



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ARAGÓN**

**MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL  
“LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA DIRECCIÓN GENERAL DE  
BACHILLERATO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE VERACRUZ”**

**MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**VÍCTOR JARAMILLO RAMÍREZ**

**ASESOR:**

**DR. GERARDO MENESES DÍAZ**

**BOSQUES DE ARAGÓN, ESTADO DE MÉXICO**

**NOVIEMBRE DE 2009**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Índice

---

<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I. La investigación educativa en la Dirección General de Bachillerato</b>	<b>6</b>
Introducción	6
1. Planteamiento	7
2. Justificación	10
2.1 Importancia de la investigación educativa	10
2.2 Estudios antecedentes.	12
<b>Capítulo II. Contexto. El Bachillerato general en el estado de Veracruz</b>	<b>18</b>
1. El sentido del Bachillerato	18
2. El Bachillerato general en el estado de Veracruz	23
2.1 El Bachillerato general de la DGB	24
2.2 Antecedentes. Origen y desarrollo del Bachillerato de la DGB.	26
<b>Capítulo III. La práctica de la investigación educativa en la Coordinación de investigación</b>	<b>34</b>
1. Antecedentes: El Grupo de investigaciones y proyectos 1993-1999	34
2. La Coordinación de Investigación.	38
2.1 Origen	38
2.2 Desarrollo	39
2.3 Un balance del trabajo de la Coordinación de investigación.	46
3. La presencia de la investigación educativa en los programas institucionales	48
3.1. Normatividad y organización institucional para la investigación educativa	53
<b>Capítulo IV. Referentes conceptuales. Investigación educativa y pedagogía</b>	<b>58</b>
Introducción	58
1. La investigación educativa	58
1.1 ¿Qué significa hacer investigación educativa?	58
1.2 Los paradigmas en la investigación educativa	59
1.2.1 El paradigma empírico analítico	60
	2

1.2.2 El paradigma histórico-comprensivo	62
1.2.3 El paradigma crítico	64
2. Orientaciones o usos de la investigación educativa	64
3. Investigación educativa y pedagogía.	66
<b>Capítulo V. Reflexiones, sugerencias y tareas</b>	<b>75</b>
Introducción	75
1. Reflexiones sobre la investigación educativa	75
2. Reflexiones sobre la labor de la Coordinación de investigación	77
3. Sugerencias para los pedagogos en formación	77
4. Tareas para la práctica de la investigación educativa en la DGB	79
<b>Anexo</b>	<b>81</b>
<b>Bibliografía general</b>	<b>82</b>

## Introducción

---

La presente Memoria de desempeño profesional es una exposición de la labor realizada durante siete años (2002 a 2009) al interior de la Coordinación de investigación de la Dirección General de Bachillerato perteneciente a la Secretaría de Educación de Veracruz. Esta área ha tenido como objetivo realizar, promover y coordinar la investigación educativa que producen los docentes y el personal de oficina de la institución.

El objetivo del área ha representado un desafío para los integrantes de la Coordinación de Investigación, debido a que por diversas razones el apoyo a la práctica de la investigación educativa en la institución ha tenido altibajos y en algunos aspectos retrocesos. La investigación educativa como práctica que orienta la reflexión y la construcción de propuestas de intervención o innovación es una herramienta poco empleada tanto en la toma de decisiones por los funcionarios como por los docentes en sus aulas.

Sin embargo, antes que culpar a estos dos agentes me pregunto por la parte que me corresponde en la conexión entre la producción, la difusión y el uso de la investigación. Por ello, la memoria tiene el objetivo implícito no sólo de dejar constancia escrita de la experiencia por la que ha transitado la Coordinación de Investigación y los usos para los cuales la investigación educativa ha sido invocada o empleada en la DGB; también trata de motivar la reflexión sobre su labor, sus logros y sus retos en la institución. A la par, me interesa, espero, que dichas reflexiones y experiencias contribuyan a ilustrar los procesos formativos de los pedagogos en formación como lo ha sido hasta la fecha para mí.

En el documento se ha acudido, como forma de procedimiento, a los propósitos y conceptos que sobre la práctica de la investigación educativa aparecen en los documentos oficiales que guían las actividades institucionales; es decir, el Programa Sectorial de la Secretaría de Educación de Veracruz y el Programa institucional de la DGB vigentes. Otra fuente de información ha sido la normatividad institucional: las orientaciones, reglas y formas de participación presentadas al interior de los documentos oficiales, como manuales de funciones, reglamentos, prontuario de prestaciones laborales; así como los programas, recursos y tiempos que ha dedicado o dedica la DGB en el funcionamiento de la Coordinación de investigación.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento de la circunstancia que dio origen al

presente trabajo, recuperando al mismo tiempo algunos estudios antecedentes, relacionados con el tema, que en la región de Veracruz se han podido localizar.

El contexto de la institución donde laboro se presentará en el capítulo dos. Por ello expongo su ubicación en el Sistema Educativo Veracruzano, las características generales, sus antecedentes históricos, así como algunos de los problemas que como nivel educativo enfrenta actualmente.

Se ha dedicado un capítulo específico para mostrar el origen y desarrollo de la Coordinación de Investigación, sus antecedentes, así como las actividades que ha realizado en los años de su existencia. Finalmente, se realiza un balance del trabajo de la misma.

Los referentes conceptuales relacionados con la investigación educativa se presentan en el capítulo cuatro y básicamente responde a tres preguntas: ¿Qué significa hacer investigación educativa? Para lo que se recurre a los paradigmas en investigación educación, ¿cuáles son las orientaciones o usos de la investigación educativa? y ¿cómo contribuye a la formación del pedagogo la práctica de la investigación educativa?

Con base en estos elementos se plantea realizar en el último capítulo una serie de reflexiones en consideración a los propósitos de la presente memoria y, quizás, un conjunto de tareas susceptibles de aplicar sobre todo en la Coordinación de Investigación.

## Capítulo I

---

# La investigación educativa en la Dirección General de Bachillerato

### Introducción

En marzo del año de 2002 llegué a la Dirección General de Educación Media Superior y Superior dependiente de la Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz invitado por el entonces Subdirector Académico. Su intención era crear una unidad, área o departamento dedicado a la realización de investigación educativa para la dependencia. Junto con el doctor Abel Juárez, que llegó un par de meses después, creamos un programa de trabajo para lo que se denominó Coordinación de Investigación. En el mes de julio del 2002, el programa fue presentado ante los directivos de la institución. A partir de esa fecha ha habido avances significativos, como la integración de más compañeros, la realización de conferencias, foros y cursos de formación para docentes en investigación educativa, la dotación de un espacio, mobiliario y equipo de cómputo propio para la Coordinación, así como la creación de un acervo de más de 500 libros.

Sin embargo, el área todavía no logra consolidarse y por el contrario, parece enfrentar retrocesos: la constante rotación del responsable del área, la reducción del personal, la disminución de actividades (cancelación de cursos y conferencias), la predilección de los directivos de la institución por los arreglos estadísticos, las dificultades para entablar relaciones de trabajo con los docentes de los planteles y, sobre todo, la exigua producción de investigaciones al interior del área.

A siete años de existencia de la Coordinación de investigación me pregunto ¿es posible realizar investigación educativa en las condiciones que enfrentan los docentes de la DGB? ¿Puede sostenerse la idea de involucrar a los docentes en esta práctica? ¿Puede la Coordinación de investigación entablar un trabajo sostenido con los docentes o tendrá que conformarse con realizar investigación en su seno? ¿Qué horizontes pueden aprovecharse para consolidar o darle rumbo a esta práctica en el bachillerato de la DGB?

## 1. Planteamiento

Desde el momento de hacer el programa de trabajo para la Coordinación en el año de 2002, algunos compañeros de la DGB nos sugerían que un documento de esta naturaleza debía considerar líneas de investigación similares a las de organismos consolidados como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM (IISUE antes CESU), el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del IPN (DIE) o de instituciones de similar altura. Sin embargo, suponíamos que dichas líneas no salen de copiárselas a esas organizaciones sino de las preocupaciones más sentidas de nuestra comunidad educativa. Por lo tanto, surgió la propuesta de conocer el terreno sobre el que nos movíamos en materia de investigación educativa en la Institución: qué se ha hecho, quiénes han producido, y sobre qué temas, entre otras fueron las principales preocupaciones.

Por ello, una de las tareas que iniciamos fue la construcción de un archivo de las investigaciones educativas que sobre el bachillerato en el estado de Veracruz han realizado de manera particular los maestros en sus estudios de posgrado, así como las producciones que la institución ha hecho a lo largo de su existencia. Lo primero fue retomar el recuento que había realizado en 1998 el Grupo de Investigación y Proyectos. Después, acudimos a las bibliotecas de las universidades que imparten programas de posgrado en educación. El tercer paso, fue solicitar a los jefes de los departamentos que integran a las oficinas centrales de la DGB y a los directores de los 62 planteles (hoy son 66) que informaran a la Coordinación sobre la producción que en su área se hubiera realizado. Al mismo tiempo, en las pláticas con diversos colegas de trabajo, la lista se amplió con otros reportes realizados en Universidades de otros Estados del país como Puebla, Morelos y el Distrito Federal.

En un recuento realizado hasta noviembre de 2008, hemos encontrado que la investigación realizada por la institución es especialmente escasa, de 1991 al 2001 se han localizado 7 investigaciones<sup>1</sup> realizadas con apoyo institucional<sup>2</sup>, inclusive contando con las

---

<sup>1</sup> Las investigaciones aludidas son las elaboradas por el grupo de investigación y proyectos: García, Soledad (1997) *Políticas educativas del bachillerato en Veracruz*; Díaz, Elsa María (1999) *Planes de estudio del Bachillerato en Veracruz 1867-1911*; Rodríguez, Tomás (1996) *Evaluar la reprobación. Análisis de la eficiencia terminal y el rendimiento académico en tres generaciones*; Méndez, Beatriz, y otros (2000) *Evaluación institucional. Año 2000*; Beristáin, Bladimir (Coord.) (1993). *Evaluación de los Libros de Texto de Bachillerato*; Martínez, José Luis (Coord.) (2004) *Sistema Estatal de formación y Desarrollo Profesional para los profesores del Nivel Medio Superior en Veracruz*.

elaboradas por un Grupo de Investigación que funcionó de 1993 a 1999. Por otro lado, se han identificado 23 investigaciones<sup>3</sup> efectuadas de manera individual por el personal de oficina o docentes como producto de sus estudios, especialmente en los postgrados.

Este recuento sorprende porque suponíamos que se podía encontrar un mayor número de trabajos, considerando que constantemente nos enteramos de compañeros que efectúan — con recursos propios— estudios de posgrado, o de diagnósticos y evaluaciones institucionales que estaban en marcha.

Este recuento quedó incompleto debido a que, sorprendentemente, muy pocos docentes aceptaron entregar un ejemplar de su investigación para integrar el acervo que en la Coordinación deseábamos hacer, y por lo mismo se detuvo la caracterización que de dicha producción pretendíamos realizar. Éste es el primer dato de nuestro acontecimiento: la resistencia de los mismos productores para difundir o dar a conocer su investigación.

El segundo dato está relacionado con el funcionamiento de la institución. Ésta argumenta en discursos y documentos como el Programa Veracruzano de Educación Cultura 1994-2004 (ProVEC), el Programa Sectorial de Educación y Cultura 2005-2010, el Programa de Desarrollo Institucional 2002-2016 (ProDI) y el Programa Institucional 2005-2010 (Proi), que la investigación es una necesidad para la reestructuración institucional, pero los recursos, el personal y la normatividad se ejerce en el sentido contrario.

Durante sus siete años de existencia, la Coordinación de Investigación ha enfrentado diversas circunstancias que frenan su accionar: Dentro de la normatividad de la DGB no hay mención alguna hacia la investigación educativa, menos aún hacia la promoción de esta como una actividad necesaria. Para ilustrar éstos menciono a continuación algunos aspectos:

1. En sus 40 años de existencia<sup>4</sup> la institución misma sólo ha tenido dos experiencias en la formación de grupos de investigación: el Grupo de Investigación y Proyectos, con una existencia de 1993 a 1999; y la Coordinación de Investigación, de los que se hablará ampliamente en el capítulo tres.

---

<sup>2</sup> Me refiero a los estudios que se realizaron como parte de las actividades que el autor realiza formalmente dentro de la institución, aunque no forme parte de algún órgano de investigación.

<sup>3</sup> Un parte de este recuento fue hecho por Manuel Ramírez en 1998. El complemento del recuento se realizó en 2003 y en noviembre de 2007 en 22 instituciones en el Estado que ofrecen algún Posgrado en educación.

<sup>4</sup> La Dirección General de Enseñanza Media, hoy Dirección General de Bachillerato, nace el 27 de noviembre de 1968. García, Soledad (1997). *Políticas educativas del bachillerato en Veracruz 1867-1911*, Xalapa-Enríquez, Veracruz, SEC-DGEMSyS.

2. A nivel de discurso, tanto el ProVEC como el Programa Sectorial, que son los últimos dos programas oficiales de las administraciones estatales, han dado relevancia a la Investigación educativa. Por su parte, la DGB reconoce que “como actividad, la investigación en la DGEMSYs ha visto reducido su espacio de manera que sólo algunos esfuerzos aislados consiguen realizar acciones y productos de investigación” (SEC-DGEMSYs, 2002: 68). De esta afirmación nace la *Coordinación de Investigación*, basándose en el compromiso descrito en el Programa de Desarrollo Institucional (ProDI).
3. Sabemos de investigaciones que han quedado proyectadas, pero que por falta de dinero, personal y tiempo se han quedado en el olvido, un ejemplo es la evaluación institucional que la Oficina Técnica del Departamento de Bachillerato había proyectado en el 2002.
4. Son pocos los casos en los que la institución ha difundido sus investigaciones mediante su edición y distribución. Los casos son:
  - *Políticas educativas del Bachillerato en Veracruz;*
  - *Planes de estudio del Bachillerato en Veracruz 1867-1911;*
  - *Evaluar la reprobación. Análisis de la eficiencia terminal y el rendimiento académico en tres generaciones;*
  - *Evaluación institucional del Telebachillerato.*
5. Paradójicamente, es de los jefes de las áreas académicas de donde hemos recibido mayores regateos para aprovechar las iniciativas del personal a su cargo. Todo parece indicar que tiene mayor peso elaborar oficios, organizar concursos y redactar manuales. El regateo incluye tiempo, espacio y personal.

En estas circunstancias, nos preguntamos por los motivos que han hecho posible en otros momentos el apoyo a las investigaciones que se han realizado en el seno de la institución, así como la trascendencia que estos trabajos han tenido.

Un tercer dato para este acontecimiento lo representa la participación de los docentes. Durante tres años la Coordinación realizó Cursos de formación en investigación educativa para maestros del Bachillerato. Se formaron dos generaciones y a cada una se le impartieron 5

cursos a lo largo de tres años, aprovechando preferentemente los periodos intersemestrales de fines de enero y mediados de julio. El objetivo era dar formación a cambio de la realización de investigaciones en y desde sus planteles. A pesar del entusiasmo mostrado, era común que los maestros llegaran al siguiente curso con las manos vacías o con pocos avances en su investigación. La carga de trabajo, el escaso dominio conceptual de la temática, la diversidad de horarios en el plantel, el cambio de tema, el exceso en el debate, la falta de continuidad, la desorganización y hasta las pequeñas enemistades, impedían el avance de los maestros. Al término de los cursos, después de que iniciaron en cada grupo 35 maestros, no logramos capitalizar ni un solo reporte. Desde luego que los docentes de bachillerato, al menos los de esos grupos, expresaron y reconocieron la importancia de la investigación educativa, pero a la hora de realizarla para orientar su labor diaria, vinieron los obstáculos tanto personales como laborales. Y, sin embargo, tenemos a la mano investigaciones de muchos de ellos, realizadas en sus estudios de posgrado.

## **2. Justificación**

### **2.1 Importancia de la investigación educativa**

Múltiples preocupaciones apuntan hacia la urgencia de conocer qué pasa en las escuelas durante los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones interpersonales entre alumnos y maestros, en la aplicación de los programas de trabajo, en la gestión escolar o en la participación que la comunidad y el medio social tiene hacia los alumnos. Los programas que intentan apoyar al trabajo de docentes y alumnos o las innovaciones que en el medio existen, al parecer no cuentan con la mejor de las bienvenidas por quienes debieran aplicarlas.

Documentar estas y otras situaciones es una de las tareas de la investigación educativa, al menos, como señala Imbernón, por dos motivos: Primero, porque investigar en educación “es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición” (2002: 7); segundo, porque el conocimiento generado en la investigación requiere ser conocido y aplicado, y esto aunque parece una obviedad, no sucede. Imbernón afirma que históricamente ha existido un abismo entre la investigación y su aplicación. Y advierte que “en los próximos años (o décadas) deberíamos tender puentes entre los dos márgenes de esta falla educativa” (2002: 7).

Esta tarea, como ya lo mencioné, ha sido emprendida, de manera incipiente, por algunas áreas y algunos docentes del Bachillerato de la DGB. Muestra de esto es la existencia del Grupo de Investigaciones y Proyectos de 1993 a 1999 y la presencia actual desde 2002 de la Coordinación de Investigación. Sin embargo, como ya se ha mencionado es evidente la escasa producción en investigaciones educativas (7 investigaciones realizadas por la institución y 23 investigaciones hechas por docentes de Bachillerato). Esta producción resulta escasa sobre todo si consideramos las 62 Escuelas de Bachillerato y los 2,599 docentes que en 2007 tenían.

De la misma manera, sobresale que estas producciones no han contado con las mejores condiciones para su desarrollo y difusión. En el caso de las investigaciones realizadas en la institución, tres fueron creadas durante la existencia del Grupo de Investigaciones y Proyectos<sup>5</sup> de 1993 a 1999, y contaron con el apoyo para su publicación; otra investigación,<sup>6</sup> emanada de Telebachillerato, también fue publicada y distribuida a los docentes. Las dos investigaciones<sup>7</sup> restantes fueron realizadas por diferentes áreas de la institución y no contaron con difusión alguna; se mantienen hasta la fecha como documentos inéditos. En el caso de las investigaciones de los docentes, ninguna de las investigaciones detectadas es producto del trabajo colectivo escolar de algún plantel educativo, o del algún proyecto en el que los docentes colaboren con la institución en el esclarecimiento de problemáticas.

Dentro de esta problemática, se evidencia que en los planteles los docentes no cuentan con horas específicas para el desarrollo de la investigación, ya que no se contempla en la normatividad institucional a esta labor como parte de sus actividades. Además, ninguna de estas investigaciones han sido objeto de revisión o análisis por la institución o la comunidad educativa y se han quedado guardadas, en el mejor de los casos, en las bibliotecas de las universidades donde fueron presentadas. En mi opinión, la experiencia desarrollada por sus productores está siendo desperdiciada, creo que las posibilidades de cambio en la institución están precisamente en la recuperación de sus propuestas o expectativas.

---

<sup>5</sup> Las investigaciones elaboradas por el Grupo de Investigación y Proyectos son: García, Soledad (1997). *Políticas educativas del Bachillerato en Veracruz*; Díaz, Elsa María (1999). *Planes de estudio del Bachillerato en Veracruz 1867-1911*; Rodríguez, Tomás (1996). *Evaluar la reprobación. Análisis de la eficiencia terminal y el rendimiento académico en tres generaciones*.

<sup>6</sup> Nos referimos a: Méndez, Beatriz, y otros (2000). *Evaluación institucional. Telebachillerato*.

<sup>7</sup> Las otras investigaciones son: Beristáin, Bladimir (Coord.) (1993) *Evaluación de los Libros de Texto de Bachillerato*; Martínez, José Luís (Coord.) (2004). *Sistema Estatal de formación y Desarrollo Profesional para los profesores del Nivel Medio Superior en Veracruz*.

Como parte del contexto, en la Dirección General, como en toda la Secretaría de Educación del estado, no existe el nombramiento de investigador, la categoría es exclusiva del nivel superior, asimismo no había, hasta el 2001, alguna área dedicada exclusivamente a la investigación educativa, el único apoyo relacionado para realizar investigación educativa es la beca para realizar estudios de posgrado o el apoyo económico para imprimir la tesis.

Precisamente en el 2001 la Subsecretaría de Educación Básica creó la Coordinación de Proyectos, Investigación y Apoyo a la Educación Básica (COPINAEB), y un año después se fundó la Coordinación de Investigación en nuestra Dirección General. Sin embargo, desde su nacimiento ha enfrentado diferentes obstáculos que van desde las dificultades para la conformación de los integrantes y el equipamiento hasta la poca disposición de diferentes jefes, personal académico y docentes, para participar o permitir la participación de los miembros de las áreas y los planteles que integran a la institución ¿Cómo construir una opción alterna a la burocratización de la labor académica a favor de la investigación?, ¿qué espacios, situaciones y circunstancias tendrán que aprovecharse para trazar esta opción?

## **2.2 Estudios antecedentes**

A pesar de que existen numerosas investigaciones sobre el tema de la investigación educativa, hasta el momento los estudios han privilegiado el análisis de los productos más que a los productores y las condiciones de producción.

Una revisión a los tres Estados de conocimiento realizados en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) que hasta la fecha se han efectuado en nuestro país cada diez años (1981, 1992 y 2003), nos aporta un ejemplo para nuestra afirmación. En el primer Estado de conocimiento (De Hoyos, 1981), en el apartado titulado “Los estudios sobre la investigación educativa en México (1970-1980)”, se advierte ya sobre la falta de información relativa a las características de los investigadores y los lugares en las cuales se han formado preferentemente; se destaca, por ejemplo, que pocos investigadores resultan ser especialistas en la temática; se carece de información sobre la formación especializada a la que acuden becados algunos estudiantes y de la formación en la práctica que reciben ayudantes y becarios como parte de su apoyo a investigadores formales. Como señala el estudio, “podemos observar, indirectamente desvinculación existente entre las actividades de investigación (función

eminentemente elitista) y la práctica educativa y, por otra parte, la escasa formación práctica del personal investigador”. (De Hoyos, 1981: 562)

El segundo Estado de conocimiento (Galán, 1995), *Estudios sobre la investigación educativa*, se trabajó a partir de la revisión y búsqueda bibliográfica, hemerográfica y documental de las fuentes donde laboran los investigadores en el país, así como los productos publicados en revistas, libros y documentos. El texto reporta la siguientes conclusiones: a pesar de la información recabada no se puede ofrecer un diagnóstico adecuado de las condiciones actuales de este campo; por lo mismo, se caracteriza a la investigación educativa como un campo en construcción; durante la década de los ochentas perdió prioridad la investigación en la política educativa; existe un crecimiento cuantitativo de las unidades de investigación educativa en el país, ya que se asciende de 167 unidades en 1981 a 347 en 1991. Los datos disponibles no permiten tener un número preciso de investigadores en educación en el país, existen diferentes fuentes, por ejemplo, en 1981 el Plan Maestro de Investigación Educativa reportó 839, en 1993, durante el II CNIE se reportaron 848; el análisis de la formación de los investigadores sigue siendo un problema debido no sólo a que éste se sigue centrando en el análisis de los programas de posgrado en educación, sino que se carece de información suficiente sobre dichos programas; y, finalmente, la producción es de gran diversidad.

En el más reciente CNIE (2003), un trabajo presentó un interesante análisis de los investigadores profesionales titulado “Los agentes de la investigación educativa en México”, de Alicia Colina y Raúl Osorio (2003). Este trabajo tiene por objetivos describir tanto la estructura como la dinámica del campo de la Investigación educativa a partir del análisis del *capital* (social, institucional, objetivado y simbólico) y el *hábitus* (formas de pensar, sentir y practicarla) de sus agentes, es decir de los investigadores.

La investigación recuperó la producción de investigadores profesionales y permitió localizar a los investigadores (trayectoria) y realizar entrevistas a profundidad a 15 informantes clave. En total fueron 309 personas las que cubrieron los requisitos planteados en la investigación.

Algunos de los múltiples datos relevantes son los siguientes: la mayoría de los investigadores (66%) y las unidades de investigación, sean Instituciones de Educación superior, especializadas y organismos gubernamentales, se localizan en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México; las instituciones que más investigadores agrupan son el IISUE (32.7%) y el

DIE (12.2%), que sumados reportan casi la mitad de todos los investigadores analizados; destaca el hecho de que Veracruz cuenta con 15 investigadores profesionales, todos ellos ubicados en la Universidad Veracruzana.

En el ámbito regional se encontraron cuatro investigaciones relacionadas con nuestra temática: Alarcón, Figueroa, Gutiérrez, Huerta, Reyes y Rivera (1990), *Una aproximación al estudio de la investigación educativa en el estado de Veracruz (1979-1989)*; Reyes (1990), *Formación de docentes de educación normal en investigación educativa*; Morales, Aquino y Vázquez (1998), *Un modelo de análisis para las investigaciones patrocinadas por el CONACYT en 1994-1995*; y Figueroa, Partido, Jaramillo y Hernández (2007), *Filosofía Teoría y Campo de la Educación en Veracruz 1992-2002*.

En el año de 1990, Alarcón, Figueroa, Gutiérrez, Huerta, Reyes y Rivera realizaron la investigación *Una aproximación al estudio de la investigación educativa en el estado de Veracruz (1979-1989)*. Los propósitos fueron: “Analizar los aspectos cualitativos y cuantitativos de la investigación educativa en la entidad a través de un estudio exploratorio descriptivo durante el periodo comprendido entre 1979 a 1989; Proponer opciones par elevar la producción de la investigación educativa en Veracruz.” (1990: 2)

Los autores señalan la poca incidencia de la investigación educativa en la toma de decisiones al mismo tiempo que se cuestionan por el desarrollo, tipo y lugares donde se produce investigación educativa en el estado. Dentro de los resultados localizaron 18 instituciones que en mayor o menor medida están involucrados con este campo. El número de investigadores profesionales detectado fue de 18 y 12 docentes relacionados con la investigación educativa. En el periodo comprendido entre 1979 a 1989 fueron localizadas 92 investigaciones, de las cuales 67 estaban terminadas, 24 reportadas en proceso y una suspendida, sin embargo en el reporte no presentan la relación de dichas investigaciones.

El estudio concluye que se observa un progresivo aumento de la producción en el campo en Veracruz, lo mismo que una paulatina consolidación de las instituciones dedicadas o relacionadas a la práctica de la investigación educativa.

En la investigación titulada *Formación de docentes de educación normal en investigación educativa*, Gerónimo Reyes (1990) se pregunta por las repercusiones que tienen las acciones de formación en investigación educativa en las prácticas de los docentes de la Escuela Normal “Juan

Enríquez” de Tlacotalpan, Veracruz, qué formación han recibido y cómo la incorporan a sus asesorías, clases y desarrollo de la investigación.

En el estudio de carácter exploratorio, el autor concluye que los docentes de la escuela admiten sus limitaciones en la formación en investigación educativa, sin embargo, evidencian un crecimiento lento y paulatino del interés. Asimismo, revela que las condiciones laborales se levantan como un obstáculo para el desarrollo de esta práctica; sugiere, para próximos estudios, explorar con mayor detalle condiciones, efectos, opiniones y sugerencias que sobre este campo podrían hacer los docentes de la Escuela Normal.

La investigación de Morales, Aquino y Vázquez (1998) *Un modelo de análisis para las investigaciones patrocinadas por el CONACYT en 1994-1995*, tuvo como propósito generar un modelo de análisis de contenido para los reportes de investigación educativa. Los autores analizaron 14 productos que tuvieron en común haber sido apoyados económicamente por la Secretaría de Educación y Cultura y el CONACYT durante los años 1994 y 1995. El trabajo representa un esfuerzo por tener un panorama de las características del campo de la investigación educativa en Veracruz. La matriz analítica que elaboraron, es un logro que puede retomarse para el análisis cuantitativo y cualitativo de otras investigaciones. Para nuestro caso, se destacan, algunas de sus consideraciones finales: la Secretaría de Educación y sus instituciones carecen de una política que oriente el desarrollo de la investigación; el apoyo que brindó CONACYT fue circunstancial y coyuntural debido a que esta acción no se ha repetido; en relación a las producciones prevalece el enfoque verificacionista; los autores de las investigaciones proceden de diferentes formaciones disciplinarias; la difusión de éstos trabajos ha sido casi nula, por lo que su impacto es poco relevante; los puntos de controversias de las investigaciones se traducen en la resolución de problemas prácticos.

Los autores de este estudio advierten que “la formación específica de los investigadores puede ser considerada como objeto de estudio de una investigación posterior, donde se realice un trabajo de campo más amplio que contemple la aplicación de otro tipo de instrumentos que arrojen datos sobre el perfil profesional y laboral de los autores de las investigaciones realizadas.” (Morales, Aquino, y Vázquez, 1988: 104)

Otro esfuerzo por generar un panorama de la investigación educativa en el estado lo constituye el estudio *Filosofía Teoría y Campo de la Educación en Veracruz 1992-2002* de Figueroa (Coord) (2007). La investigación se inscribe en el marco de elaboración de estados de

conocimiento regionales promovidos por el COMIE a partir del III CNIE en 2003. Bajo la pregunta ¿Cómo se desarrolla la Filosofía Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) en el Estado de Veracruz? los autores abordan tres dimensiones: Eventos académicos (congresos, seminarios, foros, etc.), programas curriculares (nivel posgrado) y producción (libros, tesis, artículos, etc.) en materia de FTyCE.

De entrada, el estudio advierte sobre las difíciles condiciones no sólo para el campo de la FTyCE sino para toda la investigación educativa en Veracruz que se traducen en dificultades para la:

- “realización de investigaciones sobre esta temática (FTyCE),
- constitución de equipos interdisciplinarios,
- comunicación, interlocución con investigadores de otras instituciones de la capital y de otros estados,
- consecución de recursos económicos. Las instituciones educativas consideran como prioritarios para la financiación otros aspectos: construcción de escuelas, de aulas; adquisición de instrumentos y equipos de aprendizaje, plazas para docentes, etc.” (Figueroa, 2007: 45)

En esta acumulación de dificultades se subrayan también: las condiciones geográficas de Veracruz, debido a que por su extensión, dispersión, y falta de vías de comunicación modernas, se favorece la concentración de las actividades académicas primordialmente en Xalapa y, en segundo lugar en las ciudades de Veracruz, Córdoba y Orizaba. A pesar de que “se aprecian avances en la vinculación de las instituciones educativas, éstos generalmente responden a criterios más que de política, de voluntad de los académicos; situación que repercute, por ejemplo, en la conformación de equipos de estudio interinstitucionales” (Figueroa, 2007: 46). Como ya se ha mencionado, la investigación educativa en el Estado de Veracruz prácticamente se concentra en la Universidad Veracruzana; por lo mismo, el énfasis corresponde al nivel de educación superior. De hecho, una dimensión que estaba proyectada para abordar originalmente, Instituciones e investigadores, quedó fuera debido a la dificultad para obtener información específica sobre su trabajo y trayectoria, quizás por sus múltiples actividades o por su negativa a exponer las condiciones en las que se labora.

El estudio concluye que en la década de los 90, se aprecia en Veracruz un avance significativo en las tres dimensiones estudiadas: eventos académicos, programas de posgrado y producción, y se vislumbra a futuro un mayor desarrollo de la temática, gracias a la constitución de cuerpos académicos que abordan este campo, por las condiciones culturales de nuestro estado, así como por el crecimiento de universidades tanto públicas como privadas.

En este recorrido por los estudios antecedentes se puede observar que el campo de la investigación educativa ha sido abordado preferentemente desde los productos elaborados (Estados de conocimiento; Morales, Aquino y Vázquez 1998; Figueroa, 2007), las características de los investigadores profesionales y sus condiciones laborales (Colina y Osorio, 2003; Alarcón, Figueroa, Gutiérrez, Huerta, Reyes y Rivera, 1990), y escasamente desde sus condiciones personales (Reyes, 1990).

## Capítulo II

---

### Contexto. El Bachillerato general en el estado de Veracruz

#### 1. El sentido del bachillerato

El sistema educativo mexicano está integrado por los niveles básico (que incluye al preescolar, primaria y secundaria), medio superior (bachillerato y educación profesional técnica), y superior (licenciatura, maestría y doctorado). Según el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la educación media superior (que es el nivel donde se ubica este trabajo):

“Refuerza el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes constituyéndose en un espacio educativo valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida en sociedad. La educación media superior también desempeña un papel relevante en el desarrollo de las naciones como promotora de la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía y el trabajo, y en la sociedad en los ámbitos de la familia, la vida comunitaria, y la participación ciudadana” (SEP, 2001: 162).

La población escolar a la que está dirigida este nivel, la componen mayoritariamente jóvenes entre los quince y dieciocho años.

De acuerdo a sus características, este nivel se compone por dos modalidades: *propedéutico* y *bivalente*. El primero, el *Bachillerato propedéutico o general*, proporciona al estudiante una preparación básica que comprende conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje.

Por otra parte, la educación media superior de carácter *bivalente* se presenta en dos formas: el *Bachillerato tecnológico* y la *Educación profesional técnica*. En ambos casos se enfatiza la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción, lo que incluye la realización de prácticas profesionales fuera de la escuela y actividades de servicio social, necesarias para obtener el título de la especialidad correspondiente.

Con estas modalidades el nivel responde en forma explícita a dos grandes objetivos: “una preparación propedéutico general determinadas generalmente en función de las

exigencias académicas de las profesiones o las disciplinas universitarias, y una formación para el trabajo, técnico-profesional, cuyos contenidos y estructuración curricular se desprenden de las exigencias de algunas posiciones ocupacionales puntuales y que ha sido organizada según las grandes ramas de orientación laboral: de servicios, industrial y agropecuaria. Si bien se puede decir que la oferta del nivel medio superior en México se caracteriza por su diversidad institucional, se distingue también por su carácter selectivo y diferenciador” (Guerra y Guerrero, 2004:18-19)

El universo de instituciones mostrado en el siguiente cuadro representa la evidencia del crecimiento cuantitativo del nivel y la diversidad de opciones con las que cuentan los egresados del nivel básico, pero también en la práctica genera dificultades considerables, debido a la heterogeneidad de los planes y programas de estudio, la carencia de normas que faciliten el tránsito de alumnos entre instituciones y la débil coordinación de acciones académicas y administrativas.

<b>Modalidad</b>	<b>Institución</b>
Bachillerato propedéutico o general	Los Bachilleratos de las Universidades Autónomas.
	Los Colegios de Bachilleres.
	Los Bachilleratos Estatales.
	La Preparatorias Federales por Cooperación.
	Los Centros de Estudios de Bachillerato.
	Los Bachilleratos de Arte.
	Los Bachilleratos Militares del Ejército.
	El Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar.
	La Preparatoria Abierta.
	La Preparatoria del Distrito Federal.
	Los Bachilleratos Federalizados.
	Los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares.
	El Telebachillerato.
Bachillerato tecnológico	El Instituto Politécnico Nacional.
	Las instituciones del Gobierno Federal (dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica).
	▪ Educación Tecnológica Industrial.
	▪ Educación Tecnológica Agropecuaria.
	▪ Educación en Ciencia y Tecnología del Mar.
	Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE's).
	Los Centros de Enseñanza Técnica Industrial.
Las Escuelas de Bachillerato Técnico.	
Educación profesional técnica	El Colegio de Educación Profesional Técnica.

**Cuadro.** Instituciones del Nivel Medio Superior (SEP, 2001: 163)

En estos primeros años del siglo XXI, el nivel medio se enfrenta a dos grupos de tensiones, por un lado los problemas académico-administrativos (que como nivel educativo arrastra desde mediados del siglo pasado); y, por otro, las exigencias ante los diversos fenómenos sociales, en muchos casos inéditos: “la globalización, el avance de las nuevas tecnologías, la exclusión social y los cambios en la familia” (Romero, 2004: 25).

En el primer caso, las autoridades educativas en el documento *Proyecto de reforma integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*<sup>8</sup>, de la Secretaría de Educación Pública (2007), reconocen como retos para este nivel, la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad.

Se reconoce que la cobertura del nivel es baja (60.1%), sobre todo si se considera la presión que ejerce el nivel anterior y las tendencias demográficas y educativas que se observan en el país. El problema se agrava debido a que sólo 6 de cada 10 alumnos que ingresan concluyen sus estudios en el nivel. En relación con los países de la OCDE, “México es el país que reporta un menor avance en cobertura. Entre los países de mayor desarrollo en las últimas décadas se encuentran Corea e Irlanda”. (SEP, 2007: 9)

Ciclo escolar	Egresados de Secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%

**Cuadro.** Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior (Cifras nacionales) (SEP, 2007: 7).  
Para este trabajo solo se han considerado los ciclos escolares más recientes

En materia de calidad, el documento mencionado no presenta datos numéricos, para fundamentarla hace referencia a la importancia que tiene el hecho de que los jóvenes permanezcan en la escuela, así como el que los aprendizajes en este nivel les sean significativos y atractivos para su contexto. Significativos porque “cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el

<sup>8</sup> Este documento fue presentado a diversos directivos de instituciones de Educación Media Superior de todo el país a fines del 2007 por la Subsecretaría de Educación Media Superior, de la Secretaría de Educación Pública. Explícitamente advierte que es un documento en proceso de discusión. Por lo que estaríamos en espera de una versión final oficial.

esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas” (SEP, 2007: 11); y atractivos en el sentido de que “los egresados de este nivel educativo perciben una remuneración más alta que los que tienen únicamente estudios de secundaria (35% mas), el cambio más grande se produce en el paso del bachillerato completo a la licenciatura terminada (101%)”. (SEP, 2007: 11)

En materia de equidad, entendida como la posibilidad y capacidad para ingresar y mantenerse en escuela, la SEP descubre, en pleno 2007, que los grupos de ingresos altos tienen tasas de casi el 100% de asistencia a la EMS, mientras el grupo de mas bajos ingresos sólo asiste el 13.5% a los servicios de EMS, y, para colmo, generalmente en servicios de muy baja calidad.

En otro estudio, María de Ibarrola señala que el bachillerato tiene los siguientes problemas:

1. El bachillerato atraviesa por una pérdida de identidad: “el bachillerato ha quedado supeditado o bien a las exigencias propedéuticas de las licenciaturas, o bien a las exigencias ocupacionales muy puntuales prefigurados en ciertas posiciones del mercado de trabajo, y en ese sentido se ha empobrecido gravemente”. (Villa, 1992: 42)
2. La creación de diferentes instituciones en los años setenta si bien “se deriva de la finalidad de orientar a sus egresados de manera directa e inmediata a un empleo” también tuvo diversas finalidades, no siempre de corte académico: “separar el nivel medio superior del superior y mitigar la demanda de educación superior al ofrecer formaciones laborales, diseñar alternativas curriculares a la herencia positivista imperante en el bachillerato tradicional al incorporar con mayor énfasis las áreas científicas y tecnológicas, introducir nuevas políticas de contratación de profesores, evitar inercias burocráticas, evitar concentraciones excesivas de poder sobre los estudiantes del nivel”. (Villa, 1992: 42)
3. Los planes y programas de estudio del bachillerato no han incorporado una de las áreas básicas de nuestro tiempo, la tecnología. Pero no sólo como una habilitación para el mercado laboral, sino como distintos tipos de conocimientos, lenguajes, habilidades, formas de gestión, y usos de recursos en todos los órdenes de la vida cotidiana de

nuestro tiempo, que no se reducen a la simple aplicación mecánica de saberes técnicos, como ha sucedido en los bachilleratos tecnológicos.

4. Los bachilleratos tecnológicos si bien fueron equipados con abundante material, se hizo “conforme a la lógica formal de sus planes de estudios de escritorio” (Villa, 1992: 45). Así, mientras algunos planteles contaron con materiales sofisticados otros se quedaron desprovistos. El problema se ha agravado debido a que este material requería actualizarse o mantenerse, la falta de recursos ha impedido este necesario acondicionamiento.
5. La contratación de profesores ha sido otro de los elementos más débiles en el bachillerato. Ibarrola señala que “bastaba con que tuvieran alguna afinidad con la carrera a enseñar para que fueran contratados”.
6. Las innovaciones curriculares de los años setenta, entre las que sobresale la de los CCHs, no fueron recuperadas. La construcción cotidiana, la instrumentación de la propuesta, quedó como competencia del profesor en el salón de clases, “y a cada uno se le dejó sin un mecanismo de recuperación, de evaluación, de retroalimentación sistemática. No hubo un trabajo de construcción del trabajo curricular”. (Villa, 1992: 46)

A estos elementos deben agregarse los fenómenos sociales propios de principios del siglo XXI. Claudia Romero advierte que “la sociedad del conocimiento, en sus manifestaciones fácticas y simbólicas, genera una situación inédita que pone la cultura escolarizada ante la alternativa de cambiar los principios de su lógica moderna de producción o estallar”. (2004: 21)

¿Cómo se manifiestan estos procesos en la dinámica escolar? “Nos interesa rescatar cuatro procesos que están en la base de la nueva configuración social de la sociedad del conocimiento: la globalización, el avance de las nuevas tecnologías, la exclusión social y los cambios en la familia” (Romero, 2004: 25)

El primero de los procesos, la globalización, comprende el movimiento mundial de bienes servicios, ideas y valores, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información. Paradójicamente, esta interrelación ha generado un proceso de exclusión social hacia todos aquellos que no tienen acceso a estas tecnologías. Los sistemas educativos, y específicamente el bachillerato, han quedado a la saga de estos avances en muchos sentidos. Por si esto fuera

poco, “en el sistema educativo, los mecanismos de exclusión se han vuelto más sutiles y sofisticados y en muchos casos quedaron legitimados por discursos que los justifican en nombre de teorías neo conservadoras o neodarwinianas, verdaderas teorías de la desigualdad”. (Romero, 2004: 28) Un claro ejemplo son los exámenes de selección para el ingreso a nivel medio superior.

En el ámbito de la familia, esta institución, que se había mantenido al margen de varios cambios sociales, es una de las que más impacto ha sufrido:

“La familia nuclear moderna, caracterizada por una clara separación entre el lugar y el trabajo, el mundo adulto y el infantil, la vida pública y privada, basada en el amor romántico, el amor maternal y la domesticidad y en el valor de la unidad dio paso a la familia permeable posmoderna, que incluye varios patrones de parentesco, donde las fronteras entre el hogar y el trabajo, los niños y los adultos, la vida privada y la vida pública son porosas, que está basada en el amor consensual la paternidad compartida y la urbanidad, y cuyo valor predominante es la autonomía”. (Romero, 2004: 28-29)

En este contexto, la familia ha experimentado un debilitamiento en su papel social: la disminución de su autoridad se relaciona con la disminución del tiempo que los padres pasan con sus hijos, a las nuevas relaciones de pareja y desde luego al tipo de futuro que cada familia imagina o cree posible para sus hijos. En este horizonte, muchas familias de sectores populares ya no observan en escuela un medio viable para el ascenso social.

## **2. El bachillerato general en el estado de Veracruz**

En el estado de Veracruz existen diversas instituciones que ofertan los servicios del Nivel de Educación Media Superior.

De la misma manera que en el ámbito nacional, esta diversidad de opciones en la práctica genera dificultades para la gestión, organización supervisión y control de las instituciones. Las instituciones en que se puede cursar el Bachillerato propedéutico o general y las que ofrecen la modalidad de bachillerato tecnológico en el estado de Veracruz se presentan en la siguiente tabla:

Sostenimiento	Institución	Modalidad
Estatal	Dirección General de Bachillerato (escolarizado y semiescolarizado)	Bachillerato General
	Telebachillerato de Veracruz (TEBAEV).	Bachillerato General
	Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEV).	Bachillerato Propedéutico o General
	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz (CECyTEV).	Bachillerato tecnológico
Federal	Bachillerato por Cooperación (DGB-SEP).	Bachillerato General
	La Preparatoria Abierta (SEP).	Bachillerato General
	Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).	Bachillerato tecnológico
	Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS).	Bachillerato tecnológico
	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA).	Bachillerato tecnológico
	Centros de estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR).	Bachillerato tecnológico
	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).	Bachillerato tecnológico
Particular	Escuelas particulares incorporadas a la Dirección General de Bachillerato (escolarizado y semiescolarizado)	Bachillerato General

**Cuadro.** Instituciones del Nivel medio superior en Veracruz de acuerdo al tipo de sostenimiento

## 2.1 El bachillerato general de la DGB

La Dirección General de Bachillerato (DGB) es una de las instituciones públicas que se encarga de ofrecer educación de nivel medio superior en el estado de Veracruz. La DGB brinda el bachillerato propedéutico en dos modalidades: escolarizado y semiescolarizado. Para que las escuelas particulares en el estado puedan funcionar, tienen que incorporarse a esta institución; de manera que llevan el mismo plan y programa de estudios. Además, la DGB ofrece educación técnica profesional y no profesional a través de diversas escuelas coordinadas por el Departamento de Educación Terminal.<sup>9</sup>

En la actualidad, la DGB atiende 66 escuelas públicas, de las cuales 63 son escolarizadas y 3 semiescolarizadas; 389 particulares, de las cuales 294 son escolarizadas y 95 semiescolarizadas, distribuidas en seis zonas escolares del estado de Veracruz (ver tabla).

<sup>9</sup> En este trabajo no se desarrollará la descripción de este Departamento, sólo se detallará el caso del bachillerato propedéutico.

Modalidad	Zona 1 Poza Rica	Zona 2 Xalapa	Zona 3 Veracruz	Zona 4 Córdoba	Zona 5 Minatitlán	Zona 6 Alvarado	Total
<b>Oficiales</b>							
Escolarizada	7	24	8	10	8	6	63
Semiescolarizada	0	2	0	0	0	1	3
Sub total	7	26	8	10	8	7	66
<b>Particulares</b>							
Escolarizada	43	67	69	55	45	15	294
Semiescolarizada	10	23	22	23	11	6	95
Sub total	53	90	91	78	56	21	389
<b>Total de escuelas</b>	<b>60</b>	<b>108</b>	<b>99</b>	<b>88</b>	<b>64</b>	<b>28</b>	<b>455</b>

**Tabla.** Distribución de bachilleratos por modalidad y zona.  
Estadística de fin de cursos agosto 2008- enero 2009.

La DGB cuenta con personal docente, técnico, administrativo y de servicios, adscritos a sus planteles oficiales y particulares incorporados, distribuidos también en seis zonas escolares. La amplia planta docente tiene un perfil diverso, lo mismo que el personal de apoyo técnico y administrativo para atender las necesidades propias del subsistema (ver tabla).

#### Bachilleratos Oficiales

Docentes			Técnicos			Administrativos			Servicio		
Esc.	Sem.	Total	Esc.	Sem.	Total	Esc.	Sem.	Total	Esc.	Sem.	Total
2745	114	2859	433	4	437	475	17	492	307	6	313

#### Bachilleratos Particulares

Docentes			Técnicos			Administrativos			Servicio		
Esc.	Sem.	Total	Esc.	Sem.	Total	Esc.	Sem.	Total	Esc.	Sem.	Total
4087	1228	5315	699	147	846	493	180	673	405	114	519

Esc.: Escolarizado                      Sem. : Semiescolarizado

**Tabla.** Personal Docente, Técnico, Administrativo y de Servicio de Bachillerato  
Estadística de fin de cursos agosto 2008- enero 2009..

<b>Modalidad</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Grupos</b>	<b>Alumnos</b>
<b>Oficiales</b>			
Escolarizadas	63	812	31,012
Semiescolarizadas	3	53	1,477
<i>Sub total</i>	<b>66</b>	<b>865</b>	<b>32,419</b>
<b>Particulares</b>			
Escolarizadas	294	1,643	26,440
Semiescolarizadas	95	703	11,516
<i>Sub total</i>	<b>389</b>	<b>2,346</b>	<b>37,956</b>
<b>Total:</b>	<b>455</b>	<b>3,211</b>	<b>70,375</b>

**Tabla.** Total de escuelas, grupos y alumnos  
Estadística de fin de cursos agosto 2008- enero 2009.

En la tabla anterior, se muestra la proporción de escuelas y alumnos que tienen las modalidades atendidas, lo que refleja la exigencia de la sociedad de ampliar la oferta del bachillerato.

## **2.2 Antecedentes. Origen y desarrollo del Bachillerato de la DGB**

Los planteles de Bachillerato dependientes de la DGB, tienen una larga y representativa trayectoria histórica. El surgimiento de escuelas como el Colegio Preparatorio de Orizaba (1825), el Colegio Preparatorio de Xalapa (1843), el Ilustre Instituto Veracruzano (1870) (Díaz, 1999: 14), por mencionar algunas, nos enlaza con una rica tradición en materia educativa, de la cual Veracruz es un orgulloso poseedor. Además, sus edificios actualmente son patrimonio cultural del estado por su bella arquitectura y herencia pictográfica.

Estas escuelas pasaron a formar parte de la Universidad Veracruzana cuando ésta se creó en 1944. En total se le anexaron 52 planteles de nivel medio que incluía a secundarias, bachilleratos, escuelas técnicas, industriales y de artes y oficios, así como el Departamento Técnico de Segunda Enseñanza.

Fue hasta 1968, posterior a los movimientos sociales de esa época, que el Gobierno del Estado encabezado por Fernando López Árias creó la Dirección General Enseñanza Media (DGEM), hoy Dirección General de Bachillerato. El 27 de noviembre de 1968, la Honorable XLVIII Legislatura del Estado de Veracruz- Llave, expidió la ley orgánica número 61 de Enseñanza Media en el Estado de Veracruz, con lo que se creó la Dirección General de Enseñanza Media (DGEM), dependiente del poder ejecutivo, a la que se asignó la atención de

las escuelas secundarias, de bachilleres, tecnológicas, de artes y oficios, academias comerciales y otras no profesionales.<sup>10</sup> Hasta esos momentos, la Universidad Veracruzana era la responsable de la educación media superior y superior, tenía a su cargo más de 100 escuelas secundarias y preparatorias. La decisión de separar el Departamento Técnico de Segunda Enseñanza de la Universidad Veracruzana, obedeció a tres situaciones:

1. Los acontecimientos vividos por los movimientos estudiantiles de 1968 en la Ciudad de México y los principales centros educativos del país, por lo que el gobierno federal recomienda la separación de la educación media con la universitaria.
2. El crecimiento continuo del nivel medio en el estado, que comenzaba a hacer más compleja su administración y hacía necesaria una nueva estructura institucional que los dirigiera. (SEC-DGEMSyS, 2002: 18)
3. El presupuesto de la Universidad no era suficiente para atender los dos niveles, ya que se requería del 70% del presupuesto de la institución para atender la demanda creciente de la educación media. (Hernández, 2003: 27)

Al momento de la oficialización quedan a cargo de la DGEM: 123 escuelas secundarias y de bachilleres, de las cuales 16 eran pagadas por el estado (llamadas oficiales A), 24 recibían subsidio (oficiales B) y 71 eran sostenidas por instituciones particulares y patronatos, cooperaciones de los alumnos, etc., así como 12 Academias de diversa índole.

En el transcurso de los siguientes tres periodos gubernamentales (Rafael Murillo Vidal, Rafael Hernández Ochoa y Agustín Acosta Lagunes) seis personas ocupan el cargo de Director general. Varios eran directores que desempeñan cargos públicos antes y después de su paso por la DGEM: la Institución parece así, un escalón, un paso de transición a otro puesto mejor.<sup>11</sup>

Esta Dirección formuló los diversos programas de estudio del plan de bachillerato de dos años con áreas profesionales, las modificaciones necesarias y las acciones prioritarias para

---

<sup>10</sup> *Ley orgánica de Enseñanza Media en el estado de Veracruz y su Reglamento*. Gobierno del Estado de Veracruz.

<sup>11</sup> A continuación se enlistan los titulares de la Dirección General: Marco Antonio Ramírez Luzuriaga (1967–1968), Rubén Darío Mendiola Solano (1968-1974), Carlos Domínguez Milián (1974-1977), Rafael Zárraga Pérez (1977-1980), Francisco Montes de Oca López (1980-1981), Luís Julio Sánchez Barradas (1981- 1984), Andrés Alfredo Roa Pina (1984-1986), María del Rosario Piña Sánchez (1986-1997), Marco Antonio Rodríguez Revoredo (1997-1998), Silvio Lagos Martínez (1998-1999), Juan Carmona Rascón (1999-2004) Denisse Uscanga Méndez (2004-Actual). *Cfr.* Juárez, Abel (2003).

que el nivel reorganizara y trazara su nueva vida académica.<sup>12</sup> Se trató por primera vez de darle un sentido de unidad y continuidad al nivel medio. Dichos programas estuvieron vigentes hasta 1987.

En marzo de 1971 se establece la modalidad de enseñanza abierta para secundaria y bachillerato en el estado. En el año de 1980 se crea el Telebachillerato y se cimientan las bases de su funcionalidad y crecimiento.

La Unidad de Bibliotecas y Documentación (UBEM) se inaugura en 1983. En 1985, la Unidad se convierte en Programa de Bibliotecas, que se encargará de coordinar el funcionamiento de 48 bibliotecas (regionales y escolares); en ese mismo año se funda la Biblioteca Central de Enseñanza Media.

Una etapa de estabilidad se generó con la llegada de la Lic. Rosario Piña Sánchez, como Directora de Enseñanza Media, en enero de 1986. Durante su gestión, la institución creció y se desarrolló considerablemente. En 1987 se inician los trabajos para implementar un cambio curricular que considerara los Acuerdos de Cocoyoc, en 1982, por la ANUIES. La característica más visible de dicho cambio del plan de estudios, se observa en su ampliación de dos a tres años. Se inicia entonces un proceso de preparación, difusión, actualización y aplicación del cambio curricular en todo el estado. Se elabora un plan de estudio acorde a las disposiciones nacionales y se elaboran programas de estudio consensuados; se elaboran libros de texto, se dota a las escuelas de bibliografía actualizada y se amplía el acervo de la Biblioteca Central.

El crecimiento se evidencia, por ejemplo, en la fundación la Escuela Normal Superior “Manuel Suárez Trujillo” el 11 de junio de 1987. Aunado a ello, se crea el Programa de Formación y Actualización, constituido por un grupo de especialistas e instructores que difundieron, analizaron y actualizaron los contenidos del nuevo cambio curricular. Se conforma el Diplomado en Docencia para Bachillerato, impartido en tres generaciones 1993-1996, 1996 y 1997, las cuales cursaron más de 2 200 maestros.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Para tal efecto se creó el Consejo Estatal Técnico de Enseñanza Media integrado por Funcionarios de la DGEM, directores de bachilleratos, maestros de grupo, técnicos en educación, investigadores de distintas disciplinas, representantes de la Universidad Veracruzana y de la Dirección General de Educación Popular. *Cfr.* Hernández, Salvador (2003).

<sup>13</sup> Los datos fueron presentados en el documento *Propuesta para la transformación del Grupo de Investigación y Proyectos y del Programa de Formación y Actualización de la DGEMSyS en Instituto de*

En 1991, el gobierno federal decreta la descentralización de la Secretaría de Educación Pública, como una propuesta para deslindarse de la responsabilidad económica de este sector y compartirla con los estados. En Veracruz se crea la Secretaría de Educación y Cultura (SEC), que aglutina los diversos niveles y modalidades de la educación en el estado.

Uno de los cambios que se observa, es la transformación de la DGEM en Dirección General de Educación Media Superior y Superior (DGEMSyS). Al mismo tiempo se anexan nuevas escuelas (lo que hace un total de 541 en 1994). En 1993, por acuerdo federal, todas las secundarias dependientes de la Institución, pasaron a formar parte de la Dirección de Secundarias Generales de la SEC (Juárez, 2003: 8). Sin embargo, la DGEMSyS alberga en su interior a una considerable diversidad de escuelas: el bachillerato escolarizado, semiescolarizado, en su versión pública y privada; el telebachillerato; las escuelas que componen la educación técnica profesional y no profesional agrupadas en el Departamento de Educación Terminal; y las Escuelas Normales, los Centros de Actualización del Magisterio y la Universidad Femenina.<sup>14</sup> Un elemento adicional que modifica la libertad de acción que tenía la Institución, era que antes de la creación de la SEC el presupuesto en la Dirección General le era remitido directamente de la Secretaría de Finanzas, sin embargo, a partir de 1991 tendrá como intermediario a la SEC, por lo que la obtención de los recursos se convierte en un trámite complejo y con trabas, aunado a esto el presupuesto debe ser repartido entre más áreas.

Entre 1980 y 1995, el Telebachillerato incrementa sus planteles de 40 a 291, lo que representa un crecimiento del 727.5 % en ese periodo. Su propuesta es ofertada a otros estados y países por ser un proyecto viable y sustentable.

Al final de la administración estatal de Patricio Chirinos (1992-1998) y principio de Miguel Alemán (1998-2004), se suceden dos breves direcciones en la DGEMSyS, la de Marco Antonio Rodríguez (1997-1998) y la de Silvio Lagos (1998-1999). Durante la administración de Marco Antonio Rodríguez se realiza el “Foro estatal de consulta del bachillerato” y se reeditan los libros de texto; se consolida el Grupo de Investigación y se le editan dos obras; se dota al

---

*Investigación y formación de Educación Media Superior.* Grupo de Investigación y Proyectos y del Programa de Formación y Actualización, SEC/DGEMSyS Xalapa, Ver. Septiembre de 1997.

<sup>14</sup> A partir de 1991 a la DGEMSyS se le van uniendo las Escuelas Normales (1991), las Escuelas de Danza (1992), Escuelas de Enfermería (1993) y la Universidad Femenina en (1994). En 1993 se funda el Tecnológico Superior de San Andrés, más tarde se sumaría el de Misantla; en 1994 se crean los dos primeros Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz (CECyTEV). Posteriormente, ambos subsistemas, por su carácter de personalidad pública descentralizada, se separan de la DGEMSyS (1996).

Programa de bibliotecas con 200 computadoras, lo que ofrece las bases para apoyar los procesos técnicos bibliotecarios y la automatización de su servicio; se crea la maestría en docencia para la Normal Superior de la que egresa una sola generación.

En la administración del Lic. Silvio Lagos, se reducen considerablemente las actividades académicas, al desintegrarse el Departamento de Formación y Actualización Docente y el Grupo de Investigación en 1999, con lo cual se truncan dos importantes pilares académicos para la Institución.

Ambos periodos no delimitan, desde el principio, una línea o propuesta a seguir, lo que genera un periodo que desaprovecha las oportunidades y potencialidades de la comunidad educativa de la DGEMSyS y se estanca académica y financieramente.

Ante la renuncia al cargo de Silvio Lagos, le continua en 1999 Juan Carmona. Su administración se caracteriza por la puesta en marcha del primer ejercicio de planeación institucional que dio pautas para encaminar y replantear las acciones de la Institución, con la elaboración del Programa de Desarrollo Institucional 2002-2010 (ProDI).

Este documento propuso actividades a partir de las líneas planteadas por el Programa Veracruzano de Educación y Cultura (ProVEC) de la SEC. Sus ejes rectores y líneas estratégicas orientaron las acciones académicas y administrativas de la institución durante los años 1999 a 2004.

Este periodo se caracterizó por los intentos de renovación de las actividades académicas y administrativas de la Institución. Entre las actividades sobresalen: en el 2000 se presenta la investigación “Evaluación Institucional del Telebachillerato” y se celebra el 1er Congreso Regional de Orientación Educativa en Catemaco; La Educación profesional técnica y no profesional es fortalecida, se celebran reuniones y acuerdos entre otras instituciones para establecer convenios académicos y de certificación; se reinician en 2001 las actividades de formación docente con el Programa de Diplomados impartido en diferentes zonas del estado; En el año 2002 se crean los criterios para la selección de los directivos de bachillerato y se establece un Comité interinstitucional responsable de su funcionamiento. Se realiza la compra más grande de materiales para laboratorio hasta el momento en el estado<sup>15</sup> y se reparte a las escuelas de Bachillerato oficiales, Telebachillerato, Enfermería, ICATVER e Institutos

---

<sup>15</sup> La empresa proveedora fue *Harry Mazal*. El contrato incluyó la dotación del equipo de laboratorio y la capacitación en el extranjero de veinte docentes. El monto total del contrato fue de 52 millones de dólares.

Tecnológicos Superiores del Estado. En el mismo año se crean las Coordinaciones de Formación Docente y la Coordinación de Investigación. Esta última realiza en 2003 el foro “La investigación educativa en las instituciones del nivel medio superior” en el que participan 22 ponentes. Como parte de las actividades de apoyo a la organización escolar, se realizan talleres para la elaboración de Planes de Trabajo Escolares (PLAT) entre los directivos de los Bachilleratos oficiales. Se busca ante todo, fundar las bases en la institución de la cultura de la planeación como medio para organizar las actividades y recursos. Durante este periodo se realizó intenso trabajo colegiado para presentar una propuesta de actualización de los programas de estudio del bachillerato, lamentablemente no fue aprobada por la Secretaría de Educación. Dos meses antes de concluir la administración, en el mes de noviembre de 2004 la Biblioteca Central de la DGEMSYs se transforma en la Biblioteca “Carlos Fuentes”, que alberga el acervo bibliográfico del escritor con lo cual se convierte en un importante foro académico y cultural.

Si bien esta etapa se caracteriza por tratar de implementar la planeación para la administración de los recursos, el presupuesto es recortado año con año, por lo que la planeación se convierte en la estrategia para superarlo. El periodo aunque sienta importantes bases estratégicas, no logra consolidar su aplicación y desarrollo.

En 2004 Fidel Herrera llega a la gobernatura del estado. Su plan de trabajo se presenta a través del *Programa de Desarrollo Veracruzano 2004-2010*. Por su parte, la SEC elabora el *Programa Sectorial 2005-2010*, en el cual define sus prioridades y establece las líneas de acción para atender las necesidades educativas de la entidad.

El cargo de director general lo asume Denisse Uscanga. A pocos meses de iniciada la administración estatal, la DGEMSYS cambia de nombre y se transforma en Dirección General de Bachillerato y Educación Terminal (DGByET), con lo que se separan dos departamentos: el de Normales y Telebachillerato. La DGByET mantiene bajo su responsabilidad 59 escuelas de bachillerato público escolarizadas y 258 particulares, 3 escuelas de bachillerato público semiescolarizado y 78 particulares y 28 de educación técnica profesional y no profesional (SEC-DGByET, 2004)

El nuevo equipo de trabajo intenta imprimir su sello propio al tratar de rescatar de los planteles las experiencias exitosas en la atención de los problemas académico-administrativos. De tal manera que a partir de esos momentos se realizan periódicamente reuniones de

directivos por todo el estado, se ofertan algunos cursos especializados demandados por los docentes y se difunden proyectos académicos elaborados y aplicados por las escuelas de bachillerato.

A principios del 2006 la SEC cambia de nombre por Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). De la misma manera la DGByET también lo hace ahora será simplemente Dirección General de Bachillerato (DGB) aunque sigue teniendo bajo su cargo las mismas responsabilidades, es decir comprende al bachillerato general escolarizado y semiescolarizado en sus versiones pública y privada, así como la educación técnica profesional y no profesional.

Se consolida el convenio de trabajo con CENEVAL, no sólo para la aplicación del examen de ingreso a bachillerato, sino también para impartir cursos sobre elaboración de reactivos, mismos que son replicados dentro de las escuelas. En el mes de marzo de 2006 se participa en el examen PISA organizado por la SEP para ser aplicado en todo el país.

Hasta el momento la actividad más sobresaliente de esta administración es la aplicación de la Reforma curricular del bachillerato general. El contenido de esta Reforma, es decir el plan y programas de estudios, fue diseñado por la Dirección General de Bachillerato de la SEP. Por órdenes del Secretario Educación, el doctor Víctor Arredondo, en el estado de Veracruz dicho plan es aplicado en todas las instituciones que ofrece el bachillerato general o propedéutico a partir de agosto de 2007. Huelga decir que tal decisión ha carecido de un diagnóstico o una consulta a los maestros para su puesta en marcha. De manera particular, en la DGB su aplicación ha contado con una incesante incertidumbre por los constantes cambios de rumbo en el proceso de planeación e implementación de las actividades.

La DGB ha tenido, en su recorrido de 40 años, una presencia importante en el ambiente educativo estatal. Durante la primera mitad de su existencia tuvo un desarrollo paulatino que le permitió gozar del prestigio de varios de sus planteles. Diversas iniciativas salieron del personal de la institución para crecer y formarse en instituciones propias, como el Telebachillerato, la Escuela Normal “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, entre otros. Sin embargo, la institución ha experimentado una lenta reducción de sus funciones, no hay crecimiento del número de escuelas, tampoco del número de plazas docentes y la matrícula se mantiene prácticamente estancada.

Muchos planteles han mantenido su compromiso ante la sociedad veracruzana. La pregunta que se impone es si estos actores educativos, alumnos, docentes, directivos, autoridades y funcionarios tienen, en las condiciones actuales, la iniciativa para renovar los esfuerzos con el propósito de trazar un mejor futuro para la institución.

## Capítulo III

---

### La práctica de la investigación educativa en la Coordinación de investigación

#### 1. Antecedentes: el Grupo de investigaciones y proyectos 1993-1999

En materia de investigación educativa la DGEMSyS, hoy DGB, creó en 1993 el Grupo de Investigación y Proyectos, integrado primeramente por cuatro personas y después por más de diez, entre secretaria, programador, bibliotecaria e investigadores, así como algunos prestadores de servicio social.

Dentro de sus tareas, el Grupo reconocía los siguientes problemas en torno a la investigación educativa en el estado:

- “No existe normatividad para su realización, por ende, tampoco cuenta con apoyos específicos.
- No tiene una instancia integradora que estructure lo que se realiza en las diversas instituciones, áreas y niveles.
- No cuenta con un Plan rector, que enlace propósitos y estrategias institucionales amplias de largo alcance.
- No hay un registro del personal que cuente con alguna especialización, maestría o doctorado.
- No hay una coordinación, ni seguimiento de las investigaciones” (Rodríguez,1993: 4)

El grupo tenía como propósitos:

1. “Justificar la necesidad de promover y coordinar la investigación en la Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz; plantear el ordenamiento y jerarquización de la misma mediante la conformación de un proyecto, capaz de abordar las diversas

problemáticas de los procesos educativos y de alcanzar coherencia y secuencia de los trabajos investigativos destinados a los distintos niveles y modalidades escolares.

2. Proponer un proyecto rector de investigación, cuyo punto de partida deberá ser un diagnóstico, distinto al técnico-tradicional, con el propósito de captar y reconocer la complejidad inherente a los procesos educativos. Sus resultados iniciales constituirán el sustento básico para la conformación del proyecto y para la determinación de líneas específicas de investigación.
3. Sugerir la utilización de los productos de conocimiento derivados del diagnóstico y de las líneas de investigación, como elementos fundantes del programa educativo estatal.
4. Proponer la evidente conveniencia de fundar un organismo destinado a desarrollar el proyecto en cuestión y alguna de las líneas investigativas derivadas del mismo; Conforme a los planteamientos ya citados y desarrollados en adelante, esto podría ser un Centro de investigaciones y estudios curriculares de la SEC”.(Rodríguez, 1993: 2)

El grupo propuso algunas líneas de investigación, de ellas se lograron concretar la histórica y la de rendimiento académico, la curricular produjo algunos proyectos curriculares, como el “Curriculum para la carrera Profesional Técnico en Enfermería”, y con otros documentos internos. Dentro de los productos se pueden citar dos libros sobre historia del bachillerato en Veracruz, editados por la DGEMSYs (*Políticas educativas del bachillerato en Veracruz*, de Soledad García y *Planes de estudio del Bachillerato en Veracruz 1867-1911* de Elsa María Díaz). Además, se elaboraron cuatro textos sobre la reprobación y el rendimiento académico de los estudiantes del bachillerato. De los productos de esta línea de investigación se derivaron programas de acción específicos como el “Programa de reafirmación de contenidos”, y el de “Consulta a los docentes para la selección de candidatos para ocupar el puesto de director de escuela”; también se estructuró un curso de formación para los directores de las preparatorias dependientes de la DGEMSYs.

Por otro lado, se creó una pequeña biblioteca compuesta por 376 libros, en su mayoría especializados en educación, sumamente actualizados, así como un acervo de revistas también especializadas (*Perfiles educativos*, *Cero en conducta*, *Revista de Educación Superior* y *Proceso*), que no fueron cuantificadas.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> El contenido de la Biblioteca del Grupo de Investigación se perdió cuando desapareció el área. Al crearse la Coordinación de Investigación, en 2002, quien esto escribe con el apoyo de Manuel Ramírez, exintegrante

En el año de 1999 el Grupo de Investigación y Proyectos lo desapareció el entonces director Silvio Lagos Martínez<sup>17</sup> con el argumento de que la investigación no era prioridad para la institución.

El Grupo de investigación era, al parecer, la sección mejor equipada de la Dirección. De allí que fuera lo más visible de la administración en turno. Las instalaciones que tenía eran suficientes para el número de personas: tres cubículos amplios, una sala de juntas-biblioteca-audiovisual, oficina de la secretaria, un centro de computo, había una línea telefónica directa y tres extensiones que facilitaba el Telebachillerato, había cinco computadoras con tres impresoras, Internet y recursos materiales suficientes para realizar las tareas.

¿Pero cuáles fueron los logros del Grupo? Para empezar, el hecho mismo de formar un grupo y dejar algunas huellas de su existencia es un antecedente importante. Sembrar la semilla en donde la investigación no había sido interés central de las políticas educativas precedentes. De los años anteriores pocas huellas en el ámbito de la investigación podemos encontrar. Esta experiencia es posible que sea el primer esfuerzo institucional con productos publicados.

Otro logro interesante es la relación que se establece entre la investigación y su aplicación en las escuelas dependiente de la DGEMSyS de todo el estado: la línea de evaluación interna y externa, eficiencia terminal y el resultado del ingreso al nivel superior en cinco generaciones, permitió entre otras cosas la implantación de programas remediales,<sup>18</sup> y el análisis de los resultados por escuelas. Esta línea produjo resultados cuantitativos y generó procesos particulares en algunas escuelas en donde aun se sigue aplicando el programa de reafirmación de contenidos. Se produjeron tres trabajos, dos firmados por el grupo y otros firmado por el maestro Tomás Rodríguez: *Evaluar la reprobación, Análisis de la eficiencia terminal y El rendimiento académico en tres generaciones.*

---

del Grupo, y Guadalupe González, Jefa de la Oficina técnica de la DGB, se recuperaron 227 libros, del resto se desconoce su destino. Los 227 libros actualmente forman parte del Acervo Bibliográfico de la Coordinación de Investigación que haciende a 541 textos.

<sup>17</sup> “El licenciado Silvio Lagos, vía el jefe del departamento de Bachillerato, argumenta en una reunión con los integrantes del grupo en febrero de 1999, que la investigación educativa no es prioridad para su administración. Así es como se llevan las computadoras y los libros a la Oficina técnica de la DGEMSyS. No hubo argumentaciones más profundas, solo se dejó ver una consigna política contra el grupo. Allí tuvo su fin, no se desintegró al grupo para construir otra opción mejor o peor.” Cfr. *Plática con Manuel Ramírez.*

<sup>18</sup> Ejemplo de lo anterior es el *Programa de Reafirmación de contenidos para egresantes de las Escuelas Oficiales de la DGEMSyS* en 1994, el cual reportó un incremento de más del 12 % en el promedio obtenido en el examen de ingreso a la UV (en 1992 se reportó un puntaje de 43.2% en promedio y para 1993 llega a 55.24%). SEC-DGEMSyS-Grupo de investigación y proyectos (1994) *Reafirmación de contenidos para egresantes de las Escuelas Oficiales de la DGEMSyS.* Veracruz, México: SEC-DGEMSyS. P. 14

Para el caso de la línea histórica, se pensaba impulsar el estudio de las situaciones coyunturales del nivel y de la Institución, con el fin de aportar elementos para la configuración de una identidad propia del nivel y de las escuelas. Aquí se produjeron los libros antes mencionados, ubicados en una serie histórica sobre estudios del bachillerato. Otra línea propuesta fue sobre la teoría curricular y sus orientaciones del bachillerato en el país, de ésta únicamente quedaron recopilaciones de documentos y algunos análisis iniciales, pero no se llegó a terminar un trabajo para presentar. Otras tareas a desarrollar fueron las reuniones con los directores de las preparatorias, y los trabajos específicos para la directora (discursos y análisis de los problemas).

Se han enunciado sus principales logros, sin embargo el grupo padeció durante su labor los siguientes problemas:

- La carencia de un lugar en el organigrama de la DGEMSyS.
- La ausencia de presupuesto como tal para el apoyo a proyectos, siempre autorizados de otros renglones.
- La centralización de la actividad en la persona del coordinador.
- La falta de un consejo de investigación para perfilar criterios de valoración de los proyectos propuestos.
- La escasa relación existente entre escuelas y el grupo de investigación. Esta existió de Dirección General a Dirección de escuela.
- La disparidad en la experiencia de los integrantes del grupo.
- La dependencia del grupo a la política adoptada por la dirección y a sus necesidades coyunturales.
- Para la Dirección General era un apoyo a su labor, y se negociaba el apoyo económico para las actividades propias de investigación del grupo.

Se hace esta recuperación con el objetivo de valorar los elementos adversos y las circunstancias que el grupo enfrentó, así como aprender de dicha experiencia. En ningún momento se pretende menospreciar el trabajo y la calidad de los compañeros del grupo mencionado.

## 2. La Coordinación de investigación

### 2.1 Origen

La *Coordinación de Investigación* nace en el año 2002 y es presentada a la comunidad de la Institución durante la *Reunión estatal de directivos y supervisores escolares* el 4 de julio. La Coordinación se ubica como un área dependiente de la Subdirección Académica de la *DGEMSyS* y tiene como objetivo realizar, promover y coordinar la investigación educativa que producen los docentes y el personal de oficina de la institución.

Originalmente fueron dos los integrantes que dieron inicio a los trabajos de la Coordinación: el Dr. Abel Juárez, quien ya era investigador reconocido en el campo de la historia y quien esto escribe. Paulatinamente se fueron incorporando más integrantes hasta contar en el año de 2006 con cinco integrantes más: las maestras Martha Patricia Hernández, María del Carmen Maya, Evangelina Uscanga, Margarita Domínguez y el maestro Salvador Verónica. Durante ese lapso, de manera breve participaron las maestras Citlalli Bravo y María Rene Montero.

La Coordinación surge del reconocimiento que la Secretaría Educación y Cultura hizo en su *Programa Veracruzano de Cultura 1999-2004* ante el hecho de que “la investigación en materia de educación media superior es escasa; existe inadecuado equipamiento de laboratorios; desvinculación de los planes de estudio del nivel y el sistema productivo estatal, entre otras” (SEC, 1999: 42-43).

Inclusive, se propuso dentro del eje de la Reestructuración Institucional, crear un *Sistema Estatal de Investigación e Innovación Educativa*, que tenía como tarea “diagnosticar y evaluar el desarrollo educativo; programar las actividades educativas en congruencia con la política y la naturaleza de las decisiones por asumir, para modificar instituciones, actividades y normas” (SEC, 1999: 76). Aunque desde el interior de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior se estuvo trabajando en este rubro, lamentablemente no se concretó dicho sistema.

Esta circunstancia fue aprovechada por *DGEMSyS* que también reconoció en su Programa de Desarrollo Institucional (PRODI) que “como actividad, la investigación en la *DGEMSyS* ha visto reducido su espacio de manera que sólo algunos esfuerzos aislados consiguen realizar acciones y productos de investigación”. A partir de dicha aseveración se creó la Coordinación de Investigación.

La idea de la administración en turno era conformar equipos académicos con experiencia e interés en investigación educativa en dos niveles: la dependencia y los centros escolares. En las actividades descritas en la propuesta, se incluía realizar un catálogo de investigadores y productos, la delimitación de un marco académico-normativo que orientara los esfuerzos y la constitución de comunidades científicas en los diversos espacios de la DGEMSyS.

## **2.2 Desarrollo**

A siete años de la creación de la Coordinación, el actual equipo (de cuatro 4 integrantes) ha modificado el programa especificando propósitos, metas, actividades y recursos para los subprogramas de trabajo, encaminados sobre todo a hacer de la investigación un medio que contribuya a la toma de decisiones razonadas en el funcionamiento de la Dirección General.

Como se había mencionado, desde el PRODI se plantearon diversas acciones descritas en la línea estratégica “El desarrollo de la investigación”:

1. “Conformar un equipo interdisciplinario de profesionales, conocedores del quehacer investigativo y de los problemas sociales.
2. Crear una normatividad como comunidad de investigación, para su ingreso y promoción.
3. Construir líneas de investigación prioritarias, con base en los contextos socioculturales de las propuestas curriculares y del alumnado.
4. Valorar periódicamente los procesos, los productos y los resultados de las líneas de investigación.
5. Difundir los estados del conocimiento en cada una de las líneas de investigación generadas, en publicaciones de corte informativo dirigidas a cada una de las ofertas educativas.
6. Crear convenios con otras instituciones de investigación, tanto en el ámbito nacional como internacional, que permitan reforzar los procesos, y con ello transformar la curricula y el quehacer institucional.

7. Realizar seminarios, foros, conferencias, etc., dirigidos a la comunidad escolar, acerca de las problemáticas diagnosticadas, así como las propuestas curriculares tendientes a su resolución.
8. Generar proyectos de financiamiento tanto interno como externo, con el propósito de consolidar una infraestructura acorde con el quehacer investigativo.
9. Contar con un catálogo de profesores investigadores, que permitan ir generando un sistema estatal de investigadores, que se suscriban a las líneas estratégicas de su quehacer.
10. Conformar el Centro Estatal de Investigación Educativa, aplicado al nivel medio superior y superior” (SEC-DGEMSYs, 2002: Pp. 92-93)

A continuación presento primero el planteamiento formal de lo descrito en el programa de la Coordinación de Investigación con sus cuatro proyectos de trabajo, e inmediatamente después enumero los productos, su sustento y una valoración del trabajo realizado.

1. *Subprograma de Formación en Investigación.* Tenía como propósito impulsar y coordinar la generación de investigaciones educativas en las escuelas, ofreciendo formación especializada a los docentes frente a grupo, pertenecientes a la institución.<sup>19</sup>

La idea era conformar equipos académicos con interés en la investigación educativa en las escuelas y los diferentes departamentos de las Oficinas centrales de la institución<sup>20</sup>. Para ello se diseñaron una serie de cinco cursos de formación en investigación educativa impartidos por un especialista. Nuestra apuesta se fundamentaba en considerar a la Investigación educativa como recurso para la formación de docentes. Para ello, dos autores especialmente fueron el sustento de nuestras acciones: Juan Luís Hidalgo (1992) y Francisco Imbernón (2002). Ambos consideran a la investigación educativa como un poderoso recurso, tanto para la formación como para contribuir con la comprensión e intervención en los acontecimientos educativos de los cuales son partícipes los docentes.

---

<sup>19</sup> Por aquellos años la Dirección General contenía a las Escuelas de bachillerato general (59), el Telebachillerato (676), las Escuelas normales (16) y los Centros de Actualización del Magisterio (2), y las Escuelas de educación técnica y no profesional (22) como la Escuela Industrial. Cfr. SEC-DGEMSYs (2002). *Programa de Desarrollo Institucional 2002-2016 (ProDI)*. Veracruz, México.

<sup>20</sup> Los departamentos eran cuatro: Bachillerato, Telebachillerato, Educación Normal, y Educación Terminal.

La labor de los integrantes de la Coordinación, era promover los cursos de formación entre la comunidad institucional, establecer una comunicación permanente con y entre los equipos de docentes asistentes a los cursos, dar seguimiento a los avances de los proyectos que generados en estos eventos, gestionar los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para la realización de los eventos, generar vínculos con otras instituciones del nivel para intercambiar experiencias en los procesos de formación en investigación y crear acuerdos con otras instituciones que permitan apoyar los procesos de formación en investigación.

De esta manera, los cursos de formación en investigación impartidos tuvieron el siguiente proceso.

- Primera etapa: Cuatro cursos para el personal de oficina los diferentes departamentos que integraban a la DGEMSyS (2003-2004).
- Cuatro protocolos de investigación de esta primera etapa, aunque no fueron desarrollados.
- Segunda etapa: Cuatro cursos dirigidos para docentes frente a grupo (2004-2006). No hubo protocolos de investigación.
- Un seminario titulado “Bases pedagógicas del Curso de formación en Investigación educativa” (2005).

Los cursos fueron impartidos por el maestro Juan Luís Hidalgo Guzmán.

2. *Subprograma de Investigación Educativa*. Consistía en dar seguimiento a los estudios que se pretendían realizar al interior de la Coordinación por sus miembros y los de los equipos de trabajo que se originaran de los cursos de formación en investigación.

De alguna manera se trataba de garantizar la culminación de los proyectos de investigación a través del mantenimiento de relaciones de trabajo constantes con los equipos en reuniones, seminarios, o eventos de difusión de los avances y, por lo tanto, elevar el número de investigaciones producto de la Coordinación.

En este sentido se trató de poner un mínimo de trabajo interno con los miembros de la Coordinación: dos estudios al año, realizando reuniones de trabajo con los equipos de maestros, y coordinando seminarios de temas específicos con los equipos de maestros en

formación. Como corolario se intentaba publicar dos investigaciones para retribuir de alguna manera todo el esfuerzo realizado.

Lamentablemente, tanto la ausencia de protocolos de investigación generados por los miembros de la Coordinación y como de los integrantes de los cursos evitaron que el programa tuviera los resultados descritos anteriormente.

Los resultados trabajos de la Coordinación se han encaminado más a la redacción de documentos institucionales y estudios estadísticos que ha investigaciones en forma.

De alguna manera las actuales autoridades están preocupadas por tener información estadística que les muestre la situación en que se encuentra la DGB. Con este se observa una cercanía con un tipo de investigación educativa *orientada a la aplicación*, a dar respuesta a problemas concretos; por ello se orienta a la intervención o a la toma de decisiones. No es de extrañar que se privilegien estudios estadísticos emanados de los resultados de las Pruebas nacionales como *PISA*, *Enlace media superior* y *Examen de ingreso a nivel superior* de CENEVAL.

A continuación describo los productos generados en este subprograma.

- Estudio *Análisis estadístico de los resultados del Examen de ingreso al nivel superior (Exani II) de las Escuelas oficiales de la Dirección General de Bachillerato* ( 2005, 2006, 2007, 2008).
- Documento *Principios del enfoque centrado en el aprendizaje* presentado en la 2a. Reunión Estatal de Directivos Escolares en Xalapa (Marzo de 2006).
- *Documento para la Reforma Curricular del Bachillerato General de la DGB*. Documento interno. Agosto de 2007.
- Análisis situacional para el *Programa Institucional 2005-2010* de la DGB (2006-2007).
- Estudio *Análisis de Trayectoria de las Escuelas Oficiales de la Dirección General de Bachillerato 2003-2006*, presentado en 5a. Reunión Estatal de Directivos y Coordinadores de Academias Escolares en Xalapa (Febrero de 2008)
- Estudio *Resultados de la prueba Enlace Media Superior (2008) en Veracruz* (octubre de 2008)
- Estudio *Resultados de la prueba Enlace Media Superior (2008) de las Escuelas oficiales en la Dirección General de Bachillerato* (noviembre de 2008)
- Estudio *Resultados de la prueba Enlace Media Superior (2008) de las Escuelas privadas incorporadas a la Dirección General de Bachillerato* (mayo de 2009)

- *Diagnóstico y seguimiento de las Escuelas oficiales de la Dirección General de Bachillerato* (en proceso).

Aunque no formaba parte de este subprograma quiero destacar la participación de quien esto escribe en un equipo de trabajo externo a la Coordinación de Investigación. En el año de 2002 fui comisionado por el entonces Subdirector Académico de la DGB para apoyar en la recolección de información para la realización del Estado de conocimiento X *Filosofía Teoría y Campo de la Educación (FTyCE)* para el 3er Congreso Nacional de Investigación Educativa (2003). El equipo era y es coordinado por la Mtra. Lyle Figueroa de Katra en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Desde entonces he participado con dicho equipo en torno al tema de Filosofía, teoría y campo de la educación, lo que me ha permitido estar en contacto con reconocidos académicos en el espacio del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Presento a continuación los productos generados en dicho equipo:

- Recolección de Información para el Estado de conocimiento X *Filosofía Teoría y Campo de la Educación (FTyCE)*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-Universidad de Guadalajara, noviembre, 2003.
- Ponencia presentada en el Congreso Internacional “La pedagogía en los albores del siglo XXI: Retos y perspectivas”, Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía. Mayo, 2004.
- Expositor en la presentación de la investigación *Filosofía teoría y campo de la Educación en Veracruz 1992-2002* en el “Coloquio: Análisis y crítica a los Estados de Conocimiento regionales y temáticos del área 9 FTyCE del COMIE”. CESU / UNAM. Agosto. 2005
- Ponencia presentada “Simposio Filosofía Teoría y campo de la Educación. Regiones, dimensiones y actores” VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-Universidad de Sonora. Noviembre, 2005.
- Ponencia presentada “Constitución de filosofía, teoría y campo de la educación en el estado de Veracruz. Aproximaciones desde lo regional” en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-Universidad Autónoma de Yucatán. Noviembre, 2007

- Elaboración del Libro: Figueroa, Lyle (Coord.) *Filosofía Teoría y Campo de la Educación en Veracruz 1992-2002*. México: Plaza y Valdez/ UV/ IISUE-UNAM (2007)
- Artículo publicado “Aspectos teórico filosóficos de la educación en Veracruz” en *Pampedia. Revista de las Facultades de Pedagogía*. No. 4, Julio 2007-Junio 2008. Veracruz, UV.

3. *Subprograma La investigación en la escuela*. Se pretendía coadyuvar en la elaboración de trabajos de investigación por parte de los docentes; es decir, la labor era difundir nuestra existencia como área de investigación, a través de las visitas a las escuelas de todo el Estado, atrayendo las inquietudes por realizar un trabajo de investigación y establecer acuerdos para brindar asesoría y apoyo académico.

El plan incluía realizar una serie de visitas a las zonas escolares, con la finalidad de exponer a los docentes interesados en este tipo de actividades, las tareas de la Coordinación, organizar y realizar conferencias impartidas por especialistas o por los integrantes de la misma.

El plan nunca se llevó a cabo debido a las dificultades para trasladarse a las diversas zonas escolares que integran a la DGB.

4. *Subprograma Difusión de la Investigación*. Tenía el propósito de proyectar a la Coordinación a través de la difusión de las investigaciones y de los eventos que realizaba.

Dentro de sus actividades se destacaba realizar acuerdos con diferentes revistas para publicar las investigaciones, realizar un catálogo de investigaciones realizadas de los docentes, recabar un acervo de éstas. El objetivo era dar a conocer la existencia de la COORIE, utilizando los medios existentes: revistas locales, boletines oficiales, página web institucional, televisión estatal, etc.

Desde luego, la consolidación y realización de estas actividades dependía de contar con un conjunto de condiciones mínimas para su implementación, como: consolidar la Coordinación de Investigación dentro de la estructura y el organigrama institucional, contar con la revisión oportuna de los proyectos de la Coordinación por la Subdirección Académica, contar con el apoyo institucional en materia de recursos humanos y financieros, y con las facilidades logísticas y la distensión en las negociaciones que se generan con la labor de la

investigación de manera natural cuando surgen cambios o innovaciones, contar con las aportaciones de directivos, docentes y personal de oficina, y, generar un marco normativo académico-administrativo para orientar y desarrollar la investigación educativa en la institución.

Dentro de las acciones realizadas se cuenta:

- Diez conferencias públicas impartidas de las cuales existen tres grabadas en video.
- Reproducción de 3 conferencias en la Barra sabatina del Telebachillerato.
- Participación en la publicación *Jornada Magisterial número 16 y 17* de la SEC (Se enviaron 4 investigaciones, de las cuales 2 fueron aprobadas)
- Realización del Foro “La investigación educativa en las instituciones de Educación Media Superior”. Diciembre de 2003.
- Presentación de la Memoria Electrónica en CD (en el programa Flash) del Foro “La investigación educativa en las instituciones de Educación Media Superior” (2004)
- Revisión y edición para su impresión de la Memoria del Foro “La investigación educativa en las instituciones de Educación Media Superior” Se contó con el apoyo de la Oficina de Ediciones en cuanto a la revisión ortográfica y el formateo en el programa Page Maker (2004)
- Elaboración de la sección de la Coordinación de Investigación en la Página Web de la DGByET con el apoyo y asesoría de la Oficina Técnica.
- Recuperación de una parte del Acervo bibliográfico especializado que tenía en el Grupo de investigación Educativa (227).
- Adquisición o donación libros en educación para incrementar el acervo bibliográfico a 541 títulos (hasta marzo de 2008)
- Clasificación de los 541 títulos con el apoyo del Departamento de Bibliotecas.
- Elaboración de un Acervo de investigaciones sobre la DGB. Se han localizado 49 investigaciones particulares de docentes (tanto de licenciatura como de posgrado) y 7 investigaciones institucionales hasta noviembre del 2007
- Recolección de 22 de estas investigaciones.

- Incorporación en la Página Web de la Dirección General de una relación de este Acervo de investigaciones, con el apoyo de la Oficina Técnica (luego esta página dejó de funcionar)

### **2.3 Un balance del trabajo de la Coordinación de investigación**

La Coordinación de Investigación en estos siete años de trabajo se ha establecido superando el pronóstico de varios compañeros maestros y jefes de oficina relacionado con la existencia de esta área. Sin embargo, debemos hacer un breve análisis de los logros obtenidos hasta el momento.

#### **¿Cuáles han sido los logros?**

Primero debemos registrar la existencia misma de la Coordinación de investigación. El área, como espacio de investigación, es única entre todas las instituciones del nivel medio superior en el estado. De ahí su relevancia como promotor de diagnósticos, evaluaciones, procesos de seguimiento e innovaciones institucionales, escolares e individuales. Todo esto como espacio de posibilidad.

El área que ha contado, en sus mejores momentos, hasta con siete miembros con perfil apropiado para estas tareas (cinco con maestrías -titulados y pasantes- y un candidato a doctor), así como un responsable de área (con grado de doctor). Al menos por la preparación académica poco se podía exigir.

Especialmente durante los primeros tres años de la existencia de la Coordinación (2002-2005), es decir la administración del Ing. Juan Carmona y Mtro. José Luis Martínez, se contó con un considerable apoyo material y financiero de la Dirección General a pesar de los recortes presupuestales de la época.

De tal manera, la Coordinación cuenta actualmente mínimos recursos materiales para su funcionamiento: un espacio, equipo de cómputo, un acervo bibliográfico de alrededor de 541 títulos, y un pequeño presupuesto (de 2002 a 2005 dispuso de casi \$40,000 pesos al año lo que permitió pagar las remuneraciones por los cursos de formación en investigación educativa).

Como ya se describió, la realización de diversos eventos como los cursos especializados en investigación educativa, las conferencias públicas, el foro, las publicaciones y la memoria

electrónica, abrieron el camino para el establecimiento de diversas relaciones de trabajo tanto con los departamentos, jefaturas y escuelas de la Institución, así como con dependencias como el Centro de Actualización del Magisterio 29 y el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV.

### **¿Cuáles son las carencias del programa?**

El principal problema de la Coordinación de Investigación es su consolidación en diversos sentidos: normativa, operativa. En un sentido legal, hasta el momento la Coordinación no aparece en el organigrama institucional. Tampoco existe un marco legal que oriente respecto a cómo se deben trabajar los sujetos involucrados, las prácticas necesarias, los apoyos disponibles y los resultados esperados. Esta laguna legal se ha favorecido también por las reestructuraciones sufridas por la Institución en los últimos años, no sólo de nombre, sino también en las áreas que la conformaban. De los cuatro departamentos que la conformaban en 2002 actualmente sólo conserva dos.<sup>21</sup>

Por lo mismo, en materia de *organización y administración*, los planes y programas emitidos por las administraciones en turno, han carecido de la especificación relativa a los recursos humanos, materiales y financieros disponibles en los tiempos marcados.

Los elementos anteriores han favorecido que a nivel de la *operación* las prácticas y la realización cotidiana hayan presentado perturbaciones, carencias, arbitrariedades y conflictos. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Dificultades para comunicarse o establecer relaciones efectivas con los planteles en las diversas zonas.
- Resistencia de algunos docentes para la realización de las investigaciones proyectadas a partir de los cursos de formación en investigación educativa.
- Exiguo apoyo de algunos jefes de oficina hacia la realización de investigaciones.

---

<sup>21</sup> Anteriormente se había señalado que la Dirección General contenía al Departamento de Bachillerato que coordinaba a 59 escuelas, al de Telebachillerato con 676 planteles, al de Normales con 16 Escuelas y 2 Centros de Actualización del Magisterio, y finalmente, al de Educación Terminal con 22 Escuelas de educación técnica y no profesional. Cfr. SEC-DGEMSYs (2002). *Programa de Desarrollo Institucional 2002-2016*. Veracruz, México.

- Inadecuada infraestructura para la realización de cursos en la Dirección General (Falta de equipo audiovisual: Proyector de acetatos y cañón, televisión, video casetera y Pantalla).
- Debilidad en los vínculos con instituciones especializadas en investigación educativa.
- Presupuesto reducido para las actividades de Coordinación de Investigación: para la publicación de investigaciones institucionales, p.e., la *Memoria del Foro*.
- Desánimo por parte de los integrantes de la Coordinación de investigación para emprender nuevos proyectos.

### **3. La presencia de la investigación educativa en los programas institucionales**

A continuación se realiza una descripción de la presencia de la investigación educativa en los programas institucionales, la normatividad oficial, los programas, los recursos destinados a su realización y difusión.

La investigación educativa aparece prácticamente en todos Programas de educación tanto de la administración federal como de la administración estatal.

En el Programa Nacional de Educación de la administración de Vicente Fox se planteó como objetivo:

“Promover el desarrollo de la investigación educativa y aprovechar sus resultados como insumo para el diseño, la evaluación y la reorientación oportuna de las políticas, programas y materiales educativos, así como para la transformación de las prácticas educativas en el aula y en la escuela; asimismo, fomentar la innovación educativa para el mejoramiento de la calidad y la equidad de los servicios educativos, así como la atención de las necesidades y problemas locales derivados de la diversidad regional y social del país (148)”. (SEP, 2001: 148)

En la versión del nuevo y actual Programa de educación de Felipe Calderón, de manera más sucinta se ha repetido el propósito:

“Impulsar la investigación y el desarrollo de innovaciones educativas y el intercambio permanente entre los distintos actores del sistema”. (SEP, 2007: 52)

En ámbito estatal, el *Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004* planteaba en el Eje de la Reestructuración institucional:

“Desarrollar el sistema estatal de investigación e innovación educativa.

Diseñar un sistema estatal de evaluación educativa” (SEC, 1999: 34)

Actualmente el *Programa Sectorial de Educación y Cultura 2005–2010* señala como objetivo:

“Fomentar el desarrollo de la investigación educativa para que genere información científica sobre el hecho educativo que se traduzca en la mejora del servicio educativo.” (SEC, 2005: 68)

En todos estos casos se ha reconocido a la investigación educativa como una práctica necesaria para comprender los procesos educativos, la reorientación de las políticas, programas y materiales educativos, o para transformar las prácticas en el aula y fomentar la innovación. Es unánime la opinión sobre los beneficios que representa este campo para mejorar los servicios educativos del país. Si es así, ¿qué detiene a las instituciones educativas para ampliar esta práctica?

Si nos preguntamos por la concepción que prevalece en estos documentos, se podrá observar la necesidad de las autoridades educativas por contar con información para la toma de decisiones:

“*Los niveles de aprendizaje* de los alumnos se habrán elevado, al tiempo que las diferencias regionales se habrán reducido, y la calidad del sistema educativo será reconocida nacional e internacionalmente. Lo anterior podrá apreciarse gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación adecuados a cada tipo, cuyos resultados se utilizarán para el mejoramiento de la calidad y serán altamente valorados por maestros, directivos y sociedad en general. Todas las instituciones públicas y privadas satisfarán criterios básicos de buena calidad, acordes con su naturaleza. Con apoyo en un eficaz sistema de información, evaluación e investigación educativas, se apoyará la toma de decisiones y el rendimiento de cuentas”. (SEP, 2001: 73)

Al mismo tiempo, se observa la predilección por la investigación de corte evaluativo, es decir, que tiene como propósito dar respuesta a problemas concretos y, por lo cual, se orienta a la intervención o a la toma de decisiones. En este sentido, el Programa de educación a nivel federal actual es especialmente ilustrativo:

“Adecuar e instrumentar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa que se convierta en insumo de los procesos de toma de decisión en el sistema educativo y la escuela, cuyos resultados se difundan ampliamente entre la sociedad en general.

- Realizar evaluaciones que empleen instrumentos y metodologías que permitan hacer mediciones válidas y confiables de la calidad del sistema educativo mexicano.” (SEP, 2007: 57)

Esta predilección por la realización de mediciones válidas y confiables nos remite a una perspectiva cercana al *paradigma empírico analítico*, que considera que, por lo general, una investigación que presenta una fundamentación con datos cuantificados es más fiable. Con esta pretensión se reducen al máximo posible cualquier forma de consideraciones personales, valoraciones subjetivas, y por ello se prefieren las explicaciones numéricas. Se cree que la explicación numérica puede reducir la infiltración de intereses, lo cual permitiría mantener la descripción limpia y exacta de los fenómenos, es decir, la objetividad.

Sin embargo, en esta mirada es común que con los resultados de las investigaciones se mantenga e incremente la lógica de “premiar por resultados”. Me parece que con este principio, la investigación se va a centrar en el corte evaluativo, aunque pienso que debería centrarse en los ejes de aprendizaje.

La desconfianza se ha sembrado con los últimos ejercicios evaluatorios realizados en el país (Excale, Enlace, etc.) debido a su carácter enjuiciatorio y simplista que ignora que las instituciones, planteles, alumnos y maestros trabajan en un sinnúmero de circunstancias diferentes. Como señala Ángel Díaz Barriga: “Lo ideal, o al menos en lo que se debiera estar trabajando, antes de continuar con la planeación, diseño y aplicación de otras evaluaciones, es pensar cómo éstas pueden impactar y ayudar de manera directa en el proceso de enseñanza aprendizaje.” (Reyes, 2008)

Por la complejidad del sistema educativo, tanto en el ámbito nacional como en el estatal, se hace conveniente que las políticas educativas especifiquen los niveles, recursos y espacios que serán dedicados para cada una de los objetivos, metas y proyectos enunciados en los documentos rectores arriba mencionados. Es bien sabido que las únicas instancias que cuentan con dichos recursos están en el nivel superior. Por tal razón, se esperaría que por medio de las Secretarías de educación se definiera a qué niveles se le apoyará y en qué medida. De lo contrario se estarán generando políticas vacías, sin recursos y espacios que sólo sirven

para la publicidad. Ése es, precisamente, el caso de lo sucedido con la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SEP, 2001: 78) y el Sistema Estatal de Investigación e Innovación Educativa en Veracruz (SEC, 1999: 21). Ambos no se concretaron.

En el caso de los espacios que sí han sido creados, se observa una pérdida de sentido. Dos son los casos por comentar: el Consejo Interinstitucional Veracruzano de Educación (CIVE) y el Consejo Veracruzano de Ciencia y Tecnología (COVECyT). El CIVE es un órgano de carácter consultivo para la planeación y programación de la educación en el estado. Fue creado en 1999 (SEC, 2005: 3).

El Consejo está integrado por representantes de todas las instituciones educativas en el estado, agrupadas en Comisiones de trabajo por cada nivel educativo. En el caso del bachillerato se creó la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS). En la administración actual esta comisión se compone de cinco subcomisiones, una de ellas está dedicada a la Investigación e Innovación Educativa (SIIE). Sin embargo, estas subcomisiones sólo han funcionado para completar requerimientos institucionales. Quien esto escribe fue presidente de la SIIE y lamentablemente no se ha explotado el espacio del CIVE; independientemente de que últimamente se ha burocratizado, sus posibilidades como espacio consultivo se están desaprovechando.

El segundo caso es el del Consejo Veracruzano de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (COVECyT). A la letra, su propósito decía: “promoverá la investigación, el desarrollo tecnológico y la transferencia de conocimientos al aparato productivo, con el fin de propiciar el efectivo desarrollo económico, social, educativo y cultural de la entidad” (SEC, 2005: 49). Se carece de información adicional sobre las actividades realizadas por este Consejo, ya que aunque aparece su sitio en la página de la Secretaría de Educación de Veracruz, no se detallan mayores aspectos. Asimismo, no se sabe cuáles fueron los resultados de los apoyos económicos a los que se convocó a participar a académicos e investigadores en el año de 2006.

¿Qué espacios y recursos (humanos, materiales y financieros) ya existen para la práctica de IE? Es notoria la precariedad del campo de la investigación educativa en Veracruz, ya que esta pregunta no debería representar problema alguno para responderla. Sin embargo, no existe hasta el momento un lugar, una investigación o un catálogo de instituciones e investigadores dedicados a la investigación educativa en el estado. Por una parte, Alarcón (1999) consigna la existencia de 18 instituciones relacionadas con la práctica investigativa en el campo de la

educación; y, por otra, Figueroa (2007), en la siguiente tabla, reporta 9 instituciones productoras de investigaciones, o artículos, en el campo de la educación en el periodo 1992-2002.

Instituciones	Dependencias
Secretaría de Educación y Cultura	Coordinación de Investigación Educativa de la Dirección General de Bachillerato
	Coordinación de Apoyo Editorial de la Subsecretaría de Desarrollo Educativo y Cultural
	Universidad Pedagógica Veracruzana
Universidad Pedagógica Nacional. Veracruz	
Universidad Veracruzana	Instituto de Investigaciones en Educación
	Instituto de Investigaciones Psicológicas
	Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales
	Facultad de Pedagogía. Posgrados
Universidad Cristóbal Colón	
Independiente	Dirección de la Revista Voces de la Educación

**Cuadro.** Instituciones colaboradoras. (Figueroa, 2007: 138)

Destaca la ausencia de instituciones como la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rebsamen” la Escuela Normal “Dr. Manuel Suárez Trujillo” y la Universidad Pedagógica Veracruzana.

En el caso del personal, es por el momento imposible aventurar al menos un número de investigadores en educación en Veracruz. Sólo se retomará un dato: según Colina y Osorio, en Veracruz existen 15 investigadores profesionales que son miembros de alguna asociación o que laboran en centros de investigación educativa, y que muestran una participación activa del campo. Dichos investigadores, en su totalidad, forman parte de la Universidad Veracruzana (2003: 100-101).

El campo de la investigación educativa está muy lejos de lo que el *discurso oficial* expresa, preferentemente en sus documentos. Existen propósitos y justificaciones loables y necesarias; sin embargo, las metas y las rutas no especifican cómo y de qué manera se cumplirán, lo que genera objetivos retóricos que se enuncian, pero claramente irrealizables.

### 3.1. Normatividad y organización institucional para la investigación educativa

Para conocer las orientaciones, reglas y formas de participación que expresa la *normatividad* en el marco institucional de la DGB, con relación a la práctica de la IE, se procedió a revisar los siguientes documentos:

- *Programa Institucional 2005-2010*. Veracruz, México: SEV-DGB
- *Manual de organización escolar*. Veracruz, México: SEV-DGB
- *Prontuario de prestaciones al personal homologado del modelo de Educación Media Superior y Superior*. Veracruz, México: SITEV

Se ha consignado que a lo largo de los 40 años de existencia de la Dirección General de Bachillerato, han existido dos áreas dedicadas a la práctica de la investigación educativa: el Grupo de Investigaciones y Proyectos que funcionó de 1993 a 1999 y la Coordinación de Investigación que nació en el año de 2002. La generación de ambas áreas fue producto de la voluntad política de algunos funcionarios, movidos por los argumentos de sus directivos académicos; porque si algo queda claro es que la normatividad es prácticamente inexistente en esta materia, y de ahí el carácter endeble que ha tenido esta práctica en la historia de la DGB.

El Grupo de Investigación y Proyectos estuvo integrado por cuatro personas y después por más de diez, entre secretaria, programador, bibliotecaria e investigadores, así como algunos prestadores de servicio social. Al parecer, en su momento fue la sección mejor equipada de toda la Dirección, las instalaciones que tenía eran suficientes para el número de personas.

El Grupo de Investigaciones nunca pudo consolidarse en el organigrama institucional, desapareció en 1999, durante la breve estancia de Silvio Lagos como Director general.

Para el 2002, durante la administración de Juan Carmona se creó a la Coordinación de Investigación. En estos siete años de trabajo se ha establecido y superando el pronóstico de varios compañeros maestros y jefes de oficina relacionado con la existencia de esta área. La Coordinación de investigación como espacio especializado en la realización de investigación educativa, es única entre todas las instituciones del nivel medio superior en el estado. El área ha contado hasta con siete miembros con perfil apropiado para estas tareas (cinco con maestrías —titulados y pasantes— y dos candidatos a doctor) así como un responsable de área (con grado de doctor).

Especialmente durante los primeros tres años de la existencia de la Coordinación (2002-2005), es decir la administración del Ing. Juan Carmona y el Mtro. José Luis Martínez, se

contó con un considerable apoyo material y financiero de la Dirección General a pesar de los recortes presupuestales de la época.

Gracias a ese inicio la Coordinación cuenta actualmente con los recursos materiales e informáticos básicos, un acervo bibliográfico de alrededor de 541 títulos, un presupuesto elemental que le ha permitido pagar las remuneraciones por servicios especiales (cursos de formación en investigación educativa), materiales de oficina, impresiones y bibliografía.

Sin embargo, al igual que al Grupo de investigación, ésta no ha quedado incrustada en el organigrama oficial y depende en mucho de los vaivenes de las preferencias de las autoridades educativas actuales, no sólo en cuanto al tipo de proyectos y actividades que se emprenden, también en relación a su existencia misma. En este sentido, ha sido evidente que el más importante de los obstáculos es convencer a las autoridades de la necesidad de contar con un área de este tipo, empleando los resultados de investigaciones para tomar decisiones. Me queda claro que los funcionarios que no tienen el beneficio —que resulta de acercarte a la investigación, ya sea para llevarla a cabo o para utilizar sus resultados—, difícilmente tienen una idea de su importancia.

Al confrontar los propósitos de la política educativa con la normatividad institucional, se observa una fractura entre el discurso, los espacios y los recursos que se desatinan para el desarrollo de actividades como ésta. Esto significa que se han creado espacios carentes de reglamentos, y faltos en la especificación de funciones y de normas que orienten sus actividades. De entrada, es visible la debilidad normativa con áreas que han existido (o existen) más por la voluntad de funcionarios y académicos que por los ejercicios oficiales de planeación.

En este contexto, no es de extrañar que los profesores de la DGB desconozcan estas experiencias, sus logros y que, inclusive, desconfíen de los trabajos realizados en la Coordinación (o en el Grupo de investigaciones antes). En este sentido, ambas áreas han fallado en la tarea de socializar a los docentes las actividades que realizan en su seno.

De esta manera, la debilidad a nivel operativo, se evidencia en los apoyos o las prestaciones con que cuenta un docente en la Institución para realizar sus estudios de posgrado, donde sólo se tienen las siguientes:

- Ayuda para impresión de tesis (clave1323). “Definición. Esta prestación se otorga por concepto de ayuda de titulación a nivel licenciatura o para la obtención de grados de

Maestría o Doctorado, a fin de coadyuvar al desarrollo profesional de los trabajadores” (*Prontuario de prestaciones*, 2000: 8-9) Se otorgan 600 pesos de apoyo para impresión de tesis

- Licencia para titulación. Se otorga licencia con goce de sueldo de 6 meses para la licenciatura, 6 para maestría y 4 para doctorado.
- Becas comisión: Son becas otorgadas por la Secretaría de Educación de Veracruz para cursar algún posgrado (especialidad, maestría, doctorado o posdoctorado). Son tres las modalidades: Licencia con sustituto, licencia sin sustituto y reembolso. En el caso de la tercera se otorga en efectivo el costo de inscripción y costo de mensualidades, cuatrimestres o semestres del posgrado. (Fuente: Subdirección de Recursos humanos de la SEV)

Sería interesante conocer cuántos docentes hacen usos de dichas prestaciones a las que tienen derecho para realizar su investigación educativa.

En cuanto a los espacios, a partir de agosto del presente año se difundió en los planteles Oficiales de la DGB el *Manual de Organización Escolar* (2008) el cual tiene:

“el propósito de dirigir y coordinar las actividades y operaciones propias de un plantel educativo, verificando que éstas se realicen en condiciones de legalidad, transparencia, imparcialidad y eficiencia, con predominio de los criterios de calidad que demanda la sociedad veracruzana”. (SEV-DGB, 2008: 9)

Es destacable que un documento de esta naturaleza no se había realizado o actualizado desde el *Reglamento General de Enseñanza Media del Estado* de 1971. El asunto no es menor ya que representa la guía de operaciones y funciones de los planteles, que en la práctica había quedado desfasada en muchos aspectos; por ejemplo, las Escuelas Secundarias Generales y Técnicas dejaron de ser parte de la Dirección General desde 1988 y el Reglamento todavía las consideraba (Art. 3).

El *Manual de Organización Escolar* se fundamenta, en el *Reglamento Interno de la Secretaría de Educación de Veracruz* que estipula las atribuciones de la DGB. En relación a la práctica de la investigación educativa señala:

“VII. Apoyar y participar en los trabajos de investigación, evaluación e innovación educativas que promueva el Subsecretario o implemente directamente el Secretario”. (SEV-DGB, 2008: 15)

La estructura orgánica que plantea dicho Manual destaca la creación del Departamento de Evaluación en cada plantel, mismo que se divide en Coordinación de Evaluación Institucional y Coordinación de Evaluación académica. El Departamento de Evaluación tiene como funciones:

- “Generar la cultura de la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento con el apoyo de la DGB, la Dirección del plantel y con la participación de todos los agentes educativos.
- Establecer políticas y lineamientos generales de evaluación institucional y académica junto con el personal directivo.
- Diseñar un sistema de evaluación institucional que permita identificar las fortalezas y debilidades, para establecer las acciones encaminadas a subsanar las deficiencias y elevar el desempeño docente.
- Procesar la información proporcionada por la DGB sobre los resultados del examen de ingreso en forma conjunta con la Coordinación de Superación Académica.
- Fomentar la cultura de la autoevaluación en el personal a fin de mejorar sus prácticas laborales.
- Supervisar el diseño, selección y aplicación de métodos evaluativos del desempeño institucional.
- Realizar en coordinación con el Subdirector, el Jefe del Departamento Académico y con los jefes de grupo, la calendarización de las evaluaciones en los periodos establecidos por la DGB.
- Determinar mecanismos de difusión para dar a conocer los resultados de ingreso a instituciones de nivel superior o técnico.
- Diseñar y actualizar un programa de trayectorias escolares.

- Establecer y mantener comunicación con otros departamentos, con la finalidad de integrarse en una dinámica de trabajo colaborativo y evitar duplicidad de funciones”. (SEV-DGB, 2008: 44)

Puede observarse que quien realice estas tareas deberá contar con herramientas propias de investigación educativa, aunque desde un punto de vista evaluativo. Se ignora la manera en que los planteles y el personal asignado a esas tareas han asumido este manual, o si al menos lo conocen. En sí mismo, es otro espacio, además de la Coordinación de Investigación, que se abre específicamente en los planteles, y que representa una posibilidad de trabajo para la investigación educativa.

Como se había mencionado, no se emprendió esta investigación con la sola finalidad de identificar obstáculos y, por lo tanto, culpables de la historia negra de la Institución; por el contrario, partimos de la idea de que la construcción de lo posible sólo se puede hacer si se conocen las opciones en lo dado y se asume el porvenir con actitud de búsqueda y construcción de transformaciones. Se ubican los obstáculos para saber cómo trascenderlos, para pensarlos como coordenadas de un campo sinuoso donde el camino se va trazando paulatinamente, viendo el contexto, aprovechando oportunidades y conquistando espacios.

## Capítulo IV

---

### Referentes conceptuales. Investigación educativa y pedagogía

*... no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica*

*Paulo Freire*

#### Introducción

En este capítulo se despliegan los principales conceptos que dan sentido al documento, con la intención de dar cuenta no sólo de su localización dentro perspectivas teóricas más amplias, sino también con el objetivo de mostrar el sentido con el cual son empleadas. Por tal razón, se abordan los conceptos de *paradigma, investigación educativa, usos de la investigación educativa, educación y pedagogía* como herramientas que nos han servido para reflexionar sobre la labor desarrollada en la Coordinación de investigación.

#### 1. La investigación educativa

##### 1.1 ¿Qué significa hacer investigación educativa?

Para tratar de atender la complejidad del nivel medio superior y los problemas descritos anteriormente, ¿qué le puede ofrecer la investigación educativa al bachillerato, a sus alumnos y docentes para atender sus dificultades? Lo que nos lleva a preguntarnos, ¿qué se entiende por Investigación educativa?; o más específicamente, ¿qué es la Investigación educativa (IE)?, ¿cuáles son las formas u opciones para realizar IE?, ¿qué usos o propósitos puede cumplir? Lo cual nos permitiría argumentar sobre el futuro de la IE en una Institución como la DGB.

Parece un aspecto sencillo: ir a un manual sobre el tema y buscar el concepto, los propósitos, los requisitos que el oficio de la investigación requiere para quien desea incursionar

en este campo, así como la prospectiva de su desarrollo. Sin embargo, contestar cada una de estas preguntas nos enfrenta ante cuestionamientos relacionados con las grandes posturas ante la producción científica y, por lo tanto, las que se debaten en el campo de las ciencias sociales, de los cuales forma parte el ámbito educativo.

Debido a esta situación es que se consideró pertinente recurrir al concepto de *paradigma*. El propósito es distinguir las grandes intencionalidades relacionadas con la ciencia y las maneras de proceder a la hora de construir la estrategia de intervención de un objeto de estudio.

## **1.2 Los paradigmas en la investigación educativa**

El concepto de *paradigma* “es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado” (La Torre, 1997: 38). El concepto de paradigma es una visión que se objetiva de diversas maneras en la investigación. Dentro del concepto, se asume que los integrantes de un paradigma tienen diferencias en sus planteamientos, pero que en términos generales son parte de una comunidad. Una comunidad intelectual se distingue por la similitud en sus valores e intereses sociales, pueden coincidir históricamente o no, pero mantienen acuerdos; por ejemplo, se citan para apoyar sus argumentos, o si son contemporáneos se comunican, o inclusive hacen frente común ante coyunturas o sucesos históricos. Para muchos científicos sociales, la ciencia debe estar apartada de cuestiones morales y éticas, lo propio de este campo, según esta postura, es la precisión y la riqueza de la metodología empleada, por ello es que adoptan lenguajes formales y matemáticos para expresar los resultados de sus investigaciones. Sin embargo, es necesario destacar que “la ciencia es un conjunto de paradigmas, o constelaciones de valores, métodos, procedimientos y compromisos que transforma a la investigación”. (Popkewitz, 1988: 62)

En este concepto queda claro que las comunidades científicas desarrollan formas de proceder, propósitos y finalidades respecto a su manera de actuar: “la idea de paradigmas llaman la atención sobre el hecho de que la ciencia contiene un conjunto de compromisos, cuestiones y métodos que orientan la labor investigadora”. (Popkewitz, 1988: 63)

Popkewitz identifica tres paradigmas: el de las ciencias empírico analíticas, el de las ciencias comprensivas y las ciencias críticas:

“En el primer paradigma la finalidad es la búsqueda de regularidades legaliformes; en el segundo, averiguar cómo la interacción humana da origen a la creación de normas y a conductas gobernadas por éstas; el tercer paradigma se ocupa del desarrollo histórico de las relaciones sociales y del modo en que la historia oculta el interés y el papel activo del ser humano”. (Popkewitz, 1988: 63)

El concepto de paradigma permite evidenciar cómo dichos supuestos tienen repercusión en la manera de actuar de los científicos. De antemano se aclara que para nada se consideran estas diferencias como algo negativo, no se aspira a la uniformidad de lenguajes, métodos y procedimientos, sino al enriquecimiento de las maneras de hacer investigación y, desde luego, a la multiplicidad de posibles puntos de vista sobre los problemas que aquejan a la educación, en nuestro caso al bachillerato. Se trata de evidenciar los propósitos del investigador a partir de conocer su manera de proceder. No se trata de establecer requisitos que sirvan como filtros para decidir qué trabajo sí es una investigación y cuál no, sino de recuperar cómo los sujetos dan cuenta de las interrogantes enunciadas con anterioridad.

Los paradigmas tampoco son paquetes de requisitos que deban cubrirse al cien por ciento. Diferentes autores han argumentado sobre la complementariedad de los paradigmas, por ejemplo, hasta hace un par de décadas se afirmaba que el empleo de métodos estadísticos era exclusivo del paradigma empírico analítico. Cook y Reichardt lo plantean de la siguiente manera:

“No hay necesidad de escoger un método de investigación sobre la base de una posición paradigmática tradicional. Ni tampoco razón alguna para elegir entre dos paradigmas de polo opuesto. En consecuencia, es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existiendo todas las razones (al menos en la lógica) para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación de la evaluación del modo más eficaz posible” (1986: 51)

A continuación analizaremos a los tres paradigmas más reconocidos actualmente (ver Popkewitz, La Torre, De la Garza, Sánchez Puentes): el *empírico analítico*, el *histórico comprensivo* y el *crítico*. No desconocemos las críticas que se hacen a estas tres posiciones cuando se habla del debilitamiento y crisis de los paradigmas, por ello intentaremos hacer en la parte final del apartado una revisión de estas críticas.

### 1.2.1 El paradigma empírico analítico

El *paradigma empírico analítico* también es conocido con el nombre de Positivista debido a que nace de los planteamientos empiristas y positivistas de Comte, Stuart Mill y Durkheim a finales del siglo XIX y principios del XX. Augusto Comte retoma la cruzada iniciada desde el Renacimiento contra la metafísica (De la Garza, 1988). De ahí que sus planteamientos busquen la demarcación entre lo que es ciencia y lo que no es.<sup>22</sup>

La Torre (1997) señala que la escuela positivista tiene cuatro supuestos:

- a) El mundo natural tiene existencia propia independiente del quien lo estudia.
- b) El mundo esta gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y que, por lo tanto, estas leyes deben ser descubiertas y descritas de forma objetiva fuera de toda apreciación personal.
- c) Las ciencias deben utilizar la lógica hipotético-deductiva como única vía para obtener conocimiento válido.
- d) El mundo natural posee cierto grado de uniformidad y orden.

Para Mardones (1987), también serían cuatro los rasgos característicos del Positivismo:

- a) Un monismo metodológico, es decir, para que exista una autentica explicación científica sólo se puede acceder de una única manera, con el método científico.
- b) El modelo de las ciencias naturales y exactas, debe tomarse como modelo de desarrollo lo realizado desde estas ciencias.
- c) La explicación causal como característica de la explicación científica.

El principal interés de los integrantes de este paradigma dentro de la investigación es explicar, controlar o predecir los fenómenos sociales; por lo tanto, la vía de acción es descubrir o comprobar lo ya existente, validar o invalidar. Esta explicación parte de la idea de la

---

<sup>22</sup> “En el siglo XIII santo Tomás de Aquino declaró que el propósito de la **metafísica** era la cognición de Dios a través de un estudio causal de los seres finitos sensibles. Durante el siglo XVI, debido al desarrollo de los estudios científicos, la reconciliación entre ciencia y fe en Dios se convirtió en un problema cada vez más importante. Con anterioridad a la aparición Immanuel Kant, la metafísica se caracterizaba por su tendencia a elaborar teorías sobre la base del conocimiento *a priori*, es decir, el saber que se deriva **sólo de la razón**, para diferenciarlo del conocimiento *a posteriori*, que se adquiere por los hechos de la experiencia." *Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001*. © 1993-2000 Microsoft Corporation. Reservados todos los derecho

existencia de leyes más o menos universales, aplicables a diferentes situaciones o contextos. Por ejemplo, nos encontramos con investigaciones que comparan modelos teóricos con la aplicación a circunstancias particulares. La intención de estas investigaciones es hacer que la aplicación se apegue al modelo, si la aplicación no ha dado los resultados esperados, se afirma que no se apegó al modelo.

El Positivismo en la investigación educativa fundamenta a la metodología principalmente de corte cuantitativa. Si bien la información numérica es usada en otros paradigmas, en el positivista tiene un lugar especial, privilegiado. Los intelectuales que se afilian al Positivismo consideran que por lo general una investigación que presenta una fundamentación con datos cuantificados es más fiable. En esta pretensión se reducen al máximo posible las consideraciones personales, las valoraciones subjetivas y por ello se prefieren las explicaciones numéricas. Se cree que la explicación numérica puede reducir la infiltración de intereses, lo cual permitiría mantener la descripción limpia y exacta de los fenómenos, es decir, la objetividad.

La objetividad en la ciencia es uno de los principales argumentos de los intelectuales de este paradigma, para validar o rechazar investigaciones o aportaciones que provienen de otros paradigmas y, por lo tanto, de otras metodologías.

### **1.2.2 El paradigma histórico-comprensivo**

El *paradigma histórico-comprensivo*, también conocido como *hermenéutico* (Mardones, 1987), o *simbólico* (Popkewitz, 1988); surgió en el siglo XIX como una respuesta ante la tendencia positivista. Entre las figuras sobresalientes de este paradigma está Max Weber. Desde este punto de vista, el objetivo de las ciencias humanas es la comprensión de los hechos particulares:

Weber “va a insistir en la comprensión como el método característico de las ciencias, cuyos objetos presentan una relación de valor, que hace que dichos objetos se nos presenten relevantes con una significatividad que no poseen los objetos de la ciencias naturales, los átomos, por ejemplo. Esta significatividad permite identificar y seleccionar tales objetos. El investigador llegará a la

comprensión de tal significado porque puede compartir los valores que atribuyen el significado”. (Mardones, 1987: 23)

La sociedad se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento, las interacciones de los individuos son el origen de la elaboración y el mantenimiento de las normas que rigen la vida social. En este sentido, este paradigma trata de entender las interacciones y negociaciones que tienen lugar en las relaciones sociales.

La finalidad es desarrollar teorías sobre los fenómenos sociales para “identificar las normas que subyace en a los hechos sociales que los gobiernan” (Popkewitz, 1988: 72); por tanto, conceptos como intersubjetividad, motivo y razón, serán elementos fundamentales del trabajo que se desarrolla dentro de este paradigma:

“Los investigadores del paradigma simbólico afirman que en los fenómenos sociales se dan dos tipos de causalidad. Una es la del *porqué*, o sea, un acontecimiento se produce a consecuencia de otro anterior. [...] la segunda es la causa *a fin de*. Un individuo realiza una acción concreta a fin de que acontezca algo en el futuro. Esta última es la que supone la existencia de razones y motivos. Se afirma que una teoría social ha de dar cuenta de los dos tipos de causalidad para explicar los fenómenos sociales”. (Popkewitz, 1988: 72)

Popkewitz señala algunas semejanzas del paradigma simbólico con el empírico analítico:

- a) Se trata de una teoría descriptiva neutral sobre los fenómenos sociales, ya que no busca transformarlos sólo los interpreta.
- b) Se mantienen las exigencias formales de las ciencias empírico analíticas, sobre todo respecto al tratamiento exhaustivo de la información y la verificación del conocimiento.
- c) En tercer lugar, en ambos paradigmas se da una separación entre teoría y práctica. En muchos de los casos, la teoría sólo contribuye a iluminar algunos fenómenos, pero no ofrece ninguna dirección moral a los acontecimientos que se están investigando.
- d) Se mantiene la lógica formal como garantía para sacar a luz las inconsistencias.

- e) La investigación es histórica para centrarse en las normas que se desarrollan y se aplican en el momento presente.

### **1.2.3 El paradigma crítico**

Bajo esta perspectiva se pueden agrupar las teorías de origen marxista, y los enfoques neomarxistas. En este sentido, se origina en un primer momento en las aportaciones de Carlos Marx y sus seguidores a fines del siglo XIX y principios del XX, en el contexto del desarrollo de las diferentes ciencias sociales; en un segundo momento, con los análisis que ofrecieron Luís Althusser, Antonio Gramsci y los miembros de la Escuela de Frankfurt, y más recientemente, con las diferentes aportaciones de los neomarxistas como Michel Apple, Peter Mc Laren y Henry Giroux.

Este paradigma intenta advertir sobre las rápidas transformaciones sociales que el progreso, propio del siglo veinte, ha traído a las sociedades modernas. Desde este punto de vista, se llama la atención sobre las consecuencias de la rápida tecnologización, las transformaciones en la vida laboral, pública y privada; así como la excesiva racionalización que guía el desarrollo de la vida social.

La ciencia social crítica mantiene muchos de los argumentos propios del marxismo, por ejemplo, la consideración de que el análisis de los fenómenos sociales tiene por objeto su transformación; en otras palabras, “cambiar el mundo no describirlo”.

“Desde este paradigma se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia y por ende de la investigación, a la que atribuye un carácter emancipatorio y transformador de las organizaciones y procesos educativos.” (La Torre, 1997: 42)

## **2. Orientaciones o usos de la investigación educativa**

La investigación puede ser clasificada según diferentes criterios. La Torre nos presenta una clasificación muy sugerente:

- Según el paradigma: Empírico analítico, hermenéutico y crítico.
- Según la finalidad: Investigación pura y aplicada.

- Según el alcance temporal: transversal y longitudinal,
- Según la profundidad: exploratoria, descriptiva, explicativa y experimental.
- Según el enfoque: cuantitativa y cualitativa.
- Según el marco que se tienen lugar: de laboratorio y de campo.
- Según la concepción del fenómeno educativo: nomotética e idiográfica.
- Según la dimensión temporal: histórica, descriptiva y experimental, y
- Según la orientación que asume: orientada a la comprobación, al descubrimiento, o a la aplicación. (La Torre, 1997)

Nos interesa la última clasificación debido a que, como se ha señalado en los capítulos iniciales, se intenta identificar los propósitos o usos para los cuales la investigación educativa ha sido invocada o empleada en la DGB. De alguna manera, se trata de conocer los usos o posibles efectos de esta práctica en el ámbito educativo general. No se intenta ir al análisis de la eficacia de la IE, sino de tener las diferentes opciones de uso que en la Institución prevalecen. Por ello nos centraremos en contestar a las preguntas ¿a qué contribuye esta práctica? y ¿cuáles son sus usos?

El mismo La Torre (1997) nos amplía su clasificación:

- La *Investigación orientada a la comprobación*, es aquella modalidad que tiene como orientación básica contrastar teorías y por lo cual emplea, principalmente a los métodos experimental, cuasi experimental y ex-post-facto.
- La *Investigación orientada al descubrimiento*, es la que busca la generación de conocimiento. Destacan aquí los métodos interpretativos, por ejemplo, la etnografía.
- La *Investigación orientada a la aplicación*, tiene como propósito dar respuesta a problemas concretos; por lo que se orienta a la intervención o a la toma de decisiones. Por lo mismo, destacan la investigación evaluativa, la investigación acción y la investigación en el aula.
- La *Investigación educativa como recurso para la formación de docentes*. En la revisión bibliográfica que hemos realizado, dos autores, Juan Luis Hidalgo (1992) y Francisco Imbernón (2002), consideran que la investigación educativa puede ser un poderoso recurso, no

sólo para la formación sino también para contribuir con la comprensión de los acontecimientos educativos de los cuales son partícipes los docentes.

- *La investigación formativa.* De la misma manera, Alicia de Alba (2003) agrega otro uso, el cual consiste en formar un grupo de investigación, que a su vez puede formar otros equipos con estudiantes y académicos de distintos niveles, quienes durante una investigación pueden realizar diversas tareas.

Esta clasificación nos será de utilidad en el momento de analizar los propósitos con los que se emplea o se enuncian las tareas que debe cumplir la investigación desde el punto de vista de la política educativa del bachillerato.

### **3. Investigación educativa y pedagogía**

Diversas son las críticas que se le hace a la investigación educativa, por ejemplo, su lejanía con los problemas cotidianos que enfrentan los docentes en sus aulas, las exigencias inmediatistas de funcionarios y directivos, así como la limitada difusión de buena parte de su producción, son algunos de los elementos que han contribuido a generar una brecha en entre la producción y su aplicación. El conocimiento generado en la investigación educativa requiere ser conocido y aplicado, y esto aunque parece una obviedad, no sucede. Francisco Imbernón afirma que históricamente ha existido un abismo entre la investigación y su aplicación. Y advierte que “en los próximos años (o décadas) deberíamos tender puentes entre los dos márgenes de esta falla educativa”. (2002: 7)

Si se está de acuerdo con lo anterior, es menester preguntarse por la contribución que el pedagogo puede realizar para construir dichos puentes, y a su vez, lo que esta práctica puede ofrecer a la formación del pedagogo.

En primer lugar, es menester señalar que una de las principales actividades del pedagogo es la reflexión sobre la acción social denominada *educación*. Pasillas señala que lo “educativo es lo que una sociedad o un grupo con suficiente poder instituye como necesario y valioso para transmitirlo a los miembros de la misma, pero no lo impone de una manera ilegal, violenta lo hace un modo que resulte legítimo (1993: 137)

No es necesario señalar que día a día desde diferentes campos de conocimiento y disciplinas, se hacen propuestas y acciones con la intención de incorporarlas a la labores

educativas, tanto de la enseñanza formal como la informal; uno de los ejemplos más recientes es el enfoque de las competencias, mismo que paulatinamente ha copado el diseño de planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos en México, y desde el cual se han sembrado fuertes esperanzas en la renovación de las prácticas educativas. Otro ejemplo sería la aplicación de los exámenes masivos, tanto de corte internacional (PISA) como nacionales (Enlace). Toca entonces al profesional de la pedagogía, conocer, analizar y realizar estas propuestas que han llegado al medio educativo de la mano de organismos públicos o privados, internacionales o nacionales.

Parafraseando a Pasillas, se diría que le corresponde al —pedagogo desde la *pedagogía*—, “definir nuevas intenciones, diferentes preocupaciones, otras maneras de percibir, inclusive proponer innovadores usos o procedimientos —técnicas de planificación, diseños curriculares, técnicas de evaluación o conducción, etcétera., que paulatinamente se incorporan a las teorías (en el sentido amplio) de los actores y a partir de allí, mediante un proceso lento de decantación, ocurren las incorporaciones a la práctica, pero siempre traducidas, moldeadas por las interpretaciones, límites y posibilidades de los involucrados directamente en la acción educativa. (1993: 133)

Habría que concebir a la *pedagogía* como un campo de conocimiento que tiene como propósito ser un dispositivo de legitimación y argumentación del ideal educativo que una sociedad, en un espacio sociohistórico, consideran valioso para formar individuos.

“Lo pedagógico entonces es más bien un ámbito de análisis, un campo fundamentalmente discursivo, que tiene como referente genérico y muchas veces vago, alguna(s) experiencia(s) educativa(s), pero sobre todo es una pugna por construir otros ideales educativos, diferentes políticas, sugerir modalidades operativas y lineamientos que incrementen la valoración, apoyo social y reconocimiento de la educación”. (1993: 132)

Por ello, la investigación educativa tiene mucho que aportar a la pedagogía, porque la investigación es una práctica que orienta la reflexión y que posibilita “conformar una mirada, una lógica o el esquema de pensamiento crítico, que permitan al sujeto, desde el reconocimiento de un problema dentro de la práctica profesional o el campo educativo, el establecimiento de nuevas relaciones, conocimientos y explicaciones; hasta la elaboración de propuestas de intervención o innovación con base en una posición teórica, ética y política

asumida en relación con lo que se está estudiando: el campo social y educativo”. (Pérez, 2007: 76)

No es la respuesta a todos los problemas, creo que no existe tal, por suerte, y como lo advierte magistralmente el doctor Pablo Latapí:

“El conocimiento que procede de la investigación no es ciertamente la solución a los graves problemas del presente; pero cuando va unido a un compromiso vital y existencial, es una energía que se difunde y que puede detonar procesos positivos en todos aquellos actores de los que depende el destino de la educación del país: el gobierno federal, los funcionarios de la SEP y de las secretarías de Educación de los estados, los legisladores, los maestros, el Sindicato, los padres de familia, los medios de comunicación, los ciudadanos”. (2008: 297)

Ante estos argumentos, podría esperarse que la formación en investigación educativa, en nivel licenciatura, tuviera mayor peso para los pedagogos profesionistas. Es difícil encontrar en el currículo de otras licenciaturas la formación específica en la realización de la investigación educativa. De hecho es más común encontrarlo en el posgrado, especialmente en las maestrías en educación.

Podría afirmarse que la investigación educativa es un nicho casi exclusivo del pedagogo, que bien contribuiría a sustentar a este gremio; esto es, a compartir vínculos que den sentido a las múltiples relaciones que este campo tiene con otros, sobre todo si se comparte la idea de que quienes estudian pedagogía tienen como propósito explícito y deliberado “la adquisición de saberes especializados hasta alcanzar un dominio amplio, conceptual e instrumental que los habilita para analizar e intervenir en problemas y situaciones del campo educativo (organización en distensión escolar, diseño de planes y programas de estudio, sistemas de evaluación, sistemas de orientación educativa, sistemas de capacitación, etc.)”. (Arredondo, Santoyo y Pérez, 1990: 292)

En este sentido, habría que preguntarse por las orientaciones, actividades o estrategias que se pueden recomendar desde la experiencia de la Coordinación de Investigación, relativas al tipo de investigación que se solicita, se consume y se aprecia en las instituciones educativas y, por tanto, ciertas advertencias para la formación los pedagogos.

Se reconoce y comparte el punto de vista de la doctora Adriana Puiggrós, de alguna manera las actividades encaminadas a formar pedagogos en materia investigación educativa “son el resultado de la confluencia de, por lo menos tres tipos de procesos: las necesidades nacionales en materia de investigación educativa combinadas con el campo potencial de aplicación de los resultados obtenidos; los modelos curriculares y las concepciones vigentes en materia investigación educativa”. (1982: 13)

En el desarrollo de este trabajo se han mencionado precisamente los paradigmas vigentes en el modo de realizar investigación educativa (empírico-analítico, hermenéutico-comprensivo y crítico). Asimismo, se han mencionado las diferentes clasificaciones que diversos autores han realizado en relación a la práctica de investigación (que se retoman primordialmente de La Torre). Estas clasificaciones son recuperadas para ubicar el campo en el que se juega dicho práctica, al menos en relación al lugar y región donde laboro. No puedo decir nada de los modelos curriculares debido a mi desconocimiento actual del énfasis que tenga la formación en investigación en la carrera de pedagogía, por ello es que mi mayor aportación estaría en mostrar algunas de las urgencias en materia investigación educativa así como el campo potencial de aplicación de los resultados obtenidos que instituciones, como la mía, vislumbran en relación con esta práctica.

No es un secreto decir que por una parte “nuestros alumnos se forman en una nebulosa dentro de la cual reciben aportes provenientes de fuentes teóricas diversas, en que esa diversidad —a mi manera de ver positiva—, quede explicitada y, por lo tanto, sin que los alumnos tengan la posibilidad de construir su propia opinión” (Puiggrós, 1982: 15) y, por otro, las exigencias para realizar investigación educativa son de las más fuertes. Ricardo Sánchez Puentes califica esta práctica como un arte maestro y, por lo mismo, la formación del investigador es larga y requiere de un acompañamiento especial. ¿Qué opciones o vías se podrían recomendar para la formación en investigación de los pedagogos en formación?

Es sabido que buena parte de la formación de los investigadores en educación se ha realizado mediante tres estrategias: primero, la formación durante el trayecto o práctica individual en un área relacionada con la realización de la investigación educativa; en segundo lugar, por medio de los postgrados, especialidades, maestrías y doctorados organizados dentro de un plan de estudios; además, como tercer estrategia, algunas instituciones educativas con el objetivo de habilitar a su personal, docentes en servicio, organizan un grupo y les imparten una

serie de cursos de metodología de la investigación, donde se introducen las definiciones y las técnicas empleadas comúnmente en este campo. Si bien estas vías son loables, en la práctica presentan algunas inconveniencias.

Como acto generador de conocimiento, la investigación requiere mucho más que la aplicación de técnicas y definiciones. Como lo advierte Sánchez Puentes, “el investigador, al formular su problema, planifica y conduce racionalmente sus decisiones teóricas, prácticas, operativas e instrumentales con la intención de encontrar una respuesta a su pregunta”. (1989: 9).

De alguna manera, varios investigadores debieron haber transitado, en uno u otro momento, por la vía individual, buscando, probando y eligiendo entre las diferentes oportunidades que pueden irse construyendo. Es un trabajo que las primeras generaciones de investigadores tuvieron que abrir con mucho esfuerzo y que el día de hoy, de alguna manera, se puede gozar de sus frutos con el establecimiento de instituciones, áreas o unidades especializadas, posgrados y especializaciones, lo mismo que asociaciones, grupos y redes de temas específicos del campo educativo.

En relación con los posgrados, se reconoce que estos programas académicos constituyen una estrategia, entre otras, que contribuye a la formación de los sujetos que participan en el proceso de construcción del conocimiento educativo. Sin embargo, si bien éstos han crecido en número, no necesariamente han tenido como objetivo promover la investigación educativa entre sus estudiantes. David Pérez nos advierte que el propósito casi general que las maestrías en educación tenían hasta hace dos décadas —formar especialistas e investigadores—, “se ha desestructurado para dar paso a lo que parece ser un nuevo contorno de este tipo de estudios: la comercialización de la educación” (2007: 29).

Para ilustrar lo anterior, Marisela Partido (Figueroa, 2007) señala que en la década de los años noventa, en el caso del estado de Veracruz, hubo una oferta limitada de programas de calidad en el nivel de posgrado: de los 27 programas de posgrado detectados, sólo dos se relacionan específicamente con la formación en investigación educativa: la Especialidad Investigación educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Maestría en investigación educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana; y sólo un programa está incluido en el padrón de excelencia del CONACyT: la Maestría en Psicología educativa de la Universidad Veracruzana.

Como se ha señalado, aunque es loable esta labor no puede calificarse como suficiente, no sólo por la cantidad de instituciones que dedican recursos a este campo, sino también porque la oferta de estos programas se centraliza en la capital del estado, Xalapa, y en tres ciudades más, Veracruz, Córdoba y Orizaba.

En relación a la tercera vía, en el establecimiento de una serie de cursos dirigidos a un grupo de docentes, es conveniente señalar que al respecto se arrastran inconvenientes en las instituciones educativas a la hora de efectuar dichos cursos. El problema se presenta desde la operación misma del programa, la elección de una perspectiva teórica, con la cual se orientará las posibles investigaciones, la selección de los temas, el establecimiento de tiempos y ritmos de trabajo, hasta llegar a la selección de los asistentes a dichos cursos. No es extraño que estos programas terminen el tiempo para lo cual fueron diseñados sin haber producido trabajos relevantes entre sus integrantes. No basta con generar una serie de cursos sobre metodología de la investigación para enseñar el oficio de investigador. Según Felipe Martínez (1999), un buen investigador debe tener diversos atributos: una buena capacidad intelectual en general, capacidad de lectura y de expresión oral y escrita, un buen manejo del campo del conocimiento de que se trate, el dominio de un conjunto de técnicas pertinentes, la interiorización de actitudes y disposiciones adecuadas (curiosidad, rigor, laboriosidad, exigencia, crítica y autocrítica; hábitos de trabajo intenso y regular; disposiciones favorables para el trabajo en equipo, etc) y la capacidad de conjuntar los elementos anteriores. Y, aún, así diversos investigadores profesionales admiten que su formación continúa.

El mismo autor se pregunta si cada una de éstas capacidades se pueden desarrollar, llegando a la conclusión siguiente:

“La *receta* que propongo puede resumirse, pues, diciendo que un programa logrará formar buenos investigadores si selecciona cuidadosamente a sus alumnos; si los hace leer y escribir mucho y los retroalimenta; si los hace dialogar con los grandes autores de su campo y llegar a síntesis propias; si los hace adquirir un dominio de una gama adecuada de técnicas; si, gracias a la vivencia diaria en el grupo de trabajo, propicia en ellos el desarrollo de un *ethos* de investigación, y si los investigadores de mayor experiencia del grupo consideran como su mayor logro el que sus alumnos lleguen a producir obras propias bien acabadas, por medio de las cuales los superen”. (1999)

En este trabajo compartimos el punto de vista de Ricardo Sánchez Puentes que propone *la vía artesanal* como modelo de aprendizaje para la enseñanza de la investigación; es decir, mediante “la comunicación directa y constante que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz en ocasión de la transmisión de un oficio. A investigar se aprende al lado de otro más experimentado; a investigar se enseña mostrando cómo; a investigar se aprende haciendo, es decir, imitando y repitiendo una y otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la generación de conocimientos”. (1989: 9)

Por tal razón, es que en este trabajo se expone la vía en la que he participado desde hace cinco años. Es un trabajo que ha permitido, tanto la formación personal y del equipo como la producción de investigaciones, ponencias, y la participación en eventos académicos que ya se han descrito.

Me refiero a la participación que he tenido con los miembros del Área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) bajo la coordinación nacional del IISUE-UNAM, en el cual se ha generado una estructura que organiza y dirige el trabajo aprovechando al máximo los liderazgos académicos de sus integrantes. De esta manera, la estructura a nivel nacional se compone de: un responsable, la Dra. Alicia de Alba, el equipo base coordinador integrado por la Dra. Claudia Pontón, la Mtra. Bertha Orozco, la Dra. Rita Angulo, la Dra. Leticia Pons y Dr. Juan Carlos Cabrera.

Este grupo ha asumido y recuperado una vía muy similar a la propuesta por Sánchez Puentes, a la que ha denominado *investigación formativa*:

“Ésta consiste en formar un grupo de investigación que a su vez pueda estar constituida por diversos tipos de grupos y equipos, con estudiantes y académicos con distintos niveles formativos y experiencia, quienes durante la investigación: 1) realizan tareas según su nivel formativo, capacidades y habilidades en una línea de apertura, formación y producción, sus tareas pueden cambiar durante el proceso, en la medida en que se van fortaleciendo y enriqueciendo; 2) el equipo base es responsable de la dirección y coordinación de la investigación, así como de brindar formación y capacitación a los integrantes del equipo durante todo el proceso” (De Alba, 2003: 126).

De este modo, la conformación de un grupo amplio y diverso de investigadores organizados en equipos regionales, bajo la coordinación de un responsable nacional, de un equipo nacional base y de una coordinadora regional, constituye un significativo espacio para el estudio y desarrollo de este campo de conocimiento, de su peculiar constitución en las regiones para recuperar y sistematizar las experiencias y la producción del campo de FTyCE.

Con tal fin, en Xalapa, nos constituimos en equipo de trabajo: dos miembros del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana: Lyle Figueroa (coordinadora del equipo), y Marisela Partido, un miembro de la Universidad Veracruzana Intercultural, Gisela Hernández; un académico de la Coordinación de Investigación, Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación de Veracruz, Víctor Jaramillo. Cabe precisar que en este proceso hemos recibido, en promedio por semestre, la colaboración de tres estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana,<sup>23</sup> quienes se han destacado por su valiosa colaboración en todas las actividades investigativas.

En este marco, nuestro equipo participa en el ámbito nacional en las diversas actividades coordinadas y programadas por la responsable del proyecto y el equipo base: reuniones nacionales con los equipos de trabajo de cada región y el equipo base, seminarios nacionales temáticos como “Currículum siglo XXI”, “Educación ambiental” y “Teoría y educación”. Personalmente sólo participo en este último seminario. Su intención es “identificar las distintas lecturas, tendencias, categorías de análisis y conceptos que versan sobre lo educativo, con la finalidad de reconocer la presencia de aportaciones teóricas, ópticas y estilos de investigación que estructuran el debate teórico de lo educativo” (De Alba, 2007). Generalmente el seminario se realiza en sesiones bimensuales.

A nivel de equipo estatal, se desarrollan fundamentalmente los siguientes momentos de trabajo en una perspectiva de articulación:

- Seminario permanente. Comprende dos momentos: el primero en el cual se discuten documentos de estudio importantes para fortalecer la formación teórica, epistemológica, metodológica del equipo, y el segundo, que comprende la participación de expertos externos con quien se dialoga en sesiones internas y a posteriormente ofrecen una conferencia abierta a la comunidad académica.

---

<sup>23</sup> Entre quienes se destaca la participación de Jovita Waldestran Alavez, Zaira Navarrete Cazales, e Inés Rivera Fernández quienes han continuado su trayecto formativo en programas de posgrado.

- Reuniones de trabajo. Primordialmente dedicadas a la toma de decisiones y acuerdos sobre las diversas tareas por realizar, las dificultades por superar, las responsabilidades por asumir, etc.
- Trabajo de campo. Los miembros del equipo nos desplazamos a diversas instituciones consideradas para la obtención de la información requerida para la investigación.

Estos espacios son los que han permitido la comunicación entre los integrantes del proyecto y que a su vez han favorecido la producción de diversos documentos y publicaciones.

Esta forma de trabajo nos ha permitido, por una parte enriquecer nuestra formación tanto temática como metodológica; y, al mismo tiempo, involucrar a estudiantes y prestadores de servicio social en las tareas investigativas. Especialmente, se destaca la interlocución tanto con los miembros del equipo base, con investigadores de diversas instituciones y estados de la república, así como con especialistas de talla internacional. Por ello es que, como se ha dicho, compartimos el punto de vista de Ricardo Sánchez Puentes, que propone *la vía artesanal* como modelo de aprendizaje para la enseñanza de la investigación.

La *investigación formativa*, como se le ha nombrado se ha caracterizado por respetar la autoridad académica de sus miembros, por ser formativa y abierta, por brindar espacios de autonomía y creatividad, los objetivos han especificado los compromisos que cada uno de los integrantes y equipos asumen con el proyecto global en el que se participa. El rigor académico ha ido de la mano del respeto a las diversas posturas, y ha sobresalido el interés especial por las relaciones humanas que brinden un ambiente creativo y cálido. Lo anterior ha favorecido la producción de artículos, capítulos de libros y libros colectivos mencionados en el capítulo III.

## Capítulo V

---

### Reflexiones, sugerencias y tareas

*Imaginar es luchar al mismo tiempo contra dos enemigos: el conformismo temeroso que supone que los conflictos se evitan no hablando de ellos, y el pragmatismo conservador que rechaza toda posibilidad de llevarse por encima de lo posible.*

*Adriana Puiggrós*

El propósito general de este documento, ha sido dejar constancia escrita de la experiencia por la que he transitado en la labor realizada durante siete años en la Coordinación de Investigación de la DGB de Veracruz. Esto ha implicado visualizar las condicionantes externas, el contexto del bachillerato, del subsistema, las políticas educativas, los factores internos, la normatividad y organización institucional en relación con la práctica de la investigación educativa. En el recorrido se han descrito algunos de los usos para los cuales la investigación educativa ha sido invocada o empleada en la DGB.

Al mismo tiempo, con esta experiencia he tratado de contribuir en la tarea que realiza esta Facultad, conciente de que la práctica de la investigación educativa es una parte imprescindible de la formación que el egresado de la carrera de pedagogía debe poseer.

Al realizar esta reflexión sobre la labor, los logros y los retos de la Coordinación de Investigación, he tratado de obtener algunas líneas de trabajo y propuestas de apoyo para enriquecer la organización y operación del área.

Por ello, en este último apartado sintetizo el resultado del análisis realizado a lo largo de esta Memoria. Algunos elementos quedarán como reflexiones y otros como tareas susceptibles de incorporarse a un nuevo proyecto de trabajo para la Coordinación de investigación, que es donde laboro actualmente.

#### **1. Reflexiones sobre la investigación educativa**

Es loable que la investigación educativa figure en todos programas de educación federal y estatal, por su reconocida capacidad para apoyar la comprensión de los procesos educativos,

fomentar la transformación y innovación de las prácticas en el aula. Sin embargo, algo detiene a las instituciones educativas para ampliar esta práctica.

En el recorrido realizado en este trabajo sobresale la predilección de las autoridades por las investigaciones de carácter evaluativo y cercanas al paradigma empírico analítico. No creo que esto sea problema, se sabe de la necesidad de contar con suficientes bases de datos en las instituciones para tener parámetros de los desempeños de los actores educativos, el problema en este nivel, es el uso de la información. Preferentemente, ésta se ha empleado por los directivos sólo para la toma de decisiones, sin que dicha información esté a la disposición del profesorado.

El segundo problema, es el carácter enjuiciatorio de los resultados de las investigaciones. Los funcionarios no voltean a preguntarse por la pertinencia o eficiencia de sus políticas, por la calidad de sus decisiones u omisiones, el directamente señalado es el docente. Desde luego que éste tiene su porción de responsabilidad, pero me pregunto ¿qué funcionario de cualquier nivel ha realizado una autocrítica de su labor? Todos los informes son metas cumplidas.

Otro problema es que la toma de decisiones, relacionada con los resultados de las investigaciones y evaluaciones, difícilmente se orientan hacia la mejora de aquellas áreas, planteles o sujetos que requieren mayor apoyo. Es muy común que los resultados exalten y premien a los mejores, evidenciando a los de menores resultados y, por lo tanto, que éstos tengan poca incidencia en las actividades en el aula.

Otro aspecto a considerar, es que toda vez que la generalidad de las políticas educativas no especifican recursos y espacios que serán dedicados para cada uno de los objetivos, metas y proyectos; se han generado políticas vacías que sólo sirven para la publicidad. En el caso de los espacios que sí han sido creados, se observa una pérdida de sentido, por ejemplo, el CIVE.

Lo anterior se enlaza con diversas insuficiencias que se observan en cuanto a la práctica de la investigación educativa y que evidencian la precariedad de este campo en Veracruz:

- No existe hasta el momento un lugar, un catálogo de instituciones o un directorio de profesionistas dedicados a la investigación educativa en el estado.
- Por lo que se conoce, es escasa la participación de instituciones y dependencias como productoras de investigaciones en el campo de la educación.

- Es por el momento imposible aventurar un número de los investigadores en educación en Veracruz. Los que se conocen, forman parte de la Universidad Veracruzana.

El campo de la investigación educativa está muy lejos de lo que el *discurso oficial* expresa preferentemente en sus documentos, debido a los objetivos retóricos que enuncian. Muy probablemente, las urgencias de resultados y publicidad de los funcionarios compitan con la parsimonia necesaria para construir un objeto de estudio, realizar el trabajo de campo, analizar los resultados, reflexionar, generar propuestas, y desde luego poner a prueba esas propuestas. Investigar requiere tiempo, investigar constituye un saber especializado. Es un oficio que requiere de una formación larga. Por lo mismo, investigar es un trabajo de colaboración, no sólo por la complejidad y amplitud de los problemas, sino por el necesario dialogo entre investigadores, docentes y funcionarios.

## **2. Reflexiones sobre la labor de la Coordinación de investigación**

La generación de las dos áreas que han existido en la historia de la DGB, fue producto de la visión de algunos académicos que han sabido motivar la voluntad política los funcionarios en turno. Queda claro que la normatividad es prácticamente inexistente en esta materia, y de ahí el carácter endeble que ha tenido esta práctica en la historia de la DGB.

Queda pendiente conocer la relevancia de estas áreas desde el punto de vista de los docentes, así como las posibilidades que ésta tiene para ampliar o profundizar sus labores; sobre todo como apoyo a las actividades de aprendizaje. De hecho, se reconoce que ambas áreas, Coordinación y Grupo han fallado en su tarea de socializar su labor, en establecer contacto con los docentes.

Sin embargo, la subsistencia de la Coordinación de Investigación en las oficinas centrales y del Departamento de Evaluación en cada uno de los 66 planteles oficiales, abre importantes espacios que pueden capitalizarse para establecer relaciones de trabajo investigativo.

## **3. Sugerencias para los pedagogos en formación**

La investigación educativa representa un nicho relevante para la formación del pedagogo, porque representa una herramienta fundamental en la reflexión de la acción social denominada

*educación*, lo que le permitiría fungir, a este profesionista como un puente que revise y argumente los proyectos educativos que la sociedad, sus instituciones y agentes han decidido dirigir a la formación de individuos.

En este sentido, podrían sugerirse orientaciones, actividades o estrategias desde la experiencia de la Coordinación de Investigación. He mencionado el tipo de investigación que se prefiere en instituciones como en la que trabajo, los paradigmas vigentes en el modo de realizar investigación educativa (empírico-analítico, hermenéutico-comprensivo y crítico). Entonces ¿Qué podría sugerir al pedagogo en formación?

Ya se ha dicho que la formación del investigador es larga y requiere de un acompañamiento especial, por ello se tendría que señalar la urgencia de conectar a estudiantes, prestadores de servicio social y ayudantes a establecer relación con procesos de investigaciones formales.

Quien esto escribe, ha transitado por diferentes vías en la formación para la investigación, primero por medio de los postgrados: una especialidad y una maestría en curso. En segundo lugar, el trabajo realizado en la Coordinación de Investigación con los cursos de metodología de la investigación dirigidas docentes. No menosprecio estas vías, como se ha señalado tienen sus virtudes, pero no pueden calificarse como suficientes.

Es en la tercera vía, en la que Ricardo Sánchez Puentes (1989) nombra como *vía artesanal*, donde se aprende al lado de otro más experimentado; mostrando cómo; haciendo, imitando y repitiendo las labores de la investigación, donde he realizado un trabajo que ha permitido, tanto la formación personal como la producción de investigaciones, ponencias, y la participación en eventos académicos que ya se han descrito al final del capítulo III.

Es en el trabajo en equipo, al lado de investigadores profesionales de gran experiencia, como los de la Universidad Veracruzana y los del IISUE, con los que se ha potenciado formación, diálogo y producción. El equipo en el que participo, ha asumido y recuperado una vía muy similar a la propuesta por Sánchez Puentes, a la que ha denominado *investigación formativa*, (De Alba, 2003: 126).

La *investigación formativa*, como se le ha nombrado, se ha caracterizado por respetar la autoridad académica de sus miembros, por ser formativa y abierta, por brindar espacios de autonomía y creatividad. Los objetivos han especificado los compromisos que cada uno de los integrantes y equipos asumen con el proyecto global en el que se participa. El rigor académico

ha ido de la mano del respeto. Todo esto ha favorecido la producción de artículos, capítulos de libros y libros colectivos. Por ejemplo, posterior a la elaboración del Estado de conocimiento nacional sobre FTyCE (De Alba, 2003) se prepararon Estados de conocimientos regionales como: el de Chiapas, Oaxaca y Guerrero (Angulo, Cabrera y Pons, 2007), el de Veracruz (Figuroa, 2007) en el que tuve la fortuna de participar, y una investigación sobre las maestría en educación del Estado de México (Pérez, 2007), en el proceso se quedó otro estudio de González Arenas titulado *Contexto teórico internacional de la Investigación educativa en México 1992-2002*. En todos estos casos los integrantes del equipo del IISUE y demás investigadores presentes contribuyeron con sus acuciosas revisiones y enriquecedoras aportaciones para la publicación de dichos textos.

Para quienes asistimos a estos procesos por primera vez, la experiencia ha sido sumamente enriquecedora por la exigencia, el acompañamiento y la apertura de un grupo de altísimo nivel liderado por profesionistas experimentados comprometidos con la formación de nuevos cuadros. Al respecto, recuerdo una de las recomendaciones que hizo el doctor Pablo Latapí en el pasado Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en la Ciudad de Mérida:

“... abramos espacios a los investigadores jóvenes. Como en otras áreas científicas, nuestra comunidad de investigadores está envejeciendo. Luchemos porque los centros de investigación establezcan nuevas plazas, recuperemos a muchos y muchas estudiantes de posgrado que tocan a nuestras puertas. Necesitamos, en un país de jóvenes, miradas jóvenes para guiar la investigación sobre la educación.” (2008: 294)

#### **4. Tareas para la práctica de la investigación educativa en la DGB**

Quedan como tareas de la Coordinación de investigación:

- Aprovechar el contexto de la reforma curricular actual y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato.
- Vincularse con las universidades que en la región ofertan los Posgrados.
- Vincularse con las instituciones que realizan investigación educativa en Veracruz, especialmente con las que el estado ha creado como la Subcomisión de investigación educativa de la CEPPEMS del CIVE y el COVECyT.

- Buscar becas o financiamientos externos para los docentes que quieran realizar investigación educativa y para la Coordinación misma
- Mejorar la gestión para la investigación fuera de la Dirección General, es decir, con la Universidad Veracruzana, las Universidades Pedagógicas (UPV UPN).
- Diseñar y presentar a las autoridades proyectos ejecutivos.
- Ampliar la participación de los miembros de la Coordinación de Investigación en diferentes tipos de eventos con otras universidades, asociaciones y redes de investigadores.
- Conocer y documentar los intereses de los docentes.
- Conocer y difundir la producción individual que los docentes realizan en sus posgrados.

La presencia de esta práctica en las políticas educativas, la subsistencia de espacios como la Coordinación de investigación, el nacimiento del Departamento de evaluación de cada plantel, y desde luego la existencia de docentes como los encuestados representan espacios sobresalientes para nuestra labor. Sin embargo, son muchos los problemas que hay que enfrentar lo mismo que las tareas por emprender en la construcción del campo de la investigación educativa en Veracruz.

## **Anexo**

---

### **Anexo 1. Ficha de trabajo**

#### **Ficha de análisis de contenido**

**Documento:** \_\_\_\_\_

1. ¿Qué políticas educativas existen en la institución sobre la práctica de la IE?
2. ¿Qué propósitos se le asignan a la IE en las políticas educativas institucionales?
3. ¿Qué concepción prevalece de la IE en las políticas educativas institucionales?
4. ¿Qué espacios se han propuesto?
5. ¿Qué espacios ya existen?
6. ¿Qué recursos (humanos, materiales y financieros) se asignan para la práctica de IE?

## Bibliografía general

---

- ALARCÓN, Figueroa, Gutiérrez, Huerta, Reyes y Rivera (1990). *Una aproximación al estudio de la investigación educativa en el estado de Veracruz (1979-1989)*. Reporte final de investigación, Especialidad en Investigación Educativa, UPV, Veracruz, México.
- ARREDONDO, Víctor M, Santoyo, Rafael y Pérez, Graciela (1990) “El desarrollo de la pedagogía como profesión” en Ducoing, Patricia y Rodríguez, Azucena. (Comp.) *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM, UNESCO, ANUIES
- BERISTÁIN, Bladimir (Coord.) (1993). *Evaluación de los Libros de Texto de Bachillerato*. Documento Inédito. Veracruz, México: SEC-DGEMSYs-Programa de ediciones.
- COLINA, Alicia y Osorio, Raúl (2003) “Los agentes de la investigación educativa en México” en WEISS, E. (Coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa 1993-2001*. Serie La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE
- COOK, T.D., y Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata
- DE ALBA, Alicia (2003) “Investigación formativa” en De Alba, Alicia (Coord.) (2003). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales, Estado de conocimiento No. 11*. Serie La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- DE ALBA, Alicia (2007). *Programa de investigación: educación, debates e imaginario social. Seminario de investigación interinstitucional teoría y educación*. Programa del bienio 2007 – 2008. Documento interno.
- DE HOYOS, Fernando (coord.) (1981). “Los estudios sobre la investigación educativa en México (1970-1980)” en *Documento base. Congreso Nacional de investigación educativa*. México: CONACYT
- DE LA GARZA, Enrique (1988) (Coord) *Hacia una metodología de la reconstrucción*. México: UNAM/Porrúa.

- DÍAZ, Elsa María (1999). *Planes de estudio del Bachillerato en Veracruz 1867-1911*. Veracruz, México: SEC-DGEMSyS/Grupo de investigación y Proyectos.
- FIGUEROA, Lyle (Coord) (2007). *Filosofía Teoría y Campo de la Educación en Veracruz 1992-2002*. México: Plaza y Valdez/ UV/ IISUE-UNAM.
- GALÁN, M. I. (coord.) (1995). “Estudios sobre la investigación educativa” en Quintanilla, S. (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación*. Serie la investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. México: COMIE.
- GARCÍA, Soledad (1997). *Políticas educativas del bachillerato en Veracruz 1867-1911*. Veracruz, México: SEC-DGEMSyS/Grupo de investigación y Proyectos
- GUERRA, María I. y Guerrero, María E. (2004) *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- HERNÁNDEZ, Salvador (2003). *Un acercamiento Histórico a los planes de estudio del Bachillerato en Veracruz (1956- 1969-1987)*. Veracruz, México.
- HIDALGO, Juan Luís (1992). *Investigación educativa, una estrategia constructivista*. México: Castellanos Editores.
- IMBERNÓN, Francisco (Coord) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- MARDONES, J.M. y Ursua, N. (1987) *Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.
- MARTÍNEZ, Felipe. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1. <http://redic.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>
- MARTÍNEZ Aguilar, José Luís (Coord.) (2004). *Sistema Estatal de formación y Desarrollo Profesional para los profesores del Nivel Medio Superior en Veracruz*. Documento Inédito. Veracruz México: SEC-SUBSEMSyS-CIVE-CEPPEMS.
- MÉNDEZ Cortés, Beatriz, y otros (2000). *Evaluación institucional. Año 2000*. Veracruz, México: SEC-DGEMSyS-Telebachillerato.

- MORALES, C. Aquino, A y Vázquez, L. J. (1988). *Un modelo de análisis para las investigaciones patrocinadas por el CONACYT en 1994-1995*. Reporte final de investigación, Especialidad en Investigación Educativa, UPV, Veracruz, México.
- JUÁREZ, Abel (2003). Libro histórico de la DGEMSyS, Protocolo de investigación, Documento inédito, SEC-DGEMSyS.
- LATAPÍ SARRE, Pablo (2008) “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2008, Vol. 13, Núm. 36.
- LA TORRE, A. Del Rincón, D. y Arnal. J. (1997) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Ley orgánica de Enseñanza Media en el estado de Veracruz y su Reglamento*. Gobierno del Estado de Veracruz. Xalapa, Ver. 1968
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo (1989). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en las ciencias sociales y humanas*. México: CESU-UNAM / ANUIES,
- SECRETARÍA de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2000-2006*. México: SEP.
- SECRETARÍA de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SECRETARÍA de Educación Pública (2007). *Proyecto de reforma integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Documento en proceso, Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SECRETARÍA de Educación y Cultura-DGEMSyS (1994) *Reafirmación de contenidos para egresantes de las Escuelas Oficiales de la DGEMSyS*. Veracruz, México: SEC-DGEMSyS-Grupo de investigación y proyectos.
- SECRETARÍA de Educación y Cultura-DGEMSyS (1997). *Propuesta para la transformación del Grupo de Investigación y Proyectos y del Programa de Formación y Actualización de la DGEMSyS en Instituto de Investigación y formación de Educación Media Superior*. Grupo de Investigación y Proyectos y del Programa de Formación y Actualización. Veracruz México.

- SECRETARÍA de Educación y Cultura-DGEMSyS (2002). *Programa de Desarrollo Institucional 2002-2016 (ProDI)*. Veracruz, México: SEC-DGEMSyS
- SECRETARÍA de Educación y Cultura (1999). *Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999 – 2004*. Veracruz, México: SEC
- SECRETARÍA de Educación y Cultura (2005). *Programa Sectorial de Educación y Cultura (2005 – 2010)*. Veracruz, México: SEC
- SECRETARÍA de Educación y Cultura-DGByET (2004). *Informe Estadístico de inicio de cursos 2004-2005*. Oficina de trámites y servicios de la DGByET
- SECRETARÍA de Educación de Veracruz-DGB (2005). *Informe estadístico de inicio de cursos. Agosto 2005-2006*. DGB.
- SECRETARÍA de Educación de Veracruz-DGB (2007). *Programa Institucional 2005-2010*. Veracruz, México: SEV-DGB
- SECRETARÍA de Educación de Veracruz-DGB (2008). *Manuel de organización escolar*. SEV-DGB
- PASILLAS, Miguel Ángel (1993) “Pedagogía. La legitimación del Ideal educativo” en Bartomeu, Montserrat, Juárez, Irma *et. Al* (1993) *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*. Cuadernos del acordeón. México: UPN.
- PÉREZ, David (2007) *Filosofía, teoría y e investigación en las maestría en educación*. México: Plaza y Valdez/IISUE-UNAM.
- POPKEWITZ, Thomas (1988). “Paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría” en *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Prontuario de prestaciones al personal homologado del modelo de Educación Media Superior y Superior* (2000). Veracruz, México: Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación en Veracruz (Compilador)
- PUIGGRÓS, Adriana (1982). “Actividades de investigación en la formación de pedagogos” en *Revista Foro Universitario*, No. 23, octubre de 1982. México, STUNAM.

- RODRÍGUEZ, Tomás (1996). *Evaluar la reprobación. Análisis de la eficiencia terminal y el rendimiento académico en tres generaciones*. Veracruz México: SEC-DGEMSyS/Grupo de investigación y Proyectos
- ROMERO, Claudia (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Auto evaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- REYES, Carlos (2008). “En el bachillerato, ENLACE buscará consolidarse.” *Campus Milenio, suplemento universitario*. No. 268, Abril de 2008. Tomada de la página: <http://www.campusmilenio.com.mx/268/ensayos/index.php>
- REYES, Gerónimo (1990). *Formación de docentes de educación normal en investigación educativa*. Reporte final de investigación, Especialidad en Investigación Educativa, UPV, Veracruz, México.
- VILLA, Lorenza. “El bachillerato, en busca de la identidad perdida. Entrevista con María de Ibarrola”. *Revista Encrucijada*. No. 1.