y Altamirano, Derecho; José María Yrigoyen, Latín; Juan José Guerra, Filosofía; Juan José Capoulade, Francés, Inglés y Matemáticas (p. 138).

No obstante, a pesar de que la configuración estaba proyectada hacia cuatro carreras (Jurisprudencia, Filosofía, Ciencias Médicas y Teología), solo operaban Filosofía y Teología. Es evidente que, la inclusión de estas cátedras dio como resultado un impulso a la cultura y el progreso de la ciudad. No obstante, al mismo tiempo se generó una segregación de la sociedad, por el hecho de que, no todas las personas podían acreditar un plan de estudios como este, pues las asignaturas tenían que ver más con la posición social de la persona, que con el simple acceso a la educación. La educación bajo decreto era para toda la sociedad, ahora bien, solo era asequible para una minoría (Hernández, 1985).

Pasadas las primeras décadas de la creación del Instituto, se hizo una valoración de sus frutos en su conformación inicial, los resultados eran evidentes, pues, aunque culturalmente hubiera un avance, poca era la aplicación de las asignaturas que se daban. Los hombres sabios e ilustres no servían nada más que para ilustrar, más no impulsaban los sectores productivos propios de la entidad, además de no dar respuesta a las problemáticas de la época en cuestión médica y económica. Esta valoración de la educación superior, puso de relieve la poca o nula utilidad de los programas de estudios, pues solo tenían relevancia en lo académico –la formación de hombres letrados– pero no servían para activar el sector productivo.

El Instituto fue cobijo de varias escuelas de educación superior en el estado de Chihuahua, las cuales eran (Hernández, 2001):

- Escuela Preparatoria (1827-1954).
- Escuela Prevocacional (1929-1954).
- Escuela Comercial (1904-1924).
- Escuela Normal (1906-1937).
- Escuela Normal de Educadoras (1929-1932).
- Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (1932-1942).
- Escuela de Minas (1934-1942).
- Escuela de Farmacia (1944-1954).

Para la segunda mitad del siglo XIX, el Instituto toma una visión distinta a la que se planteaba en sus inicios, adoptó una metodología más positivista que ilustrativa –se tomó mayor interés

por la ciencia–, con el fin de crear ciudadanos productivos para la entidad, que pudieran incorporarse al campo de trabajo con facilidad y así impulsar la economía del estado. Para ello, se hizo una reforma curricular integrando las asignaturas de química, teneduría de libros, dibujo, botánica, zoología y psicología. El positivismo implantado en la educación chihuahuense fue propulsor de las ideas liberalistas que se estaban gestando a nivel nacional, con el fin de llegar a la separación total de la iglesia y el Estado, dando inicio a laicidad (Hernández, 2001).

En 1879, el gobernador del estado Ángel Trías, sugiere hacer una renovación del Instituto, introduciendo asignaturas de ciencias experimentales, orientadas a ciertos sectores productivos de la entidad, se buscaba formar gente productiva para la sociedad. Sin embargo, a la llegada de Miguel Ahumada a la gubernatura en 1891, se planeó la promoción de todos los niveles educativos, de modo que al hacer el análisis de lo que representa hacer esta proyección, cae en la cuenta del gasto que esto significaría, por lo que decide suprimir la educación superior, con base en la poca productividad que había tenido el Instituto para el estado. A raíz de esta determinación, en 1893 se hace una reforma donde se hace la división de la enseñanza en: primaria, preparatoria y normal. En este mismo año se crearon las escuelas de Artes y Oficios y la Comercial para Señoritas (Hernández, 1999).

El Instituto durante casi todo el siglo XIX, fue una escuela exclusiva para varones, es hasta el año de 1893, que ingresa la primera mujer; Francisca Beltrán del Río. Ella fue una destacada alumna que presentó 21 asignaturas, tres de ellas se habían presentado por primera vez; Costura, Caligrafía y Botánica. Cabe destacar que el promedio de materias que presentaban los estudiantes era de cinco asignaturas, por lo que su desempeño fue notablemente sobresaliente. En el tiempo en que aún se encontraba cursando sus materias, fue contratada como prefecta en el Instituto y posteriormente se desempeñó como maestra de otra institución. Ella fue la mujer que dio pie, para que las mujeres tuvieran acceso a la educación superior en Chihuahua (Hernández, 1999).

En la primera década del siglo XX, el Instituto sufrió constantes cambios derivados de su inestable situación, a causa de las circunstancias que se vivían en el estado por el inicio de la Revolución, esto impactaba directamente en la organización jerárquica del Instituto, pues los cargos directivos eran imposiciones políticas. Chihuahua entre los años de 1900 a

1930, tuvo 115 gobernadores, lo cual generó cambios dentro de las directrices del Instituto, pues cada persona que llegaba a cubrir el puesto, tenía la encomienda de impregnar las nuevas ideas y esquemas (Hernández, 2008).

En 1905, bajo el mandato del gobernador Enrique Creel se inauguraron la Escuela Normal y Comercial. Asimismo, se hizo una reestructuración de la Preparatoria, todas estas albergadas dentro del Instituto, cabe señalar que en esa época aún se seguía con la división de estudios en primarios y secundarios. Las escuelas encargadas de la instrucción secundaria eran: el Instituto Científico y Literario, la Escuela Normal, la Escuela Comercial, la Escuela Industrial para Señoritas, la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela de Enfermeras, la Escuela de Agricultura de Ciudad Juárez y el Seminario Conciliar (Hernández, 2008). Estas acciones fueron abriendo camino cada vez más al positivismo dentro de las aulas y se relegaba la orientación de los estudios ilustrativos. La creación de estos centros educativos generaba formalmente para sus egresados un camino de éxito para incorporarse a los centros de trabajo.

Durante los años de 1900 a 1934, el Instituto albergó a varias escuelas, una de ellas; la Escuela Preparatoria, esta fungió como sostén por el hecho de instruir a los ciudadanos en los estudios requeridos para ingresar a la educación superior. Sin embargo, considerando que la gente que accedía a estos estudios era gente de un extracto social alto, los estudios de preparatoria en Chihuahua tenían una baja afluencia, dado que estas personas preferían terminar su preparación profesional en otras ciudades nacionales o extranjeras. Además, durante estos años la Revolución también tuvo su complicidad en la baja matrícula en las escuelas del Instituto (Hernández, 2008). Este período fue para el Instituto, un momento caótico, pues la lucha que se manejaba dentro del estado reflejaba la inconformidad del pueblo hacia el gobierno, en decreto las promesas sonaban justas y equitativas, pero la realidad era que la mayor parte de la población vivía en una situación desigual y marginada, donde solo unos tenían acceso a aquellos derechos que estaban en las leyes. En consecuencia, la gente se une a la lucha de la Revolución para poner fin a una sociedad clasista, que privilegiaba a una minoría.

Entre 1934 y 1940 México tenía aspiraciones socialistas, consumada la Revolución, la gente deseaba que aquellas promesas que habían sido estandarte de su lucha fueran llevadas a la realidad, una sociedad democrática, instruida y equánime (Hernández, Pérez y

Evangelista, 2010). Para la realización de este proyecto debía de tomarse la educación como principal edificación de las nuevas ideas bajo las cuales se quería adiestrar a la población, así como años atrás se había hecho en la transición de la ilustración al positivismo.

Los maestros de la Escuela Normal eran los que promovían el movimiento socialista, los cuales permeaban estas ideas a sus estudiantes. En cambio, los estudiantes de la Escuela Preparatoria eran los antagonistas del socialismo, ya que ellos pertenecían a otra clase social, por lo tanto, sus intereses se veían directamente afectados. Sin embargo, la implantación del socialismo era compleja, debido a que se buscaba el asentamiento de las ideas socialistas sin cambiar la estructura socio-económica del estado, lo que desde luego resultaba totalmente absurdo (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

A pesar de los esfuerzos realizados dentro de las escuelas para llevar el movimiento socialista a la realidad, la sociedad chihuahuense continuamente mostró su renuencia hacia esta doctrina, la misma situación se reflejaba en toda la república. El apogeo del socialismo duró un corto período de tiempo, para 1943 ya se solicitaba a los maestros cambiar los ideales del proyecto socialista nacional por los de una sociedad capitalista, esto en tan solo un abrir y cerrar de ojos. Esta situación fue un fuerte choque de ideas para maestros y alumnos, quienes habían sido los principales promotores del proyecto socialista. Ahora bien, aun y cuando los maestros ya tenían la encomienda de llevar la educación hacia el proyecto de la unidad nacional, el proyecto socialista marco su huella dentro del sector educativo, de ahí que, se logrará la creación del sindicato de maestros y la instauración del Instituto Tecnológico Regional de Chihuahua en 1948, el cual fue asentado bajo el mismo esquema que el IPN, quien tuviera su desarrollo en pleno auge socialista (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

En el período de 1934 a 1954 el Instituto tuvo evidentes modificaciones al currículo, una de ellas fue la aparición palpable de las bellas artes, las cuales poco a poco fueron permeando dentro del currículo hasta tener una notoria participación dentro del programa de estudios. Asimismo, en este período hubo una reformulación sobre el papel que desempeñaba la mujer para el sector educativo y el productivo, la inserción de la mujer hacia estos dos sectores fue una contienda latente que se sostuvo desde varios ángulos; familiar, laboral, religioso y económico, pues vulneraba los esquemas ya manejados por la sociedad. Es

importante señalar que, Chihuahua debido a su ubicación geográfica en colindancia con Estados Unidos de América (E.U.A.), siempre ha ido en avanzada en cuestiones ideológicas en beneficio de la sociedad, por lo que la incursión de las mujeres en estos sectores no fue la excepción (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

La Escuela Preparatoria que fungía como parte del Instituto, se estableció como eje esencial de esta institución durante todo su curso (1827-1954), hasta la transformación del Instituto en la Universidad. La creación de la Universidad de Chihuahua se anuncia el 16 de septiembre de 1954 en el informe del gobernador Óscar Soto Máynez, y es hasta el 8 de diciembre del mismo año que se publica la Ley Orgánica bajo la cual se decreta su creación. La Universidad inició con las siguientes escuelas: Preparatoria, Prevocacional, Ingeniería, Farmacia, Enfermería, Medicina, Leyes y Música, siendo la Escuela Preparatoria quien albergó la mayor matrícula al inicio de la Universidad (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

CAPÍTULO V. EL COLEGIO DE BACHILLERES: UNA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El cese de la Escuela Preparatoria de la UACH

La Preparatoria de la UACH fue una de las escuelas que se heredó a la Universidad por parte del Instituto Científico y Literario, el cual dejó impregnado su legado del pensamiento crítico, democrático y humanista. Estas características distintivas de la Preparatoria –las cuales se promovieron con más apogeo a mediados de 1960– mantuvieron a sus estudiantes implicados en los problemas internos que arremetían en contra de la Universidad y su organismo de orden político y académico. Desde la creación de la máxima casa de estudios en 1954, se considera que se incubó una conciencia colectiva de carácter fuertemente humanista (Ontiveros y Pérez, 2019).

Ontiveros y Pérez (2019) señalan que, la fuerte convicción de formar estudiantes “liberales críticos, socialdemócratas y radicales” (p. 112) en la Escuela Preparatoria, fue un detonante que dio auge a un pensamiento crítico particular de la época, el cual convergió en un enardecimiento de la izquierda radical dentro de la Universidad. Aunado a que, entre los años de 1968 y 1973, existió en México un fuerte descontento por parte de los estudiantes con las autoridades políticas y educativas a partir de los acontecimientos ocurridos en Tlatelolco. En el estado de Chihuahua estalló una pugna entre los estudiantes y la Universidad, ubicando a la Escuela Preparatoria como foco de conflicto, la cual era la encargada del nivel medio superior en la localidad. La Preparatoria se configuraba como un centro de colisión, por el hecho de que era la escuela que albergaba más jóvenes dentro de la Universidad, además de ser los más maleables para realizar movimientos y atracos en contra de la autoridad (A. Rico Bovio, comunicación personal, 20 de febrero, 2018).

Imagen 1

Entrada principal de la Escuela Preparatoria de la UACH vandalizada por los estudiantes



Fuente: “Carta notariada certificada por el Lic. José A. Molina que da fe mediante las fotografías de los destrozos ocasionados en la Escuela Preparatoria”. (Fondo UACH), en AHUACH.

El final de la Escuela Preparatoria tuvo oportunidad cuando los estudiantes realizaron un levantamiento que terminó en daños severos de vandalismo para la institución, como puede observarse en la fotografía anterior (ver imagen 1). Se pintaron las paredes exteriores, vidrios rotos, puertas vencidas, murales destruidos por disparos de diferentes calibres, destrozos casi en su totalidad al mobiliario de la institución (mesas, bancas, aparatos telefónicos, archiveros, sanitarios, entre otros), además en la sala de música se encontró un piano de cola totalmente destruido (ver imagen 2). Se hallaron rastros de haber realizado fogatas dentro de las instalaciones, en el exterior de los muros se encontraban mensajes como: contra el fascismo de la UACH: ¡la movilización de masas!, desarrollemos el poder político-militar del proletariado (AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua], 1974). Este último levantamiento por parte de los estudiantes, dio fundamento suficiente a las autoridades para clausurar la Preparatoria, y así poder formar una nueva institución libre de ideologías bajo un nuevo régimen. Ontiveros, Pérez y Trujillo (2020) mencionan, “el cierre de la Escuela Preparatoria de la UACH fue también la supresión de la Educación Media Universitaria Pública, las autoridades no tuvieron la capacidad de

resolución del conflicto estudiantil, tomaron una decisión que afectó indudablemente a la educación” (p. 363).

Imagen 2

Piano de cola destruido



Fuente: “Carta notariada certificada por el Lic. José A. Molina que da fe mediante las fotografías de los destrozos ocasionados en la Escuela Preparatoria”. (Fondo UACH), en AHUACH.

La supresión de la Escuela Preparatoria de la Universidad se acordó en Consejo Universitario en agosto de 1974, no obstante, las instalaciones de dicha institución habían sido desalojadas casi un año antes. El Estado debía fortalecerse mediante acciones que favorecieran los nuevos proyectos nacionales, al entender que después del movimiento estudiantil se generaron nuevas fuerzas sociales que constituyeron un sujeto, el cual debía de resquebrajarse dado que “las capas medias y los sectores de elite llegan a la universidad con un bagaje ideológico y cultural que adquieren en el seno de la familia y que se consolida con la enseñanza media” (Garberi, 2018, p.8). Quebrantar al individuo en sus concepciones ideológicas, generaría una nueva transformación cualitativa, lo cual aseguraría el no trastocar el orden y la toma del poder, para poner en marcha una nueva estructura social de las instituciones.

La coyuntura política para cerrar la Preparatoria, fueron los movimientos políticos de entonces, grupitos de izquierda, que no eran bien vistos por el régimen. A lo mejor

fueron los momentos que se vivieron desde el '68, movimientos fuertes en toda la República, aquí en Madera, los movimientos dentro de la Universidad, las huelgas, los grupos de izquierda acomodándose en el poder (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

El cierre de las escuelas privadas de EMS en Chihuahua

A la par de la creación del Colegio, surge un fenómeno en la ciudad de Chihuahua muy singular, los jesuitas quienes eran los encargados del Instituto Regional, de acuerdo a su teoría de la liberación cierran su preparatoria y las monjas del Instituto Femenino también clausuran su escuela. De acuerdo a los cambios que a nivel mundial surgieron en los últimos años de 1960 y con ello las innovaciones que generó el Concilio Vaticano II, la Iglesia Católica debía sumarse a las adecuaciones de esos cambios, los cuales sugerían una renovación en los modos de evangelización. Los religiosos optaron por realizar un “apostolado educativo no escolarizado, en el que se pudiese atender a las grandes masas populares marginadas” (Palomera, 1997, p. 359).

El abandono de estas dos escuelas, dejó un sector de la población desamparado. Guillermo Hernández menciona “la elite se quedó sin preparatoria” (comunicación personal, 9 de diciembre, 2019). Por consiguiente, estos estudiantes buscarían acogida en el sector público, por lo que, al cerrarse la Escuela Preparatoria su alternativa sería el Colegio de Bachilleres.

El inicio de la era COBACH en Chihuahua

La construcción histórica, social y cultural de las escuelas atiende al hecho de que la institución se conforma como un espacio de discusión con discursos entreverados del Estado, la conformación de la identidad escolar, las prácticas dentro del aula, la gestión académica y administrativa, la organización escolar, los ritos, códigos y normas que están implicados en la construcción cotidiana de los centros educativos (García, 2002).

La escuela se configura entonces como un espacio público que se edifica bajo los intereses de quienes están a cargo de la organización de la sociedad, particularmente el Estado es quien asume esta responsabilidad. Sin embargo, dentro de los centros educativos se han generado espacios que dan cabida al debate y la controversia, los discursos generados se contraponen a los establecidos por el gobierno, lo que causa conflicto y convierte a las instituciones en sitios de repliegue y aglutinamiento (García, 2002).

El planteamiento de la creación del COBACH cabalmente se da por iniciativa de la autoridad para cesar las escuelas preparatorias que estaban incorporadas a las universidades públicas, lo cual fue un fenómeno que sucedió a nivel nacional. Sin embargo, es importante señalar que varios estados continuaron con los bachilleratos a cargo de las universidades públicas –más no fue la generalidad. La educación preparatoria pública universitaria, después del acontecimiento de Tlatelolco en 1968, de acuerdo a sus características se convirtió en un espacio generador de conflicto para las universidades, por lo que se consideró prudente y oportuno la creación de un sistema que diera una nueva estructura y ordenamiento al nivel medio superior.

La idea de los Colegios de Bachilleres puesta en marcha tenía varios propósitos, los cuales se habían perdido o inclusive puede que nunca hayan existido bajo el sistema educativo que se tenía para el nivel medio superior. El primero era dar una configuración terminal a la EMS, la cual no existía con el esquema que se manejaba de tener las escuelas preparatorias adscritas a las universidades públicas, pues dotaba a los estudiantes de todas las garantías y derechos de un universitario, además de acceder a un pase libre para el ingreso a la educación superior. Esto generaba un conflicto, pues al tener los estudiantes del nivel medio este pase libre, prácticamente acaparaban todos los espacios disponibles en los centros de educación superior, dejando de lado a los estudiantes provenientes de otras instituciones (Villa, 2010). Igualmente se concedían derechos a los estudiantes del nivel medio superior bajo la autonomía de la cual gozan las universidades, sin embargo, no estaban psicológicamente preparados para disfrutar de tales libertades, pues aun necesitaban cierto nivel formativo que los ayudara en su paso al nivel superior.

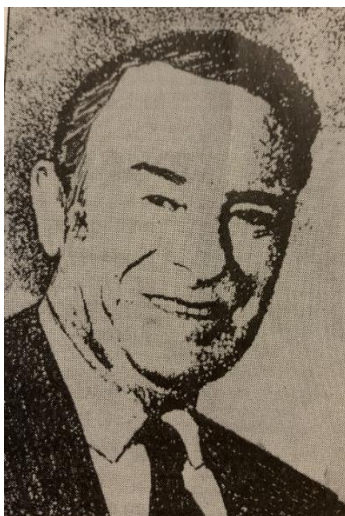
Otro de los propósitos fue el cambio del plan de estudios de dos a tres años, ya fuera en un bachillerato tecnológico o general. El sistema COBACH se ubicaba dentro de los

generales, pues, aunque si se capacitaba al joven en algún área del sector productivo, su principal finalidad era proporcionar a los estudiantes las habilidades y competencias necesarias para el ingreso a la educación superior. Estos nuevos propósitos que se dieron a la EMS, se establecieron en las asambleas convocadas por la ANUIES, que tuvieron lugar el 20 de abril de 1971 en Villahermosa, Tabasco y en 1972 y en Tepic, Nayarit, en donde intervinieron el IPN, institutos tecnológicos, universidades autónomas, estatales y privadas (Villa, 2010). El cambio de dos a tres años de la educación preparatoria tenía la intencionalidad de ocupar a los estudiantes un año más, para poder lograr una mayor maduración del individuo y alejarlo de los conflictos.

Desde los primeros conflictos suscitados en la Escuela Preparatoria, se divulgaba a nivel nacional la noticia de la clausura de las Escuelas Preparatorias para ser sustituidas con la fundación del sistema COBACH a lo largo del país. Debido a esta premisa, un grupo de consejeros universitarios pertenecientes a la UACH junto con el rector el Lic. Óscar Ornelas Kúchle, apoyados por el Gobernador el Lic. Óscar Flores Sánchez (ver imagen 3), realizaron un viaje a la Ciudad de México para pedir al presidente el Lic. Luis Echeverría Álvarez el adelanto de esta institución para la ciudad de Chihuahua, para así poder dar cese a la Escuela Preparatoria de la UACH.

Imagen 3

Lic. Óscar Flores Sánchez



Fuente: “Nawara (Raíces) Año IX, Número 5, 1998 pág. 33, Centro de Investigación Histórica de Chihuahua (CIHCH)”.

Cuando se cierra la Preparatoria por las razones sociales y políticas que se dieron en ese momento, que ya ahí era el semillero de todos los problemas en la Universidad, los jóvenes eran los más fáciles de mover para iniciar las huelgas y los paros. Cuando se ve la necesidad de cerrar la Preparatoria, se busca el apoyo de la federación para abrir otro sistema y de hecho la Prepa ya en ese entonces era muy grande, se ve la opción política y social de dividir a la juventud, de no tenerla amontonada en el mismo lugar para que sean menos fáciles de manejar. En ese tiempo, ya en México se pensaba en abrir un Colegio de Bachilleres, para dar cabida a muchos jóvenes que estaban en ese momento buscando la opción, todavía no se daban los planes de estudio. En esos días, va un grupo de consejeros universitarios acompañados del entonces rector el Lic. Óscar Ornelas, de consejeros alumnos y maestros, se van a México a pedirle al Lic. Luis Echeverría la opción de abrir en Chihuahua el Colegio de Bachilleres. Sin planes de estudio, sin nada, sin recursos para empezar. Entonces algunos de los maestros que trabajamos en la Prepa nos invitan a participar en el Colegio (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

Es importante señalar, que la decisión de la fundación del Colegio en Chihuahua nace sin ningún sustento normativo, su decreto de creación se da el 26 de septiembre de 1973, sin embargo, su planificación y desarrollo se gesta alrededor de nueve meses antes de este suceso. Con la toma de la Escuela Preparatoria, se suprime por varios meses la EMS en la ciudad, esto nos indica que la creación del COBACH es meramente un acto político, que separa la educación media de la Universidad para sosegar los problemas, huelgas y paros que cuantitativamente realizaba la Preparatoria, por ser la escuela que albergaba más estudiantes. Asimismo, la determinación del Lic. Óscar Ornelas y los consejeros de reunirse con el presidente y no con el Secretario de Educación, nos profiere un presidencialismo autoritario en la forma del ejercicio de poder. El comienzo del Colegio desfasado de su decreto de creación, manifiesta una forma ilegítima de dar inicio (G. Hernández Orozco, comunicación personal, 9 de diciembre, 2019).

Con la autorización del primer mandatorio de la nación, se empezó la planificación del proyecto Colegio de Bachilleres sin tener la viabilidad de recursos e instalaciones adecuadas. Se organizaron reuniones con gente de interés para dar configuración a esta nueva

institución, principalmente se convocó a maestros que trabajaban en la antigua Preparatoria por su conocida trayectoria en la EMS, se cuidó que los maestros tuvieran un perfil bajo en cuestión de ideología izquierdista y que fueran personas comprometidas con el nuevo proyecto educativo y social que se quería para la juventud. Sin embargo, dentro del Colegio hubo contrataciones de maestros conocidos por militar en el Partido Popular Socialista (PPS) o por su simpatía con las ideas de izquierda –los maestros normalistas eran quienes encajaban en esta línea–, lo que si no se aceptó fueron personas que desvirtuaron su labor docente para hacer revueltas o atraer alumnado a la política (R. Duarte Huerta, comunicación personal, 24 de septiembre, 2018).

Desde la perspectiva política, la Universidad se queda solo con la función de formar en el nivel de licenciatura en 1973, hasta 1974 se crea el primer posgrado. Laboralmente, borrón y cuenta nueva, hacemos una nueva institución, siempre es más fácil hacer una nueva institución, que transformar la que ya se tenía. A los de Bachilleres se les dice, va a haber nuevos maestros, que ya no van a ser los socialistas, van a haber dos que tres que sí, porque no eran revoltosos. Surge una nueva institución, con precariedad, si y mucha (G. Hernández Orozco, comunicación personal, 14 de noviembre, 2017).

En las reuniones se hablaba de las condiciones en las que estarían trabajando, se planteó la falta de recurso económico para pagos a docentes, por lo que, durante los primeros meses no habría pago de sueldos hasta que la federación mandara recurso, además no había programas de estudio con los cuales empezar (R. Duarte Huerta, comunicación personal, 24 de septiembre, 2018) (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

De las cosas que recuerdo que nos planteaban, era no va a haber dinero, entonces vamos a ver cómo le hacemos para trabajar los primeros meses, mientras la federación nos manda recursos. Muchos de los maestros que ya dábamos clases en la Prepa, continuamos dando clases. Se nos planteó que íbamos a trabajar sin recursos económicos, se nos planteó que no se nos iba a pagar al principio, que no había programas (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

La opción que se dio a los estudiantes de la antigua Escuela Preparatoria para concluir sus estudios, fue acreditar mediante exámenes las asignaturas que les habían quedado pendientes al momento del cierre. Las instalaciones de la Preparatoria estaban tomadas, por lo que resultaba imposible acceder a las mismas. La aplicación de estos exámenes se llevó a cabo en diferentes instalaciones de otras escuelas (ver imagen 4) (R. Duarte Huerta, comunicación personal, 24 de septiembre, 2018). Ontiveros, Pérez y Trujillo (2020), enfatizan que:

La supresión de la Escuela Preparatoria, lejos de constituir una solución a los problemas educativos, representó un retroceso y condujo a la sociedad chihuahuense hacia una visión mercantilista. Las escuelas que instauró el Estado para sustituir la Educación Media Universitaria Pública han ido encaminadas a seguir produciendo sujetos para la vida productiva, escuelas de educación media en las que cualquier manifestación que contradiga las normas instituidas son rápidamente silenciadas (pp. 364-365).

Imagen 4

Regularización de estudiantes de la Escuela Preparatoria de la UACH mediante exámenes



Fuente: “El Heraldo de Chihuahua, viernes 24 de agosto de 1973 sección B”.

La creación del Colegio de Bachilleres como parte del proyecto modernizador de la gestión echeverrista, debía atender dos líneas de acción muy específicas, “transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instaurar

un orden social más justo procurando una distribución más equitativa de las oportunidades” (Latapí, 1998, p.33). De ahí que, las nuevas instituciones tenían el encargo de inducir el conocimiento científico a las aulas para preparar individuos competentes para la nueva cultura científico-tecnológica moderna y, por ende, de acuerdo a su relación con el sector productivo se debía activar el desarrollo económico del país (Latapí, 1980). Este pensamiento fue algo que caracterizó a la gestión echeverrista y a su vez al propio Colegio, se adjudicaron a la educación media finalidades directamente relacionadas con la economía nacional y con el sector productivo.

Sin embargo, la política educativa de la gestión echeverrista no solo se encaminó hacia la vinculación de las escuelas con el sector productivo, sino que también, “perseguía un cambio en los sujetos, en sus prácticas, sus conocimientos, sus valores, sentimientos y emociones, un cambio en los propósitos formativos (...), la formación de nuevas subjetividades” (González, 2018, 108). Esta fue la finalidad más importante de la reforma y de la creación de nuevas instituciones de nivel superior como el Colegio de Bachilleres.

Uno de los principales riesgos que se advertía en el período de 1970-1976 fue la ilegitimidad de la autoridad, la reforma para la EMS resultó muy significativa para el cambio que se quería propiciar en los jóvenes ciudadanos, los estándares formativos que tendrían las nuevas instituciones debían trascender el recinto de la escuela, para llegar a más espacios de la población. Esto es, los nuevos rituales formativos impuestos en los centros educativos debían generar actitudes en los estudiantes que los ayudaran a aprender a lo largo de la vida. Ya no solo se educaba bajo conocimiento ilustrativo, sino también se formaba la conducta, los impulsos, los apegos, las acciones y los sentimientos, con la finalidad de modelar el carácter para generar una nueva identidad juvenil.

Como experiencia positiva del cierre de la Preparatoria, en los últimos años de la Escuela, en 1973, la Prepa estaba ya muy desordenada, los muchachos al fin de cuentas manipulados por grupos políticos, ya querían hacer lo que les daba la gana y muchas veces lo lograban. Había mucho desorden. Los muchachos en ese tiempo, pues el pelo largo, los pantalones acampanados, greñudos, difícilmente los disciplinabas, los maestros enérgicos como yo pues los disciplinábamos, pero te costaba, ya batallabas mucho con ellos. Cuando se abre el Colegio, se abre con la idea

de disciplinarlos, entonces nos tocó empezar a obligarlos a cortarse el pelo, ir fajados, ir peinados, a los horarios y creímos que íbamos a batallar y no. Y al final de cuentas yo creo que los papás también era lo que querían, que alguien los fuera encausando. Como experiencia negativa para la Universidad, pues perder la Prepa, cerrarla, como positivo para la Universidad, quitarse el problema que estaba generando la Escuela. Fueron años muy difíciles para la Universidad, porque era quitar un rector, muchas huelgas. A mí como estudiante me tocó el segundo año de la Facultad, todo el año yo creo sin clases, porque estaban en huelga, presentábamos exámenes en uno y otro lugar, porque no teníamos acceso a las instalaciones. Yo creo que desde entonces hasta la fecha no ha habido un conflicto de ese tamaño (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

Victorino (2002) menciona, el gobierno “con la intención contra hegemónica de formar intelectuales orgánicos, capaces de organizar y dirigir clases subalternas” (p. 142), crea nuevas instituciones que disipen la tensión y desconcentren la demanda fuera de la UNAM y del IPN, esto se hace posible en la educación media con la creación del Colegio de Bachilleres y en la educación superior con la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Por ello, derivado de las recomendaciones y el estudio hecho por la ANUIES, el 26 de septiembre de 1973 se creó bajo decreto presidencial el Colegio de Bachilleres, siendo la primera institución que puso en marcha el modelo de bachillerato bivalente –propedéutico y de capacitación para el trabajo. (Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua [COBACH], 2019a). Hernández Orozco comenta, “la esencia del Colegio de Bachilleres, se concentraba en ser preparatoria y vocacional, como parte de su preparación técnica. Es una hibridación. Les da nivel bachillerato, pero los capacita técnicamente para ejercer un oficio” (comunicación personal, 14 de noviembre, 2017).

El proyecto de la creación del Colegio, originalmente fue orientado para iniciar labores en la Ciudad de México para así atender la demanda que prevalecía en la zona metropolitana. Sin embargo, debido a la situación que en aquellos años albergaba la capital del estado, se vio la necesidad de adelantar el proyecto en la ciudad de Chihuahua (Neyra, 2010).

La sociedad recibió abiertamente al Colegio porque vio la necesidad de un sistema nuevo, que acogiera a los jóvenes, que los disciplinara y los pusiera en orden. Estoy segura que la sociedad se quedó conforme, contenta, con abrir una institución nueva (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

La cultura escolar del COBACH en su perspectiva histórica

El espacio escolar se define como un recinto que engendra una cultura propia, el cual mediante las prácticas que ejerce bajo un esquema axiológico, persigue educar a un proyecto de ser humano. Este ideario de persona se construirá con base en un perfil ideológico que estará determinado por un modo organizativo y una intencionalidad, la educación formal está condicionada por el espacio, el tiempo, el lenguaje y el discurso que se maneja (Viñao, 1993). La expresión de espacio escolar también se le denomina *cultura escolar*, la cual está constituida:

Por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades, comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego, no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2001, p. 31).

La *cultura escolar* que engendra el COBACH se apropia de un espacio inmaterial que será transmitido de generación en generación desde el momento de su creación, que debe perdurar más allá de los cambios para el progreso de la institución. Por lo tanto, el quehacer del historiador será esbozar esta *cultura escolar* en los aspectos más ostensibles que la configuran.

El COBACH con esa intención de reformar a la sociedad, trazó una *cultura escolar* bajo lineamientos, códigos, rituales y prácticas que sirvieran para conseguir esa regeneración de la sociedad. El sistema Colegio de Bachilleres fundamentado en la reforma educativa de 1970-1976, debía responder a las disposiciones plasmadas en la reforma, la cual tenía la intención de realizar cambios de fondo a través de la eficacia de la escuela. Primeramente, se

buscaba “reformular los procesos de subjetivación posteriores a la crisis del ‘68 y de insertar los controles de la vida en los dispositivos estatales de seguridad” (González, 2018, p. 95), pues se consideraba que las instituciones habían conseguido un incremento ilegítimo de dominio político. Por lo que, fue ineludible mediar la situación para prevenir contingencias que pusieran en riesgo la seguridad interior.

Asimismo, fue la oportunidad para ejecutar cambios a través de una reforma educativa contundente, basada en “objetivos de formación ciudadana, con los de soberanía económica, descolonización científico-técnica, movilidad social y dinámica social” (González, 2018, p. 97). La reforma se utilizó como un mecanismo de gobierno estratégico que configuraba conductas y acciones para los sujetos, devolvía el poder al Estado por medio de los códigos establecidos en los centros educativos, los cuales eran rígidos y autoritarios. De igual manera, particularmente esta reforma no aparece como una transformación cimentada en modelos teóricos, sino que analiza “las condiciones histórico-políticas en las que emergen los problemas, objetos, objetivos e instituciones de gobierno de la educación” (González, 2018, p. 99). Esto es, la reforma no persiguió un modelo de perfeccionamiento del quehacer educativo en sí mismo, su principal finalidad fue establecer un modelo de ciudadano, el cual estuviera subyugado al poder que se le imponía. Además, esta reforma tenía las aspiraciones de vincular a la escuela con el sector productivo.

La creación del COBACH se constituye como una transformación histórica, dado que, a través de su instauración surgieron cambios sustanciales en las prácticas educativas de la época y en los discursos que se llevaban a los estudiantes. Sassen (2010), lo define como “un nuevo ensamblaje de territorio, autoridad y derechos constituido mediante una lógica organizadora que difiere de lo anterior, aunque se apropia de algunas de sus capacidades” (p. 34). Es decir, el Colegio siendo sucesor de la Escuela Preparatoria de la UACH, ocuparía el mismo lugar social que tenía la institución desaparecida. El COBACH acogería aquellos aspirantes que tenían pensado ingresar a la Preparatoria, sin embargo, la opción pública de ingreso a la EMS era ahora el Colegio (ver imagen 5).

Mi ilusión era entrar a la Universidad, y no me lo permitieron, pero no me lo permitieron para controlarme. Yo hubiera entrado y a lo mejor ahorita no estaría aquí, a lo mejor sería líder de algún lado, no sé, o ya estuviera muerto. Pero si fue un medio

de control, indudablemente. La educación era el segundo objetivo de ellos. Sin embargo, cuando se logra, el mismo alumnado y los mismos maestros, hacen una buena mancuerna, hubo problemas, pero los tres años que estuve y que viví ahí, lo único que conocí fue a alumnos que corrieron, los detectaban de que faltaban a la autoridad o se peleaban con los prefectos o no les gustaban, los corrían y nadie los defendía, ni nadie nos metíamos ni nada, por el miedo de que nos corrieran. ¿Qué paso con los padres? encantados, enciérrenme a mi hijo ahí y que no andén con estos greñudos ni con estos. También hubo la participación de los padres de dar tácitamente su consentimiento para que nos tuvieran así, porque hasta la fecha firman un documento cuando entran, firman una carta compromiso los padres, porque son menores de edad, entonces yo vi que encantados, había dos tres padres que estaban reacios, pero se iban con todo e hijo, váyase a otro lado, hay muchas opciones (R. García Quintana, comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

Imagen 5

La apertura del Colegio de Bachilleres en Chihuahua



Fuente: “El Heraldo de Chihuahua, sábado 8 de septiembre de 1973 Pág. 5-B”.

El proceso de ingreso al COBACH se dio a conocer a través de una convocatoria publicada por los diferentes periódicos, como se puede observar en la fotografía (ver imagen 6), se convocaba a los aspirantes a llevar su documentación al domicilio señalado, para hacer

el registro del estudiante, en donde los futuros docentes de la institución eran los que recibían dicha papelería e informaban a los estudiantes sobre el proceso a seguir, como se puede observar en las siguientes fotografías (ver imagen 7 y 8). Posteriormente se realizó un examen tipo consulta que tenía como objetivo conocer principalmente datos personales de alumno y sus inclinaciones ideológicas. Después, se publicaron las listas de aceptados por cada plantel, en donde se cuidó ubicar por sector territorial a los estudiantes según su domicilio (R. García Quintana, comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

Imagen 6

Anuncio de la convocatoria para la recepción de documentación del Colegio de Bachilleres



Fuente: "El Heraldo de Chihuahua, lunes 27 de agosto de 1973 Pág. 5-B".

Imagen 7

Recepción de documentación por parte de los trabajadores del Colegio de Bachilleres



Fuente: “El Heraldo de Chihuahua, viernes 24 de agosto de 1973 sección B”.

Imagen 8

Solicitud de inscripción al Colegio de Bachilleres

En el Primer día 600 Jóvenes Pidieron su Inscripción en las Tres Nuevas Prepas

Cerca de 600 jóvenes solicitaron ayer su registro previo en las tres nuevas Escuelas Preparatorias del sistema Colegio de Bachilleres, al atender el llamado de la Comisión Coordinadora designada por las autoridades federales de Educación.

En el local de las calles Aldama y 33a., desde temprana hora de ayer acudieron padres de familia y estudiantes, con la finalidad de entregar constancia de estudios secundarios y una fotografía, para ser registrados como aspirantes a ingresar en las nuevas Preparatorias.

Un grupo de maestros atendió a los aspirantes e informó, que en los últimos días del presente mes se efectuarán las pruebas de selección para distribuir, a quienes resulten aprobados, en las tres escuelas Preparatorias.

Mientras esto sucede, las autoridades de Educación y la Comisión Coordinadora localizan los edificios adecuados para iniciar labores, en tanto que el CAPCE construye los edificios que estarán en servicio el último del año actual.

Como se ha informado, la Comisión Coordinadora tiene ya en su poder los laboratorios y las bibliotecas para cada uno de los planteles, equipos enviados por instrucción expresa del Presidente Echeverría.

CERCA DE 600 jóvenes solicitaron ayer su registro en las nuevas Escuelas Preparatorias, creadas bajo el sistema Colegio de Bachilleres, que iniciarán actividades docentes el próximo mes en locales provisionales.

Fuente: “El Heraldo de Chihuahua, viernes 24 de agosto de 1973 sección B”.

El COBACH, aunque pareciera una respuesta rápida y sin una planificación bien definida para llenar el hueco que había dejado la antigua Preparatoria, por el contrario, era la opción que complacía a la perfección los nuevos intereses de las autoridades gubernamentales y educativas. Pues aun y en la austeridad del arranque del proyecto, se planteó un conjunto de reglas mediante las cuales se buscaba encaminar a la juventud hacia nuevos ideales de vida. La disciplina intolerante que imperó durante los primeros años del Colegio tuvo una influencia determinante para la construcción de la *cultura escolar* de la institución.

La intencionalidad del COBACH era establecer una institución que generara una nueva conciencia social y fijar un modelo de ciudadanía. Tal como señala Durkheim (1976) dentro de la educación actual “lo único que tenemos que hacer es preguntarnos por lo que tiene que ser” (p. 93), es decir, la intencionalidad del Colegio no buscaba enmendar los errores educativos que se habían suscitado en el pasado, sino que su objetivo se proyectaba a alcanzar una transformación social tácita que pasara inadvertida por la sociedad desde un organismo socialmente aceptado y aclamado como lo es la escuela.

El Colegio se estableció como un engranaje que orientaría a la educación hacia las nuevas ideas de progreso, encauzadas hacia una sociedad globalizada, la cual produjera sujetos socialmente adaptados para insertarse en un mundo industrial que respondiera a las exigencias de la economía mundial, lo que daría inicio a un nuevo “fenómeno constitutivo de la nueva lógica organizadora” (Sassen, 2010, p. 39). La importancia que tendría el COBACH en los aspectos ideológicos, los conflictos y la valoración de los centros educativos como focos de decisión y poder sería trascendental para la nueva configuración que tendría este organismo.

El esbozo de la *cultura escolar*, para la planificación de la red educativa del Colegio de Bachilleres fue totalmente cuidadosa para no dar margen de error en el nuevo proyecto de juventud que se quería producir. En el momento del cierre de la Preparatoria, debido a las razones sociales y políticas que se suscitaron, se estructuró dividir a la juventud, debido a que, uno de los problemas de organización que realizaba los conflictos en la antigua escuela era la concentración de los estudiantes en un mismo recinto. Por lo que, para la configuración del Colegio se optó por crear varios planteles que distribuyeran el alumnado por zonas.

Formalmente el COBACH inició con 600 alumnos distribuidos en tres planteles y 100 empleados entre docentes y administrativos (Cobach DG, 2013, abril 23). El Colegio de Bachilleres al momento de iniciar en la ciudad de Chihuahua con los tres planteles, prácticamente monopolizó la EMS para la ciudad, pues era la institución pública que brindaría el servicio de la educación preparatoria.

Fue una gran ventaja la que se tuvo en Chihuahua de iniciar con Bachilleres, porque terminó todo aquello, realmente ya las nuevas generaciones ya no tuvieron aquellas bases de protestas que habían en la época, todos los conflictos que había en la Universidad (O. Morán, comunicación personal, 27 de noviembre, 2018).

El COBACH aunque tuvo su inicio en la ciudad de Chihuahua, durante sus primeros años se manejó como una coordinación sectorial, la cual dependía totalmente del centro del país. Desde la Ciudad de México se mandaban recursos y los planes de estudio. Este modelo de gestión operó bien en sus primeros años, debido a que se manejaban pocos planteles y poca gente, por lo que el trabajo se generaba de una manera familiar. Es común escuchar que el Colegio se constituyó como una gran familia pues la cercanía que existía entre los trabajadores generaba ese ambiente (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

El primer encargado de la coordinación sectorial y fundador de la institución fue el Lic. Óscar Ornelas Küchle (ver imagen 9), quien anteriormente a este cometido se había desempeñado como el rector de la Universidad, cargo del cual fue cesado debido a las protestas y movimientos estudiantiles suscitados en aquellos años. No obstante, Ornelas Küchle para el Colegio fue un hombre emblemático y visionario, caracterizado por su gran vocación académica, brindó solidez y estabilidad a ese nuevo proyecto y lo encaminó hacia las sendas de la exigencia académica. Asimismo, Ornelas Küchle llevó a cabo su gestión de la coordinación sectorial de 1973 a 1974 con el apoyo del Lic. Sergio Martínez Garza y el Lic. Juan Meouchi. Posteriormente, el Lic. Sergio Martínez Garza asumiría la dirección general de la coordinación de 1974 a 1985 (García, 2018) (Hagelsieb, 2018).

Imagen 9

Lic. Oscar Ornelas Küchle



Fuente: “Nawara (Raíces) Año IX, Número 5, 1998 pág. 37, Centro de Investigación Histórica de Chihuahua (CIHCH)”.

Imagen 10

Instalaciones propias del Plantel 1, edificio que anteriormente ocupaba el Instituto Regional



Fuente: “Archivo personal de Dora Elena López López”.

El COBACH inició labores con tres recintos. El Plantel 1 empezó a funcionar en las instalaciones de una antigua escuela primaria ubicada en la calle 18ª y Jiménez, posteriormente en 1977 con apoyo del gobierno se autorizó la construcción del plantel adquiriendo las antiguas instalaciones del Instituto Regional, ubicado en la avenida Cuauhtémoc 1609, donde se ubica actualmente (ver imagen 10), bajo la gestión del director Prof. Roberto Pacheco Peña, el subdirector del turno matutino C.P. Gonzalo Alberto Aguilera Gutiérrez y el subdirector del turno vespertino Prof. Ernesto Madrid Barroso. En la siguiente fotografía se observa una placa que se encuentra en las instalaciones del Plantel 1, en la cual se hace conmemoración a los maestros fundadores del Plantel en 1973 (ver imagen 11).

Imagen 11

Reconocimiento a los maestros fundadores del Plantel 1



Fuente: “Fotografía de Marilyn Georgia Salcido Sáenz”.

El Plantel 2 tuvo su primera ubicación en las calles Vicente Guerrero y Coronado, en 1975 se mudó a la avenida Simón Bolívar e Independencia y después a la calle 9ª. Para 1979 se inició la construcción del plantel en su ubicación actual, en las instalaciones de la calle 12ª, entre la calle J.J. Calvo y 10ª, bajo la gestión del director Ing. Raúl Medrano Morales y

los subdirectores el Ing. José Manuel Vázquez García y el Ing. Agustín Romo Duarte. Por último, el Plantel 3 tuvo su primer domicilio en las calles 35ª y Aldama, después se cambió a las instalaciones donde se ubicaba el Instituto Femenino de Chihuahua en la avenida Heroico Colegio Militar y posteriormente para 1976 se iniciaron los trabajos para la construcción del plantel en su ubicación actual en el boulevard Antonio Ortiz Mena 314, bajo la gestión del director Ing. Víctor Martínez Testa y los subdirectores el Prof. Héctor Hagelsieb Lerma y el Ing. Leonel Arzaga Ávila (ver imagen 12) (Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, 2019a) (Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, 2019b) (Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, 2019c) (García, 2018) (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

Imagen 12

Maestros fundadores del Plantel 3 turno vespertino



Fuente: “Archivo personal de Olaya Morán”.

Los tres planteles laboraban en turno matutino y vespertino, a excepción del Plantel 2 que además atendía en turno nocturno a los alumnos trabajadores que necesitaban un horario alterno para poder concluir sus estudios de bachillerato. El turno nocturno fue algo que también se manejó en la antigua Escuela Preparatoria, a causa de ello, el COBACH

ofreció igualmente este servicio para saciar la necesidad que existía de brindar educación a este sector de la población (R. Duarte Huerta, comunicación personal, 24 de septiembre, 2018).

El contexto escolar que tuvo en sus primeros años el Colegio, refiriéndonos a este espacio como un lugar, era un ambiente de penuria material e instrumental, debido a que las primeras instalaciones de cada plantel eran casas habitación viejas y en malas condiciones, las cuales se trataron de acondicionar lo mejor posible para el ámbito educativo. Sin embargo, aun a pesar de las malas condiciones de infraestructura, se propició un ambiente escolar que favoreciera los procesos de enseñanza y aprendizaje. El compromiso de los trabajadores con la institución generaba en sus estudiantes un deseo de superación y aprovechamiento, pues ellos eran conscientes de la situación de inestabilidad bajo las cuales laboraban, pues al no tener un sueldo fijo, los alumnos percibían la vocación de sus docentes hacia la labor educativa y en respuesta no podían más que retribuir con buenas conductas y un buen desempeño (R. García Quintana, comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

Nos faltaba todo, la casa que nos metieron se destruyó y posteriormente nos cambiaron, lo que es el Plantel 1, a la Jiménez y 18, que era una primaria que se estaba cayendo, y ahí empezamos a tomar clases. El primer septiembre que entramos llovió y se cayeron tres techos de los salones, porque eran vigas, se derrumbaron y se suspendieron las clases por dos semanas. En aquel entonces en 1973, viendo la infraestructura aprovechamos un grupo de estudiantes ir, andaba en campaña López Portillo, fuimos y lo paramos por el extinto hotel Victoria, por el cine Variedades que estaba antes, en contra esquina de la Calesa, para ubicarnos, y le solicitamos que nos pusiera un plantel nuevo y que fuera. Y cual fue nuestra sorpresa que accedió y lo llevamos y bajo, entro al plantel y nos prometió que él nos iba a construir un plantel (R. García Quintana, comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

La estructura administrativa que se dio al Colegio tuvo fundamentación en lineamientos tomados de la Escuela Normal, se creó el departamento de psicopedagogía conocido actualmente como el departamento de control escolar, el cual daba seguimiento a cada estudiante mediante un kardex. Ahí se registraban de manera manual los datos de los estudiantes y el seguimiento de calificaciones ordinarias y no ordinarias a lo largo de cada

semestre. Además, se vio la necesidad de complementar la formación profesional de los docentes del COBACH con un curso propedéutico de conocimientos psicológicos y pedagógicos, debido a que los docentes del Colegio procedían de una carrera universitaria la cual brindaba los conocimientos técnicos de la asignatura, pero existía la carencia de los conocimientos pedagógicos básicos para enseñar. Por lo que, el curso se tomaba de manera obligatoria por todos los docentes que ingresaban al servicio y posteriormente complementaban con cursos de mejora continua la capacitación de los trabajadores (D. López López, comunicación personal, 26 de octubre, 2018).

Nos invitaron a los de la Normal, muchos de la Normal nos venimos a trabajar acá, unos como maestros y otros para formar el aspecto técnico del Colegio de Bachilleres. Nosotros conformamos el departamento de psicopedagogía, que se encargaba de la organización de los grupos, a cada grupo le teníamos un expediente de control (R. Flores Muñoz, comunicación personal, 10 de octubre, 2018).

La transformación social que surge a raíz de la creación del COBACH, se suscita en la nueva configuración que se determina para el Colegio, la cual estaría determinada por las nuevas prácticas y rituales, el ritmo de la clase, los métodos disciplinarios e instructivos y el discurso llevado a los estudiantes. Todo ello generaría la *cultura escolar* de la institución, blindada a través de los muros de sus espacios educativos, con nuevas formas de hacer y de pensar (Viñao, 1994).

El COBACH se definió históricamente según los propósitos, valores y normas que socialmente eran necesarios para la juventud de esos años, los docentes fundadores consideraban totalmente necesaria la disciplina y el orden, pues la función social bajo la cual definían a los espacios educativos era reproducir formas de pensar, valores y comportamientos. Sin embargo, para el Colegio en primera instancia no había que reproducir sino provocar una transformación social para poder producir un nuevo sujeto, que estuviera alejado de todas las agitaciones de la época.

Entonces el Colegio si logro eso, y yo entro, si logramos, le digo yo fui maestro, si logramos formar, porque uno de los principales objetivos del Colegio es formar, no

nada más estudiantes, sino hombres y mujeres de bien, para bien de la sociedad (R. García Quintana, comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

Durkheim (1976) menciona que “todo el complejo de representaciones que provoca en nosotros la idea y el sentimiento de la regla de la disciplina, tanto interior como exterior, ha sido la sociedad la que ha impuesto a nuestras conciencias” (p. 102). Para el COBACH mencionan sus fundadores, fue la disciplina la característica que concedió a la institución el renombre con el cual se le identifica. La rigurosidad académica, el cumplimiento inclemente del reglamento, fueron aspectos básicos para configurar la *cultura escolar* de la escuela y por consecuencia el de las futuras generaciones (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

¿Nos sirvió? yo creo que sí. En cierta manera si nos sirvió, nos formó en ciertos puntos que a lo mejor en aquel entonces la Preparatoria no, no podía en un momento determinado lograr que los estudiantes los acataran, ¿por qué? porque el estudiante era libre de preparatoria, catorce años y ya podía hacer lo que quisiera dentro de la Universidad porque era autónoma. Entonces los maestros por más que insistían y todo, pues el alumno era el que decidía, acá no, acá eran muy estrictos y había normas muy fuertes de disciplina, de uniforme, del zapato, los calcetines, el cinto, las mujeres también tenían sus reglas, para ellas creo que fue mejor el cambio, no se permitía en cierta manera las minifaldas, en la Preparatoria si, acá no, fueron más tradicionales, más conservador. Sirvió por ese lado, pero por el otro lado, ideológicamente pues si nos limitaron (R. García Quintana, comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

El COBACH buscaba formar hombres de bien, bajo una moral impecable, la cual se define como “un conjunto de normas precisas y particulares que determinan imperativamente la conducta” (Durkheim, 1976, p. 197). En concreto, el Colegio tenía como encomienda forjar en los jóvenes una disposición hacia el espíritu de disciplina, lo que supone una cierta tendencia de los sujetos hacia la monotonía sobre las regulaciones de sus acciones. Es decir, los estudiantes del COBACH sabían que para pertenecer a esta institución debían acatar y respetar debidamente el reglamento impuesto, por el contrario, las autoridades educativas se verían en la necesidad de prescindir de ese estudiante, para llenar el espacio con alguien que valorara la oportunidad que se le otorgaba. El Colegio brindaba espacios a jóvenes

comprometidos con su educación y formación cívica, todos aquellos que solo estuvieran ocupando un lugar en vano, eventualmente el reglamento les cobraría la sentencia de la expulsión (R. García Quintana, comunicación personal, 14 de marzo, 2018) (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

Para formar jóvenes moralmente impecables es necesaria la imperativa disposición hacia un espíritu de disciplina. Pudiera pensarse que en esencia la disciplina excesiva representa una limitación de los sujetos para reprimir y contener el verdadero carácter representativo de los jóvenes. Ese espíritu competitivo e impulsivo de buscar desafíos, su capacidad de cuestionar y su intensidad por vivir y experimentar, se vio disminuido hasta el punto de la constricción. García Quintana siendo alumno de la primera generación del COBACH menciona “de un solo tajo a nosotros nos quitaron la ilusión de seguir pensando, pero nuestro objetivo era seguir estudiando” (comunicación personal, 14 de marzo, 2018). Para los jóvenes de las primeras generaciones del Colegio representó un desafío el someterse a la rigidez educativa que les tocó vivir. Sin embargo, su impulso por salir adelante y concluir sus estudios preparatorios fue el motivo intrínseco que los inclinó a alinearse al régimen imperante.

Tal como señala Durkheim (1976), “la disciplina producirá efectos diversos según la idea que tengamos de su naturaleza y de su función en la vida en general y más especialmente en la educación” (p. 200). Para el Colegio, los efectos que se querían lograr mediante la disciplina era fijar normas que determinaran las relaciones de la vida familiar, escolar, cívica y profesional, todo mediante una autoridad que inclinara a la juventud a una serenidad que los llevara a concluir sus estudios e ingresar al nivel superior, “la moral tenía la misión de impedir al individuo que entrara en terrenos vedados” (p. 205).

Explícitamente el Colegio no formaba a sus estudiantes bajo una ideología específica, pues no se les obligaba a ser de cierta afiliación política o creencia religiosa. Sin embargo, todas las prácticas que se llevaban a cabo dentro del espacio escolar, reprendían severamente actitudes de izquierda; cualquier manifestación que pudiera incidir en un movimiento estudiantil, el derecho de réplica contra la autoridad y los grupos de debate, las cuales eran conductas comunes en la antigua Preparatoria.

No, a mí que me hayan impuesto una ideología no, pero se sabía que la autoridad era de una ideología eminentemente de derecha, capitalista, la de sistema pues. Era inobjetable que esa era. Pero que, en las aulas, nos dijeran voten por, no, no, en lo personal nunca me paso (R. García Quintana, comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

Por lo que, se puede advertir aun y cuando no se considerara que se educaba bajo cierta tendencia, en realidad de una forma inadvertida –incluso para el personal docente–, se iba inclinando a la juventud mediante normas, códigos y rituales, hacia actitudes que manifestaran el mantenimiento de las jerarquías, la defensa de la tradición nacionalista y el control sobre la organización social, en este caso estudiantil. Particularmente, los docentes concebían los modos de educar del COBACH como una manera de formar buenos mexicanos que vieran por el bien del país.

No creo que se haya tenido así esa línea de formarles en cierta ideología, sino en la ideología de lo que es ser mexicano. Lo que tenemos que hacer es por el bien del país. La identidad de estudiante del Colegio, es en primer lugar que la historia lo ha hecho mexicano, que se tiene que identificar con lo que es México y después de eso, que es chihuahuense y luego que es un estudiante del Colegio de Bachilleres, lograr ser un buen ciudadano (D. López López, comunicación personal, 26 de octubre, 2018).

Los dirigentes del COBACH concebían la utilidad de la organización social que ofrecían los espacios educativos, el ejercicio del poder que brindaban los recintos era inmejorable, pues se podían institucionalizar las dinámicas y prácticas que el Colegio llevaba a cabo. Estas prácticas institucionalizadas constituyeron un proceso histórico tanto para el COBACH como para la sociedad chihuahuense, puesto que, la acepción que la sociedad dio a las mismas, constituyó un modo propio de aceptación y rutinización. Es importante mencionar, que las prácticas y dinámicas no fueron de fácil implementación, paulatinamente se dieron cambios significativos en la configuración de lo que hoy es el Colegio. Uno de esos cambios fue la obligatoriedad del uso del uniforme, en un principio la institución no implementó el uniforme como una imposición, sin embargo, había una reglamentación estricta sobre el código de vestimenta de los estudiantes, así como de su aseo personal. “Los alumnos debían calzar zapato formal, no deportivo o sandalias, debían andar fajados, las mujeres no podían vestir

minifaldas o blusas con tirantes, para los hombres el cabello corto era obligatorio” (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018). Pasaron aproximadamente alrededor de ocho años para que se institucionalizara el uniforme y se hizo por medio de un proceso democrático bajo el consentimiento de los padres de familia.

El Colegio en sus primeros años se caracterizó por ser un referente de excelencia académica. Los planes de estudio que manejó el COBACH durante el inicio, eran mandados por la coordinación en la Ciudad de México. Sin embargo, existía la carencia de los programas de estudio. Al inicio del Colegio se utilizaron como base los programas que se manejaban en los CCH de la capital de país, institución que se creó bajo la misma intencionalidad que el COBACH. Estos programas se consideraron innovadores y radicales, los cuales partían “del rechazo del enciclopedismo y del énfasis en las materias básicas, asumiendo como opción un concepto de cultura activa y productiva” (Bazán, 2015, p. 2). Dentro de los planes de estudio se consideraba dotar a los estudiantes de los conocimientos básicos necesarios de todos los campos del saber, pero solo con los conocimientos esenciales para aprender a hacer, a ser, a convivir y a conocer, con el fin de “aprender lo importante de las materias importantes y el rechazo de la ilusión de apropiarse de todo el conocimiento acumulado por la humanidad” (Bazán, 2015, p. 3).

Chihuahua se distinguió por lo académico. Por lo general en todos los estados de la República era la opción, aquí no. Desde el inicio fue muy estricta la cuestión académica, directores académicos muy estrictos y los directores generales también. Exigiendo y exigiendo. Se exigía que el Colegio mantuviera un nivel académico muy alto y reconocido, se oye mal que yo lo diga, pero reconocido por maestros de todos lados (R. Duarte Huerta, comunicación personal, 24 de septiembre, 2018).

Mediante el entusiasmo y la dedicación de los docentes hacia la institución, se hizo un análisis de estos programas para realizar adaptaciones de acuerdo al nivel que se trabajaba y de manera colegiada en horario extra laboral se conformaban los programas de cada asignatura, cuidando siempre que los contenidos fueran los adecuados para brindarle al estudiante las herramientas necesarias para el ingreso a la educación superior. “La institución por muchos años mantuvo los primeros lugares en los exámenes de ingreso a la universidad

incluso por arriba de instituciones privadas” (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018) (D. López López, comunicación personal, 26 de octubre, 2018).

Como el Colegio dependía del de México, entonces venían y nos hacían auditorías académicas. El Colegio logró que se le diera presupuesto para crear más departamentos académicos, para crear lo que son ahora los jefes de materia, porque con las informaciones que nosotros les dábamos de lo que hacíamos, consideraron que si merecíamos más apoyos económicos para crear departamentos. Se logró todo eso, pero a través de trabajo (D. López López, comunicación personal, 26 de octubre, 2018).

La institución también se distinguió por lograr un éxito sin igual en comparación a los demás colegios que se abrieron en las distintas entidades federativas. Particularmente en los otros estados de la República, los Colegios de Bachilleres figuraron como una opción más para cursar la EMS. No obstante, para la ciudad de Chihuahua el Colegio fue la primera opción de ingreso y hasta la fecha se ha mantenido de ese modo (R. Duarte Huerta, comunicación personal, 24 de septiembre, 2018).

Y ahorita considero que Bachilleres de Chihuahua, son los números uno a nivel nacional, es la primera opción de preparatoria en todo el Estado de Chihuahua y lástima que en la Ciudad de México es la última opción. Entonces yo me imagino, cuando visitamos los Colegios de México, de Puebla, que es, como los colegios de aquellas entidades ahorita en la actualidad, usted ve e a los muchachos con el pelo largo, con huaraches, los maestros, uno dice, pues que paso aquí, entonces la gente, no hay la confianza en el Colegio y es la última opción, ya cuando reprobaban todas llegan al Colegio de Bachilleres, eso es muy triste, y Chihuahua ha florecido en eso, cantidad los Colegios de Bachilleres (R. García Quintana, comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

Siempre respaldado por la excelencia académica que le distingue, además de que, la institución se creó para esta ciudad con un propósito transformador para la sociedad. La reglamentación académica fue muy estricta en sus inicios con la finalidad de hacer entrever que el objetivo de la institución era educar y formar jóvenes comprometidos con su educación

y con la sociedad. “Los alumnos con reprobación una sola materia estaban sujetos a la expulsión del Colegio” (D. López López, comunicación personal, 26 de octubre, 2018).

Hacíamos respetar la institución, la institución siempre y la institución pues siempre era el alumno. Se le exigía mucho al alumno, antes no había con que hay bueno, arrastras dos y te llevas cinco al examen a ver si las pasas. Reprobabas... Aquí están tus papeles, gracias, adiós. Eran muy estrictos, mucho muy estrictos y fue bueno. Para que se dé una idea, el portón siempre estaba abierto, todo el día, y no se salía nadie. Salían de clase y se venían a la biblioteca, la biblioteca estaba llena, parece película, pero es cierto. Yo lo recuerdo con mucho cariño, fue muy estricto y muy bueno, y reconocido, por eso la gente optaba por que el hijo la hija entrara al Colegio de Bachilleres (R. Duarte Huerta, comunicación personal, 24 de septiembre, 2018).

Los tres planteles que se crearon en la ciudad de Chihuahua para dar inicio al Colegio de Bachilleres, tenían la característica en sus primeros años de albergar a estudiantes de todas las clases sociales, algunos concentraban más a un sector de la población que otros por la zona territorial en la que se encontraban situados, pero al fin de cuentas el COBACH absorbió a una comunidad heterogénea en cuestión socioeconómica. “Los estudiantes eran muchachos de diferentes escuelas secundarias de aquí, de escuelas particulares, de escuelas del Estado, de todas partes, entonces había una heterogeneidad en toda la población estudiantil. Muchos de ellos con limitaciones” (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

A causa de ello, la *cultura escolar* que generó la institución se propagó a todos los niveles de la población y debido a ello el proceso de transformación social que se generó por medio del Colegio no tuvo límites, lo que produjo una metamorfosis total.

Como no había preparatorias para la elite, la elite entra al Colegio de Bachilleres. Cuando se presentaban al examen para entrar a la UACH, el mayor número de los que ingresaban eran del Plantel 3, no era fortuito, en segundo lugar del Plantel 1 y luego del Plantel 4 que era clase media baja, que fue el último que se fundó –en aquel período. Pero el peor, del que no entraban, eran del Plantel 2, tenía un índice muy

bajo de ingreso a la educación superior (G. Hernández Orozco, comunicación personal, 9 de diciembre, 2019).

En los primeros años de la década de los setenta, de acuerdo a la ubicación geográfica de los planteles, se tenían alumnos de cierta clase social, dado que al momento de ingresar se daba preferencia a los que correspondían al sector domiciliario en su generalidad. El Plantel 3, se encontraba en una zona de clase alta y media alta, y de acuerdo a esta condición se le llegó a conocer como el plantel *fresh*, haciendo alusión a que los alumnos de ese Plantel eran de una condición social privilegiada: hijos de empresarios y políticos o gente bien acomodada dentro del sector productivo. El Plantel 1 por encontrarse en el centro de la ciudad, acogía a estudiantes de clase media baja, media y media alta. El Plantel 2, se encontraba en un sector más desfavorecido o en aquel entonces marginado, albergando alumnos de una clase social baja. El Plantel 4 que se crea casi diez años después de la fundación de los otros tres planteles, se ubicó en el norte de la ciudad –de aquellos años–, cobijando alumnos de clase media baja (ver imagen 12).

Imagen 12

Ubicación territorial del Plantel 1, 2 y 3



Fuente: “Imagen de Google maps, Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua”.

La conformación del sistema COBACH siendo de carácter público debía cubrir aspectos básicos para su configuración. Primeramente, la educación que brindaría a la sociedad sería de carácter formal, gestionada por un agente público, en sus primeros años ese agente fue la federación. Pues se había constituido como una organización centralizada, dirigida por el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México (COLBACH), el cual formaba parte de su estructura orgánica, la cual estaba financiada en su mayoría por la administración pública, considerando que para el Colegio en su inicio no se tuvo recurso suficiente para su sostenimiento. Asimismo, los docentes fueron seleccionados y supervisados por este mismo agente, el cual remuneraba sus servicios. No obstante, para los trabajadores del COBACH se menciona que por alrededor de tres años no hubo un sueldo fijo, solamente cuando la federación mandaba recurso era cuando se podía repartir una retribución por el trabajo de los maestros y administrativos. Ahora bien, la federación reconoció la antigüedad de los trabajadores desde el inicio del Colegio en 1973, por lo que, pudieron ver recompensado su esfuerzo y sacrificio como una gratificación a largo plazo. De igual manera, los certificados expedidos como culminación de los estudios de bachillerato eran emitidos por la autoridad pública (R. Duarte Huerta, comunicación personal, 24 de septiembre, 2018) (Viñao, 2002).

La entidad requería que el Colegio continuará creciendo por lo que se vio la necesidad en 1978 de crear el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), con el propósito de atender a aquellos jóvenes que precisaran un modelo más flexible para poder concluir sus estudios preparatorios. De acuerdo a la rigidez imperante de sistema escolarizado del COBACH, la sociedad requería una opción que se adaptará a las necesidades de los jóvenes trabajadores que no pudieran cumplir un horario estricto y les permitiera estudiar y realizar otras actividades simultáneamente. El primer director del SEA fue el Lic. Florencio Estrada Loya, su primera ubicación fue en las calles 3ª y Ojinaga hasta 1981, posteriormente en la Calle 2ª y Mina hasta 1983, luego en el Boulevard Díaz Ordaz y actualmente en la Ave. División del Norte 3707 (Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, 2019g).

Un tiempo fui directora del Sistema de Enseñanza Abierto, una experiencia maravillosa para el Colegio y para la sociedad. Cuando a mí me hablaban del Sistema de Enseñanza Abierto, yo siempre pensaba que era así como mandar a los muchachos, pues a ver a donde pero que no estorbaran en los planteles, como de manera

despectiva. Y cuando me invitan a trabajar, yo dije, que voy hacer aquí, ahí están todos los corridos de los planteles. La verdad fue una experiencia maravillosa para mí como maestra, porque toda la vida tratamos a los muchachos del sistema escolarizado, pues con unos estándares: llegas a las ocho, no entras tarde, te sientas, te callas, aprendes, contestas el examen en tal día y a tales horas. Me voy al abierto y me tocan allá muchos muchachos que necesitan ese sistema, no todo el mundo tiene la capacidad de aguantar tantas horas sentado, oyendo a los maestros. Allá ves la oportunidad de sacar adelante muchachas que se embarazaron, muchachos que no pudieron con el sistema escolarizado, adultos que no habían podido estudiar (G. Cendón Chávez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

El éxito del Colegio para la capital hizo eco en toda la entidad, lo que produjo que la sociedad demandara más espacios educativos, por lo que se vio la necesidad de ampliarse con una extensión del Plantel 2 en la ciudad de Chihuahua en 1979. Posteriormente, esta extensión se convirtió en el Plantel 4 en 1982, el cual estaba ubicado al norte de la ciudad de aquellos años, con su primer domicilio en el Edificio Caballeros de Colón. Para 1981, se inició la construcción de sus futuras y actuales instalaciones, en abril de 1982 fueron inauguradas por el Director General Nacional el Mtro. José Ángel Vizcaíno Pérez, bajo la gestión del director C.P. Gonzalo Alberto Aguilera Gutiérrez y los subdirectores Prof. Humberto Romero Sandoval del turno matutino y el Lic. Héctor Bustillos Mendoza del turno vespertino, con domicilio en la Calle Mtro. José Ángel Vizcaíno y Calle Pino, la cual fue renombrada en honor del Director General Nacional (Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, 2019d).

De igual manera, Ciudad Juárez solicitó la apertura de escuelas con que atender la demanda que la sociedad fronteriza requería de espacios educativos en el nivel medio superior. En 1982 da inició la era del Colegio de Bachilleres para esta ciudad con la creación del Plantel 5, ubicado de manera transitoria en las instalaciones de la Escuela Primaria 21 de Marzo, en Ave. Valle de Juárez. Luego el plantel se mudó a su ubicación actual para ocupar sus propias instalaciones con domicilio en la Calle Valentín Fuentes y la Calle Pedro Rosales De León. Se empezó a trabajar con 7 grupos en cada turno, con alrededor de 700 estudiantes, atendidos por 30 maestros, bajo la gestión del director Prof. Ramón Ernesto Madrid Barroso,

el subdirector del turno matutino el Prof. Guillermo Valenzuela Gámez y el subdirector del turno vespertino el Ing. Rigoberto Garza Valdez (Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, 2019e) (D. López López, comunicación personal, 26 de octubre, 2018) (Hagelsieb, 2018).

El buen desarrollo que generó el Colegio en la capital y en el Plantel 5 para Ciudad Juárez, fue factor para fundar otro recinto para la frontera. En 1984 se creó el Plantel 6, iniciando labores administrativas –registro de aspirantes, contrataciones de maestros, cursos propedéuticos– en las instalaciones de la Escuela Mariano Escobedo, posteriormente en septiembre del mismo año se iniciaron las actividades académicas en los antiguos edificios de la Universidad Regional del Norte (URN). Inició bajo la gestión del director Lic. Jesús Terminal Soto y el Ing. Guadalupe Murga Meza quien fungía como subdirector de ambos turnos. Al cabo de siete meses se reubicó a lo que sería su ubicación actual con domicilio en la Calle Faraday (Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, 2019e).

La trayectoria que marcó el Colegio como institución educativa desde su creación hasta su consolidación, fue de prestigio, solidez y madurez. Se apuntaló como referente de excelencia académica en la capital del estado y en la frontera, mediante sus esfuerzos por llevar una educación de calidad a los chihuahuenses para lograr el ingreso a la educación superior y formarlos como personas de bien.

Tuve la oportunidad de ser maestro de Bachilleres y ahí tuve un sin número de maestros de muy buena calidad. Yo por eso quiero mucho al Colegio de Bachilleres, me dio lo que yo soy, así yo siempre lo he expresado (R. García Quintana, comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

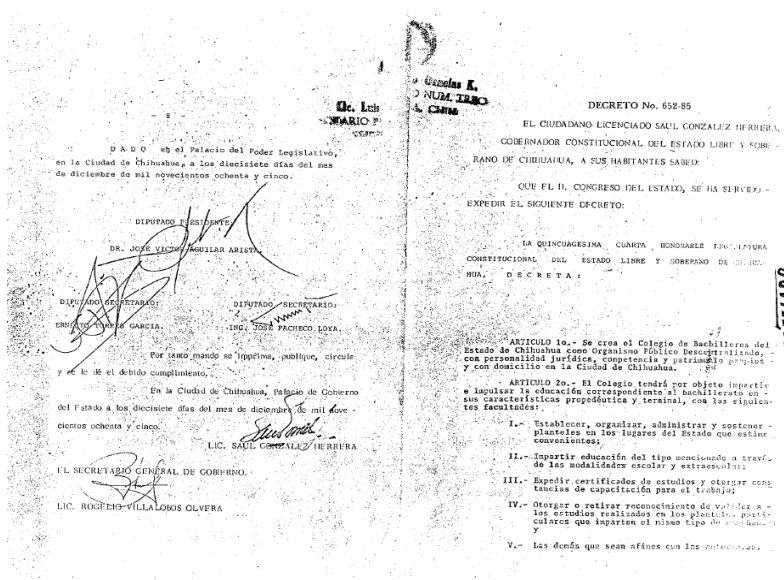
Para 1985, el Colegio reunía todas las características para poder establecerse como un organismo público descentralizado del Estado: proveía el servicio público de la educación, se encontraba bajo estatuto constitucional y legal de acuerdo a su decreto de creación, permitía la participación de funcionarios para la dirección del Colegio orientados hacia la especialidad académica, ejercía un control de gobierno por medio de la legalidad regulado por acuerdos nacionales establecidos en el Diario Oficial de la Federación y la

responsabilidad personal de los funcionarios estaba relacionada de acuerdo a su organización jerárquica (Arvizu, 1985).

Todas estas premisas dieron pie para que, en 1985 se lograra la descentralización académica y funcional del COBACH, iniciativa que fue impulsada por el Titular Ejecutivo Federal y la participación del Secretario de Educación Pública, el Gobernador del Estado el Lic. Saúl González Herrera y el Director General del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México. Después el Titular Ejecutivo Estatal envió al Congreso del Estado la iniciativa de ley para la creación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua como organismo público descentralizado, con personalidad jurídica, competencia y patrimonios propios el día 25 de diciembre de dicho año (ver imagen 13).

Imagen 13

Decreto de creación del COBACH como organismo público descentralizado



Fuente: “Archivo jurídico del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua”.

Por otro lado, de acuerdo a las funciones atribuidas al Colegio en su decreto de creación: ser propedéutico y terminal, impulsar la educación mediante las facultades de establecer, organizar, administrar y sostener planteles para la tarea educativa y generar oportunidades educativas para los aspirantes que demandaban su admisión en instituciones públicas, se puede decir que el COBACH cumplió con las funciones encomendadas, ha

sabido mantenerse a lo largo de toda su trayectoria y de acuerdo a esas mismas cuestiones se ha permitido crecer y expandirse por toda la entidad.

El Colegio indudablemente comenzó una nueva etapa para la educación en el estado de Chihuahua, logró tornar la identidad juvenil bajo una *cultura escolar* cimentada en los valores del respeto, la obediencia, la responsabilidad y la disciplina. Esta *cultura escolar* que surge a raíz de la creación del COBACH se plasma en la sociedad para mantenerse durante toda la trayectoria de esta institución y para formar parte de la identidad de los jóvenes chihuahuenses de generación en generación.

Línea del tiempo

Año	Suceso
1824	Se crea la Constitución Política de la Nación Mexicana
1826	El Estado asume la tarea de impulsar la Educación (Chihuahua)
1827	Empiezan las cátedras de latinidad en Chihuahua
1835	Fundación del Instituto Literario
1867	Creación de la Escuela Nacional Preparatoria
1867	Ley de Instrucción Pública
1882	Ingresó la primera mujer a la ENP
1893	Se crearon las escuelas de Artes y Oficios y la Comercial para Señoritas (Chihuahua)
1893	Ingresa la primera mujer al Instituto Científico y Literario (Chihuahua)
1905	Se inauguró la Escuela Normal y Comercial (Chihuahua)
1910	La Escuela de Altos Estudios se instaura como Universidad Nacional
1917	Promulgación de la Constitución Política Federal
1925	Los estudios preparatorios se consolidan como un nivel independiente
1936	Se crea el IPN
1948	Se crea el Instituto Tecnológico Regional de Chihuahua
1954	Creación de la Universidad de Chihuahua
1959	Se creó el Plan de Once Años
1968	Movimiento estudiantil-popular mexicano
1971	Primer reunión de la ANUIES en Villahermosa, Tabasco
1971	Se crea el CCH
1972	Segunda reunión de la ANUIES en Tepic, Nayarit
1973	Se crea el Colegio de Bachilleres en Chihuahua con tres planteles
1974	Supresión de la Escuela Preparatoria de la UACH
1974	Se crea Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México

1978	Se crea el SEA en Chihuahua
1979	Se crea la extensión del Plantel 2
1982	Congreso de Cocoyoc, Morelos, tercera reunión de la ANUIES
1982	La extensión del Plantel 2 pasa a ser el Plantel 4
1982	Se crea el Plantel 5 en Cd. Juárez
1984	Se crea el Plantel 6 en Cd. Juárez
1985	El COBACH pasa a ser un organismo público descentralizado del Estado

CONCLUSIONES

Como último apartado, para dar conclusión a este trabajo de tesis, el objetivo de este capítulo es dar a conocer las conclusiones obtenidas a lo largo del presente estudio. Es importante señalar que los resultados se derivan de las principales interpretaciones que emanaron del análisis de los datos recopilados que surgieron de acuerdo a los ejes que guiaron la investigación: la historia del Colegio, su identidad, su *cultura escolar* y su función social. Esto para dar respuesta a los objetivos que se plantearon de inicio de hacer la construcción histórica de la institución a través de los testimonios de sus fundadores.

La delimitación de los aspectos que se tomaron como categorías de análisis fueron establecidos en concordancia con los objetivos y las preguntas de investigación para poder construir la historia del Colegio desde un sentido humanístico. La constatación de los procesos históricos, educativos, identitarios, sociales y culturales, que tomaron lugar a raíz de la creación del COBACH, se fueron plasmando a través de la recuperación de los antecedentes nacionales y regionales que dieron cabida para la creación de la institución.

La revisión documental de la evolución de la EMS, nos permite contextualizar el inicio de una de las instituciones más importantes para el nivel medio superior en el estado de Chihuahua, desde los inicios del bachillerato mexicano hasta el momento de su diversificación, que fue donde emerge esta institución.

Asimismo, el rescate de fuentes de primera mano, como las entrevistas semiestructuradas, posibilitaron la construcción histórica desde la perspectiva particular de las personas que vieron nacer la institución desde las entrañas, es decir, aquellos individuos que fueron partícipes de este suceso desde la planeación de este organismo educativo. Todo ello, con el fin de destacar la aportación que hizo el Colegio a la sociedad chihuahuense a través de la educación formal, considerando que esta contribución tuvo una gran trascendencia y un alcance que se ha mantenido durante toda la trayectoria de la institución.

La revisión de fuentes orales y documentales a través de su verificación por medio de herramientas teórico metodológicas, permitió obtener resultados que dieran respuesta a la conformación de la identidad y los procesos culturales que surgen dentro de la *cultura escolar*

que se crea para el COBACH. El proceso identitario que se analiza prioritariamente es el que surge en los estudiantes del Colegio a través de todos los códigos y símbolos que les son impuestos en los rituales efectuados como parte de la educación formal que se les inculcó.

El análisis de la memoria colectiva por medio de los testimonios obtenidos, da configuración a la identidad del estudiante del COBACH mediante la ideología impuesta a los sujetos. Preeminentemente se toma inclinación por la identidad que surge de una manera tácita que no es posible percibir a simple vista, sino a través del análisis del contexto en el que surge la institución. La historicidad de la reflexión que toma lugar en este trabajo de tesis, debe entenderse en el período de análisis que se considera para la investigación, esto debido a que la institución continúa y es posible que todos los procesos analizados hayan cambiado a través de los años, principalmente el de la identidad del estudiante del Colegio.

Como parte de la construcción histórica del Colegio podemos encontrar en los resultados obtenidos la subjetividad de quien recrea dicha historia, además de reconocer que los datos derivados de los testimonios analizados se posicionan desde el lugar que ocuparon en este suceso. El devenir del Colegio como objeto de estudio de este trabajo, debe comprenderse desde la óptica en la que se analiza. Sin lugar a dudas, la historia que aquí se presenta pueda entenderse como una versión más, sin embargo, el trabajo realizado se reconstruye lo más adherido posible a la constatación de las fuentes analizadas.

El tiempo histórico analizado que trata de dar una configuración fehaciente de la *cultura escolar* que se manifiesta en los espacios físicos del Colegio, toma como ejes teóricos a la historia social y cultural, para hacer una construcción histórica desde la microhistoria que valore el pasado mediante la conciencia de un grupo de personas que mantienen dicho suceso en sus recuerdos, como una manifestación de su existencia dentro de la institución.

Para dar estructura a la información se tomó como referente el concepto de *cultura escolar*, el cual engendra una serie de procesos que toman lugar en los espacios educativos bajo esquemas axiológicos e ideológicos que llevan la determinación de concebir y reproducir formas de hacer y pensar específicas. La carga histórica y cultural del Colegio se manifiesta en este trabajo bajo el análisis de las mentalidades y comportamientos

compartidos por los testimonios estudiados, los cuales hacen entrever una relación particular para las personas pertenecientes al COBACH.

El reconocimiento de su definición como un grupo importante de la sociedad hace que las representaciones sociales que se exteriorizan en los espacios educativos del Colegio, tomen relevancia para la configuración identitaria de la juventud chihuahuense, considerando la magnitud y el alcance que esta institución tiene para la entidad. El bagaje histórico que produce la creación del COBACH, trasciende a la historia educativa regional y a la historia local, debido a que su historia, sus prácticas y sus hábitos se asientan en la esencia de los sujetos como parte de una colectividad que se propaga a considerables esferas de la sociedad –estudiantes, maestros, padres de familia, trabajadores, entre otros– identificándose como un sector notable de observación.

Derivado del análisis y las conversaciones con los fundadores de la institución fue posible concluir una serie de aseveraciones que tienen como intención dar contestación al objetivo y a la pregunta central del trabajo de tesis: ¿cuál ha sido el desarrollo histórico del COBACH desde su fundación hasta el período de su consolidación?

Las aproximaciones que se desarrollaron para dar contestación a la pregunta anterior, fueron elaboradas desde su concepción histórica nutriéndose de las entrevistas realizadas, lo que ayudó a reconstruir los escenarios en los que comenzó el Colegio. La conformación de la identidad grupal que define a la institución tuvo que considerarse en un sentido colectivo, derivado de los testimonios analizados desde el rol que les tocó desempeñar en la historia del COBACH. Por lo que, las evocaciones de cada participante ayudaban en la conformación de esta reconstrucción de una forma concomitante, pues, aunque hubieran pertenecido a un grupo específico –docentes, alumnos– cada uno aportaba desde su muy particular percepción de la realidad.

Asimismo, tiene que considerarse el hecho de que una historia recreada desde la perspectiva de los individuos, está cargada de subjetividad que converge en encontrar una realidad compleja que se halla teñida desde diferentes matices y dimensiones –discursos, relaciones sociales, ideologías en confrontación, rituales, prácticas educativas– los cuales

derivan en evocaciones llenas de nostalgia y añoranza por pertenecer a una de las instituciones más importantes del nivel medio superior en la entidad.

El período de análisis del acontecer del Colegio para el Estado de Chihuahua de 1973 a 1985, representó una etapa de transformación social para los jóvenes de nuestra entidad. Este cambio, se vio escenificado en los espacios educativos que ocupó el COBACH, por medio de lo que se define como *cultura escolar*, la cual se compone por símbolos, estructuras, normas, pautas, tonos, estilos, modos, códigos, costumbres, tradiciones, formas de actuar, maneras de pensar y están directamente relacionadas con el acontecer diario de las escuelas.

El cese de la Escuela Preparatoria generó para el Colegio una migración ideológica completamente distinta a la que se vivía en los primeros años de la década de los setentas, además de representar un gran progreso para la EMS debido a su expansión y diversificación. El COBACH logró consolidarse como una de las mejores opciones para cursar el bachillerato, generó una renovación social que impulsó la educación de la entidad por las vías de la excelencia académica. La institución por medio de la transferencia de conocimientos y su ímpetu por la formación integral en valores de sus estudiantes, permeó más allá de los muros de sus recintos, adentrándose a través de sus procesos socio-educativos en la identidad de cada estudiante. El Colegio logra su objetivo de reconocimiento social debido a que consigue responder a las necesidades sociales de la época. El control que ejerció sobre la juventud fue determinante para consolidarse como la primera opción de ingreso al nivel medio superior de aquellos años y de la actualidad.

La institución se apuntaló y se consolidó como un pilar para el sistema educativo chihuahuense, puesto que logró absorber en su totalidad el espacio social que había abandonado la Escuela Preparatoria, para transfigurarla en un espacio de excelencia académica, rigurosidad formativa y generador de una cultura propia. Todos los fundadores entrevistados, coinciden en que la *cultura escolar* que se generó de rigurosidad académica y formativa en el Colegio, dejó una huella positiva en los estudiantes, los introdujo hacia hábitos de estudio que los colocaron con un nivel académico más allá de los estudios preparatorios.

El aval del COBACH se evidencia en su continuidad y permanencia desde el año de su creación hasta la actualidad. Es manifiesto que los espacios educativos están en constante cambio, por lo que resulta imposible afirmar que los procesos actuales del Colegio sigan siendo iguales a los de su inicio. Lo que sí se puede confirmar es que aun y cuando la institución ha sufrido reformas a sus iniciales estatutos, debido a la incorporación de los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, y para responder a las nuevas problemáticas educativas y sociales, en esencia la institución sigue con lealtad a los objetivos con los cuales fue creado, tanto los explícitos como los ocultos.

La creación del sistema COBACH que respondía a las demandas de la reforma de 1970-1976, fue una medida preventiva y cautelosa para devolver la legitimación de la autoridad, para erradicar la problemática juvenil y estudiantil de la época. El Colegio marcó una nueva era para la entidad en la conformación de sus técnicas de control fundamentadas en la formación de ciudadanos comprometidos con su nación para responder a las demandas del sector productivo, el cual estaba en pleno apogeo con la inserción del sector maquilador en la industria.

Los objetivos se dirigieron a la producción de nuevos ciudadanos, participativos y amaestrados para que al momento de egresar de los centros educativos fueran capaces de resolver problemas de la vida diaria y tuvieran la capacidad de aprender por sí mismos las competencias que la sociedad les exigiera. Pero más importante aún, sería la capacidad de insertarse a un sistema administrador el cual dictaría su participación política, laboral y social.

Evidentemente, el COBACH logró su cometido de concebir una transformación social, en donde los jóvenes fijaran dentro de su identidad –como estudiantes de esta institución– una moral enfocada en la disciplina que los condujera a la regulación de su conducta, para establecer las formas de hacer y pensar que les fueron inculcadas en determinadas situaciones. Con el propósito de generar hábitos que moldearan la voluntad de los sujetos hacia los intereses del sistema de gobierno.

Considerando la magnitud del Colegio de Bachilleres para la entidad, se puede observar que la institución logra identificarse como una matriz generadora de conductas, por

el hecho de que produce identidades en las cuales se pueden advertir particularidades en el modo de comprensión de la vida. Hay algo en común para las personas que han pasado por el Colegio de Bachilleres y es la ideología tácita que se inculca de una manera tamizada, esto es, haciendo una comparación con la Escuela Preparatoria, para la cual era manifiesta y obvia la ideología de izquierda y de debate que predominaba entre sus estudiantes. Sin embargo, considerando las formas en que nace el Colegio de Bachilleres y los cometidos que llevaba en su inicio, se han formado a miles de jóvenes durante cuarenta y siete años, bajo banderas de conducta relativas al orden, la disciplina y la imagen, sin espacio a la discusión y debate de las ideas, pues pueden llegar a atentar contra los reglamentos y códigos de la institución.

La subordinación es algo que se logra identificar en los espacios educativos que ocupa el Colegio, es notorio observar ciertas características que identifican a los alumnos del COBACH, pues esta institución al configurarse como una entidad formativa que sirve al Estado, tenía que cumplir reglamentos estrictos, mantener una imagen de decoro y pulcritud, y estas eran solo algunas de las subordinaciones que los estudiantes tenían que acatar para pertenecer y permanecer en esta institución.

El Colegio es fruto de su construcción social, la cual se presenta permanentemente en todos sus procesos, rutinas y prácticas cotidianas. Su intencionalidad y delimitación se dan a cargo del Estado y se manifiestan según las funciones asignadas a la separación, jerarquización y ordenación de las relaciones sociales que ahí se presentan. La relación que ejercía el docente con sus estudiantes, debía marcar su autoridad en el espacio áulico, la generación y transformación de conocimientos y un sentido de pertenencia a la institución. Por otro lado, la relación del estudiante con sus maestros debía mantener una conciencia de respeto y responsabilidad hacia la labor educativa, esto quiere decir, que durante los primeros años del COBACH, los procesos de control sobre los estudiantes –ya sea en cuestión formativa o académica– dejaban en claro que el espacio que se brindaba, era solo para aquellos alumnos que asumieran que podían desempeñar el bachillerato con madurez y lograr culminar con éxito sus estudios.

Uno de los frutos del Colegio por medio de su configuración identitaria fue el desarrollo armónico de las facultades de los estudiantes para desarrollar su crecimiento educativo, familiar y profesional. La formación que se inculcó a los alumnos de mostrar una

actitud positiva y de respeto hacia la escuela, propició estabilidad para el sector educativo chihuahuense. El COBACH ha sabido mantener un equilibrio que regule la generación de recursos humanos para el ingreso a la educación superior y/o al sector productivo, y puedan insertarse de manera exitosa para permanecer y perseverar dentro de su comunidad escolar o laboral. Aún y considerando la rigidez del sistema, se puede decir que el Colegio ha sabido mantener su función social de dar orden a la EMS en el estado, además de brindar los espacios que fueron requeridos con la ampliación de la demanda educativa en los años setenta.

El Colegio siendo parte de la diversificación de la EMS, toma parte dentro de las instituciones que capacitarían a la población para introducirse en el nivel productivo sin necesidad de licenciarse, adquiriendo una capacitación adecuada en algún área determinada. Debido a que uno de los propósitos de la expansión del nivel medio superior era darle un carácter terminal a la educación media, pues se requería mano de obra de nivel medio para la inserción al mundo laboral.

Desde su educación formal, el Colegio estableció un puente de movilidad social para sus estudiantes, siendo el espacio escolar un medio para la preparación de jóvenes bajo esquemas que encajaran en la nueva era de la industrialización que vivió el país a partir de la década de los setenta, el acceso a la educación a sectores marginados de la población aseguró una mejor posición social y económica a la población.

El COBACH es un subsistema del nivel medio superior que ha sabido mantenerse vigente durante más de cuatro décadas con éxito, es notable su apoderamiento en el nivel medio superior en la localidad, no solo porque pueda ser accesible económicamente para la mayoría de las familias, sino porque también lleva consigo un prestigio que se ha marcado en la sociedad como una buena opción para cursar los estudios preparatorios. Analizar las vivencias de los participantes a través de sus testimonios, nos acercan a los escenarios que dieron vida a esta institución, nos permite adentrarnos en su realidad y de esta manera poder comprender las diferentes coyunturas que caracterizaron este hecho.

Asimismo, resultaría significativo que este estudio sirva para hacer un análisis más profundo de la hegemonía de esta institución, que durante varias décadas ha implantado una ideología a los jóvenes chihuahuenses, percibiendo que tal supremacía está conectada a una

reforma silenciosa en lo intelectual y lo moral, ligada directamente a intereses políticos y económicos, los cuales rebasan las inquietudes propias del sistema educativo mexicano, sino que, son disposiciones que tienden a dirigirse hacia la inserción en las políticas educativas globales.

El Colegio de Bachilleres se hace visible y respetado, por brindar un cobijo a todos aquellos estudiantes que, tras el cierre de la Escuela Preparatoria de la UACH, buscaban continuar sus estudios preparatorios para ingresar al nivel superior y posteriormente insertarse en el sector productivo. Los testimonios de los participantes hacen manifiesto la rigurosidad con la que operó el COBACH en sus primeros años, para extirpar las ideologías de izquierda que se habían gestado en la juventud chihuahuense. Los participantes consideran que esta rigurosidad más allá de menoscabar su condición de estudiante, los impulsó a formarse bajo estándares de conducta e imagen que los llevaron a ocupar un lugar distintivo en la sociedad.

La construcción histórica del Colegio de Bachilleres a través de los testimonios de sus fundadores, nos muestra la trascendencia de la creación de esta institución para la historia de la educación regional, debido a que establece un puente entre el pasado y el presente para recrear escenarios que en los documentos y archivos oficiales no es posible percibir fácilmente. Además, las declaraciones de los participantes manifiestan como el aparato escolar funge como instrumento especializado para organizar y transformar a los jóvenes, de acuerdo a los reglamentos y códigos de las instituciones. De igual manera, se evocan los contextos y circunstancias que rebasan el espacio escolar y áulico, las coyunturas culturales, sociales, económicas y políticas se ponen de manifiesto en la oralidad de sus revelaciones.

La información recabada nos permite advertir un vínculo entre coyunturas sociales y políticas con el sector educativo, el COBACH más allá de ser una solución para poner fin a un problema político iniciado en la UACH, se presenta como un organismo regulador de la juventud, de manera que, esta nueva institución estuviera libre de ideologías de izquierda, llevando como bandera la disciplina y el orden.

La creación del Colegio también pone de manifiesto la intención del gobierno de tener un acercamiento con los sectores sociales que tuvieron parte en los conflictos derivados del

movimiento del '68, propiamente para los movimientos estudiantiles suscitados en el estado de Chihuahua en los primeros años de la década de los setenta. Este acercamiento trató de reformar la manera en que se gobernaba a los estudiantes en los centros educativos públicos, debido a que anteriormente la EMS se encontraba adscrita a las universidades públicas regionales, lo que obstaculizaba una línea directa de mando con el sistema de gobierno debido a la autonomía otorgada a dichos centros educativos.

El proyecto del Colegio de Bachilleres plasmado en la reforma del gobierno del presidente Luis Echeverría, trató de manejarse como una propuesta aislada a los hechos derivados de los movimientos estudiantiles. Sin embargo, es evidente que existe un fuerte nexo con estos hechos, debido a la forma tan estricta y severa con la que se condujeron con los estudiantes en la administración del orden y la disciplina dentro de los espacios educativos. La gestión echeverrista en discurso siempre mantuvo la línea de apertura democrática con la sociedad, no obstante, su gestión en actos se consolidó como una falacia bajo un presidencialismo desbocado. Si bien es cierto, que durante su gestión se brindó mucho apoyo a la educación, también se manejó de forma militarista y todas sus acciones – explícitas o no – estaban encaminadas hacia la devolución de la soberanía a un gobierno autoritario.

El Colegio se manifestó como una respuesta a la creciente demanda de espacios educativos derivado de la expansión demográfica de personas en edad para cursar el bachillerato. Pero en el mismo sentido, se expone como una respuesta política para conciliar intereses sociales y lograr una mejor convivencia con el sistema de gobierno. Esto con el fin de evitar posibles enfrentamientos entre los jóvenes y la autoridad.

La institución cumplió con la función social que le fue impuesta: proporcionó un servicio educativo que fuera capaz de desarrollar armónicamente las capacidades y aptitudes de los sujetos y propiciar un ambiente de estabilidad para la sociedad. Esto mediante un sistema educativo masificado y diferenciado, que se orientó hacia los aspectos propedéuticos y terminales de la educación media, manteniendo una estrategia tácita para la reconciliación del gobierno con la juventud y generar una fuerte articulación con la educación superior.

El Colegio respondió de acuerdo a las necesidades educativas de la época de su creación, las cuales resultaban valiosas, novedosas y pertinentes. A través de la institución, al menos a nivel local, se logró afianzar una identidad juvenil que devolvió la soberanía a la autoridad, a pesar de haber sido instituida en un período tan subversivo.

La elaboración de esta investigación, en lo personal deja líneas de investigación abiertas a desarrollar, definitivamente este trabajo solo es el inicio de la construcción de la historia de una institución muy importante para nuestro estado. Sin embargo, existen evidentes huecos dentro de esta historia. Primeramente, porque se construye con base a testimonios que son muy subjetivos de quien los vive. Por otro lado, deja fuera la versión institucional o políticamente correcta de ensalzar a todas las instituciones que sea creadas por parte del gobierno.

Como vetas futuras de investigación, considero de gran significación un estudio más profundo sobre la identidad de la institución y su marca en la sociedad, una revisión a los planes de estudio, no propiamente del Colegio sino de la EMS en México y la eficacia que contienen –si es que gozan de ella– para lograr los fines impuestos a este nivel. Asimismo, tomar como punto de partida este trabajo para generar una reflexión sobre las prácticas docentes dentro del Colegio, para poder contrastar cómo ha evolucionado el trabajo docente como guía del estudiante y cuáles son los puntos de oportunidad para mejorar la praxis.

Como experiencia personal al realizar este trabajo, como docente y como egresada de la institución, puedo decir que el Colegio ha sabido moldearse a las diferentes eventualidades a través de su historia. La realización de esta investigación, me deja claro que el sistema educativo mexicano es muy complejo en sí mismo, debido a que está fuertemente ligado a intereses políticos, pero también porque debe de responder a una población escolar muy grande en condiciones muy diversas. Se imponen a la educación muchos estándares en los discursos, los cuales están sujetos a comparaciones con otros países, pero que se encuentran muy lejos de equipararse a la realidad de nuestro país. Además, de las grandes desigualdades que existen para nuestra población según su lugar de origen. En un caso ideal, generar un sistema educativo propio del mexicano, probablemente resultaría mucho más eficiente y eficaz para llevar a nuestra sociedad a alcanzar un nivel de vida de bienestar, donde la

educación sea el vehículo, pero pensado desde nuestras costumbres y raíces, es decir, creado para los mexicanos.

Por último, es importante mencionar que durante los años que se destinaron para la realización de este trabajo, se presentaron una serie de limitaciones que reformaron la conducción del estudio. El acceso a la información por medio de documentos y el acercamiento a los informantes no fue una tarea fácil de realizar. Sin embargo, a pesar de ello se logró obtener resultados suficientes para poder dar contestación a los objetivos planteados y plantear conclusiones reales derivadas del análisis de datos.

REFERENCIAS

- Akerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 321-334. doi: 10.1080/07294360500284672
- Alfaro, M. (2012). Historia cultural e historia política, encuentros y desencuentros. *Cuadernos del CLAEH*, 100, 173-189. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.conricyt.remotexs.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0c49bf38-39ae-430e-935c-544f2bca0371%40sdc-v-sessmgr02>
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión. Recuperado de https://kupdf.net/download/ideologia-y-aparatos-ideologicos-de-estado-louis-althusser_58ec07d4dc0d60a556da97f7_pdf
- Arias, P. (2006). Luis González. Microhistoria e historia regional. *Desacatos*, (21), 177-186. Recuperado de <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1388/1191>
- Arteta, C. (2012). Carlo Ginzburg. El hilo y las huellas, lo verdadero. Lo falso y lo ficticio, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2011. *Historia Caribe*, VII(20), 199-203. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/937/93725408010.pdf>
- Arvizu, I. (1985). *El Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado de Estado* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de México, México.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (1972, 23 de octubre). *Acuerdos de Tepic*. Tepic, Nayarit. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res077/txt10.htm#2>
- Barros, C. (1998). La historia que viene. *Revista de Historia*, 139, 95-115. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/96009061/La-Historia-que-viene-Carlos-Barros-articulo>

- Bazán, J. (2015). *Funciones del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH-UNAM, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. México: CCH. Recuperado de http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/142/JOSE_BAZAN_LEVY_0215_1423689062.pdf
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2005). *De entrevistadores y relatos de vida: introducción a la historia oral*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/310404742/Benadiba-L-Plotinsky-B-De-Entrevistadores-y-Relatos-de-Vida>
- Berdejo, M. (2002). *La incursión de las mujeres mexicanas en la Escuela Nacional Preparatoria durante el porfiriato* (Especialización estudios de género en educación). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/18424.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (18va ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador* (2da ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales* (.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Burke, P. (2007). La historia cultural y sus vecinos. *Alteridades*, 17(33), 111-117. Recuperado de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/242>
- Cala, G. (2012). *Althusser y la teoría de la ideología*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR,

- Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-072/104.pdf>
- Camarena, M. (2010). El sujeto en el análisis de la entrevista de historia oral. En A. Lara, F. Macías y M. Camarena (Coord.). *Los oficios del historiador: taller y prácticas de la historia oral* (pp. 95-118). Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Castañón, R. y Seco, R. (Coord.). (2000). *La Educación Media Superior en México, una invitación a la reflexión*. D.F., México: Editorial Limusa.
- Castrejón, J. (1982). Congreso Nacional del Bachillerato. *Revista de la Educación Superior*, 77, 1-5. Recuperado de http://201.161.37.136/pdfs/revista/Revista77_S3A2ES.pdf
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), 221-243. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/28146>
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/41791592/El-mundo-como-representacion-R-Chartier>
- Chicangana, y. (2009). Debates de la historia cultural, conversación con el profesor Peter Burke. *Historia Crítica*, 37, 18-25. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=8e9009ae-0a30-4c7f-9a41-9852b43a17c0%40sessionmgr102>
- Cobach DG. (2013, abril 23). Cobach_2013. En *You Tube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7GWZC5qPlmU>
- Cohn, G. (2002). Ideología. En C. Altamirano (Coord.). *Términos críticos de sociología de la cultura* (134-140). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (2017). Quiénes somos. En *Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*. Recuperado de

<http://www.COBACHih.edu.mx/Colegio/Con%20C3%B3cenos/Rese%20C3%B1a-Hist%20C3%B3rica>

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (2019a). Quiénes somos. En *Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*. Recuperado de <http://www.COBACHih.edu.mx/Colegio/Con%20C3%B3cenos/Rese%20C3%B1a-Hist%20C3%B3rica>

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (2019b). Historia. En *Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*. Recuperado de <http://cobachih.edu.mx/Planteles/Chihuahua/Plantel-1>

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (2019c). Historia. En *Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*. Recuperado de <http://cobachih.edu.mx/Planteles/Chihuahua/Plantel-2>

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (2019d). Historia. En *Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*. Recuperado de <http://cobachih.edu.mx/Planteles/Chihuahua/Plantel-3>

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (2019e). Historia. En *Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*. Recuperado de <http://cobachih.edu.mx/Planteles/Chihuahua/Plantel-4>

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (2019f). Historia. En *Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*. Recuperado de <http://cobachih.edu.mx/Planteles/Ju%20C3%A1rez/Plantel-5>

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (2019g). Historia. En *Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*. Recuperado de <http://cobachih.edu.mx/Planteles/Ju%20C3%A1rez/Plantel-6>

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (2019h). Historia. En *Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*. Recuperado de <http://cobachih.edu.mx/Planteles/Sistema-de-Ense%20B1anza-Abierta/Chihuahua>

- Congreso General Constituyente, (1824, 4 de octubre). *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf
- Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. *Perfiles Educativos*, XXXIII(especial), 78-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258008.pdf>
- Cortés, J. (2007). La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 34, 323-383. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127112570009>
- Cruz, E. (2001). *El desarrollo del proceso educativo en el ámbito medio superior: el Colegio de Bachilleres* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Diario Oficial de la Federación (1867, 2 de diciembre). *Ley de Instrucción Pública en el Distrito Federal*. México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf
- Diario Oficial de la Federación (1917, 5 de febrero). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf
- Díaz, C. (2006). *La Escuela Nacional Preparatoria: los afanes y los días 1867-1910* (2ª). México: Dirección general de publicaciones y fomento editorial. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=76GMA4q-GNgC&pg=PA13&lpg=PA13&dq=diaz+c+la+escuela+nacional+preparatoria+los+afanes+y+los+dias&source=bl&ots=3R_YvLb-1U&sig=-z-pj21kkAozffip5Llv7h4wyTM&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjkrJHYjp3bAhUEUK0KHd9QA18Q6AEIZjAI#v=one

page&q=diaz%20c%20la%20escuela%20nacional%20preparatoria%20los%20afanes%20y%20los%20dias&f=falseg

- Díaz, I. (2017). *El significado del sentido de pertenencia escolar en jóvenes de un Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de México, México.
- Díaz, L. (1985). *Análisis del proyecto inicial del Colegio de Ciencias y Humanidades (1970-1976)* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de México, Distrito Federal México.
- Domínguez, H. y Carrillo, R. (2007). Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1693Chavez.pdf>
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme. Recuperado de <https://iessecundaria.files.wordpress.com/2013/02/emily-durkheim-educacion-como-socializacion.pdf>
- Durkheim, E. (2000). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península. Recuperado de https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/28/27793_Educacion%20y%20sociologia.pdf
- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia* (5ta ed.). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Fernández, S. (2010). La Historia como ciencia. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, (12), 24-39. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30689/1/Sergio%20Fern%C3%A1ndez%20Riquelme.%20La%20Historia%20como%20ciencia.%20La%20Raz%C3%B3n%20hist%C3%B3rica,%20n%C2%BA12,%202010.pdf>
- Flores, M. (2012). La interdisciplinariedad como estrategia de investigación, etnografía, historia, microhistoria y vida cotidiana. *Andamios*, 9(19), 31-47. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-00632012000200003&lng=es&nrm=iso

- Galván, L. (2002). *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Garberi, C. (2018). A cien años de la reforma universitaria: la lucha del movimiento estudiantil por transformar la universidad. *Encuentro de Saberes*, 8, 3-10. Recuperado de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3236/2080>
- García, A. (2018). Colegio de Bachilleres, a 45 años de su fundación. En *El Heraldo de Chihuahua*. Recuperado de <https://www.pressreader.com/>
- García, J. (2008). *Una reflexión ética del modelo educativo del Colegio de Bachilleres desde la perspectiva marxista* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- García, M. (2002). *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/HistoriadelaCulturaEscolar.pdf>
- Gómez, E. (2013). *Nuevas fuentes para la historia del bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de México, México.
- González, L. (1972). *Otra invitación a la microhistoria*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Historiadores de Provincia, San Luis Potosí, México.
- González, M. (2000). ¿Microhistoria o macrohistoria? Carlo Ginzburg entre I Benadanti y la historia nocturna. *Prohistoria*, 4, 125-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5852398.pdf>

- González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación* 5(1), pp. 95-118. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11862>
- Greaves, C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 1-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001203.pdf>
- Guendulain, M. (2006). *La administración escolar en el Colegio de Bachilleres guía básica de servicios y trámites escolares* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. *Revista Folios*, (44), 165-179. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345945922011.pdf>
- Gutiérrez, L. (2009). El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de Educar*, 10(19), 171-204. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164007.pdf>
- Haber, S. (2001). Todo se vale: la nueva historia cultural de México. *Política y cultura*, 16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701601.pdf>
- Hagelsieb, L. (2018). *Inicio de la era del Colegio de Bachilleres en nuestra frontera Plantel No. 5*. Ciudad Juárez, México.
- Halbwachs, M. (1968). Memoria Colectiva y Memoria Histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69(95), 209-219. Recuperado de http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf
- Hernández, G. (1985). *Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1827-1850*. Chihuahua, México: Colección Textos Universitarios UACH.

- Hernández, G. (1999). *Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1850-1900*. Chihuahua, México: Colección Textos Universitarios UACH.
- Hernández, G. (2001). El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1827-1954. En D. Piñera Ramírez (Eds.). *La Educación Superior en el proceso histórico de México. Tomo II* (pp. 249-254). Mexicali, Baja California: ANUIES.
- Hernández, G. (2008). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1900-1934*. Chihuahua, Chih., México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Hernández, G., Pérez, F. y Trujillo, J. (2017). José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 129-146. Recuperado de https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/25/15
- Hernández, G., Pérez, F., y Evangelista, J. (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934-1954*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- INEE (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/235/P1D235.pdf>
- INEGI (1961). *Fundamento estadístico del plan de once años de educación primaria*. México: INEGI. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825460068/702825460068_1.pdf
- INEGI (1994). *Estadísticas históricas de México tomo I*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/EHM1.pdf
- INEGI (1996). *Estados Unidos Mexicanos, cien años de censos de población*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825491406/702825491406_1.pdf

- Jiménez, A. (2010). El papel del Estado en el crecimiento económico y la distribución del ingreso. *Estudios Políticos*, 9(19), 111-128. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4264/426439978005.pdf>
- Lagunes, M. (1995). *La operatividad de los programas de estudio del Colegio de Bachilleres –Estudio de caso* (Tesis de licenciatura). Universidad Intercontinental, Ciudad de México, México.
- Lara, A. (2010). La construcción de la memoria como fuente histórica. En A. Lara, F. Macías y M. Camarena (Coord.). *Los oficios del historiador: taller y prácticas de la historia oral* (pp. 59-78). Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Largo, J. (2017). Los espacios para la acción. Intersticios y tramas en la construcción del relato en la microhistoria y el marxismo británico. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 22(2), 143-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4075/407551192007.pdf>
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 16970-1976*. Distrito, Federal, México: Editorial Nueva Imagen.
- Latapí, P. (1992). El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(3), 13-44. Recuperado de https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1992_3_02.pdf
- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En P. Latapí (Coord.). *Un siglo de educación en México I* (21-42). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lemoine, E. (1970). *La Escuela Nacional Preparatoria en el período de Gabino Barreda 1867-1878*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/153783355/Ernesto-Lemoine-La-Escuela-Nacional-Preparatoria-en-tiempo-de-Gabino-Barreda-II-y-IV>
- Levi, G. (1990). *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid, España: Editorial Nerea. Recuperado de

<https://es.scribd.com/document/155354725/Levi-Giovanni-La-herencia-inmaterial-La-historia-de-un-exorcista-piamontes-del-siglo-XVII-pdf>

- Lionetti, L. y Civera, A. (2010). Temas, problemas y nuevos desafíos de la Historia Social de la Educación. *Cuadernos interculturales*, 8(14), 15-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55217005002.pdf>
- López, J. (2001). Las bases de datos históricas. *Biblios*, 3(9), 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/161/16100905.pdf>
- López, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia, España: Martín Impresores.
- López, V. (2012). *Aproximaciones al sindicalismo independiente en México: el caso de los trabajadores del Colegio de Bachilleres en la década de 1970 a 1980*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Man, R. (2013). La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *Historia Actual Online*, 30, 167-173. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4198158.pdf>
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica dos*. México: Siglo veintiuno.
- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024>
- Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/42589189?seq=1#page_scan_tab_contents
- Medina, M. (1989). *El Colegio de Bachilleres (1973-1981); un análisis social, educativo e institucional* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de México, México.

- Mendiola, A. (2005). Hacia una teoría de la observación de observaciones: la historia cultural. *Historias*, 60, 19-35. Recuperado de https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_60_19-36.pdf
- Meneses, E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Meyer, E. y Olivera, A. (1971). La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Historia Mexicana*, 21(2), 372-387. Recuperado de <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2546/2058>
- Molina, M. (2006). Historia regional y microhistoria. Una necesidad grancaldense. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(2), 149-166. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116843009.pdf>
- Moretta, M. (2008). Tenti Fanfani, Emilio. La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. *Educación, lenguaje y sociedad*, V(5), 267-272. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a15tenti.pdf>
- Muñoz, C. (1980). *Educación, estado y sociedad en México*. Ponencia presentada en el I Foro Latinoamericano de Educación Comparada, Colima, Colima. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res034/txt1.htm#2>
- Navarrate-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>
- Neyra, A. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa : desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual*, 63-82. Recuperado de <https://chapingo.mx/revistas/phpscript/download.php?file=completo&id=MTg3Ng=>
=

- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Hermosillo, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Recuperado de https://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/Manifeste_Espagnol_Mexique.pdf
- Núñez, E. (2010). *Aportes de la reforma educativa del sexenio de Echeverría (1970-1976) a la Educación Media Superior. Orígenes de dos proyectos: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ocampo, J. (2009). La microhistoria en la historiografía general. *Historelo. Revista Historia Regional y Local*, 1(1), 203-228. doi: 10.15446/historelo.v1n1.9307
- Ochoa, J. (2001). *Modelo educativo como homologador de la Educación Media Superior en el desarrollo nacional para la integración de la población joven a la estructura socioeconómica* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de México, México.
- Ontiveros, G. y Pérez, F. (2019). El impacto del humanismo en la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua. *Debates por la Historia*, VII(1), 93-122. Recuperado de <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/106/153>
- Ontiveros, G., Pérez, F. y Trujillo, J. (2020). El pensamiento crítico, democrático, humanista y el movimiento estudiantil de la UACH (1968-1974). *MILLCAYAC Revista Digital de Ciencias Sociales*, VII(12), 348-368. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/1718/2156>
- Palomera, E. (1997). *La obra educativa de los jesuitas en Guadalajara 1586-1986: Visión histórica de cuatro siglos de labor cultural* (2da ed.). Coyoacán, México: Universidad Iberoamericana.
- Piccato, P. (2002). Conversación con los difuntos: una perspectiva mexicana ante el debate sobre la historia cultural. *Signos Historicos*, 8, 13-41. Recuperado de <https://signoshistoricos.izt.uam.mx/index.php/historicos/article/view/100/95>

- Poujol, X. (1997). *La función social de la educación media, (estudio de caso, el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, Plantel 03 Oacalco). 1994-95* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Quintanilla, S., Alvarado, L. y Padilla, A. (2003). Historiografía de la educación superior en México. Siglos XIX y XX. En L. Galván, S. Quintanilla. Y C. Ramírez (Coord.). *Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 10: Historiografía de la Educación* (pp. 205-230). D.F., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: un desafío docente para la cohesión social. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 447-476. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/305/30521366021.pdf>
- Reichard, R. (2016). The challenges of recent history: using the Ryan White project oral histories. *Indiana Magazine of History*, 112, 108-115. Recuperado de <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/imh/article/download/24711/30733/>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós
- Ríos, A. (2008). *La función económica y social del Colegio de Bachilleres* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma Nacional de México, México.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en el Seminario CLACSO sobre Educación, Sao Paulo, Brasil. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5093/4172>
- Rojas, M. (2004). Identidad y cultura. *Educere*, 8(27), 489-496. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602707.pdf>
- Runge, A. y Muñoz, D. (2008). Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica. *Série-Estudos*, 26, p. 149-161. Recuperado de <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/226/282>

- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *TD. The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221. doi: 10.4102/td.v3i1.316
- Sandoval, A. (2010). Diseño de proyectos de investigación de historia oral. En A. Lara, F. Macías y M. Camarena (Coord.). *Los oficios del historiador: taller y prácticas de la historia oral* (pp. 11-57). Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos: De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires: Katz. Recuperado de https://kupdf.net/queue/territorio-autoridad-y-derechos-saskia-sassen_5af448abe2b6f5a006c0c6aa_pdf?queue_id=-1&x=1549291684&z=MjAwMT03MjA6MTAxNDpmNDAxOjhiOToxYTc2OjMlYjoyMjBi
- Tenti, E. (1992). Raíces clásicas y contemporáneas de una ciencia social histórica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 60-67. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4488/Tenti%20Fanfani%2c%20Emilio%20N%2%b01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, 506(2), 43-56. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n506/art_04.pdf
- Torres-Verdugo, Á. (2011). Guía de fuentes de información iberoamericana para la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (5), 142-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992008.pdf>
- Toscano, J. (2017). Walter Benjamin: recepción intercultural y políticas de la interpretación. *Revista de Filosofía*, 42(2), 173-189. doi: 10.5209/RESF.57333
- Tranier, J. (2013). Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del siglo XXI. *Revista Educación*, 37(1), 161-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028564008.pdf>

- Urquidi, V. (1982). La enseñanza técnica en México: balance provisional. *Perspectivas*, 12, 123-131. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000479/047937so.pdf>
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27910292.pdf>
- Van Dijk, T. (2006). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria* (2da ed.). Sevilla, España: Gedisa, S.A.
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México* (2ª). México: El Colegio de México.
- Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309326586004.pdf>
- Victorino, L. (2002). Políticas educativas ante la crisis universitaria, 1968-1976. En D. Piñera (Coord.). *La educación superior en el proceso histórico de México: Tomo III. Cuestiones esenciales. Prospectiva del siglo XXI* (135-149). Mexicali, México: ANUIES.
- Villa, L. (2000). La educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 201-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001002.pdf>
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.) *Los grandes problemas de México: VII Educación* (pp. 271-311). México: El Colegio de México. Recuperado de <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Villegas, J. (1992). *Educación pública y bachillerato, la función social del Colegio de Bachilleres (1973-1983)* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Viñao, A. (1993). El espacio escolar: introducción. *Historia de la Educación*, 12, 11-16. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10113>
- Viñao, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12-13, 17-74. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11367/11786
- Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927336>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, (32), 83-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704011.pdf>
- Zamora, A. (2007). *La función social del Colegio de Bachilleres (COBAEM), en el proceso de modernización de la Educación Media Superior en el estado de México (1997-2006)*. Universidad Autónoma de México, México.
- Zorrilla, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Perfiles Educativos*, XXXIV, 70-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959007.pdf>
- Zorrilla, J. (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. D.F., México: IISUE. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario.pdf>