

El Consejo General de Actividades Educativas: una propuesta pedagógica

Fernando Sandoval Salinas¹
Arturo Vázquez Marín²

Resumen

La participación del Comité de Defensa Popular (CDP) al interior de la sociedad chihuahuense es interesante, tan solo porque el estado cuenta con aproximadamente 150 colonias formadas por invasión y, según cifras oficiales de 1985, en Chihuahua cuatro de cada diez habitantes viven en este tipo de asentamiento. Después de 1974, a la par de que invadía cotidianamente predios localizados en diferentes partes de la entidad, el Comité de Defensa Popular desarrollaba otro tipo de actividades, tales como la demanda de salud, educación, cultura, etcétera, y la integración de diversos frentes que a la postre le dieron cierta estructura orgánica.

El presente trabajo aborda lo concerniente al proyecto educativo generado al interior de esta compleja organización popular-

¹ Fernando Sandoval Salinas, profesor normalista y licenciado en historia. Cursó estudios de maestría en teoría educativa, educación superior e investigación en las universidades: Pedagógica Nacional, Autónoma de Chihuahua y de Sevilla, España, en esta última institución obtiene su doctorado. Ha publicado infinidad de libros y artículos sobre periodismo e historia de la educación, entre los que destacan *Chihuahua: historia y sociedad en el siglo XX* (1998), *Así enseñaban nuestros profesores* (2004) y *Tras la huella de un periodista* (2008).

² Arturo Vázquez Marín es profesor de educación primaria por la Escuela Normal del Estado, licenciado en ciencias sociales por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano y maestro en docencia por el IINEED Chihuahua. Se ha desempeñado en diferentes puestos educativos y sindicales, entre los que destacan: subcoordinador administrativo de Educación Superior, asesor de la coordinación académica y secretario técnico de la Secretaría de Educación y Cultura. Fue director general de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano de 2011 a 2013 y actualmente ocupa el mismo puesto en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

mente denominada CDP. Dicho proyecto involucró a cientos de profesores en servicio y motivó que un considerable número de individuos emprendiera estudios normalistas con el objetivo de atender las demandas de educación básica surgidas en las colonias y asentamientos controlados políticamente por el CDP. "Llevar la ciencia y la tecnología a la clase proletaria" se convirtió en una de las premisas cedepianas. En un todavía inexplicado engarce con el estado y con la sociedad civil, el CDP creó el Consejo General de Actividades Educativas, organismo que llegó a contar con el control de 40 escuelas primarias, casi un centenar de jardines de niños, cuatro escuelas secundarias, una escuela preparatoria y una normal para educadoras.

Introducción

A finales de la década de los sesenta, en la ciudad de Chihuahua se organizó una serie de invasiones a predios urbanos que trajo como consecuencia la fundación de la Colonia Francisco Villa, 1968 fue el año en que de manera vigorosa, antiguos miembros del movimiento inquilinario surgido en las vecindades de la periferia y centro de la ciudad, estudiantes normalistas, alumnos de la Escuela de Derecho de la Universidad Autónoma de Chihuahua y cientos de familias se lanzaron a instalar casas de cartón en las tierras localizadas al norte de la ciudad.

Posteriormente, la colonia Francisco Villa formó parte del Comité de Defensa Popular, una organización creada por varios organismos políticos tras el establecimiento de una asamblea de defensa para los presos políticos, que en enero de 1972 protagonizaron un triple asalto bancario en la capital chihuahuense. En 1974 este frente se desintegró y la dirección de la colonia Villa se adjudicó el nombre de Comité de Defensa Popular (CDP).

La participación del CDP al interior de la sociedad chihuahuense es interesante, tan solo porque en el estado cuenta con aproximadamente 150 colonias formadas por invasión y, según cifras oficiales de 1985, en Chihuahua cuatro de cada diez habitantes viven en este tipo de asentamiento.

Después de 1974, a la par que invadía cotidianamente predios localizados en diferentes partes de la entidad, el Comité de Defensa Popular desarrollaba otro tipo de actividades, tales como la demanda de salud, educación, cultura, etcétera, y la integración de diversos frentes que a la postre le dieron cierta estructura orgánica.

El presente trabajo aborda lo concerniente al proyecto educativo generado al interior de esta compleja organización popularmente denominado CDP.

Dicho proyecto involucró a cientos de profesores en servicio y motivó que un considerable número de individuos emprendiera estudios normalistas con el objetivo de atender las demandas de educación básica surgidas en las colonias y asentamientos controlados políticamente por el CDP. "Llevar la ciencia y la tecnología a la clase proletaria" se convirtió en una de las premisas cedeplanas. En un todavía inexplicado engarce con el estado y con la sociedad civil, el CDP creó el Consejo General de Actividades Educativas, organismo que llegó a contar con el control de 40 escuelas primarias, casi un centenar de jardines de niños, cuatro escuelas secundarias, una escuela preparatoria y una normal para educadoras.

En estos espacios educativos se involucraron profesores egresados de las diferentes normales de la entidad, profesionistas varios y un mayoritario número de jóvenes colonos que se convirtieron en docentes sirviendo en las escuelas primarias y jardines de niños de sus colonias. Los mencionados casi en su totalidad militaban en el CDP, pero a la par acumulaban importantes experiencias, tanto en las aulas como en la escuela. En este trabajo se hará especial énfasis en estas últimas actividades, porque, finalmente, mediante su cotidiano trabajo conformaron una experiencia didáctica en extremo rica, la cual una vez sistematizada en un trabajo más profundo deberá coadyuvar en la tarea de desentrañar el entramado social de las últimas décadas.

Se aclara que quienes esto escribimos, somos profesores normalistas y uno de nosotros participó de manera directa tanto en el CDP como en el consejo. Por lo mismo, podría suponerse que esta narración peca de la normal subjetivación, pero, por el respeto que se merecen los compañeros profesores que participaron en el proyecto, hemos tratado de ajustarnos, hasta donde es posible, a la verdad, a los hechos reales.

I. De inquilinos a colonos

No obstante que para mediados de los sesenta el crecimiento urbano se presentaba como sinónimo de progreso, aparejado con la industrialización del país, otro fenómeno acompañaba a la anterior expresión: una enorme masa humana se acrecentaba por la migración de millones de campesinos en busca de fuentes de sub-

sistencia. El desempleo, el subempleo, los salarios –siempre insuficientes–, los abusos de los arrendadores de vivienda, entre otros factores, fueron obligando a amplios sectores de la poblaciones urbanas a buscar terrenos donde pudieran levantar un techo en la periferia. En algunos casos se recurriría a la renta de terrenos a ejidatarios; en otros, a la compra directa o a especuladores y en la mayoría se procedía simplemente a la invasión.

La ciudad de Chihuahua no fue directamente como las del resto del país, pues desde fines de los cincuenta se había generado una fuerte migración campo-ciudad que produjo un alto porcentaje de habitantes en vecindades ubicadas fundamentalmente en los barrios de El Santo Niño, Plan de Álamos, Parque Urueta, El Bajo y en el corazón de la ciudad.

Este fenómeno fue acompañado por un intento de organización conocido como Movimiento Inquilinario, en el que participaba gente del Partido Comunista, estudiantes de la Normal del Estado, alumnos de la Escuela de Derecho de la Universidad Autónoma de Chihuahua, miembros de la Juventud Popular Socialista y, desde luego, habitantes de las vecindades. En ese tiempo aparecieron dirigentes tales como los hermanos Güereca (Vicente, Juan y Jesús), Jesús María Casavantes, Juan Rodríguez y Tomás Rodolfo Ramos Beltrán, quienes lanzaron la iniciativa de fundar comités de barrio para resolver el problema de la vivienda. El frente (como también fue conocido el Movimiento Inquilinario) presionó y para 1968 logró que el entonces gobernador del estado, general Práxedes Giner Durán, les otorgara unos predios al noroeste de la ciudad, que hoy constituyen la colonia Martín López (Casavantes, 2000).

Por esas fechas, el mosaico de participantes había crecido y con ello aparecieron las contradicciones. Por una parte, se encontraban las opiniones de líderes del Partido Comunista; y, otra, estaban presentes las de participante como Tomás Rodolfo Ramos y Rubén Aguilar Jiménez. Estos últimos optaron por separarse de los simpatizantes de los dirigentes del PCM, que aceptaron los terrenos ofrecidos por Giner Durán y el 17 de junio de 1968 se lanzaron con un considerable número de colonos a invadir los predios que actualmente conforman la colonia Francisco Villa (*Revista Punto Crítico*, 1975).

Aproximadamente tres centenas de familias amanecieron el día 18 de junio en los terrenos de los conocidos terratenientes urbanos Laguette, Pinoncelly, Chávez, Linz, Legarreta y Mariano Valenzuela, entre otros. A los invasores iniciales pronto se sumaron

miles de solicitantes de lotes, los cuales se entregaban diariamente en dimensiones de 10 por 20 metros.

El primer año de existencia de la colonia Francisco Villa trajo novedades tales como el liderazgo de Rubén Aguilar y el consecuente desplazamiento de Ramos Beltrán.

La organización fue creada a partir de un violento suceso acaecido en enero de 1972 en la capital del estado. Tal vez por la continuidad dada a la guerrilla rural de 1965, un grupo de jóvenes realizó un triple asalto bancario, precisamente el día 15 de enero del mencionado año. Ante la captura de los asaltantes, diversas organizaciones se dieron cita en la plaza De Armas de la localidad y conformaron la Asamblea Popular para la defensa de los que, a su juicio, eran presos políticos.

II. La propuesta educativa

Un núcleo poblacional nacido de manera agresiva, como lo fue la colonia Francisco Villa, que en junio de 1968 contaba con trescientas familias y un año después con diez mil, entre solicitantes y poseedoras, sin duda genera necesidades de servicio en varios sentidos. En esa medida, la demanda educativa emergió de forma enérgica. Ante tal situación surgieron algunas interrogantes: ¿cómo atender a 25 mil habitantes que en 1971 ocupaba la colonia Villa?, ¿qué prioridades debían darse en educación a un núcleo poblacional heterogéneo y confuso?, ¿cómo resolver el problema de desarraigo de miles de niños que hasta entonces habían cursado la educación preescolar y primaria en barrios, pueblos y ciudades distantes de la invasión?, ¿qué método pedagógico habría de aplicarse ante una situación excepcional como la citada?

En principio, creemos conveniente definir cómo concebían la tarea educativa descrita los diferentes actores y agentes sociales involucrados en el problema, para luego, capítulos posteriores, ver la acción que se ejerció en los diferentes niveles educativos, subrayando lo realizado en educación básica.

La idea que privaba entonces, por lo menos en una parte de los dirigentes, era que los conocimientos acumulados por la humanidad debían ser llevados a las masas, aunque no se otorgara el certificado o título correspondiente que acreditara los estudios cursados. En esa etapa surgieron las preparatorias populares, espacios educativos que convocaban a jóvenes marginados y que se ajustaban a programas en su mayoría calcados de los planes ofi-

ciales y atravesados por materias de corte filosófico materialista. Por su parte, el cuerpo docente impartía clases sin recibir honorarios.

Las acciones educativas desarrolladas en las colonias del CDP pronto rebasaron las ideas anteriores y los dirigentes de los diferentes asentamientos empezaron a exigir semanalmente solución oficial al problema de atención escolar, sobre todo para los niveles básicos. La causa principal fue que en las primarias oficiales y en las secundarias a las que ingresaban los hijos de los colonos, se ponía como requisito la presentación del certificado correspondiente.

Ante esta situación, los líderes conformaron una doble estrategia para la atención educativa en sus colonias. Por una parte, se integraron al sistema oficial en el área de educación básica; y por otra, buscaron la creación de un sistema de corte particular-incorporado en las expresiones de educación preescolar, media básica y media superior; estas últimas permeadas todavía por la prístina idea de "llevar la ciencia y tecnología a las masas".

Otros actores destacados en el proceso fueron los profesores normalistas que se involucraron de algún modo en las actividades políticas y educativas de las colonias del CDP. En el conjunto, se manifestó una heterogeneidad de posiciones respecto a cómo impartir la educación. En primer término, se destacan los docentes que fueron enviados por la SEP a cubrir las plazas en las escuelas construidas en las nacientes colonias. Este grupo en buena parte desconocía o no simpatizaba con los objetivos políticos de los colonos o, simplemente, tenía claridad en sus tareas partidarias particulares. Lo anterior dio lugar a un cumplimiento en las tareas escolares delineado por las autoridades educativas, situación que en no pocas veces los llevó a enfrentarse con parte de sus compañeros y con los líderes de las colonias.

Otro sector de docentes estuvo integrado por maestros que pertenecían al Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) y Acción Revolucionaria Sindical (ARS), corrientes político-sindicales al interior del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Estos grupos inicialmente fueron parte integral del CDP, que surgió como consecuencia de los asaltos bancarios de enero 1972. Posteriormente abandonaron el proyecto que dirigía Rubén Aguilar, pero algunos de los militantes laboraron en colonias del CDP. Las contradicciones entre el grupo hegemónico que dirigía la nueva versión del Comité de Defensa Popular y los profesores militantes de estas organizaciones fueron reiterativas y muchas de ellas se trasladaban al plano pedagógico.

Un tercer grupo de profesores fue el que abiertamente militó o simpatizó con las causas de los cedepianos. Algunos incluso se convirtieron en colonos. Estos participaban en las asambleas y acompañaban a los padres de familia en las manifestaciones. La conducta política de estos maestros motivó a los directivos del CDP a promoverles ante la SEP las claves de directores de escuela.

Finalmente, al proyecto educativo también se integraron colonos con cierto grado académico, en respuesta a la creciente demanda de docentes en las diferentes colonias surgidas por invasión. Los profesores habilitados generalmente tenían certificado de secundaria, preparatoria, eran pasantes de Trabajo Social, habían cursado algunos años en escuelas universitarias o de verdad eran profesores de carrera que pretendían por la vía rápida acceder a una plaza citadina. En no pocos casos los grupos fueron atendidos por personas que solamente habían terminado la educación primaria.

El grupo hegemónico del CDP, cuando advirtió que las colonias de la organización se multiplicaban y que la fuerza política del conjunto lograba presionar a las autoridades, tomó diferentes decisiones, estas siempre con un claro sentido pragmático y surgido invariablemente de la cúpula del CDP. Así, un sector todavía ubicado en la sociedad civil utilizó la educación para lograr cierto control político de las bases. La estrategia de la dirección del comité, en lo general, consistió en lo siguiente:

- a) Negociación con el estado por las direcciones de las escuelas primarias ubicadas en sus colonias, procurando controlar la mayoría. La planta docente se negociaba aceptando la organización un porcentaje de maestros oficiales a cambio de la contratación de profesores colonos.
- b) Regularización de la situación de los colonos que se habilitaban como profesores. También se solicitaron espacios académicos dónde titularlos.
- c) Creación de plantas de profesores-colonos y profesores titulados militantes en las nuevas colonias, quienes trabajaban en lugares provisionales y, finalmente, exigían construcción de aulas, reclamando a la vez derecho de continuar con plazas oficiales.
- d) Desplazamiento de los cuadros probados como militantes para fundar otras escuelas en otras invasiones o en la misma colonia donde prestaban sus servicios.
- e) Oferta de educación preescolar de carácter privado en cada una de las colonias fundadas. En algunos casos, como la colonia Villa, se crearon jardines de niños por sector. El acceso a

este nivel fue gratuito y el material didáctico se consiguió en diferentes dependencias.

- f) Atención a las demandas de educación media básica y media superior a través de la creación de escuelas particulares que luego se incorporarían al Departamento de Educación del estado.

Todas estas iniciativas siempre se vieron ligadas a las manifestaciones que por lo menos cada semana realizaban habitantes de las diferentes colonias en el centro de la ciudad.

A mediados de la década de los setenta, la organización llegó a controlar varios asentamientos en Chihuahua y Ciudad Juárez, por lo que las demandas educativas se duplicaron, y se tomó la decisión de sistematizar las actividades de este orden en una asociación civil a la cual se denominó Consejo General de Actividades Educativas del Comité de Defensa Popular. Nueve colonias en Chihuahua y cuatro en Juárez, con 38 escuelas en ellas.

Aunque el consejo nunca legalizó su actividad como asociación civil, dentro de la organización cumplió tareas estructurales y se le reconoció de hecho como la instancia que daba sentido a las tareas y demandas educativas de los colonos. También, y no obstante las contradictorias posiciones de los diferentes actores, de este espacio educativo surgió una propuesta, la cual tenía la intención de crear un modelo pedagógico. En lo general, la propuesta se definía de la siguiente manera: "La educación impartida en los espacios creados por el Comité de Defensa Popular será crítica, científica y popular. Tenderá a fomentar actitudes y conductas que permitan a futuro dominar las leyes sociales en beneficio de la humanidad y a aprovechar la técnica para explotar a la naturaleza, más no al hombre".

Esta definición se matizó con algunas ideas más precisas, que fueron:

- a) Sin estar en desacuerdo total con el espíritu del artículo 30. constitucional, sí se cuestionó el discurso oficial que señala: "La educación nacional debe cumplir con la función de contribuir a lograr los valores emanados de la Revolución Mexicana". No se estaba en desacuerdo con la política educativa derivada de la Constitución de 1917, en cuanto a que daba a todos los mexicanos el derecho a recibir educación elemental, obligatoria y gratuita. Más bien el cuestionamiento fue a los resultados del sistema educativo, el cual no satisfacía la demanda educativa.
- b) Otra divergencia, en cuanto a los objetivos oficiales y el intento de aportar un modelo pedagógico alternativo, se fundamentó

en las cifras oficiales respecto a la situación de la educación en el país: aproximadamente dos millones de niños no tenían acceso a ningún tipo de instrucción; de cada 100 niños que ingresaban a la primaria el 58% no egresaba; luego, 33 de esos 100 niños ingresaban a la secundaria y 20 la terminaban; 13 terminaban preparatoria y 4 llegaban a las universidades e institutos de educación superior (SEP, 1976).

- c) Ante esto, se llegó a la conclusión de que la educación ofrecida por el estado en todos sus niveles era injusta y tenía carácter clasista. Además, estaba lejos de coadyuvar a una auténtica justicia social, porque finalmente contribuía a mantener el sistema de dominación y de diferenciación social.
- d) Bajo la influencia del marxismo althusseriano, se consideró que la educación era un "aparato ideológico de estado"; por lo tanto, habría de crearse a partir de la teoría de los factores una nueva propuesta educativa.
- e) Se consideró al conductismo como una base psicológica reaccionaria y se cuestionó al producto surgido de *Los resolutivos de Chetumal* (1974).

Como parte de la propuesta pedagógica se presentó el problema de las formas operativas de reproducción de saberes y la reposición y/o aumento de cuadros académicos. En este sentido, se entrelazaron propuestas y métodos caracterizados por ser una mezcla de procedimientos de estructura oficial y escenarios particulares, propios de las colonias. La situación se aclara más adelante.

III. Escuelas y plazas públicas

El problema educacional más sentido en las nacientes colonias del CDP fue la instrucción primaria. A lo anterior se sumó otro tipo de dificultades: ¿cómo resolver el problema de desarraigo de los escolares que hasta hacía poco tiempo se ubicaban en escuelas distantes a la invasión?, ¿dónde recibirían clases?, ¿qué materiales se usarían para suplir mesas, bancos, pizarrones y otros materiales didácticos? Y quizá lo más importante de todo: ¿quién impartiría las clases? En conjunto, la situación generaba un haz de problemas de difícil solución.

Para resolver el problema de las aulas, casi de la noche a la mañana se levantaron grandes establecimientos con madera y lámina de cartón. El mobiliario escolar era suplido por sillas y mesas domésticas. Los pizarrones, gises y otros materiales didácti-

cos se conseguían al abrirse algún canal oficial "generoso" y comprensivo de la situación.

En cuanto a los maestros, se reclutaron entre los mismos colonos que indistintamente podían ser de la nueva invasión o de colonias ya establecidas años atrás. El perfil era que "tuviera vocación" para maestro, fuera militante o simpatizante de la organización y acreditara (la mayoría de las veces en forma verbal) estudios mínimos de secundaria o preparatoria. Respecto al salario de estos docentes improvisados, privó siempre la idea de que su trabajo era parte de su responsabilidad con "la revolución proletaria".

Los problemas que se presentaban dentro de las colonias se trataban en las asambleas semanales, espacio donde se hacían las propuestas para ocupar plazas vacantes. Generalmente eran jóvenes mujeres cuyas progenitoras públicamente exaltaban sus virtudes, mismas que invariablemente se orientaban a "tener un desmesurado gusto por las actividades académicas, así como también por ser indoblegables ante la fatiga". También participaban hombres en estas actividades. Ellos cumplían tareas de la organización y atendían los grupos escolares.

¿Cuáles estímulos motivaron a estas personas a realizar labores de docencia en una situación de penuria, tanto salarial como material y académica? De siempre, los dirigentes del CDP señalaron que la "actividad revolucionaria" de la organización había creado un cuerpo colectivo de ideas, base de las acciones de sus militantes. Entonces, los docentes trabajaban sin sueldo conforme al dictado de su conciencia revolucionaria. Sin embargo, en un segundo vistazo de la situación se dejan ver otras causas diferentes al simple "llamado revolucionario".

En un cuestionario que se aplicó a los profesores voluntarios de primaria, afloran algunas de las razones de fondo por las que los colonos accedían a la atención de grupos escolares.

Cuadro 1. Escolaridad de profesores voluntarios

Nivel	H	M
Primaria	8	12
Secundaria	14	18
Preparatoria	6	12
Otros	1	1
Total	29	43

Los datos se recabaron en octubre de 1983 con la participación de profesores voluntarios de Chihuahua, Cd. Juárez, Mecoqui, Delicias y Jiménez. En todos los casos, la presencia de mujeres fue significativa y la preparación académica dominante aparentemente era la educación media básica. Tal apariencia se desmoronó cuando se hicieron las gestiones para que los docentes voluntarios ingresaran al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio a efecto de que se titularan como maestros de educación primaria. El antecedente académico para dicho ingreso era, precisamente, el certificado de estudios de educación media básica, y un considerable número de aspirantes solo había accedido hasta el primero o segundo año de secundaria. La situación generó otro problema, como se verá más adelante.

A partir de estos y otros datos, así como de la observación directa del trabajo de los profesores voluntarios, se pueden realizar algunas interpretaciones respecto al porqué de la decisión de algunos colonos por participar en tareas de organización escolar. A nuestro juicio, los docentes improvisados adquirirían cierto estatus y de la noche a la mañana obtendrían el título de "profesor". Además, tenían participación directa en la toma de decisiones importantes en las colonias en las cuales se ubicaba la escuela. Otro factor motivacional era la alternativa de acceder a estudios normalistas con la consecuente posibilidad de arribar a una plaza oficial. Son interesantes los porqués de algunos profesores voluntarios de su integración al servicio educativo del CDP:

- "Mis padres me dijeron que sería bueno ser profesora y que además los líderes me conseguirían plaza".
- "Entré aquí por consejos de una tía quien me dijo que a los profesores la organización los premiaba con viajes y festejos".
- "No lo sé bien, no tenía nada que hacer en la casa y mi padre me recomendó con el Licenciado Aguilar. Luego me llamaron para atender un segundo año".
- "Llegamos cuatro, habíamos recorrido las tiendas del centro en busca de trabajo y al no encontrar nada, nos animamos a ir a la Asamblea para pedir trabajo de profesoras".

IV. Organización escolar

Los nuevos docentes enfrentaban de pronto toda la gama de problemas generados por la atención de un grupo. En su mayoría no contaban con preparación técnico-pedagógica. Y las condiciones invisibles del trabajo docente que algunos antropólogos e investi-

gadores de la educación mencionan en sus trabajos, en este caso alcanzaban su máxima expresión, puesto que el trabajo no se realizaba siquiera en escuelas mal diseñadas, sino en el llano.

De cualquier forma, el trabajo docente debía iniciarse; lo exigían los colonos y la dirección lo impulsaba como factor de arraigo de los invasores en la naciente colonia. La solución se dio en varias vertientes. En principio, los responsables del frente o de la colonia presentaban en las asambleas sabatinas generales la lista de aspirantes a profesores. Una vez que el comité central del CDP daba el visto bueno, se comisionaban profesores titulados, militantes de la organización, para que se auxiliaran en las tareas iniciales: distribución de los grupos, orientación para realizar las primeras actividades propiamente pedagógicas, etcétera. Los comisionados, por otra parte, cumplían con un rol reproductor de la ideología del grupo dirigente del CDP convocado a asambleas de padres de familia, en donde se trataban temas relacionados con la educación de sus hijos, pero también con asuntos propios de la organización.

Al iniciar los trabajos, los profesores voluntarios solicitaban atención y orientación. Esta se daba en seminarios semanales organizados por los maestros titulados. En estos espacios se trataban problemas específicos surgidos en la práctica docente cotidiana y se intentaba llevar un control de unidades de trabajo. A los seminarios académicos de evaluación y análisis asistían colonos que aspiraban a una oportunidad de participación en la organización escolar en sus colonias.

La especial situación en pocos meses traería consecuencias. Por una parte, las carencias provocaban una crisis; de forma más específica, las deficiencias materiales y humanas reflejadas en las tareas técnico-pedagógicas permeaban a la organización general y exigían acciones precisas de los líderes de colonias. De alguna manera, la exigencia de aulas y material didáctico se iba resolviendo en la medida en que las movilizaciones semanales radicalizaban sus demandas. Pero, por otra parte, la acción de los profesores voluntarios provocó un cotidiano enfrentamiento con los padres: quien era responsable de un primer año, no garantizaba forzosamente el avance en la lecto-escritura; y quien era profesor de sexto grado, no siempre preparaba a los alumnos para el ingreso a la escuela secundaria. La situación emergía periódicamente en las asambleas de colonias, y líderes continuamente solicitaban al comité central la remoción de algunos profesores voluntarios.

Ante tal situación, las exigencias de la organización en materia educativa estaban presentes en las diferentes negociaciones con el estado y gobierno. Se trataba de resolver dos cuestiones

fundamentales: las carencias materiales y la superación académica de los profesores. Cada una de las demandas fue siguiendo ritmos y cauces específicos.

Para solucionar la carencia de aulas y materiales, los colonos realizaban trámites varios en dependencias como el CAPFCE, Obras Públicas de Gobierno del Estado, Programa de Desarrollo Urbano, etcétera. Sin embargo, las instancias estatales no siempre eran lo suficientemente rápidas, por lo que la dirección del CDP invariablemente siguió la siguiente estrategia. Aproximadamente una semana antes de la visita de algún secretario de estado o el presidente de la república en turno, los profesores de las escuelas con problemas de infraestructura y materiales trasladaban a sus alumnos a las plazas públicas, sobre todo a los espacios céntricos y en donde se anunciaba que sería la recepción a las autoridades señaladas.

En cuanto al problema de los profesores voluntarios y de la organización escolar, no solo se circunscribía a la deficiente preparación académica de estos; tampoco los seminarios sabatinos pudieron atender el amplio espectro de asuntos derivados de la práctica docente cotidiana. Fue entonces cuando se tomó la decisión de inscribir en forma masiva a los docentes colonos en donde pudieran cursar la carrera de profesor normalista. Al respecto, se presentaron algunas dificultades, porque las autoridades consideraban a los aspirantes a alumnos como problemáticos por su militancia en el CDP; además, no se contaba con una infraestructura material y humana. A los planificadores se les olvidó que la sociedad se mueve no al ritmo de las "geniales ideas de los tecnócratas", sino sujeta a leyes más complejas.

La Normal del Estado de Chihuahua, por su parte, puso el obstáculo de la carencia del grado anterior y la edad límite de los aspirantes a ingresar. Por otra parte, los egresados de las secundarias de la organización, y que cumplían con el requisito de la edad, estaban en desventaja porque su nivel académico era bajo. El rechazo a militantes cedepianos fue contundente.

El grueso de los profesores-alumnos se inscribió en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, no sin antes sortear el requisito de la constancia oficial de servicio frente a grupo. No hay que soslayar que aunque los profesores voluntarios cumplían el requisito de estar en servicio, también las escuelas donde laboraban no tenían reconocimiento oficial. El problema se resolvió mediante negociaciones no siempre establecidas con las autoridades educativas, pues también intervenían funcionarios de alto nivel estatal o federal, quienes recomendaban la solución a la demanda

del CDP la premisa de que no hay amor sin interés: "se cumplía porque dichos funcionarios tarde que temprano cobraban la factura".

En las aulas y en las escuelas, los profesores vivieron una práctica docente bastante rica en experiencias pedagógicas. Se magnificó la conocida definición de que "la inteligencia es la capacidad de asumir y solucionar situaciones conflictivas". Ejemplos de cómo los maestros resolvían sus carencias son los siguientes:

Los colonos siempre dieron prioridad a la construcción de salones de actos para celebrar asambleas. En esos edificios se impartían las clases mientras se erigían las aulas, de tal manera que el vasto salón albergaba a todos los alumnos, quienes invariablemente conformaban unos seis grupos. ¿Qué hacer frente a un problema de espacio y confusión de conceptos? La solución se dio al trabajar los grados superiores (quinto y sexto) con un sistema de fichas propias de las escuelas unitarias. Este instrumento integra información acorde a la marcha de los programas y una propuesta de autoevaluación. De esta manera, los profesores de tales grupos no daban explicaciones globales y se dedicaban más a los grados inferiores.

Durante los seminarios sabatinos ya mencionados se teorizaba en cuanto a la forma de construir el conocimiento en las diferentes vías de proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que una virtud de estas escuelas es que hace años iniciaron la discusión de un debate cancelado: ¿cuál es el origen del conocimiento? Así, en los seminarios se presentaron argumentos a favor y en contra de la posición innatista; también afloraron las tesis de Piaget y hubo quien defendiera la escuela tradicional con su propuesta ambientalista.

De las anteriores discusiones se derivó una aversión a la dinámica de grupos y, en la general, a la propuesta de construir el conocimiento en donde el papel del profesor se reducía al de un "dispositor" de ambientes (esto es, que el alumno jugaría la parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el maestro la pasiva), se señalaba que era una posición derivada de las propuestas pedagógicas burguesas y se optó entonces por el desempeño activo del docente en la construcción del conocimiento.

Es interesante señalar el intento de solución que se dio a los casos de alumnos de primaria de conducta problemática. Dentro de los seminarios sabatinos se presentaba el "asunto conflictivo" y se determinaba cual sería el trato para el alumno agresivo, desnutrido, atípico o inconcluso de los grados superiores. También se

abordó el problema de expresiones de homosexualismo en adolescentes y otras cuestiones interesantes.

Los problemas se abordaban en conjunto. En una primera etapa se definía el conflicto real y en una segunda jornada se discutía cierta bibliografía relacionada con el tema, o se invitaba a especialistas en el asunto para que vertieran su opinión. Finalmente, se tomaban decisiones que los profesores voluntarios intentaban llevar a la práctica.

Al paso del tiempo, autoridades educativas y líderes negociaban la presencia de profesores con plaza oficial. Algunos de los maestros voluntarios aseguraban su estancia en la escuela y otros pasaban a atender nuevos grupos en las también nuevas invasiones. La relación dada entre los dos grupos de profesores es bastante interesante, en la medida en que los docentes enviados por la Secretaría de Educación Pública obviamente atendían las indicaciones de sus autoridades formales y los profesores militantes del CDP atendían, pedagógicamente hablando, las determinaciones surgidas de los seminarios sabatinos. La situación también aportó serias contradicciones en el plano político-sindical y partidario, de cuyo parte de un análisis particular que de momento no es motivo de la presente narración.

V. Jean Piaget en las colonias populares

El mayor esfuerzo pedagógico del Consejo General de Actividades Educativas se manifestó en la atención a los niños en edad preescolar, como evidencia la instalación de 60 jardines de niños en varias ciudades del estado y la apertura de la Normal de Educadoras Profr. Genaro Vázquez Rojas, incorporada a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

La pregunta obligada es, ¿por qué el Comité de Defensa Popular dedicó un enorme esfuerzo a impulsar y sostener esta parte de la educación básica? La respuesta tentativa tal vez la encontramos en la naturaleza misma del CDP y su articulación con el estado. Algunos autores señalan que el CDP ha venido cumpliendo un papel de organismo gestor alternativo a las vías oficiales. De alguna manera, la solución al problema de la vivienda, la instalación de servicios públicos, la atención a exigencias de salud y educativas y otras sentidas demandas de la población, han sido fuente para allegarse clientela y disputar espacios políticos.

En ese sentido, el Comité de Defensa Popular no es diferente y sus bases crecieron en la medida en que atendían la gestión de las

demandas de migrantes del campo, marginados de las vecindades, etcétera. Por otra parte, una organización como el CDP, articulada todavía con la sociedad civil, va creando sobre la marcha formas de control y consenso entre sus militantes.

De esa manera, tanto las escuelas primarias como los jardines de niños cumplieron cabalmente con su función política en las colonias y sectores, al reunir a los padres en sociedades y crear espacios no solo educativos, sino fundamentalmente políticos. Las reuniones escolares, si bien sirvieron para organizar de forma elemental el servicio educativo básico, también lo hicieron para controlar a los participantes de las comisiones políticas semanales, organizar el desfile del 1 de mayo que cada año realiza el CDP y fortalecer a los frentes de colonos. No obstante la caracterización anterior, en su interior se desarrolló una práctica docente intensa e importante.

El mecanismo para la fundación de los jardines de niños fue el mismo en todos los casos. Al deslindar posiciones y decisiones, la gente de la invasión iniciaba el trazo de la nueva colonia y señalaba de inmediato el espacio destinado para la construcción de la escuela primaria y el jardín de niños. Después se iniciaba la edificación del salón de actos y de una o dos aulas para albergar a los niños en edad preescolar. Se daba prioritaria atención a este sector de la población escolar porque la dirección del CDP sabía que los padres de familia acudían a las asambleas escolares citadas por las profesoras de los jardines casi en un cien por ciento, situación lejana en el nivel de educación primaria. Además, se pretendía arraigar a los nuevos colonos ofreciéndoles los servicios mínimos de educación.

Por otra parte, los niños de los jardines destacaban siempre en los festivales políticos, tales como los aniversarios de las colonias, desfiles conmemorativos, graduaciones de la secundaria, preparatoria y normal de educadoras.

VI. La organización escolar

En principio, las educadoras se seleccionaban con los mismos procedimientos utilizados para el nivel básico; luego también se organizó el trabajo escolar mediante seminarios sabatinos. Durante esos días se hacía un conteo riguroso de alumnos para diseñar y producir el material didáctico suficiente, así como también se planeaba el trabajo de la semana.

La responsabilidad de orientación a las educadoras estuvo en manos de profesores con formación en educación primaria, por lo que las actividades se vieron marcadas por aspectos que en muchos casos no tenían que ver con preescolar. Así, era frecuente que se hablara de Jean Piaget, pero desconociendo las experiencias de la aplicación de su tesis a niños de dicho nivel. En los primeros grados la confusión entre profesoras era tal que frecuentemente se hacían llamados de atención en el sentido que en el jardín no se enseñaran algunos elementos propios de la primaria.

Al paso del tiempo se solicitó el auxilio de maestras educadoras del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y los seminarios arribaron a otro nivel de análisis. Las muchachas tuvieron inquietudes sobre la obra de Jean Piaget, opinaban sobre las diferencias entre el pensamiento lógico y concreto y también iniciaron cursos relacionados con el método "Orff" para incentivar mediante música actividades de coordinación motora fina y gruesa.

Sistematizar las experiencias de los jardines de niños del Consejo General de Actividades Educativas es un trabajo difícil. En esta narración, que pretende entre otras cosas acercarse a algunos aspectos de la vida en la escuela, solo aportamos ejemplos de cómo se resolvían situaciones de conflicto surgidas dentro de la práctica docente. En un principio, la adquisición del material didáctico para los jardines se convirtió, como ya se había señalado, en una tarea de gestión semanal. Se hacían solicitudes al gobierno estatal, al municipal y a la iniciativa privada. Finalmente se elaboró semanalmente un material que se distribuía en las escuelas de la ciudad de Chihuahua utilizando la infraestructura material de la organización (mimeógrafos, estenciles electrónicos, etcétera).

Con el tiempo, el esquema de atención a los jardines de niños se trasladó de la ciudad de Chihuahua a Ciudad Juárez, Meoqui y Jiménez, lugares en donde en cada una de las colonias se fundó por lo menos una escuela para la atención de los preescolares.

En Cd. Juárez se realizaron experiencias significativas, porque el esquema de funcionamiento de las colonias era diferente a los de Chihuahua. Mientras que en la capital los asentamientos eran dirigidos por un líder eterno, creándose feudos de poder, controlados únicamente por la cúpula cedepiana, en Juárez se intentó la rotación mensual de responsables de las colonias. Eso motivó mecanismos de selección de profesoras voluntarias para los jardines bajo la estrategia de las consabidas recomendaciones de las asambleas generales. En la frontera se trató de iniciar el

funcionamiento de los jardines con un seminario pedagógico previo, atendido por los profesores titulados de la ciudad de Chihuahua.

Conforme pasó el tiempo, los jardines de niños crecieron en número de alumnos y en necesidades materiales y humanas, por lo que las discusiones sabatinas no fueron suficientes para resolver los problemas de orden pedagógico. Ese fue uno de los motivos por los que la organización gestionó varias comisiones de profesores federales y estatales para que se dedicaran de tiempo completo a la atención de las escuelas del Consejo General de Actividades Educativas. La iniciativa dio lugar al surgimiento de un cuerpo de inspección cotidiana que visitaba los jardines de niños para supervisar el trabajo de las profesoras.

La remuneración de las profesoras de nivel preescolar fue un aspecto aún más dramático que el de los docentes de primaria, pues estos tarde o temprano conseguían su plaza oficial, mientras que las primeras nunca tuvieron acceso a esa posibilidad, dado que la dirección del CDP nunca cedió los espacios de educación preescolar a la oficialidad. Luego, las profesoras únicamente contaban con un raquítico salario producto de un subsidio municipal que se entregaba de acuerdo con los vaivenes políticos.

VII. La Normal de Educadoras

Con las profesoras de preescolar sucedió el mismo fenómeno que con los profesores de educación primaria: llegó el momento en que se tuvo que acudir a las instancias normalistas oficiales para capacitar a las maestras de jardines de niños del CDP. El argumento principal fue que el gobierno del estado tenía la obligación de titular a las profesoras voluntarias, porque de alguna manera le habían resuelto el problema al aparato educativo oficial la atención de miles de niños en edad preescolar por espacio de diez años. También se aportaron pruebas del funcionamiento de por lo menos cuatro instituciones de carácter privado en donde ofrecían la carrera de educadora, pero con colegiaturas prohibitivas para las muchachas del CDP.

La lucha se encaminó a que el gobierno del estado debía titularlas. En esa medida se inició la búsqueda de las instancias correspondientes que harían posible la preparación de las educadoras del CDP.

El espacio académico al que se recurrió en primera instancia fue la Normal del Estado de Chihuahua, pero nuevamente se puso

el argumento y obstáculo de la edad, y quienes si eran menores de 18 años, no fueron favorecidas por la prueba de selección. Por su parte, aunque el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio no puso trabas insalvables, si redujo la inscripción a su mínima expresión.

Tal situación motivó una reflexión constante en los responsables de los jardines. Estos concluyeron entonces que la formación de docentes en México había estado siempre vinculada al papel que el Estado, en cada momento histórico, les asignaba a manera de mecanismo de control social. De esa manera, un sector de la educación que escapaba a su control no tendría cabida en el aparato educativo oficial.

En tanto, en el seno de la organización los problemas se agudizaban y en el orden didáctico-pedagógico llegaban a niveles insostenibles.

La discusión entre los profesores del consejo y los líderes del CDP en cuanto a la fundación de una escuela propia fue intensa y prolongada. Se habló exhaustivamente de la función de las normales como aparatos ideológicos del Estado y como parte del aparato mayor que es el sistema educativo. Se mencionó la función elemental de la propia educación de convertir y mantener la ideología de la clase dominante y de la función particular del normalismo como un importante elemento de control político coadyuvante a la reproducción del sistema.

Obligadamente surgió la interrogante acerca de la escuela normal del Comité: no sería una caricatura del proyecto educativo oficial. Así, se pusieron sobre la mesa de las discusiones algunos mitos de la práctica docente que a esas alturas, aun con la claridad existente en el alternativo de educación emergieron rebasando el romanticismo que algunos hacían permanecer en una tarea marcada por enormes insuficiencias materiales y humanas y permeada por decisiones políticas bastante alejadas de las labores académicas.

Por una parte, los participantes en el proyecto de educación se cuestionaban y revisaban sus concepciones sobre la posibilidad de formar al "hombre nuevo" a través de la educación. Parecía desesperarlos que el milagro del "hombre nuevo" no se realizara y a partir de ello se planteaban dudas como la siguiente: "El tratar de formar a un hombre nuevo nos llevó a producir prácticas pedagógicas que tenían como sustento la idea de transformación global de la sociedad, pero ¿no serían nuestros objetivos simples subjetivadas, producto de un voluntarismo que inventó un hombre que le gustaría que existiera?". Por otra parte, también apareció el pe-

simismo hipercrítico que concebía a la educación como formadora de seres alienados; concluía que la sociedad debía transformarse económica y políticamente, antes que educativamente.

Los nuevos planteamientos también provocaron fricciones con la dirección del CDP, puesto que esta tenía claridad en la función que representaban los espacios académicos creados por la organización y poco le interesaba una modificación pedagógica y administrativa en los jardines de niños.

Tras las discusiones, se fundó la normal reconocida e incorporada como escuela particular a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Las razones por las que se integró la normal a la UACJ fueron fundamentalmente políticas; se aprovechó la relación que un grupo de maestros fundadores y dirigentes del CDP en la frontera tenían con las autoridades de dicha universidad.

La normal nació en una penuria económica más aguda que la de las primarias y los jardines, toda vez que una parte de la cúpula cedepiana no la aceptaba, por lo que su planta de docentes se formó con personal heterogéneo: parte profesores y profesoras con total disciplina al proyecto amplio del CDP y parte que, sin entrar en franca oposición con la organización, valoraban más su trabajo en relación a los resultados académicos del nuevo plantel.

Esta situación generó dificultades diversas. Así, la mecánica para seleccionar a los catedráticos navegó entre las vicisitudes de corte político y las exigencias académicas mínimas. Entre las primeras se buscó la natural aprobación de la cúpula, y entre las segundas se procuró que el personal tuviera un perfil académico de normal superior.

En cuanto a la selección de alumnos, se dio prioridad a las muchachas que atendían grupos en los jardines del consejo recibiendo alumnas que aspiraban ingresar a la organización educativa; estas en su mayoría eran habitantes de las colonias del CDP.

El funcionamiento de la escuela también estuvo marcado por las carencias. En lo material, se aprovechó la infraestructura existente en la Escuela Secundaria Genaro Vázquez Rojas, espacio que para esta etapa funcionaba más como albergue político que como escuela. Por lo que respecta al ámbito académico, se trabajó con los planes y programas oficiales vigentes, y en lo político, como decíamos, la institución sufrió la no aceptación de una parte de la dirección del CDP.

En cuanto a la experiencia docente en la normal, esta es también rica en tanto se contó con un material humano que cotidianamente combinó la experiencia de su trabajo en el jardín con la reflexión en las aulas, en tanto que la modalidad normalista fue de

carácter escolarizado; esto es, con horario de lunes a sábado. De esa forma se desarrolló una formación de docentes con base en la experiencia grupal y por otra complementada con el modelo fundamentado en el análisis, expresión que se caracteriza por el trabajo y la reflexión a partir de textos especializados al interior del aula.

De esa forma, el trabajo permitió probar fehacientemente que la labor del maestro, en cualquiera de sus niveles y modalidades, no está marcada exclusivamente por actividades propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también por ciertas condiciones invisibles que catalizan las tareas y la vida en la escuela.

En el caso de las alumnas de la Normal de Educadoras del CDP, los tiempos y espacios eran disímbolos. Así, algunas de ellas vivían cerca del edificio que alberga a la normal, situación que las obligaba a trasladarse a sus centros de trabajo cotidianamente. Estos centros se localizaban mayoritariamente en las colonias de la periferia, lo cual generó una situación de dificultad para el traslado, toda vez que por ser colonias nuevas no existía sistema de transporte colectivo. Por su parte, quienes vivían cerca de los jardines a su cargo, debían trasladarse a la colonia Francisco Villa a tomar clases diariamente en horario de 15:00 a 21:00 horas.

Si tomamos en cuenta que su formación se daba en buena parte por el modelo basado en la experiencia, cabe mencionar las condiciones invisibles en que realizaban su trabajo. En términos generales, "las aulas" no eran propiamente el espacio tradicional, porque, como se indicó, los jardines de niños coexistían en espacios compartidos con las asambleas sabatinas y dominicales de la organización cedepiana, con las campañas de vacunación y salud, con los censos para titulación e introducción de servicios, con "la oficina" de los líderes y colonos que arreglaban asuntos varios en el jardín.

En esa medida, los edificios de los jardines de niños cumplían con la múltiple función de aulas, dispensario médico, oficinas escolares y de la organización, bodegas, salón de actos, etcétera. Tal situación motivó a las educadoras a redoblar esfuerzos en su práctica docente, derivando modalidades de trabajo que enriquecían el análisis en el desarrollo del plan de estudios de la normal.

Otras condiciones invisibles en el trabajo docente de las profesoras-alumnas era la relación bastante singular con la comunidad. Resulta que los jardines, en tanto forma de control político, eran vigilados por los líderes locales y en muchas ocasiones las esposas de los dirigentes se hacían cargo de la dirección o de uno

de los grupos, lo cual obligaba a las educadoras a seguir ciertos lineamientos políticos que permeaban lo académico. Uno de los efectos era que por lo menos cada quince días debían de sumarse a las comisiones, actividad en la que los habitantes de las colonias populares se trasladaban a las dependencias oficiales para solicitar servicios en los que se incluían demandas educativas.

La Normal de Educadoras, que por extensión también se denominó Genaro Vázquez Rojas, no suplió a los seminarios sabatinos que permitían la planeación del trabajo para los jardines de niños, pero sí configuró una influencia permanente porque una buena parte de las alumnas acudían a dichos seminarios para plantear problemas concretos de sus jardines y a recoger material didáctico.

De la institución egresaron más de medio centenar de educadoras. Este resultado acarreó dificultades de carácter burocrático, porque en la práctica la legalización de los estudios no fue fácil. Por una parte, se enfrentaron a los obstáculos puestos por la dirección del CDP y, por otra, a la burocracia de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Actualmente, la mayoría de las egresadas de la Escuela de Educadoras Genaro Vázquez Rojas cuenta con su relación de estudios legalizado en las diferentes instancias y la totalidad laboraron en escuelas oficiales, sobre todo del sistema estatal.

VIII. Colofón

En la actualidad, el Consejo General de Actividades Educativas, tal y como se concibió inicialmente no existe; los tiempos cambiaron y las orientaciones políticas también. Hoy, en la mayor parte de los edificios que ocuparon los jardines de niños se oficializaron y algunos de ellos son utilizados por familias como casas-habitación. Las escuelas primarias son espacios académicos de organización completa con poblaciones escolares vastas y oficializadas.

Las preparatorias y la Normal de Educadoras en su concepción original desaparecieron y de las secundarias solo quedan en la ciudad de Chihuahua, así como una preparatoria, mismas que funcionan bajo el esquema de planteles particulares, cuyo dueño es el líder del Partido del Trabajo, además de que cuenta con varios maestros comisionados producto de diversas negociaciones políticas.

De todo esto, no hay duda de que la experiencia pedagógica que hoy narramos cumplió una tarea que en su momento fue ne-

cesaria y que en las últimas décadas del siglo pasado se generalizó.

¿Qué sucedió con todos estos esfuerzos? De alguna manera el recurso humano y material siguió los ritmos y tiempos de la transformación de la organización. Esta se constituyó a partir de 1983 en partido político reconocido a nivel estatal y se vinculó con otras organizaciones del país para conformar un partido nacional. Para el logro de tales objetivos, la dirección del CDP prácticamente se convirtió en un sector del Partido Revolucionario Institucional y articuló la solución de demandas concretas a negociaciones cupulares con diferentes niveles del mundo oficial y delegando a segundo término las tradicionales movilizaciones de masas.

A la par, jardines y primarias fueron integrándose al aparato oficial del gobierno estatal y a la administración federal. La Normal de Educadoras desapareció al calor de las nuevas reglas de la burocracia normalista y la secundaria y preparatoria, como se dijo, se convirtió en propiedad de los líderes del otrora CDP, ahora como representantes del Partido del Trabajo en el estado de Chihuahua.

No obstante, el proyecto dejó una enseñanza bastante rica. Permitted el desarrollo de una propuesta pedagógica compleja e involucró una serie de actores que experimentaron sus conocimientos, ideales y aspiraciones, lo que en el conjunto derivó en una expresión que hoy ocupa un lugar no solo de la historia de Chihuahua, sino de la historia de la educación nacional por su singularidad.

Un integrante de este proyecto dice: “[...] hoy entendemos que la educación no es solo la suma de sociedad civil con sociedad política o con otros esquemas generales, que es un fenómeno surgido de un complejo social y con características regionales” (Delgadillo, 2000).

La experiencia enriqueció también la visión sobre uno de los problemas más enrevesados de la ciencia pedagógica: la práctica docente real. Práctica que, como señalamos, fue construida por profesores que trataban de construir una sociedad más justa.

Trabajos citados

- CASAVANTES, J.M. (2000). Entrevista personal. F.S. Vázquez, entrevistador. (1974). *Resolutivos de Chetumal*.
 REVISTA PUNTO CRÍTICO. (1975). Fundación de la Colonia Villa. *Revista Punto Crítico*.
 DELGADILLO, F. (2000). Entrevista personal.
 SEP. (1976). *Estadísticas oficiales*.