

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y su contribución a la formación del profesorado en Chihuahua

Evangelina Cervantes Holguín¹
Pável Roel Gutiérrez Sandoval²

Resumen

El presente capítulo tiene como propósito analizar la contribución de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez a la formación docente en el estado de Chihuahua, México. Se trata de un ejercicio que busca reconstruir la historia de la universidad a partir de los relatos de sus estudiantes y profesores, así como de trabajos que abordan distintos aspectos de la compleja evolución institucional. En su devenir, desde 1969 hasta el momento actual, la universidad ha generado distintas propuestas formativas para el profesorado en la región, con lo se ha constituido en un espacio para la formación inicial, la actualización y la superación profesional del magisterio local. En atención a los propósitos del ejercicio se

¹ Evangelina Cervantes Holguín es profesora-investigadora adscrita al Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Cuenta con estudios de posdoctorado en administración de presupuestos y dirección de instituciones educativas y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de generación y aplicación de conocimiento se circunscriben a los estudios de *políticas y procesos de formación docente; trabajo docente; didácticas especializadas, educación y género*.

² Pável Roel Gutiérrez Sandoval es profesor-investigador de tiempo completo adscrito al Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Cuenta con estudios de posdoctorado en administración de presupuestos y dirección de instituciones educativas y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de generación y aplicación de conocimiento se circunscriben a *estudios del envejecimiento demográfico y cultura de la vejez; familia, género y migración; políticas y procesos de formación docente; subjetividad femenina del trabajo docente; educación musical, gestión artística y creación de recursos digitales*.

recuperan las voces de las y los estudiantes, egresados y profesores a fin de reconstruir la historia de dos programas: la Escuela de Educadoras, que mantuvo su oferta en el periodo comprendido del año de 1969 al año de 1984, y la licenciatura en educación, constituida en el año 2003 hasta la fecha. El ejercicio retoma las condiciones políticas del contexto regional que dieron lugar a su creación, las condiciones institucionales, así como los procesos que definieron la orientación política y académica de cada programa. En conjunto, el documento ofrece una panorámica del contexto político institucional en el que surgen dos espacios de formación, enfatizando aspectos sobre la organización académica y administrativa que definen a cada uno de los proyectos formativos.

Introducción

Esta aportación tiene por propósito analizar la contribución de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) a la formación docente en el estado de Chihuahua, México. Se trata de un ejercicio de síntesis, pensada para reconstruir la historia de la universidad a partir de los relatos de sus estudiantes y profesores, así como trabajos que abordan distintos aspectos de la dinámica evolutiva institucional.

El texto presenta diversas limitantes, considerando que la vida universitaria es compleja; entretiene múltiples aspectos determinados por el tiempo y el escenario político, social, científico. El enfoque adoptado aquí privilegia el estudio del papel de la UACJ en la formación docente del profesorado chihuahuense, por lo que se presta atención –desde una postura autorreferenciada– a los procesos universitarios y a las experiencias de los sujetos que en ellos participan. Para Aurell, Balmaceda, Burke y Soza (2013, p. 5), “cuando los cambios sociales y culturales se aceleran, el interés por el conocimiento del pasado se revitaliza”.

En su devenir, la UACJ ha generado distintas propuestas formativas para el profesorado en la región: la Escuela de Educadoras (1969), la maestría en ciencias y técnicas de la investigación educativa (1983), la maestría en matemática educativa (1993), la maestría en educación (1994), la licenciatura en educación (2003), el Programa Técnico Superior Universitario en Desarrollo Infantil (2004), la maestría en educación especial (2007), maestría en psicoterapia humanista y educación para la paz (2007), el diplomado en competencias docentes en el nivel medio superior (2008) y la maestría en investigación educativa aplicada (2011). Se constitu-

ye en un espacio para la formación inicial, la actualización y la superación profesional del magisterio local.

Este recorrido procura proporcionar un marco interpretativo –de retorno a lo personal, al sujeto– que posibilite abordar la historia institucional más allá de la propuesta historiográfica de mediados del siglo xx, que privilegiaba “los aspectos eruditos o documentales, la descripción institucional, algunas cuestiones de historia intelectual y ciertas estampas anecdóticas y costumbristas” (Rodríguez-San Pedro y Polo, 2012, p. 23).

En el ejercicio se recuperan las voces de las y los estudiantes, egresados y profesores a fin de dotarlo de un sentido que distingan “lo central de lo excéntrico, lo sustancial de lo accidental [...] que nos permitan descubrir su relación con los aspectos esenciales de la cultura a la que pertenece su contexto” (Aurell y otros, 2013, p. 197).

Con el propósito de valorar la participación de la UACJ en la formación docente, el escrito se orienta en la reconstrucción histórica de dos programas: la Escuela de Educadoras, que mantuvo su oferta en el periodo comprendido del año de 1969 al año de 1984, y la licenciatura en educación, constituida en el año 2003 hasta la fecha. El ejercicio retoma las condiciones políticas del contexto regional que dieron lugar a su creación, las condiciones institucionales, así como los procesos que definieron la orientación política y académica de cada programa.

La formación docente en el contexto universitario

La formación docente constituye una de las principales responsabilidades del Estado a través de la cual pretende atender la calidad de la educación. Las demandas sociales hacia la educación han suscitado la necesidad de iniciar cambios de naturaleza curricular, didáctica y formativa que trastocan los procesos, programas y estrategias dirigidas al desarrollo profesional del magisterio. Para Lozano y Mercado (2011, p. 24):

La educación se ha convertido –a nivel de discursos oficiales nacionales e internacionales– en un verdadero trampolín del desarrollo; se asume que la labor más importante dentro de ella le corresponde al docente, el cual se convierte en la piedra angular de la educación y, sin su adecuada capacitación y formación (se piensa), ésta será un fracaso.

En la región, el reto es generar una política pública en el ámbito del profesorado con el propósito de fortalecer la profesión docente a fin de mejorar la calidad y la equidad de la educación, por lo que se requiere orientar estrategias de formación docente que respondan a las necesidades diferenciadas de las y los maestros en concordancia con los contextos que atienden.

Según el informe del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME), la formación docente:

[...] no es un tema prioritario para la asignación del gasto público en educación. Los montos se encuentran entre una o dos décimas de punto porcentual del total del gasto público nacional en educación (México, Chile y Ecuador) y 4,2% de este gasto para Uruguay. En una situación intermedia (de 0,7% a 2,4%) se encuentran España, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana [OEI, 2013, p. 55].

Para Greybeck, Moreno y Peredo (1998), en sentido amplio con el término formación docente se refiere a las funciones de formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes. Con cada modalidad, las y los docentes participan de un proceso de desarrollo profesional de naturaleza continua, con el que se busca atender las necesidades formativas del profesorado en servicio con el propósito de que "los profesores aprenden a enseñar, y desarrollen y mejoren su repertorio de capacidades profesionales, individuales y colectivas, apoyados desde una perspectiva institucional" (OEI, 2013, p. 91).

En México, la formación docente se ha configurado como un proceso ascendente que pretende la profesionalización del magisterio. Para Aguerrondo (2003, p. 22), la formación inicial ha ido variando "desde ocupar un primer lugar postprimario, luego formando parte de la educación secundaria, para pasar después al nivel terciario, ya sea como parte de la educación superior no universitaria o directamente dentro de la universidad".

En el caso de la UACJ, la atención a la formación docente se inicia con el programa de educadoras —a nivel técnico—, que abre paso a la licenciatura en educación (LE) en los municipios de Juárez y Nuevo Casas Grandes, Chihuahua. En este contexto, la universidad ha considerado la formación docente como un área potencial en su oferta académica y la creación de la LE como una primera acción en la formación de profesionales de la educación. Para la UACJ, se deben "atender los lineamientos cada vez más insistentes de los expertos en el sentido de incorporar las escuelas

formadoras de docentes a las universidades, así como el abrir modalidades de actualización y capacitación vinculadas a las necesidades económicas y sociales de su entorno (AESE, 2002, p. 13)".

En el país, la participación de las universidades en los programas de formación docente constituye un asunto controvertible, dado que se entiende como un espacio reservado para las escuelas normales. Así, en el presente se intenta rebasar dicha discusión y centrarse en los procesos de formación docente instituidos en los contextos universitarios.

Para Rojas y Sandoval (2005, p. 478), se habla, entonces, de formación universitaria en educación (FUE), con el que se hace alusión a aquella formación inicial docente que se recibe en las universidades: "[...] la referencia específica es a aquellas instituciones formadoras que difieren de la formación ofrecida en las escuelas normales [...], porque se orientan a una preparación basada en el conocimiento amplio de temas y problemas educativos, abordados a partir de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos".

A nivel internacional, los orígenes de la formación académica en el campo de la pedagogía pueden rastrearse en las dos últimas décadas del siglo XIX. Si bien su enseñanza se ha ubicado tradicionalmente en las escuelas normales, gradualmente las universidades ha incursionado en el campo (OREALC-UNESCO, 2012).

En el caso de Latinoamérica, se observa una oferta académica heterogénea, en donde la formación docente para educación básica es suministrada "por diferentes tipos de instituciones educativas en cada país. Estas incluyen las escuelas normales, los centros de capacitación y las universidades pedagógicas o nacionales" (OEI, 2013, p. 61), que señalan distintos requisitos para el ingreso y difieren en los contenidos y duración. Destaca el caso de Brasil y Chile, donde la formación docente es principalmente universitaria.

En el ámbito universitario mexicano, la preparación en pedagogía se impartió en tres realidades académicas distintas: la Escuela Nacional de Altos Estudios (1910-1924), la Escuela Normal Superior (1924-1934) y el Departamento de Ciencias de la Educación (1934-1954), consistiendo en una formación orientada al ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. Sin embargo, sobre la base de la tradición normalista, esta formación constituyó un precedente clave para situar la pedagogía como la disciplina académica que formó los profesionales en esta rama bajo un es-

Tabla 1. Formación docente inicial en América Latina y El Caribe: dependencia institucional

Nivel escolar	Secundaria	Principalmente terciaria	Institutos superiores y universidades	Principalmente universitaria
Inicial	Guatemala	Argentina, México, Perú.	Colombia, El Caribe anglófono.	Brasil, Chile.
CINE1* (primaria)	Guatemala	Argentina, México, Perú	Colombia, El Caribe anglófono	Brasil, Chile.
CINE2** (secundaria inferior)		México	Argentina, Perú, El Caribe anglófono.	Brasil, Chile.
CINE3*** (secundaria superior)			Argentina, Perú.	Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, México, El Caribe anglófono

Fuente: OREALC-UNESCO, 2012, p. 40)

* De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (OREALC-UNESCO, 2012), CINE1 refiere a la educación destinada normalmente a proporcionar a las y los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y aritmética.

** CINE2 es el primer ciclo de educación secundaria que suele continuar los programas básicos de la primaria, pero generalmente con una mayor repartición por asignaturas y con profesores más especializados que imparten clases en sus disciplinas respectivas.

*** CINE3 es la última fase de la educación secundaria en la mayoría de los países, donde la instrucción suele organizarse más por asignaturas y se les exige generalmente a los docentes un nivel de formación más alto.

pectro de grados académicos institucionalizados (Ducoing, 1994, en Rojas y Sandoval, 2005, p. 497).

Un balance sobre la formación del profesorado en la universidad reconoce “la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con los mejores académicos de todas las disciplinas [y] romper el isomorfismo con experiencias estudiantiles distintas” (Aguerrondo, 2003, p. 22). La propuesta universitaria pretende replicar las experiencias de diversas instituciones en el escenario internacional. Por ejemplo, en Estados Unidos, Inglaterra y Australia:

Las instituciones de educación superior –universidades y universidades de pregrado– siguen siendo las entidades principalmente responsables por la formación de docentes [...] Por tanto, los formadores de docentes están representados por académicos y profesionales prácticos que están en constante comunicación y que respetan la experiencia y los conocimientos que unos y otros aportan al proceso [Villegas-Reimers y Ávalos, 2003, p. 40].

No obstante, una crítica reiterante ante la formación docente en las universidades es el “predominio de una formación teórica y general que hace abstracción del dominio de competencias para la

enseñanza de disciplinas específicas en el aula conforme al currículum escolar" (OREALC-UNESCO, 2012, p. 51), por lo que se hace preciso la introducción de actividades continuas de acercamiento al ejercicio profesional.

La Escuela de Educadoras

La UACJ se configura en el año de 1968 como una institución de educación superior como respuesta a las cada vez mayores necesidades de formación profesional en la región. Inicialmente se funda como la Universidad Femenina de Ciudad Juárez, de carácter particular, incorporada a la universidad del mismo nombre en la Ciudad de México (UFCM).

La oferta educativa consideraba las carreras sub-profesionales –que tenían como requisito estudios previos de nivel secundaria– de trabajo social, decoración, secretaria médico bilingüe y técnico en publicidad, a las que se suman las profesionales de derecho y ciencias diplomáticas.

En la historia de la Escuela de Educadoras destaca la figura de la Profa. Dolores Canizales Urrutia, presidenta del Club de Mujeres Profesionistas y "profesora, C.P.T. Diplomada en Derecho del Trabajo, Administración y Control Presupuestal y estudios de Psicotécnica Pedagógica. Sus aficiones son: pintar al óleo, acuarela, collage. Escribir poemas, prosa y cuentos" (Canizales de Urrutia, 1982, p. 5).

La Profa. Canizales se distinguió por su trayectoria profesional al ocupar diversos puestos laborales. Fue directora de escuela primaria y fundadora de múltiples instituciones –la Academia Comercial Juárez (en 1960), la Escuela Bilingüe (1964) y la Escuela Secundaria Juárez (1965), propuestas educativas para las y los jóvenes de clase media en la ciudad. Asimismo, se le reconoce como precursora de la Universidad Femenina de Ciudad Juárez (1968), presidenta del Club de Damas de la Casa del Refugio de la Joven (1964), fundadora y primera vicepresidenta del Club Soroptimista Centro (1966), presidenta del Club de Mujeres Profesionistas y de Negocios de Ciudad Juárez (1968), fundadora y primera presidenta de la Unión Femenina Iberoamericana (1971), presidenta y socia fundadora de la Asociación de Propietarios de Centros Educativos Particulares de Ciudad Juárez (1974), socia activa del Club de Damas pro-Comercio de Ciudad Juárez (1972), presidenta por segunda vez de la Asociación de Directores de Escuelas Particulares (1982), socia activa de la Sociedad de Estudios Históricos de

Ciudad Juárez (1982), fundadora y promotora de la idea para elegir a la Mujer del Año (1982) y fundadora y promotora de la idea de los Primeros Juegos Florales en Ciudad Juárez (desde el año de 1975).

Consciente de la responsabilidad que contraigo en este momento que asumo la presidencia de este importante grupo [...]. Haciendo honor a lo anterior, nuestro Club tiene becas a seis alumnas en diferentes planteles de la localidad. Pero no estamos satisfechas, deseamos en este año, con la ayuda de Dios y de todas las compañeras y amigas, lograr la realización de una UNIVERSIDAD FEMENINA para la mujer de Ciudad Juárez. Esta cada día se hace más necesaria, nuestras hijas van al extranjero a estudiar, otras a la Capital del Estado, a Guadalajara, México y a diferentes partes del país. Unas no tienen parientes, se hospedan en casas de asistencia, expuestas a los peligros del medio, a que las absorba la vorágine de lo desconocido, sin lograr sus propósitos [...] anhelo que será muy pronto una realidad que redundará en beneficio de nuestras hijas, vuestras hijas, las hijas de Ciudad Juárez y de México [Canizales de Urrutia, 1982, p. 10].

La Escuela de Educadoras inició funciones en el año de 1969 con una oferta de carácter terminal que exigía como requisito para el ingreso solo haber concluido la educación secundaria.

De momento no encontramos local apropiado para instalarnos, y yo ofrecí con todo gusto el local que ocupa un colegio de mi propiedad, situado en Bartolomé de las Casas 139 Sur, denominado Academia Comercial y Secundaria Juárez. Por la tarde se encontraban algunos salones desocupados y se aprovecharon para impartir las clases a las alumnas que siguieron nuestra causa y otras de nuevo ingreso [Canizales de Urrutia, 1982, p. 71].

El plan de estudios ofrecía las siguientes materias: ciencia de la educación doméstica, técnica de jardines, lógica, psicología general, literatura universal, problemas económicos de México, educación musical, cantos y juegos, artes plásticas, propuesta curricular que denotaba los significados que nutrían la identidad de las maestras de educación preescolar de la época. Según Palencia Villa (2004, p. 189), el jardín de niños "se convierte en la continuación del hogar por medio de la maternidad simbólica que representaban las primeras educadoras, y la relación madre-infantes se constituye a través del tiempo en la metáfora de madre-jardine-

ra, jugando un papel de legitimidad de este espacio público independiente del ámbito familiar”.

En general, las maestras valoran como completa la formación recibida, pertinente el plan de estudio y relevante para el ejercicio profesional.

En ese tiempo todo era muy tradicionalista y ahora ya entramos más bien al tiempo del constructivismo y todo eso; entonces pienso que fue nuestra época lo que está diferente. Pero en cuanto a lo que se me enseñó, pienso que está bien, porque tuve psicología, pedagogía, didáctica. Todas esas materias me han servido mucho; claro que me he tenido que actualizar, porque ya cambio mucho todo. Yo pienso que si no hubiera tenido la escuela de educadoras, no estuviera ejerciendo mi carrera; todo me ha servido. Creo que salí bien preparada para ejercer la carrera, puesto que lo logré desde el principio y así a lo largo de los años [E01].

Un aspecto a subrayar es la orientación del programa de educadoras al trabajo con la comunidad y la colaboración con las instancias gubernamentales en proyectos comunes, como lo eran los Domingos Culturales.

Nuestra formación fue con muchas actividades. Había clases el sábado y el domingo. Toda la semana era trabajar y trabajar, porque el domingo había que participar en los Domingos Culturales, que era un programa del municipio que se realizaba en el Chamizal [E06].

Nosotros hacíamos las rondas, nos vestíamos de acuerdo con la ronda en las presentaciones que hacíamos; cada Día del Niño nos llevaban al Chamizal con representaciones de cuento y de obras, danza y música para deleitar a los niños; los domingos hacíamos eso; hacíamos clases de pintura también con los niños pequeños... talleres y todo eso. Nos llevaba la universidad ahí en el parque del Chamizal. Y eran muy bonitos tiempos, porque te queda el recuerdo por ejemplo cuando presentábamos los cuentos de Cri-cri con canciones tan bonitas y nos vestíamos de la muñeca fea, de payasitos y todo eso [E03].

El 29 de abril de 1980, en un decreto del gobierno federal, se publicó la donación a la UACJ de los terrenos en la zona de El Chamizal –pertenecientes al Programa Nacional Fronterizo (Pronaf)–, que se destinaron a la construcción de instalaciones educativas. En el año de 1979 se hace entrega del Instituto de Ciencias Sociales y

Administración (ICSA) con apoyo del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), el cual se destinó para las carreras de turismo, trabajo social y educadoras (UACJ, 1999).

Desde el inicio las educadoras enfrentaron dificultades para el ingreso al trabajo docente, tradicionalmente un campo reservado para las normalistas. El acuerdo con las autoridades gubernamentales permitía la incorporación de las educadoras al servicio educativo del nivel preescolar y, ocasionalmente, al nivel de educación primaria en Juárez y otros municipios en el estado.

A nosotros nunca nos dijeron que no había perfil. Íbamos y la carrera era especial para preescolar; sin embargo, no había lugar porque estaba acaparado por los de la Normal [E01].

En el caso de las maestras adscritas al subsistema estatal, las condiciones laborales que se ofrecían eran equiparables a las normalistas, incluido el salario, servicio médico, vacaciones, jubilación dinámica y oportunidades de superación profesional. No obstante, algunas de las educadoras eligieron como ruta de desarrollo profesional ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional con dos propósitos: subsanar la carencia de un título de licenciatura y mejorar el salario en términos de la Clave L, la cual consiste en el pago de tiempo completo mixto, es decir, clave de nivel superior con prestaciones del nivel básico.

Ahora estoy terminando la UPN. Imagínate, ya casi por jubilarme y regresar a la escuela [...] Pero era eso o de plano irme con un salario mínimo [E06].

Esta ruta se ha configurado como una opción con resultados positivos para algunas maestras, mientras para otras ha representado una prueba más a superar en razón de la institución de egreso.

Algunas maestras están batallando porque hicieron la carrera de la UPN y ya no se la querían pagar por ser egresadas de la UACJ. Entonces sí les tocó a ellas como cierta discriminación en ese aspecto [...], aun de las que ya tienen base. Yo tenía como 13 años con mi base, pues hace diez años que la terminé, y tengo 23 de servicio [E01].

Con todo, los relatos de las educadoras coinciden en que existe una distinción –en ocasiones sutil, en otras evidente– entre las

normalistas y las no normalistas. En el caso de las egresadas de la UACJ revelan una lucha constante para demostrar y demostrarse que pueden hacer el trabajo docente con conocimiento, experiencia y voluntad. Este esfuerzo ha posibilitado la relación de amistad genuina entre las egresadas, lo que permite dotar de identidad propia a un grupo de personas que coinciden en expectativas, formación inicial, dudas, entre otros elementos, que consolidar las respuestas ante el quién soy y el quiénes somos.

Siento que ellas mismas sienten que son más, que su carrera vale más que la de nosotros; sienten que tienen más derecho y que tiene más validez su carrera, pero en cuanto al trabajo diario nos des envolvemos de la misma manera [E01].

Para el año de 1983, en vista de la saturación de plazas en varios estados del país, se emitió un decreto presidencial en el que se elevó al grado de licenciatura dicho programa. Con ello se intentaba frenar la demanda y así lograr un equilibrio con la oferta de trabajo existente.

En este escenario, el Lic. Carlos B. Silveyra Sayto, rector de la UACJ, hizo pública la determinación de cerrar el programa debido a la supuesta saturación de estas profesionistas en la ciudad, por lo que desde el año de 1984 se canceló la inscripción. Según se registra:

[...] sólo un 20% de las educadoras egresadas de la UACJ encontrarán acomodo en las plazas oficiales de la SEP y las demás sólo conseguirían lugar en zonas rurales del estado o en otras entidades [...] de las 103 solicitudes de plazas que había para agosto de 1983, sólo existían treinta puestos creados, por lo que un gran número de educadoras tendrían que aceptar plazas en otras partes del país, principalmente en la región serrana de Chihuahua [UACJ, 1999, p. 24].

De los comentarios de las educadoras se destaca la necesidad de valorar la pertinencia de los programas en educación que ofrece la universidad. Algunas maestras refieren a situaciones de malestar general en razón a las dificultades que les ha tocado enfrentar.

Sabes, para mí todo esto es un asunto político. Yo salí en el 84 cuando estaba todo el lío de las plazas y veo a mis compañeras nuevas y es lo mismo. Todo es político [E06].

En opinión de las maestras, la Escuela de Educadoras constituyó una experiencia enriquecedora que ha llenado sus vidas de satisfacciones personales y profesionales.

Gracias a Dios que tuve la oportunidad de que me dieran la base pronto y ya de ahí se me hizo fácil todo. Al principio, cuando salí de la UACJ, no encontré, pero estuve en una escuela particular. Pero ya cuando me dieron la base, todo se me ha hecho muy fácil, porque se me han ido dando las cosas tanto económicamente, como con los niños, los padres de familia; pues te puedo decir que todo me ha salido bien [E01].

La licenciatura en educación y la formación de educadores

Para octubre del año 2012, la Academia de Estudios sobre Educación (Aese) presentó ante el Consejo Universitario el proyecto para el programa académico de la licenciatura en educación.³ Siguiendo a Rojas Moreno y Sandoval Montaña (2005), designar esta propuesta curricular como licenciatura en educación carece de una tradición académico-disciplinaria propia que refiere a una nomenclatura de reciente aparición.

Con esta propuesta se pretendía atender la necesidad de profesionistas en el ámbito educativo en la zona, considerando que en aquel momento Ciudad Juárez presentaba una "carencia profunda de profesionistas en el área de educación y humanidades. De los 700,242 personas mayores a 18 años, solo 79,615 (11%) cuentan con instrucción superior, y de estas tan sólo el 11% (8,757, 1.2% del total) tienen formación en ese nivel (Aese, 2002, p. 10)".

Dicha propuesta coincidía con la valoración de Noriega (2005), quien consideraba a las escuelas normales en un periodo de letargo, descuido, abandono, pobreza académica e institucional que se

³ Para Rojas Moreno y Sandoval Montaña (2005) existen cuatro tradiciones académico-disciplinarias que han influido en la denominación institucional y en la selección de contenidos curriculares de las licenciaturas en el campo: 1) la tradición alemana representada por Herbart y Dilthey y el enlace entre la filosofía, la pedagogía y las humanidades; 2) la tradición anglosajona, representada por Dewey, y el enlace con la sociología funcionalista y la psicología experimental en la denominación de ciencia de la educación; 3) la tradición francesa, representada por Durkheim, Debesse y Mialaret y su referencia a las ciencias de la educación; y, 4) la tradición iberoamericana, conformada desde finales de los años sesenta a partir de planteamientos críticos y alternativos sobre pedagogía y educación.

prolongó hasta la implementación en el año 1996 del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAN), que imponía cambios en los planes y programas de estudio, la formación del personal docente, la gestión institucional, el trabajo académico y su infraestructura.

Este panorama de aparente debilitamiento de las escuelas normales se consideró óptimo por algunas instituciones interesadas en la formación docente. En este sentido, la universidad retomó, después de 19 años, su oferta educativa hacia un grupo de estudiantes del nivel medio superior que estaban dispuestos a ingresar a la UACJ ante la imposibilidad de trasladarse a las escuelas normales ubicadas en el estado.

Antes de entrar a la UACJ pensé en entrar a estudiar la Normal, pero como me tenía que ir a Chihuahua... No, en ese momento lo pensé y dije no, ahí está la Uni, esta mi familia y todo. ¿Qué voy a ir a hacer sola? [EPre04].

El Programa de Licenciatura en Educación (PLE) se sumaba a otras cuatro instituciones de educación superior que ofrecían estudios en educación en la región: el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Católica a través del Centro Teresiano de Estudios Superiores y Centro Universitario de Ciudad Juárez (CUCJ). Tanto el CAM como la UPN exigían como condiciones de ingreso ser maestro en activo del sistema público –de los subsistemas federal o estatal– con un mínimo de dos años de antigüedad; mientras el Centro Teresiano y CUCJ, al ser instituciones privadas, requerían el pago de colegiaturas, accesibles a cierta clase social.

Considerando lo anterior, la Aese (2002, p. 10) argumentaba:

Entre las múltiples ofertas de licenciatura de la localidad, no existe la posibilidad de cursar, en instituciones públicas, estudios de licenciatura en Educación para los interesados. Las opciones que existen son para regularizar a los docentes improvisados que ya laboran como tales a nivel de educación elemental, o bien existe la posibilidad de estudiar en instituciones privadas. Hay pues una importante carencia de estudios en ese nivel en la localidad.

En la misma dirección se visualizaba un campo laboral amplio que permitiría la formación de recursos humanos en diversas áreas, fragmentando la relación directa entre la formación docente y la docencia pura. La propuesta incluso omitía la referencia a las y los

docentes y en su lugar proponía la formación de profesionales de la educación para referir a aquellas personas capaces de atender las actividades de docencia, gestión, planificación, asesoría, capacitación y evaluación de programas educativos en el sector público y privado. De esta manera, la Aese (2002, p. 12) afirmaba que las y los egresados del PLE contarían con una "formación integral [que] les permitirá realizar tareas de docencia, investigación, planeación, gestión, consultoría o coordinación de proyectos académicos en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo mexicano, así como en los procesos educativos que se derivan de la educación no formal e informal".

Un aporte singular en la propuesta del PLE lo constituye la pedagogía industrial, término con el que se alude a los procesos educativos generados en el marco de la cultura empresarial y asume "las claves de toda formación 'para el trabajo'" (Barberá Albalat, 1994, p. 129). Esta área de formación se justificaba debido a que la industria maquiladora se colocaba desde los sesenta como la actividad económica de mayor importancia en la región. En la propuesta se consideraba que "en el entorno regional sus servicios profesionales tendrán potencialmente una gran demanda de la industria maquiladora y en las instituciones educativas, a partir de los cambios que se deriven de la política de modernización educativa, el Tratado de Libre Comercio y su alto crecimiento urbano (p. 12)".

La justificación del PLE se fundamentó en la experiencia de los académicos adscritos al Programa de Maestría en Educación, de los resultados de diversos ejercicios de investigación, estudios de egresados, reuniones con empleadores, foros de consulta pública para la planeación estratégica de la educación en el estado y el plan institucional de desarrollo de la UACJ. En concreto, el plan de estudios se constituía en cinco áreas de énfasis (Aese, 2002, p. 13):

1. Educación comunitaria. Esta área pretendía desarrollar en los estudiantes las competencias requeridas para impulsar en las localidades, en las organizaciones no gubernamentales y en las asociaciones civiles autónomas, programas de desarrollo propio y sustentable.
2. Educación superior. Desde este ámbito se pretendía fomentar un modelo de enseñanza andragógica en programas escolarizados convencionales, por lo que esta área pretendía habilitar a los estudiantes para el diseño, conducción y evaluación de programas de desarrollo académico en el campo de la educación superior.

3. Educación especial. Esta área se ofrecía como una opción de capacitación inicial de educadores atentos y sensibles a dichas necesidades de educación.
4. Pedagogía industrial. En esta área se habilitaría a las y los futuros egresados en el diagnóstico, diseño, conducción y evaluación de programas *in situ* de dicho sector económico de la sociedad.
5. Gestión escolar. Con esta área se esperaba promover el diseño de proyectos educativos colectivos y de amplia participación democrática que impulsaran la transformación de la práctica al interior de las aulas.

Dichas áreas de énfasis se suprimieron ante las recomendaciones emitidas por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), convirtiéndose en asignaturas optativas u obligatorias para las y los estudiantes del PLE. En el presente, el plan de estudios se establece como un programa integral que se compone con 48 materias (392 créditos), de las cuales 39 son obligatorias y diez optativas.

Asimismo, el plan de estudios se organiza en correspondencia a cinco ejes de formación y cinco curriculares (Aese, 2002). Entre los de formación se localizan: a) simbólica: favorece el dominio y desarrollo de las estructuras del pensamiento formal a través de la reflexión, la relación, la abstracción y la expresión; b) heurística: favorece el dominio y desarrollo de los paradigmas, modelos, procesos y metodologías adecuadas a su capacitación para la búsqueda, la indagación y la creación; c) técnica: se enfoca al dominio y desarrollo de habilidades y destrezas y al manejo de procedimientos, técnicas e instrumentos para la solución de problemas prácticos; d) crítica: se proyecta hacia el dominio y desarrollo de referencias valorativas para analizar y transformar la realidad; y, e) de autodesarrollo: permiten el dominio de recursos psicológicos apropiados al cultivo y elevación de las sensibilidades y vocaciones existenciales del sujeto de aprendizaje.

Por su parte, los ejes curriculares son: a) pedagógico: comprende los fundamentos filosóficos de la pedagogía, la valoración y ubicación de las tendencias, concepciones y prácticas pedagógicas; b) psicopedagógico: provee los elementos que posibilitan el conocimiento de las distintas etapas del desarrollo del ser humano y los elementos teórico-metodológicos de las corrientes psicológicas; c) didáctico-instrumental: aporta los sustentos teórico-metodológicos de las diversas corrientes curriculares y didácticas que se desarrollan en la actualidad; d) socio-pedagógico: incluye elementos teóricos que posibilitan la obtención de una vi-

sión integral del acontecer educativo; y, e) metodológico: dota de elementos teórico-epistemológicos y metodológicos implicados en la investigación educativa.

Referente a la formación profesional recibida, las y los egresados reconocen como fortalezas: la pertinencia del plan de estudio; la utilidad de materias relacionadas con la pedagogía, la didáctica, la formulación de proyectos (en especial aquellas que fomentan el acercamiento al ejercicio profesional); la elaboración de material didáctico; el carácter multidisciplinar de la docencia; la experiencia profesional y trayectoria académica del profesorado; así como la modalidad de acompañamiento docente en las prácticas profesionales.

Nosotros tuvimos una preparación más compleja; tuvimos filosofía, gestión, investigación [...] los que egresamos de la UACJ tenemos la perspectivas más macro [EPri12].

Entre las debilidades: la presencia de profesores con mínimas competencias docentes, duplicidad de contenidos, perfil de egreso indefinido y el aparente desinterés de la universidad por sus egresados.

Creo que es buena, porque te amplía el panorama en cuanto a tu campo de estudio, en cuanto a la educación y te permite cómo analizar [...] te permite analizar y buscar alternativas de solución y desde diferentes perspectivas; como que no te encasillas en una sola visión o no te encasillas en una misma forma de actuar, como solucionar un problema. En general en los profesores, son como que algunos que se esfuerzan e intentan tener una visión más crítica y de verdad mejorar su práctica docente; entonces en general es algo que yo veo muy bueno, y es algo que siempre he reconocido de la universidad [EPre02].

Según Rojas Moreno y Sandoval Montaña (2005), en México se pueden ubicar cuatro momentos en los programas de educación, sus planes de estudio y campo laboral:

1. Profesionalización de la pedagogía universitaria. Este primer momento, ocurrido durante las décadas de los cincuenta y sesenta, se observa la definición de la pedagogía en términos de una profesión que se relaciona estrechamente con su institucionalización como carrera universitaria y la proyección en el ámbito laboral que se tenía para ese entonces, en actividades tales como la docencia, la organización y adminis-

- tración escolares, la orientación educativa y la investigación pedagógica.
2. Profesionalización de la docencia. Se alude a un momento situado al inicio de la década de los setenta con la expansión de la educación media y superior y la demanda de docentes con el énfasis en las actividades de docencia, orientación educativa, administración y planeación educativa.
 3. Campo profesional del pedagogo. Se ubica durante los ochenta y caracterizan un momento que se refleja en la delimitación de los perfiles y planes de estudios que incluían actividades como formación docente, investigación educativa, capacitación laboral, educación continua, educación de adultos, educación especial, política educativa, planeación educativa, entre otras.
 4. Ámbitos de intervención profesional. Para los noventa se propone la noción de ámbitos especializados de intervención con los que se vinculaba la FUE y las demandas de un mercado laboral diversificado que requiere de una formación interdisciplinaria en la formación y práctica docente, diseño curricular, planeación, administración y gestión educativas, desarrollo de nuevas tecnologías en educación, asesoría psicopedagógica, educación no formal, investigación educativa, entre otros.

El PLE se ubica en este último momento al contribuir en la formación de profesionales de la educación capaces de desempeñarse en diversos ámbitos. Además, el programa asume un currículo flexible que permite al estudiantado el tránsito entre materias y niveles a través del Programa de Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA). Este programa permite reconocer el valor educativo de las actividades fuera del aula –servicio social, trabajo de campo, estancias de aprendizaje y prácticas profesionales, investigación, desarrollo tecnológico e innovación, actividades extra-curriculares, educación a distancia, uso de tecnologías de la información, viajes de práctica– como oportunidades para el desarrollo profesional y la formación en condiciones reales de trabajo (UACJ, 2007).

El plan de desarrollo del PLE se diseñó bajo seis metas, en atención a las dos líneas estratégicas: la de aseguramiento de la calidad académica y la de fortalecimiento de la infraestructura académica: 1) reunir una matrícula inicial de 30 personas; 2) desarrollar un currículo compuesto de 42 cursos obligatorios; 3) alcanzar una eficiencia terminal del 58% al 2006 y una tasa de titulación del 75%; 4) la participación total de las y los alumnos en el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL); 5) colocar

Tabla 2. Indicadores de trayectoria 2013 A

Educación	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Nuevo ingreso	87	144	41	101	88	74	64	91	107	143	130	94	75	159	83	
Matrícula	631	743	749	797	825	818	791	811	864	904	847	800	834	896	878	

Fuente: (UACJ, 2013)

Tabla 3. Estudiantes inscritos en la División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes

Educación	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Nuevo ingreso	—	—	—	—	—	—	3	78	22	101	36	92	22	102	0	67
Matrícula	—	—	—	—	—	—	36	109	128	225	258	346	372	468	473	546

Fuente: Elaboración propia a partir de UACJ, 2013.

Tabla 4. Indicadores de trayectoria 2013 B.

Educación	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Eficiencia terminal	-	-	46.9	27.2	37.9	52	53.4	21.1	73.5	39.6	265.9	107.3	79.21	68.1	-	-
Titulación	-	-	-	71.1	144	38.02	39	24	87.2	56.1	141.4	170.7	88.1	75	-	-

Fuente: (UACJ, 2013)

al 80% de las y los egresados en el mercado laboral en menos de seis meses; y, 6) colocar al 90% en actividades laborales –dentro del primer año– en el campo de conocimiento estudiado.

En correspondencia a los propósitos del presente trabajo, dichas metas se retoman como categorías de análisis que posibilitan la reconstrucción histórica del PLE en el marco del cuadragésimo aniversario de la universidad y el décimo del programa.

Si bien para el año del 2003 el PLE iniciaba actividades con 59 estudiantes, en el último año la matrícula se ha incrementado de manera significativa, colocándose entre los cinco programas de mayor crecimiento en la universidad. (Ver tabla 2.)

Además, el PLE se ofrece desde el año 2008 en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, con una matrícula actual de 546 estudiantes, que lo coloca como el programa más grande en el campus. Referente a Ciudad Juárez, la oferta para cursar la licenciatura en educación se amplía con la apertura –en el 2010– de un grupo en Ciudad Universitaria, lo que permitió el ingreso de 40 estudiantes (UACJ, 2010). Por lo anterior, la UACJ consolida sus programas de formación docente en el norte y noroeste del estado. (Ver tabla 3.)

En relación con el plan de estudios, se mantiene la malla curricular con 42 cursos obligatorios y más de 40 materias optativas, entre las que destacan: problemas de la frontera norte, estudios de género, educación y género, psicología comunitaria, procesos de formación ciudadana, educación y ecología, andragogía, pedagogía industrial, educación para la sexualidad, educación para la paz y resolución no violenta de conflictos, entre otras, con las que se pretende ofrecer al estudiantado una formación pertinente en temáticas de interés actual.

Sobre la eficiencia terminal y la tasa de titulación, para el año 2011 se obtuvieron los niveles más altos en el programa; esto es, 265.85% y 107.32% en sus respectivos semestres, mientras que para el primer semestre del año 2012 se alcanza un 79.21% y en el segundo un 68.18%. (Ver tabla 4.)

Hasta el presente, la universidad considera la participación de las y los alumnos en el EGEL como el referente principal de la carrera. Sobre este punto sobresalen los resultados de los estudiantes del programa en el examen que se aplica semestralmente. Tan solo en los dos últimos años, alrededor de 274 estudiantes presentaron el examen con resultados sobresalientes y nueve lograron el Premio Ceneval al Desempeño de Excelencia. Dichos resultados permitieron que el programa fuera reconocido en el Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento Acadé-

mico por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval, 2013b).

El punto álgido del programa refiere a sus egresados y el campo laboral. Las metas 5 y 6 del plan de desarrollo del PLE exigen la inserción laboral de las y los egresados en un periodo breve de tiempo, que va de los seis meses al año después del egreso. Al respecto, la UACJ (2011), a partir del estudio de egresados en el que participaron 14 sujetos, señala que el 80% de ellos labora en el ramo público, el 13% en el privado y el resto en asociaciones civiles. Respecto al nivel jerárquico, la mayoría (53.3%) se localizan en un nivel operativo, el 40% en supervisión y mando medio y solo el 6.7% está en mando y toma de decisiones. Además, la información institucional señala que el 93.3% de las y los egresados considera bueno su desempeño laboral y solo el 6.7% lo reconoce como regular. Empero, carece de información sobre las condiciones de inserción, trabajo y permanencia de las y los egresados que permita valorar la congruencia del programa.

Como información complementaria, el Primer Seguimiento de Egresados, realizado por el programa (UACJ, 2012), contó con la participación de 226 egresados, de los cuales el 73.5% realiza alguna actividad laboral. De este grupo, el 86.1% (143) lo realizaban en el ámbito educativo: 65% en el sector público, 32.9% en el privado y 2.1% en el sector social. Del mismo grupo, el 88.8% se desempeña en el ámbito de la educación formal y el 76.9% realiza actividades de docencia. De estos 110 docentes, el 86.4% trabajaba en el nivel básico, que incluye 15.8% en preescolar, 77.9% en primaria y 6.3% en secundaria.

Al presente, el reto para las y los egresados de la UACJ que han decidido incursionar en la docencia del nivel básico es cumplir con los requerimientos impuestos por las autoridades estatales. Relativo a la inserción docente, las y los egresados gradualmente se han colocado como docentes de educación inicial, básica, medio superior y superior en los sistemas de educación pública y privada de la región.

En relación con la educación básica, las experiencias laborales de los egresados del PLE —en los subsistemas federal y estatal— reflejan multitud de dificultades que van desde discriminación para conseguir un interinato, mantener el empleo, la oportunidad para presentar el examen de oposición,⁴ hasta la negativa para aspirar a puestos administrativos.

⁴ En México, el ingreso a la docencia requiere de la aprobación del examen de ingreso al servicio docente —tal como sucede en Chile (Prueba Inicia), Brasil (ENADE) y El Salvador (ECAP)— diseñado y aplicado a nivel nacional

En esta cuestión, se distinguen dos rutas de inserción: 1) convenio entre la universidad y el gobierno; y, 2) gestión político-sindical. En el primer caso, se hace referencia al único convenio entre la universidad y Gobierno del Estado que permitió el ingreso de 50 egresados frente a la jubilación masiva que se presentó en el 2010.

Sobre el asunto, las y los egresados del PLE coinciden en que se requiere de voluntad política y compromiso institucional a fin de generar oportunidades laborales para sus egresados.

Lo que sí se me hace que le hace falta es que la UACJ gestione, pelee por sus egresados, que en lo personal a mi parecer no lo está haciendo [...] Considero que es el momento para que la UACJ haga algo por nosotros, por la carrera de educación, porque es una carrera de prestigio. En verdad salimos preparados, pero el problema es gestionar [EPre03].

En relación con sus procesos de formación, solo el 36.7% participa en actividades de educación continua, de los cuales el 8% inician estudios de posgrado, el 2.2% una segunda carrera, el 12.4% diplomados y el 14.2 cursos y talleres. Cabe destacar el carácter endógeno de la educación continua, derivado de una política educativa que privilegia la formación docente en espacios y programas autorizados; por ejemplo, las y los egresados que incursionan en la docencia prefieren aquellos cursos, diplomados y posgrados que garanticen valor escalafonario según los criterios del Programa de Carrera Magisterial o los requerimientos del Programa de Estímulos al Desempeño Laboral, esperando con ello enmendar la carencia de un título normalista.

Reflexiones finales

La formación docente se revela como un asunto complejo que presenta una multitud de aristas. Cada una, como objetos de estudio, permite entender quiénes son las y los profesores, sus expectativas, intereses, dudas y satisfacciones. Formación e identidad se fusionan en una profesión que se expresa en un *continuum* y se materializa en un proyecto personal y colectivo. Se evoca a la acción permanente de reconstrucción personal y profesional que

por el Ceneval (en el estado de Chihuahua dirigido preferentemente a las y los egresados de escuelas normales).

pone a prueba los saberes y orienta los trayectos formativos del profesorado ante la exigencia de las y los otros (niños, adolescentes, jóvenes y adultos).

La mirada histórica responde a un “fenómeno de la explosión de la memoria, la expansión vertiginosa del interés por el pasado [...] volviendo la mirada a la historia para orientarse en el presente” (Aurell, Balmaceda, Burke y Soza, 2013, p. 5).

El recorrido en la historia de la UACJ y sus esfuerzos por atender las necesidades formativas –cada vez más diferenciadas– del profesorado permiten observar que en el contexto universitario la formación docente es un proyecto educativo a largo plazo. Como se ha presentado en este documento, la propuesta formativa de la UACJ para el desarrollo profesional de las y los maestros en Chihuahua se caracteriza por ofrecer programas novedosos que atienden a las temáticas emergentes desde el género, los derechos humanos, la educación para la paz, la atención a la diversidad, entre otros. Ante las normales, la universidad requiere de programas de formación docente relevantes con qué hacer frente a la estructura oficial.

Asimismo, la oferta educativa apela a un profesional de la educación que realiza su práctica laboral en un campo diversificado que rebasa el perímetro del aula y supera la docencia. No se trata de cuestionar el papel de las normales, ni el derecho de sus egresados a las plazas de profesores para la educación básica, sino contribuir a la mejora de los servicios educativos públicos en beneficio de la niñez y juventud chihuahuense.

Finalmente, cabe enfatizar la concentración de las instituciones y programas de formación docente en la capital del estado. Al respecto, puede situarse el problema en relación a la pretendida federalización de la educación que se observa en la dispersión de unidades de formación y la concentración de instituciones desarrolladas en la capital. Para atender la situación se recomienda fortalecer la capacidad de las instituciones localizadas en las diversas zonas de la región y minimizar el centralismo.

El debate sobre las políticas y procesos de formación docente en México obliga a visualizar dicha problemática en el marco de la nueva gestión del presupuesto público designado para tal cometido (Ramos García y Guillén López, 2012). Por lo que el impacto de la inversión en la formación inicial, habilitación, actualización y superación profesional del profesorado se verá a largo plazo en los términos de evaluación del aprendizaje de las futuras generaciones. Habrá que considerar que los gobiernos anteriores han implementado acciones diversas para elevar los niveles de autonomía,

presupuesto por resultados, capacidad de respuesta de las escuelas ante los problemas de infraestructura, personal docente y procesos de formación del profesorado con resultados difusos. Con todo, han actuado al margen de una política de fortalecimiento municipal de apoyo a la educación, reeditando con ello en promesas de campaña en detrimento de los servicios educativos en la región.

Ante ello, Zamorano (2006) considera urgente potencializar el funcionamiento de los municipios y de sus órganos especializados en educación para apoyar la efectividad de la reforma educativa actual, sobre todo en las funciones de monitoreo de resultados, inspección de trabajo directivo, supervisión de las prácticas docentes, así como en la sanción y fortalecimiento de las capacidades administrativas de los centros escolares. Siendo evidente que el rol jugado por el municipio en el desarrollo del sistema educativo a nivel local y su proyección futura van desde visiones optimistas sobre sus capacidades hasta aquellos que desconfían de sus posibilidades de conducción y liderazgo.

Al respecto, vale la pena considerar un ejemplo histórico único sobre la municipalización de la educación primaria en México. Se pone el caso estudiado por Caballero (s.f.) sobre las escuelas casas del pueblo en el año 1917, previo a la instrucción pública; el gobierno mexicano porfirista promovió las casas del pueblo en las comunidades rurales del país para fortalecer la relación entre la escuela y el desarrollo de la comunidad, resaltando la importancia que tenía la escuela en la promoción de la salud, la higiene, la nutrición y la socialización del educando. El problema de las escuelas casas del pueblo recaía en cuestiones de marginación, pobreza e injusticia social; sin embargo, dio paso a políticas de formación del profesorado en escuelas normales rurales, cuyo currículo agregó temáticas específicas de salud personal, integración familiar y buenas costumbres.

Siguiendo con lo anterior, las políticas y los procesos de formación docente son ejecutados bajo la rectoría de la federación y las dependencias educativas de las entidades estatales o municipales.

En el estado de Chihuahua, las acciones ejecutadas por más de 15 instituciones de formación docente parecen insuficientes ante la formación de más de 19 mil profesores en servicio; empero solo diez de los 67 municipios chihuahuenses se han visto favorecidos por los procesos de desconcentración, descentralización y cooperación con las organizaciones de la sociedad civil para actuar sobre la educación, ya sea mediante la creación de distintos

centros municipales de servicio educativo o con la oferta de programas de capacitación y superación profesional. Al respecto, Navarro (2012) considera que esta tendencia es el resultado de un proceso de transferencia de actividades desde la órbita estatal al tercer sector y al sector empresarial; así pues, destaca en la última década una mayor participación organizada de la sociedad en asuntos educativos. Cabe señalar que los proyectos presentados por las organizaciones de la sociedad civil (OSC) no impactan a la formación de maestros.

A partir de ello es posible comprender que los servicios de actualización y superación docente ofrecidos en el estado de Chihuahua se realizan en ámbitos de acción muy diversos, pero coincidentes en los criterios de formalización legal y legitimidad político-académica. La oferta académica para la formación de las y los profesores es regulada por el gobierno estatal; sin embargo, existen lógicas administrativas específicas para la obtención de recursos gubernamentales especiales que apoyen a las instituciones formadoras de maestros.

Cabe señalar que la investigación académica en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez aparece desvinculada de los procesos de gestión, regulación y control del trabajo docente y de las políticas de formación docente en el nivel de educación básica, por lo que la discusión del objeto se realiza bajo una escasa referencia con los estudios sobre la administración pública, los tres niveles de gobierno y, de especial importancia, la intervención de los municipios en la educación.

Al respecto, al momento de redactar este trabajo, destaca la presencia de hombres académicos de la UACJ como agentes de la política educativa en la región (en la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte; la Subsecretaría de Educación en los municipios de Chihuahua y Ciudad Juárez, así como la alcaldía) y su ausencia, por un lado, en la gestión de apoyos para las y los egresados de la UACJ, y por el otro en el presupuesto especial a las políticas de formación docente en la localidad.

Con todo, el debate sobre la formación docente en Chihuahua todavía está abierto. Esta valoración permite insistir en la posibilidad de efectuar múltiples y renovadas lecturas en el abordaje de la formación de las y los maestros en un contexto cada vez más incierto.

Bibliografía

- AESE. (2002). *Proyecto para el programa académico de la licenciatura en educación*. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Academia de Estudios sobre Educación, UACJ.
- AGUERRONDO, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- AURELL, J., BALMACEDA, C., BURKE, P. y SOZA, F. (2013). *Comprender el pasado: una historia de la escritura y del pensamiento histórico*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- BARBERÁ ALBALAT, V. (1994). Educación recurrente y alternancia. En V. García Hoz, *La educación personalizada en el mundo del trabajo* (pp. 119-137). Madrid, España: Ediciones RIALP.
- CABALLERO, A. (s.f.). *El municipio y la educación básica*. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/gac/cont/26/trb/trb5.pdf>
- CANIZALES DE URRUTIA, D. (1982). *Así empezó: la verdadera historia de la Universidad Femenina de Ciudad Juárez, Chih., y sus transiciones a Universidad Mixta, Universidad de Ciudad Juárez, A.C. y Universidad Autónoma*. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: UACJ.
- CENEVAL. (2013b). *Premio Ceneval al Desempeño de Excelencia-EGEL*. Recuperado de http://premio.ceneval.edu.mx/premio_egel/
- LOZANO ANDRADE, I. y Mercado Cruz, E. (2014). *El ojo del huracán: la formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- NAVARRO ARREDONDO, A. (2012). *Cooperación entre el gobierno local y organizaciones de la sociedad civil en políticas sociales*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- NORIEGA, M. (2005). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: Plaza y Valdés.
- OEI. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- OREALC-UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y El Caribe. Profesores para una educación para todos*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- PALENCIA VILLA, M. (2004). La maternidad y sus extensiones: el caso de las educadoras. *La ventana*, (13), 188-210.
- RAMOS GARCÍA, J.M. y Guillén López, T. (2012). *Gobernanza por resultados en México. Eficacia directiva 2006-2012*. México: El Colef.
- RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L.E. y Polo, J.L. (2012). *Historiografía y líneas de investigación en historia de las universidades: Europa mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- ROJAS MORENO, I. y Sandoval Montaña, R.M. (2005). Formación en educación y procesos institucionales (universidades). En P. Ducoing Watty, *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II* (pp. 467-526). México: Grupo Ideograma Editores.
- UACJ. (1999). *Los primeros veinticinco años*. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- UACJ. (2007). *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos*. Recuperado de www.uacj.mx/CIE/Documents/SATCAEResumen.pdf

- UACJ. (2010). *Cuarto informe*. Recuperado de http://www.uacj.mx/cuartoinforme/Documents/IV_Informe_UACJ.pdf
- UACJ. (2011). *Estudio de empleadores 2011*. Recuperado de http://www.uacj.mx/planeacion/sedi/Paginas/EstudiosDeEmpleadores/empleadores%202011/Empleadores_ICSA_2011.pdf
- UACJ. (2012). *Informe del seguimiento de egresados/ Programa de Licenciatura en Educación*. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- UACJ. (2013). *Estadística institucional: indicadores de trayectoria*. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Subdirección de Estadística Institucional, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- VILLEGAS-REIMERS, E. y Ávalos, B. (2003). *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile* (Cuadernos de discusión 2). México: Secretaría de Educación Pública.
- ZAMORANO, L. (2006). *Descentralización de la educación y el desempeño de los municipios*. Santiago de Chile, Chile: Instituto Chileno de Estudios Municipales.