

Jesús Adolfo Trujillo Holguín (coord.)

Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua

Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua



Jesús Adolfo Trujillo Holguín
(coordinador)

**Miradas históricas
a la formación
del profesorado en Chihuahua**

TRUJILLO HOLGUÍN, J.A. (coord.). (2014). *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua*, Chihuahua, México: Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R.-Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC-Doble Hélice Ediciones.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluidos fotocopia, grabación magnética o cualquier sistema de almacenamiento de información o de recuperación sin permiso por escrito del coordinador y de la editorial, en los términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, so pena de hacerse acreedor a las sanciones legales correspondientes, inclusive cárcel.

DERECHOS RESERVADOS, PRIMERA EDICIÓN, 2014

- © Jesús Adolfo Trujillo Holguín
por coordinación.
- © Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R.
Calle 4a. y Ramírez No. 2600, col. Centro,
Chihuahua, Chih., México. CP 31000.
- © Red de Investigadores Educativos Chihuahua, AC
Calle Efrén Ornelas No. 1406, col. Obrera
Chihuahua, Chih. México. CP 31350.
- © Reyes González Martín – Doble Hélice
Allende 109-4, Centro
Chihuahua, Chih., CP 31000
www.doblehelice.com.mx

ISBN 978-607-9086-95-4



IMPRESO EN MÉXICO
PRINTED IN MEXICO

Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
(coordinador)

Autores:

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Ramón Gutiérrez Medrano
Ma. Concepción Franco Rosales
Josefina Madrigal Luna
Yolanda Isaura Lara García
Evangelina Cervantes Holguín
Pável Roel Gutiérrez Sandoval
Romelia Hinojosa Luján
Fernando Sandoval Salinas
Arturo Vázquez Marín
Carmen Lorena Armendáriz Vázquez
Guillermo Hernández Orozco
Francisco Alberto Pérez Piñón



Gobierno del Estado de Chihuahua

Lic. César H. Duarte Jáquez
Gobernador Constitucional

Ing. Pablo Espinoza Flores
Secretario de Educación, Cultura y Deporte

Mtro. Francisco Javier Jáquez Hernández
Director de Desarrollo Educativo

Mtro. Manuel de la Torre Grijalva
Jefe del Departamento de Formación y Actualización Docente

Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Prof. Aminadab González Quiñónez
Director General

Prof. Raúl Arras López
Subdirector Administrativo

Dr. Pedro Rubio Molina
Subdirector Académico

Red de Investigadores Educativos Chihuahua, AC

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Presidente

Mtro. Pedro Covarrubias Pizarro
Secretario

Dra. Romelia Hinojosa Luján
Tesorera

Presentación

Una sociedad que reconoce su pasado y lo valora como parte de la experiencia colectiva tiene un mayor potencial de desarrollo en el presente y una proyección clara hacia el futuro. La historia construye la identidad de los pueblos, les marca su rumbo y los ayuda a visualizar escenarios posibles. En el caso de la educación, tal aseveración no puede ser menos real, pues en la medida en que logramos un mayor conocimiento sobre los procesos ocurridos en el pasado, tenemos claridad en los retos y demandas que nos toca enfrentar en el presente.

Para la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. (ENSECH) es un verdadero privilegio presentar esta obra que atinadamente se denomina *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua*, pues a través de ella podemos conocer diferentes momentos, espacios y actores que han participado en la formación de las y los maestros de Chihuahua y, por consiguiente, del sistema educativo estatal.

Esta obra es resultado de un esfuerzo conjunto entre la ENSECH y la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, AC (Rediech), quienes coincidimos en el deseo de promover las actividades de investigación y difusión del conocimiento. En tal sentido, resultó fundamental la experiencia de los académicos que conforman la Rediech para desarrollar las diferentes etapas en el proceso de conformación del libro.

Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua pretende difundir las perspectivas y análisis relacionados con la formación histórica del profesorado. Esperamos que los artículos que aquí se presentan contribuyan a la reflexión de las y los docentes, estudiantes, investigadores y demás sectores de la sociedad interesados en conocer los procesos que hemos enfrentado en el pasado, los éxitos alcanzados y los retos aún por superar para alcanzar una mayor calidad educativa.

Para la integración de este libro colectivo fue lanzada una convocatoria pública sin más limitante que la seriedad académica de

los trabajos, misma que resultó todo un éxito, no solo por la amplia difusión que tuvo en los meses de mayo a octubre de 2013, sino por la diversidad de trabajos recibidos y los cuales abarcan análisis bajo diferentes perspectivas metodológicas que le aportan una gran diversidad y riqueza al documento. Al final resultaron aprobados nueve trabajos, cuya seriedad y originalidad la respalda el profesionalismo y trayectoria académica de los dictaminadores que participaron en la evaluación.

En dicha fase se contó con la valiosa colaboración de los más destacados académicos del país quienes, en su mayoría, pertenecen a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, AC, al Sistema Nacional de Investigadores y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

En términos generales, participaron 27 dictaminadores de 13 entidades del país, adscritos como docentes-investigadores en la Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Normal Superior de Querétaro, Escuela Normal de Mactumactzá, Universidad de Monterrey, Colegio Mexiquense, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad de Colima, Universidad Pedagógica Nacional (Chihuahua, Hidalgo y Distrito Federal), Dirección de Investigación Educativa del Estado de Hidalgo, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Instituto Hidalguense de Financiamiento a la Educación Superior, Departamento de Investigaciones Educativas (Distrito Federal, San Luis Potosí y Chihuahua) y las universidades autónomas de Guanajuato, Zacatecas, Chihuahua y San Luis Potosí. A todos ellos nuestro agradecimiento.

También es digno de resaltar el apoyo del Gobierno del Estado de Chihuahua, a través de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, por encargarse de la difusión de la convocatoria en los medios de comunicación impresos durante el mes de junio de 2013.

Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua se presenta así como un esfuerzo conjunto entre la ENSECH y la Rediech, que esperamos se convierta en un valioso precedente para la colaboración interinstitucional que contribuya a generar nuevos espacios de diálogo académico que fortalezcan a la educación de Chihuahua.

Prof. Aminadab González Quiñónez
Director General de la ENSECH

Prólogo

El libro

La Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano y la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua publican el presente volumen como resultado de una convocatoria abierta dirigida a las y los investigadores e interesados –en general– en el tema de la historia de la educación. Aquí encontramos dos hechos relevantes: el primero, que la Escuela Normal Superior y la Rediech hayan decidido invertir en la publicación de un libro de corte académico; y en segundo término, que se haya abierto la posibilidad de que los capítulos fueran seleccionados por mérito y bajo arbitraje estricto.

Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua es un libro que abona a la historia de la educación en México y particularmente a dos tópicos relevantes en este campo: la historia de la formación de los maestros mexicanos y la historia regional de la educación. Como se ha dicho en repetidas ocasiones, conocer la forma en que históricamente hemos formado a los maestros nos permite comprender la situación actual por la que atraviesa la formación de docentes, así como el estado que guarda el ejercicio de la profesión docente y por ende la propia educación.

Este libro puede equipararse con un rompecabezas, o la imagen de un caleidoscopio. Lo afirmamos con base en la diversidad de procesos históricos que se abordan, en los periodos en los que tuvieron lugar, así como en los enfoques con los que los diversos capítulos han sido escritos. *Miradas históricas...* va de la mirada nostálgica sobre el pasado en el que el autor compromete sus emociones y recuerdos personales, a la historiografía profesional en la que se hace énfasis en la revisión de los documentos primarios a partir de una toma de postura teórica y un método riguroso. Así, *Miradas históricas...* nos presenta una diversidad de voces que enriquecen el panorama de la historia de la formación de los maestros de Chihuahua y de México.

Los autores y los capítulos

El Dr. Trujillo ha escrito el capítulo primero: "Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R.". Tal como el título lo indica, Trujillo presenta aquí una visión preliminar de la que seguramente será la historia del centro educativo que auspicia la obra que comentamos. Llama la atención la fragilidad de la institución y la gran relevancia que en este contexto tuvo la construcción, con recursos federales, del edificio que en la actualidad la alberga, evento relevante que le ha dado certeza al futuro de la Normal Superior de Chihuahua.

Enseguida aparece la mirada nostálgica de Ramón Gutiérrez Medrano, quien recrea la vida cotidiana de la Escuela Normal Rural de Salaices, en un capítulo que narra las actividades diarias que realizaban los *salaicinos* en esta institución educativa que formó a más de 1,500 profesores y cuya singularidad queda al descubierto en cada uno de los párrafos que integran este trabajo.

El tercer capítulo, "Luis Urías Belderráin. Un notable formador de docentes en Chihuahua, 1907-1975", es de la autoría de la maestra María Concepción Franco Rosales, quien es profesora normalista, formadora de cientos de docentes en la entidad. La maestra Conchita es también historiadora e investigadora educativa. Su texto nos presenta un esbozo biográfico sobre el educador chihuahuense cuyo nombre adoptó la Escuela Normal del Estado. La autora va de los datos personales a los formativos y profesionales, para presentarnos en términos generales el devenir de la vida de este hombre y algunas de sus principales aportaciones a la educación en la entidad. Como suele ocurrir con los textos biográficos, en el presente no encontraremos los conflictos o claroscuros naturales de toda vida humana; faltaría por ver la forma en la que el profesor Urías, siendo uno de los promotores de la educación socialista en la entidad, sobrevivió a los cambios que impuso la educación de la "unidad nacional", por solo mencionar un ejemplo.

En su texto "La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y su contribución a la formación del profesorado en Chihuahua", Cervantes y Gutiérrez presentan un análisis sobre un asunto que en años recientes ha vuelto a la palestra: el papel de las universidades en la formación de maestros. Bien construido y sustentado, el texto presenta los procesos que en cuanto a la formación de maestros han tenido lugar en la UACJ. Es evidente que la intención de los autores es exaltar las bondades de los proyectos que descri-

ben; sin embargo, en un capítulo subsecuente de este mismo libro encontramos, por ejemplo, que la creación de la carrera de educadoras fue una iniciativa de un movimiento social y producto de una negociación política y no una iniciativa académica de la universidad.

En "El semiescolarizado: 'un parche mal pegado' a la Normal del Estado de Chihuahua", Romelia Hinojosa Luján presenta un análisis sobre una experiencia de nivelación magisterial; el texto es interesante y nos habla de un fenómeno que por desgracia se ha repetido en nuestro país desde el siglo XIX: la habilitación como docentes de personas sin la formación necesaria y su posterior "nivelación" académica. Este fenómeno recurrente ha sido responsabilidad de las autoridades gubernamentales y sindicales y se puede atar a coyunturas políticas y electorales. Este es el caso que nos presenta Hinojosa. Están por analizarse las consecuencias que estos procesos han tenido en la desprofesionalización del magisterio mexicano y en la inequidad educativa que priva en el Sistema Educativo Nacional (SEN). El afecto que la autora reconoce sentir por el proyecto analizado, no le impidió llevar un trabajo riguroso y crítico.

También docente normalista, así como ex director de la Normal Superior y ex representante sindical de la Normal del Estado, Arturo Vázquez Marín ha escrito, al alimón con Fernando Sandoval Salinas, el capítulo "El Consejo General de Actividades Educativas: una propuesta pedagógica", en el que presentan la relevancia que tuvo el proyecto educativo de este consejo en el seno del Comité de Defensa Popular (CDP). En este capítulo podemos observar la forma en que un movimiento social, que posteriormente se institucionalizó, generó una propuesta educativa y la demanda de educación dirigida a las instituciones del estado. Aquí podemos constatar la forma en que algunos grupos sociales han intervenido en los procesos de escolarización en las regiones de México.

El último capítulo, "Bases para la implantación de la educación socialista en Chihuahua: un enfoque desde la Escuela Normal del Estado. 1934-1940", ha sido escrito por tres autores: Guillermo Hernández Orozco, Francisco Alberto Pérez Piñón y el coordinador de la obra, Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Este trabajo aborda la educación socialista en Chihuahua. Como es sabido, este proyecto educativo fue establecido a nivel nacional por el general Lázaro Cárdenas en su periodo presidencial (1934-1940). Los autores emprenden la manera en la que este proyecto nacional se implantó en Chihuahua. Para ello describen las características del

contexto local y del proyecto nacional, así como las respuestas, los procesos de apropiación de los actores y las repercusiones que este proceso histórico tuvo en las instituciones y las personas.

Hemos dejado para el final los dos capítulos que a nuestro juicio pudieran catalogarse como avances de investigación. Se trata del trabajo "La formación de docentes: compromiso personal y profesional", de Armendáriz, y "La formación docente en contextos étnicos de Chihuahua", de la autoría de Madrigal y Lara García.

En conclusión, diremos que el libro presenta información interesante para quien desee asomarse a la historia de la educación en Chihuahua, algunos de los capítulos han corrido con mejor suerte y serán de mayor utilidad que otros. No falta aquí la nostalgia que implica el recuerdo; tampoco la crítica y el análisis. La intención del libro no es la de presentar una visión monográfica sobre la historia de la formación de docentes en Chihuahua, sino la de presentar un abanico, una diversidad de miradas sobre algunos de los procesos que han tenido lugar en este campo a lo largo de la historia de la entidad. Si nos atenemos a los capítulos aquí descritos, hay pendientes relevantes en la tarea de desentrañar los procesos históricos por lo que ha atravesado la educación de los maestros chihuahuenses; este trabajo, por pionero, resulta atractivo.

Podemos decir que uno de los grupos más activos de historia-dores de la educación en México es el de Chihuahua. El lector encontrará en *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* una obra comprometida con este esfuerzo.

Mtro. Siddharta Camargo Arteaga
Subdirector de Enfoques y Contenidos
Dirección General de Educación Superior
para Profesionales de la Educación
Secretaría de Educación Pública (DEGESPE-SEP).

Índice

Presentación	7
Prólogo.	9

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R.	15
---	----

Ramón Gutiérrez Medrano

La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salaices, Chihuahua.	37
--	----

Ma. Concepción Franco Rosales

Luis Uriás Belderráin: notable formador de docentes en Chihuahua (1907-1975)	67
---	----

Josefina Madrigal Luna

Yolanda Isaura Lara García

La formación docente en contextos étnicos de Chihuahua	97
--	----

Evangelina Cervantes Holguín

Pável Roel Gutiérrez Sandoval

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y su contribución a la formación del profesorado en Chihuahua	123
---	-----

Romelia Hinojosa Luján

El semiescolarizado: un "parche mal pegado" a la Normal del Estado de Chihuahua	149
--	-----

<i>Fernando Sandoval Salinas</i> <i>Arturo Vázquez Marín</i> El Consejo General de Actividades Educativas: una propuesta pedagógica	175
<i>Carmen Lorena Armendáriz Vázquez</i> Formación de docentes: compromiso personal y profesional	199
<i>Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i> <i>Guillermo Hernández Orozco</i> <i>Francisco Alberto Pérez Piñón</i> Bases para la implantación de la educación socialista en Chihuahua: un enfoque desde la Escuela Normal del Estado 1934-1940	217

Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua

Profr. José E. Medrano R.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín¹

Resumen

El Sistema de Educación Normal en México tiene su origen en la segunda mitad del siglo XIX, cuando se intensificó el surgimiento de estas instituciones en diferentes ciudades del país. El régimen del Gral. Porfirio Díaz puso especial atención en el tema educativo y, paradójicamente con las causas que dieron origen al movimiento revolucionario de 1910, sentó las bases para el surgimiento de un sistema educativo bastante sólido.

Las primeras acciones del Estado mexicano para atender la formación de sus maestros fueron en el nivel de primeras letras, y en menor medida los destinados a la educación para párvulos, siendo prácticamente hasta el siglo XX cuando se puso atención a la formación de maestros para el nivel secundario.

En el caso del estado de Chihuahua, existieron varios intentos por establecer una Escuela Normal para Profesores en la ciudad de Chihuahua, la cual se inaugura el 2 de enero de 1906, y a partir de allí empezó la formación de los maestros que se encargaron de

¹ Jesús Adolfo Trujillo Holguín es catedrático en la modalidad mixta de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. y profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Tiene especialidad en competencias docentes por la Universidad Autónoma de Madrid y doctorado en educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es autor de varios libros, artículos y ponencias relacionadas con historia e historiografía de la educación. Actualmente preside la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, es miembro activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC, socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Premio Chihuahua 2013 de investigación en ciencias sociales.



Oficinas administrativas de la Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R., ubicadas en las calles Ramírez y 4a. en Chihuahua capital (fuente: Archivo personal de Jesús Adolfo Trujillo Holguín).

frugar el proyecto educativo porfirista –en un principio– y el revolucionario después. Sin embargo, quedaba pendiente una institución para la formación de maestros de nivel secundario, lo cual se lograría hasta ya muy avanzado el siglo xx, concretamente en 1960, cuando se establece la Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. por decreto del gobernador Teófilo Borunda Ortiz.

El presente trabajo hace un recuento de los antecedentes que tuvo el nivel secundario en México y centra su interés en los procesos que ocurrieron en el estado de Chihuahua para definir su estructura y propósitos, hasta llegar a las acciones que llevaron a la creación de la Escuela Normal Superior de Chihuahua. Para ello se utilizaron fuentes bibliográficas y consulta de documentos primarios en los archivos históricos de la institución (AHENSECH), del municipio (AHM) y de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHU). Asimismo, se recurre a los testimonios orales de maestros que han vivido de cerca algunos de los procesos históricos más importantes para la institución.

A manera de antecedente

A partir de la consumación del movimiento de Independencia de México surgió la necesidad de reorganizar todos los rubros de la



Inscripción en piedra de cantera que se ubica en la entrada principal del templo de San Francisco en la ciudad de Chihuahua (fuente: Archivo personal de Jesús Adolfo Trujillo Holguín).

administración pública para establecer las bases del país que se deseaba construir. La fragilidad de los gobiernos a partir de 1824, las pugnas políticas y los debates ideológicos ocasionaron tal clima de inestabilidad que relegó el tema educativo y privilegió el gasto público en los asuntos de guerra para la defensa y afianzamiento de la soberanía nacional.

En el estado de Chihuahua, los pocos centros educativos que existieron durante la época colonial eran de carácter eclesiástico y ofrecían una incipiente preparación de los niños y jóvenes en las primeras letras, con métodos de enseñanza memorísticos y con énfasis en aspectos religiosos. Para entonces no se logró el establecimiento de un sistema amplio y uniforme que ayudara a fraguar el tipo de ciudadano que debía formarse para responder a las necesidades sociales de la época.

La marcha educativa a lo largo del siglo XVIII y XIX fue lenta y hubo que esperar lapsos de varias décadas para que se lograra el establecimiento de planteles educativos. En 1721, por ejemplo, se funda la primera escuela básica de San Felipe el Real de Chihuahua, en lo que actualmente es el templo de San Francisco, y hasta 1827 se abre una institución de educación posprimaria: la Cátedra de Latinidad, en la que se desempeña como primer rector el presbítero Antonio Cipriano Irigoyen de la O.²

² Para ver más sobre el surgimiento de la cátedra de latinidad, antecedente directo de lo que a partir de 1835 sería Instituto Literario, en 1884 Instituto Científico y Literario y en 1954 Universidad Autónoma de Chihuahua, puede consultarse a Guillermo Hernández Orozco, quien a través de cuatro tomos describe y analiza las diferentes etapas por las que atravesó esta institución educativa a lo largo de dos siglos.

En lo que concierne a las instituciones para la formación de maestros ocurrió algo similar, pues desde 1843 hubo intentos por crear una Escuela Normal para Profesores, ya que en 1837 dejó de funcionar la Escuela Normal Lancasteriana que se fundó mediante el decreto del 9 de octubre de 1833 en el mandato del gobernador José Isidro Madero,³ y la cual estuvo a cargo de dos reconocidos maestros de origen francés: Bernardo Guingnor y Guillermo Roussy.⁴

La Escuela Normal Lancasteriana constituyó una verdadera innovación debido a que por primera vez contemplaba la formación de maestros de manera teórica y práctica, pues en el artículo 10o. del decreto de creación estableció que el "segundo departamento que se titulará escuela normal, será destinado únicamente á formar profesores, aleccionándolo sea la teorica o practica del metodo de enseñanza mutua"⁵ (sic). Anteriormente, el padre Irigoyen de la O le había dado el carácter de normal a la escuela principal de la ciudad de Chihuahua, pero los aspirantes a maestros únicamente acudían a observar la manera en que se desempeñaba el "experto", sin realizar práctica alguna o recibir preparación teórica que fortaleciera sus competencias docentes.

En esas primeras dos décadas de vida independiente de nuestro país figuran, pues, las instituciones de primeras letras, entre las que se encuentran una escuela para niños, una para niñas y una subalterna en la capital; nueve principales en diferentes partidos⁶ y otras más que en total daban setenta planteles sostenidos por el erario público y la única escuela de nivel pos-primario que en 1835 se convierte en Instituto Literario. Hasta este momento el nivel de educación secundaria no aparece como opción educativa.

La prioridad para los gobiernos locales que arribaron al poder en las siguientes décadas fue el establecimiento de una institución educativa que formara a los maestros que tanta falta hacían para reactivar la educación. La constante en el periodo 1840 a 1880 fue el descuido de las escuelas, debido a que el estado atra-

³ AHM, 1833: Reglamento del 9 de octubre de 1833 expedido por el gobernador José Isidro Madero.

⁴ Pérez Piñón, 2007, pp. 21-22.

⁵ AHM: Reglamento del 9 de octubre de 1833 expedido por el gobernador José Isidro Madero.

⁶ "Partido" era la denominación utilizada para referirse a la división política del estado. En 1826, una ley establece en total 11 partidos con cabecera en ciudades como Chihuahua, Parral, Paso del Norte (Ciudad Juárez), San Juan Nepomuceno (Galeana), Cusihuiríachic, Concepción (Guerrero), Batopilas, San Gerónimo (Aldama) y San Pablo Tepehuanes (Balleza). Aboites, 1994, p. 81.

vesaba por problemas como las epidemias de cólera, sequías, enfrentamientos políticos entre liberales y conservadores, pérdida de territorios nacionales y la guerra con las tribus nómadas. Este panorama obligó a que el gobierno local señalara una y otra vez la necesidad de fortalecer la educación y formar a sus maestros, pero solamente quedaban como buenas intenciones que en la práctica no lograron materializarse.

Cuando el Gral. Porfirio Díaz arriba a la presidencia de la república se genera un nuevo panorama que –al menos en Chihuahua– constituye uno de los periodos más fructíferos para la educación pública, debido a que nacen instituciones educativas que sentaron las bases para la edificación del sistema educativo estatal y las cuales trascendieron más allá del periodo posrevolucionario.

Durante el Porfiriato fueron varios los factores que favorecieron el florecimiento de la educación. Quizás el más importante sea el repunte económico del país –y del propio estado de Chihuahua–, con lo cual pudieron destinarse recursos económicos para hacer realidad la fundación de una Escuela Normal para Profesores y para el establecimiento de nuevas modalidades educativas que a la vez sirvieran para preparar a las personas que habrían de dedicarse a las actividades productivas.

A finales del siglo XIX, junto con el progreso económico llegaron nuevas corrientes de renovación pedagógica que impactaron profundamente las concepciones educativas de la época. El impacto de la industrialización y la introducción de la línea del ferrocarril, que comunicaba a la capital del país con Paso del Norte (Ciudad Juárez), favorecieron el intercambio comercial y cultural con el centro del país y con los Estados Unidos de Norteamérica. Anteriormente, las mismas condiciones geográficas ocasionaban que el estado estuviera prácticamente aislado con el centro, pues los viajes eran tardados y con los inconvenientes que imponía atravesar una región semidesértica, rodeada de tribus bárbaras.

En el lapso que duró la construcción de las vías férreas llegaron a Chihuahua grupos de extranjeros que practicaban sus creencias religiosas y quienes establecieron instituciones educativas que ayudaron a crear concepciones educativas que enriquecieron al sistema, aunque su participación fue principalmente en el nivel de educación para párvulos.⁷ Los grupos religiosos que fundaron planteles educativos fueron los congregacionales con el

⁷ Los autores definen a la educación para párvulos como aquella que se destinaba a los niños pequeños, que todavía no cumplían 7 años, los cuales quedaban fuera de las leyes de educación (Galván Lafarga, 2002).

Colegio Chihuahuense en 1885, los metodistas con el Colegio Palmore en 1890 y los bautistas que inauguran el Colegio Bautista en 1905. Este último se transforma posteriormente en Colegio Anáhuac.⁸ Lo interesante de estos grupos religiosos es su participación en la formación de maestros mucho antes de que existiera la Escuela Normal para Profesores de la ciudad de Chihuahua y que incursionaron en niveles educativos poco consolidados hasta el momento, como la educación para párvulos y la secundaria.

Pero las nuevas ideas educativas no solamente provenían del vecino país del norte, sino que las mismas autoridades educativas buscaron la manera de establecer vínculos con las entidades que llevaban mayores avances en este rubro. Tal fue el caso de Veracruz, donde se establece la Escuela Modelo de Orizaba en 1883 y la Escuela Normal de Jalapa en 1886; y la Ciudad de México, que emite un decreto de creación de la Escuela Normal de Profesores en 1885.⁹ De esta manera llegan a la entidad maestros del interior del país para introducir la reforma educativa, apenas unos años antes de que se estableciera formalmente la Escuela Normal de Profesores de la ciudad de Chihuahua, que abre sus puertas el 2 de enero de 1906.

Las primeras concepciones sobre el nivel secundario

Como parte del nutrido ambiente pedagógico que se daba en Chihuahua a principios del siglo xx, y aunado al progreso económico que el país en general, y Chihuahua en particular, había alcanzado gracias a las políticas porfiristas, pronto hubo necesidad de pensar en otras opciones educativas que sirvieran para preparar a la población en las demandas que la industria, el comercio, la minería y todas las actividades económicas planteaban.

Las autoridades educativas tenían como preocupación primordial el establecimiento de escuelas de primeras letras, pero al generarse las bases para su funcionamiento, necesariamente había que pensar en otras opciones educativas que precedieran. Fue así como en la única escuela de nivel pos-primario que existía en Chihuahua hasta finales del siglo xix –el Instituto Científico y Literario– comenzó a fortalecerse con nueva oferta educativa en instituciones anexas o bien con planteles educativos que fueron establecidos en la ciudad.

⁸ Para ver más sobre el papel educativo de los grupos protestantes en Chihuahua puede consultarse a Larios Guzmán, 2009.

⁹ Trujillo Holguín, 2005, pp. 29-33.

Estos avances pudieron darse gracias a que en ese periodo hubo dos administraciones gubernamentales profundamente interesadas en los asuntos educativos. La primera corresponde al coronel Miguel Ahumada, que va de 1892 a 1903, y la segunda a Enrique C. Creel, de 1904 a 1911. En ambas se logró el establecimiento de instituciones educativas como la Escuela Industrial para Señoritas en 1895, la Escuela de Artes y Oficios en 1897, la Escuela Comercial en 1904, la Escuela Particular de Agricultura de los Hermanos Escobar y la Escuela Normal, estas dos últimas en 1906.

De esta forma, las instituciones educativas de primeras letras conformaron el nivel primario, mismo que se dividía en primaria elemental en los grados de primero a cuarto y en primaria superior en los de quinto y sexto. Mientras tanto, en el Instituto Científico y Literario seguía ofertándose la educación preparatoria en la que se formaba a los estudiantes que deseaban cursar carreras profesionales y que regularmente continuaban con ellas en la capital del país o en universidades del extranjero.

Las nuevas modalidades educativas recién creadas enfrentaron en sus primeros años el problema de definir exactamente sus propósitos y alcances. Por un lado estaba un naciente sistema de educación de primeras letras que intentaba ser equitativo al abrir sus puertas a todos los niños y niñas que desearan estudiar, y para lo cual la misma ley establecía como principio básico la gratuidad. Sin embargo, este tipo de planteles se abrían en las cabeceras municipales y en las principales ciudades, mientras que las áreas rurales —que concentraban a la mayoría de la población— permanecieron al margen de este desarrollo. Por otra parte, la oferta educativa en el Instituto Científico y Literario —con la Escuela Preparatoria— representaba una opción atractiva y accesible para los jóvenes con posibilidades para invertir tiempo y dinero en su preparación profesional.

El contraste en el desarrollo educativo de Chihuahua durante el Porfiriato era precisamente un avance notable en la definición de políticas y en el establecimiento de nuevas instituciones educativas, pero a la vez era un sistema socioclasista que seguía reproduciendo las mismas desigualdades e incorporaba al desarrollo a la minoría que requería como mano de obra.

El 7 de abril de 1905 se dio un paso muy importante para crear un vínculo entre la educación primaria y la preparatoria al decretarse la Ley de Enseñanza Secundaria Especial del gobernador Enrique C. Creel. Este documento resulta fundamental para tomarse como referente a nivel nacional en la definición de los obje-

tivos y principios de la educación secundaria, pues aparece diez años antes de que fuera abordado el tema en los congresos pedagógicos como el de Veracruz de 1915. Las ideas de este encuentro derivaron en la promulgación de la Ley de Educación Popular que algunos historiadores presumen como "el momento en el cual se instituye y regula de manera formal la educación secundaria".¹⁰

La Ley de Enseñanza Secundaria Especial establece que el objetivo de este nivel es "iniciar a los educandos en determinados principios de las ciencias, artes u oficios, de positiva utilidad para la vida social"¹¹ y al mismo tiempo asienta que los varones la recibirían en el Instituto Científico y Literario, dividida en las secciones de comercial, industrial y de artes mecánicas, minera y agrícola, mientras que las mujeres en la Escuela Industrial para Señoritas en las secciones comercial, industrial y de artes mecánicas, y la de bellas artes.

La nueva oferta educativa concebía a la educación secundaria como una preparación para el trabajo, y así lo expresa la comisión encargada de elaborar el dictamen de ley al señalar:

[...] dada la actividad industrial, agrícola, minera y comercial por que atravesamos, la iniciativa del Primer Magistrado del Estado viene á satisfacer una ingente necesidad; pues en el estado actual de civilización, la lucha por la vida es inmensamente difícil para el hombre desprovisto de conocimientos y aptitudes, y el progreso es imposible en Estado ó Nación que carecen de ciudadanos útiles por los servicios que prestan á la sociedad.¹²

De igual manera, la utilidad práctica de la enseñanza estaba reflejada también en los programas de estudios, pues se enfocaban en preparar a los estudiantes para que se enfrentaran a las actividades productivas del momento. Por ejemplo, la sección comercial comprendía las materias de lengua nacional, caligrafía, escritura en máquina, taquigrafía, aritmética razonada y mercantil, álgebra, teneduría de libros, contabilidad física, operaciones financieras, geografía económica de México y universal, historia, estadística y economía política, conocimiento de efectos, química aplicada al comercio, inglés, francés, legislación fiscal y, finalmente, nociones de derecho constitucional, administrativo, internacional, público y mercantil.

¹⁰ Zorrilla, 2004.

¹¹ AHU: Ley de Enseñanza Secundaria Especial del 6 de marzo de 1905.

¹² Ídem.

Otro punto importante de la Ley de Enseñanza Secundaria Especial se encuentra en el hecho de reconocer que la oferta educativa del momento era limitada y señalar que debían ofrecerse oportunidades de acuerdo con las "disposiciones naturales de los que han de recibirla";¹³ es decir, la colocaba en un rango más bajo del que tenían los estudios preparatorios del Instituto Científico y Literario. Al respecto, la comisión encargada del dictamen expresa:

Para que la enseñanza desempeñe en el Estado el grandioso papel que para la naturaleza y la ley le corresponde, necesita salir de los estrechos límites en que hasta hoy se encuentra colocada, extender su benéfica acción á todas las clases y adaptarse á las disposiciones naturales de los que han de recibirla, para que, encontrando así un campo más propicio, pueda germinar y producir sazonados frutos; es decir, debe ser más liberal, más amplia, y proporcionar á los que carezcan de aptitudes para aspirar á las carreras profesionales, que tantos años de estudio y privaciones requieren, otra clase de conocimientos que, aunque más limitados sean más prácticos, como los que comprende el programa de la enseñanza de que me ocupo, capaces de premiar los esfuerzos de la juventud estudiosa, en menos tiempo, con una ocupación honesta á la vez que lucrativa.¹⁴

La cita anterior cataloga más como "problema de aptitudes" el que los jóvenes estén o no en posibilidad de continuar con estudios profesionales, pero en realidad se trataba de las condiciones económicas en que se encontraba la mayor parte de la población. Era necesario invertir el tiempo en opciones educativas que ofrecieran una incorporación inmediata al campo laboral. De allí el éxito que hubo en la matrícula de las instituciones que conformaron el nivel secundario.

Con todo y el auge económico y educativo de esta primera década del siglo xx, las condiciones de equidad no llegaron a las mayorías obreras y campesinas. El sector rural e indígena permaneció al margen del desarrollo, lo que no ayudó en mucho a detener el estallido de la Revolución de 1910. Posteriormente, la educación pública cayó en el desorden y las instituciones educativas entraron en un periodo de funcionamiento irregular, pero sin que

¹³ Ídem.

¹⁴ Ídem.

fueran interrumpidas las labores tanto en la Escuela Normal como en el Instituto Científico y Literario y sus dependencias.

Durante el conflicto armado inicia el debate por establecer un proyecto capaz de extender la oferta educativa a todas las capas de la población, cuyos principios quedaron sentados en la Constitución Política de 1917, aunque la materialización del proyecto se da en el periodo posrevolucionario. En este contexto, la educación secundaria permanece con los mismos objetivos y principios, para generarse los cambios más importantes en la década de 1920, cuando se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El surgimiento de la educación secundaria en México

El surgimiento de la educación secundaria como nivel educativo formal y con las características actuales fue el resultado de un largo proceso de definición que ocurre durante las primeras dos décadas del siglo xx y que tuvo como propósito el establecimiento de un vínculo entre los estudios primarios y la educación preparatoria.

Diversas iniciativas de reestructuración escolar fueron presentadas en la Universidad Nacional de México, en donde funcionaban los estudios preparatorios, y rápidamente penetró la idea de establecer el nivel secundario, pero ya con una Dirección General de Educación Secundaria –dependiente de la SEP– que se establece por decreto del presidente Plutarco Elías Calles el 22 de diciembre de 1925. Apenas unos meses antes, el 29 de agosto, el Presidente había expedido otro decreto por el cual se autorizaba a la SEP para crear escuelas secundarias de acuerdo con la organización que se juzgara conveniente.

El artífice de la Dirección General de Escuelas Secundarias fue el insigne maestro Moisés Sáenz Garza, quien se había desempeñado como director de la Escuela Nacional Preparatoria y como Subsecretario de Educación en el gobierno de Calles. Armida Zavala Castro señala que de hecho el maestro Sáenz fue el promotor del proyecto educativo callista y con él la educación “se convirtió en una empresa importante, cuyo objetivo fue la integración de la nacionalidad mexicana”.¹⁵

Moisés Sáenz fue discípulo del pedagogo norteamericano John Dewey. Su maestro fue la inspiración para que al llegar a México buscara la forma de llevar *la escuela de la acción* a las regio-

¹⁵ Zavala Castro, 2005, pp. 131.

nes rurales e indígenas más rezagadas, con el propósito de que la escuela fuera el motor para el cambio en las condiciones de vida de la población. Por este motivo es considerado uno de los intelectuales e indigenistas más importantes del siglo xx.

El proyecto de educación secundaria comenzó a tomar rumbo cuando al año siguiente del decreto de creación de la Dirección General de Enseñanza Secundaria –en enero 1926– se establecen los primeros cuatro planteles en el Distrito Federal. Entre los objetivos principales de estos planteles se encontraba “la difusión de la educación en los aspectos científicos, estéticos y humanísticos, todo con el fin de lograr un desarrollo integral de los adolescentes”.¹⁶

En Chihuahua, las políticas a nivel nacional obligaron a que se realizaran las reformas correspondientes al interior del Instituto Científico y Literario, pero la Escuela Secundaria comenzó a funcionar formalmente hasta el ciclo escolar 1930-1931 con una matrícula de 436 estudiantes.

El periodo de la educación socialista, que va de 1934 a 1940 durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, le impuso a la educación secundaria cambios de fondo en su estructura. Uno de los más importantes es la reestructuración de los estudios en la Escuela Normal del Estado, con lo cual se restituyen los primeros tres años de estudios que hacía apenas poco tiempo se habían separado para cursarlos en la escuela secundaria. A partir de su reincorporación al plantel normalista –en 1936– se les daría un plan de estudios diferente con un enfoque pedagógico.¹⁷

Para los estudios realizados en la escuela secundaria, a lo largo de 1935 las autoridades del Instituto Científico y Literario encabezaron las gestiones para que fueran reconocidos por la Secretaría de Educación Pública en el marco de la reforma socialista. En la solicitud, el director Prof. Manuel López Dávila se comprometía a acatar el reglamento de Escuelas Particulares, Primarias, Secundarias y Normales expedido por el Poder Ejecutivo en enero de 1935.¹⁸

Por su parte, la reforma constitucional al artículo tercero de 1934 ya incorpora el tema de la educación secundaria, pues señalaba: “Solo el Estado –federación, estados, y municipios– imparti-

¹⁶ Irigoyen Millán, 2007.

¹⁷ AHU: Asuntos diversos. Oficios mandados al gobierno. Biblioteca, presupuesto, alumnos, nombramientos, exámenes, 1937-1938, libro 41, documento 8.

¹⁸ AHU: Copias de oficios expedidos por el Instituto 1934-1935, libro 28, documento 65.

rá educación primaria, secundaria y normal. Podrá concederse autorización a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores [...]”.⁴⁹ Sin embargo, permanecía pendiente el tema de la formación de maestros para este nivel.

La formación de maestros en el nivel secundario

Como resultado de la obra titánica que realiza la Secretaría de Educación Pública a lo largo de sus primeras dos décadas de funcionamiento, y luego de la expansión educativa durante la época cardenista, hubo como resultado una notable expansión de la educación primaria, lo que a su vez favoreció a que se creara la necesidad de abrir más oportunidades para continuar con los niveles secundario y profesional. Con el establecimiento de un sistema de educación secundaria a nivel nacional fue necesario la formación de las personas que desearan desempeñarse como docentes y ante lo cual se requería un nivel de preparación más científico, como se asentaba en sus principios.

Durante las primeras décadas de funcionamiento del nivel secundario en Chihuahua, los docentes que lo atendieron fueron los del Instituto Científico y Literario, quienes se desempeñaban en alguna de las escuelas dependientes del mismo y que al establecerse el nivel ocuparon las cátedras. Sin embargo, una vez que comenzaran a establecerse escuelas secundarias a lo largo del estado, se hizo necesaria una formación específica a los docentes, pues como en el caso de la educación primaria, el crecimiento descontrolado obligó a incorporar al servicio a personas sin la preparación adecuada.

En el panorama nacional, los antecedentes para establecer una Escuela Normal Superior se remontan a 1904, cuando Justo Sierra es nombrado subsecretario de Instrucción Pública y se propone desarrollar un extenso programa educativo que contemplaba el establecimiento de instituciones educativas en todos sus niveles. Entre ellas se encontraba una escuela normal que se denominaría superior, para distinguirla del resto de las escuelas normales que funcionaban para la formación de maestros de instrucción primaria.

En la concepción inicial, la Escuela Normal Superior estaba pensada como una parte de la Escuela Nacional de Altos Estudios

⁴⁹ Rivera Sánchez, 2010, p. 98.

que Sierra había planteado desde 1881 –junto con el proyecto para establecer una Universidad Nacional–, pero es hasta el 7 de abril de 1910 cuando se expide la ley que establece la primera sin que expresamente aparezca la denominación de “normal superior”, pero sí teniendo como uno de sus objetivos “formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales”.²⁰

La Escuela de Altos Estudios atraviesa el periodo revolucionario como una dependencia universitaria encargada de la formación de profesores para las escuelas secundarias, preparatorias, normales y profesionales, en la que participaban como catedráticos los intelectuales más destacados del país. La dirección estuvo ocupada por Ezequiel A. Chávez en 1913, quien acentúa los estudios hacia la docencia.²¹

En 1923, el mismo Chávez ocupa la rectoría de la Universidad Nacional y desde allí retoma el proyecto para crear una Escuela Normal Superior que se materializaría mediante el decreto presidencial del general Álvaro Obregón, por el cual se establece la Escuela Normal Superior, la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela de Graduados, instituciones que sustituyen a la Escuela de Altos Estudios.

Al decretarse la autonomía de la Universidad Nacional en 1929, mediante decreto del presidente Emilio Portes Gil, la Escuela Normal Superior fue separada de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela de Graduados para quedar como una dependencia universitaria. Sin embargo, con la llegada de la reforma socialista, el Estado buscó la forma de recuperar la rectoría de la educación en lo correspondiente a los primeros niveles de estudio y a la formación de maestros, por lo que se suprime la institución de la estructura de la Universidad Nacional Autónoma de México y se establece una nueva instancia para formar maestros de segunda enseñanza.

En 1937, el presidente Cárdenas autoriza la creación del Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, que adopta diferentes nombres en los años siguientes. Para 1942, la Ley Orgánica de Instrucción Pública la denomina formalmente Escuela Normal Superior de México, institución en la cual se formaban docentes de todo el país.

²⁰ UNAM: Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 9 de abril de 1910.

²¹ Ducoing, 2004

El establecimiento de la Escuela Normal Superior de Chihuahua

Los maestros de Chihuahua, que deseaban realizar estudios para ejercer en el nivel secundario y profesional, debían trasladarse a la capital del país para inscribirse en la Escuela Normal Superior de México, lo que repercutía en un número relativamente bajo de personas que ejercían en estos niveles con la preparación profesional adecuada.

Hubo varios maestros que pudieron asistir a los cursos de verano en la capital del país y que poco a poco fueron madurando la idea para lograr el establecimiento de una institución de este tipo en Chihuahua, con las mismas reglas y con los programas de estudio que se aplicaban en la del centro del país.

A finales de la década de 1950 se integró una comisión encargada de elaborar una propuesta que sería entregada al gobierno del estado. La comisión estuvo conformada por el profesor José E. Medrano Ruval como presidente; Luis Urías Belderráin, secretario; Guillermo Prado Prado, tesorero; Manuel Arroyo Tarango, vocal; y como asesores los maestros Martín H. Barrios Álvarez y Víctor Álvarez González.

La solicitud fue aprobada, y el 4 de julio de 1960 inicia sus funciones la Escuela Normal Superior de la ciudad de Chihuahua con los planes de estudio y reglamentos de la Escuela Normal Superior de la Ciudad de México. El día 20 del mismo mes y año, el gobernador Teófilo Borunda Ortiz encabeza la inauguración del plantel.

Para el 17 de agosto de 1960, el mismo gobernador Borunda expide el acuerdo por el cual los estudios de la Escuela Normal Superior fueron incorporados al Sistema Educativo Estatal, de acuerdo con la solicitud hecha por el director del plantel Prof. Guillermo Prado Prado. Entre las consideraciones que el gobierno estableció para autorizar la incorporación fue la sujeción del plantel a los programas oficiales y el sostenimiento económico mediante las cuotas de inscripción que realizaran los alumnos.²²

El 25 de abril de 1962, el gobernador Teófilo Borunda expide un nuevo decreto, el 476, por el que se crea formalmente la Escuela Normal Superior de Chihuahua con personalidad jurídica y patrimonio propio. En el artículo 2o. señala específicamente:

La Escuela Normal Superior de Chihuahua se organizará de acuerdo con los programas y planes de estudio aprobados por el

²² AHENSECH: Oficio 303, expediente 511, número 102.

MAESTROS ESTUDIOSOS



Alumnos que inician actividades en el curso intensivo de 1962 en el edificio de la Escuela Primaria Niños Héroes (fuente: El Heraldo de Chihuahua del 10 de julio de 1962, Hemeroteca Municipal).

Departamento de Educación del Gobierno del Estado y dentro de los lineamientos generales señalados por la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, de la Secretaría de Educación.²³

El decreto señala además que serían reconocidos los estudios realizados en la institución desde la fecha de su fundación y que el gobierno del estado asignaría una cantidad económica anual de acuerdo con las posibilidades del erario. Establecía el compromiso para que la institución pusiera a consideración del Departamento de Educación el reglamento respectivo a fin de extender los nombramientos del personal directivo y académico.

La Superior comenzó a trabajar en el edificio de la Escuela Normal del Estado, ubicado en lo que actualmente es la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chihuahua, durante el periodo intensivo de 1960 y hasta 1972. De igual manera, en la Escuela Primaria Niños Héroes –de las calles Ramírez y 6a. de la ciu-

²³ POGE: Decreto número 476 expedido por el gobernador Teófilo Borunda Ortiz, 25 de abril de 1962.

dad de Chihuahua— funcionaron las oficinas administrativas y los cursos ordinarios.

Con el aumento de la matrícula fue necesario habilitar otros espacios educativos para desarrollar las clases durante las vacaciones de verano. A partir de 1973 se ocupó el edificio del Centro Secundario 5 y 8 ubicados en las calles Ramírez y 6a., donde funciona hasta la fecha. También se han dado clases en Escuela Estatal no. 139 a partir de 1987, en la Escuela Secundaria Particular Nueva Galicia en el curso intensivo de 1986, en la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores Nocturna durante el curso intensivo de 1985 y en la Escuela de Trabajo Social, entre otros.²⁴

El prestigio que la institución construye en los primeros años de funcionamiento atrajo a un mayor número de maestros que deseaban profesionalizarse, por lo que la cantidad de grupos fue en aumento. En la primera generación de 1964 fueron 18 pasantes, y a partir de allí tuvo un crecimiento sostenido cuyo punto más alto fue de 243 en 1989, para ubicarse con un total de egresados de 4,151 alumnos en sus diferentes programas hasta 1991 (ver tabla 1).²⁵

El primer plan de estudios que se aplicó en la institución fue el de 1959 en las áreas de pedagogía, lengua y literatura, historia y matemáticas, que se desarrollaba en cursos intensivos de verano que abarcaban un total de cinco, en los que se incluían materias destinadas a perfeccionar el trabajo docente. Entre ellas estaban: conocimiento del adolescente, psicotécnica pedagógica, problemas fisiológicos de la educación, estadística metodológica, sociología de la educación, pedagógica comparada y didáctica general, entre otras.

Las especialidades que entonces se ofrecían fueron las de matemáticas, biología, lengua y literatura, historia, psicología educativa y pedagogía, en las cuales se inscribieron 176 alumnos. Posteriormente se incorporaron otros cursos y especialidades que permitieron el ingreso de un mayor número de estudiantes.

Para el 3 de agosto de 1978, un nuevo acuerdo del gobernador del estado Manuel Bernardo Aguirre dicta nuevas disposiciones para obtener el título de profesor de educación secundaria, con requisitos adicionales a los señalados en los planes y programas escolares respectivos. Fueron suprimidos los cursos de nivelación pedagógica que ofrecían a los estudiantes con estudios de bachillerato. De esta forma quedó reglamentado como requisito único

²⁴ AHENSECH: Oficio de marzo de 1989.

²⁵ AHENSECH: Pasantes en cada curso intensivo, marzo de 1992.

Tabla 1. Número de pasantes del curso intensivo en el periodo 1964 a 1991

Año	Pasantes	Año	Pasantes
1964	18	1978	118
1965	27	1979	194
1966	144	1980	183
1967	167	1981	150
1968	171	1982	134
1969	154	1983	139
1970	76	1984	160
1971	121	1985	132
1972	152	1986	214
1973	121	1987	233
1974	155	1988	196
1975	156	1989	243
1976	158	1990	238
1977	147	1991	184
Total 4,151			

Fuente: AHENSECH.

para ingresar a la institución que los aspirantes fueran egresados de la Escuela Normal Básica en las carreras de maestro en educación primaria o preescolar, al tiempo que se establecieron las facilidades respectivas para que los estudiantes que concluyeran su carrera hasta antes de 1983 se les pudieran extender su título aunque no cubrieran este requisito.²⁶

En lo que corresponde a las autoridades directivas del plantel, en 1960 ocupa la dirección el Prof. Guillermo Prado Prado y la subdirección el Prof. José E. Medrano. El primero permanece en su cargo hasta 1963 y el segundo hasta 1968. A la muerte del profesor Medrano Ruval, ocurrida el 7 de julio de 1968, se acordó que la institución llevara su nombre, ya que durante los últimos años de su vida trabajó arduamente por la fundación y legalización de la escuela.

A partir de 1962 ocupó la dirección el profesor Carlos Urquidi Gaytán, quien dedicó su vida a defenderla con orgullo, energía y dignidad durante los más de treinta años que permaneció en el cargo. La manera en que la condujo llevó a que el plantel fuera reconocido como uno de los mejores del país, tanto que atraía a docentes de varios estados de la república.

El profesor Carlos Urquidi permanece como director del plantel hasta julio de 1995 cuando se dieron diferentes acontecimientos, producto de la llegada de un partido político de oposición a la gubernatura estatal –el Partido Acción Nacional–, que ocasiona-

²⁶ AHENSECH: Acuerdo del 3 de agosto de 1978.



*Prof. José
Eleuterio
Medrano Ruval
(fuente:
AHENSECH).*

ron una etapa de enfrentamiento con las representaciones sindicales de maestros. El resultado de este conflicto fueron afectaciones serias para la marcha de las instituciones educativas, como la Escuela Normal Superior, que terminaron por cerrar un ciclo de más de treinta años consecutivos con el mismo director.

A pesar de la estancia tan prolongada del profesor Urquidi al frente de la dirección del plantel, hubo aspectos muy positivos que se reflejaron en el plano académico. Petronio Gallo Bustillos, decano del plantel, señala: "El gobierno absoluto del profesor Urquidi no permitió en ningún momento la intromisión de las dos secciones sindicales del estado y de esa manera la escuela se manejó—en cierta forma— con una especie de autonomía, tanto académica como administrativa, siendo positivo porque se podía traducir aquello en una mayor libertad que se otorgaba a los catedráticos en la impartición de las asignaturas".²⁷

A partir de la década de 1990 han ocurrido cambios muy importantes para la marcha del plantel, como es la apertura de dos unidades—en 1995— en Parral y Ciudad Juárez y una más en Nuevo Casas Grandes en 2002. Posteriormente se abren las extensiones de Cuauhtémoc, Creel y Chinipas, que funcionan actualmente. Esta situación ha sido muy positiva pues, en palabras de Humberto Muñiz Ruiz, maestro del plantel desde 1970, se trata de una fortaleza para la institución, "porque ya no es lo mismo venirse a con-

²⁷ Petronio Gallo Bustillos inició como docente de la Escuela Normal Superior en 1967 y continuó hasta 2002. Regresa en 2009 y a la fecha labora en la institución atendiendo asignaturas en la especialidad de química. Entrevista realizada el 27 de julio de 2013.

**Tabla 2. Directores de la Escuela Normal Superior
Prof. José E. Medrano R.**

1960-1963	Prof. Guillermo Prado Prado
1963-1995	Prof. Carlos Urquidi Gaytán
1995-1999	Prof. Marcelino Humberto Urbina Villela
1999-2001	Prof. Héctor Cruz Acosta
2001-2002	Prof. Manuel Alberto Navarro Weckmann
2002-2004	Prof. Mariano Leyva González
2004-2006	Prof. Rosario Guillermo Ruiz Molina
2006-2011	Prof. Manuel Alberto Navarro Weckmann
2011-2013	Prof. Arturo Vázquez Marín
2013-	Prof. Aminadab González Quiñónez

Fuente: AHENSECH.

centrar todos aquí, sino que se va a sus regiones a apoyar lo que realmente el maestro-estudiante requiere: su cercanía, su gasto económico, su preparación y su profesionalismo".²⁸

De igual forma, en 1999 hubo cambios a los planes y programas de estudio que eliminaron el requisito para los aspirantes de contar con la normal básica como condición de ingreso, por lo que actualmente se ofrecen opciones de profesionalización para personas con cualquier perfil académico que realicen actividades de enseñanza frente a grupo dentro del sistema educativo estatal y que requieran obtener un título como licenciados en educación secundaria en sus diferentes especialidades.

Durante el mandato del gobernador José Reyes Baeza Terrazas, y con motivo del 50 aniversario de la institución, fue entregado un edificio propio para el plantel que se ubica en Residencial El León. La inauguración se realizó el 19 de agosto de 2010, siendo director general el Prof. Manuel Navarro Weckmann. En el marco de la misma celebración, la LXII Legislatura del Congreso del Estado publica el decreto 1125/2010 por el cual se establece el 17 de agosto de cada año como *Día de la Escuela Normal Superior* y se reconoce la labor educativa del plantel normalista.

Actualmente, la institución realiza también la formación de licenciados en educación secundaria con diferentes especialidades, pero en la modalidad escolarizada que sirvió como plataforma para ampliar las oportunidades educativas a los jóvenes

²⁸ Humberto Muñiz Ruiz labora en la institución de manera ininterrumpida desde 1976. Además estuvo como estudiante de la especialidad de biología de 1970-1976, por lo que ha acumulado 43 años en la institución al día de la entrevista. Entrevista realizada el 2 de agosto de 2013.



Docentes del curso intensivo en el verano de 1996 (fuente: Archivo personal de Petronio Gallo Bustillos).

egresados de bachillerato que desearan continuar con una licenciatura que les permitiera desempeñarse como docente de escuela secundaria.

Conclusiones

1. El sistema de educación secundaria se fraguó en los albores del siglo xx y consecuentemente la formación de los maestros que pretendían dedicarse a la enseñanza en este nivel y en el superior debió realizarse en una institución educativa diferente a las escuelas normales para la formación de profesores de instrucción primaria.
2. El estado de Chihuahua sienta un precedente nacional para la definición de principios y objetivos de la educación secundaria con la Ley de Enseñanza Secundaria Especial promulgada en 1905 y que se adelanta por 10 años a otras disposiciones, como la Ley de Educación Popular derivada del Congreso Pedagógico de Veracruz de 1915 que algunos historiadores han subrayado como el antecedente por el cual se instituye y regula de manera formal la educación secundaria.
3. El surgimiento del Sistema de Educación Secundaria en Chihuahua se instituye a principios de la década de 1930 y fue

- fruto de las disposiciones federales que fueron expedidas en la materia.
4. La Escuela Normal Superior de Chihuahua surge como una necesidad por contar con una institución educativa que preparara a los maestros de segunda enseñanza a fin de subsanar la gran cantidad de docentes que ejercían en este nivel sin la preparación adecuada.
 5. La Escuela Normal Superior de Chihuahua representa un eje fundamental en la profesionalización del magisterio chihuahuense, ya que hasta la fecha sigue aportando los elementos necesarios para una formación científica y didáctica para los docentes que ejercen en el nivel de secundaria y que su experiencia formativa corresponde a otras licenciaturas y/o especialidades.

Fuentes de referencia

Archivos

- AHENSECH. Acuerdo del 3 de agosto de 1978.
AHENSECH. Oficio de marzo de 1989.
AHENSECH. Oficio 303, expediente 514, n. 102.
AHENSECH. Pasantes en cada curso intensivo. Marzo de 1992.
AHM. Reglamento del 9 de octubre de 1833 expedido por el gobernador José Isidro Madero.
AHU. Asuntos diversos. Oficios mandados al gobierno. Biblioteca, presupuesto, alumnos, nombramientos, exámenes. 1937-1938. Libro 41, documento 8.
AHU. Copias de oficios expedidos por el instituto 1934-1935. Libro 28, documento 65.
AHU. Ley de Enseñanza Secundaria Especial del 6 de marzo de 1905.
POGE. Decreto n. 476 expedido por el gobernador Teófilo Borunda Ortiz. 25 de abril de 1962.
UNAM. Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios. 9 de abril de 1910.

Entrevistas

- GALLO BUSTILLOS, P. (2013, julio 27). Entrevista personal.
MUÑOZ RUIZ, H. (2013, agosto 2). Entrevista personal.

Referencias

- ABOITES, L. (1994). *Breve historia de Chihuahua*. México: Fondo de Cultura Económica.

- DUCOING, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604>
- GALVÁN LAFARGA, L.E. y ZÚNIGA, A. (2002). *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar*. En Galván, L.E. (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*. México: Conacyt/CIESAS/DGSCA UNAM. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_25.htm
- HERNÁNDEZ OROZCO, G. (2008). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1900-1934*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- IRIGOYEN MILLÁN, P. (2007). *La creación de las escuelas secundarias en el DF*. Recuperado de www.inehrm.gob.mx/pdf/exc_img_secundariasdf.pdf
- LARIOS GUZMÁN, M.E. (2009). *Historia de la educación preescolar en Chihuahua 1885-1940*. Chihuahua, México: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- PÉREZ PIÑÓN, F.A. (2007). *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado en el periodo de la Revolución Mexicana*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- RIVERA SÁNCHEZ, R. (2010). *La reforma constitucional en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de www.bibliojuridica.org/libros/6/2802/8.pdf
- TRUJILLO HOLGUÍN, J.A. (2005). *Sembradores: la Normal del Estado en la historia educativa de Chihuahua*. Chihuahua, México: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- ZAVALA CASTRO, A. (2005). *La educación rural en México, 1920-1928*. Michoacán, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- ZORRILLA, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salaiques, Chihuahua.

Ramón Gutiérrez Medrano¹

Resumen

Se han publicado algunos libros sobre la Escuela Normal Rural de Salaiques, Chih. (1927-1969), donde se relata de manera sucinta la vida en la colectividad, integrada por cerca de 300 alumnos y medio centenar de trabajadores, entre maestros y personal de asistencia. Esos libros, más la experiencia del autor en seis años de internado y documentos del archivo personal, son las fuentes para escribir este ensayo. Sabemos que en familias pequeñas se tienen problemas de convivencia; nosotros formábamos parte de una enorme familia que coexistía pacíficamente las 24 horas sin mayores conflictos.

¿Cuál fue la clave para que se mantuvieran el orden y la disciplina en el internado? A reserva de mejores opiniones de otros normalistas rurales, considero que fueron tres los factores que favorecieron esa sana convivencia: primero, la organización; segundo, los espacios amplios y el contacto directo con la naturaleza; tercero, el origen campesino de los alumnos.

En nuestra escuela había una gran organización, mantenida gracias a un estricto código de disciplina y a varios órganos de autogobierno; la fuerza de la colectividad estaba por encima de cualquier interés individual. Los tiempos para realizar las actividades

¹ Ramón Gutiérrez Medrano es profesor egresado de la Escuela Normal Rural Abraham González, de Salaiques, Chihuahua. Tiene la especialidad en biología por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. y la maestría en investigación educativa por el Centro de Investigación y Docencia. A lo largo de su trayectoria profesional ocupó cargos en la estructura educativa y desde 2000 es maestro jubilado. Coautor de los libros *Un paseo por los recuerdos* (2007) y *Normalistas: testimonios de la docencia* (2009) y miembro de Ateneo José Luis Aguayo Álvarez.

curriculares y extracurriculares eran marcados con precisión por el corneta de guardia. Las omisiones en el cumplimiento de las responsabilidades eran sancionadas por el Comité de Honor y Justicia con la pérdida de puntos en conducta, de acuerdo con el Código Disciplinario. Además, la Sociedad de Alumnos castigaba con expulsión a quienes incurrieran en divisionismo, mientras que los comités de Aseo y de Raciones funcionaban a la perfección, el primero distribuyendo comisiones y el segundo auxiliando a la ecónoma en el reparto de alimentos a través de la ventanilla de cocina.

La escuela había sido erigida, como las otras 28, en el campo, en medio de la naturaleza. Desde las 5:30 hasta las 22:00 horas la actividad en el internado era incesante: clases académicas, comisiones, actividades tecnológicas, artísticas y culturales. El paisaje que rodeaba a la escuela era precioso, pues había agua en abundancia, la que bajaba desde la presa *Las Camelias* por la acequia conocida como El Tajo, en cuyas riberas crecían hermosos y frondosos álamos, además de otras especies vegetales. La fauna, el oxígeno y la belleza del paisaje venían como consecuencia.

La tercera fortaleza de nuestra escuela consistía en que todos proveníamos de familias campesinas. Esto nos identificaba, ya que desde chicos habíamos ayudado a los padres en los trabajos del campo.

Si alguien ajeno a la escuela la visitó en alguna graduación, se quedó maravillado al observar a la banda de guerra cuando ejecutaba las marchas con enorme gallardía, en los momentos previos a la ceremonia. Aun para nosotros era un espectáculo impresionante ver a esos 25 jóvenes esbeltos, perfectamente uniformados, que arrancaban de los instrumentos militares aquellos sonidos inolvidables.

¿Fue integral la formación de docentes en la Normal de Salaiques? La respuesta es inmediata y categórica: sí lo fue. Lo corrobora el trabajo de alrededor de 1,500 profesores que ahí se formaron.

“Biografía” de la Escuela Normal Rural Abraham González, de Salaiques, Chih.

La Escuela Normal Rural de Salaiques nació el 12 de enero de 1927 como Escuela Central Agrícola.² En abril de 1927 ya se tenían los proyectos para la construcción del edificio y el 4 de agosto de ese

² Archivo histórico de la SEP, expediente 1, fondo “Secretaría de Agricultura y Fomento”, expediente “Misiones Culturales”, caja 60, folio 1.

año el encargado de las obras, Carlos Melo y Santander, informó que los terrenos donde se edificaba estaban llenos de girasoles. Melo fue el encargado de la construcción de la escuela y su primer director. La institución contaba entonces con 673 hectáreas, que años después se redujeron a 350 por afectaciones para crear nuevos ejidos: El Cairo, El Porvenir y otros. En diciembre de 1927 estaba a punto de terminarse la construcción y en 1928 recibió a los primeros alumnos, iniciando irregularmente su función (aunque este dato parte de un testimonio verbal, dudoso y sujeto a comprobación). En 1929 se interrumpieron los trabajos de construcción debido al combate cruento de Jiménez llamado "Guerra de la Renovadora".

En 1930 se inscribieron los primeros alumnos y para 1931 ya había 100 y la planta completa de maestros. Fue hasta 1932 cuando se dio el verdadero arranque de las actividades del plantel. Los alumnos sembraban trigo, alfalfa y otros cultivos, además criaban varias especies de animales. Tenían una partida diaria de 59 centavos para comida, por alumno, por lo que solicitaron un centavo como aumento.

Los requisitos para ingresar a la escuela eran dos: ser hijos de ejidatarios y ser mayores de 16 años. Trabajaban desde las 5:00 AM hasta las 9:00 PM y tenían tres grados. Las actividades que desarrollaban eran: agricultura, horticultura, arboricultura, industrias rurales y ganadería, y las materias: matemáticas, español, historia, civismo... Esta institución, conocida como *Escuela Granja*, formaba peritos agrícolas y maestros rurales.

Pasó a ser Escuela Regional Campesina en 1933 con programa de 4 años y de 1935 a 1941 atendió a jóvenes de ambos sexos. En 1941 los varones que estaban en Flores Magón se trasladaron a Salaiques y las mujeres que estaban en Salaiques pasaron a Flores Magón. En 1940 se convirtió en Normal Rural, con un programa de 4 años. Atendía 5o. y 6o. grados de primaria, a los que se les llamaba "grupos complementarios". Entre 1940 y 1945 tuvo un programa de cuatro años. La generación 1943-1949 fue la primera del plan de seis años y tuvo 9 egresados. El total aproximado de maestros egresados en Salaiques es de 1,500.

La Normal de Salaiques murió en agosto de 1969, al igual que otras 13 normales hermanas. El cierre fue traumático, pues las instalaciones fueron tomadas por las fuerzas del Estado. Los alumnos opusimos una débil resistencia en Ciudad Jiménez, apoyados por ferrocarrileros y por algunos ex alumnos. Una semana después, como pudimos nos trasladamos a la Normal Rural de Aguilera, Dgo., a terminar la carrera.

La razón para que el gobierno federal tomara la decisión de eliminar 14 normales rurales pudiera estar en la participación que estas escuelas, integradas en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), tuvieron en el movimiento estudiantil de 1968.³ Una escuela hermana que sobrevivió en nuestro estado, dedicada a preparar maestras, es la Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chih.⁴

Regresiones: una visita a mi escuela normal rural

Era bonita, en verdad, nuestra escuela. Toda de blanco vestida, como una gran barca señorial anclada en el llano. Así la vimos y la soñamos las muchas generaciones de estudiantes que por ahí pasamos, desde el lejano agosto del año 1927 que la vio surgir de entre los girasoles.

José Luis Aguayo Álvarez, generación 1967.⁵

Retrocedo casi 45 años en el tiempo. Es septiembre de 1968. Como es sabido, cada año bisiesto hay olimpiadas; ahora tocan en México.

Son las cuatro de la tarde cuando llego al cruce que forman la Carretera Panamericana y el sendero Troya-Salaices, y camino hacia este último punto. A dos kilómetros de la Normal ya siento la energía de los jóvenes estudiantes; alcanzo a varios de ellos que van tocando el tambor, a la vez que caminan uniformemente y en línea dando grandes zancadas: son Miguel Vázquez Ambriz, Mario Acosta Gaytán, Joaquín Valdez Zúñiga y Alonso Molina Almanza; apenas tienen 16 años. Lucen botas militares y pantalones co-

³ Algunos datos aquí contenidos, relativos a la historia de la Normal de Salaices, fueron tomados de *Escuela Normal Rural Salaices, formadora de maestros* de José Luis Aguayo Álvarez, 2002. Hasta agosto de 1969, las normales rurales eran 29 (20 para varones y 9 para señoritas). Para hombres: Aguilera, Dgo.; Ayotzinapa, Gro.; El Mexe, Hgo.; El Quinto, Son.; Hecelchakán, Camp.; Jalisquillo, Nay.; La Huerta, Mich.; Mactumactzá, Chis.; Perote, Ver.; Reyes Mantecón, Oax.; Roque, Gto.; Salaices, Chih.; San Diego Teacax, Yuc.; San Marcos, Zac.; Santa Teresa, Coah.; Tamatán, Tamps.; Tene-ria, Mex.; Xocoyucan, Tlax.; Zaragoza, Pue. y Champusco, Pue. Para mujeres: Atequiza, Jal.; Cañada Honda, Ags.; Galeana, N.L.; Palmira, Mor.; Panotla, Tlax.; Saucillo, Chih.; Tamazulapan, Oax.; Teteles, Pue. y Tiripetío, Mich. Catorce se convirtieron en secundarias técnicas. Continuaron siendo normales las siguientes: El Quinto, Aguilera, San Marcos, Tene-ria, El Mexe, Ayotzinapa, Tamazulapan, Mactumactzá, Hecelchakán, Saucillo, Cañada Honda, Atequiza, Tiripetío, Panotla y Teteles. (pp. 76-77 de la obra citada).

lor caqui que el gobierno les ha mandado; su porte es gallardo; el corte de pelo y la ropa sencilla y limpia también los distingue. Me recuerdan a los alumnos de Makarenko en la Colonia Gorki, de Kuriazh, Ucrania, que el pedagogo describe en su *Poema pedagógico*.

A la hora en que llego, estos muchachos ya han desarrollado muchas actividades durante el día. A las 5:30 de la mañana se han levantado de las camas al escuchar el toque de "levante" que dio la banda de guerra en el pórtico durante cerca de media hora; en un ritual castrense han ido a formar la columna en la explanada y se ha efectuado el pase de lista por pelotones para rendir el parte, los comandantes, al maestro de guardia. Antes de las 6:00, cuando comienza la primera clase, han tendido su cama y se han aseado rápidamente.

A las 7:45 el corneta de guardia tocó una diana que ordenaba el aseo de patios y jardines, para lo cual cada alumno tomó su escoba de jarillas y barrió su sector. En punto de las 8:00 se oyó el toque de meseros y unos 35 muchachos, que por esta semana cumplen esta comisión, se formaron frente a la ventanilla de cocina para recoger las charolas con trastos y alimentos para su mesa, en donde comen ocho personas. La operación de servir las mesas fue rápida y un momento después se abrieron las cinco puertas del comedor y entraron todos a tomar los primeros alimentos del día: huevo, frijolitos, tortillas, un pan de blanco y uno de dulce, un vaso de atole y una fruta.

Después, de 9:00 a 13:00 horas, tuvieron clases académicas. Se llegó la hora de comida y siguieron el mismo sistema de la mañana; la comida fue: sopa de arroz, frijoles graneados y un sencillo guisado de carne y papas, servidos en un plato de aluminio de tres departamentos, además de cuatro tortillas y un vaso de agua de frutas. Después de un descanso se reanudaron las actividades afuera de los salones: prácticas agropecuarias; apicultura; aseo

⁴ La Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón nació en 1932 en El Carmen, hoy Flores Magón, en el municipio de Buenaventura, Chih. "En enero de 1935 su director era el Profr. Salvador Martínez Prieto [...] había 120 alumnos: 80 hombres y 40 mujeres [...] en El Carmen jamás se dio un incidente bochornoso producto de la convivencia mixta". Posteriormente la escuela atendió solo a señoritas, trasladando a los varones a Salaires. La Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón fue cambiada a Saucillo, Chih. en septiembre de 1962, donde actualmente funciona. (Ramón Gutiérrez Lozano y Fernando Sandoval Salinas: *Así enseñaban nuestros profesores*, 2004, pp. 32-46).

⁵ Aguayo, Álvarez José Luis: *Un paseo por los recuerdos*, 2007 (libro colectivo, contraportada).

de aulas, sanitarios, comedor y cocina; lavado de loza; panadería; lavandería; talleres de carpintería, hojalatería, fragua, encuadernación, mecánica, industrias rurales... Además, actividades artísticas: estudiantina, orfeón, orquesta, clubes de oratoria y declamación; ensayos de programas a presentar en los "viernes sociales"; prácticas deportivas de básquetbol, vólibol, fútbol, natación, atletismo, ensayo de la banda de guerra. Existe una gama muy completa de actividades curriculares de manera que cada quien se ha ido acomodando en aquellas de su preferencia.

Más tarde habrá actividad libre: casino, correr o jugar una *treinta y una* de básquet para sudar y bañarse. Descanso antes de la cena, la cual se espera con ansias y que será servida las 19:00 horas: frijolitos, atole, dos piezas de pan. De 20:00 a 21:00 tendrán la hora obligatoria de estudio, ya sea en la biblioteca o en el comedor, tiempo que aprovecharán para avanzar en la lectura de algún libro o para hacer las tareas que han dejado los maestros.

La jornada de tan variada e intensa actividad terminará a las 22:00 horas, cuando el velador, don Paz Gutiérrez, dé "la señal" con tres apagones breves y consecutivos, para dejar descansar la vieja planta de luz que dicen proviene de un barco. A esa hora todos estarán en sus camas, hasta donde llegará el maestro de guardia a pasar lista. La diana final del día, "el toque de silencio", será ejecutado por el corneta de guardia, joven que lleva el ritmo de la escuela durante toda una semana.⁶

Son las cuatro de la tarde y en mi andar hacia la escuela veo que por los barbechos corren algunos adolescentes, mientras que los toques de corneta se escuchan más allá. Los miembros de la banda de guerra hacen escoleta por todos lados, alegrando el ambiente con tonos que se mezclan con los sonidos de la naturaleza; ellos son Gildardo Amaro, Enrique Gallegos, Rodolfo Acosta, Héc-

⁶ Estas actividades se efectuaban de lunes a sábado, este último día hasta la hora de comida; la tarde del sábado y del domingo eran aprovechados por los alumnos que vivían en alguna población cercana para ir a visitar a su familia, previo permiso de la dirección de la escuela o del maestro de guardia. Quienes vivíamos en pueblos alejados de la normal dedicábamos ese tiempo libre a realizar diversas actividades: asear el calzado, arreglar las escasas pertenencias en los casilleros, pasar apuntes en limpio, leer, etcétera. Por la tarde del sábado íbamos al pueblo de Salaices, y si había dinero entrábamos al cine de Neno, que daba funciones únicamente ese día. El domingo era costumbre salir a explorar los alrededores: la presa *Las Camelias*, la cueva Del Diablo, el cerro del Porvenir. A este último íbamos a recolectar orégano para llevarlo a las madres en las próximas vacaciones. La ecónoma Isidora Badillo, a quien cariñosamente le decíamos "doña Chilola", nos echaba "lonche" y salíamos en grupos de cuatro o cinco alumnos a pasear.

tor Muela, Saúl Moreno A., Isidro Franco, José Luis Téllez, Jesús Cañas, Miguel Ochoa, Rogelio Jáquez, *el Gallo* Mascorro, Refugio Orozco, *el Popo* Acevedo... De acuerdo con opiniones calificadas, nuestra banda es una de las mejores del estado de Chihuahua, únicamente superada por la de la 5a. Zona Militar y tal vez equiparable a la de los institutos tecnológicos. La integran 12 tambores, 12 cornetas y un corneta de órdenes, selecto grupo de jóvenes que no solo marcan los tiempos a los normalistas, sino también a los campesinos que viven a tres o cuatro kilómetros a la redonda.⁷

El orfeón del maestro Raúl Luna Niño (*el niño de la Luna*) ensaya cánticos bajo los álamos que crecen junto al Tajo; entonan *Granitos de granada* ("Abre tu boca, que parece estar pintada con granitos de granada, con granitos de granada acabados de exprimir..."). Efrén Arellano Rosales y Alberto Valdez Zúñiga poseen voces privilegiadas y su canto es bello... Años antes, en este mismo escenario cantó de manera maravillosa Andrés Rentería Duarte en el orfeón del maestro Jesús Pallares Flores.⁸

Y hablando de Rentería Duarte, él perteneció a esa pléyade de políticos normalistas de pensamiento claro, elocuencia en su discurso, liderazgo basado en el ejemplo, espíritu conciliador... Por todas estas características él, en su momento, fue electo como secretario general de la sociedad de alumnos;⁹ la colectividad no se equivoca al hacer esta elección, fundamental para la buena marcha de la escuela: sopesa las virtudes, los valores, las actitudes,

⁷ Tal vez algunos de los alumnos mencionados ya habían egresado en 1968. Lo mismo puede ocurrir en listados que aparecen más adelante, por lo cual se ofrecen disculpas. La banda de guerra era la primera en levantarse; el velador despertaba al sargento, quien a su vez levantaba a los otros 24. Los únicos estímulos que recibían estos queridos compañeros eran un "aumentito" en su ración, consistente en un pedazo de cajeta de membrillo, una fruta o una galleta, y quedar exentos de las comisiones de aseo. Hablando de la banda de guerra, un lugar especial en la historia de la normal merecen los sargentos, los que conocí: Manuel Arias, Jorge Gallardo Ogaz, Francisco Rocha, Miguel Vázquez Ambriz; y los anteriores: Humberto Caballero, Antonio Valtierra, Abelardo García, Guadalupe Cortina... Miembros de la banda fueron Dagoberto González, Vicente Rodríguez, Alberto Hinojosa, Jacobo Holguín, Menalio Villanueva, Óscar García, Cipriano *Piano* Rangel, Memo Benavides, Juan Mendoza Ibarra, Amador Terrazas, Gildardo Irigoyen, Miguel Quiñones, Óscar García, Rubén Saláis, Efrén Cota, Miguel Miramontes, Lázaro Hinostroza, Marcelino Martínez, Estanislao *el Tanis* Caballero, Alonso Durán... Cabe destacar que tanto los sargentos de la banda como los secretarios generales de la sociedad de alumnos tenían una gran autoridad dentro de la comunidad escolar.

⁸ Otros elementos del orfeón fueron: Héctor Arreola García, Nacho Cárdenas, Manuel Arias, Gildardo Irigoyen Silva, Marcelo Amaro, José Luis Aguayo,

los conocimientos y las debilidades de los aspirantes y escoge al mejor, al que garantice tranquilidad y trabajo.¹⁰

Contábamos con la Sociedad de Alumnos Corazón y Acero, presidida por un comité ejecutivo que se renovaba cada año. Pertenecíamos a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y enviábamos delegados a sus congresos cada vez que se nos convocaba. También participábamos, junto con la Normal del Estado y la de Saucillo, en la Federación de Estudiantes Chihuahuenses (FECH). Cabe señalar que a los alumnos de nuevo ingreso se les politizaba a través de pláticas que recibían periódicamente por parte del Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI), formado por alumnos de grados superiores. Algunos libros que leímos al comenzar nuestra vida normalista fueron *La madre* de Máximo Gorki, *Así se templó el acero* de Nicolás Ostrovski y *Banderas en las torres* y el *Poema pedagógico* de Antón S. Makarenko.

Como internos becados por el gobierno federal contábamos con una partida diaria para raciones, otra mensual llamada partida de recreación estudiantil (PRE), dos cambios de ropa anuales y un juego de ropa de cama por año. Las partidas eran bastante bajas y constantemente estábamos solicitando que se incrementaran. Varias veces recurrimos a la huelga estudiantil para demandar mejores condiciones asistenciales, y cuando esto ocurría nos suspendían las raciones, pero la gente de las poblaciones aledañas se solidarizaba con nuestra causa y nos brindaba su apoyo con alimentos.

Chava Díaz Casas, Rogelio Jáquez, Joaquín Puentes, Pancho Cázares, Nacho Ruiz, Alfonso Cano, Cipriano Díaz, Héctor Antonio Holguín, Gilberto Balderrama, Manuel Valdez, Jesús Martínez y su gemelo José, Raúl Delgado, Álvaro Valenzuela, Rubén Núñez, Lolo Contreras, Pancho Rocha, Cuco Hernández, Chuy Ruiz...

⁹ "Hemos investigado los nombres de algunos secretarios generales de la sociedad de alumnos: 1932: Armando Talavera; 1949: Raúl Martínez Chacón; 1951: Pedro Ortega Ruiz; 1952: Julio Durán Quintana; 1953: Antelmo Arellanes Aceves; 1953: Jesús Luján Gutiérrez; 1954: Guillermo Hernández Moreno; 1954: Jesús Manuel Hernández Ramos; 1955: Armando Giner Márquez; 1955: Amador Caballero Legarreta; 1956: José Ángel Aguirre Romero; 1956-1957: Francisco Salazar Rodríguez; 1957-1958: Andrés Rentería Duarte; 1958-1959: Eliud Valdez Armendáriz; 1959-1960: José Viezcas Aldaz; 1960-1961 Pedro Martínez Rodríguez; 1961-1962: Vicente Rodríguez Quiroz; 1962-1963: Jacobo Holguín Guerra; 1963-1964: Joaquín Puentes Segura; 1964-1965: Rubén Núñez Gutiérrez; 1965-1966: José Luis Aguayo Álvarez; 1966-1967: Héctor Manuel Bernal Vázquez; 1967-1968: Emigdio Anaya Ramírez; 1968-1969: Federico Chávez Reyes; 1969 (abril, mayo y junio): Refugio Carrera Martínez. NOTA: De 1932 a 1956 prevaleció el Calendario Tipo 'B' y los

En la pista de atletismo practican nuestros mejores atletas. Las pruebas son: carreras de diferentes distancias; saltos de longitud, triple y de altura; lanzamientos de bala, disco y jabalina. Las marcas de algunos deportistas son olímpicas, como es el caso de Alberto García en 1,500 metros planos, a quien, mediante telegrama, en el pasado mayo le han comunicado que no irá a las olimpiadas, pese a haber obtenido el primer lugar en las pruebas preolímpicas, "porque vive muy lejos de la Ciudad de México y ocasiona gastos"; la noticia es triste para Beto y para todos nosotros, pese a ello lo consideramos olímpico, una gloria de Salaires en los últimos años de su existencia.

Año tras año se celebraban las jornadas deportivas, artísticas y culturales en alguna de las 29 normales. Cada escuela enviaba sus delegaciones con lo mejor que tenía en los diferentes aspectos en que se competía. A nivel estatal, la Escuela Normal Rural de Salaires tenía intercambio cultural, político, deportivo y de amistad con las normales de Saucillo y la del Estado. Glorias deportivas hubo muchas, desde 1927 en que nació la escuela de Salaires entre los girasoles, hasta 1969 en que se cerró. Todas ellas merecen un libro especial dedicado al deporte de Salaires.

Lupe Cortina fue un alumno polifacético: sargento de la banda (tocó silencio en Parral en el aniversario de la muerte de Francisco Villa); participó en seis jornadas deportivas, dos de ellas con medalla de oro, en 3,000 metros y en carrera de relevos de 4×400 ; estudiante ejemplar... Su tocayo Lupe Gutiérrez es otro ejemplo de perseverancia en el deporte salaicino al haber participado en cin-

comités de la sociedad de alumnos duraban medio año" (fuente: *Escuela Normal Rural Salaires...*, obra citada). Nota: Aguayo no consigna en la lista anterior a Jesús Juvencio Ruiz Barraza, quien fue uno de ellos en la década de los sesenta, de acuerdo con testimonios recibidos; además fue campeón nacional de oratoria de las normales rurales.

⁴⁰ Este es otro capítulo pendiente de documentar, en donde deben entrar los secretarios generales, además de otros políticos que no ocuparon tan honroso puesto pero que impactaron con centradas intervenciones en las asambleas generales: Jesús Luján, Panchito Ruiz, Avelino Soto, Cornelio Robledo Sosa y su hermano Apolinar, Juanito Beltrán, Tito Ruiz, Álvaro Holguín, Rogelio Tabares, Ricardo Muñoz, Juan Guardiola, Anselmo García, Chavelo Rivera, Ramiro López, Francisco Gallardo, Ricardo Ramírez, Miguel Quiñones, Pedrito Rentería, Memo Benavides, Marcelo Esparza, Javier Flores, Gilberto Giner, Juan Valenzuela, Chuy Polanco, Álvaro Holguín, Marcelino Martínez, Pedro Medina, Javier Flores, Marcelo Amaro, Gilberto Balderrama, Lolo Contreras, Efrén Arellano, Gildardo Amaro, Carlos Ruiz, Miguel Ángel García (compañero nuestro que asistió en los años sesenta a una reunión mundial de estudiantes celebrada en la URSS, cuando ocupaba el puesto de presidente de la Federación de Estudiantes Chihuahuenses-

co jornadas deportivas en diferentes pruebas: titular del equipo de básquetbol, corredor de 100 y 400 metros, primer lugar nacional en 110 metros con obstáculos, campeón estatal de tiros libres, integrante del equipo de básquet de Chihuahua para participar en los nacionales en Mexicali a donde los llevaron en avión, además seleccionado del equipo de béisbol de nuestra escuela. Tuvieron destacadas actuaciones en básquetbol Cipriano Rangel, con muy buen tiro de media distancia; Francisco Javier Gallardo, con facultades para tiros largos o para colarse hasta la canasta; Juan Valenzuela Mares era muy bueno para dar los pases; Manuel Valdez, el panadero, el deportista y el filósofo que discutía con el maestro Abdón González cuestiones profundas de la ciencia de la sabiduría, era muy rápido y efectivo durante el juego.

En la cancha sur veo a una nueva camada de basquetbolistas; son apenas unos niños que acaban de llegar, pero que con sus estilos emulan a *la Cebra* Rentería, a *la Flecha* Zaragoza (basquetbolista olímpico que viajó tres veces a Europa, cinco a Sudamérica y seis a Centroamérica; antes formó parte de la selección estatal de Chihuahua y participó en algunas jornadas deportivas de Normales Rurales), a Armando García y a otros anteriores.⁴¹ Esta nueva generación la integran Kuhene (le decíamos Kine), los Humbertos, López y Beltrán, Crucito Morán... Todos poseen estilos bonitos para jugar este deporte.

Me queda claro que el deporte, la orquesta, el orfeón, la banda de guerra y los políticos de Salaices merecen libros especiales. Cinco libros especiales están pendientes. Me queda claro también que cada salaicino es único, irrepetible, digno de un libro especial.

FECH), Ignacio Tarín García, Manuel Bañuelos, Francisco Molina, Tomás Delgado, Gustavo Soto, Chalú Soltero, Enrique Díaz, los cuates José y Jesús Jurado, Heriberto Álvarez, Ramón Salazar, Mario Aguilera, Tacho Chávez, Inocente Fernández, Julio Palacios, Efraín Morales, los Chequeros –Merino y de Luna–, Jesús Ruiz, Nachito Ruiz, Jorge Reyes, Jesús Cañas, Mario Acosta, Ramón Hernández, Federico Chávez, Rubén Lara, Cipriano Leyva, Othón Palma, Armin Segovia, Álvaro Murillo..., y muchos más.

⁴¹ Basquetbolistas: Rafa Reyes, Pavis López, el Mayo Landeros, Leopoldo Espinoza, Sigifredo Quintana, Nicolás Zaragoza, Alfonso Delgado, Joaquín Vázquez, Pilar Morales, Ricardo Muñoz, Ramón Olivas, Alonso Grajeda, Humberto Luna Ibarra, el *Gato* Ulate y el otro *Gato* Corral (la escuela era un zoológico), el *Gallo* Valenzuela, Heberto Meléndez, los porreños Ángel y Chava Espinoza, el *Moyote* Macías y el otro *Moyote* Núñez, José Luis Moreno, Enrique Beltrán, Félix Gutiérrez, Chuy Rentería, Tavo Soto, el *Mango* Molina, Toño Alvarado, Cuco Hernández, el Popo Acevedo y muchos otros más. Al hacer mención de algunos compañeros se corre el riesgo de cometer omisiones, por lo cual ofrezco disculpas.

Saldrían aproximadamente 1,500 historias de vida muy interesantes.¹²

Entro a la escuela, está limpiísima. En los jueguitos, a la izquierda, andan mis compas, los pulsadores José Dolores Garfio, Raymundo Galán, Servando Hernández, Leobardo Chavarría, Aurelio Chávez... Hacen la escuadra perfecta en las argollas, y el Cristo también. Ahí enseguida, en el apiario, un grupo de alumnos ayuda al maestro a sacar la miel; se han puesto escafandras rústicas, hechas con sombreros y tela mosquitera, para evitar los piquetes; alguien con un artefacto echa humo a los himenópteros y estos, nerviosos, se apresuran a comer miel y se olvidan de picar.

De la casa de los maestros solteros, llamada el hotelito, salen los profesores Armando Rivera e Inocente Fernández; discuten algo sobre la forma de repartir un litro de leche que han comprado a Chava Moreno Lugo, habitante del Tajo, padre de Tere, Chacha, José Luis, Chava, Mayelo, todos normalistas rurales. La comunidad normalista se funde con la comunidad que habita el barrio del Tajo;¹³ hay una simbiosis entre ambas, pues la escuela da cobijo a los jóvenes nacidos ahí y a la vez recibe, en los tiempos de huelga y en todos los tiempos, su apoyo. Recuerdo con cariño y gratitud a algunos vecinos del Tajo: doña Licha Acosta y su esposo don Chente Moreno; doña Quica Sáenz y don Chava Moreno; doña Maclovita Rodríguez y don Esteban Gutiérrez; don Miguelito Espinoza, papá de Chito, nuestro compañero; don Rosendo Corral, papá de Marica Corral, la olímpica de básquet, y don José Beltrán, padre de nuestro compañero Humberto. Todos ellos tienen familias muy bien integradas.

¹² Otros grandes deportistas que consigna el libro de José Luis Aguayo *Escuela Normal Rural Salaires, formadora de maestros* son: Jesús Arturo Loya Alderete, Aurelio Romero, Pepe Villanueva, José Ángel Aguirre, Chuy Bañuelos, Manuel Aceves, Eugenio Rentería, José Rodríguez, Lauro Terrazas, Ernesto Villa de Arce, Herlindo Amparán, Wenceslao Lara, Everardo Grajeda, Ventura Muñoz, Octavio Beltrán, Rafael Humberto García, algunos entrenados por el promotor de educación física Roberto Rojas y otros por el promo Felipe Moreno.

¹³ El Tajo era una acequia recta y ancha que conducía agua desde la presa de *Las Camelias* hasta la normal, en donde daba un giro de 90 grados hacia el norte para terminar en los pueblos de El Porvenir y Madero. Tenía compuertas en determinados lugares que se abrían y cerraban a voluntad de los campesinos para derivar agua hacia las tierras agrícolas del norte o del sur. Del Tajo se alimentaba el estanque de la normal, pegado al cual estaba un pozo desde donde se bombeaba agua hasta nuestro emblemático tinaco que alimentaba la red hidráulica de la escuela. Se piensa que a la acequia se le puso ese nombre en honor al río Tajo, de España, dado que los fundadores de la Hacienda de Salaires eran de ascendencia española.

Cada tercer viernes, después de cena, se presentaba en el comedor un festival denominado "viernes social". Lo organizaba uno de los grupos y consistía en la presentación de números literario-musicales: canciones, poesías individuales y corales, bailables, números cómicos y fonomímicos, discursos; a él acudían, además de los maestros y los alumnos, personas de las comunidades circunvecinas.¹⁴

Algo tienen de particular las Normales Rurales, algo mágico. Quien las ideó tuvo el tino de buscarles la mejor ubicación, ahí donde la naturaleza fuera generosa con el agua y, por consecuencia, con la flora, la fauna, el oxígeno y la belleza del paisaje, como se ha dicho. Así son Saucillo, Galeana, Cañada Honda, Santa Teresa, San Marcos y el resto de estas instituciones formadoras de docentes, 29 en total, diseminadas a lo largo y ancho de la República Mexicana. El ambiente aquí es idóneo para la formación integral de los mentores, pues además de que se está en contacto directo con la naturaleza, en las noches no hay ruidos que perturben el sueño. Quien vaya de visita un día cualquiera a alguna de estas escuelas tendrá una gratísima impresión desde el momento mismo en que llega hasta que se retira; será algo no visto ni imaginado jamás en el mundo de las escuelas externas, es decir, en aquellas en donde el alumno va por unas horas y se retira a sus casas. Aquí es una comunidad en donde el engranaje es perfecto; si alguna de sus piezas falla, altera de alguna manera el funcionamiento general de la comuna. Los intereses particulares pasan a segundo término, privilegiando los generales; por eso no hay egoísmos, corrupción, ni supremacía de unos sobre otros. Quienes crearon el modelo de las Normales Rurales deben pasar a la historia de la pedagogía como grandes educadores.¹⁵

¹⁴ Una de las dificultades para ensayar los bailables era la falta de mujeres, ya que la escuela era solo de varones. Se pedía la cooperación de las muchachas de Salaices, El Porvenir y Madero para este fin. También las maestras rurales jóvenes de las comunidades vecinas participaban en estos números artísticos.

¹⁵ Al leer el *Poema pedagógico* de Makarenko y comparar la vida de los colonos, llena de trabajo, respeto y disciplina, con la de los normalistas rurales de México, encontramos grandes similitudes. El Sistema de Normales Rurales recoge el legado de la escuela misionera del siglo XVII, así como el de la escuela rural mexicana y la teoría de la escuela socialista cardenista, pero tiene un fuerte ingrediente makarenkiano. También existen diferencias notables entre ambas instituciones: las rusas eran totalmente autosustentables y los colonos habían sido vagabundos hasta que el pedagogo ruso los recogió en las estaciones de trenes y en las calles. En las normales rurales los alumnos éramos hijos de campesinos y presentábamos una prueba de admisión para ingresar a ellas, siendo aceptados los de mayor puntaje, un

Todas las normales rurales tienen las mismas formas de organización, por lo que los alumnos de unas y otras son muy parecidos entre sí, pese a las diferencias culturales entre las regiones. El sistema de Normales Rurales es tan homogéneo que cuando conocemos a alguien de otra escuela, parece que ya lo habíamos visto. Jesús Manuel Figueroa Rodríguez de la generación 1964-1970 (Salaices-Aguilera) comenta en "Andanzas" lo siguiente: "Llegué a Mexicali el 28 de agosto de 1970 [...] fui recibido por el director de educación, el profesor Arturo Lomelí [...] cuando le dije que era egresado de Aguilera, pero que cinco años los pasé en Salaices, noté que le brillaban los ojos y se le llenaban de agua. Al erguirse – enorme y gordo como era– me pidió que le permitiera darme un abrazo, para decirme enseguida: 'Yo también soy egresado de Aguilera, de la primera generación de profesores y por aquí nunca ha venido alguien de mi querida normal'. Se emocionó mucho [...] me mandó a tomar un curso de una semana y lo más rescatable del mismo fue conocer a otras dos personas, a las que estimo sobremedida: José Santos Blanco Picón y Atanasio Cordero Ruelas, egresados ambos de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zac. [...] Algo en común tenemos los normalistas rurales, pues nos identificamos inmediatamente..." (Aguayo Álvarez, José Luis: *Normalistas: testimonios de la docencia*, 2009, p. 255).

En cada grupo se nombraba un jefe del mismo, además un responsable de repartir las comisiones, un representante ante la Junta de Raciones y otro ante el Comité de Honor y Justicia. Este último era un cuerpo colegiado integrado por un maestro que lo presidía y por seis alumnos, uno por grupo; su función era revisar los estados de conducta de los alumnos. Al iniciar el ciclo escolar cada alumno recibía 100 puntos, que conservaba si no infringía el Código Disciplinario, documento que enlistaba las faltas posibles y los puntos que se perdían al cometerlas. Cuando un alumno bajaba su puntuación a 59, el comité se reunía y determinaba si se le expulsaba o si se le daba una última oportunidad, a condición de que no tuviera otro reporte. Raras veces se cometieron faltas gra-

10%, aproximadamente. Nuestras instituciones eran medianamente autosustentables, producían parte de los alimentos requeridos; el faltante se compraba con la cuota para raciones que recibíamos de la SEP y que administraba un contador. En cuanto a la organización interna, ambas eran muy parecidas entre sí. En las nuestras la disciplina era rígida y los órganos de autogobierno contribuían a la buena marcha de la escuela; los maestros por sí solos jamás hubieran podido mantener el orden y la disciplina en un internado en donde interactuaban cerca de 300 púberes y adolescentes.

ves que ameritaron la expulsión definitiva: robo, homosexualismo, riña o abuso de la fuerza física.

El director, Andrés Silva Zavala –nuestro Antón Makarenko–, trabaja en la dirección, revisa informes, prepara reuniones, contesta oficios... El profe Silva es nativo de Pinos, Zacatecas, y estudió la carrera de maestro en la Normal Rural de San Marcos de su estado natal. Es tan buen maestro que puede enseñar en una sesión una poesía, como aquella que dice: “¿Te vas? Oye un instante mi súplica, viajero: cuando tras largo viaje regreses a la aldea y salgan a encontrarte tus hijos al camino, busca a mi novia...”. Antes de Silva Zavala ha sido director el profesor Roberto García Montes, excelente persona y maestro de matemáticas, originario de Valle de Allende, todo un personaje en la historia de la normal, director amable, fino en su trato, constante. Es uno de los pocos sobrevivientes de aquella planta de maestros que nos formó. A sus casi 90 años de edad reflexiona sobre las fortalezas de las normales rurales, que son muchas, pero también sobre sus debilidades.¹⁶

Algunos alumnos barren su sector con escobas hechas de jarillas traídas del río que está más allá de la hacienda. Traerlas implica gran trabajo para los dos jóvenes que van por ellas en una carreta jalada por un caballo. Son tres kilómetros. Llegan al río, cortan las jarillas, las acomodan en la carreta y se regresan. A cada alumno le dan un manojito de ellas para que haga su escoba de mano. Todas las áreas de patios y jardines se han repartido y cada uno tiene delimitado su sector, el cual debe mantener limpio. Al fi-

¹⁶ El maestro Roberto García Montes pasó más años en los internados que los propios alumnos; lo mismo sucedió con muchos otros catedráticos. Hubo quienes dejaron ahí toda su vida y procrearon ahí a sus hijos. Todavía existe la casita dentro de la normal donde nació Silvia Talamantes, maestra egresada de la Normal de Saucillo, hija del maestro Chava, por citar un ejemplo. Lelia Torres, ex alumna de Galeana, N.L., nació al otro lado del Tajo, en la casa que su padre, el maestro Lalo, construyó y que después fue de don Rosendo Corral. El maestro García Montes nos ha dicho que el Código Disciplinario era sumamente estricto por tener únicamente carácter punitivo y no considerar la recuperación de puntos. El maestro tiene razón al afirmar que no eran 100 los puntos que podíamos gastar, solo 40, y al llegar a ese límite venía la expulsión. En lo particular me parece correcto que el Código Disciplinario tuviera carácter solamente punitivo. No imagino un código de pérdida y ganancia de puntos, según las malas o buenas acciones realizadas, pues estábamos obligados a realizar las segundas. Fue un buen sistema para conservar la disciplina y la prueba es que muy pocos alumnos fueron expulsados por haber agotado sus 40 puntos. El Comité de Honor y Justicia tenía una hoja con el nombre del alumno y la numeración decreciente del 100 al 1; se iban tachando puntos a medida que se cometían las faltas, pero al llegar a 60 no se podía cometer otra. Al pie de la página se anotaba la falta cometida y los puntos perdidos, ejemplo: “Fecha. Falta a

nal de la tarea quedarán pequeños montículos de piedritas, ramas y hojas que serán recogidos enseguida por la comisión de "basura", la cual pasa con la carreta y el sufrido caballo. Después irán a tirarla allá por el rumbo de Santa Ana, no muy lejos de la escuela. Todas estas tareas que parecen sencillas se hacen con gran amor al trabajo, buscando no más recompensa que cumplir con el deber dentro de la comunidad.

El comité ejecutivo de la Sociedad de Alumnos Corazón y Acero tiene reunión; la preside el secretario general. Se avecinan problemas. Los estudiantes de la UNAM y del Poli andan inquietos y el gobierno se muestra nervioso pues se acercan los juegos mundiales. Por todos es sabido que la juventud es el alma de los pueblos, que la juventud es revolucionaria. "Desgraciados los pueblos donde la juventud es sumisa al tirano y los estudiantes no hacen temblar la tierra" (Juan Montalvo, 1832-1889, ensayista y novelista ecuatoriano).

Sigo mi andar por la escuela que me dio techo y sustento durante la pubertad y parte de la adolescencia. La orquesta ensaya. Varios jóvenes melómanos han coincidido en el tiempo y en el espacio y han formado el grupo musical: Juan Ramírez, Manuel Arias, Rubén Saláis, Joaquín Valdez, Héctor Arreola, Adolfo Meraz, Gildardo Irigoyen, Odilón Campuzano, Isaías Bañuelos, Mario Almeida, Isabel Valdez, José Inés Hernández, Isaías Cano, Francisco Posada, José Concepción Delgado... ("Que las cerezas están maduras eso lo sé, que tú eres joven y muy bonita también lo sé...").¹⁷

clase: un punto", etc. Otros normalistas consideran una grave falla que las normales rurales fueran unisexuales, en lo cual estoy de acuerdo; han dicho: "Si la vida en sociedad es normalmente mixta, pues hombres y mujeres conviven desde que nacen hasta que mueren, es una contradicción haber vivido seis años sin la presencia de muchachas, en la edad en que más se manifiestan los intereses hacia ellas". Otros han dicho: "Sin duda esos seis años de internado nos marcaron para siempre; era muy poco el contacto que teníamos con ellas y tímidamente platicábamos con las del Porve o las del Tajo...". Recuerdo que cuando cursaba segundo de secundaria, en cierta ocasión llegaron dos camiones llenos de muchachas de Saucillo que iban a unas competencias entre las tres normales: la de Saucillo, la del Estado y la de nosotros. Cuando las vimos bajar de los autobuses, casi todos salimos a escondernos a los dormitorios para observarlas desde las rendijas de las ventanas; nos parecían hermosas, bellísimas..., pero inalcanzables; nos daba mucha vergüenza ir a saludarlas, las considerábamos seres extraordinarios y cuando tuvimos que platicar con ellas, difícilmente nos salieron las palabras. Así de grande era nuestro problema para socializar. Sin embargo, había un sector de alumnos más desenvueltos: los de la orquesta, los de la banda y los políticos, que habían salido varias veces de la escuela, lo que les permitía entablar más relaciones.

La música es una de las bellas artes que más se cultiva en esta gran familia; hay orquesta, orfeón, estudiantina, tríos... De Nonoava, *tierra de músicos*, ha llegado un joven virtuoso: Juan Manuel González alias *el Nonoava*. Lo veo tocando su guitarra que ha venido cargando a través de caminos polvorientos desde Humariza, su pueblo natal. Está rodeado de compañeros, entre los que me encuentro, observando cómo quedan presas algunas cuerdas entre sus dedos de la mano izquierda y los trastes del diapasón, a la vez que rasga, con los dedos de la diestra, las seis cuerdas frente a la boca de la caja para arrancar al instrumento hermosos sonidos. Los aprendizajes sociales, como es sabido, representan el 70% del total de aprendizajes que obtenemos en la vida; ahora *Nonoava* nos enseña los tonos mayores para acompañar las canciones rancheras. Aún me veo y veo a mis compañeros trepados en un árbol frente a los establos cantando a todo pulmón: "Pavo real que eres correo, tu que vas al Real del Oro..., si te preguntan qué hago, pavo real, diles que lloro...".

Pero también veo a Nacho Cárdenas, el originario de Ocampo, Coah., entonando el canto cardenche, el blues lagunero, cántico triste, melancólico e improvisado; el Nacho Cárdenas que realizó aquel viaje a las estrellas cuando estas bajaron a Salaices, en un espectáculo único, indescriptible, impresionante; aquella madrugada del 17 de noviembre de 1966; el Nacho Cárdenas maestro a quien un alumno de primer grado le dio una gran lección cuando le dijo: "Yo aprendí a leer solo..." (testimonio de Ignacio Cárdenas Alvarado en "Un paseo por los recuerdos", José Luis Aguayo Álvarez, 2007, pp. 215).

Hablando de salaicinos, algo tienen de especial los que egresaron como maestros en los primeros años de Salaices: son sumamente educados, respetuosos y correctos... Pero también poseen esas cualidades los de las etapas intermedia y final. En todos los años la formación ha sido integral, completa. El joven maestro formado en Salaices sabe, además de enseñar, muchas

⁴⁷ Años antes arrancaron notas musicales a viejos instrumentos: Chava Talamantes, Ismael Villegas, Manuel García *el Perro* (me retracto: sí había un poco de *bullying* en la escuela), Jesús Polanco, Cipriano Díaz, Viviano Puentes, Arnulfo Macías, Enrique Rascón, José Ma. Galván, Eligio Rodríguez, Roberto Maldonado, Jesús García, Pali Muñoz (que tocaba poco, pero que era el chofer y dueño de la camioneta que trasladaba a los músicos a los eventos), Alfonso Méndez Mancha, Arturo Holguín y su hermano Jacobo, Blas Macías, Fidencio Rentería, Basilides Arellanes, Chuy Garay, Abelardo y Óscar García, Alonso Durán, Ramón Antonio Aguirre, Rubén Saláis... También destacaron en la música, sin pertenecer a la orquesta: Nacho Cárdenas, Agustín Luján, Juan Manuel González, Locho Carrasco...

otras cosas, pues ha recibido enseñanza tecnológica, artística, deportiva, agropecuaria; pero, sobre todo, ha preponderado los intereses colectivos sobre los individuales, lo que lo hace solidario y sensible a los problemas de los demás.

En defensa de las últimas generaciones, Jesús Cañas, compañero de grupo, ha dicho: "Las últimas generaciones también fueron buenas, por eso cerraron Salaiques...". Lo dijo también Aguayo en *Escuela Normal Rural Salaiques, formadora de maestros*, página 158: "La Normal de Salaiques se cerró por el tipo de maestros que ahí nos formamos". En este mismo libro, Vicente Rodríguez expresa: "Creo que el sistema le tuvo miedo a su propia obra y por eso la destruyó", refiriéndose al cierre de 14 de las 29 normales rurales en agosto de 1969.

Desde que llegamos a formar parte de esta enorme familia, cada quien se ha integrado a las áreas que más le gustan: hay banderos, deportistas, músicos, políticos, bibliómanos, panaderos, cocineros, torneros, soldadores, danzantes, actores, encuadernadores, cantantes, agricultores, apicultores, ganaderos, declamadores, poetas, pintores, reporteros, y hay quien es todo lo anterior.¹⁸

La escuela es un hormiguero humano. Se percibe un ambiente muy parecido al de las colonias makarenkianas rusas de la posguerra de 1917, en donde el trabajo se repartía por destacamentos. Aquí se distribuye por comisiones rotativas: realizando actividades agropecuarias; regando parcelas y cuidando animales; aseando sectores, dormitorios, aulas, biblioteca, enfermería, corredores, sanitarios y comedor; auxiliando al panadero, a las lavanderas y a las cocineras. A Beto Salcido, el panadero poeta, le gusta que vayan a ayudarlo Manuel Valdez y otros alumnos que han dominado la técnica para hacer el pan de blanco y el de dulce.

En lavandería, los comisionados deben separar la ropa en montoncitos, uno por alumno. Antes la han lavado en enormes cilindros hechos de madera que se mueven mediante una banda conectada a un motor. En los enormes toneles se ha revuelto la ropa con el detergente y el agua y los aparatos han dado infinidad de giros. El astro rey se ha encargado de secarla. Ahora la comisión la dobla y la separa de acuerdo con el número de beca que va desde

¹⁸ Con cariño recordamos a quienes fueron pioneros en alguna actividad del internado de Salaiques: Raúl Gómez Ramírez, en la política; Chava Talamantes, mecánico; Ismael Villegas, músico; Aurelio Romero, pitcher; Pepe Villanueva, atleta; Jesús Luján, político; Nicolás Zaragoza, Sergio Cordero y Joaquín Vázquez, basquetbolistas; Liborio Castañeda, Manuel Martínez, Alberto Hinojos y Alfonso Cano, poetas...

el uno hasta el doscientos ochenta y tantos. Algunos alumnos han grabado en las prendas su número de beca con hilo o con hilaza, otros con el jugo de la semilla del aguacate. Los más modernos, con tinta indeleble.

En la cocina, en medio de gran estrépito, una comisión lava la loza de aluminio. Hay dos grandes piletas llenas de agua. Después de echar los desperdicios en tambos cortados a la mitad, los platos pasan a la primera pila, en donde son restregados con estropajo y jabón; luego van a la segunda para ser enjuagados; finalmente son colocados en los escurridores. Más tarde vendrá otra comisión y se llevará el "friego" para dárselo a los cerdos. Aquí todo se recicla.

También en la cocina otra comisión lava el frijol (las balas, les decimos..., y a las tortillas, discos); las leguminosas no se limpian con la meticulosidad con que se hace en casa, porque aquí son decenas de kilos los que se echan en un tonel; se les agrega bastante agua, luego se revuelven con un meneador de madera para que suelten la tierra y para que las piedras se asienten en el fondo; además, para que floten los gorgojos y poder sacarlos, aunque algunos animalillos se irán dentro de las semillas: serán frijoles rellenos. Enseguida los granos se pasan a otro medio tambor y en el primero queda una capa de piedras.

Es incesante la actividad en la escuela. Voy a los dormitorios pero no encuentro a nadie acostado o durmiendo la siesta. Mi tocayo Ramón Hernández, compañero de grupo, camina cerca del estanque y pronuncia con ímpetu la poesía "No sé por qué piensas tú, soldado, que te odio yo, si somos la misma cosa, yo, tú..." que va a interpretar en el próximo viernes social. Otros son oradores y ensayan sus piezas para el próximo certamen; son Dolores Garfio, Roberto Ruiz, Chava Almanza, José Humberto López... practican como antes lo hicieron grandes oradores, campeones nacionales: Jesús Ruiz Barraza, Bolívar Orámaz, Avelino Soto, Juan Cardona, Ramiro Acosta y otros no menos valiosos.

Paso por el pórtico y veo que un grupo de alumnos se arremolina frente al tablero de avisos; lee la lista de cartas y registrados que el cartero —un alumno que cumple esa función durante una semana— ha publicado. Alguien corre a avisar a su amigo que le ha llegado un registrado, que debe ir al correo a la hacienda. Ese registrado puede ser un sobre que contenga algo de dinero o bien una caja llena de ricas viandas, a las que llamamos *pacharelas*. En ambos casos sobran voluntarios para acompañar al feliz destinatario con la esperanza de que les toque algo de lo recibido.

No tenemos una sala de medios, llena de computadoras personales... todavía estaban muy lejos de ser inventadas. En cambio

contamos con dos centros culturales: uno con revistas y periódicos, la hemeroteca, cuyo responsable es Tacho Chávez, y otro lleno de libros, la biblioteca, con la bella presencia de Juanita Salazar. Las ventanas de la biblioteca dan a la alberca y Juanita se asoma a ver la multitud de adolescentes dándose un baño lleno de juego y alegría. El maestro Felipe Moreno insta a cada uno de los alumnos de un grupo a lanzarse del trampolín de tres metros en tres clavados diferentes. Esa es la prueba para pasar la materia de educación física. La dureza del examen nos hace recordar de nuevo, como muchas otras cosas que realizamos durante el día, el libro que es para nosotros como una Biblia: *Así se templó el acero*.

Los círculos de lectura son muchos, a veces integrados por tres o cuatro alumnos. En mi caso he tenido la suerte de encontrar a dos compañeros muy estudiosos: César Bencomo y Mario Acosta. Mayor suerte ha sido que me hayan aceptado como miembro del grupo. César es quien nos lidera; nos ha dicho que debemos leer un libro por quincena y le hemos contestado que depende del tamaño del libro, porque a veces el profe Silva nos presta unos muy grandes que requieren de más tiempo, como aquél llamado *Sinuhé, el egipcio*.

Esta tarde es de actividad: don Lalo Torres enseña a encuadernar; don Lupe Armendáriz a hacer recogedores y baldes; Zirahuén Iturbe se trepa a la antena de microondas, seguido de Erasmo Cañas, para explicarle a este último cómo ocurre el fenómeno de la transmisión de las ondas hertzianas y marcar así en el chiquillo su destino en el mundo de la física; el maestro Inocente Fernández enseña a hacer dibujos en perspectiva; don Víctor Luján instruye a varios alumnos sobre cómo inyectar a los marranos para inmunizarlos. Cuquita Mendoza atiende a uno que otro alumno "enfermo", ...pero, ¿de qué se puede enfermar alguien a esa edad? No recuerdo, en seis años de internado, que alguno de mis compañeros-hermanos o yo nos hayamos enfermado del estómago, por ejemplo. No le dábamos *chanza* a la comida de que se echara a perder; mucho antes de que eso ocurriera, ya estaba en proceso de metabolización dentro de nuestros estómagos.¹⁹

¹⁹ Cuquita Mendoza, sobreviviente del personal que laboró en Salaices, radica en el mismo pueblo de Salaices y está igualita que hace 45 años. Ella fue la enfermera de la escuela. Nos curaba de males menores (catarros, alguna descalabrada...), pero cuando la enfermedad era mayor enviaba al paciente a Valle de Allende con el famoso doctor Ochoa Caus. Cuquita nos enseñó a inyectar personas. Nos decía: "Dividan la pompi en cuatro cuadrantes y en el superior externo apliquen la inyección, no tengan miedo". Nos dio a todos una solución de agua destilada y una jeringa; después, en medio de carcajadas nerviosas, nos inyectamos unos a otros.

Al pasar por el comedor veo a varios compañeros que preparan materiales didácticos para sus prácticas y me uno a ellos. Las cartulinas y los pliegos de papel manila se extienden en las enormes mesas rectangulares. El maestro Tabares nos ha dicho que en lugar de marcadores, que son muy caros, usemos gises de colores remojados en leche para iluminar nuestros dibujos, y hemos comprobado que no se borra la tinta. Somos los practicantes de la escuela de Santa Ana, la más lejana, a diez kilómetros. Somos los de las letras F, G y H: Figueroa, Galán, Garfio, Gutiérrez, Hernández Arellanes, Hernández Ramírez y Herrera los que vamos a ese pueblito. En la mesa vecina hemos colocado materiales hechos en la carpintería: el rotacine y la ruleta, en cuya construcción nos auxilió el maestro Lalo Torres. Preparamos la "cinta cinematográfica" de la biografía de Benito Juárez desde que anda cuidando borregas en su natal Guelatao hasta que avanza al norte como presidente, al frente de la Patria peregrina, para dejar escondido el Archivo de la Nación en la Cueva del Tabaco, cerca de El Gatuño, en Matamoros, Coah., resguardado por los héroes laguneros. Para llevar a cabo uno de los cambios de actividad que tanto nos recomienda Tabares, otro practicante prepara la "cinta" de *Los tres chinitos*.

Nos esmeramos en hacer un plan de trabajo de calidad que contenga los pasos lógicos del proceso de enseñar: motivación, desarrollo y evaluación. No olvidamos las seis preguntas básicas que todo maestro debe hacerse al planear su clase: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿dónde enseñar?, ¿con qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?

Todo lo anterior será revisado cuidadosamente esta noche, en la hora de estudio, por el maestro de técnica de la enseñanza, Rogelio Tabares Mercado.²⁰ Mañana, en punto de las seis de la mañana, saldremos presurosos a Santa Ana de Abajo; llevaremos los cuadernos de preparación, las fichas de evaluación que llenarán los maestros de grupo, el material didáctico y el "lonche": dos panes rellenos de huevo con frijoles para cada quien, una naranja y una botella con café con leche tapada con un olote.²¹

²⁰ Rogelio Tabares Mercado, originario de Santa María, López, Chih., egresó de Salaiques en 1960. Había trabajado en Norogachi y en otros lugares de la llanura, entre ellos la primaria de Salaiques. Llegó a la normal como catedrático en 1968, pero trabajó apenas un año y meses, suficientes para dejar una gran huella de su paso como formador de docentes. Por la defensa que hizo de la normal, en 1969, fue cesado. Después fue reinstalado en la Escuela Normal de El Quinto, Son.

²¹ Los miércoles de prácticas son inolvidables. A la hora en que la banda tocaba levante preparábamos materiales, íbamos a la cocina por el lonche y

Son las cinco y media de la tarde y muchos alumnos corren en la pista y en los barbechos o juegan básquet o voli; lo hacen para sudar; es la única manera de enfrentar el agua fría de las regaderas, que sube helada desde el pozo hasta el majestuoso tinaco y baja aún más helada, pero hay que bañarse antes de ir a cenar. Nada de shampoos ni acondicionadores, simplemente jabón Palmolive o Colgate, del que sea... amarillo si no hay más. Todo lo que hacemos en el internado nos recuerda el libro de Ostrovski, recién leído: *Así se templó el acero*.

La cena. Por fin, a las siete en punto, el corneta de órdenes toca meseros y nuestras glándulas salivales comienzan a secretar abundante líquido en la cavidad bucal. Cada mesa es para ocho alumnos. El mesero coloca ocho platos, otras tantas tazas y cucharas, luego los frijolitos y el atole, el pan de blanco y el de dulce. Ordenadamente entramos al comedor. Alguien por ahí trae una salsa Búfalo o un chilito de amor (de-amor-didas: uno jalapeño) y todos piden que les convide. Mientras tanto, en el *mezzanine* del comedor un compañero hace gala de sus cualidades como locutor: pone música, la dedica, improvisa –con otro compañero– diálogos entre Kalimán y su amigo el pequeño Solín, anima la cena; él es el querido *Chalú* Solís Milán, el que siempre va al frente del grupo artístico-cultural a la radioemisora de Parral a presentar los programas.

caminábamos hacia el este por un camino para carros de mulas. Llegábamos a Santa Ana unos minutos antes del toque de entrada. Saludábamos a los maestros y entrábamos a los grupos; de inmediato sentíamos la aceptación de los menores, quienes no dejaban de ver lo que cargábamos. A medio día nos íbamos a la presa a comer y a descansar. La tarde la dedicábamos a hacer deporte con los niños o a elaborar trabajos manuales. A las cinco de la tarde se daba salida general y nos íbamos corriendo hasta la escuela: idiez kilómetros! Llegábamos sudando, derecho a las regaderas. Luego la cena, la hora de estudio y a dormir plácidamente. Las escuelas en donde se realizaban las prácticas docentes eran de organización incompleta y pertenecían a los pueblos de El Porvenir, Francisco I. Madero, Troya, El Cairo, Santa Ana de Abajo, Molina, La Porreña, Rancho Blanco, todos del municipio de López, Chih. También los miércoles, en otro semestre, hicimos labor social. Parte de las casas del pueblo La Porreña habían sido inundadas en una creciente del río. Dirigidos por el maestro Tabares ayudamos a los campesinos a hacer adobes, batir zoquete para pegarlos, levantar las paredes de las nuevas casas en un terreno más alto. Se requerían también letrinas y el profe nos puso a hacer hoyos y a taparlos con planchas de concreto armado. Él nos enseñó a armar la varilla, a enjarrar las paredes... Todos estos aprendizajes fueron significativos, pues nos han acompañado durante toda la vida. Muchos de nosotros hemos construido parcial o totalmente nuestras casas.

A "la capital del mundo" van siempre *Chalú* y Rogelio Jáquez como conductores, el primero del programa radiofónico y el segundo del vehículo; es Jáquez el único alumno al que Zirahuén le suelta el carro. Además van cantantes, declamadores y oradores que harán llegar cultura a los hogares de las ciudades que forman el triángulo aurífero y argentífero: Santa Bárbara, San Francisco del Oro y Parral, además de otros pueblos aledaños como Dorado, Estación Adela, Valle de Allende, Talamantes, Pueblito de Allende, San Juan de Allende, Rancho Blanco, La Porreña, Salaices, El Porvenir, Madero, Santa Ana, Villa Coronado, Villa Matamoros; otros pueblos del septentrión duranguense también los escucharán.

Se acaba la cena. Son las ocho y el corneta toca hora de estudio. Cada quien toma sus cuadernos y libros y se va a la biblioteca o al comedor. De repente el comedor ha sufrido otra metamorfosis y se ha convertido en sala de estudio. Este salón es el corazón de la escuela: ahí se come, se sesiona, se estudia, se presencia el festival o el concurso, se baila, se despide la generación de nuevos maestros... es el centro de la escuela. El comedor ha sido testigo del canto de nuestro glorioso Himno Nacional, pero también del canto a la UIE (Unión Internacional de Estudiantes):

Nuestra canción cubre al mundo en su vuelo,
los estudiantes la mano se dan;
porque el sol claro y el límpido cielo,
humo de incendios no cubran jamás.

La firme fe, la voluntad, la fortaleza de nuestra amistad,
no hay bombas que puedan vencer,
noble y justa es nuestra causa por la paz;
pleno de luz y de amistad,
une el camino a la felicidad.

Nuestra canción se formó en los combates,
la tierra en llamas no cabe olvidar;
en pie estudiantes para el gran examen,
con nuestra lucha salvemos la paz...

La firme fe...

En el trabajo la lucha aprendemos,
nuestra es la ciencia que tiende a la paz,
ciencia creadora que sirve a los pueblos;
fuente de dicha y de bienestar.

La firme fe...

Los himnos fueron cantados por los pioneros de la escuela como Chava Talamantes Alarcón, Raúl Gómez Ramírez, José María Romero, Abdón González, Pepe Villanueva Acosta...²² por los que siguieron en esa etapa revolucionaria de nuestra escuela, coincidente con la caída de Batista en Cuba²³ y por los que vinieron después, los últimos alumnos, los que vivieron –los que vivimos– el traumático cierre de la escuela...²⁴ Los cantamos con brío, como los cantan hoy los alumnos de Ayotzinapa que lloran a sus dos compañeros y que claman justicia, o los de Tiripetío, o los de San Marcos, o las de Saucillo, o los de cualquier normal rural cuyas dietas alimenticias siguen siendo inferiores a las que reciben los caballos del ejército.

La hora de estudio está en pleno apogeo. Pasa el profe Rogelio Tabares por los lugares de estudio. Lleva la lista del grupo al que pertenezco (5o. de normal) en la mano, acredita asistencias y muy pocas –o ninguna– inasistencias. La falta a la hora de estudio se castiga con la pérdida de un punto en conducta. El alumno de sexto grado que observe la mejor conducta y el mejor promedio será quien acompañe a la delegación a las Jornadas Deportivas y Culturales a celebrarse en alguna de las 29 normales rurales, como alumno ejemplar (o “niño bueno”, como les decíamos). Miguel Quiñones, Álvaro Holguín y Benjamín Cervantes disputaron este honoroso lugar en 1963; el ganador fue Benjamín, según testimonio de Alvarito, debido a que iba además en algunas pruebas deportivas.

Durante la hora de estudio cada alumno avanza en la lectura de algún libro o termina una tarea escolar. Cuando concluye, todo mundo se va a su dormitorio; son las nueve, hora de prepararse para dormir. Nada de pijamas ni pantuflas ni cosas de esas elegantes pequeñoburguesas. Cada quien se pone lo que tiene para pasar la noche. Nada de pastillitas para dormir ni tes relajantes, todo mundo está relajado después de haber cumplido una jornada más de trabajo. Charlas animadas en los dormitorios. Repaso de lo hecho durante el día, risas, carcajadas... ¡Es la juventud!

Diez de la noche. La señal: tres apagones seguidos que da don Paz desde la planta de luz. Todos a las camas. El profe Tabares pasa lista. El corneta de órdenes toca silencio. Antes de que acabe esta diana sedante, todos dormirán.

²² Todos los nombres de estos compañeros se han anotado en el anexo al final de este trabajo.

²³ Los que situamos en la etapa intermedia de Salaices, también en el anexo al final.

²⁴ Ver anexo al final los pertenecientes a las últimas generaciones salaicinas.

Me alejo de mi escuela en donde todos duermen. El episodio triste de Tlatelolco está cerca...; nuestro paso, desnudos, por el río Florido crecido, para llegar a la plaza de Jiménez a manifestarnos, también.²⁵

Colofón

Quienes tuvimos la fortuna de estudiar en alguna de estas normales podemos afirmar que el mapa curricular era completísimo.²⁶ Pero este tipo de escuelas seguramente no respondían a los intereses de la clase dominante y en 1969 recibieron un golpe mortal al ser clausuradas la mitad de ellas. Quienes cursábamos el ciclo profesional fuimos transferidos a la escuela hermana José Guadalupe Aguilera en Santa Lucía, Dgo., donde terminamos la carrera.²⁷

²⁵ En el movimiento estudiantil de 1968 tuvimos una modesta participación y nuestra zona de influencia fue la región sur del estado, entre Jiménez y Parral. En cierta ocasión íbamos a realizar una manifestación en Jiménez, pero los soldados impidieron nuestro paso por el puente del ferrocarril, habilitado para tránsito de carros, pues el de la carretera se había caído como consecuencia de la creciente del río Florido. Nos fuimos río arriba y lo cruzamos por un lugar en donde el cauce se ensanchaba y la profundidad era menor. La ropa y los instrumentos de la banda los llevábamos en lo alto de los brazos. Entramos a la ciudad con la banda al frente, hasta llegar a la plaza, en donde se pronunciaron discursos en repudio de la masacre de Tlatelolco el 2 de octubre anterior. Yo cursaba el grado quinto de normal.

²⁶ PLAN DE ESTUDIOS EN LOS AÑOS 1964-1970. Dirección General de Educación Normal. Departamento Técnico de Escuelas Normales Rurales: SECUNDARIA. PRIMER AÑO: español, matemáticas, biología, geografía física y humana, historia universal, inglés, educación cívica, educación artística, tecnologías, educación física, actividades agropecuarias e industrias rurales. SEGUNDO AÑO: español, matemáticas, biología, geografía de México, historia de México, inglés, educación cívica, educación artística, tecnologías, educación física, actividades agropecuarias e industrias rurales. TERCER AÑO: español, matemáticas, física, química, educación cívica, inglés, historia contemporánea, educación cívica, tecnologías, educación física, actividades agropecuarias e industrias rurales. CICLO PROFESIONAL. PRIMER AÑO: problemas económicos y sociales de México, lógica, español, antropología social y cultural, ética, psicología general, taller de laboratorio, economía doméstica, prácticas agropecuarias, actividades artísticas, educación física, observación escolar. SEGUNDO AÑO: didáctica general, psicología de la educación, matemáticas, ciencia de la educación, educación para la salud, ciencias naturales, taller de actividades agropecuarias, técnica de la enseñanza, prácticas escolares, taller de actividades artísticas, educación física. TERCER GRADO: historia general de la educación, conocimiento del educando, psicotécnica pedagógica, historia de la cultura, historia de la educación en México, legisla-

Anexo

Fueron pioneros de Salaires: *Generación 42*: Arturo Herrera, Manuel Loya, Emma Modesto, Consuelo Núñez, Diego Anaya, Raúl Gómez. *Generación 43*: Natividad Aragonés, Manuel Bustillos, Manuel Díaz, Silviano Durán, Rosario Echeverría, Pedro Estrada, José Inés González, Baldomero González, José Hernández, Elpidio Holguín, Carlos Isimoto, Daniel López, Juan Maldonado, Roberto Maldonado, Efrén Martínez, David Monifacio, Alfredo Muñoz, Antonio Pando, Antonio Pérez, Encarnación Piñón, Ignacio Puentes, Fernando Reza, Isabel Rocha, Eligio Rodríguez, Mario Rodríguez, Rigoberto Rodríguez, Ángel Sandoval, Salvador Talamantes, Alberto Valverde. *Generación 44*: Gustavo Acosta, Jesús Alarcón, Bienvenido Barraza, Manuel Burciaga, Eugenio Burgos, Salatiel Castañeda, Roberto Castillo, Victoriano Chacón, Alfonso Gamboa, Manuel Gándara, Baudelio Guerra, José Hernández, Gabriel Holguín, Eduviges Lozano, Mariano Maldonado, José Fco. Morales, Alfredo Moreno, Ramón Ostos, Perfecto Parra, Enrique Rascón, Salvador Ruiz, Aureliano Sáenz, Germán Servín, Juan Terrazas, Rafael Valezquillo, Ismael Villegas. *Generación 45*: Rosa Barrera, Josefa Ramos, Jesús Alarcón, Roberto Castillo, Gustavo Domínguez, Silvano Durán, Valentín Gaspar, José Mata, Ramón Parra, José Ma. Romero, Conrado Terrazas. *Generación 48* (primera generación de seis años): Cristóbal Loya, Antonio Maldonado, Manuel Maldonado, Eleuterio Pérez, Viviano Puente, Aurelio Romero, Eduardo Sandoval, Liberato Segovia, José Villanueva. *Generación 52* (la de las bodas de plata de la escuela): Ramón Arreola, Julio Durán, Alfonso Maldonado, Pedro Cardoza, Atanasio Castillo, José García, David Muñoz, Lino Posada, Armando Ríos, Mauro Valenzuela. *Generación 53*: Ricardo Gómez Baca, Jesús Luján, Antelmo Arellanes, Antonio Bugarín, Valente Chávez, Ricardo Lucero, Francisco Madrigal, José Rodríguez, Carlos Salazar, Óscar Tabares. *Generación 54*: Darío Payán, Nicolás Zaragoza, Lorenzo Ávila, Samuel Candela, Raúl Cuéllar, Horacio Cháirez, Juan Antonio Emiliano, Arturo García, Ricardo González, Salvador Maldonado, Tito

ción, organización y administración escolar, psicología de la educación, taller de actividades agropecuarias, técnica de la enseñanza, prácticas escolares, taller de actividades artísticas, educación física aplicada a la escuela primaria.

²⁷ La SEP hizo pares de normales para dejar una como normal y otra como secundaria. Ejemplo: El Quinto y Jalisco, Saucillo y Galeana, Santa Teresa y San Marcos, Salaires y Aguilera, etcétera.

Meléndez, Manuel A. Terrazas, Antonio Vera. *Generación 55*: Jerónimo Cardona, Francisco Ruiz, Joaquín Vázquez, Basildes Arellanes, Othón Arellanes, Liborio Arellanes, Manuel Arrieta, Horacio Caballero, Herlindo Calderón, Alberto García, Ranulfo Mendoza, José Ángel Moreno, Rosalío Ochoa, Gustavo Payán, Francisco Vázquez, Manuel Villegas, Salvador Villegas. *Generación 56*: Laurentino Antonio, Liborio Castañeda, Manuel Martínez, Víctor M. Acosta, Alfonso Bailón, Apolonio Calderón, Raúl Campos, Guilibaldo Cavazos, José Cepeda, Alfonso Delgado, Jesús Gallardo, Jesús Garay, Daniel Gallardo, Froilán González, Helio Ruelas, Pedro Santiago, Abel Solorio. *Generación 57*: José A. Aguirre, Amador Caballero, Sergio Cordero, Elzar Holguín, Justino López, Sigifredo Quintana, Eugenio Rentería, Francisco Salazar, Marcelo Cepeda, Isidro Franco, Saturnino Gallarzo, Jesús García, J. Manuel Hernández, Adalberto Legarreta, Francisco Martínez, Blas Macías, Rodolfo Martínez, Antonio Meléndez, Jesús Molina, Alfredo Moreno, Carlos Morales, Eulogio Santillán, José Velázquez. Algunas listas fueron tomadas de la exposición itinerante "Salaices Vive", montada por la Profa. Teresa Valenzuela López en 2011. Otras corresponden a los libros de José Luis Aguayo y otras más a archivos personales. Son listados de alumnos iniciales, la mayoría. Algunos no egresaron de Salaices por cambio de escuela, cambio al Plan Chihuahua, etcétera. Faltan listas completas de algunas generaciones; otras están incompletas. En 2006, algunos ex alumnos de Salaices estuvimos revisando parte de los archivos de la Normal de Salaices que se encontraban en poder de los SEECH. Eran varias cajas destartadas, arrumbadas en las oficinas. No nos permitieron sacarlas, solo revisarlas ahí, en la sala de juntas. El archivo de Salaices, al cierre de la escuela, fue llevado a la Normal de Aguilera, siguiendo la ruta de las últimas generaciones con un porcentaje de formación salaicino; tal vez Aguilera envió a SEECH el archivo; ahora no sabemos dónde se encuentra.

Etapas intermedia de Salaices. *Generación 58*: Humberto Caballero, Narciso Carrillo, Dagoberto González, Alonso Grajeda, Arturo Holguín, Ricardo Muñoz, Rafael Reyes, Oscar Villegas, Francisco Alvarado, Homero Armendáriz, René Armendáriz, Manuel Gallardo, Santos Gutiérrez, Alfonso Maldonado P., Blas Molina, Santos Muñoz, Jesús M. Olivas, Ramón Olivas, Fidencio Rentería. *Generación 59*: Manuel Aceves, Jesús Bañuelos, Efrén Cota, Rubén Domínguez, Roberto Meléndez, Andrés Rentería, Apolinar Robledo, Felipe Aguirre, Francisco Aguilar, J. Dolores Aranda, José Á. Avitia, Enrique Contreras, Héctor Contreras, Tomás Cota, Epifanio Corral, Onorio Chaparro, Luis Durán, José Durán, Leopoldo Espar-

za, Manuel Flores, Elpidio González, Martín López, Federico López, Francisco Medina, Manuel Mendoza, Pilar Morales, Arnoldo Moreno, Alfredo Ontiveros, Silvestre Pacheco, Elfidio Parra, Rosario Ponce, Roberto Pérez, Luis Solís. *Generación 60*: Herlindo Amparán, Ricardo Arreola, Estanislao Caballero, Ángel Espinoza, Salvador Espinoza, Osvaldo García, José Gpe. Gutiérrez, Ismael Landeros, Pablo López, Guerrero Luján, Rafael Marín, Erio Modesto, Tito Ruiz, Eliud Valdez, Rogelio Tabares, Ernesto Villa de Arce, Lauro Terrazas, Rubén Bustillos, José Calderón, Francisco González, Manuel Macías, Heberto Meléndez, Arnulfo Mendoza, José Luis Olvera, Macario Rodríguez, Azael Ruiz, Rafael Ruiz, Fidel Salcido, Rafael Sánchez, Sergio Tabares, Paulino Valdez. *Generación 61*: Arnulfo Barragán, Osvaldo Barragán, Abelardo García, Héctor Gutiérrez R., Arnoldo Iglesias, Miguel Miramontes, Manuel Piña, Andrés Silva S., Mario Tarango, Amador Terrazas, José Viezcas, Octavio Acosta, Enrique Almaraz, Amado Ávalos, Rubén Ávila, Víctor Berumen, Antonio Carrasco, Luis Durán, Alonso Durán, Bonifacio Gómez, José González, J. Fco. González, Abelardo González, Fernando Grajeda, Gabino Hernández, Ismael Holguín, Artemio Iglesias, Agapito Lechuga, Trinidad Loera, Heriberto López, Ramiro López, Juan M. Martínez, Héctor Montana, Arnoldo Muñoz, Horacio Olivas, Salvador Ramírez, Mario Reyes, Elías Rivera, José C. Sáenz, Albino Salcido, Ernesto Terrazas, José Urbina, Adolfo Martínez. *Generación 62*: José Gpe. Cortina, Óscar García, Juan Guardiola, Lázaro Hinostrero, Pedro Martínez, Cecilio Meléndez, J. Isabel Rivera, Antonio Valtierra, Ismael Aceves, Cesáreo Acosta, Esteban Chavarria, Carlos Chávez, Juventino Gallegos, Anselmo García, J. Refugio Gómez, Arnoldo González, Abelardo González, Antonio Gutiérrez, Santos G. Valdez, Joaquín Herrera, Jesús Luna, Horacio Marta, Ventura Martínez, Alfredo Medina, Humberto Moreno, José Ramírez, Francisco Rosales, Faustino Rosas, Arturo Salazar, Francisco Sánchez, Guillermo Uranga, Eulalio Velázquez. *Generación 63*: Pedro Rentería, Guillermo Benavides, Jorge González, Juan Gutiérrez, Alberto O. Hinojos, Tomás Huichín, Abelardo López, Ramón Luna, Alfredo Varela, Juan Valenzuela, Juan Mendoza, Manuel Moncada, Margarito Morales, Enrique Prieto, Cipriano Rangel, Vicente Rodríguez Q., Rodolfo Rojas, Guillermo González, Jaime Ruiz, Octavio Ruiz, Ramón Valdez, Benjamín Cervantes, Agustín Cíntora, Policarpo Cortés, Roberto Elizarrarás, Víctor García, Juan García, Mario Guerra, Evelio González, Javier Espadas, Marcelo Esparza, Javier Flores, Francisco Gallardo, Gilberto Gaona, Gilberto Giner, Jesús Polanco, Miguel Quiñones, Álvaro Holguín, Humberto Luna, Héctor Elías Vélez, Menalio Villa-

nueva, Guadalupe Armendáriz, José Luis Barrio, Marcelino Martínez, Pedro Medina. *Generación 64*: Ramón Aguirre, Refugio Camacho, Euro Chávez, Cipriano Díaz, Jacobo Holguín, Angel Muñoz, Pablo Muñoz, Abel Quiñones, Rubén Saláis, Ramón Salazar, Juan C. Sandoval, José Luis Ulate, Armando Acosta, Alfonso Amparán, José Arellano, Miguel Alcalá, Carlos Ávalos, Évert Carmona, Tomás Chavarría, Manuel Escobar, J. Jesús García, Teodoro Hernández, José Guadalupe Luján, Saúl Marín, Juan Mendoza, Filiberto Ontiveros, Francisco Orozco, Dolores A. Ortega, Jesús M. Pérez, Luis Portillo, Vicente Rodríguez G., Óscar Rodríguez, Octavio Rubio, Benito Santillanes, Óscar Urita, Roberto Valdez, Catarino Vargas. *Generación 65*: Mario Almeida, Heriberto Álvarez, Efrén Arellano, Juan Cardona, Carlos Corral, Mario Fierro, J. Refugio Larrazolo, Wenceslao Lara, Ezequiel Merino, Saúl Moreno Marrufo, Joaquín Puentes, Carlos Ruiz, Manuel Valdez, Carlos Acosta, Pedro Arrieta, Natividad Ávalos, Alejandro Carrillo, Heriberto Caro, Raúl Corral, Alberto Corral, Santiago Cuéllar, Jesús Alfredo Chávez, Armando Fierro, José M. García, Hermenegildo Hernández, Manuel Hernández, Óscar Holguín, Apolonio Licerio, Arturo Marín, Reynaldo Marín, Eduardo Meléndez, José Rito Mireles, Efrén Narváez, Leoncio Ortiz, Alejandro Osuna, Arturo Pedroza, José Peña, Juan Posada, Ricardo Ramírez, Ramón Ramírez, Andrés Rodríguez, Alberto Rubio, Víctor M. Salazar, Óscar Salazar, Álvaro Valenzuela, Juan Vázquez, Cervaldo Vega.

Pertenecientes a las últimas generaciones salaicinas. *Generación 66*: Guerrero Alderete, Antonio Alvarado, Marcelo Amaro, Manuel Arias, Héctor Arreola, Enrique Beltrán, Alfonso Cano, Francisco Cázares, Dolores Contreras, Ezequiel de Luna, Salvador Díaz Casas, Jorge Gallardo, Enrique Gallegos, Félix Gutiérrez, Héctor Gutiérrez Jurado (nota: hubo tres Héctor Gutiérrez, este es el segundo), Antonio Holguín, Gildardo Irigoyen, Pedro Mariscal, Jesús Martínez, José Martínez, Rubén Núñez, Manuel Olivas, José Rubio, Jesús Ruiz, Ignacio Ruiz, José de la Luz Solís, Alberto Valdez, Efraín Vega, Arturo A. Valladares, Gabriel Barajas, Florentino Beltrán, Pablo Bustillos, Luis Caro, Manuel Gallardo, Rodolfo Gómez, Santiago J. Ibarra, Manuel Ibarra, Julio López, Pedro Luna, Jesús Márquez, Antonio Martínez, J. Jesús Martínez, Gilberto Martínez, Melquiades Mascorro, Juan Montejano, Francisco Moreno, Lázaro Yáñez, Raúl Ontiveros, Baltazar Padilla, Epifanio Palacios, Héctor Palacios, Jesús Quezada, Julio Ramírez, Benjamín Ronquillo, Leonel Silva. *Generación 67*: José Luis Aguayo, Gilberto Balderrama, Isaías Bañuelos, Ignacio Cárdenas, Elio Chávez, Raúl Delgado, Martín Flores, Maximino González, Everardo Grajeda,

Manuel Guardado, Francisco Molina, Efraín Morales, Abelardo Orozco, Salvador Orozco, Amador Pichardo, Jesús Rentería, Luis Rentería, Lamberto Santillán, Gustavo Soto, Pedro Tarín, Héctor Vega, Jorge Zaragoza, Silverio Aceves, José Luis Bejarano, Lázaro Calleros, Gregorio Cárdenas, Ramón Contreras, José Antonio Dorado, Ramiro Duarte, Julio Durán, Héctor Flores, J. Refugio Hernández, Alberto López, Inocente Pérez, Elier Piña, Alberto Quijano, Edmundo Ramírez, Macario Rivera, Elías Erasmo Ruiz, Othón Salcedo, Rafael Solís, José Torres, Francisco Javier Velázquez. *Generación 68*: Fidencio Perea, Ramiro Acosta, Fausto Sánchez, Juan Francisco Rocha, Carlos Amador, Enrique Araujo, Octavio Beltrán, Héctor Bernal, Oscar Caballero, Epitacio Chávez, José de la Luz Soltero, Tomás Delgado, Concepción Delgado, Enrique Díaz, Victorino Espinoza, Inocente Fernández, Julio Palacios, Alberto García, Miguel A. García, Ventura Muñoz, Jesús J. Olveda, Refugio Orozco, Armando García, Octavio González, Rogelio Jáquez, Jesús Jurado, José Jurado, Francisco Leyva, Marcos Morales, José M. Acosta, Mario Aguilera, Urbano Amparán, Encarnación Ávila, Julián Cano, Isaías Cano, José Paz Chávez, Gonzalo Duarte, Heliosóforo Franco, Carlos García, J. Isabel Medrano, Martín Montelongo, Jesús Ramón Ontiveros, Héctor Pérez, Óscar Quintana, Máximo Rodríguez, Jesús Silos, Marcelino Soto, Margarito Valenzuela, J. Javier Viezca. *Generación 69*, la última 100% salaicina: Héctor Acevedo, Baltazar Ávalos, Alonso Almanza, Alberto Alvarado, Emigdio Anaya, Gabino Armendáriz, Carlos Barajas, César Bencomo, Alonso Chaparro, Joel Estrada, Isidro Franco, Héctor Gutiérrez M. (el tercero), Blas Hernández, Raymundo Hinojos, Javier Licón, Pedro Loya, Agustín Luján, Guadalupe Martínez, Armando Mendoza, Juan J. Miramontes, Vicente Monreal, Alejo Montoya, Fernando Moreno, Saúl Moreno, Héctor Muela, Sergio Núñez, Juan Ramírez, Jorge Reyes, Ramiro Reyes, Abelardo Román, Armando Rubio, Francisco Soto, Ignacio Tarín, José Luis Téllez, Onésimo Valdiviezo, Heriberto Villanueva, Abraham Villarreal, Rodolfo Acosta, Ramón Acosta, Mario Beltrán, Luis Humberto Beltrán, Gabino Campos, Ramiro Gutiérrez, Hipólito Gutiérrez, Luis Hernández, Francisco Luján, Amado Molina, Antonio Moreno, Edgar René Sáenz, Joaquín Salazar, Mario Sánchez, Ricardo Sifuentes. *Generación 1970*, cinco años en Salaiques y uno en Aguilera: Mario Acosta, Santos Calderón, Odilón Campuzano, Jesús Cañas, Fernando Compeán, César Cháirez, Leobardo Chavarría, Aurelio Chávez, Federico Chávez, Manuel Figueroa, Raymundo Galán, Rafael Humberto García, Juan Manuel González, Juan Mendoza, Dolores Garfio, Ramón Gutiérrez, Ramón Hernández, José Inés Hernández, Servando

Hernández, José Jiménez, Cuauhtémoc Herrera, Melchor Ituarte, Lauro A. Martos, Carlos Muza, Chava Palma, Martín Parga, Cosme Rodríguez, Humberto Rodríguez, José Antonio Sánchez, Marcelo Sosa, Miguel Vázquez. *Generación 1971*, cuatro años en Salaiques, dos en Aguilera: Javier Beltrán, Randolfo Bencomo, Rosendo Espinoza, Óscar A. García, Javier Gardea, Tomás Hernández, Jorge L. Herrera, Rubén Lara, Isidro Lozano, Adolfo Meraz, Alonso Molina, Octavio Luján, Arcadio Maldonado, Librado Núñez, Wilbert Peniche, Refugio Carrera, Ismael Moreno, Lorenzo Márquez, Bertín Martínez, Fernando Montoya, Benito Montoya, Raúl Núñez, Gilberto Ponce, Francisco Posada, Teodoro Quezada (maestro nonato, falleció en la escuela), Miguel A. Rodríguez, Francisco Rodríguez, Arturo Rubio, José Francisco Ruiz, Antonio Rábago, Hilarío Aguirre, Ricardo Barrón. *Generación 1973* (tres años en Salaiques, cuatro en Aguilera; no hubo generación 1972 porque se aumentó un año a la carrera): Esteban Ahumada, Salvador Almanza, Rafael Amaro, Juan Fco. Amavizca, Óscar Arrieta, Ismael Ávalos, Isabel Barrón, Humberto Beltrán, Eugenio Campuzano, Margarito Cardona, Eulogio Carrasco, Rosendo Cardoza, Leopoldo Domínguez, Eustacio Fernández, José Grijalva, Cipriano Leyva, Natividad Flores, Heberto Garfio, Arturo González Kuehne, José Humberto López, Eloy Lozano, Genaro Márquez, Arturo Orona, Guadalupe Pineda, Víctor M. Posada, Fructuoso Ramos, Francisco Montes, Cruz Alfonso Morán, Jaime Ojinaga, Reyes Ruiz, Othón Palma, Manuel Armin Segovia, Joaquín Valdez, J. Isabel Valdez. *Generación 1974* (dos años en Salaiques, cinco en Aguilera): Lorenzo Castillo Gaspar, Cosme Damián Delgado, Manuel López Zubiate, Leonardo Medrano, Agustín Arévalo, J. José Arévalo, Isidro Carbajal, Ismael Chávez, Miguel Á. Espino, Francisco J. Guerrero, José Á. Mendoza, Jesús Meraz, Gregorio Palma, J. Gregorio Rivas, Emiliano Rubio, Baltazar Téllez. *Generación 1975* (un año en Salaiques y seis en otras normales): Benjamín Arreola, Moisés Camacho, Blas Campuzano, Alberto Carrillo, Gustavo Garfio, Carlos Majalca, Ignacio Majalca, Cuauhtémoc Martínez, Adolfo Montoya, Cosme Damián Téllez, Leonel Valverde.

Luis Urías Belderráin: notable formador de docentes en Chihuahua (1907-1975)

Ma. Concepción Franco Rosales¹

Resumen

En el presente artículo se aborda el estudio biográfico del profesor Luis Urías Belderráin, chihuahuense destacado no solo como docente, sino además por las innovaciones que como director de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua gestionó y diseñó, entre otras aquella que permitió el restablecimiento de la carrera de educadoras en la citada escuela. La otra faceta en la vida del maestro es la de investigador educativo, en una época en la que era difícil realizar trabajos de este tipo por la falta de financiamiento. Su mayor mérito en este sentido fue enfrentar las dificultades con inteligencia, estudio, creatividad, dedicación y constancia; así produjo una obra pedagógica que trascendió y benefició a niños de preescolar y primaria en el estado de Chihuahua entre los años cincuenta y sesenta del siglo xx. Por todo ello considero importante señalar que fue un pilar de la educación chihuahuense.

Introducción

En este artículo me interesa tratar algunos aspectos que he considerado de mayor relevancia en la vida profesional del profesor Luis Urías Belderráin. Así, he tratado de destacar tres facetas: al

¹ María Concepción Franco Rosales es maestra en ciencias de la educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado de Celaya, Gto., y actualmente se encuentra jubilada. La mayor parte del tiempo del ejercicio profesional fue en el sistema formador de docentes: Escuela Normal del Estado Profr. Luis Urías Belderráin, Centro de Actualización del Magisterio y Centro de Investigación y Docencia. Es autora de los libros *San Diego de Alcalá: un pueblo que se resiste a morir* (2002), *La educación indígena en Chihuahua* (2004) e *Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua* (2006).



Prof. Luis Uriás Belderráin muestra al presidente Adolfo López Mateos los materiales de su autoría que se reproducían en la Sección Técnica de Educación, 1961 (fuente: Archivo de Casiana Uriás Hermosillo).

formador de docentes, al primer director que la Escuela Normal tuvo en su vida independiente y al investigador.

Desde el plano metodológico, la investigación se sustenta en el método biográfico. Este método se caracteriza por la "utilización sistemática de documentos que reflejan la vida de una persona, momentos especiales de ella o aspectos destacados. Las experiencias personales de los biografiados suelen reflejar tanto la vida como el contexto histórico-social en el que la obra de esa persona cobra sentido" (Barroso, s.f.).

Para lograrlo fue necesario localizar y analizar diversos documentos en distintas fuentes: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, así como el Archivo de la Universidad Autónoma Chapingo; en este último conté con el apoyo de la Dra. Raquel Cano Medrano, investigadora de dicha institución, quien localizó los documentos del archivo y me los hizo llegar. Además tuve acceso al archivo de la maestra Casiana Uriás Hermosillo, hija del profesor Uriás, que contiene documentos personales del maestro de gran valía para la reconstrucción histórica.

En el decir de Cristino Barroso, el método biográfico está sometido a un cierto rigor procesal que es el que le otorga cientificidad. Los diferentes documentos localizados en los archivos ya indicados fueron muy valiosos para este trabajo; en su revisión tuve siempre presente que "toda fuente es voz, huella del devenir humano. En este sentido, las fuentes no son más que constancias de que el sujeto estuvo ahí, ocupando un espacio y un tiempo con-

cretamente humanos".² Fue necesario leer y releer los documentos, ordenarlos por tema y fecha y elaborar fichas sobre su contenido; estas constituyeron una parte fundamental para la redacción del escrito que partió del esquema elaborado a partir de los primeros acercamientos a las fuentes, mismo que se fue ajustando conforme aparecían nuevos documentos. Un aspecto importante fue interpretar lo que se dice en los documentos de archivo; para ello tomé en cuenta puntos de vista de algunos autores e historiadores.

En el año 2005, además de la consulta en los archivos realicé entrevistas a ex alumnas del maestro, así como a uno de sus hijos; esta fue como parte de un proyecto de investigación de larga duración. Más tarde tuve la oportunidad de entrevistar a la maestra Casiana Urías Hermosillo, con quien pude en muchas ocasiones conversar sobre su padre, el profesor Luis Urías, pues las circunstancias profesionales lo permitieron, con lo que se vio mucho más enriquecida la investigación.

Este documento se ha estructurado en cuatro apartados y una nota final.

1. Sus orígenes

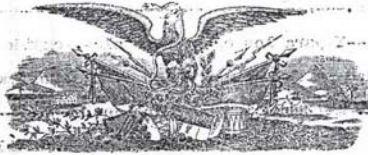
Eran los últimos años del Porfiriato cuando nació Luis Urías Belderráin en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, un lunes 22 de julio de 1907. Sus padres fueron el señor Luis Urías Gabaldón y Francisca Belderráin Nájera. Fue registrado con el nombre de Luis Jesús.

Cursó sus estudios de educación primaria en las escuelas Modelo y José Ma. Mari n. 138 para niños, la primera localizada en la avenida Ocampo y 20 de Noviembre y la segunda en la calle Juárez y avenida Independencia, ambas en Chihuahua capital. En 1919 ingresó al Instituto Científico y Literario (ICL), del que se retiró en 1922 para incorporarse a la Escuela Nacional Forestal de Chapingo (que tiempo después cambiaría su nombre por el de Escuela Nacional de Agricultura), pues recibió la invitación de un maestro promotor y en unión de otros compañeros aceptó cursar sus estudios como ingeniero en bosques.³ Tanto él como su hermano Francisco "fueron beneficiados por becas otorgadas por el General Francisco Villa, a quien el padre de Luis Urías le vendía pastura para el ganado. Su hermano Francisco fue a estudiar la carrera de médico militar".⁴

² Hurtado Galves, Martín: "Fuentes primarias y secundarias...".

³ Urías Hermosillo, Luis: *Profesor Luis Urías*, 1986.

ESTADO DE CHIHUAHUA



En nombre de la República Mexicana y como Juez del Registro Civil de este lugar, hago saber a los que la presente vieren y certifico:

Que en el libro Núm. 38 de la Sección de NACIMIENTOS del Registro Civil que es a mi cargo, a fojas 580 se encuentra el acta del tenor literal siguiente:



PARA ACTAS CERTIFICADAS DEL REGISTRO CIVIL

Al Márgen No. 1056.- Nacimiento del niño LUIS JESUS URIAS.- Al Centro NUMERO MIL OCIENTA Y SEIS.- En la Ciudad de Chihuahua, a 11. y 3/4. once y tres cuartos de la mañana del Lunes 2. dos de Septiembre de 1907. mil novecientos siete, ante mí Enrique de la Garza, Juez del Estado Civil, compareció el Ciudadano Luis Urías Gabaldón, nato de Jiménez, " Chihuahua ", de 28. veintiocho años de edad casado, comerciante, con domicilio en la Calle Jiménez, 1603 mil siescientos tres, y presentó un niño vivo nacido en el mismo domicilio a las 2. y 1/2. dos y media de la mañana del día 22. veintidos de Julio del presente año, a quién puso por nombre LUIS JESUS URIAS.- hijo legítimo del exponente y de su esposa Francisca Belderrain, de 26. veintiseis años de edad, casada. El niño presentado es nieto por línea paterna; de Benigno Urías, y finada Librada Gabaldón, y por la materna; del finado Narciso Belderrain, y señora Jesús Nájera. Fueron testigos de éste acto, los Ciudadanos Vicente García Soto, y Simón Morales, mayores de edad, casados, el primero impresor, el segundo labrador, y viven respectivamente en la Avenida Independencia y Calle 18. Diez y ocho. Leída que les fué ésta acta, firmaron de conformidad.- Doy fé.- Enrique de la Garza.- Luis Urías G.- V. García Soto.- Simón Morales.-----#

1907
1082
10

Acta de nacimiento de Luis Urías B. (fuente: Archivo Universidad Autónoma Chapingo).



Luis Urías Belderráin, estudiante en la Escuela Nacional Forestal de Chapingo, 1924 (fuente: Archivo de Casiana Urías Hermosillo).

En el decir de José Hurtado Vega, "Villa se había percatado que el dinero que circulaba en los bancos de Chihuahua y otros establecimientos comerciales era muy escaso [...] Es de comprenderse que la economía de Chihuahua se encontrara paralizada. Ante la necesidad de dinero, Villa decidió emitir papel moneda que tenía como garantía la firma del General. El papel moneda fue puesto en circulación para activar el comercio interior del estado".⁵ Como el general Villa pagaba con estos billetes, *a su derrota perdieron valor*. Debido a ello, la familia Urías tuvo una situación económica difícil. Afortunadamente ya los jóvenes Urías Belderráin "pudieron terminar sus estudios, pues conservaron sus lugares en las escuelas".⁶

En 1927, Luis Urías Belderráin decidió regresar al terruño ya graduado como ingeniero en bosques, con la intención de terminar la carrera de maestro, pues "la vocación a la carrera de la enseñanza era más fuerte que aquella [...] que había cursado".⁷ A pesar de que en la época "no era estimada correctamente la tarea de maestro, ni mucho menos bien retribuida",⁸ el joven Urías decidió concluir dichos estudios. Así, en 1927 ingresó a la Escuela Normal, que en ese entonces todavía formaba parte del Instituto Científico y Literario, y le fueron revalidadas aquellas materias acreditadas en Chapingo que tenían su equivalente en los estudios para maes-

⁴ Urías Hermosillo, Casiana: entrevista personal, 2011.

⁵ Hurtado Vega, 2008.

⁶ Urías Hermosillo, Casiana: Entrevista personal, 2011.

⁷ SEP, Gobierno del Estado de Chihuahua, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1992, p. 173.

⁸ Urías Hermosillo, Luis: obra citada.

tro, lo que le daba el tiempo necesario para cubrir la cátedra de botánica en el citado instituto, respondiendo a la invitación que le hizo el Dr. Luis Estavillo Muñoz, su director. En este plantel tuvo maestros de mentes abiertas y de ideas liberales que influyeron para que se fuera fraguando su espíritu humanista; además complementó su formación con el deporte "que practicaba en la Asociación Cristiana de Jóvenes",⁹ más conocida como "Guay" (por YMCA, del inglés). Practicaba gimnasia (barras y argollas), jugaba tenis, vólibol, básquetbol.¹⁰

2. Su vida estudiantil

Desde su vida estudiantil destacó en muchos aspectos; el político no fue la excepción. Tuvo el mérito de ser presidente de la Sociedad de Alumnos de la Escuela Normal, misma que pertenecía al Círculo Fraternal del ICL.¹¹ Esta idea de formar la sociedad de alumnos en la Escuela Normal no resultó fácil para los estudiantes Luis Urías y J. Jesús Barrón, que encabezaban el movimiento; debieron efectuar gestiones ante las autoridades del instituto, quienes les negaban su petición; "argumentaban que ya existía el Círculo Fraternal".¹² En noviembre de 1928, en oficio que suscribían los estudiantes Luis Urías como presidente de la citada sociedad y Miguel J. Sáenz como secretario, dieron a conocer al Dr. Luis Estavillo Muñoz la integración de la aludida Sociedad de Estudiantes Normalistas en el seno del instituto.

Aproximadamente tres meses después de presentada la mesa directiva, el 3 de marzo de 1929, el secretario del instituto Luis Fierro R. notificó a los estudiantes que su petición para formar la sociedad de alumnos había sido turnada a una comisión de cuatro profesores que rindieron información en junta citada por la secretaria, y su respuesta había sido "no es de accederse". Los jóvenes estudiantes no desistieron en su intento y de nuevo plantearon a las autoridades su firme intención de formar la sociedad de alumnos. El 13 de abril de 1929, la secretaria del Instituto Científico y Literario les giró un oficio en el que les informaban que la consti-

⁹ Trujillo Holguín, Jesús Adolfo: *Sembradores. La Normal del Estado en la historia educativa de Chihuahua*, p. 184.

¹⁰ Urías Hermosillo, Luis, op. Cit.

¹¹ En el decir de Fernando Sandoval Salinas (1990a, p. 10), el Círculo Fraternal del Instituto Científico y Literario era la organización estudiantil oficial a su interior.

¹² AHUACH: *Contestación*, 1928.

tución de la tan anhelada sociedad de alumnos había sido autorizada.

Para ubicar los acontecimientos del instituto hacia finales de los años 20 es necesario recordar la situación del Chihuahua de principios del siglo xx, pues es precisamente en la década referida "cuando el Estado inició propiamente la etapa de la reconstrucción en difíciles condiciones económicas, y los problemas políticos y sociales quedaban a la zaga [...], había un estancamiento en el desarrollo ocupacional y altibajos en la población, todo ello atravesado por una crisis mundial de la economía. Durante este periodo se dieron las sublevaciones villistas, el problema cristero [...] y la fundación de la Federación de Estudiantes Chihuahuenses, esta última en 1928, Federación en la cual el joven Urías tuvo una destacada participación".⁴³

Esta situación se vio reflejada en el alumnado del Instituto Científico y Literario. Los normalistas no asumieron una postura neutral ante los hechos. Al iniciarse el periodo de la reconstrucción, hicieron propias las tareas que tendieron al logro de los mejores objetivos de la Revolución. En ese marco los estudiantes del instituto se dividieron desde el inicio de la reconstrucción en dos bandos muy claros: los preparatorianos, que apoyaron "al terracismo", y los normalistas, que fueron partidarios de las fuerzas villistas; es decir, apoyaron a las mejores causas reivindicativas para las masas populares. Es probable que las tensiones y negativas para que ellos pudieran fundar la Sociedad de Alumnos de la Escuela Normal tuvieran relación con la posición de los estudiantes.

3. Vida profesional

Luis Urías Belderráin aún no terminaba la carrera de maestro cuando fue llamado para ocupar la cátedra de botánica; así pudo combinar su rol de estudiante con el de maestro en la escuela preparatoria del propio instituto (1928), pues la formación académica recibida en Chapingo avalaba su desempeño en esta asignatura. Esto era inusual, pero el director del ICL, Dr. Luis Estavillo Muñoz, vio en él a la persona con la preparación y el compromiso idóneos para impartir dicha cátedra.

En el mes de junio de 1929 terminó la carrera de profesor de educación primaria y el 5 septiembre del mismo año ingresó al magisterio como maestro de 3a. categoría en la Escuela n. 288 Da-

⁴³ Sandoval Salinas (1990b).

vid Berlanga en Ciudad Juárez.¹⁴ Meses después, el profesor Manuel Aguilar Sáenz (oficial mayor del Gobierno del Estado de Chihuahua, encargado del Departamento de Educación) quería un buen maestro para la escuela de Rosales, Chihuahua, población de la cual era originario; por ello le dio el cambio de adscripción a Luis Urías el 24 de octubre del mismo año a la escuela n. 52 de dicha localidad. El 1 de octubre de 1930 regresó a Ciudad Juárez como maestro de grupo de tercera categoría en la escuela n. 28.¹⁵ En esta última enfrentó ciertas dificultades que se manifestaron en la incomprensión por parte del director e inspector hacia sus ideas pedagógicas. Así lo dejan ver las observaciones que en la constancia de servicios expedida en junio de 1931 hizo el profesor Norberto Hernández, director de la citada escuela:

Aunque es trabajador, tiene sus ideas muy especiales en lo que respecta a obediencia, y, se guía exclusivamente por sus ideas haciendo caso omiso de órdenes superiores. No se guía en el trabajo por los programas oficiales y desarrolla las actividades que su criterio dicta que son las más apropiadas.¹⁶

Al término del siguiente ciclo escolar, de nuevo el profesor Norberto Hernández en la constancia de servicios profesionales correspondiente al ciclo escolar 1931-1932 asienta: "[...] posee conocimientos, no acepta la técnica general de la enseñanza y enseña a su modo. No cumple con las comisiones que se le encomiendan, fuera de su labor en el salón de clases".¹⁷

Una vez que fue notificado el inspector escolar profesor Gregorio M. Solís, envió un oficio al director general de Educación Primaria con sede en la ciudad de Chihuahua, en el cual se expresaba de manera negativa del profesor, pero a la vez reconocía que el "Sr. Urías posee una vasta instrucción en materia educativa". Por estos motivos, señalaba el inspector en su oficio: "Me permito consultar el cambio de dicho profesor a una de las escuelas de la capital donde se le pueda observar más de cerca y tal vez sacar partido de las teorías que sustenta, lo que puede ser de beneficio".¹⁸

¹⁴ Archivo de Casiana Urías Hermosillo. *Se comunica...*, 1929.

¹⁵ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Para cubrir la vacante*, 1930.

¹⁶ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Constancia de servicios de profesores*, 1931.

¹⁷ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Constancia de servicios de profesores*, 1932.

¹⁸ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Consulta sobre el cambio del profesor Luis Urías*, 1932.

El desempeño profesional del profesor Urías confirmó lo expresado por el inspector en el sentido de que su cambio "pueda ser de beneficio", pues en las escuelas de la ciudad de Chihuahua tuvo la oportunidad de desarrollar sus ideas pedagógicas que tiempo después serían reconocidas como importantes aportaciones a la educación chihuahuense.

Con relación a los hechos antes detallados, considero importante citar un fragmento de un breve escrito que en el año 2000 escribió Margarita Ishida —ex alumna del profesor Urías—, en ocasión de los 25 años de la partida del maestro, pues explica su carácter como educador y sus ideas que no siempre fueron comprendidas:

A lo largo de mi vida docente tuve la oportunidad de oír las opiniones y comentarios que sobre el profesor Luis Urías B. se daban y hacían los profesores que en algún momento habían tratado con él. A medida que el tiempo fue pasando, advertí que el tono con que se teñía lo que del profesor se decía, iba casi siempre de un polo a otro; o se le rechazaba sin miramientos o se le aceptaba tal y como era. Fácil era la identificación de la primera forma de expresión, pero ésta nunca me interesó. Fue la segunda que acaparó mi atención porque advertí desde siempre la diversidad de razones que las personas proponían para definir su aceptación y explicar qué era lo que habían aprendido a través del ejercicio docente del profesor.¹⁹

Para el ciclo escolar 1931-1932, la Secretaría de Educación Pública extendió al profesor Luis Urías un nombramiento "a partir del 1° de enero de 1931 por tres horas a la semana en la Escuela Secundaria Fronteriza de Ciudad Juárez",²⁰ nombramiento al que renunció el 20 de abril de 1931, apenas cuatro meses después, debido a las presiones que enfrentó con el director de la escuela primaria en la que laboraba.

En el ciclo escolar 1932-1933, el profesor Manuel López Dávila (encargado del Departamento de Educación) formó una escuela experimental con la intención de aplicar aquellos métodos más adelantados en el terreno educativo. En un barrio muy pobre seleccionó a un grupo de profesores: la maestra Casiana Hermosillo Aguirre y Luis Urías Belderráin, entre otros, con el profesor J. Jesús Barrón como director. Este nombramiento da cuenta de que las autoridades vieron en el joven profesor competencias docentes, como hoy se dice, que lo hicieron digno de iniciar una nueva

¹⁹ Ishida, 2000.

²⁰ Archivo de Concentración de la SEP: *Nombramiento*, año, ref. 131, 1931.

empresa que requería creatividad, compromiso social y conocimientos de vanguardia relacionados con su profesión. "En septiembre de 1932 fue ascendido a la categoría de Profesor de Segunda Clase".²¹

La escuela funcionó en una vieja casa rentada frente a la Escuela Melchor Guaspe y carecía de los servicios básicos. Con la ayuda de alumnos y maestros, el profesor Urías introdujo el agua y el drenaje, construyó un campo deportivo frente a la escuela y pintó tres murales basados en los de Diego Rivera. Compró herramienta y puso una peluquería para los niños, además de instalar un baño de regadera. Esta escuela experimental solo duró un año; en ella se desempeñó como profesor de 5o. grado. En el mismo ciclo escolar fue nombrado "profesor del Centro Cultural Nocturno de la Escuela Experimental".²²

Al concluir el ejercicio escolar 1932-1933 también llegó a su fin la Escuela Experimental y el profesor Urías y los otros maestros fueron ubicados en la Escuela Primero de Mayo n. 534,²³ construida durante el gobierno del general Rodrigo M. Quevedo y cuyo director fue el profesor José A. Espejo. "Allí de nuevo el profesor Urías plasmó sus inquietudes artísticas al pintar un mural en el salón de actos, en el cual se apreciaban imágenes de niños bailando y cantando, ataviados con trajes típicos de todo el mundo. Igualmente con la ayuda de maestros y alumnos hizo un campo deportivo y una cancha de basquetbol".²⁴

Luis y Casiana se conocieron cuando ambos cursaban sus estudios para profesores de educación primaria en la Escuela Normal; de estudiantes iniciaron su noviazgo, que se interrumpió cuando el joven profesor fue a laborar a Ciudad Juárez, reanudándolo cuando regresó a Chihuahua y ambos se habían adscrito a la Escuela 1o. de Mayo. En agosto de 1934 contrajeron nupcias; procrearon seis hijos: Casiana, Luis, Margarita, Francisca, Jesús y Rosa (Luis Urías Hermosillo, 1986).

En el decir de la maestra Casiana Urías Hermosillo, "en las escuelas experimentales lo que se experimentaba eran los planes y programas que la SEP implementaba en la República; se trataba de programas con bases socialistas y sistemas, métodos, técnicas activos y dinámicos como centros de interés". Estos últimos se caracterizaban por una idea central muy concreta, elegida por los

²¹ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Se autoriza ascenso*, 1932.

²² Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Alta como ayudante del Centro Cultural Nocturno*, 1932.

²³ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Se comunica alta*, 1932.

²⁴ Ponce, 2000.

maestros; ejemplo: las estaciones del año, la granja, la cosecha, entre otras. Alrededor de este tema giraba la enseñanza durante un día o una semana, agrupándose y relacionándose con él las lecciones y ejercicios escritos de todas las asignaturas. "La aplicación de este método lograba romper con la tradicional segregación curricular y presentaba de forma novedosa la muy conocida idea de la concentración de asignaturas".²⁵ Desde sus clases de técnica de la enseñanza en la Escuela Normal impulsó la utilización de los ya citados centros de interés.

"En noviembre de 1934 en sesión extraordinaria de la Unidad Magisterial, fueron nombrados delegados los profesores Luis Urías Belderráin, Ignacio Rojas Domínguez y Gil Santoscoy para asistir al Primer Congreso Nacional de Educación Socialista".²⁶ Dicho nombramiento tenía como objetivo participar en el análisis de los conceptos, problemas, normas y el papel del magisterio en el proyecto de educación socialista. Este congreso fue promovido por la Secretaría de Educación Pública, de la cual era titular en ese entonces el señor Ignacio García Téllez. El congreso duró diez días y al terminar el joven maestro Urías asistió a la toma de posesión del presidente de la república, recién electo, general Lázaro Cárdenas del Río.

4. Un pilar de la educación en Chihuahua

En el ciclo escolar 1933-1934 empezó a impartir la cátedra de psicología general en la Escuela Preparatoria del Instituto Científico y Literario; de esta manera "se inició en lo que sería la más grande labor del profesor al ocupar en el Instituto Científico y Literario la cátedra de Psicología, en este campo desarrolló sus más notables trabajos, que vendrían a dar por resultado programas en los que el maestro había fijado una idea y también una meta".²⁷

Al iniciar como catedrático de las materias psicológicas en todas sus ramas, especialmente en las relacionadas con la formación profesional del magisterio, no existían en el país libros en español, así que se avocó a comunicarse con agencias en Argentina, España, Cuba y de universidades norteamericanas, entre otras, de donde recibía no solo en español, sino en los principales idiomas los avances científicos. Por ello llegó a aprender inglés y francés. Traducía, resumía, adaptaba los programas oficiales y otros mate-

²⁵ López N., s.f.

²⁶ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Unidad magisterial*, 1934.

²⁷ SEP, Gobierno del Estado de Chihuahua, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1992, p. 173.

riales que adquiriría en librerías nacionales y de otros países y así elaboraba escritos que organizaba en folletos de las asignaturas a su cargo y que en los años cincuenta y sesenta imprimía en mimeógrafo para los estudiantes de la Escuela Normal por un módico costo de recuperación. Esta producción, que pudiera parecer modesta, pinta de cuerpo entero a Luis Urías el investigador.

En esta su primera etapa como profesor de 1928 a 1948 atendió en el Instituto Científico y Literario y en la Escuela Normal del Estado los cursos y puestos que se detallan en el cuadro 1.

Durante estos primeros veinte años, el profesor Urías se desempeñó como docente tanto en la Escuela Preparatoria como en la Normal del Estado. Más tarde se desempeñó como secretario de la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. En 1936 fue nombrado subdirector del Instituto Científico y Literario, al mismo tiempo que encargado de la dirección de la Escuela Normal.

En 1937, la Escuela Normal se separó del Instituto Científico y Literario. En el decir del doctor Julio Ornelas Küchle, su director, la separación de la Escuela Normal se verificó, entre otras, por las siguientes razones:

[...] En octubre de 1936 el señor profesor Urías acompañado del suscrito hizo ver al señor Ingeniero Gustavo Talamantes –gobernador del estado– la escasez de salones, las pugnas estudiantiles provocadas por algunos catedráticos según parece, y sobre todo la importancia de la Escuela Normal y su numerosa población estudiantil y el recto criterio del primer Magistrado decidió dar un edificio mejor a la Escuela Normal. [...]

Los directores de la Escuela Preparatoria en gran mayoría habían sido profesores normalistas, y el suscrito, considerando lo inadecuado de tal proceder, sin olvidar el casi contrario de que un médico o un mecánico fueran los directores de la Normal, hechos todos totalmente improcedentes, hizo todo esfuerzo hasta lograr éxito completo en evitar tales irregularidades a ambas escuelas.²⁸

Las razones expuestas por el doctor Ornelas tienen sentido; sin embargo, Guillermo Hernández²⁹ considera que una de las causas de mayor peso en la separación de la Escuela Normal del Instituto Científico y Literario fue el carácter ideológico, pues los normalistas se caracterizaban por su identificación con las tendencias socialistas, lo que ocasionaba roces con los preparatorianos.

²⁸ AHUACH: *Esta dirección...*, 1937.

²⁹ Hernández Orozco, 2006, cit. por Franco Rosales, 2006, p. 31.

Cuadro 1. Cursos y puestos atendidos por el profesor Luis Urías (1928-1948)

Ciclo escolar	Cursos atendidos y cargos desempeñados
1928-1929	Botánica.
1933-1934	Organización y administración escolar.
1934	Estadística y mediciones pedagógicas.
1933-1937	Psicología general.
1935-1936	Profesor de planta de las escuelas Secundaria y Normal y de Ingenieros Mecánicos Electricistas.
1936-1937	Subdirector del Instituto Científico y Literario; encargado de la dirección de la Escuela Normal.
1937-1948	Director de la Escuela Normal del Estado.

Fuente: "Constancia", 1948 y "Constancia de servicios", 1968 en archivo de C. Urías H.

Al separarse la Escuela Normal del citado instituto, el profesor Luis Urías fue nombrado director (1937), el primero en su vida independiente. En la normatividad se establecían los requisitos para ser director. Así se señalaba: "Los directores [...] serán nombrados por el C. Gobernador y deberán: Tener antecedentes científicos y reconocida ideología socialista, así como haber realizado alguna obra en favor del proletariado".³⁰ Estos requisitos resultan explicables, pues corresponden al periodo cardenista, en el que se estableció que la educación sería socialista. Es esta la época en la cual el magisterio "confió en las posibilidades de la escuela matizada con ideas socialistas, próxima a los trabajadores asalariados de las ciudades y se vuelcan plenamente a esta tarea".³¹

En el decir de la maestra Casiana Urías Hermosillo, el periodo 1934-1940 se caracterizó por ser "tiempo de cambios sociales profundos: el Cardenismo y los principios de la educación socialista, en la cual [el profesor Urías] encontró las bases ideológicas afines a sus deseos de transformación de la sociedad a través de la educación".³² Los primeros años en la vida independiente de la Escuela Normal de Chihuahua 1937-1940 coincidieron con los últimos del cardenismo, periodo en el que se realizaron cambios en la sociedad mexicana y por supuesto que la educación no podía ser ajena a ellos.

Producto de esta serie de reformas, en 1934 se modificó el artículo 3o. de la Constitución a fin de establecer que la educación mexicana fuera socialista, lo que permitió fincar las bases de la es-

³⁰ AHBCENECH: *Reglamento para las escuelas Secundaria, Normal y de Ingenieros Mecánicos Electricistas*, serie normatividad, caja 2, exp. 2, 1938.

³¹ Aguirre Lora, 2001.

³² Urías Hermosillo, Casiana: entrevista personal, 2014.

cuela primaria y por lo tanto la reforma a la enseñanza normal se hizo inaplazable.

Este nuevo plan de estudios para la formación de profesores fue acogido por el profesor Luis Urías, director de la Escuela Normal, y la planta docente con responsabilidad. Se trató de un plan que tuvo una fuerte carga ideológica a favor del socialismo, que entre otras cosas pretendía poner en contacto a los normalistas con el pueblo, de allí que muchas de las actividades realizadas respondieran a este propósito.

El profesor Urías, en un informe de actividades desarrolladas en el año escolar de 1937-1938 dirigido al secretario general de Gobierno, en el rubro "Actividades sociales de carácter revolucionario", le indicaba: "Los alumnos de los grados superiores principalmente, tomaron participación en sesiones de los sindicatos de obreros de esta ciudad y de sus contornos, desempeñando números recreativos y culturales, con el fin especial de difundir ideas revolucionarias entre el sector proletario".³³ En estos años se le dio una gran importancia a las fiestas cívicas; destacan los maestros como los organizadores tradicionales de dichas fiestas, "por lo que fueron aprovechados por la Secretaría de Educación Pública para promover su propio programa".³⁴

También los alumnos del curso de sociología aplicada a la educación "realizaban visitas a las escuelas primarias de la ciudad con el objeto de obsequiar botiquines y dictar algunas pláticas relacionadas con los temas tratados en la clase. Entre los temas que abordaron se encuentran los siguientes: higiene infantil, la mujer nueva, la educación social del niño, alimentación infantil".³⁵

Actividades como las anteriores tuvieron el propósito de acercarse al pueblo, entender sus problemas y afianzar los principios de esta escuela, así como de las acciones emprendidas por el gobierno del general Lázaro Cárdenas. La época requería un maestro como líder social, consejero, orientador, que no solo enseñara a leer y a escribir, sino también mostrara al pueblo una manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y justa y en eso se empeñaron las autoridades y docentes que en ese tiempo laboraban en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

Hacia la década de los cuarenta, dice María Esther Aguirre Lora, "México entra en una nueva fase largamente preparada y anhe-

³³ AHBCEECH: *De acuerdo con el programa de Sociología aplicada...*, serie Normatividad, caja 3, exp. 4, 1938-1939.

³⁴ Galván Luz Elena, 2002, p. 19.

³⁵ AHBCENECH: *Botiquines y pláticas*, serie Normatividad, caja 2, exp. 2, 1937-1938.



Excursión a Saucillo en 1938. Prof. Luis Urías en primera fila; tiene sombrero en las manos (fuente: Archivo de Casiana Urías Hermosillo).

lada, la de una nación moderna y estable, independiente y unida en sus sectores medios [...]. Todo parece indicar que el motor del progreso, con sus cuotas de ciencia, tecnología e industrialización, finalmente entraría en una nueva fase de consolidación, antecedente de lo que décadas después se conocería como "milagro mexicano".³⁶ Aguirre Lora también opina que "el estatus de modernidad exigiría la transformación del tejido institucional de la sociedad mexicana y el despliegue de nuevos papeles para sus actores. En el ámbito de los círculos intelectuales mexicanos, se abre una necesidad apremiante: la de modelar un rostro profesional acorde con las nuevas circunstancias".³⁷

Así, en 1945 se dan cambios importantes en los planes de estudio de educación normal. El rasgo más notable es que se unifica la formación de profesores urbanos y rurales, dadas las exigencias que el momento histórico planteaba. Si bien es cierto que el plan de estudios fue nacional, en la entidad la Sociedad Chihuahuense

³⁶ Aguirre Lora, 2001, p. 63.

³⁷ *Ídem.*

de Estudios Históricos en ese año presentó al profesor Francisco R. Almada, Jefe del Departamento de Educación, una propuesta a efecto de que se establecieran en el ciclo secundario de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua las cátedras de historia y geografía del estado. El profesor Urías vio justificada la propuesta; sin embargo, en un oficio dirigido al jefe del Departamento de Educación manifestaba sus preocupaciones; destacaba que "en la práctica van a tropezar las personas designadas para impartir los cursos, con la pobreza de bibliografía chihuahuense en ambas materias".³⁸

En efecto, estos fueron los problemas a los que se enfrentaron, pero de inicio uno fue el básico; así lo deja sentir el profesor Luis Urías como director de la Escuela Normal en oficio dirigido al Lic. Enrique González Flores, presidente de la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos el 2 de febrero de 1945:

Habiendo sido aprobada por el Gobierno del Estado la iniciativa de esa honorable institución, para que se establezcan cursos de Historia y Geografía del Estado en la Escuela Normal, solicito atentamente de esa H. Institución se sirva presentar a esta escuela un anteproyecto de programa tanto para la cátedra de Historia como para la de Geografía, así como una lista de las personas que por su preparación en esta especialidad, por sus capacidades personales, sentido de responsabilidad y moralidad reconocida pudieran ser candidatos a catedráticos de los cursos mencionados.³⁹

Hay muchas acciones más realizadas en este periodo, como la organización de los grupos escolares con base en la homogeneidad, por medio de la aplicación de test de inteligencia y de aptitudes, pues estas respondían a los avances en materia de psicometría.

En poco tiempo, la comunidad chihuahuense de la década de los cuarenta fue conociendo el profesionalismo del maestro Urías, así como los campos en los que se había hecho especialista. En este sentido, el Sindicato de Mineros, Metalúrgicos y Similares de la República Mexicana, sección 12, solicitó "sus servicios a fin de aplicar y revisar personalmente exámenes a hijos de trabajadores afiliados al sindicato. Se aplicó la "Escala de Inteligencia Otis, Examen Superior Forma B".⁴⁰ Su propósito era seleccionar al estu-

³⁸ AHBCENECH: *Propuesta de la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos*, serie Normatividad, caja 8, exp. 16, 1944-1945.

³⁹ AHBCENECH: *Solicitud a la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos*, serie Normatividad, caja 8, exp. 16, 1944-1945.

⁴⁰ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Acta de exámenes*, 1937.

dante técnico que de acuerdo con el contrato entre el sindicato y la empresa cursaría sus estudios con el apoyo de esta última. Un dato importante en estos años fue el impulso que se dio a la psicometría y el maestro Urías supo estar a la vanguardia.

Desde 1937 hasta 1948, Luis Urías Belderráin fue director de la Escuela Normal; esta fue una rica experiencia, no exenta de dificultades. En junio de 1948 presentó su renuncia, "a solicitud del entonces gobernador del Estado que así lo necesitaba su administración por razones políticas",⁴¹ aunque el gobernador Fernando Foglio Miramontes quiso restituirlo dada la presión ejercida por el alumnado declarado en huelga; el profesor Urías argumentó "que siendo su puesto un cargo de confianza, el hecho de habérselo retirado por intrigas, no le permitía tomarlo de nuevo".⁴² Dejó la dirección de la normal y continuó sirviendo en la cátedra.

4.1. Restablecimiento de la carrera de educadoras

Como antecedente de la carrera de educadoras, debemos mencionar que de 1929 a 1934 la Escuela Normal del Estado, en ese entonces todavía dependiente del Instituto Científico y Literario, la ofertó por dos generaciones y cerró sus puertas. En el decir de Martha Larios, "las pretensiones del Estado eran ofrecer una formación específica para la atención educativa de párvulos. El que hubiera maestras especializadas en el ramo se concebía como educación progresista. La carrera de Educadoras representó la valoración de la educación de los niños de 4 a 6 años de edad que sin ser obligatoria su asistencia, en Chihuahua las autoridades educativas se preocupaban por que hubiera especialistas en la materia".⁴³ Sin embargo, de 1934 a 1944 no hubo en la Escuela Normal atención a la carrera de educadora.

Señala Ernesto Meneses que a nivel nacional, "la Dirección General de Educación Preescolar experimentó un constante avance. Se instalaron en los estados de la república 33 jardines de niños".⁴⁴ La expansión de la educación preescolar, y el compromiso del sistema educativo nacional de ofertar al mismo tiempo los estudios de educadoras a un mayor número de personas, no se hizo esperar.

Esas preocupaciones a nivel nacional, en Chihuahua las había externado el profesor Luis Urías. Así, en 1945, después de gestio-

⁴¹ Urías Hermosillo, Casiana: entrevista personal, 2014.

⁴² Méndez Rosas, 1987, p. 113.

⁴³ Larios Guzmán, 2008.

⁴⁴ Meneses Morales, 1988a, p. 363.

nes realizadas ante el gobierno estatal, logró que se autorizara la reapertura de la citada carrera de educadoras, que se puede advertir en el oficio que el director envió al Prof. Francisco R. Almada, jefe del Departamento de Educación del Gobierno del Estado. En él argumentaba "la necesidad del establecimiento [de la carrera de educadoras], dado el gran número de jardines de niños que existen en el estado y en vista del incremento que inevitablemente tomará en el futuro esta rama de la educación, así como la carencia de personal profesionalmente capacitado".⁴⁵ Asimismo, en dicho oficio el profesor Urías planteaba las bases con las cuales funcionaría la citada carrera, de las cuales se citan dos:

- 1° Seguir fielmente el Plan de estudios para la carrera de Educadora de Párvulos establecida por la Secretaría de Educación Pública, con el objeto de que los títulos que se expidan tengan validez en todo el territorio nacional.
- 2° Que se establezca el 4° año de estudio para Educadora de párvulos, para las personas que hayan cursado el ciclo secundario, ya sea en esta Escuela Normal o en cualquier escuela secundaria del estado, federal o incorporada, agregando a la Ley de Egresos vigente las [...] fracciones, en la partida 215 que corresponde a esta escuela.⁴⁶

De los fragmentos del oficio anterior se desprende la necesidad de profesionalizar a las maestras de preescolar. Al respecto, Patricia Medina Melgarejo señala:

[...] que cuando se habla de profesión se mencionan una serie de elementos, a saber: un conocimiento especializado, la formación escolar para la adquisición y el desarrollo de dicha especialización, por tanto define el dominio de un campo determinado de saberes que implica la práctica ocupacional y laboral de los sujetos que la constituyen. Todos estos elementos se encuentran estructurados en formas de organización históricamente producidos, de ahí su relación con el desarrollo estatal. Para que los saberes que constituyen el ejercicio de una práctica sean definidos con el carácter de conocimiento especializado se ponen en juego tres elementos: procesos de escolarización, organizaciones que definen el campo de conocimiento y ejercicio del mismo, y los organismos certificadores.⁴⁷

⁴⁵ *Ídem.*

⁴⁶ AHBCENECH: *Solicitud de reapertura de la Escuela de Educadoras*, serie Normatividad, caja 8, exp. 16, 1945.

Es de comprender que una de las preocupaciones del profesor Urías, al restablecer la carrera de educadoras en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, iba también en el sentido de que dichos estudios contaran con el reconocimiento de la SEP.

Para que el restablecimiento de la carrera de educadoras rindiera los frutos esperados era necesario contar con los espacios en donde las estudiantes pudieran realizar las jornadas de práctica, ya que en la formación de docentes tan importante es la teoría como la práctica. Ante la carencia de una escuela anexa a la normal, el profesor Urías, como director de la Escuela Normal, envió un oficio al Departamento de Educación en los siguientes términos:

Con el objeto de que esta dirección a mi cargo pueda realizar una serie de trabajos de investigación técnico pedagógica [...], pero sobre todo con el fin de asegurar una práctica adecuada a los normalistas del ciclo profesional de las carreras de Maestro urbano y de Educadoras, solicito [...] se autorice a la profesora Amalia Ortiz, inspectora de escuelas primarias de la ciudad y a la profesora Carmen M. de Hernández, inspectora de jardines de niños para que puedan colaborar ampliamente con los trabajos mencionados [...] y se pueda contar con un número adecuado de [escuelas y grupos] que trabajen bajo la vigilancia técnica de esta dirección a mi cargo y de las dos inspectoras.⁴⁸

En respuesta a tal solicitud, el Departamento de Educación autorizó que el Jardín de Niños Estefanía Castañeda y las escuelas primarias 138 y 139 fueran escuelas de práctica para los normalistas de los años cuarenta.

4.2. Sus obras, siempre un paso adelante

En 1944, el secretario de Educación Jaime Torres Bodet designó una Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares con el objetivo de estudiar las reformas adecuadas dentro del ramo. Señala Ernesto Meneses que "la comisión emprendió, después de elaborar el plan de estudios y definir los programas, la tarea de determinar los métodos que deberían de utilizar los maestros en la enseñanza. Examinó las mejores experiencias, tanto de maestros mexicanos como de

⁴⁷ Medina Melgarejo, 2000, p. 29.

⁴⁸ AHBCENECH: *Trabajos de investigación técnico pedagógica*, serie Normatividad, caja 9, exp. 19, 1946-1947.

extranjeros e, interpretando con juicio la doctrina en que se apoyaban las técnicas más avanzadas, recomendó para la enseñanza primaria, los métodos globalizados, activos y funcionales, que en esencia siguen las leyes naturales de todo aprendizaje".⁴⁹

Esta metodología, que desde tiempo atrás algunos profesores trataban de introducir en el país, nunca se había abierto paso por tropezar con la rutina escolar. Con relación a lo anterior, podemos decir que el profesor Urías fue uno de los educadores de la entidad que se preocupó por estar al día en materia de avances en pedagogía y didáctica, pero también de aportar a la educación en Chihuahua.

Así, como docente interesado en la investigación, en 1947 diseñó el "Plan de mejoramiento educativo", dirigido a las maestras del grado transitorio⁵⁰ de educación preescolar y de primer grado de educación primaria. Sus finalidades fueron:

- Adaptación de técnicas nuevas, de mayor rendimiento y mejor calidad científica.
- Investigación de algunos problemas técnico-pedagógicos fundamentales.
- Demostración y difusión de las nuevas técnicas por medio de publicaciones, conferencias y aplicaciones prácticas.⁵¹

El trabajo desarrollado contempló:

- Elaboración de material escolar para el grado de transición de los jardines de niños, de acuerdo con las nuevas técnicas que llevan la finalidad de favorecer la maduración de las aptitudes para la lectura y escritura, en el párvulo.
- Organización de los grupos de primer año de primaria [...] [con base en] la madurez para la lectura-escritura, de la inteligencia general y de la edad cronológica, por medio de la aplicación de los tests adecuados: Prueba Engel-Detroit, Test ABC de Lorenzo Filho y otros.
- Investigación estadística y establecimiento de lo que es el vocabulario infantil propio del párvulo del grado de transición y del niño de primer año de primaria.
- Investigación psicotécnica sobre la velocidad del aprendizaje de la lectura y escritura en relación con el rendimiento.

⁴⁹ Meneses Morales, 1988b, pp. 280-284.

⁵⁰ El nombre de grado de transición fue dado al tercer grado de preescolar; este término lo usó el profesor Urías con fines técnicos, no para uso oficial.

⁵¹ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Plan de trabajo de mejoramiento educativo que promueve la dirección de la Escuela Normal del Estado*, 1947.

- Implantación de las nuevas técnicas para la enseñanza de la aritmética, elaborando el material necesario.
- Implantación de las nuevas técnicas para la enseñanza de la lectura-escritura, material didáctico y aplicación adecuada.
- Investigación sobre el programa correspondiente al primer año con el fin de precisarlo y detallarlo.
- Elaboración de pruebas de reconocimiento y de promoción en relación con las investigaciones sobre el programa y nuevos procedimientos de trabajo.
- Investigación psicotécnica para la elaboración de un test para medir la madurez para la lectura y la escritura en el grado de transición y al ingresar al primer grado de primaria.⁵²

El profesor Urías insistía en la necesaria coordinación entre las autoridades de educación primaria y de los jardines de niños con la dirección de la Escuela Normal a fin de lograr la colaboración de las maestras que atendían el grado de transición en el jardín (3o.) y el primer grado de primaria. Asimismo, en el plan de trabajo señalaba que la "colaboración práctica prestada por las diversas personas que participen en este trabajo, según sus resultados, debieran ser considerada como un mérito profesional en el escalafón, para que sirva de aliciente a las maestras y educadoras de base que en él participen".⁵³

Consideraba que se debía solucionar el corte tan extremo que existía entre la educación preescolar y educación primaria, agravado por la resistencia para aceptar que el nivel preescolar no era solo para tener *entretenidos* a los niños. Otro aspecto importante era la introducción de las técnicas específicas en preescolar para desarrollar en el alumno las habilidades previas para el aprendizaje de la lectura y escritura en el primer grado de primaria, que en esa época se iniciaba sin que el alumno las hubiera desarrollado, "lo que se manifestaba en un aprendizaje lento y sin resultados adecuados".⁵⁴

4.3. El método integral, su aportación más importante

El "método integral" fue una alternativa para la enseñanza de la lectura-escritura, sustentado en la idea de que el pensamiento del niño es sincrético; es decir, percibe un todo completo y no en partes. Además, defiende la idea de que para aprender a leer y escri-

⁵² *Ídem.*

⁵³ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Colaboración de las maestras*, 1947.

⁵⁴ Urías Hermosillo Casiana: Entrevista personal, 2011.

bir el niño necesita cierto nivel de madurez, por ello el método integral inicia con la aplicación de la prueba de madurez para la lectura, escritura y aritmética. Esta prueba se aplicaba al inicio de tercer grado de preescolar para la organización de grupos homogéneos y para orientar la aplicación de las técnicas correspondientes a las necesidades específicas mostradas en los resultados. Al finalizar el tercer grado se aplicaba con fines de promoción al primer grado de primaria y dar a los maestros encargados de ese nivel información sobre las posibilidades de aprendizaje de la lectura, escritura y aritmética. En la escuela primaria se aplicaba después de dos semanas de inicio de clases; los resultados eran utilizados para la organización de grupos homogéneos que facilitarían la implementación segura de los aprendizajes propuestos.

Se trata de un método analítico-sintético. Parte de frases u oraciones para analizarlas en palabras, estas en sílabas, hasta llegar a las letras. Cada hoja de actividades comienza con una plática socrática relacionada con la ilustración que guarda relación con la frase o palabra que se introduce. "Mi bandera" es la primera frase con la que se introducen dos vocales y la consonante B/b, actividad que se trabajaba muy cerca de los festejos de la Independencia de México. Por actividad se entendía "no solamente el movimiento físico, [...]; el niño debe ser agente principal en la adquisición del conocimiento y de las nociones [...]. El alumno ha de leer, captar las imágenes de los textos leídos, comparar las palabras iguales y encontrar por sí solo las similitudes y diferencias".⁵⁵

El profesor Urías recomendaba que no se debía insistir demasiado en el análisis de la sílaba en letras a fin de evitar el deletreo. Una vez que la frase, oración o palabra habían sido analizadas (fonético, gráfico y motriz), la maestra propiciaba actividades que permitieran la reconstrucción de la frase, oración o palabra; es decir, se hacía la síntesis. En la medida en que el número de palabras aprendidas iba aumentando, los niños tenían la oportunidad de formar nuevas palabras a partir de las sílabas conocidas; esto las maestras lo conocían como síntesis creadora.

Del material "Teoría y práctica del jardín de niños. Técnica preescolar para la madurez para la lectura-escritura", del profesor Luis Urías, hay un fragmento que refiere los malos hábitos de escritura que el profesor insistía en combatir. Su posición didáctica al respecto se puede resumir en lo siguiente: el aprendizaje de la escritura se favorece cuando se utiliza la letra *script*, pues solamente emplea líneas básicas: círculo, líneas rectas (verticales, ho-

⁵⁵ Uribe Torres, 1968, p. 68.



Urias Belderráin, Luis: Teoría y práctica del jardín de niños. Técnica preescolar para la madurez para la lectura-escritura, Chihuahua, 1953 (fuente: Archivo Silvia Socorro Romero Franco).

rizontales, inclinadas); recomendaba el uso de cuaderno de cuadrícula con el fin de que los niños siguieran el trazo y pudieran percatarse del tamaño y posición de las mayúsculas y minúsculas. Además se insistía en los buenos hábitos al escribir.

En Chihuahua, el profesor Urias impulsó el uso de la escritura *script* en el primer grado. En un principio fue difícil lograr la aceptación del aprendizaje de la escritura con este tipo de letra, pues constituía el hecho de deshacerse de uno de los paradigmas establecidos tradicionalmente, uno de tantos que cambió el profesor Urias desde que inició su trabajo magisterial. Para él, ya acostumbrado a lograr sus metas, no hubo obstáculos para obtener el apoyo, pues se había ganado el respeto profesional entre el magisterio por la firmeza de su pensamiento científico abierto, primero entre sus ex alumnos de la Escuela Normal y luego entre otros profesores, quienes lo aceptaron e iniciaron su aplicación con resultados exitosos.

Como la SEP obligaba al uso de la letra cursiva, el profesor Urias buscó la forma correcta de poder agregarla en el segundo grado de primaria, cuando ya las bases en el trazo de las letras fueran fir-

mes y seguras, llevando así ya integrado el trazo de la letra cursiva, para lo cual se incluyó el sistema Palmer que se enseñaba en una materia especial en el primer grado de profesional de la Escuela Normal.⁵⁶

En 1951 fue nombrado jefe de la sección técnica del Departamento de Educación del Gobierno del Estado y continuó atendiendo algunas cátedras en la Escuela Normal. En 1952 registró su método en la Ciudad de México como propiedad intelectual y en ese mismo año obtuvo la autorización del Gobierno del Estado para que se imprimiera y se aplicara como obligatorio (1952-1968) en todas las escuelas oficiales del sistema estatal y empezaron a pagarle una cantidad por derechos de autor, junto con su sueldo de maestro; para ello suscribió un convenio con el Gobierno del Estado. En la siguiente transcripción se asienta la aprobación de la impresión de los materiales de su autoría. Se citan dos de los puntos del convenio.

[...] Se imprimirán a mimeógrafo 7,000 (siete mil) ejemplares del Material Didáctico "BETO Y LUISA", de Lectura-Escritura para Primer Año de Primaria, formado por las siguientes partes: A).- Técnica del Test de Madurez. B).- Test de madurez. C).-Técnica de Lectura-Escritura. D).- Material de Lectura-Escritura. E).-Lectura. Complementaria: "LOS TRES COCHINITOS".[...]

Como derechos de autor, el Gobierno pagará el 20% del valor de la obra, estimado en \$2.25 (dos pesos veinticinco centavos) cada ejemplar; es decir, cuarenta y cinco centavos por ejemplar, que serán cubiertos por décimas partes, cada vez que se entregue una décima parte, correspondiente aproximadamente a un mes de trabajo escolar.⁵⁷

En la administración gubernamental del Lic. Óscar Flores Sánchez, en 1968 le retuvieron su orden de pago de los derechos de autor; el argumento fue que el maestro recibía pago como director y maestro de la Normal. Esto sin duda alguna representó para él un fuerte golpe, no solo porque se le hubiera retirado la orden por concepto de pago de regalías de derechos de autor, sino porque eso representaba que su método y el esfuerzo que le implicó no tenían el reconocimiento de la autoridad. De esta manera se confirma la desconfianza que en este sentido tuvo hacia las autoridades de la época.

⁵⁶ Urías Hermosillo, Casiana: entrevista personal, 2011.

⁵⁷ Archivo de Casiana Urías Hermosillo: *Aprobación de la impresión*, 1952.



Foto 4. Profesor Luis Urías y alumnos de la generación 1959 (fuente: Archivo de Mario López Morales).

El valor de la obra de profesor Urías no radica solamente en su producción metodológica, sino además en la capacitación de las maestras que atendían 3o. de preescolar y 4o. de primaria, así como en el seguimiento y acompañamiento en la aplicación del método integral y la prueba de madurez.

Con el propósito de preparar a las profesoras que atendían tanto el grado de transición como el primero de educación primaria, el profesor Urías organizó un acompañamiento al trabajo que con respecto a la aplicación del método integral debían realizar. Para ello se efectuaban reuniones sabatinas semanales a las que asistían dichas maestras por sus propias motivaciones profesionales y no por ser obligadas.

Ahí, cada una reportaba los avances durante la semana, así como sus sugerencias. El profesor explicaba las razones de ciertas situaciones problemáticas que se presentaban. De igual manera daban a conocer las actividades que en la siguiente semana se debían realizar, los materiales y la forma de utilizarlos. "Era una investigación experimental con apoyo estadístico en todos los aspectos correspondientes a la implementación de un método totalmente nuevo; consideraba desde el lenguaje infantil y su desarrollo, hasta los elementos culturales locales".⁵⁸

⁵⁸ Urías Hermosillo, Casiana: entrevista personal, 2014.

La sección técnica fue el espacio donde se elaboraban los distintos materiales que eran parte del método integral. Allí el profesor contó con un equipo de trabajo, cada uno encargado de un aspecto del proceso de elaboración de dichos materiales, entre ellos: profesor Fidencio Reyes como dibujante, Humberto Espejo como mimeografista, las mecanógrafas fueron Bertha Estela Cordero de Hernández y Carmen Lozano y las profesoras Aurelia Agüero García y Margarita Woocay García.

Tuvo la fortuna de ser director por segunda ocasión de la Escuela Normal del Estado de 1961 hasta su jubilación en 1968. En este su último periodo al frente de la institución coincidió con la reforma a la educación normal que fue producto del plan 1960, que durante cuatro años se aplicó experimentalmente en los Centros Regionales de Educación Normal y que a partir de 1964 se hizo extensiva a todas las escuelas normales del país. Esta reforma llevó al profesor Urías a implementar cambios importantes en la Escuela Normal: creación de los departamentos de Orientación Educativa, Psicopedagogía, Trabajo Social, Medicina Escolar y Enfermería, así como el establecimiento de las subdirecciones Técnica y Administrativa.

Además, incursionó en educación especial. "En compañía de la maestra María Martell y la señora Consuelo Luna de Guerra, fundó la Escuela para Sordomudos, patrocinada por don Lázaro Villarreal (empresario del ramo mueblero); viajó a Los Ángeles California con la misión de traer los aparatos necesarios y estudiar métodos y procedimientos en escuelas de esta especialización".⁵⁹

Como docente incansable participó activamente con un grupo de maestros en el establecimiento de la Escuela Normal Superior. En esa institución atendió tanto materias de formación general como específicas de las especialidades de psicología educativa y de orientación educativa y vocacional.

El profesor Luis Urías murió el 1 de noviembre de 1975. El 25 del mismo mes, la asamblea de maestros de su *alma mater* propuso al Departamento de Educación "que la Escuela Normal del Estado lleve, en lo sucesivo, el nombre del Sr. Profr. Luis Urías Belderráin, recientemente fallecido".⁶⁰ En el mismo oficio se señala: "Consideramos que por derecho y prioridad corresponde a esta escuela tomar el nombre [de uno de sus maestros] y darlo a la misma en homenaje a la labor pedagógica que tuvo en esta institución".

⁵⁹ Méndez Rosas, 1987, p. 113.

⁶⁰ Archivo de Ma. Concepción Franco Rosales: *Propuesta para el nombre de la Escuela Normal del Estado*, 1975.

Una nota final

A través del estudio biográfico del profesor Luis Urías Belderráin hemos podido advertir que su vida personal y profesional se fue entrelazando con sus prácticas de trabajo. Es de destacarse que fue un maestro con vocación. Ya graduado como ingeniero de bosques en Chapingo decidió concluir sus estudios como profesor de educación primaria que había interrumpido; consideró que su verdadera vocación era la enseñanza.

En 1929 ingresó al magisterio, laboró en escuelas primarias de Ciudad Juárez y Chihuahua y mostró en esta parte de su trayectoria profesional gran talento; trabajó en escuelas enclavadas en barrios pobres, pero eso no obstaculizó que el profesor Urías introdujera cambios importantes en la vida de los planteles.

En 1933, cuatro años después de egresar de la Escuela Normal, se inició como profesor del Instituto Científico y Literario y desde esa fecha su trayectoria profesional se fue enriqueciendo con nuevas experiencias de trabajo, tanto en el instituto como en la Escuela Normal y más tarde en otras instituciones como la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua y Escuela de Arquitectura, por citar algunas.

El aspecto político también fue definiendo su vida profesional. El profesor Urías fue nombrado director de la Escuela Normal en 1937; once años después renuncia al cargo en 1948 por solicitud del gobernador del estado.

Durante estos años el maestro dejó su impronta en la Escuela Normal: el restablecimiento de la carrera de educadoras, la organización de escuelas de demostración y práctica en donde se brindaba la capacitación a los maestros en servicio, pero también en donde los estudiantes de la normal pudieran realizar sus prácticas de manera óptima, por ello gestionó y organizó el trabajo de algunos planteles que sustituyeron a la Escuela Anexa que había desaparecido en 1937 por la necesidad de espacios.

Es importante resaltar que durante la etapa cardenista, la Escuela Normal del Estado de Chihuahua "participa activamente en el proyecto nacional de Educación socialista. Los egresados son los primeros que cumplirían con el objetivo de formar un profesionalista que sirviera a las instituciones del Estado, mismos que crearían al hombre colectivo, y daba la contraparte al individuo educador en la tradición estrictamente liberal [...]. En Chihuahua los normalistas apoyaron tenazmente la reforma agraria y otras medidas del gobierno del General Lázaro Cárdenas del Río". Como di-

rector y docente de la normal, el profesor Urías organizó y en otras ocasiones avaló el trabajo de los maestros y estudiantes en favor de la educación socialista, "en la cual el profesor encontró las bases ideológicas afines a sus deseos de transformación de la sociedad a través de la educación".

De manera simultánea a su labor como director y maestro de la Escuela Normal, su *alma mater*, realizó un importante trabajo de investigación que fue la base para la elaboración del método integral para la enseñanza de la lectura y escritura, la prueba de madurez, materiales a manera de instructivos para las maestras y materiales para la educación preescolar. En él estuvieron presentes la curiosidad intelectual y el orgullo profesional que lo llevaron no solo a la búsqueda de información teórica, sino además a construirla. Fue un innovador, cuyas obras fueron un pilar para la educación en Chihuahua en las décadas los cincuenta y sesenta del siglo XX.

Sus acciones fueron más allá de la institución formadora de docentes: se proyectaron en los grupos de primer grado de primaria y jardines de niños, pues por varios años brindó asesoría y acompañamiento a quienes aplicaban los materiales educativos de su autoría; así se fueron capacitando muchas maestras, lo que hizo que se convirtieran en *expertas* en la aplicación del método integral. Llevar a cabo esta tarea implicó coordinación entre las autoridades educativas y la Escuela Normal; se creó en la propia institución el Departamento de Mejoramiento Profesional que tuvo como acción la especialización en la didáctica para la enseñanza de la lectura y escritura.

Dada la importancia de su obra pedagógica, en 1952 fue invitado por el Departamento de Educación del Gobierno del Estado a desempeñarse como jefe de la Sección Técnica y desde allí impulsó la aplicación del método y otros materiales de su autoría en todas las escuelas del sistema estatal.

En 1961, nuevamente ocupa la dirección de la Escuela Normal. Le tocaron tiempos de cambio en la formación de profesores: el Plan 1964. Con su aplicación, el profesor transformó la estructura administrativa de la institución acorde a las demandas del momento.

Durante su vida profesional siempre mostró competencias para realizar e impulsar el trabajo pedagógico en las instituciones donde se desempeñó; de manera muy especial se destaca el realizado en la Escuela Normal del Estado. Sus alumnas y alumnos, entre los que se incluye la autora de este trabajo, lo recordamos como un maestro siempre a la vanguardia en los cursos a su cargo:

psicología, pedagogía, ciencias de la educación, didáctica, por citar solo algunas; pero además lo recordamos como el educador inteligente y comprometido con su profesión.

También la Presidencia Municipal de Chihuahua y la Sección 42 del SNTE, el 15 de mayo de 2000 le brindaron "un merecido reconocimiento al maestro distinguido Luis Urías Belderráin, por su invaluable obra y dedicación al servicio de la educación en el estado, como iniciador de la gran revolución educativa del siglo xx en Chihuahua". Fue el primer nombre que se incorporó a la *Rotonda de los Maestros Ilustres* en Chihuahua.

Bibliografía general

- AGUIRRE LORA, M.E. (2001). Recuerdos y epopeyas: aproximaciones a la memoria de la educación". En Ma. Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: CESU/UNAM/FCE.
- BARROSO, C. (s.f.). *El método biográfico*. Recuperado de <http://ctinobar.webs.ull.es/1docencia/Cambio%20Social/M%C3%89TODO%20BIOGR%C3%84FI%20CO.pdf>
- FRANCO ROSALES, M.C. (2006). *Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua*. Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.
- GALVÁN, L.E. (2002). *Debates y desafíos. Historia de la educación en México*. México: Colegio Mexiquense AC-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- HURTADO GALVES, M. (s/f). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. En *Comunidad normalista para la educación histórica. Recursos en línea*. Recuperado de www.dgespe.sep.gob.mx/comunidades/historia
- HURTADO VEGA, J. (2008). *Pancho Villa, ¿héroe o asesino? Verdades y mito del Centauro del Norte*. México: Anaya Editores.
- ISHIDA, M. (2000). *Retazos*, Chihuahua, México. Mecanoescrito.
- LARIOS GUZMÁN, M.E. (2008). *La universalización de la educación superior*. Ponencia presentada en el 6o. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2008, organizado por el Ministerio de Educación Superior y las universidades de la República de Cuba en La Habana, Cuba.
- LÓPEZ N., G. (s.f.). *Ovidio Decroly y su propuesta pedagógica: los centros de interés*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/989/ovide%20decroly%20los%20centros%20de%20interes.html>
- MEDINA MELGAREJO, P. (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: Plaza y Valdés Editores.
- MÉNDEZ ROSAS, A. (1987). *Reseña histórica de la educación en Chihuahua*. Chihuahua: USED/SEP.
- MENESES MORALES, E. (1988a). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- MENESES MORALES, E. (1988b). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos.

- PONCE, I.N. (2000). *Diálogo imaginario. In memoriam Profr. Luis Urías B. Chihuahua, Chih.* Mecanoescrito.
- SANDOVAL SALINAS, F. (1990a). *La Escuela Normal del Estado, apuntes para su historia.* Chihuahua, México: mecanoescrito.
- SANDOVAL SALINAS, F. (1990b). "Normalismo y reconstrucción". *El Heraldo de Chihuahua.*
- SEP. (1936). Plan de estudios (Mecanoescrito).
- SEP, Gobierno del Estado de Chihuahua, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (1992). *Personajes de Chihuahua.* Chihuahua, México: INEA.
- TRUJILLO HOLGUÍN, J.A. (2005). *Sembradores. La Normal del Estado en la historia educativa de Chihuahua,* Chihuahua, México: Ed. de autor.
- URÍAS BELDERRÁIN, L. (1952). *Manual de instrucciones para el material de enseñanza de la lectura-escritura de primer año.* Chihuahua, México: Sección Técnica, Depto. de Educación Pública, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- URÍAS BELDERRÁIN, L. (1953a). *Técnica preescolar para la madurez de la lectura-escritura. Actividades preescolares para la discriminación visual de formas.* Chihuahua, México: Sección Técnica, Departamento de Educación Pública, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- URÍAS BELDERRÁIN, L. (1953b). *Teoría y práctica del jardín de niños. Técnica preescolar para la madurez para la lectura-escritura,* Chihuahua, México: Sección Técnica, Departamento de Educación Pública, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- URÍAS BELDERRÁIN, L. (1956). *Beto y Luisa. Material didáctico de lectura-escritura para el primer grado. Método integral,* Chihuahua, México.
- URÍAS HERMOSILLO, C. (1986). *Una huella en el sendero del magisterio chihuahuense. Breve semblanza de la vida del profesor Luis Urías Belderráin.* Chihuahua, México. Mecanoescrito.
- URÍAS HERMOSILLO, L. (1986). *Luis Urías Belderráin.* Mecanoescrito.
- URIBE TORRES, D. et ál. (1968). *Didáctica de la lectura-escritura* (col. Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional). México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Entrevistas

- GARIBALDI DE PIÑÓN, T. (2005). Entrevista personal. Chihuahua.
- URÍAS HERMOSILLO, C. (2014). Entrevista personal. Chihuahua.
- URÍAS HERMOSILLO, L. (2005). Entrevista personal. Chihuahua.

Archivos consultados

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. México.
- AHBCENECH. Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin.
- AHUACH. Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Archivo Universidad Autónoma Chapingo.
- Archivo de Casiana Urías Hermosillo.
- Archivo de Silvia Socorro Romero Franco.
- Archivo de Mario López Morales.

La formación docente en contextos étnicos de Chihuahua

Josefina Madrigal Luna¹
Yolanda Isaura Lara García²

Resumen

A lo largo de este trabajo se presentan los resultados obtenidos al concluir la primera etapa del proyecto de investigación "La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato",³ limitándose puntualmente al estado de Chihuahua. Se informa sobre un rastreo histórico de las políticas de formación de docentes de educación indígena en México y su incidencia en Chihuahua, se expone la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación, se muestran los hallazgos que dan cuenta de las condiciones del maestro de educación indígena en el contexto chihuahuense actual, para concluir con el análisis de los retos actuales en la práctica educativa y la formación docente de maestros en contextos étnicos.

¹ Josefina Madrigal Luna es profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua, campus Parral, y miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Editora colaboradora dentro de la colección *Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, con la obra *I Aprendizaje y procesos psicológicos asociados. Un estado de conocimiento* (2010). Coautora en el libro *Avances de Investigación en la mejora de la Educación en la Formación de Docentes* (2013). Actualmente participa en un proyecto de investigación nacional y trabaja paralelamente en el plano internacional con los países de Chile, Venezuela, Colombia, Guatemala y Perú.

² Yolanda Isaura Lara García es candidata a doctora en investigaciones educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas AC, profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua, campus Parral y miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. Editora colaboradora dentro de la colección *Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua*, con la obra *II Crianza y desarrollo humano. Un estado de conocimiento* (2010). Coautora en el libro *Avances de investigación en la mejora de la educación*

Introducción

Este trabajo pretende realizar una breve revisión histórica de la formación docente del profesorado que ha laborado en el medio indígena en Chihuahua y en paralelo efectuar una caracterización de la situación que viven en el contexto actual.

En los antecedentes se describen las condiciones de desventaja que vive la población en las zonas de alta etnicidad y se enumeran problemáticas que históricamente han desafiado los grupos étnicos y otras que afrontan en el marco del contexto económico actual.

En segundo lugar se ofrece una reseña histórica de las políticas de formación docente en México en el ámbito de la educación indígena durante el siglo xx y sus implicaciones en el estado de Chihuahua.

En el tercer punto se especifican aspectos metodológicos del proyecto de investigación.

El cuarto apartado lo constituyen avances de resultados que profundizan sobre la formación de los docentes que atienden grupos autóctonos en Chihuahua.

Para concluir, los desafíos del siglo xxi en la práctica educativa y la formación docente de maestros en contextos étnicos.

I. Antecedentes

De frente al tercer milenio, la educación indígena en México arrastra el lastre que han dejado siglos de despojo y exclusión ejercidos sobre los pueblos autóctonos latinoamericanos. El encuentro del "nuevo mundo" con el "viejo mundo" y "la barbarie" versus "civilización" no ponen en claro las ventajas y desventajas que esto deja a los pueblos indígenas.

En el siglo xiv inicia abiertamente la voracidad desesperada del capitalismo financiero o mercantilismo europeo por conquis-

en la formación de docentes (2013). Actualmente participa en un proyecto de investigación nacional y trabaja paralelamente en el plano internacional con los países de Chile, Venezuela, Colombia, Guatemala y Perú.

³ El proyecto es coordinado a nivel nacional por la Dra. Martha Vergara Fregoso; en Guanajuato lo coordina la Dra. Rosa Evelia Carpio Domínguez; en Chiapas la Dra. Nancy Leticia Hernández y en Chihuahua la Dra. Josefina Madrigal Luna. En este último estado también colaboran en el proyecto la Mtra. Yolanda Isaura Lara García, la Mtra. María del Socorro Medina Flores, Mtra. Rocío Aracely Duarte Baca y la Lic. Adelina Hernández Ayala.

tar los lugares más remotos del orbe; lo cual trajo consigo considerar a los indígenas algunas veces como estorbos que había que quitar para tomar los recursos que les pertenecen; otras veces simplemente son considerados mano de obra barata, esclavos o peones, como medio para obtenerlos. Como lo señala Eduardo Galeano (1974, p. 3):

Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz, se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta. Pasaron los siglos y América Latina perfeccionó sus funciones... sigue trabajando de sirvienta.

Actualmente no se puede hablar de cambios profundos. Si la educación es un derecho social de los pueblos y un instrumento para su desarrollo, ¿cómo encontrar congruencia en los discursos de las políticas educativas que buscan el desarrollo de los grupos marginados, con las prácticas de explotación a que se les somete y que solapan los grupos en el poder? En ese sentido es necesario reconocer que la educación en el ámbito indígena implica un gran reto, por la explotación física y económica a la que se ha sometido históricamente a estos grupos. Según Coheto (en Herrasti, 1988, p. 141), las condiciones en que viven los pueblos latinoamericanos y los indígenas en México no son mejores que hace siete siglos:

Si el aislamiento en el que viven los pueblos indios ha favorecido la conservación de sus valores culturales, también ha creado condiciones para que se les explote a través del intermediarismo comercial y de trabajo mal remunerado; además de que la baja productividad de sus tierras, por lo general extremadamente erosionadas, limita la actividad agrícola y provoca la emigración hacia centros urbanos o fincas de producción intensiva.

A lo cual hay que sumar el desempleo, violación de derechos humanos, despojo territorial, olvido político, hambre, desnutrición, mortalidad infantil (Herrasti, 1988), crisis social y moral; violencia e impunidad ante grupos delictivos y el deterioro de la madre naturaleza agravado desde inicios del siglo XXI en el ámbito mundial, nacional, estatal y regional. En la sierra Tarahumara se presenta un grave daño ambiental que agudiza la miseria y repercute en la economía de subsistencia propia de las diversas etnias de Chihuahua.

Retomando a Galeano (1974), así como América Latina se especializa en perder, los países occidentales se especializan en explotar, con esa sutileza que los caracteriza y que esconde sus ansias de dominio y explotación, ansiedad por dar cada vez la estocada final, disfrazada de "buenas intenciones".

Lo anterior puede constatarse si se hace un análisis minucioso de los pocos beneficios que tanto grupos indígenas como mestizos han logrado en el siglo xx, como una respuesta a los reclamos o demandas de justicia social que se expresan en México a través de revueltas y tensiones sociales al inicio del siglo xxi.

En México, la presencia de un Estado benefactor asume como compromiso políticas educativas que consideran a la educación abiertamente como un bien social y una obligación del estado mexicano ante la sociedad. Así se expresa en el artículo 3o. Constitucional de 1917: "[...] la educación básica debe ser gratuita, laica y obligatoria, tendiente al desarrollo armónico de las capacidades del individuo". Explícitamente señala que el Estado deberá impartir la educación en forma gratuita; la experiencia a través del tiempo nos muestra que este aspecto ha estado más presente en los discursos que en los hechos.

En contraste, a partir de la década de los setenta empieza a perfilarse en México un nuevo tipo de capitalismo excluyente y agresivo hacia las clases desprotegidas. La voracidad de este nuevo capitalismo conocido como neoliberalismo cobra nuevos bríos y, tomando como pretexto las crisis sociales que se visualizan en la segunda mitad del siglo xx en México y en el mundo, se culpa a los Estados benefactores del atraso de los pueblos subdesarrollados y se les exige el abandono de las políticas de protección social. La educación ya no es vista como un bien social o un derecho de los pueblos (Ornelas, 1995): es una mercancía que está a la rebatija y a merced del mejor postor al amparo del poder gubernamental. Mientras los gobiernos en México siguen hablando del estado educador, cada vez se hacen más ajustes estructurales y recortes del presupuesto asignado a la educación, donde los más afectados son los grupos excluidos, entre ellos los indígenas.

II. Políticas educativas, educación indígena y formación docente en Chihuahua

Las exigencias que los gobiernos enfrentan para dar respuesta a las necesidades y demandas de educación indígena en educación básica están mediatizadas por los procesos de formación docente

y perfiles profesionales a los que se ha apostado en este ámbito. Paralelamente, "la formación docente es un proceso integral, sistemático y permanente que permite a los maestros tener diferentes acercamientos de la realidad de la práctica docente, con la idea de reconstruirla y transformarla" (DGEI, 2011, p. 317), incidido por las condiciones sociopolíticas imperantes en el contexto histórico en que se inserte.

La formación docente del profesorado que atiende grupos autóctonos en Chihuahua se perfila bajo la sombra de políticas educativas, modelos o esquemas que muestran contradicciones entre el discurso y la práctica, lo real y lo ideal, lo que se promete y lo que se cumple, lo que se ofrece y a lo que se aspira. Oscilan entre posturas positivistas, indiferentes a las condiciones sociales de atraso o sumisión a que están expuestos los grupos étnicos en Chihuahua y en el resto del país; se preocupan por "educar"; se posicionan planteando posturas alternativas, constructivas, críticas y transformadoras, discursos rebuscados que históricamente no han llegado a concretarse.

Mena (citado por Muñoz, 2002, p. 106) señala en torno a las políticas educativas en contextos indígenas mexicanos:

Podríamos afirmar que se ha avanzado (como siempre) en el terreno de las políticas, desgraciadamente se sabe que este nivel puede congestionarse de retórica, impidiendo que las realidades sociales de estos grupos sean impactadas cualitativamente por estas disposiciones legales.

Las políticas educativas que se generan para educación indígena marcan lineamientos y derroteros, normas que necesariamente demandan la participación del personal docente en la fase de implementación. Por lo que, paralelamente al surgimiento de una política educativa, está la tarea de formar a los maestros y maestras como personal capacitado para llevarla a las aulas. Proceso que no es tan simple y mecánico como se podría suponer, por las capacitaciones al vapor que se llevan a cabo en el magisterio al inicio de cada nueva política.

Al contrario, las nuevas ideas y normas chocan con el imaginario del maestro, con el deber ser construido por experiencias adquiridas a lo largo de su historia educativa y por ideas vagas de políticas previas que están en su discurso pero que no terminan de cristalizar en la práctica, en donde se detectan ambigüedades y retrocesos, agravados por las condiciones contextuales de marginalidad en que viven los grupos étnicos.

La formación docente es en esencia una herramienta que aun y cuando está influida por el momento histórico en que se inserta, es la senda más corta mediante la cual el personal docente que atiende la educación indígena contribuye a vivificar el sistema educativo, reconsiderar conocimientos y cuestionar tradiciones educativas. Es un proceso que avanza inexorablemente al lado de cada nueva política educativa indigenista. En México, en la etapa de la escuela rural mexicana, cuando Vasconcelos estaba a cargo de la recién fundada Secretaría de Educación Pública (SEP), se abrigan grandes aspiraciones educativas para el país que contrastan con la informalidad de sus ideas y en los inicios de su gestión educativa con los escasos recursos de que dispone.

Afortunadamente, al avanzar en su política logra conseguir los más altos presupuestos que hasta entonces se habían dado para la educación en esta nación. Sin embargo, en el terreno de la formación docente la nueva política arranca en un marco improvisado y bajo estas circunstancias las comunidades indígenas no resultan de las más favorecidas (UPN, 1981, p. 49):

[...] muchos de sus maestros no habían estudiado ni siquiera la escuela primaria y apenas estaban alfabetizados. Los maestros y escuelas eran insuficientes para las clases medias y urbanas, e irrisoriamente mínimos para una tarea de proporciones nacionales.

En sus inicios, la escuela rural mexicana lleva a cabo la tarea de formación docente a través de las mismas Misiones Culturales que son su medio educativo. Dichas instancias funcionan como escuelas normales ambulantes, preparan preceptores sobre la marcha y sin cubrir grandes exigencias. Ellos atienden a indígenas y mestizos, a diferencia de las Casas del Pueblo antecesoras de las Misiones Culturales, que recibían solo aborígenes.

Más tarde, cuando los requerimientos de formación magisterial aumentan por el incremento de la población, surgen las escuelas normales campesinas. Se instalan en el campo en ex haciendas abandonadas o en sus anexos, en templos o en otros espacios, pero no en edificios propios. Las escuelas normales campesinas, no obstante sus escasas exigencias, resultan insalvables para la mayoría de estudiantes indígenas porque de los que ingresan, pocos logran terminar. En Tacámbaro, Mich., surge la primera normal rural de pensamiento revolucionario; tiene como finalidad preparar maestros que atiendan pequeñas comunidades indígenas; más tarde es una consigna para estas escuelas el reservar un tercio de las plazas para alumnos bilingües (UPN, 1981).

En 1926, durante el gobierno de Calles, en un intento de dar respuesta al problema de la educación indígena y como alternativa para incorporar las culturas nativas al ámbito nacional, se crea la Casa del Estudiante Indígena en la capital de la república. A ella tienen acceso jóvenes de distintos grupos indígenas del país, entre ellos tarahumaras. Esta institución tiene como propósito, además de suministrar los conocimientos y habilidades, procurar el retorno de estos estudiantes a sus lugares de origen. No obstante, el proyecto fracasa. El esfuerzo de formación de recursos humanos para dar atención a la educación indígena se viene abajo; al incorporarse los alumnos a la cultura citadina desdeñan la idea de retornar a sus orígenes (Hernández, 2000).

En 1937, durante el mandato de Cárdenas (1936-1940) se crean los Centros de Educación Indígena, los cuales para 1938 quedan bajo la responsabilidad del Departamento de Asuntos Indígenas. Este departamento da seguimiento a las Misiones Culturales, designadas ahora Brigadas de Mejoramiento Indígena; los internados indígenas cambian su nominación inicialmente a Escuelas Vocacionales de Agricultura y luego a Centros de Capacitación Económica y Técnica (Sariego, 2002).

Los centros surgen con el objeto de impulsar el progreso integral de las comunidades aborígenes tanto en lo educativo como socioeconómico. Se preparan jóvenes como medio de cambio social; mediadores que vinculen a su comunidad con la cultura nacional. Para ello se forman durante 3 o 4 semestres; adquieren conocimientos sobre industrias básicas, cuidado y crianza de animales domésticos, agricultura avanzada, aprovechamiento de recursos, música y danzas autóctonas. Las exigencias apostólicas de las tareas exigidas a los estudiantes de estos centros, la escasa preparación de algunos maestros y el empleo de los métodos directos impiden alcanzar los propósitos planteados. Empero en el periodo presidencial mencionado existe una profunda y auténtica preocupación por la educación de los grupos indígenas, se analizan los problemas que los afectan, se discute ampliamente y se trabaja sobre los métodos de solución (Hernández, 2000).

Por ello, se afirma que durante el cardenismo la educación indígena toma un nuevo giro; surge el indigenismo como política oficial. El perfil del magisterio demandado para atender la educación indígena reclamaba un amplio conocimiento de las culturas étnicas. Franco (2003, p. 29) opina que:

Pensar en las necesidades particulares de los grupos étnicos ya no implicaba sostener una posición discriminatoria; las diferencias

sociales, culturales y económicas eran reales y como primer paso para cerrar la brecha de la desigualdad había que reconocerlas.

Cabe destacar que el indigenismo impulsado por Cárdenas vive su máxima expresión en el estado de Chihuahua (Sariego, 2002). Una de sus manifestaciones es la de un conjunto de maestros formados desde una tendencia nacionalista, el agrarismo cardenista y la escuela rural mexicana, con un auténtico compromiso en la lucha sobre derechos agrarios, políticos y culturales de las etnias serranas.

En este grupo de profesores congregados en torno a un ideario próximo al marxismo destaca la presencia de Francisco M. Planarte, J. Patrocinio López, José Hernández Labastida, Francisco Javier Álvarez y Ernesto Cano Ruiz, quienes inspirados en propuestas soviéticas se avocan en afrontar la situación de la Tarahumara. Sariego (2002, p. 92) comenta: "En el marco de las actividades de su formación como normalistas y maestros en activo, organizaron un seminario de discusión sobre el problema indígena en México y en Chihuahua".

El trabajo de estos docentes pronto pasa del discurso radical al diseño de una estrategia indigenista sustentada en tres pilares: el respeto por la cultura y la lengua, la defensa del territorio y la lucha por la organización política. Los maestros indigenistas se apoyan para alcanzar sus ideales en un grupo de profesores tarahumaras egresados durante 1928 y 1934 de la Casa del Estudiante Indígena que regresan a trabajar a la sierra.

Entre los propósitos fundamentales en el ámbito educativo, buscan conformar un cuerpo magisterial autónomo para oficializar la educación bilingüe, presionar a autoridades del Departamento Agrario sobre dotación de ejidos y la conformación de una instancia política que aglutine a las diversas células tarahumaras regidas por gobernadorcillos, lo que viene a dar origen al Consejo Supremo Tarahumara (Sariego, 2002). En este contexto histórico, no existe una clara separación entre el ser docente y luchador social: una cosa lleva a la otra.

Al asumir la presidencia de la república el Lic. Miguel Alemán Valdez (1947-1952), se realizan reformas a la política educativa. El Departamento de Asuntos Indígenas es sustituido por la Dirección General de Asuntos Indígenas a cargo de la SEP, que asume las responsabilidades y recursos del departamento anterior.

Se crea en 1948 el Instituto Nacional Indigenista y se promueven los Centros de Capacitación para indígenas, que ascienden a 20 en 1952. Según Hernández (2000) son espacios de formación de

jóvenes de diversas etnias, catalizadores del desarrollo de las comunidades de las cuales forman parte; agentes que promueven la construcción de conocimientos, hábitos y aptitudes, que coadyuvan a mejorar formas de vida. Franco (2003, p. 32) también menciona: "Los promotores eran capacitados en distintas áreas: salud, desarrollo agrícola, gestoría legal, entre otras; fungían como agentes de cambio e interlocutores entre la comunidad indígena y la sociedad nacional".

Para 1960 ascienden a 23 los Centros de Capacitación Indígena, con 2,415 becarios en 14 estados de la república. Esta experiencia de formación docente iniciada por el INI en 1952 consiste en capacitar a jóvenes indígenas de las propias comunidades y en lengua materna. La tarea de formación para implementar la nueva política educativa estuvo a cargo de los Centros Coordinadores Indigenistas fundados a partir de 1951.

No sin grandes esfuerzos, los nuevos lineamientos educativos propician la apertura de las comunidades a la educación y la revaloración de la cultura indígena. Para 1963, los logros obtenidos por la labor de los promotores y las comunidades, bajo el auspicio de los Centros Coordinadores, se valoran como positivos. Se pueden mencionar algunos centros: el de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; el de Huautla de Jiménez, Oaxaca; así como Guachochi, Chih. (Hernández, 2000). Respecto a este último, Franco (2003, p. 32) comenta: "En Chihuahua su primer Centro Coordinador se establece en Guachochi en 1952. Su creación tuvo una positiva repercusión en la educación, que se tradujo en el uso de la lengua materna y el servicio de los promotores bilingües".

El sistema de promotorías es la primera estrategia de educación integral y de alfabetización bilingüe para niños indígenas (Sariego, 2002). Los jóvenes alfabetizan y castellanizan a niños en lengua materna, al mismo tiempo promueven el desarrollo de la comunidad a la cual pertenecen. La idea de utilizar promotores que enseñen en lengua vernácula permite romper con los métodos directos que hasta entonces seguían dominando.

Los mismos jóvenes tarahumaras son los generadores del cambio en este proyecto educativo que promueve el INI en los años cincuenta. El programa de formación muestra la herencia de la escuela rural y las misiones culturales, según Sariego (2000, p. 178):

En efecto, la figura del promotor se acercaba más a la del "misionero cultural" –por sus tareas de extensionista agrario, agente de salud, impulsor del desarrollo de los pueblos y gestor de sus de-

mandas sociales— que a la del maestro “de aula”, característica del sistema de educación formal y escolarizada de los internados.

En este lapso se identifican 20 internados a cargo de treinta promotores, pero además eran atendidas una diversidad de rancharías, por lo cual hubo alto índice de inscripción, a diferencia de Chiapas, donde los finqueros bloquearon el proyecto, en este estado sí se implementa. Sin embargo, las altas expectativas de los inicios no son cubiertas; pese a los avances, no se logra el éxito esperado por la insuficiencia de maestros y la deserción de muchos de ellos, aunado a la tendencia de los promotores a utilizar su preparación como un medio para escalar y abandonar los lugares de trabajo asignados, además de la oposición de caciques en algunos lugares del estado. Esto ocasiona que se cierren internados y se conserven principalmente los menos aislados (Ramírez, 2006).

Otro esfuerzo y preocupación por la formación docente del personal que implementa las políticas en el medio indígena se encuentra en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que se crea en 1945 durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1941-1946). Al IFCM se le reconoce como la normal más grande de Latinoamérica; su actividad principal a nivel nacional es la actualización de los docentes a través de cursos; se les distribuye, revisa y evalúa el trabajo por correspondencia. A los cursos asiste profesorado de varios estados, entre ellos de Chihuahua. Desde un principio su objetivo se centra en ser un medio a través del cual puedan graduarse como profesores de educación primaria, dos agentes importantes de la educación indígena: los promotores culturales, egresados de primaria, y maestros rurales bilingües, egresados de secundaria, que trabajan en zonas indígenas o campesinas.

Este instituto se formaliza en 1958 y en 1971 desaparece para ser sustituido por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). De inicio trabaja en dos modalidades: por correspondencia, simultáneamente con la práctica educativa, y por medio oral, presencialmente durante las vacaciones (Hernández, 2000). En la SEP (2003, p. 105) se registra:

A partir del 17 de marzo de 1989, por acuerdo del C. Secretario de Educación Pública, se fusionan la Dirección General de Educación Normal y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento, denominando a la nueva institución, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) a la que se

le asignan las funciones de formación y actualización del magisterio, a través de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en los estados, así como de las Normales existentes.

Los CAM atienden al magisterio en servicio que aspiran a conformar un perfil para atender la docencia en educación básica y legitimar su actividad docente, incluyendo a maestros del medio indígena, para los cuales el CAM en Chihuahua desarrolló programas de nivelación profesional para el profesor bilingüe bicultural, el bachillerato para atención académica a profesores de educación indígena en servicio en un contexto étnico, ofrecidos en las subse-des de San Juanito y Guachochi.

Durante el gobierno de Echeverría (1970-1976) se crea por decreto presidencial la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, acuerdo publicado en el *Diario Oficial de la Federación* en agosto de 1971. Una de sus funciones es continuar con la tarea de seguir formando maestros bilingües y promotores culturales en internados indígenas de educación bilingüe que atienden niños y niñas y que ahora son llamados Centros de Integración Social (CIS). Durante este periodo presidencial los centros coordinadores indigenistas pasaron de 12 a 70. Se incrementa paralelamente el número de promotores bilingües, aumentan los albergues de educación indígena y se le da a las lenguas vernáculas reconocimiento legal (Franco, 2003). Actualmente, en el estado se identifican cuatro centros coordinadores indigenistas en Carichí, Guachochi, San Rafael, Turuachi, dependientes de la delegación estatal ubicada en la capital del estado.

En el periodo presidencial de López Portillo (1976-1982) inicia en 1977 la licenciatura en ciencias sociales en el Centro de Investigación e Integración Social en Oaxaca para formar profesionistas indígenas, licenciatura que después atiende el Centro de Investigación de Estudios Superiores de Antropología Social (CIE-SAS) en la ciudad de México. En 1979 se inauguran los cursos de la licenciatura en etnolingüística en el CREFAL de Pátzcuaro, Michoacán. De ambas licenciaturas egresaron dos generaciones; estos estudios no tienen continuidad hasta el momento.

En este mismo periodo presidencial, en 1978 surge la Universidad Pedagógica Nacional como una manera de dar respuesta a las necesidades de superación profesional del magisterio en México y como un lineamiento de la política educativa tendiente a elevar la calidad de la educación. Esta institución inicialmente oferta la licenciatura en educación básica plan 79, modalidad a distancia dirigida a maestros en servicio con estudios de normal

básica o bachillerato. En 1990 se iniciaron las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena (LEPEPMI'90) en la modalidad semiescolarizada, con el propósito de ofrecer opciones de formación a un sector del magisterio poco atendido (UPN, 1993, p. 16).

Su propósito es dotar al personal docente de herramientas apropiadas para al reconocimiento y atención de la diversidad étnica, cultural y lingüística y enfrentar los retos pedagógicos que emanan de este tipo de grupos. En el estado de Chihuahua, la LEPEPMI'90 en este momento se ofrece en UPN campus Guachochi y UPN campus Creel. La UPN campus Chihuahua, por su parte, ofrece la maestría en educación intercultural a profesionales de la educación que laboran en contextos relacionados con la pluriculturalidad.

A partir de la propuesta salinista de 1992, con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación*, se considera a la educación de los pueblos autóctonos como un asunto que requiere especial atención por parte del estado, por lo cual surgen nuevas exigencias sobre el magisterio que labora en el medio indígena:

La formación de docentes no se reduce a la cuestión bilingüe, muy importante por cierto, sino a la búsqueda de estrategias pedagógicas que conformen un modelo educativo que parta de la realidad de los pueblos indígenas, pero que también vuelva a ella, materializada como competencias básicas que hagan posible la preservación de la cultura, el enriquecimiento de los valores de identidad y el desarrollo de mecanismos para la relación con el resto de las culturas [Carrera, 2006, p. 156].

En ese sentido, y de acuerdo con Carrera (2006), el planteamiento del bilingüismo dentro de la formación docente ha cedido el paso al de la interculturalidad, que sin excluirlo presenta una propuesta alternativa enriquecedora; lejos de imponer presupone el compartir conocimientos, saberes, valores de culturas que conviven en un mismo espacio y construyen una historia común en el marco de la diversidad.

Para estar a la altura de la nueva política educativa, las escuelas normales que atienden la educación indígena, en las últimas décadas han hecho esfuerzos por evolucionar a un enfoque educativo intercultural o de añadirlo en sus programas de estudio. En México, las primeras de estas instituciones fueron creadas durante el Porfiriato y se reorganizan a partir de 1921 con la creación de

la SEP. En el transcurso del periodo cardenista, específicamente en 1938, se funda la primera escuela normal para atender maestros indígenas en Guachochi, Chihuahua (Franco, 2003).

Con el propósito de evitar el desarraigo observado en el profesorado que hasta ese entonces habían atendido la educación indígena en la zona tarahumara, se busca formar maestros de la región. Lo novedoso de la formación de docentes en esta instancia fue su orientación pedagógica; consistió en darles herramientas para impulsar el primer intento de enseñar la lectoescritura a los niños indígenas en su propia lengua; bajo el principio rector de la alfabetización en lengua materna promovido por Mauricio Swadesh, mismo que fue invitado por maestros de Chihuahua a participar en el proyecto, bajo su apoyo, los maestros de la Normal de Guachochi crearon la primer cartilla en lengua tarahumara.

En 1969 en Creel, municipio de Bocoyna, Chihuahua, inicia funciones la Escuela Normal Privada Yermo y Parres, la cual pone su granito de arena en la formación del personal docente del medio indígena:

[...] fundada con el deseo de apoyar a los jóvenes de la sierra para la sierra, ha logrado sus objetivos casi en su totalidad, se ha tratado de impulsar a los jóvenes de escasos recursos económicos y sobre todo a los indígenas [p. 63]. Para el año del 2003 cuenta con 143 alumnos provenientes de diversos lugares de la sierra Tarahumara: Urique, Norogachi, Rocheachi, Guazapares, Témoris, Chiniapas, Gupítare, Guadalupe y Calvo, Cerocahui, Guerrero, La Junta, Cd. Madera, Tomochi, Carichí y lugares cercanos a Creel. La mayoría de los alumnos son de escasos recursos y algunos de ellos son netamente indígenas [SEP, 2003, p. 64].

La formación docente reviste un carácter integral y promueve el desarrollo de las diversas áreas que constituyen al ser humano y trata de comprometer en esta tarea de formación a toda la comunidad.

Asimismo, desde 2005 las escuelas normales ofrecen la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe (LEPIB). Una de estas instituciones se localiza en Hidalgo del Parral, Chihuahua, la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, que para 2010 ya incorpora dentro de sus planes de estudio la LEPIB (Velasco y Jablonska, 2010).

En el caso de las escuelas normales indígenas que luchan por tener un programa propio, surgen hacia la última década del siglo xx sin la anuencia gubernamental; en esencia como producto de

una lucha social a iniciativa de maestros indígenas, apoyados por autoridades comunitarias y sindicalistas. Al principio fueron aceptadas por el gobierno federal, quien no tardó en someterlas a los mismos requerimientos y aspectos curriculares del resto de sus homólogas normales no indígenas. En 1995 surge la Escuela Normal Indígena en Michoacán, adquiriendo el reconocimiento oficial hasta 2003; en 1999 la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y en el 2000 la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

En el mandato de Felipe Calderón (2007-2012), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) implementa una estrategia de formación inicial para docentes de ese medio, definida como "proceso de inducción a la docencia" (PID), que "se ha concretado a través del Taller de Inducción a la Docencia para el medio indígena, que es propiamente una etapa de capacitación para los aspirantes a docentes que sin contar con un perfil profesional como egresados de licenciatura, se incorporan al trabajo docente" (DGEI, 2011, p. 292).

A partir de un proceso de reflexión sobre la práctica docente, los futuros maestros y maestras egresados de bachillerato y licenciatura definen un modelo pedagógico y adquieren competencias básicas para atender con pertinencia la pluralidad cultural en educación básica: inicial, preescolar y primaria indígena. Hasta 2010 participan en este proceso los estados de Chiapas, Durango, Oaxaca, Puebla, Baja California, Tabasco, Veracruz y Chihuahua.

Para 2011, la DGEI (2011, p. 40) despliega en México otras "Estrategias para la profesionalización de docentes de Educación Indígena", como un esfuerzo por atender con pertinencia la educación de la niñez en contextos pluriculturales; para ello se constituye el "Grupo técnico para la profesionalización de docentes de Educación Indígena" (DGEI, 2011, p. 38), conformado por una serie de instancias impulsoras de los trabajos, dentro de las cuales se identifican las responsables de la educación indígena en los estados de Guerrero, Chiapas, Durango y Chihuahua, primeras entidades federativas que se unen a la tarea. Entre las estrategias para la formación continua, en primer lugar se construye un sistema de información de manera coordinada con las entidades federativas; anualmente se actualizan alrededor de 10,000 maestros en temas pertinentes a los contextos de educación indígena.

En segundo lugar se conforma el Catálogo Nacional de Formación Continua de maestros en Servicio, que la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) despliega como herramienta para la superación profesional del

maestro que atiende grupos originarios. La DGEI, atendiendo los ámbitos étnicos, diseña siete diplomados; entre ellos se pueden mencionar: educación en derechos humanos como elemento de innovación y calidad en educación indígena, mejora académica de la escuela primaria indígena mediante la innovación en asesorías en matemáticas, español y ciencias (DGEI, 2011).

Una tercera estrategia es la Red de Profesionales de la Educación Indígena, que tiene como propósito rescatar la voz de maestros, investigadores y funcionarios con experiencias que pueden potencializar la transformación de la educación indígena, con prácticas basadas en propuestas didácticas alternativas, así como socializar problemáticas comunes y las vías posibles para avanzar. En 2009 se construyen las redes, desplegando tres acciones específicas; realización de estudios y microanálisis de clases, sistematización de prácticas educativas en escuelas de educación indígena y el apoyo de redes que se forman con maestros de educación indígena, en colaboración con instituciones de educación superior (IES) (DGEI, 2011).

III. Metodología

A partir del desarrollo del proyecto "La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato", es posible tener un acercamiento al docente que labora en contextos indígenas en el estado de Chihuahua. El proyecto es financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para Educación, convocatoria SEP/SEB-CONACYT 2014, con número de referencia 175995. A nivel nacional su desarrollo corre a cargo de la Dra. Martha Vergara Fregoso y en Chihuahua lo asume un equipo de investigadoras de la UPNECH campus Parral y Guachochi.

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo. Se desarrolla en dos etapas comprendidas entre 2013 y 2014. La primera, concluida en agosto 2013, corresponde a un estudio exploratorio de carácter netamente descriptivo. La segunda tarea, aún pendiente, se ubica en el ámbito de la investigación interpretativa, interesándose por profundizar en los significados que los agentes educativos en contextos étnicos, autoridades, maestros y padres de familia han construido sobre la educación intercultural.

El trabajo de investigación tiene como propósito general elaborar un diagnóstico de la situación que guarda la educación indígena básica en el momento actual y plantear a partir de ello una

propuesta de formación de los agentes educativos de las escuelas primarias indígenas. Sin embargo, para efectos de este trabajo, "La formación docente en contextos étnicos de Chihuahua", nos centramos exclusivamente en uno de los objetivos específicos planteados dentro del proyecto: analizar las políticas dirigidas a la educación intercultural bilingüe para la formación de los agentes educativos en el ámbito nacional y estatal, específicamente en Chihuahua.

En esta primera etapa se utiliza una metodología estadística a nivel esencialmente descriptivo. El universo de estudio está constituido por 500 sujetos participantes; la unidad de análisis son maestros que trabajan atendiendo niños de educación primaria en el subsistema indígena de los grupos étnicos tarahumaras, tepehuanos, pimas y guarijíos. Para efecto de este informe se selecciona una muestra representativa estratificada (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) de 106 maestros que atienden niños de las etnias mencionadas.

Para la obtención de datos durante esta primera fase se utiliza como instrumento un cuestionario aplicado a los maestros, constituido por aproximadamente 65 ítems, tarea llevada a cabo por el Departamento de Educación Indígena que responde a la solicitud de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) y colabora en esta labor.

IV. El maestro de educación indígena en el contexto chihuahuense actual

En este espacio se presentan algunos de los hallazgos obtenidos en la primera etapa de investigación. La sistematización de los datos se organiza en tres categorías:

1. Perfil socioeconómico del maestro chihuahuense en regiones étnicas.
2. La formación del docente de educación primaria indígena en el contexto actual.
3. Demandas de formación docente de los maestros en servicio.

1. Perfil socioeconómico del maestro chihuahuense en regiones étnicas

Por nivel socioeconómico se está entendiendo "una estructura jerárquica basada en la acumulación de capital económico y social" (AMAI, 2008), que se traduce en una capacidad para acceder a bie-

nes, formas o estilos de vida. Es la plataforma que lleva a los diferentes sectores de la sociedad a gozar de un estado de bienestar o de necesidades y carencias que potencializan o interfieren en su desarrollo humano, según sea el caso. Sobre ello, es interesante cuestionar desde la situación laboral del maestro de educación indígena, ¿a qué estilo de vida puede acceder?, ¿a qué procesos de formación pueden aspirar?

El grupo de docentes en estudio está constituido por 43 hombres y 63 mujeres, lo cual indica que en el medio indígena el magisterio es un campo laboral que sigue dando oportunidades no solo al hombre, sino también a la mujer, ofreciéndole la posibilidad de un trabajo digno, difícilmente encontrado en contextos de rezago social como la sierra Tarahumara. En cuanto al estado civil, 53 de ellos son casados, 28 viven en unión libre, 21 son solteros y una divorciada; entre ellos se identifican 16 mamás solteras y un papá soltero. Respecto a las edades, 40 se encuentran entre los 21 y 30 años, 57 entre los 31 y 45 años y 9 cuentan con más de 46 años.

Respecto a las condiciones socioeconómicas que vive el magisterio de educación indígena en la actualidad, según esta investigación se observa que deja mucho que desear. Pese a los discursos manejados en las políticas educativas gubernamentales que aluden al desarrollo de los pueblos indígenas y a los índices manejados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2010), las condiciones de rezago social en la parte del estado de Chihuahua donde se localizan los grupos étnicos oscilan de alto a muy alto. Específicamente en los municipios de Guadalupe y Calvo, Balleza, Guachochi, Nonoava, Morelos, Batopilas, Urique, Guazapares, Chínipas, Uruachi, Moris, Ocampo y Maguarichi, en todos ellos se detecta que un 75% de la población vive en situación de pobreza.

No puede soslayarse que los maestros y maestras que trabajan en el medio indígena también son trastocados por las condiciones socioeconómicas críticas de la región. En 99 casos la residencia se encuentra en municipios de alto rezago social –predominando la ciudad de Guachochi– y solo 7 reportan vivir en Chihuahua capital, situación que se comprueba al identificar un escenario monetario caótico. A pesar de ser de los pocos sujetos que tienen la fortuna de contar con un trabajo permanente remunerado en estos contextos, no alcanzan un nivel de vida de calidad; no es comparable al que viven otros burócratas, empresarios o nuestros políticos mexicanos. Al contrario, sus sueldos se consideran míseros y solo los desean aquellos que carecen de un trabajo estable. De los 106 maestros y maestras encuestadas según sus

reportes, 4 perciben un sueldo mensual menor a los 3,000 pesos, 29 entre 3,000 y 4,900, 24 de 5,000 a 6,900, 25 de 7,000 a 8,900, 9 más de 9,000 pesos y 14 no reportan sus ingresos.

Por otra parte, si se considera que 33 de ellos ganan menos de 5,000 pesos, que 24 maestros perciben menos de los 7,000 pesos, que 104 de los maestros encuestados no realizan otra actividad remunerada, que 54 de ellos constituyen un 51% y son los que cubren más del 70% de los gastos del hogar, y que además 53 de ellos tienen más de 3 hijos, es poco creíble que gocen de una vida familiar digna –desde los esquemas occidentales– y que cuenten con amplias posibilidades de profesionalización académica.

Sin embargo, hasta el momento en que se desarrolla esta investigación, el trabajo de maestro es un buen medio para lograr relativamente una mejor forma de vida. De los 106 maestros de la muestra, 71 opinan que viven mejor que como vivían con sus padres, 30 consideran que igual y solo 5 opinaron que peor.

2. La formación del docente de educación primaria indígena en Chihuahua

Para hablar de la formación docente del maestro que trabaja en regiones étnicas es necesario aclarar en qué consiste:

[...] es el campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas que dentro de la didáctica y organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los docentes en formación o en ejercicio se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje o a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza [Marcelo, 1989 y Ayerde, 2004, citados por del Cid Medina, 2010, p. 17].

Respecto al punto anterior, a partir del análisis del perfil de formación de los 106 docentes encuestados se encuentra que dos de ellos han cursado exclusivamente la secundaria, uno tiene bachillerato sin concluir, 11 son bachilleres y 43 bachilleres que cursan actualmente la LEPEPMI'90, 26 cuentan con la LEPEPMI'90 –la mayoría de bachillerato–, 6 con licenciatura del CAM, 14 cursan actualmente la maestría, 2 ya la han concluido y por último uno realiza actualmente estudios de doctorado.

Por ello se puede afirmar que el nivel de educación primaria indígena lo atienden preponderantemente bachilleres que se for-

man y acceden al sistema de manera fortuita, personal docente que no cuentan con una sólida formación inicial pedagógica, sino que de alguna manera ingresan al sistema, el cual busca estrategias para capacitarlos a través de diversos cursos, algunos ya mencionados anteriormente, a los que se pueden agregar otros más como: los de "Reforma integral para la educación básica", "Parámetros curriculares", "Formación cívica y ética", "Planeación y estrategias didácticas".

Con estos mecanismos, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) actualmente logra proteger las escuelas en regiones étnicas. Sin embargo, no existen espacios institucionales que ofrezcan una consistente formación inicial en educación propiamente indígena. La LEPEPMI'90 que se oferta en Creel y Guachochi aún no se sabe que tanto ha impactado las prácticas educativas del magisterio. Las exigencias de formación vertidas por los docentes participantes en la investigación, que han concluido la LEPEPMI'90 o se encuentran cursándola, siguen en búsqueda de estrategias de enseñanza más dinámicas y que estén ligadas a las necesidades del niño y a su contexto. En sus respuestas es recurrente cómo les gustaría formarse al señalar: con estrategias de acuerdo al contexto, una formación contextualizada, estrategias para niños monolingües, una formación intercultural, de acuerdo con las necesidades de los niños indígenas.

Paralelamente se afirma que no existen normales indígenas en Chihuahua. En la Normal Experimental Miguel Hidalgo, en Parral, Chih., en el curso escolar 2013- 2014 solo se atienden seis estudiantes indígenas dentro de sus cuatro grupos de LEPIB y solo uno de los maestros asesores de esta licenciatura proviene de un espacio étnico, con posibilidades de compartir con sus alumnos sus saberes, valores, inquietudes y necesidades desde su propia ideología, permeada por el grupo de pertenencia.

Dentro de la educación indígena se parte del supuesto de que el docente que trabaja en contextos étnicos tiene como exigencia dentro de su perfil dominar la lengua del grupo autóctono con el cual trabaja, empero se halla que el mismo sistema, en un intento de dar respuesta a las necesidades educativas de los niños en estos espacios geográficos, recurre a la inmediatez. Desde que inicia la formación de promotores para atender las escuelas en contextos étnicos, una de las exigencias de admisión al subsistema indígena es ser bilingüe; sin embargo, de los docentes entrevistados 9 no hablan la lengua indígena, 35 manifiestan hablar entre un 10% y 30%, 21 entre 40% y 60%, 21 entre 70% y 90% y solo 17 de ellos consideran hablar la lengua a la perfección.

Para terminar, el sistema educativo a través de los tomadores de decisiones abre los espacios educativos basando su selección en necesidades inmediatas más que en el perfil magisterial requerido, lo que lleva a una improvisación; llegan a las aulas docentes ajenos a las culturas étnicas que van a atender, les faltan herramientas para educar y comunicarse con niños indígenas por no hablar su lengua y carecen de una formación pedagógica. Situación crítica que se acentúa en el transcurrir del tiempo, ante la tendencia gubernamental recurrente de formar docentes al vapor para cubrir las necesidades educativas, más que invertir en el establecimiento de instituciones creadas ex profeso para ofrecer una formación inicial apropiada al contexto indígena.

3. Demandas de formación docente de los maestros en servicio

En lo que se refiere a las necesidades o exigencias de formación sentidas por los docentes encuestados, se encuentra una gran variedad de ellas, que se pueden clasificar fácilmente en competencias sobre el saber, saber hacer y el ser. Ante la pregunta de cuáles son las competencias que consideran necesario desarrollar para mejorar su práctica docente, encontramos que de 144 opiniones vertidas por los 106 sujetos entrevistados, 54 se refieren a competencias sobre el saber, entre estas el conocer sobre *el enfoque por competencias, enfoques y métodos de enseñanza, constructivismo, aprendizaje significativo, estilos de aprendizaje y contenidos de aprendizaje*, siendo lo más recurrente el dominio de la lengua indígena y el manejo de planes y programas.

En segundo lugar están las competencias actitudinales que los docentes mencionaron que es necesario desarrollar para mejorar la práctica educativa. En total sumaron 24 y se distribuyen en un abanico de posibilidades: *convivir en sociedad, trabajar en equipo, compartir, innovar, ser dinámico, disposición al cambio y desarrollo de valores*, entre ellos compromiso con el trabajo, respeto, paciencia.

En tercer lugar, 68 opiniones giran alrededor de fines instrumentales como las competencias sobre el saber hacer: *comprensión lectora, aplicar la teoría a la práctica, vincular el programa con la práctica, planeación didáctica, competencias comunicativas, reflexión sobre el trabajo, transversalidad y correlación de contenidos, investigación, resolución de problemas y autoevaluación*, predominando las expectativas de formación sobre el uso de

las tecnologías de la información y la comunicación y estrategias didácticas.

En resumen, los maestros y maestras participantes en este trabajo tienen expectativas de formación puntuales, ya que al ser admitidos al sistema sin el dominio de la lengua consideran una prioridad conocerla para mejorar su trabajo; asimismo, aspiran a lograr una formación inicial pedagógica sistemática, sobre todo si trabajan en el nivel educativo indígena; tienen poca experiencia en el manejo de planes y programas, metodologías de enseñanza y en la implementación de estrategias didácticas. Adquirir estos saberes está dentro de sus prioridades de formación.

V. Los desafíos del siglo XXI en la práctica educativa y la formación docente del magisterio en contextos étnicos

El desarrollo de la educación indígena en México no ha seguido un desarrollo continuo o lineal. Igual que en todo proceso histórico-social influyen las circunstancias de la época, aunque se ha visto beneficiada; también ha estado sujeta a cambios bruscos, a contradicciones, a largos periodos de estancamiento y hasta retrocesos que remiten los procesos educativos al punto de partida. Así que no es sorprendente escuchar en los discursos políticos actuales hacer alusión a problemas educativos étnicos de principios del siglo XX. “[...] la historia nos muestra que la apuesta de la educación bilingüe ha tenido un lento recorrido, con francas señales de retroceso, en ocasiones de rupturas muy evidentes y con rastros de continuidad en algunos de sus planteamientos” (Velasco y Jablonska, 2010, p. 114).

Por ello, la profesión docente en contextos étnicos chihuahuenses siempre ha implicado un gran reto. Según Masten Dunne (cit. por Carrera, 2006), el primer misionero Juan Fonte en el siglo XVII consideró que dedicarse a la instrucción de los tarahumares era prácticamente una tarea imposible, por la diseminación territorial en que vivían. Este aspecto es solo uno de los tantos desafíos que enfrenta el docente en la atención a grupos étnicos, a los que hay que sumar los que exige su propia formación. Según la DGEI (2011, p. 283) se considera que:

Una educación Indígena de calidad, pertinente en términos culturales y lingüísticos, son acciones que se ven limitadas por las condiciones de inequidad social y económica que inciden en las dis-

tintas dimensiones del desarrollo de los pueblos indígenas y que reproducen en las escuelas las condiciones de desigualdad en el acceso, permanencia y egreso de Educación Indígena. Los bajos índices de aprovechamiento y logro educativo, el alto riesgo del fracaso escolar, así como la carencia de infraestructura y equipamiento y las deficiencias de organización y funcionamiento de los centros escolares, reflejan que la sola asistencia a la escuela no basta para resolver los problemas de equidad educativa.

Aunado a lo anterior, la misma etnia incide cuando asume una postura ante la educación que recibe. En cada cultura existe una visión sobre estos procesos; no siempre hay coincidencia entre lo que se ofrece por parte del Estado o el magisterio y entre lo que exigen los grupos humanos, ante lo cual el maestro queda inermes, con pocas posibilidades de alcanzar sus logros educativos.

Faltan estudios serios respecto a lo que las etnias de Chihuahua demandan de la educación; se ignora el significado que adquiere para ellas; no se conoce la visión gnoseológica, teleológica, ni praxeológica que abrigan desde su idiosincrasia al respecto.

Por otra parte, también son relevantes las expectativas que los profesores y los propios alumnos tienen respecto de la posibilidad de logro y aprendizaje. Cuando las mismas son negativas, el rendimiento logrado tiende a ser menor y en sectores más vulnerables esas expectativas son casi siempre pesimistas. Es bastante común que los docentes de las escuelas insertas en entornos desfavorecidos creen que, dada la situación familiar y el contexto de riesgo y pobreza en el que viven sus alumnos, estos no son capaces de aprender y por lo tanto ni siquiera vale la pena hacer el esfuerzo por enseñarles contenidos pedagógicos; más vale esforzarse en dar un apoyo psicoemocional y prevenir de la mejor manera posible las conductas de riesgo. Los docentes con este tipo de representaciones culturales tienden a responsabilizar al contexto sociocultural y a la familia por el bajo rendimiento de los estudiantes, en vez de asumir su propia responsabilidad como "pedagogos".

Paralelamente, queda en duda si el gobierno de México apuesta a mejorar la calidad educativa de los pueblos indígenas. Desde que inicia el siglo XXI muestra una indiferencia a incluir en la toma de decisiones políticas en el ámbito educativo a estas comunidades y sus representantes; incluso los pueblos que muestran un alto grado de organización política tienen una pobre participación en el diseño de programas; lo mismo puede decirse sobre la desvinculación que existe entre los hacedores de políticas educativas

y quienes las implementan: los maestros (Velasco y Jablonska, 2010).

Lo que no se puede negar es que los maestros y maestras indígenas son raramente reconocidos por el Estado. La devaluación de la formación docente en educación básica se gesta tiempo atrás. Posterior a la Independencia, el Estado mexicano decide separar este tipo de formación de los principales centros universitarios, cuestión más crítica en el caso de maestros de básica del subsistema indígena. Velasco y Jablonska (2010, p. 250) comentan al respecto: "Aparte de las formaciones ofrecidas por la Universidad Pedagógica Nacional, las experiencias históricas de formación específica para educadores indígenas han sido todas organizadas por el Estado fuera de las grandes universidades públicas y, sobre todo, fuera de las escuelas federales y estatales".

En ese mismo sentido, es controvertible el actuar del Estado en el sur de la república. Esto no pasa en Chihuahua; aquí no se identifican escuelas normales indígenas; los indígenas que logran una formación docente en escuelas normales con un enfoque intercultural no son contratados para atender la educación de grupos étnicos; la SEP y el SNTE dan preferencia en esta tarea a bachilleres, cuando ya se cuenta con licenciados con el perfil exigido para responder a los retos pedagógicos de atención a niños de su propia etnia (Velasco y Jablonska, 2010).

Quedan preguntas abiertas. ¿Las prioridades de atención a la educación de grupos étnicos las establece el Estado desde las necesidades educativas o en función de recortes estructurales tendenciosos? ¿Es para el gobierno realmente un punto esencial en su agenda la atención educativa de grupos étnicos o solo un discurso político?

Otro aspecto que impide avanzar la educación de grupos étnicos es que la formación docente de profesionales y personal docente que atienden los grupos autóctonos generalmente no recae en indígenas, y los que aspiran a ingresar al magisterio encuentran dificultad para ingresar a las instituciones de educación superior, entre ellas a las escuelas normales. En más de la mitad de las entidades federativas, estas escuelas no tienen dentro de sus planes de estudio la LEPIB. Para el ciclo escolar 2009-2010, solo un 2% la ofrecía, por lo que el ingreso de estudiantes indígenas es limitado. Y no solo aquí, además son los actores más ausentes de sus propias escuelas normales indígenas (Velasco y Jablonska, 2010, p. 250).

Por otra parte, ante el reto de la formación docente de maestros que atienden los grupos étnicos está el conflicto en sostener

escuelas normales indígenas o normales no indígenas que ofertan la LEPIB, si se considera que en las normales exclusivamente indígenas no se favorece la interculturalidad, empero en las normales no indígenas se encuentra que "la oferta de la LEPIB responde de manera muy limitada a las demandas de formación docente a nivel superior, ya que implica una adecuación restringida del currículum con las necesidades educativas" (Velasco y Jablonska, 2010, p. 256).

Se añade solo el estudio de la lengua y la cultura, pero no existe el compromiso ni la convicción de contratar en estas normales a maestros y maestras indígenas que dominen la lengua y muestren una sólida identidad étnica para que se puedan potenciar espacios de análisis lingüístico y de aspectos culturales y regionales étnicos.

En Chihuahua, en diversos momentos históricos se ha visto postergada una formación docente que responda a las exigencias de la calidad educativa indígena, según lo afirma Sariego (2002, p. 200): "A pesar de su expansión, la práctica de la educación bilingüe y bicultural tuvo muchas limitaciones en la Tarahumara, porque la ampliación del número y de la cobertura de las escuelas-albergue, no tuvo como correlato una suficiente capacitación del magisterio en los nuevos métodos".

Lo mismo sucede cuando la educación indígena da un giro a la interculturalidad. Velasco y Jablonska (2010) consideran que las escuelas normales formadoras de docentes por antonomasia no se han mostrado muy interesadas e imaginativas en incidir en la pertinencia de los métodos y contenidos pedagógicos en el contexto intercultural étnico, posiblemente por lo rutinario y la burocratización que enfrentan, al mismo tiempo el Estado les limita los recursos humanos, financieros y técnicos para lograr la calidad de la educación y que les permita realizar investigaciones que coadyuven al conocimiento de la realidad sociocultural para poder generar mejores formas de intervención en ella.

Ni en las normales ni en las subsedes de la UPN (en el caso de Chihuahua, campus Guachochi y Creel) existen los recursos o infraestructura adecuada para preparar docentes que sean capaces de realizar estudios lingüísticos o de investigación educativa, por lo que se limita a cubrir necesidades de atención de algún grado académico, con orientaciones teórico metodológicas superficiales.

En conclusión, la carencia de una sólida formación docente no le permite al magisterio indígena cuestionar e indagar su realidad

educativa; por lo tanto, generará intervenciones pedagógicas poco asertivas. Igualmente, al renunciar o no ser involucrado en la generación de planes y programas, pierde la posibilidad de formarse acorde a las necesidades de su comunidad.

Así como está pendiente en la mesa de las negociaciones de los hacedores de políticas el reconocimiento y respuesta a los derechos sociales de las etnias, también queda en el tintero en el ámbito de las políticas educativas el reto de plantear proyectos pedagógicos desde los indígenas y para los indígenas con imaginación y creatividad en atención a la diversidad cultural de la región chihuahuense, porque un currículo nacional limita la consolidación de propuestas curriculares regionales.

Para ello es necesario que el Estado, si es que realmente quiere atender a la educación indígena con pertinencia, cree instituciones formadoras de docentes de educación inicial, de las etnias y para las etnias, tarea olvidada en Chihuahua.

Referencias

- AMAI. (2008). *Nivel socioeconómico Amai. Mayo 2008*. México: Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/rne/docs/Pdfs/Mesa4/20/HeribertoLopez.pdf>
- CARRERA, J. (2006). *Derechos indígenas en Chihuahua: una reforma inconclusa* (col. Estudios sociales). Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.
- CONEVAL. (2010). Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/entidades/6340.jpg>
- DGEI. (2014). *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad. Una política educativa*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- DEL CID MEDINA, A.K. (s/f). *La formación docente y la calidad de la educación en los centros educativos bilingües del municipio de El Progreso, departamento de Yoro*. Tesis de máster en gestión. Recuperado de www.cervantesvirtual.com
- FRANCO, C. (2004). *Educación indígena en Chihuahua* (col. Estudios sociales). Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.
- GALEANO, E. (1974). *Las venas abiertas de América Latina* (6a. ed.). España: Siglo XXI Editores.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, L. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ, R. (2000). *La educación para los pueblos indígenas*. México: SEP.
- HERRASTI, L. (coord.). (1988). *Instituto Nacional Indigenista, 40 años*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- MUÑOZ, H., GARCÍA, J., GRANADOS, A., BRAND, A., MENA, P. y RUIZ, A. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UPN 201 Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma Metropolitana.

- ORNELAS, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SARIEGO, J.L. (2002). *El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo de la sierra de Chihuahua*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- SEP y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2003). *Diagnóstico del Sistema Estatal de Formación Docente*. Chihuahua, México.
- UPN. (1984). *Política educativa en México. Plan 79* (vol. 3). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN. (1993). *Proyecto académico. 1978-1993*. México: SEP. Recuperado de www.upnech.edu.mx/index.php/maestrias/educacion-intercultural
- VELASCO, S. y JABLONSKA, A. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (col. Horizontes educativos). México: Universidad Pedagógica Nacional.

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; entreteje 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, redituando 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.

El semiescolarizado: un “parche mal pegado” a la Normal del Estado de Chihuahua

Romelia Hinojosa Luján¹

Resumen

La hoy Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (IByCENECH) cuenta con 107 años formando maestros en esta entidad. La modalidad de esta formación inicial había sido escolarizada para jóvenes egresados de secundaria –primero– y a partir de 1984 de bachillerato, hasta 1993 cuando se abre a una nueva modalidad: la semiescolarizada. La misma agrupó a un conjunto de 1,071 alumnos; en este caso, maestros ya en servicio que no contaban con formación pedagógica. El presente artículo da cuenta de la construcción de una historia de esta modalidad (1993-2004). Esta institución comenzó su vida en una coyuntura política: la alternancia entre el gobierno priista y el primero de Acción Nacional que gobernó la entidad.

I. Desarrollo

A. Gestación y arranque

A lo largo de esta historia se da cuenta de las intenciones explícitas e implícitas que tuvo su creación, la caracterización de los sujetos que participaron en la misma y sus prácticas. Un momento

¹ Romelia Hinojosa Luján cursó sus estudios de docente en la Escuela Normal del Estado; es maestra en educación por la Universidad Pedagógica Nacional y doctora en educación por la Universidad de Tijuana. Su experiencia laboral la ha obtenido en la educación básica, en la formación de docentes y en algunos posgrados de la entidad. Cuenta con producciones académicas en torno a la investigación de la investigación educativa, historiografía educativa y el género. Actualmente es jefa del Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte.

muy importante del semiescolarizado fue la respuesta que dieron sus actores a los embates neoliberales de un Estado que se adecuaba a los nuevos tiempos. Asimismo, se analiza la enorme injerencia que la Sección 42 del SNTE ejerció en toda la vida de esta institución.

Por lo general, cuando se escribe una historia se hace énfasis en los personajes, líderes o directores de una institución. En este caso, la historia es contada por los personajes cotidianos que dieron vida a la modalidad: sus alumnos y sus maestros. Todo lo vivido tiene una relación directa con el contexto político-social que la sociedad en general vivía. Durante el análisis de la relación podemos ver cómo los sujetos no únicamente acatan disposiciones y reglamentos, sino que con sus actuaciones transforman y cambian las disposiciones. Es decir, se puede percibir cómo el nivel micro no depende unidireccional y verticalmente de la estructura.

Es necesario aclarar que esta investigación nace del amor que como maestra asignada a la modalidad semiescolarizada tuve a la misma. "Las microhistorias manan normalmente del amor" (González y González, 1995, p. 229). Deseo hacer explícitos esos lazos de cariño y mi participación en la conformación de la misma para "objetivizar" la subjetividad que toda actividad investigativa posee.

Por lo reciente de la institución que se historiza, se pudo utilizar textos orales para su construcción. Por ello se utilizó como metodología de investigación la historia oral. Como principales instrumentos de recolección de evidencia empírica se utilizó la entrevista a profundidad y el grupo focal. Además, se analizaron los documentos pertenecientes al archivo de la modalidad, de la sociedad de alumnos y de la hemeroteca. Se realizaron en total 35 entrevistas, dos grupos focales formales y dos grupos focales informales.

Al abordar el estudio de la modalidad semiescolarizada de la ENECH es imprescindible rescatar los planteamientos iniciales que marcaron sus rasgos distintivos y fueron la base para su conformación. También es fundamental hacer una revisión general sobre las acciones gestadas y, finalmente, realizar un recorrido a través del momento histórico en que cobró vida.

Las interpretaciones presentadas a lo largo de este artículo se hacen a partir de dos momentos: lo formal y lo real;² es decir, se

² Estos son dos momentos que George Lapassade y René Lourau plantean para abordar el estudio de las relaciones sociales en un contexto institucional.

plantean las intenciones explícitas formales (objetivos) necesarias para su establecimiento y se contrasta y compara constantemente con la realidad construida en búsqueda de las contradicciones que la caracterizaron como tal.

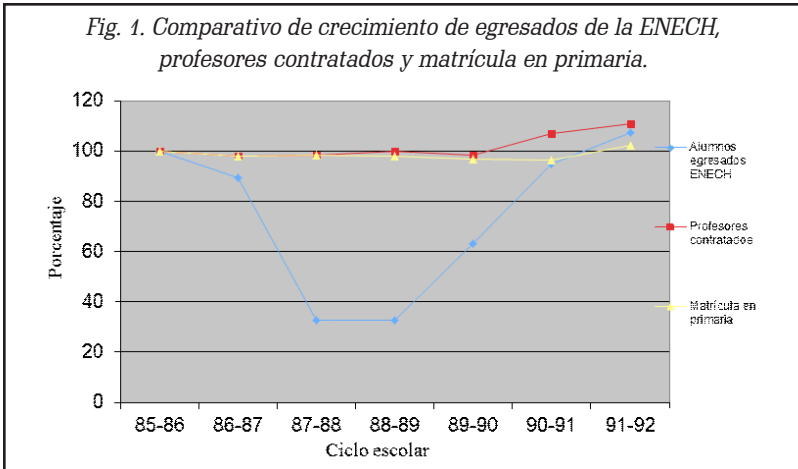
Tal información se obtuvo a partir de la voz de los actores involucrados en la elaboración y ejecución del proyecto y es analizada para explicar situaciones diarias vividas al interior del "semi", mismas que permitieron que la institución tuviese sus propias características, objetivos y organización. Por ello, la modalidad semiescolarizada se define como una institución, y el presente trabajo "consiste en desentrañar el objeto de la institución; es decir, el conjunto de fuerzas sociales que operan en una situación regida en apariencia por normas [...] con vistas a una función precisa" (Lapassade y Loureau, 1974, p. 197), en este caso la formación de licenciados en educación preescolar y primaria. Esto quiere decir que la institución no es la infraestructura material, sino las relaciones que se dan entre los diferentes actores al interior, que construyen día a día el perfil de su lugar de trabajo: la institución encargada de capacitar a los docentes.

1. Prolegómenos

A través de este apartado se plantean las situaciones que se vivieron antes de la creación del semiescolarizado, ya que todas ellas confluyeron y fueron determinantes para generar la idea que le dio vida a una institución que se encargó de capacitar y actualizar a los docentes frente a grupo que no contaban con un perfil adecuado para desempeñar su función.

Pero, ¿por qué hay docentes frente a grupo sin tener la preparación profesional, cuando el discurso oficial habla de elevar la calidad de la educación? Al finalizar la década de los años ochenta, en el estado de Chihuahua, tanto en el subsistema estatal como en el federal, hubo necesidad de contratar de manera emergente los servicios de jóvenes con estudios del nivel secundaria y bachillerato para resolver el grave problema de la falta de maestros, así como satisfacer la creciente demanda de niños que ingresaban y asistían al nivel de educación primaria y preescolar. Respecto a esto, un exfuncionario de Educación comenta:

Esto es algo que ha ocurrido siempre, pero que yo siento que se ha agudizado en los últimos años. Cada vez es más difícil que los egresados de la Normal del Estado quieran ir a cubrir las zonas más alejadas del estado y eso obligó, ha obligado y sigue obligando, a que se eche mano de quien se pueda, que son generalmente



muchachos, muchos de ellos que pretendieron entrar a la normal y no pudieron y otros egresados de otras licenciaturas que no encuentran trabajo [FOE92-94].

En la gráfica de la figura 1 se muestra la oferta y la demanda que prevalecía para el profesorado en el subsistema estatal. Para poder comparar cada uno de los índices descritos se establece un parámetro del 100% en el que se realizan proporciones al total registrado en 1985-1986. Queda claro, una vez realizada la comparación, que desde el ciclo escolar 1986-1987 y hasta el de 1990-1991 hubo un decremento pronunciado de la "producción de maestros normalistas", por lo que fueron insuficientes para atender la demanda educativa del nivel básico que tuvo un ligero crecimiento; este hecho abrió una oportunidad de trabajo a jóvenes del medio rural y urbano que no tenían estudios de docencia. Un periódico del estado de Chihuahua menciona en una de sus columnas: "Sólo ocho mentores de más de mil que imparten educación en la Sierra, se encuentran titulados" (*El Heraldo de Chihuahua*, 1993, p. 4b). Aunque la noticia remite al subsistema federalizado, es un indicador de lo que sucedía en el subsistema estatal.

Lo anterior no ocurrió solo en el estado de Chihuahua; este efecto también se vio reflejado en el ámbito nacional, tal como lo menciona un diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial:

El Plan 84 provocó la disminución radical en la matrícula de las escuelas normales. [...] A partir de 1987, la egresión de profesores se redujo bruscamente al terminar sus estudios la primera generación de profesores formados con el nivel de licenciatura [...] las

estadísticas no indican que se presente una tendencia clara hacia la recuperación: la matrícula mantiene una situación similar con ligeras expresiones de ascenso en algunos sectores; en general, la tendencia es a la baja [Reyes y Zúñiga, 1994, p. 47].

La disminución de docentes que atendían los niveles de preescolar y primaria en Chihuahua y la conservación de las cifras del alumnado de estos niveles llevó al gobierno a contratar personas egresadas de secundaria y bachillerato, trayendo consigo un problema que afectaría seriamente la posibilidad de elevar la calidad de la educación.

Esta situación llevó a las instancias relacionadas con la educación a pensar en la profesionalización de estos docentes. Era una necesidad responder y contribuir en su capacitación, pues ya había una cantidad considerable de docentes a lo largo del estado que tenían en sus manos la educación de los niños de Chihuahua. En el intento por solucionarlo se plantearon una serie de ideas y acciones llevadas a cabo antes de crear formalmente al semiescolarizado, que aunque fueron medidas paliativas, que no resolvieron de fondo el problema de los docentes sin formación, sí marcaron el rumbo hacia la creación de la modalidad.

Cabe destacar que desde sus inicios, y ante tal inquietud de profesionalizarlos, siempre estuvo presente la imagen de los dirigentes de la sección 42 del SNTE como sujetos activos en la propuesta del proyecto, así como en la toma de decisiones. Así lo expresa uno de los participantes en el proyecto, cuando comenta acerca de una reunión que presidió el Prof. Francisco Villanueva Robles, quien fungía como secretario general de la sección 42 del SNTE:

[...] antes de los 90's [...] se formó una comisión bipartita entre gente de la sección, de educación y de la normal (...) ahí manifestaba [el profesor citado] que había una petición muy permanente en las delegaciones de esos profesores habilitados [...] que reclamaban un espacio para profesionalizarse [DOENECHS8].

Aunque todavía no se tenía un esquema claro de cómo tratar este asunto, fueron los primeros intentos para resolver el problema; nunca se imaginaron que las primeras ideas fueran a darle forma a una institución como la que se conoce. Continúa relatando:

[...] él hablaba de cursos de orientación pedagógica y cosas por el estilo; entonces yo le dije, y otras personas le dijimos, que no se

trataba de remendarlos [...] ellos necesitaban hacer la normal, y la normal de acuerdo a la legislación vigente en ese entonces ya era la licenciatura; por tanto, se necesitaba que las personas que ingresaran tuvieran bachillerato [DOENECHS8].

En esta reunión no se logró concretizar nada y los participantes no volvieron a ser llamados. Sin embargo, la sección 42 promovió dos cursos propedéuticos, sin valor curricular, en los veranos de 1989 y 1990, con la idea de brindar apoyo técnico pedagógico inmediato a este conjunto de profesores, cursos que fueron insuficientes para alcanzar la formación como docentes.

Posteriormente, con la finalidad de formalizar las condiciones de preparación pedagógica, la sección 42 interviene de nuevo encauzando a los alumnos en el siguiente verano al CCMATA (Centro de Capacitación para Maestros de Actividades Tecnológicas y Artísticas), el cual no contaba con la validez oficial para extender certificados de la carrera que denominaban "Área Educación Normal". Además, según los testimonios, comentaban que por ser esta una institución particular, los cursos impartidos "eran un negocio, no era una gestión realmente con el propósito que esto tiene" (DOENECHS2). La estancia de los alumnos duró dos veranos (1991 y 1992), en que cursaron materias como didáctica de las ciencias sociales, que no tenían sustento curricular avalado por la SEP. A continuación un testimonio acerca de esta situación con relación al semiescolarizado:

Entonces comienza la primera fase o el antecedente de lo que va a ser esto, porque le dieron muchas modalidades, incluso eso, lo incorporaron al CCMATA y le dieron cursos diferentes; [...] recuerdo que en alguna ocasión, en algún año, allí en la Normal, allí estuvieron y luego manejaban las áreas y su didáctica, ciencias naturales y su didáctica, etc., pero la realidad de las cosas es que estaban fuera del esquema general [DOENECHS8].

Esta preocupación se debía a que en esa época los estudios de normal se habían elevado en 1984 al nivel de licenciatura, teniendo como antecedente los estudios de bachillerato. El acuerdo del 22 de marzo de 1984 establece: "La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el nivel de licenciatura". Por ello, los maestros habilitados que no contaban con él tendrían que realizarlo, lo que implicaba una profesionalización de siete años, periodo muy largo para los prospectos a recibir la capacitación, ya que en su gran mayoría eran foráneos

e implicaba un enorme gasto económico, además de la separación de su familia.

Pero, ¿por qué la sección 42 interviene directamente en la toma de decisiones acerca de las cuestiones educativas?, ¿por qué es él quien reúne, convoca, propone y realiza lo concerniente con el semiescolarizado? En ese momento político, la relación SNTE-estado era muy estrecha.

Como se puede ver, todas las acciones en torno a la institución analizada fueron realizadas a través de la vía sindical. A raíz de los diferentes testimonios se rescata que en los docentes habilitados había una preocupación por la capacitación docente y que la exteriorizaban a través de las diversas reuniones sindicales en las que tenían oportunidad de participar; así lo expresa uno de sus dirigentes: "[...] ya había muchas inquietudes, incluso en el congreso en que se elige a Justo Jáquez Olivas, ahí se planteó [...] eran comentarios solamente, propuestas solamente [...] era toda una idea que finalmente, como en muchos de los eventos sindicales, se plantean y ahí se quedan" (FOS92-954).

Otro de los actores de la época reflexiona:

Creo que el origen de todo esto, fundamentalmente se debe a que los profesores que estaban como habilitados, sí tenían vida sindical y participaban en todas las actividades que promovía la Sección. Entonces utilizaban ese mismo vehículo, ese mismo medio de las juntas delegaciones para solicitarle a los dirigentes sindicales que buscaran la forma de ayudarles. Luego la Sección (42) hizo los trámites correspondientes; entonces nació por una exigencia, una necesidad muy sentida de esos profesores [DOENE-CHS8].

Ante tales peticiones, la sección 42 del SNTE toma la bandera y promueve las diferentes acciones que se llevaron a cabo en favor de sus trabajadores. Este hecho se presenta en el documento denominado "Propuesta de iniciación de la modalidad semiescolarizada de la Escuela Normal del Estado 'Luis Urías Belderráin',³ en el cual se menciona:

[...] la Sección 42 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ha recogido el sentir y la demanda de cientos de trabajadores de la educación adscritos a escuelas primarias y de prees-

³ En este documento se presenta el proyecto inicial para los cursos de la modalidad semiescolarizada que se llevaron a cabo en los meses julio-agosto de 1993.

colar, dispersas en todo el estado en su calidad de trabajadores de la educación no profesionalizados, avala y recoge el proyecto, dirigido a la capacitación y actualización del magisterio estatal que por razones especiales no cubren el perfil profesional requerido para el desempeño docente y que ya fueron contratados sus servicios por el Gobierno del Estado, para suplir la falta de profesores especialmente en dichos niveles [sic] [AMSENECH].

Cabe anotar que otro antecedente en donde se manifiesta la necesidad de formar el semiescolarizado se plasma en un documento elaborado en el año de 1992, donde se presenta la situación que en ese momento vivía la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Después de realizar un recuento de las condiciones tanto cuantitativas como cualitativas de dicha institución y de algunos fenómenos que sucedían en el estado, tales como la contratación de docentes para el área rural, propone: "1º Además de la atención que la Normal de Chihuahua ofrece para la formación de Licenciados en Educación Preescolar y Primaria, se ofrezca la modalidad semiescolarizada que permita, atender a quienes sin los estudios requeridos se encuentran laborando como profesores rurales del Sistema Estatal" (Franco, 1992, p. 82).

Todos estos factores contribuyeron a crear soluciones para poder atender, con una adecuada profesionalización, a aquellos docentes carentes de elementos pedagógicos que les permitiera realizar su función de acuerdo con el plan y programas de educación primaria.

2. *Las intenciones*

Durante la creación del "semi"⁴ se entrecruzaron diversas acciones para favorecer una preparación docente a los maestros habilitados, en donde los involucrados (maestros y autoridades educativas y sindicales) tenían un interés particular relacionado con sus concepciones, deseos, aspiraciones, sueños, etcétera. Es a través de esta investigación que algunos de ellos dan a conocer sus intenciones al participar en el diseño y ejecución del proyecto. Las personas son atravesadas por las dimensiones históricas, sociales y personales. Es decir, la conciencia del hombre (*y de la mujer*)⁵

⁴ Esta expresión era utilizada coloquialmente por los diferentes actores sociales que conformaron la modalidad semiescolarizada.

⁵ En itálicas, agregado mío: la invisibilidad en las mujeres denota discriminación. "El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado

está determinada por su ser social (Marx, en Berger y Luckman, 1994, p. 16).

Durante el análisis de los testimonios se definieron los motivos que los protagonistas del proyecto tenían al participar en su puesta en marcha. Así se encontraron desde los que argumentaban intenciones explícitas fundamentadas en la elevación de la calidad educativa, hasta las intenciones implícitas que estaban determinadas por la historicidad de tipo personal y profesional de los participantes. A continuación se presentan dichas intenciones.

En mayo de 1993, la sección 42 del SNTE, en unión con el Departamento de Educación, congregó a un grupo de reconocidos maestros con la finalidad de elaborar un proyecto educativo para el nivel superior. Uno de estos personajes comenta:

El anteproyecto primeramente nosotros lo comentamos con las autoridades en turno de la Escuela Normal del Estado, después con las autoridades sindicales y luego ya lo analizamos con las autoridades educativas, el Profr. Héctor Cruz y en aquel entonces, el Director de Desarrollo Social, que era en aquella época el Dr. Carlos Ochoa [DOENECHS2].

En ese momento, la presentación del proyecto (documento del proyecto institucional de la fundación) fue visto con beneplácito y con aprecio ante los ojos de las autoridades sindicales y educativas. La propuesta de iniciación que se planteó ante estos únicamente cubría lo necesario para el curso de verano del 15 de julio al 13 de agosto de 1993, aunque dejaba ya un esquema abierto para los posteriores cursos, contemplándose en periodos vacacionales como diciembre y abril, además de julio y agosto.

En el documento que surgió se mencionaba explícitamente la intención de elevar la calidad de la educación mediante la capacitación de los docentes en servicio. El documento emitido por la sección 42 del SNTE y los participantes del proyecto se presentó ante las autoridades correspondientes, quienes lo vieron con buenos ojos, a pesar de cubrir únicamente el primer curso de verano que iniciaría en julio de 1993. Esta propuesta de iniciación menciona textualmente: "Es inaplazable la apertura de la Modalidad Semiescolarizada a fin de dar eficacia y eficiencia al nivel de Edu-

para mí. [...] El lenguaje marca las coordenadas de mi vida en sociedad y llena esa vida de objetos significativos" (Berger y Luckman, 1994, p. 37). En la cita de ellos mismos se puede explicar su forma de pensar en torno a la presencia femenina.

cación primaria atendida actualmente en un porcentaje importante por profesores que no cubren el perfil profesional requerido" (AMSENECH).

En el proceso de creación del "semi", donde se entrecruzan las diversas acciones previas llevadas a cabo para ofrecer una preparación docente al conjunto de maestros habilitados, cada uno de los involucrados (directivos, autoridades educativas y sindicales) tenían un interés para que esto se llevara a cabo. Como es de suponer, no todas las intenciones se manifestaron abiertamente en ese momento, y es ahora, durante la presente investigación, que los actores involucrados manifiestan su muy particular intención y son descritas en el presente documento.

Por lo pronto, la intención que se explicita en los documentos que integran el archivo de la modalidad, a la letra expresa: "[...] teniendo por objetivo, capacitar a más de mil maestros que presta [sic] sus servicios al sub-sistema estatal de educación sin reunir el perfil profesional requerido" (AMSENECH).

Bajo esta perspectiva era urgente la capacitación de dichos docentes para impactar en la calidad educativa del estado. Sin embargo, las intenciones implícitas que determinaron también su creación y desarrollo estaban influidas por las siguientes situaciones, las cuales son acompañadas por un testimonio que refleja lo anterior:

1. La consolidación de la posición sindical en el Departamento de Educación. Es un hecho que la sección 42 tenía posiciones privilegiadas dentro de la estructura gubernamental y por ello, en el momento político de ese tiempo, se buscaba consolidar tanto educativa como sindicalmente esta posición en el Departamento de Educación a través de la creación de la modalidad semiescolarizada.

[...] nosotros revisamos estadísticas, veíamos perfiles y por el contexto en que esto se daba, la situación política en el estado, la necesidad de consolidar una posición sindical, como era el Departamento de Educación obligaba a buscar cómo mejorar, cómo abatir índices de deserción, de repitencia, cómo elevar índices de eficiencia [...] [FOE92944].

2. Fortalecer a la Escuela Normal del Estado como una macroinstitución. Ante esta visión se pensó en utilizar al semiescolarizado como el "semillero de maestros"; esto es, un centro para capacitar a los futuros formadores de docentes con una experiencia previa en el nivel, con la intención de

convertir a la Normal como la principal institución pedagógica en el estado.

[...] no era justo que el normalismo estuviera por debajo de la formación superior siendo formalmente o legalmente de educación superior, que vieran a los normalistas como de segunda o tercera categoría [...] el normalismo ha sido el patito feo de la educación superior. [...] yo en mis proyectos pensaba que tal vez formando profesores en el semi con los mismos programas, con eso se iba a formar una planta que con el tiempo fuera muy sólida desde el punto de vista técnico, pedagógico, académico [...] yo tenía la intención de hacer de la Normal junto con el semiescolarizado el centro pedagógico por excelencia, más que la UPN [DOENECH3].

3. Ayudar a los maestros con sus familiares. A partir del sentido altruista hacia los agremiados de la sección 42, pues ellos se acercaban solicitando cubrir las necesidades pedagógicas de sus familiares.

[...] y lo que a mí me llamó la atención fue que el 75% de los muchachos eran familiares de maestros y de ahí fue cuando surgió la idea de cómo ayudar a las familias de los maestros [...] si no hubiera sido la inmensa mayoría familiares de maestros en primero, segundo y hasta tercer grado, a lo mejor no hubiéramos iniciado [FOS92954].

4. Control político-sindical de la sección 42 sobre sus agremiados. Al incorporarse los nuevos docentes con todos los derechos laborales a las filas magisteriales, fortalecieron el poder del sindicato ante el estado, ya que esto implicaba garantizar posiciones políticas, haciendo énfasis en el compromiso que se contraía con la dirigencia sindical y la gratitud manifestada por medio del apoyo incondicional a la misma.

Yo no sé hasta qué punto fue una razón puramente pedagógica. Pudo haber [...] la idea generalizada de los dirigentes sindicales de quedar bien con algún sector de los maestros, porque hay dirigentes sindicales que agarran hasta muertos de ocho días, con tal de generar ciertas banderas [DOENECHS8].

De alguna manera, a través de la incorporación de estos docentes a las filas magisteriales también se fortalecía el poder del sindicato ante el estado, ya que esto implicaba garantizar

posiciones políticas, haciendo énfasis en el compromiso que se contraía con la dirigencia sindical y la gratitud manifestada por medio del apoyo incondicional a la misma:

La presencia del sindicato en los ámbitos de agrupación natural de los docentes está en relación directa con la necesidad de extender su nivel de influencia y control sobre la base magisterial. A lo largo del proceso de desarrollo histórico del SNTE se ha ido generando una burocracia sindical que, para mantenerse en el poder, necesita garantizar la existencia de una base controlada que le dé fuerza necesaria para negociar posiciones frente al Estado [Sandoval, 1997, p. 74].

Pero, ¿por qué no canalizar a los alumnos al Centro de Actualización del Magisterio,⁶ una institución ya establecida para estos fines? Esta interrogante es respondida de la siguiente manera:

El CAM, lo que yo siempre le veía como una institución federalizada, que nunca el CAM tenía la capacidad de absorbernos a nosotros de buenas a primeras y a todos nuestros, vamos a decir nuestros familiares, y el CAM en ese tiempo seguía siendo, no sé, un institución hasta... sólo de privilegio para los compañeros de la ocho [...] Cuando a mí me dicen ¿qué hacemos con los muchachos? ¿los podemos mandar al CAM?... Y quién nos los recibe, y quién nos los apoya, porque había pues... ya ahora se abrió el CAM un poco más... a lo mejor hasta por necesidad, pero en aquel tiempo no estaba tan abierto el CAM, si estaba cerrado, era un coto de poder político de la Sección 8 [FOS92-954].

Esto nos demuestra que para contar con elementos fieles a la ideología sindical de la sección 42 había que preservar una cultura de gratitud hacia la misma, a través de su formación dentro de una institución de corte estatal en donde se aseguraba, además de una formación pedagógica, también una formación de ideología sindical.

5. En la mayoría de estos actores había una *identificación con los docentes habilitados en cuanto a su experiencia como pro-*

⁶ El CAM es una institución que ya ofertaba la licenciatura en educación primaria de manera semiescolarizada a docentes que no contaran con la formación pedagógica. Sus alumnos eran principalmente maestros federalizados y pertenecientes a la Sección 8 del SNTE.

fesores en el ámbito rural. Manifestaban la convicción de que el maestro se forja en este medio. Por ello se sentían orgullosos de abanderar un proyecto de esta naturaleza y de estar en contacto con los alumnos que el semiescolarizado recibía.

[...] sí, yo había sido maestro rural y había estado 15 años trabajando en los ranchos; sí había vivido intensamente lo que era la escuela rural, la comunidad... yo me reflejaba en muchos de los muchachos que estaban pidiendo el semiescolarizado... [FOS92954].

6. Otros tenían *el ideal de reconstruir una institución similar a la que les brindó su capacitación académica*: el IFCM (Instituto Federal de Capacitación del Magisterio), deseo que manifestó la reproducción de la formación académica vivida.

[...] no conocía de fondo cómo hacer las cosas, les soy sincero, pero pensaba que podía hacerse una especie como el viejo IFCM, porque yo soy egresado del IFCM, tengo ese privilegio, y entonces dije: qué nos cuesta hacer un IFCM chiquito [FOS92954].

7. Principalmente, para los administradores de línea dura, la intención de la dirigencia sindical y educativa, fue *construir una "pantomima" para justificar las 1200 plazas contratadas sin autorización del gobernador*. Los administradores panistas, siempre identificaron a los alumnos del semiescolarizado con las plazas contratadas sin autorización. Hipótesis errónea si se analizan los años de servicio con los que contaban los alumnos de esta institución y se puede establecer que el 71.3% de esas contrataciones fueron antes del sexenio de Barrio. Sin embargo, este hecho tendría un impacto decisivo en las políticas que se tomarían en torno al alumnado y profesorado de esta institución.

Hacer [al asistir al semiescolarizado] la representación de que iban a la escuela que aprendían y que se les enseñaba. Este era una especie de barniz y de escenario en donde se movían, para sostener a su vez, a todo un grupo de gentes que estaban comisionadas [FOE94-952].

Es necesario destacar que los objetivos formales y reales mencionados anteriormente a través de los diferentes testimonios están determinados en gran medida por la historicidad de los sujetos involucrados en la creación del "semi", su formación académica y

el inicio de su desempeño profesional. "Las buenas intenciones de los actores, de cada actor, no garantizan la bondad del mecanismo instalado en la organización" (Santos Guerra, 1994, p. 18).

En este momento es importante destacar que es visible que entre los participantes no había una idea generalizada de la importancia de la creación del "semi". Aunque trabajaron en conjunto para consolidar este proyecto, lo hicieron bajo una perspectiva individual. Esta situación no benefició a los sujetos que compartieron este espacio, maestros y alumnos, provocando muchos desajustes y desequilibrios durante su puesta en marcha.

Una de las participantes en la elaboración del proyecto establece que desde el inicio se marcaron algunas mecánicas o estrategias que no se cumplieron:

[la creación del semiescolarizado era] un proyecto muy ambicioso de buena fe, pero remedial, que además requería de un presupuesto enorme para que los profesores no sean los que vengan a recibir la capacitación, sino sean los asesores los que les lleven la capacitación y le den seguimiento a base de tutorías a su trabajo [sic] [...] ese fue el planteamiento, esa fue la idea original. [Hubo cambios] porque las necesidades lo obligaron, si usted presupuesta un proyecto [...] que requiere de vehículos, viáticos, personal especializado, cómputo, etc. [Pero además] los presupuestos no se incrementan y son los propios alumnos los que a base de sus inscripciones están pagando el servicio y que el personal que se incorpora es personal comisionado, pues a partir de ahí puedo decir que esto no funcionó como se tenía previsto [FAE94-984].

Todas las piezas del rompecabezas estaban en su lugar; las condiciones estaban dadas para el surgimiento de una institución. "La fundación instituye en el origen un proyecto y remite a un espacio y un tiempo donde confluyeron varias historias para llevarlo adelante y así *fundar la escuela*" (Nicastro, 1997, p. 67). Aun con todas las adversidades, se formaliza la apertura de una página ilustre en la educación del estado de Chihuahua y de la Escuela Normal del Estado propiamente dicho, en el renglón de la formación y capacitación: se oficializan los cursos de la licenciatura en educación preescolar y primaria en la modalidad semiescolarizada.

B. El semi: un ambiente digno de ser vivido

El nacimiento de la institución se dio en dos vertientes o direcciones: de la cúspide organizacional a la base, y viceversa. No se pue-

de pensar que únicamente por decreto, sin haber existido una necesidad manifiesta de un grupo social, pueda crearse una institución. Y en el sentido contrario: puede haber un grupo de personas, como es el caso de los "maestros habilitados",⁷ con una necesidad apremiante pero sin la gestión de la autoridad para inscribirse socialmente como institución. En este caso, son ambas confluencias las que posibilitaron el nacimiento del semiescolarizado.

Pero, ¿qué sucede después de que la institución arranca formalmente? No se puede pensar que por arte de magia, o de forma "natural", las instituciones se desarrollen, crezcan y mueran; de ninguna manera, son seres vivos o fenómenos naturales. Así, pues, los procesos cotidianos delimitaron, conformaron y transformaron la realidad. Las prácticas, las relaciones y objetivos al interior de la misma, como hacia el exterior, fueron cambiando.

Es la pretensión de este apartado dar a conocer al lector los hechos, analizados y a partir de su interrelación compleja, holística y dialéctica, de los momentos inmediatos al nacimiento de la institución. Además, tratar de clarificar cuáles fueron las acciones concretas que realizaron los actores y que marcaron la vida del semiescolarizado.

1. La operacionalización

Poner en marcha una institución de 1,071 alumnos, con 51 asesores permanentes, es una actividad de titanes, además de que no existía un proyecto curricular adecuado a las condiciones de los alumnos. Para hacer frente a esta situación se emprendieron varias acciones: adecuación curricular a los tiempos, regionalización de la institución, promoción de cuestiones administrativas y económicas, contratación de maestros, organización de academias, elaboración de antologías de trabajo, etcétera.

El semiescolarizado no siempre funcionó en la Escuela Normal. Los maestros iniciaron en el salón de usos múltiples de la Casa del Maestro de la sección 42; de allí pasaron sus oficinas a la Normal. Ocuparon la parte alta de lo que funcionaba para el escolarizado como prefectura. Posteriormente fueron desalojados para ubicarlos en un espacio propio, anexo al edificio de la Normal, separado por la barda perimetral. Este detalle dice mucho: el semiescolarizado siempre fue el hermano incómodo del escolarizado.

⁷ Se utilizará el término "maestros habilitados" para denominar a los docentes que no contaban con la formación profesional y que emergentemente se les había empleado como profesores.

El trabajo curricular estuvo regido por el Plan 84, al cual se le hicieron múltiples adecuaciones al tipo de alumnos que se tenía: maestros en servicio. Además, los semestres se dividieron en módulos. Dos módulos con cuatro materias integraban un semestre y cada materia debía de llevarse en 30 horas. Las asesorías se planeaban no únicamente en los recesos escolares, sino que generalmente uno o dos fines de semana anteriores a las vacaciones los alumnos tenían que asistir a clase con la finalidad de prepararse con lecturas previas al trabajo intensivo. Estas asesorías fueron muy cuestionadas por los alumnos de regiones lejanas:

A mí me gustaría que desaparecieran las asesorías parciales, porque para muchos, aparte de que es en lo económico porque sale muy costoso, porque venimos desde muy lejos y muchas veces no se aprovechan esos dos días para tomar una clase como debe ser, porque muchas veces el primer día se pierde con movimientos, por acomodarnos o por diferentes cosas. Me gustaría que mejor se ampliaran las asesorías del curso intensivo aunque nos incrementaran más días o más horas en el mismo [AOGE212].

2. Entre el tiempo y el currículum

A lo largo del trabajo en el semiescolarizado, una lucha constante fue entre el tiempo y el currículum. Para trabajar las primeras asesorías se dividió el estado en cuatro regiones con sus respectivas sedes: la norte con sede en Cd. Juárez, noroeste en Cuauhtémoc, zona sur con sede en Parral y la región centro con sede en la capital del estado. La distribución se configuró a través de una encuesta y eran los asesores los que se trasladaban a las regiones. Al paso del tiempo esta medida dejó de ser costeable económicamente y dejaron de trabajar las subsedes, concentrándose siempre los alumnos en la ciudad de Chihuahua.

Aunque oficialmente la escuela era la misma, había diferencias en la utilización de los edificios: los alumnos del semiescolarizado no podían utilizar los libros, solo en un horario de 8 a 2 durante los días de clase y allí mismo; no podían utilizar los centros de cómputo; solo se disponía de contadas televisiones, retroproyectores, etcétera. Es decir, existía una marcada diferencia con los alumnos y maestros del semiescolarizado: "los parientes pobres". Sin embargo, cuando se habla de aportaciones económicas, entonces sí, se manejaban las partidas asignadas al semiescolarizado por gente del escolarizado.

C. Se cimbra la institución

1. Contexto estatal

Durante la década de los ochenta la participación de la sección 42 del SNTE en la vida política del estado de Chihuahua estaba caracterizada por un corporativismo hacia el Partido Revolucionario Institucional, que se ponía de manifiesto principalmente durante las campañas políticas. Regularmente, el secretario general del magisterio estatal participaba en un puesto de elección popular y la organización sindical se encargaba de apoyar activamente la postulación de su secretario general y del partido que lo abanderaba.

El año de 1986 se presenta en Chihuahua la elección a gobernador más cuestionada en la historia del estado y es entregada la constancia de mayoría al candidato del PRI para el periodo 1986-1992.

En 1992, los partidos políticos se preparan para la contienda electoral. El Partido Acción Nacional gana terreno y simpatía entre la ciudadanía y postula al mismo candidato a gobernador que en 1986. Esto le da fuerza y presencia ante la sociedad, ya que durante el sexenio anterior aparecieron en las calles ciertas leyendas que daban cuenta de un fraude electoral en las elecciones anteriores. El partido oficial, por su parte, elige a quien en opinión de muchos es el candidato con menos oportunidades de ganar la elección. El magisterio no tiene un candidato a diputado propio como en contiendas electorales pasadas y participa en la campaña del PRI de manera no tan sistemática como en procesos anteriores.⁸

El PAN gana las elecciones y su candidato es proclamado gobernador electo, lo cual despierta viejas heridas provocadas por la vida política en la década anterior. Un ex funcionario comenta: "Barrio siempre consideró y yo considero que todavía lo debe estar haciendo así, que los causantes de su pérdida del 86, fuimos los maestros. Cuando Baeza incorporó 32000 maestros como promotores del voto y se ganaron las elecciones" (FOE92941).

A finales de 1992, durante el cambio de la representación sindical de la sección 42 del SNTE, se presenta cierto divisionismo al interior de la organización sindical por conflicto de intereses personales, lo cual provoca que un grupo hegemónico sufra la separa-

⁸ El 22 de enero de 1990 se realiza el Primer Congreso Nacional Extraordinario de donde emana la Declaración de Tepic, donde se promueve la participación responsable de la base, la unidad en la pluralidad, la autonomía y la democracia.

ción de algunos de sus miembros con trayectoria probada dentro de la vida sindical. Este grupo de maestros encontraría acogida en el nuevo gobierno y serían parte del proyecto educativo que arrancarían posteriormente.

A pesar del cambio histórico que sucedía en el estado, la participación activa del SNTE en asuntos relacionados con el manejo de la educación estatal continuaba. El secretario general de la sección 42, así como los maestros encargados de las secretarías de conflictos de cada nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria y nivel superior), tenían la facultad de proponer la creación de plazas, de asignar nombramientos a maestros en el nivel de secundaria y de gestionar los cambios de adscripción de los afiliados al SNTE que consideraban con méritos, entre otras cosas, sin más obligación que la de informar a la cúpula sindical de los movimientos que se llevarían a cabo, y en su caso obtener su autorización; bajo este contexto se logró la creación del semiescolarizado.

En el organigrama del Gobierno del Estado para el periodo 1992-1998, las posiciones encargadas de llevar a cabo los movimientos educativos eran la Dirección General de Desarrollo Social, cuyo titular era una persona considerada por muchos con un perfil político asociado al PRI, y el Departamento de Educación, cuya responsabilidad recaía en un profesor totalmente identificado con la dirigencia sindical de la sección 42.

Estos nombramientos, a decir de un ex funcionario, se dieron por la necesidad que el nuevo gobierno sintió de llegar a una negociación con la organización sindical: "[...] pero Barrio [...] sin bajar sus banderas, se vio obligado a negociar con la Sección. Le tenían pavor al sindicato, no querían confrontarse, todavía no conocían ni siquiera cómo iban a manejar el aparato gubernamental" (FOE92 944).

Arrancaba, pues, en 1992 un gobierno con intenciones y expectativas propias de una ideología abiertamente neoliberal, lo cual repercutiría en la relación con la sección 42 del SNTE y con todas aquellas culturas desarrolladas a lo largo de muchos años, en donde el magisterio de base se vería perjudicado y lastimado; la ENECH no podía ser la excepción.

2. Punto de quiebre

Durante el año 1993, el gobierno panista se fortalece en el ejercicio de su función y empieza a manejar los asuntos educativos. Por otra parte, la dirigencia sindical continúa con su función de gestionar y asignar nombramientos como en años anteriores, a pesar

de la aparente existencia de un oficio girado al director de Desarrollo Social, donde se indica la no-contratación de una sola plaza más. Así lo demuestra el siguiente testimonio:

[...] sabíamos que en cuanto Barrio se consolidara como gobernador iba a buscar la manera de romper con la Sección. Pero además, la realidad es que la Sección tuvo una gran parte de culpa [...] los secretarios del comité, muchas veces incluso, ignorándolo el secretario general, venían con los jefes de oficina, en una cultura difícil de arraigar [sic] y le traían movimientos y movimientos y muchos de ellos: este es un caso especial del secretario general [FOE 92941].

Todo parecía indicar que la costumbre pudo más que la sensatez por parte de la sección 42, ya que, acostumbrada a ejercer su función durante muchos años, no midió la dimensión de su gestión provocando un conflicto que marcaría al gremio magisterial, manifestándose de la siguiente manera: "[...] había [...] una traición al jefe del ejecutivo, [...] por parte del entonces director de educación y cultura [...] quien había impactado en el subsistema estatal 1200 posiciones que obviamente, éste generaba desequilibrios presupuestales [...]" (FOE94953).

En diciembre de 1993, el titular del Departamento de Educación es destituido por el Ejecutivo estatal. La respuesta de la sección 42 no se hizo esperar y se tomaron las oficinas del Departamento de Educación, iniciando así propiamente el rompimiento de las relaciones con Gobierno del Estado.

El Departamento de Educación es recuperado por las autoridades gubernamentales a finales del mes de diciembre y en enero de 1994 es nombrado como secretario de Educación y Cultura (DGEyC) a una persona de "línea dura", que se caracterizó por el enfrentamiento directo con el sindicato. A partir de esa fecha y durante los poco más de 20 meses que permanece como titular se desarrolla un proceso de reordenamiento educativo que tocaría muchas posiciones de poder y despertaría muchas conciencias dentro del gremio magisterial.

[...] la instrucción del entonces gobernador [...] era en el sentido que había que reordenar administrativamente lo que es una secretaría tan amplia [...] reordenarla administrativamente no significaba persecución, significaba un proceso donde cada quien estuviera en el lugar que legalmente le correspondía con todas las prestaciones que le correspondiesen según lo pactado entre el Sin-

dicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la parte Gubernamental [FOE94952].

La intención en el discurso era reorganizar el aparato educativo y optimizar los recursos de que se disponía. Como consecuencia, empiezan a efectuarse auditorías a la ENECH y a la Escuela de Trabajo Social, y en mayo de 1995 es destituido el director de la Escuela Normal del Estado.

Con el cese del director de la ENECH se inician una serie de acciones por parte de la DGEyC que marcarían el punto más álgido dentro de la confrontación protagonizada por la sección 42 y el gobierno del estado.

En septiembre del mismo año, la modalidad semiescolarizada es tocada en su organización en cuatro acciones decisivas:

1. Cese de los directivos iniciadores.
2. Reubicación de maestros comisionados, por considerarlos "aviadores".
3. Cese del empleo de algunos de sus alumnos.
4. Recepción del documento de cierre de la modalidad (21 de junio de 1995).

Las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, modalidad semiescolarizada, no tendrán inscripciones a partir del próximo año escolar 1995-96. Esta modalidad será liquidada cuando la segunda generación egrese. Con ello, queda entendido que los alumnos de bachillerato no tendrán esta opción para continuar en la Escuela Normal en la modalidad semiescolarizada, y así tendrá oportunidad en el Centro de Actualización del Magisterio, en esa modalidad [AMSENECHSA].

Estas estrategias del gobierno detonaron la movilización de los sujetos que hasta el momento habían permanecido alienados a la institución. Es así como se emprenden las siguientes acciones:

- Pasividad ante el movimiento de los directivos. Ellos proceden a designar a sus sucesores.
- Los maestros se defienden de manera individual. Aunque hay un intento de reubicar a seis asesores, cuatro logran permanecer en la modalidad. Uno de ellos permanece una gran temporada sin percibir sueldo.
- Los alumnos defienden también de manera particular sus casos. Muchos de ellos son definitivamente cesados; otros siguen laborando sin sueldo y algunos sí logran su recontractación. La mayoría permanece asistiendo al semiescolarizado.

- Movilización de la sociedad de alumnos, comandada por un profesor asignado. Piden audiencias, mandan documentos, movilizan a sus compañeros, etcétera.

Sin embargo, los nuevos directivos de la Normal, el personal de la dirigencia sindical y los mismos asesores de la modalidad permanecen al margen del cierre. Contextualicemos para entender el porqué: el PAN perdió las elecciones de 1995, lo que lo obligó a cambiar de estrategias en el ámbito educativo: política de rectificación.⁹ También cambió la política sindical, al dejar la dirigencia el profesor que había declarado la guerra abierta al gobierno; el nuevo dirigente transita por otras vías de acción: la negociación y el diálogo en lugar de la confrontación: "Al recibir nosotros la secretaría estábamos en condiciones muy desventajosas con respecto al gobierno [...] había nada más dos formas de enfrentar el problema: o le seguíamos en la calle, o buscábamos otra forma para ganarle al gobierno" (FOS95984).

Cambia definitivamente el ambiente político enrarecido entre los principales contendientes: sindicato y gobierno. Se dan cambios también al interior del aparato gubernamental, nombrando director general de Educación y Cultura a otro contador público con características más negociadoras.

Aunque ya había transcurrido más de la mitad de la administración panista, únicamente se habían logrado varias cosas: un enfrentamiento enérgico con el magisterio, un desajuste en el aparato administrativo y una ausencia de proyecto educativo.¹⁰ "Es decir, ya tenía la rectoría de la educación en sus manos, pero no sabía qué hacer con ella".¹¹ Por esta razón cambia por completo la política de gobierno: se le quiere atribuir un toque más académico mediante la creación de la CIyDA (Coordinación de Desarrollo Académico), creación del PESECH (Plan Estratégico del Sector Educativo del Estado de Chihuahua), el nombramiento de directivos en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua alejados de la dirigencia sindical, entre muchas otras acciones.

Las condiciones y las acciones hacen que los alumnos triunfen en sus demandas y se revierte la disposición de cerrar el semiescolarizado en un documento recibido el 17 de julio de 1996:

⁹ Esta política de rectificación significaba reconocer, al menos en el discurso, la necesidad de mayor acercamiento a los problemas de la comunidad (Calvo, 1997, p. 395).

¹⁰ Calvo, Beatriz: *La modernización educativa: una perspectiva regional desde la frontera norte de México*, p. 394.

¹¹ *Ibidem*, p. 395.

Las generaciones 1993-1996 y 1994-1997, del Bachillerato Semiescolarizado podrán proseguir sus estudios de Licenciatura en la Escuela Normal del Estado "Profr. Luis Urías Belderráin" a partir del próximo año escolar 1996-1997 hasta concluir sus estudios; la primera, en julio del año 2000 y la segunda en julio del año 2004, evitando el ingreso o reingreso a aspirantes que no pertenezcan a estas dos generaciones de Bachillerato: la que termina en el presente mes y la que terminará en julio de 1997 [AMSENECHSA].

Es con estos hechos vividos donde se conjuga la normatividad administrativa de la política educativa de esos momentos y las acciones emprendidas por los sujetos, generando una transformación dinámica de la institución. Los sujetos no acatamos pasivamente las disposiciones; nos rebelamos, actuamos y cambiamos las condiciones del contexto histórico. Es a través de estas acciones que se da el proceso de institucionalización del grupo instituyente.

II. El final de la curva

El 30 de septiembre de 1998 toma posesión un gobernador emanado de las filas del Revolucionario Institucional, partido de los maestros. Todas las esperanzas de ellos están puestas en él; hay grandes expectativas de regresar a los tiempos de "bonanza". En el semiescolarizado se renuevan las esperanzas de continuar con vida y se hace el último intento, en el verano de 1998, por sobrevivir. Se levanta un censo entre los mismos alumnos para saber cuántos de sus compañeros están en la docencia sin formación. El intento se estrella ante unas autoridades educativas posicionadas en diagnósticos fundamentados que dan cuenta de una sobreproducción de maestros. Las últimas esperanzas de continuar con vida se extinguen.

Al estabilizarse la situación, la vida cotidiana prevalece en aparente monotonía: egresan dos generaciones y se continúa trabajando con las últimas dos. Sin embargo, la vida del mismo tenía los días contados: julio del 2001.

Aunque se seguía trabajando en calma, todavía faltaban luchas por definir: a los maestros nunca se les resolvió su ingreso a nivel superior o el otorgamiento de una compensación económica; hubo cambios en los procesos de titulación que desestabilizaron a los estudiantes; nuevos cambios de directivos, etcétera.

La cuestión sindical había cambiado radicalmente: los trámites ahora se hacían en la Secretaría de Educación y Cultura; hubo una gran sequía en cuanto a nombramientos en la Normal (desde 1992 hasta agosto del 2001 no hubo incremento de horas y desde 1992 hasta 2004 no fue pagada ninguna de las jubilaciones que hubo). La Normal del Estado deja de ser considerada la "pista de aterrizaje" de los líderes sindicales, para pasar por los enfrentamientos entre sus trabajadores y la dirigencia sindical a ser "la hija desobediente de la Sección 42".

La característica que impregna esta etapa final del semiescolarizado es la lucha fuerte que se establece con los docentes del escolarizado. Empiezan a entrar en conflictos por la incorporación de algunos maestros del "semi" a trabajar en grupos del escolarizado. Se trastocan intereses personales pues algunos de los docentes del escolarizado se veían atacados al privilegiar la incorporación de personas del semiescolarizado en espacios que consideraban propios. Los nuevos directivos ven con buenos ojos la utilización paulatina del personal "de la otra barda", pues la imagen que prevalece de ellos es de prestigio y entrega académica. Sin embargo, en nada resolvía la situación de los docentes, pues siguieron con su misma clave administrativa: la diferencia estaba solamente en el espacio físico donde desarrollaban su trabajo.

Las acciones fueron tan sistemáticas que los maestros del escolarizado conformaron una comisión que llegó a establecer lo siguiente: antes que dar una hora a personas externas a la institución (y los del semiescolarizado eran considerados en esta categoría), primero se les debía otorgar a todo el personal docente sus tiempos completos.

Sindicalmente el semiescolarizado se deja a la deriva; nadie se responsabiliza de su creación: ni el Departamento de Educación ni la instancia sindical. En 1999, varios maestros buscan su reubicación. Para el año 2000, el personal asciende solamente a 16 maestros de los 51 originales.

Cuando culmina la generación 2000, siete de ellos son incorporados de una forma más definitiva como personal comisionado al escolarizado de la Normal, a pesar de las protestas de los maestros del mismo.

Finalmente, en marzo del 2001 se realizan actos para clausurar la modalidad, en julio se realizan los últimos exámenes profesionales y el 20 de julio del 2001, en una emotiva ceremonia, se devela la placa que da cuenta de la existencia del semiescolarizado.

El resto del personal docente se distribuyó de la siguiente manera: dos se reubican en la Normal Superior, cinco se integran co-

misionados al personal del escolarizado, uno se jubila y otro se reubica en una escuela secundaria.

El cierre despertó sentimientos de tristeza e insatisfacción:

Nos da tristeza, nos trajo mucho de energía, la misma incertidumbre con la que entramos también vamos a salir porque los ocho años que estuvimos ahí [...] no hubo progreso salarial, no hubo progreso en cuanto a las expectativas de mejorar también escalafonariamente, entonces de todas maneras, nos seguimos preparando, seguimos estando al pie del cañón en lo académico, pero la misma incertidumbre con la que entramos fue la misma incertidumbre con la que salimos [...] los de afuera no sintieron la misma energía, la misma fuerza, ni el mismo compromiso que nosotros le metimos al semiescolarizado. No hubo recompensa a nuestro trabajo [...] La política mueve mucho lo del magisterio, lo político está trayendo otros tiempos [...] ahorita los tintes políticos es darle más fuerza al federal que al estatal y entonces el cierre del semiescolarizado se da no porque no sirvamos ni hayamos hecho un muy buen papel, sino porque la política se está moviendo para otro lado [MAAT12].

Se había escrito, pues, una página ilustre de la formación de docentes del estado de Chihuahua. Transcribimos ahora el mensaje dejado en la placa alusiva a la modalidad:

Por creer en ti alumno, por la esperanza renacida, por los logros alcanzados es que el semiescolarizado fue una forma de vida y puede decir: misión cumplida.

A manera de conclusión

No cabe duda de que la formación de docentes es uno de los principales frentes que el SNTE, en el estado de Chihuahua y en el país, cuida como formación ideológica de sus futuros agremiados. Si bien pueden existir rutas de formación en los que la reproducción de la ideología queda más clara que en el caso retratado, es evidente el trabajo fino que desde esta institución formadora se trabajó en torno de la reproducción del *status quo* en la época señalada. También existen casos claros, como las escuelas normales rurales, de cómo estas instituciones ejercen prácticas contestatarias que alimentan la resistencia.

Resulta imprescindible aprender de la historia las enseñanzas que los eventos vividos dejan a las nuevas generaciones. En la actualidad, con las reformas emprendidas por el Estado mexicano al artículo 3o., la Ley General de Educación, la Ley de Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa se está recreando a nivel nacional, aunque en un escenario diferente y más complejo, un fenómeno muy semejante a lo que en la entidad se vivió. Sin embargo, parece ser que nos negamos a recuperar la memoria histórica y es claro cómo ante estas reformas neoliberales, que afectan grandemente los derechos laborales y el quehacer de la gestión sindical, seguimos en la mayoría de los docentes chihuahuenses sin un posicionamiento crítico.

Me atrevo a hipotetizar sobre el escenario futuro próximo y veo una profunda coincidencia con el contexto político que esta historia cuenta.

Fuentes citadas

- AMSENECH: Archivo de la Modalidad Semiescolarizada de la Escuela Normal del Estado.
- ASAMENECH: Archivo de la Sociedad de Alumnos de la Modalidad Semiescolarizada de la Escuela Normal del Estado.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (1a. ed., 18a. reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- CALVO, B. (1997). *La modernización educativa: una perspectiva regional desde la frontera norte de México* (tesis de doctorado). The University of New Mexico.
- FRANCO, C. (2006). *Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua*. Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.
- GONZÁLEZ, L. (1995). *Todo es historia*. México: Cal y Arena.
- LAPASSADE, G. y LOUREAU, R. (1974). *Claves de la sociología*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- REYES, R. y ZÚÑIGA, R. (1994). *Diagnóstico del sistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- SANTOS GUERRA, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Madrid, España: Aljibe.

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 ciudadana. 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, Meoqui, 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 culepulares 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*.

Formación de docentes: compromiso personal y profesional

Carmen Lorena Armendáriz Vázquez¹

Resumen

La presente colaboración es un estudio independiente concluido donde se recopilan diferentes opiniones y aportaciones que sobre la formación docente exponen teóricos actuales expertos en el tema, además de mostrar las precisiones de documentos oficiales sobre la temática planteada, aunado todo esto a la voz de los informantes seleccionados, lo cual se conjunta con la detallada incorporación de la experiencia personal y profesional conforman, por medio de la expresión oral, la visión, percepción e historia de vida con el claro objetivo de fundamentar y dar sentido a las prácticas educativas que desde varios años atrás tienen lugar en diferentes instituciones y contextos de la región noroeste del estado de Chihuahua, con priorización de informantes en la ciudad de Cuauhtémoc.

La recopilación e interpretación de los datos se proyecta y concluye a partir de la implementación de la etnografía educativa, donde se privilegian las bondades de la observación directa, la historia de vida y la historia oral ubicadas en una investigación con enfoque eminentemente cualitativo. Para ello fue necesaria la participación de docentes que en algún momento de su vida profesio-

¹ Carmen Lorena Armendáriz Vázquez terminó estudios como profesora de educación primaria en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón; obtuvo la licenciatura en educación y el grado de maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente es candidato a doctor por la Universidad Autónoma de Durango. Se desempeña en el nivel de educación especial y como formadora de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Sus aportaciones se enfocan principalmente al estudio de la parálisis cerebral espástica desde el ámbito educativo, con lo que ha presentado ponencias en diferentes congresos. Obtuvo el primer lugar en el 5o. Congreso Internacional Investigación y Docencia 2009.

nal tuvieron la oportunidad de movilizar habilidades y capacidades durante sesiones áulicas destinadas a la formación y/o profesionalización de docentes a nivel licenciatura. De igual forma, se incorpora la perspectiva y experiencia de vida de informantes que cursaron su formación profesional en esta región del estado.

La selección de las frases, opiniones y comentarios adquieren significado al contribuir a la conformación de las categorías principales, que a su vez se convierten en la parte esencial que se quiere dar a conocer en este texto para valorar los aportes que a la formación de docentes se ha abonado desde la asesoría académica.

En consecuencia, al presentar la discusión de resultados se observan claramente las tendencias hacia la identificación y asimilación de la influencia que tiene la formación psicopedagógica del profesorado previo a la impartición o exposición y toma directa de la clase, pasando por la descripción de experiencias exitosas, la centralización de las decisiones institucionales en cuestiones de orden académico y organizativo, además de identificar la influencia de las investigaciones expuestas en conferencias y, finalmente, se habla sobre la forma en que la asistencia y participación en eventos como congresos, encuentros y foros que disertan sobre la importancia de la formación docente, diseña al actual sistema educativo estatal. Para concluir, se subraya la identificación de los cambios que los informantes exponen entre líneas en beneficio de la tarea de formar docentes que respondan a la múltiples expectativas que su campo profesional exige.

El profesor mediocre dice.

El buen profesor explica.

El profesor superior demuestra.

El gran profesor inspira.

(William Arthur Ward.)

Antecedentes

El momento que actualmente experimenta el campo educativo en este país marca con claridad el establecimiento de lineamientos político-educativos orientadores que se refieren al aseguramiento de la calidad. Este proceso y análisis reiterativo cita invariablemente a la planeación, evaluación, acreditación y certificación como planteamientos centrales para que las instituciones de educa-

ción superior (IES) obtengan los resultados esperados y con la calidad requerida.

En este sentido, se hace necesario reconocer que evaluar la docencia incluye analizar la práctica educativa como actividad que radica en lo social, motivo por el cual se requiere valorar su construcción desde lo singular, histórico, social y político. De ahí que Ardoino (cit. por Pacheco, 2000, p. 56) expone que evaluar la educación incluye "tanto como realidad micro-social que privilegia la interacción entre sus actores, como una realidad macro-social apegada a grandes tendencias y a los determinismos sociales".

Coincidentemente, se puede identificar que en diferentes esferas del sistema educativo nacional existe una genuina preocupación por lograr un mejoramiento cualitativo de la educación superior, lo que ha sido una constante en la historia de este país en las últimas décadas y consecuentemente en el estado; esto ha quedado de manifiesto en acuerdos y programas, como lo prueba la creación, en 1978, del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes) y el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SNEES), aprobado en 1990, el cual se inscribe dentro del primero.

Por lo anterior, es menester considerar que el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 es el fundamento de orden legal del SNEES, donde la principal indicación se refiere a considerar a la evaluación como la estrategia fundamental para alcanzar la modernización, definida esta como calidad, eficiencia e innovación.

Las señaladas indicaciones realizadas el 89 explican claramente que las acciones principales debían iniciar en promover un ordenado proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad. Para ello propuso la creación de una comisión nacional de evaluación de la educación superior que debería surgir del seno del Consejo Nacional de Política Social y Económica (Conpes).

Claramente definida la intención y durante la XVIII reunión de la Conpes, celebrada el 7 de noviembre de 1989, se aprobó la constitución de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), que tuvo como resultado la formulación de criterios y directrices generales, así como proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones de la educación superior en ese momento y en un futuro.

La Conaeva fue instalada de manera formal el 23 de noviembre de 1989 por el secretario de Educación Pública. Quedó integrada por nueve miembros: presidía el secretario de Educación Pública, cuatro representantes del gobierno federal y cuatro de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Con este precedente, a partir de 1989 se determinan las acciones a realizar por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior para promover, estimular, apoyar y llevar a cabo el proceso de evaluación.

Con los antecedentes anteriores, indudablemente que la reflexión principal indica: "La finalidad de estos procesos de evaluación es el mejoramiento de la calidad de los resultados y de los procesos del quehacer académico de las instituciones, así como la formulación de juicios fundamentados para orientar la canalización de recursos económicos" (SEP, 1991, p. 52).

De igual forma, el antecedente enunciado da claro sentido al presente estudio, ya que fundamenta las indagaciones y cuestionamientos realizados con los informantes y, coincidentemente, se contó con la orientación del documento de carácter normativo publicado por la Secretaría de Educación Pública titulado "Diagnóstico institucional de las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración". En este material se explican con precisión los pormenores del extenso proceso que institucionalmente debe seguirse para valorar con objetividad el desempeño y asertividad de los asesores académicos, entre muchos aspectos más. Aunado a lo anterior, en este mismo documento se menciona que a partir de 1996:

[...] la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas estatales, puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales cuya finalidad es mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros de educación básica. Las acciones de este Programa se han articulado en seis líneas de trabajo: transformación curricular, formación y actualización profesional del personal docente y directivo, mejoramiento de la gestión institucional, regulación del trabajo académico, evaluación interna y externa, y regulación de los servicios de educación normal [SEP, 2003, p. 6].

Al momento de consultar las líneas de trabajo enunciadas, de igual forma permiten estudiar la formación del profesorado en Chihuahua, ya que los docentes que desde hace varios años egre-

san de las instituciones formadoras de docentes son atendidos clase a clase por formadores que pueden ser evaluados conforme la realización de un diagnóstico institucional sistemático lo indique, con la diferencia de que particularmente en este estudio se destacan puntos que, desde una postura personal, son indispensables de ser considerados en las interrogantes planteadas a los informantes, así como en la solicitud de las descripciones de su vida cotidiana inmersa en la formación docente.

Los puntos a que se hace referencia destacan inicialmente que:

El mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes normalistas sólo podrá lograrse si los responsables de su formación –profesores y directivos principalmente– comparten una visión común sobre las finalidades educativas de la escuela normal y los factores que influyen en el proceso educativo, y establecen acuerdos sobre las acciones más adecuadas para atender sus problemas centrales. Esto implica el intercambio de las distintas perspectivas que se tienen por parte de los integrantes de la comunidad normalista sobre los problemas que enfrenta la escuela, las razones que los originan y las posibles medidas de solución [SEP, 2003, p. 10].

De lo anterior se desprendieron una serie de interrogantes que permitieron identificar la perspectiva que a este respecto tiene los docentes responsables de la formación docente en esta región del estado. Además de ello se quiere destacar lo siguiente:

Las medidas de mejoramiento que se impulsen en la escuela normal requieren que la comunidad normalista cuente con información confiable y oportuna para la toma de decisiones, lo que demanda un ejercicio sistemático y colectivo de indagación y consulta de diferentes fuentes que aporten referentes explicativos sobre los problemas que se enfrentan, así como un análisis profundo sobre las principales causas que dan origen a la situación problemática; además, que se ponderen las fortalezas y debilidades de las escuelas para hacer frente a dichos problemas. En la medida en que se recabe, sistematice y comparta la información –incluyendo experiencias exitosas– se enriquece la comprensión de los problemas, las necesidades, las fortalezas y las debilidades de las escuelas normales, de modo que la toma de decisiones se realice evitando opiniones, creencias o visiones sin fundamento [SEP, 2003, p. 10].

Se destaca la cita anterior, ya que es necesario enterarse de las problemáticas que los docentes enfrentan en el día a día como parte imprescindible de ser conocida y analizada, en función de identificar la formación docente y atender interrogantes como las siguientes: ¿se forma al docente con fundamento en la teoría educativa?, o, ¿se ejerce la formación docente como una muestra clara y planeada de alejamiento de toda teoría educativa y práctica institucional? Ante estas interrogantes es importante analizar un punto más, que indica la necesidad de reconocer cuáles son las experiencias exitosas que la cita anterior marca, y sobre las cuales quizá debiera operacionalizarse la práctica general en cuanto a formación de docentes se refiere.

Los antecedentes expuestos muestran claramente la temática del presente estudio, donde se destaca la importancia de analizar los aportes de los formadores de docentes a las prácticas que actualmente se realizan en la educación básica de la región noroeste del estado de Chihuahua, con priorización de informantes en la ciudad de Cuauhtémoc, para analizar desde la etnografía educativa varios aspectos relacionados con la "Formación de docentes: compromiso personal y profesional".

Para ello, se hace necesaria la redacción de las interrogantes centrales que orientan las acciones a realizar en la indagación (Sandín, 2003), las cuales se enfocan en dar respuesta a lo siguiente:

1. ¿Cuál es el perfil profesional de los formadores de docentes en esta región?
2. ¿Cómo contribuye el perfil profesional de los formadores de docentes en la práctica diaria?
3. ¿Cómo participan los formadores de docentes y los docentes en formación en la toma de decisiones de orden académico?
4. ¿Cuáles teorías y/o modelos educativos se ponen en práctica?
5. ¿Qué se conoce de las actuales investigaciones del campo educativo?
6. ¿Cuál es la forma de participar en eventos de orden académico?
7. ¿Cuáles son los cambios que de ser realizados permiten la calidad en la formación docente en esta región del estado?
8. ¿Cómo se conceptualizan las prácticas exitosas en la formación de docentes?
9. ¿Cuál es el aporte que la formación docente de este estado ha brindado al sistema educativo actual?

Una vez identificadas las preguntas centrales es necesario mencionar los alcances planteados en el presente estudio, lo que

en atención a las indicaciones metodológicas que hace Sandín (2003) permite la identificación de los fines del estudio, por lo que se considera lo siguiente para este artículo:

- Analizar las contribuciones del perfil profesional de los formadores de docentes en la práctica diaria de los docentes en formación.
- Analizar las formas de participación en la toma de decisiones de orden académico.
- Identificar las teorías y/o modelos educativos implementados.
- Analizar lo que se conoce sobre el actual estado del arte en la formación de docentes.
- Enunciar los cambios que de ser realizados permitan la calidad en la formación docente.
- Analizar la forma de participar en eventos de orden académico.
- Conceptualizar las prácticas exitosas en la formación de docentes desde esta región del estado.
- Exponer el aporte que la formación docente de esta entidad federativa ha brindado al sistema educativo actual.

El alcance de los objetivos y la respuesta a las interrogantes planteadas requiere la implementación sistemática de acciones metodológicas específicas que se basan en la ubicación del estudio en los que corresponden al corte cualitativo. Por ello, es clave reconocer que en coincidencia con los objetivos de la investigación y la forma en que se ha considerado la búsqueda de la información es que se reconoce ampliamente la riqueza de las investigaciones de este tipo es resaltada en función de que "proporciona descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresados por ellos mismos" (Sandín, 2003, p. 124). De ahí que una vez seleccionado el método, técnicas e instrumentos, puede ser analizada en su totalidad.

Aunado a lo anterior es posible ubicar este estudio en los de corte cualitativo por coincidir con las precisiones de Taylor y Bogdan (1987), quienes sostienen que la investigación cualitativa es inductiva y que da muestras de una visión holística, situación que es el centro de la presente investigación, ya que al darle profundidad a los datos, se encuentra riqueza interpretativa por medio de la detallada explicación de las diversas experiencias. Lo anterior se destaca, ya que al momento del levantamiento de datos de este estudio, y a partir de la selección de informantes, es posible una

explicación profunda de las prácticas actuales sobre la formación de docentes desde la práctica ejercida por el asesor académico hasta la percepción del docente en formación.

En cuanto al método utilizado, se puede comentar que la tradición etnográfica se inicia en la escuela de Chicago para el año 1929. Los sociólogos fueron influenciados por los antropólogos; después de la Segunda Guerra Mundial, en oposición al positivismo, aunque para dicha fecha aún no se hablaba del término cualitativo, tradicionalmente se asoció con los trabajos de antropólogos, sociólogos y psicólogos, extendiéndose en la actualidad hasta el campo de la didáctica y la pedagogía. Y en este estudio, hasta el análisis de la formación de docentes se explica a partir de la etnografía, término que se traduce etimológicamente como el estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupos de individuos mediante la observación y la descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí (Yuni y Urbano, 2005).

La selección de los informantes se considera al momento de conseguir la autorización para realizar las observaciones sugeridas por la etnografía educativa. A este respecto, Yuni y Urbano (2005, p. 183) aseguran que "observar es un acto de voluntad consciente que selecciona una *zona* de realidad para ver algo. Implica un acto total en el cual el sujeto que observa está comprometido perceptivamente en forma holística". Al atender estas indicaciones se encontró que no únicamente la vista es el sentido que se compromete; por el contrario, en este estudio se confirmó que el resto de los sentidos se interrelacionan para centrar la atención y seleccionar la información en las ocho sesiones registradas.

La elección de la historia oral refiere su utilización como una más de las técnicas de investigación socio-histórica contemporánea, ya que ofrece resultados e informes que se pueden comprobar de una forma relativamente fácil al investigar en el mismo sentido con otros actores cercanos a los hechos, y en el caso específico que motiva esta investigación se considera una fortaleza que los hechos a investigar sucedieron en los últimos años de la formación docente que se registra principalmente en la región de Cuauhtémoc, Chihuahua.

Analizando lo anterior, se elige la historia oral aun y cuando se destacan en diversos textos muchas de las problemáticas de su aplicación por la subjetividad presente en muchos sujetos dejados llevar por la nostalgia, la culpa o cualquier otra emoción pasada. Sin embargo, dadas las características de la investigación, es importante destacar que la conversación que se tuvo con los parti-

cipantes se dio dentro de un marco de cordialidad, donde no se le tuvo que solicitar que escribieran lo que vivieron o que lo reduzcan al espacio destinado para ello en una entrevista escrita.

Por el contrario, por medio de la plática el informante pudo permitirse una visión retrospectiva de lo vivido, y que aporta profesionalmente a esta investigación con sumo detalle, además de ampliar explicaciones de su percepción en esta etapa de su vida y de los porqués de su forma de actuar.

En definitiva, las respuestas a cada interrogante planteada se encuentran en el contenido de las siguientes categorías de análisis, las cuales fueron identificadas con toda la rigurosidad que el tratamiento de los datos cualitativos indica. Para ello se rescatan las frases exactas de los diversos informantes que fueron clasificados inicialmente con letras mayúsculas para identificar la técnica utilizada y un número consecutivo para determinar el informante sin perder su anonimato.

Experiencias exitosas en la formación de docentes

Cuando un formador de docentes habla de su trabajo como una experiencia de éxito, se ponen en juego muchas percepciones y visiones de un mismo hecho social, en este caso ubicado en el ámbito educativo; de ahí que sea necesario citar una de las frases más significativas expresada por uno de los informantes cuando expresa:

[...] los mejores años de mi vida profesional se dieron cuando consolidé mi función como formador de docentes; esa oportunidad de vida se convertía en la forma exacta de hacer todo lo necesario para que los docentes en formación que atendían mis sesiones de clase escucharan mi versión sobre lo que de manera personal, en coincidencia con la teoría educativa, ellos debían dominar para responder a las necesidades de los alumnos de secundaria [H09].

Congruentemente con la aportación anterior fue posible escuchar a un docente en formación de un contexto diferente que hace relevante la siguiente situación:

Definitivamente las asignaturas que mayor huella han dejado en mí como alumno de esta institución son las que fueron impartidas por docentes cuya capacidad para ejercer la docencia fue reconocida desde años antes de ser formadores de docentes. Me refiero a

esas personas que realmente estuvieron trabajando las clases en las escuelas de educación básica, con alumnos en grupos numerosos, con la experiencia y reconocimiento suficiente como para aprender de su experiencia y se su forma de interpretar los textos para quienes estamos iniciando en esta profesión [HO5].

Aunado a estas posturas que rescatan la experiencia real del docente frente a grupo como formador de docentes, se encuentra quien durante una sesión de clase, y con todo su grupo como escuela, sostiene que:

[...] a partir de que inició su formación como licenciado en educación secundaria se ha transformado su práctica docente diaria, que a pesar de tener más de doce años de servicio pudo identificar su vocación por este campo profesional a partir de tomar clases con x docentes de la escuela normal y escuchar las cosas realmente importantes de la función docente que no están incluidas en las antologías [HO14].

Las sesiones que se presenciaron dieron muestra de que existe un gran número de formadores de docentes que evidencian la preparación profesional de sus sesiones de trabajo con diferentes grupos; incluso se pudo observar que ante un mismo tema, el mismo docente lleva preparadas diferentes actividades, lo que permite adicionalmente escuchar comentarios sobre la excelencia demostrada que en corto expresan: "cuando yo sea grande quiero tener la lucidez de x docente [...] esta es la última hora y él fresco como a las 8 [...] así es como quiero trabajar" (HO14).

En definitiva, se considera que al momento de tomar en análisis algún estudio sobre el tratamiento que se le daba a la educación durante comienzos del siglo, no sería difícil encontrar que se le asignaría un rol clave al maestro como "formador de las futuras generaciones". Donde, con seguridad, se hablaría de la vocación del magisterio que tanta falta hace.

Refiriéndose al caso mexicano, Ornelas (1998, p. 78) recuerda:

[...] la visión de Vasconcelos sobre el educador rural (y ni siquiera titulado) a quien considera un misionero: Por muy numerosos que sean ya los elogios que se han hecho de estos varones ilustres nunca se habrá dicho bastante. Se les podría tomar como modelo para el fomento de la civilización en cualquier región de la Tierra, y entre nosotros no creo que sea posible ni atinada una labor educativa que no tome en cuenta el sistema de los misioneros, sistema cuyos

resultados no sólo no se han podido superar, pero ni siquiera igualar.

En un esfuerzo por acercar la historia de la educación al momento actual sería posible darse cuenta de que:

[...] la relativa simplicidad con que se dibujaba la figura del maestro en esos momentos se iría complejizando, a medida también de la mayor complejidad de los cambios sociales. En este contexto la persona del profesor se iría configurando más y más como un problema [Ornelas, 1988, p. 34].

Y aunado a lo anterior, como en este momento sucede, la formación docente se transforma en objeto de investigación científica. Donde la estructura, contenidos y calidad en general de su formación como docente también es materia de discusión, una discusión que sigue vigente en beneficio de incorporar un mayor número de experiencias exitosas a las historias de vida que se relatan en el campo educativo. Experiencias que, además de fortalecer la vida profesional del formador, aporte éxito en potencia para los sujetos en formación.

Perfil profesional del formador de docentes

A medida en que los tiempos educativos avanzan es posible identificar que el tema de los profesores se discute en forma distinta y empieza a modificarse la visión tradicional de su rol.

Las razones se relacionan al reconocer que el docente no es solo el servidor único de un Estado-nación que educa a unos y deja fuera a otros. Su tarea se dirige más y más a una sociedad crecientemente diversa que reclama para todos sus jóvenes un tipo de educación que los prepare no solo para su participación ciudadana, sino también para su participación productiva. Las funciones del docente se complejizan a medida que la educación se masifica y que cambian las demandas sociales que se plantean al sistema educativo. Ello vuelve la atención hacia la formación docente. Se constata que son menos los docentes preparados que requiere el sistema educacional que los que han sido formados en las escuelas normales y crece el problema de los maestros que ejercen sin preparación apropiada. Se suceden diversas olas de reforma en varios países que reflejan las tendencias internacionales imperantes (Ponce, 1988, p. 90).

Las cuestiones que asegura el autor consultado expone, desde un contexto y un momento diferente, ideas que los informantes de este estudio expresan desde su punto de vista: "[...] es un error del magisterio que tiene doble repercusión, ya que se forma equivocadamente un docente que va a ir con sus propios alumnos a reproducir el error que con él se cometió" (HO16).

En coincidencia con algunas de las ideas expresadas se encontró que para los docentes en formación resulta más que evidente la falta de preparación profesional que identifica a algunos formadores de docentes, y sobre ellos exponen que lo "único que le cambiaría a esta escuela son los docentes que simulan ser formadores de maestros; mi duda es, ¿a ellos qué les puedo aprender?" (HO4). En coincidencia con este idea, existen varias voces que expresan: "[...] cuando llego a doceavo semestre, lo único que me diferencia de algunos de mis asesores es el examen profesional; yo creo que las autoridades deberían hacer algo al respecto e implementar algún tipo de programa que les permita estudiar y superarse más en beneficio de nuestra formación" (HO7). "Los docentes no fomentan suficientemente el desarrollo de competencias profesionales [...] creo que no lo hacen porque no saben cómo" (OB6).

Con las opiniones anteriores, resulta innegable que los cambios de institucionalidad de la formación docente inicial han afectado poco a sus contenidos y procesos de formación. Para la formación de maestros primarios sigue predominando el concepto de un generalista que maneja mínimamente lo requerido para transmitir los contenidos del currículo según lo especificado en planes y programas, los que a partir de los años setenta son formulados en términos de objetivos conductuales y actividades especificadas de enseñanza y evaluación.

De igual forma es fácil identificar que al docente de educación secundaria se le considera, sin muchas variaciones, como especialista en una disciplina del currículum; así, algunos países no exigen para ellos una preparación profesional pedagógica (Rivero, 1999).

En cuanto al currículo de formación pedagógica o profesional, sus modificaciones ocurren generalmente por sustitución y adición de cursos, sin otra lógica que la tradición o lo recomendado al momento en instituciones extranjeras. Así, se llega en los noventa a una situación de la formación inicial docente que muchos han descrito como marcada por currículos recargados y excesivamente fragmentados (ver UNESCO, 1996; Cox y Gysling, 1990) y por una desconexión entre lo enseñado en cursos y lo requerido por el

desempeño docente en las instituciones escolares (Farrés y Noriega, 1994; Gatti, Espósito y Neubauer da Silva, 1994; Gatti, 1996; Tatto y Vélez, 1997; Namó di Mello, 2000). Aun cuando agudizada en América Latina, esta situación ha sido blanco de críticas en otros países avanzados (ver por ejemplo en relación a USA: Tom, 1997).

El programa académico de cada asignatura

Esta categoría expresa claramente que existe desconocimiento parcial de los contenidos de los programas del plan de estudios por parte de los docentes formadores, lo que les impide establecer la vinculación entre dichos programas y las asignaturas que imparten; falta de comunicación y trabajo en equipo para buscar alternativas de solución a los problemas cotidianos de su trabajo en el aula. Por ello se encuentran comentarios como lo siguiente: "[...] es imposible enfrentar la tarea diaria en mi escuela cuando lo que supuestamente aprendo en la normal contradice lo que me indican algunos de los asesores técnico-pedagógicos" (HO6).

De igual forma, consideran que por "increíble que parezca, tengo compañeros que nos explican mejor que algunos de los asesores lo que la asignatura de la especialidad identifica como aprendizajes esperados; en algunas clases esto parece un fraude" (HO25).

Ante estas declaraciones, es importante recordar que la práctica docente se evalúa en la dimensión pedagógico-curricular, la cual se centra en la aplicación de los planes y programas de estudio, los logros educativos de los estudiantes normalistas, la organización de las actividades académicas en la escuela, las actividades curriculares de formación complementaria que se ofrecen a los estudiantes normalistas y el desempeño profesional del personal docente (SEP, 2003, p. 16).

En estos esfuerzos por conceptualizar mejor lo que necesita saber y puede ejecutar en su práctica el docente hay algunos problemas o contradicciones contra los que es necesario precaverse. Uno de ellos puede derivar del esfuerzo por determinar estándares de desempeño. Es más fácil que sean genéricos (Barton y Elliot, 1996).

Sin embargo, la revisión de los currículos de formación docente, por muy bien concebidos que sean, requieren que los contextos en que se implementen también sean examinados. Una de las contradicciones presentes en intentos de cambio bien intencionados

es que no se consideran las condiciones materiales en que han de implementarse, ni los marcos legislativos o burocráticos que limitan la innovación.

De igual forma, tampoco se considera suficientemente la disponibilidad de los tiempos para ensayar las experiencias y permitir su incorporación en las personas e instituciones (Tatto, 1999). Se esperan resultados demasiado pronto, y cuando no ocurren, se declaran fracasadas las experiencias y se busca otra dirección.

Participación activa y propositiva en eventos académicos

Una constante en los formadores de docentes de la última década en este contexto es la escasa participación en eventos que permiten la disertación de temáticas que orienten la formación de docentes. Esto se confirma al encontrar que: "No me agrada participar en congresos y ese tipo de eventos; ¿para qué, si ya todo está decidido?" (HO4). De igual forma se expresa que cuando se dan eventos interinstitucionales existe una "clara tendencia a centralizar las decisiones y acciones en función de aceptar la creencia de que solo en las ciudades capitales existe el conocimiento susceptible de ser aplicado" (HO17).

En este mismo sentido es posible identificar que los docentes en formación expresan: "[...] que interesante sería contar con asesores que tengan a la mano todas las novedades en el campo educativo; de esa forma los maestros no llevarían a cabo prácticas educativas que no están acordes con los enfoques de los planes y programas de estudio de las licenciaturas" (HO4).

Con esta percepción es fácilmente identificable que existe una clara desvinculación entre las escuelas de práctica y la escuela normal. En las de práctica, todo está revisado y supervisado conforme el asesor de la asignatura lo pide en busca de una calificación, y en las otras cada quien hace lo que considera.

De igual forma es innegable la falta de espacios para el intercambio y análisis de experiencias docentes, la falta de tiempo en la aplicación de los contenidos abordados en los talleres para la formación de los tutores, falta de organización de la escuela normal para ampliar los tiempos de capacitación efectivos y para la totalidad de los docentes encargados de la implementación de las indicaciones.

Asimismo, se observa un claro desconocimiento de los tutores de las distintas estrategias y actividades didácticas sugeridas en

los programas de estudio para la formación de los estudiantes normalistas.

En este mismo sentido, existen autores que hablan de que en México se firma un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 que establece planes de acción referidos a la formación inicial y continua (Ponce, 1998). Sin embargo, en estas discusiones y formulaciones de políticas de formación continua no siempre se recogen los temas que preocupan en el ámbito regional y particularmente a los gremios de docentes. Una política de formación continua no consiste simplemente en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente producto de la formación continua con los tramos de una carrera magisterial. Hoy se habla mucho de incentivos o estímulos para mejorar el desempeño.

Cambios imprescindibles en la búsqueda de la formación docente efectiva

Al indagar sobre las necesidades latentes en la formación de docentes, las respuestas no se hacen esperar y se enfatizan cuestiones como: "Falta de actualización de los docentes, en relación con los enfoques de las asignaturas que impartirán" (OB7). "No existen estrategias adecuadas de actualización para los docentes y falta congruencia entre la actualización proporcionada con las necesidades de actualización de los maestros" (HO8).

Esto hace necesario mencionar que la Ley General de Educación, dentro del marco de la federalización educativa, sustenta la misión de las normales presentando las atribuciones de las autoridades educativas locales, dentro de las cuales destaca: "[...] prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación normal, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine". Por consiguiente, la secretaria de educación de cada entidad, a través de las instituciones formadoras de docentes, presta los servicios educativos de acuerdo con lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública y siguiendo las disposiciones que regulan el sistema educativo nacional.

De igual forma, tanto docentes formadores como instituciones formadoras de docentes tienen la responsabilidad de reconocer que los planes de estudio de las licenciaturas de las escuelas normales son los ejes rectores de la educación normal. Que en ellos

se menciona que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios.

Esta posición se funda no solo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país, sino también en el convencimiento personal de que, en el momento actual, ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros.

Asimismo, es tarea del formador de docentes actual identificar en los planes de estudio las indicaciones precisas de los rasgos deseables del perfil que se pretenden lograr con los futuros docentes de educación básica, en función de aceptar que la formación de los profesores de educación básica es una tarea de todo el sistema educativo nacional.

Por ello, a partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006 y hasta la fecha, se ha planteado que:

La transformación de las prácticas educativas es un elemento indispensable para alcanzar una educación básica de calidad para todos; están determinadas, entre otras cosas, por las posibilidades de acceso de los profesores a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, de las formas de enseñanza de contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias sociales y culturales.

Feldman (1994) documentó la forma como los profesores argentinos recibían las distintas reformas curriculares, muchos de ellos con una cierta mezcla de ironía y de desesperanza de que lo nuevo fuera a durar mucho. Sin embargo, lo nuevo hoy es mucho más radical que las reformas curriculares anteriores; plantea demandas cualitativamente diferentes y nada fáciles de ejecutar.

Conclusiones

Una vez concluido el levantamiento de los datos se pudo dar respuesta a las interrogantes centrales de esta investigación que se redactan en los siguientes párrafos.

Indudablemente que las principales conclusiones se centran en la necesidad de incrementar esfuerzos por aumentar el número de maestros titulados en estudios de posgrado, entendiendo este proceso como una forma de confirmar el logro de múltiples aspectos del perfil de egreso, lo que se traduce como una formación docente acertada, ya que es innegable que la formación de docentes debe estar impregnada de experiencia real frente a grupo, que permita la comprensión de los hechos que se analizan al interior de las aulas.

El momento educativo actual tiene una gran tarea que atender cuando de evaluar desempeños se trata. Es justamente aquí donde la experiencia, la preparación, el conocimiento y la dedicación, acompañada del compromiso social, hacen la diferencia.

Se trata de una diferencia que puede evidenciarse al momento de participar de manera efectiva y eminentemente propositiva cuando de decisiones de orden académico se trata; sin embargo, la realidad encontrada muestra una realidad no halagadora, donde las participaciones de un gran número de formadores de docentes se orientan mayormente hacia la intención preservar las circunstancias que rodean la política pública, el sindicalismo o su situación laboral, alejados completamente de las decisiones que interesan en la formación de las nuevas generaciones de docentes.

Cabe aclarar de que sí existe una parte importante de docentes que, atentos a las nuevas generaciones en cuanto a materia educativa se refiere, se encuentran preocupados por la trascendencia de su compromiso social, que atienden día a día su rol social y para ello se preparan en muchos sentidos.

Es por ello que se debe reconocer adicionalmente que el incremento de oportunidades de actualización docente es una alternativa que puede ser efectiva en la búsqueda de la formación docente requerida en los diferentes momentos del sistema educativo nacional y estatal, lo que debiera ser coincidente con la real elevación de los requisitos de entrada a la carrera docente relacionadas directamente con la implementación de acciones destinadas a mejorar habilidades básicas de estudiantes de pedagogía que a su vez cuenten con los estudios previos de respaldo para esta tarea, que ineludiblemente aseguren más credenciales, pero con el aseguramiento de cambios reales en las prácticas docentes.

Eso requiere que desde las instituciones se realicen las descripciones de contenidos y actividades curriculares necesarias en vez de listados de cursos disciplinarios para vencer la resistencia o incapacidad de docentes formadores de hacer suyas las nuevas formulaciones sobre lo requerido en la formación docente.

Y, finalmente, evitar al máximo la creciente tendencia a confundir evaluaciones de desempeño para efectuar acciones de mejoramiento con evaluaciones de desempeño.

Son muchos los retos que desde lo personal deben enfrentarse; sin embargo, la vocación y/o la ética profesional deben hacerse presentes con la responsabilidad y compromiso social que la formación de docentes exige.

Referentes

- NAVARRO, J.C. y VERDISCO, A. (1999, junio). *Teacher training in Latin America: Innovations and Trends*. Trabajo preparado para la conferencia "Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño", San José de Costa Rica.
- ORNELAS, C. (1998). *El perfil del maestro del siglo veintiuno (apuntes para una sociología del magisterio mexicano)*. Ponencia presentada al Coloquio Internacional Educación para la Vida: Educación para más allá de la Escuela en Villahermosa, Tabasco, organizada por la Secretaría de Educación de Tabasco.
- PACHECO M., T. y DÍAZ B., Á. (2000). *Evaluación académica*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM-Fondo de Cultura Económica.
- PONCE, E.A. (1998). La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X(30), 165-193.
- SEP. (1994). Evaluación de la educación superior. *Modernización Educativa 1989-1994*, (5), México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2003). *Diagnóstico institucional de las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SANDÍN, M. de la P. (2003). *Investigación cualitativa en educación; fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- YUNI, J.A. y URBANO, C.A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica-investigación acción* (3a. ed.). Argentina: Brujas.

Bases para la implantación de la educación socialista en Chihuahua: un enfoque desde la Escuela Normal del Estado 1934-1940

Jesús Adolfo Trujillo Holguín¹
Guillermo Hernández Orozco²
Francisco Alberto Pérez Piñón³

Resumen

En el presente trabajo se realiza una descripción de los factores locales que se presentaron en el estado de Chihuahua para que al establecerse formalmente la educación socialista en 1934, sus características y alcances fueran muy distintos a los abordados por la historiografía nacional. El propósito esencial de este artículo es aportar elementos de análisis que enriquezcan el debate historiográfico con un enfoque regional, tomando como metodología de trabajo la investigación documental en fuentes primarias localizadas en archivos de la ciudad de Chihuahua.

¹ Jesús Adolfo Trujillo Holguín es docente-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua y catedrático en la modalidad mixta de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Tiene especialidad en competencias docentes por la Universidad Autónoma de Madrid y doctorado en educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es autor de varios libros, artículos y ponencias relacionadas con historia e historiografía de la educación. Es presidente de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, miembro activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC, socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Premio Chihuahua 2013 por actividades de investigación en ciencias sociales.

² Guillermo Hernández Orozco es maestro en educación por la Facultad de Filosofía y Letras y actualmente trabaja como profesor de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Tiene reconocimiento al perfil Promep y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Escribió los libros *Agua tatuada*, *Con la muerte en ancas*, *Los huecos del silencio*, *La tiricia*, *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua* (los tres pri-

Introducción

La educación socialista, planteada en el sexenio del general Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), representó una visión distinta de lo que debía ser la sociedad ideal y del papel que tocaba ocupar a los individuos en el sistema de producción, a través de la implantación de un modelo educativo y económico que respetara la dignidad de la clase trabajadora y acarrearía una distribución más equitativa de la riqueza.

A nivel nacional permeaba la idea de que la Revolución Mexicana de 1910 había dejado como asignatura pendiente mejorar el nivel de vida de las clases populares, pues aunque fueron consagrados los derechos sociales⁴ en la Constitución de 1917 —a los que aspiraron los diferentes grupos revolucionarios—, en la práctica faltaba mucho por hacer para que los preceptos constitucionales se convirtieran en realidad. En estas circunstancias, la educación representaba el camino más seguro para saldar esta deuda histórica con los llamados *hijos de la Revolución*⁵ en el corto plazo.

Para el logro de los propósitos escolares no bastaban únicamente las buenas intenciones y la utopía de una sociedad igualitaria y libre de explotación del hombre por el hombre, sino que había que desplegar un ejército de luchadores, representado por los maestros, que hiciera posible los postulados de la escuela socialista, que parecía convencer a una población mayoritariamente rural⁶ y predominantemente pobre. El discurso socialista debía llegar al sindicato, a la cooperativa, a la comunidad agraria y al elemento femenino en los cuales “la Revolución tiene puestas sus esperanzas” (Cárdenas, 1978, p. 122).

meros tomos) y es coautor de *Ferrocarril Chihuahua al Pacífico 1849-2000* (dos tomos). Tiene 28 distinciones académicas y obtuvo el Premio Chihuahua de Literatura en 1986.

³ Francisco Alberto Pérez Piñón es licenciado en historia por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano, maestro en educación superior por la Universidad Autónoma de Chihuahua y doctor en ciencias pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona de la República Socialista de Cuba. Es autor del libro *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua en el periodo de la Revolución Mexicana* (2007); *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934-1954* en coautoría (2010); *Historiografía de la educación* en coautoría (2010), *Debates por la historia* en coautoría (2012) y *Debates por la historia II* en coautoría (2013). Actualmente es profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua y cuenta con reconocimiento al perfil Promep.

El presente trabajo de investigación hace un recorrido por los antecedentes locales que sirvieron de base para la implantación de la educación socialista en el estado de Chihuahua, analizándolos someramente desde las implicaciones que tuvieron las corrientes ideológicas que surgieron antes y durante la implantación del proyecto (laicismo, racionalismo y socialismo) y tomando como foco de estudio a la Escuela Normal del Estado, institución encargada de recibir, interpretar y difundir los principios socialistas.

Se pretende mostrar algunos factores –ocurridos a finales del siglo XIX y principios del XX– que repercutieron en el desenvolvimiento de un proyecto que no llegó al conflicto armado o a las acciones violentas en contra de los docentes, como sucedió en otras entidades del país (Yankelevich, 1985; Guevara, 1985; Camacho, 1994).

El trabajo se apoya principalmente en la investigación documental en fuentes primarias encontradas en el Archivo de Concentración de Gobierno del Estado (ACGE) y en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHU),⁷ además de fuentes secundarias que ayudan a ahondar en los factores que se dieron en Chihuahua, y particularmente al interior de la institución formadora de maestros, ya que desde allí se fraguó el proyecto cardenista con características muy distintas a las que ha documentado la historiografía nacional.

Los primeros trabajos en abordar esta temática (Mena, 1944; Bremauntz, 1943; Yankelevich, 1985; Guevara, 1985) sitúan su óptica explicativa en dos vertientes que Susana Quintanilla (1996) cataloga como defensores y detractores de la reforma, que comparten la característica de analizar el tema y las fuentes de con-

⁴ En este sentido, es necesario distinguir conceptualmente *derechos sociales* de los *derechos humanos*, pues en los primeros el titular puede exigir determinado comportamiento o prestación por parte del Estado, quien actúa de manera desigual a favor del titular, de los intereses sociales y del bien general; mientras que los derechos humanos valen para todo hombre y no están reducidos para un determinado número de personas. En el caso de los artículos 3o., 27o. y 123o. de la constitución mexicana, que garantizan el derecho a la educación, propiedad de la tierra y trabajo, respectivamente, se consideran derechos sociales, ya que están destinados a favorecer condiciones de equidad a favor de grupos socialmente en desventaja, como los son los obreros y campesinos (Noriega, 1988).

⁵ En el discurso político del periodo posrevolucionario era común asignar el calificativo de *hijos de la Revolución*, *soldado de la Revolución*, *ciudadano de la Revolución*, *hombres de la Revolución*, *esperanzas de la Revolución*, entre otros, para referirse a las generaciones e ideales inspirados en los

sulta en función de una región geográfica en específico. Centrarón su análisis en factores pedagógicos, políticos, religiosos e ideológicos que no fueron una constante en todas las regiones del país. En años recientes es cuando han surgido otras voces que pretenden aportar nuevos elementos al debate historiográfico sobre el tema, analizándolo desde las particularidades ocurridas en cada estado.⁸

Para la interpretación de la información contenida en las fuentes de archivo se conserva el rigor documental que Carlos Barros señala como necesario para acceder al siglo XXI historiográfico, aunque dicha óptica sea herencia del paradigma de investigación positivista contra el cual luchan las tendencias historiográficas contemporáneas (Barros, 1993; Santana 2005). Este rigor se aplica al desprender el análisis y la argumentación a partir de los documentos primarios encontrados en los archivos mencionados anteriormente, con los cuales se logró establecer algunas categorías de análisis en relación al papel que ocupó la Iglesia, los grupos protestantes y el Estado en la definición de principios rectores para la educación en Chihuahua.

El estudio tiene la pretensión de "transitar por los niveles del conocimiento descriptivo al explicativo y de allí a la reconceptualización de los hechos históricos" (Pérez, 2007, p. 9). Bajo este enfoque, la investigación aspira a sentar un precedente en Chihuahua que contribuya a valorar la diversidad ideológica que ha permeado en la educación a lo largo de la historia, en parte por su condición de estado fronterizo. Al mismo tiempo se revisa la vocación educativa que la Escuela Normal del Estado tuvo a principios del siglo XX y el papel protagónico que ha ocupado en la configuración del sistema educativo estatal, al ser la institución puntera en

principios que dieron origen al movimiento armado de 1910, sin que por ello tuviera una connotación que incitara a la insurrección armada.

⁶ El censo de población de los Estados Unidos Mexicanos del 15 de mayo de 1930 arrojó, en números relativos, que de los 16 millones 552 mil 722 habitantes, el 66.53% se concentraba en localidades rurales, mientras que el 33.47% restante residía en los centros urbanos (INEGI).

⁷ Cabe mencionar que el Archivo Histórico Universitario concentra la documentación de la Escuela Normal del Estado desde su fundación en 1906, hasta su separación definitiva de la estructura del Instituto Científico y Literario de Chihuahua, que la albergó hasta 1937.

⁸ En los últimos años se ha generado una amplia producción bibliográfica que ofrece nuevos elementos de análisis para este fenómeno socio-educativo, principalmente con trabajos generados por investigadores del Colegio de México, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico

los grandes proyectos educativos nacionales, como fue el caso de la educación socialista.

De igual manera, el trabajo de investigación refleja un fenómeno interesante que se está viviendo en Chihuahua, y que ya superaron en otras entidades con mayor producción historiográfica desde hace algunos años, con el cual los historiadores contribuyen a migrar de las interpretaciones etnocentristas de los fenómenos educativos hacia el análisis de los procesos locales. La primera visión pone énfasis en los hallazgos generados en una región en particular a partir de los cuales se generalizan los resultados para el resto del territorio nacional—esto en los trabajos realizados hasta la década de 1980, principalmente— (Mena, 1941; Bremauntz, 1943; Mora, 1976; Lerner, 1979); mientras que en la segunda se están ofreciendo nuevos elementos para analizar esos mismos procesos bajo nuevos matices, producto del rescate y análisis de documentos primarios en fuentes locales (Yankelevich, 1985; Camacho, 1991; Civera, 1993; Valdez, 1999; Mariñez 2005; Garza, 2010).

Los estudios realizados sobre la educación socialista desde lo nacional se utilizan para reconocer algunas líneas generales aportadas por la investigación historiográfica, para luego vincularlas con los procesos locales que ofrecen elementos nuevos derivados del trabajo con las fuentes primarias y que sin duda aportan ideas para comprender los factores que influyeron en Chihuahua para que existiera un clima de mayor tolerancia religiosa antes y durante el periodo de la educación socialista.

A manera de antecedentes

En el norte del país en general, y en Chihuahua en particular, confluyen factores opuestos que permiten explicar el escaso eco que hicieron los grupos religiosos radicales para luchar en contra del avance de la escuela socialista. El estado heredó la tradición católica de la época colonial, ya que la obra educativa estuvo encabe-

Nacional (Cinvestav): Camacho (1994), Quintanilla y Galván (1995), Quintanilla y Vaughan (1997), Montes de Oca (2004), Civera (2006), entre otros. En el norte comienza a rescatarse la educación socialista en los estados con trabajos como *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna* de María Candelaria Valdés Silva (1999), *La educación socialista en Sinaloa 1934-1940* de Lourdes Cueva Tazzer (2001), *La escuela primaria en el territorio norte de la Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940*, de María del Rosario Mariñez (2005), *La educación socialista en Nuevo León, 1934-1940: la atmósfera regeomontana* de Juana Idalia Garza Cavazos (2010), entre otros.

zada por las congregaciones religiosas de jesuitas y franciscanos hasta los primeros años de vida independiente. Las primeras escuelas, tanto elementales como de estudios mayores, fueron impulsadas por la iglesia católica.⁹

A lo largo del siglo XVIII y XIX, la obra educativa habría de desarrollarse a la par entre los esfuerzos de la Iglesia y la autoridad virreinal, en principio, y la republicana después. Se establecen diferentes disposiciones para lograr la instrucción de los indígenas con finalidades predominantemente religiosas—leer para conocer la Biblia y participar en las ceremonias litúrgicas— y a la vez se establecieron varios planteles particulares para la educación de los hijos de las familias acomodadas (Trujillo, 2005).

El papel protagónico ocupado por la Iglesia dio como resultado que al separarse los territorios de la Nueva Vizcaya, que actualmente corresponden a los estados de Chihuahua y Durango, se estableciera en el decreto constituyente del primero que la “religión del estado no es ni puede ser otra que la católica, apostólica, romana, que profesa la nación, quien la protege por las leyes sabias y justas, prohibiendo el ejercicio de cualquier otra” (Vázquez, 2010, p. 113). En este sentido, la labor interiorizada por los primeros maestros era de servicio a Dios sin que se hubiera fomentado una conciencia como gremio, pues quienes se venían dedicando a esta tarea eran principalmente clérigos y los esfuerzos del gobierno por asumir esta responsabilidad habían permanecido únicamente en intentos, hasta 1906, fecha en que se establece la Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de Chihuahua (Almada, 1983; Hernández, 1999; Trujillo, 2005; Vargas, 2010).

Incluso con esos antecedentes, la iglesia católica no logró mantener la hegemonía, pues estuvieron presentes otras corrientes de pensamiento que contribuyeron a generar proyectos con mayor pluralidad. El movimiento liberal pudo expedir la Ley de Libertad de Cultos el 4 de diciembre de 1860, lo que ocasionó que para la segunda mitad del siglo XIX existiera un clima favorable para la tolerancia religiosa (Beltrán, 2010). Aunado a esto, la posi-

⁹ Los jesuitas obtienen autorización del Virrey Conde de Paredes el 9 de enero de 1686 para abrir un colegio en el mineral de Parral, y en 1717 el virrey marqués de Valero concede licencia para la apertura de lo que después habría de llamarse Colegio de Nuestra Señora de Loreto en San Francisco de Cuéllar, hoy ciudad de Chihuahua (Márquez, 1984; Almada, 1983). Por su parte, a la orden de los franciscanos les corresponde el mérito de haber fundado la primera escuela de educación básica en 1721 en lo que actualmente se conoce como Templo de San Francisco, la cual estaba destinada a la educación de niños y era atendida por el mismo sacristán de la capilla (Vázquez, 2010).

ción geográfica del estado y la obra del Ferrocarril Central –que comunicaba la capital del país con Paso del Norte (hoy Ciudad Juárez)– facilitaron la llegada de grupos protestantes de la iglesia congregacional que muy pronto extendieron sus actividades al ámbito educativo.⁴⁰

Profundizando más sobre la obra educativa de los grupos protestantes, en investigaciones recientes (Larios y Hernández, 2008; Larios, Hernández y Pérez, 2009; Larios, 2010) hay elementos para sugerir que estos participaron en el tema educativo desde finales del siglo XIX. El primero que se preocupó por el establecimiento de planteles de nivel preescolar fue el congregacionista, pues se menciona que el 20 de mayo de 1885, el misionero estadounidense James Demarest Eaton y su esposa Gertrudie C. Prattel “fundan, el Colegio Chihuahuense, con una escuela para niñas, un kindergarten, una primaria y una escuela normal de donde se graduaron veintiocho alumnas las cuales trabajaron en diversas escuelas tanto públicas como privadas” (Larios, Hernández y Pérez, 2009, p. 4). Este hecho habría de ser un antecedente importante para que permearan nuevas corrientes religiosas, que no solamente se difundieron a través de las actividades pastorales, sino que estuvieron presentes –de manera implícita– en las actividades escolares de los planteles fundados.

En cuanto a la autoridad gubernamental –a pesar de la injerencia de la iglesia católica y de los grupos protestantes– desarrolló acciones importantes para el establecimiento de las bases funcionales del sistema educativo que logra su consolidación a lo largo del siglo XX. El eje central de la política educativa en el periodo de 1826 a 1906 giró en torno a la preocupación por establecer una escuela para la formación de maestros en la ciudad de Chihuahua, que viniera a darle sustento al proyecto educativo trazado por el gobierno. Los acontecimientos más destacados en ese periodo fueron cinco.

Primero la asignación de la connotación de “normal” a la Escuela Principal de educación elemental en 1826, a la que acudían los aspirantes a maestros a observar cómo le hacía el experto, pero sin estudiar materia alguna (Hernández, 1999).

Posteriormente se funda la Escuela Lancasteriana por decreto del 9 de octubre de 1833, en el cual el gobernador José Isidro Madero establece que el plantel debía destinar el segundo curso a

⁴⁰ Los estudios sobre el tema son escasos, pero existe un trabajo en el que se ofrece un panorama bastante amplio sobre el arribo del protestantismo a la ciudad de Chihuahua, el cual está centrado principalmente en los congregacionistas en el periodo 1882-1919 (Beltrán, 2010).

la formación de profesores bajo el método de la enseñanza mutua (Hernández, 1999; Trujillo, 2005; Vargas, 2010).

El tercer acontecimiento importante fue la promulgación el 5 de enero de 1882 de la Ley General Reglamentaria de la Educación Pública en el Estado por el gobernador Luis Terrazas, en la cual se decretó la enseñanza libre y por consecuencia cualquier persona o corporación podía abrir establecimientos de primaria, preparatoria y profesional (Álvarez, 1960).

Luego, entre 1882 y 1887, el establecimiento del Reglamento de Conferencias Pedagógicas y de la cátedra de pedagogía por medio de la cual se extendieron facilidades para que varias personas presentaran exámenes finales, que posteriormente les permitieron desempeñarse como docentes en escuelas del estado (Almada, 1983; Hernández, 1999; Trujillo, 2005; Vargas, 2010).

Finalmente, la promulgación de la Ley de Enseñanza Normal de 1905, por el gobernador Enrique C. Creel, que decreta la creación de la Escuela Normal para Profesores de Enseñanza Primaria, ubicándola en las instalaciones del Instituto Científico y Literario. El plantel abriría sus puertas el 2 de enero de 1906 (LENECH, 1905; Trujillo, 2005).

Bajo este panorama podemos analizar, de una manera muy general, que las ideas educativas del estado de Chihuahua se fraguaron con la mezcla de las tres corrientes mencionadas: iglesia católica, grupos protestantes y autoridad gubernamental, adoptando cada una un modelo filosófico que habrían de defender sus docentes –pues las tres establecieron instituciones para formarlos– y en su momento este factor contribuyó para que no hubiera una tendencia ideológica homogénea en el magisterio de Chihuahua que les permitiera agruparse en un solo frente como abiertos defensores de la escuela socialista o como opositores del proyecto.

El laicismo y la oposición de la iglesia católica

La columna vertebral del análisis historiográfico en torno a la educación socialista descansa sobre aspectos de carácter religioso, como lo fueron la oposición de la iglesia católica hacia la educación laica.⁴¹ En trabajos como *La educación socialista en Jalisco*

⁴¹ El término *educación laica* tuvo varias acepciones entre los diferentes grupos políticos que integraron el Congreso Constituyente de 1916-1917 y muy pocas veces tuvieron un consenso generalizado. Sin embargo, sus puntos de convergencia se encuentran en ideas como la libertad religiosa, el culto

(Yankelevich, 1985) se expone claramente cómo los principios recogidos por la Constitución federal de 1917 —en relación a la obligación del Estado de ofrecer educación gratuita, laica y obligatoria— antagonizaron con la profunda tradición religiosa tapatía, ya que prácticamente la mitad de las escuelas eran no oficiales y un gran número de ellas estaban controladas por la iglesia católica.

En otras entidades, como el Estado de México, Aguascalientes, Zacatecas, Puebla y Guanajuato, hubo franca oposición a la inclusión del término de laicidad en el artículo 3o. y en las demás disposiciones que limitaban el ejercicio del magisterio a los ministros de culto religioso. Hubo estados en los que las disposiciones federales fueron secundadas por lineamientos locales que radicalizaron las medidas en contra de la iglesia católica, a tal punto que fueron ocupadas las iglesias por las autoridades para transformarlas en centros educacionales.¹²

Durante el gobierno del general Álvaro Obregón se fue acrecentando el descontento del clero católico al operar los postulados constitucionales de 1917, básicamente ante los artículos 3o., 27o. y 130o. Fue hasta el mandato del general Plutarco Elías Calles cuando estas acciones se materializaron en la práctica y desencadenaron una lucha armada entre el gobierno y los grupos defensores de la libertad religiosa, con sangrientos combates en la región centro-occidente del país (Pérez, 2007).

Como respuesta a las medidas del gobierno que limitaban la acción de la Iglesia, se fundó en 1925 la Liga Nacional de la Defensa de la Libertad Religiosa por Miguel Palomar y Vizcarra, René Capistrán Garza y Luis G. Basurto, la cual “se proponía tener alcance nacional, en realidad se concretó en los Estados de Jalisco, Puebla y Guanajuato” (Pérez, 2007, pp. 88-89). Las movilizaciones realizadas por este grupo no trastocaron el orden en Chihuahua, pues aunque la persecución del gobierno hacia los sacerdotes católicos tuvo un episodio sangriento con la muerte del padre Pedro de Jesús Maldonado Lucero,¹³ entre la población civil no hubo bro-

religioso, las relaciones entre el Estado y las agrupaciones religiosas, la libertad de conciencia, entre otras, que se recogieron en los artículos 3o., 5o., 24o., 27o. (fracciones II y III) y 130o.

¹² En *La educación socialista en Jalisco* de Yankelevich (1985) se menciona que en la Ley Orgánica de Educación Pública del 7 de agosto de 1920, el gobernador de Jalisco, Ignacio Ramos Praslow, prohibió expresamente el ejercicio del magisterio a ministros de culto o a personas pertenecientes a organizaciones religiosas. Por su parte, Montes de Oca (2004) menciona que el discutido Tomás Garrido Canabal, que gobernó el estado de Tabasco de 1922 a 1925, convirtió la antigua catedral de Tabasco en la Escuela Racionalista Francisco Ferrer Guardia.

tes de inconformidad que obligaran a tomar el camino de las armas o que desataran la violencia hacia los maestros por apegarse a los principios de la escuela socialista (Pérez, 2007).

A diferencia de lo que ocurrió en el ámbito nacional, en Chihuahua la diversidad de corrientes –iglesia católica, autoridad gubernamental y grupos protestantes– crearon una amalgama de visiones y formas de entender el hecho educativo que en lugar de polarizar a la sociedad abrieron el camino hacia la convivencia pacífica con otros grupos religiosos. Bajo este clima comenzaron a llegar grupos religiosos extranjeros, como el de los mormones a finales del siglo XIX y los menonitas en 1922 (SEP, 1998), que veían en Chihuahua las condiciones idóneas para la práctica de sus costumbres y creencias de manera libre.

A pesar de las prerrogativas que las autoridades locales concedieron a los grupos religiosos católicos y no católicos, al permitirles incursionar en áreas como la educación para párvulos y para la formación de maestros, el control mayoritario del sistema lo mantuvo el gobierno y trató de hacer lo propio con el control ideológico de sus docentes. A partir de 1913 fue una práctica común que el maestro de la escuela pública, como empleado que era de la autoridad en turno, fuese presionado para luchar por la causa del gobierno. Por ello se veían obligados a firmar una carta-protesta para poder ingresar o mantenerse en el servicio docente en donde se asentaba que:

Convencido de que la felicidad de nuestra patria depende solo y exclusivamente de la enseñanza de los buenos principios morales que encierra nuestra constitución [...] protesta por medio de la presente trabajar en el ramo de Instrucción, siguiendo los ideales de la causa constitucionalista, sin prestar sus servicios más que

⁴³ Pedro de Jesús Maldonado Lucero fue sacerdote de la diócesis de Chihuahua y hasta el momento de su muerte había estado ejerciendo su ministerio en la parroquia de Santa Isabel, que tiene su sede en el pueblo del mismo nombre, al que los revolucionarios pocos años antes habían cambiado por el de General Trias con la intención de borrar de la geografía chihuahuense toda alusión al catolicismo. El sacerdote fue constantemente perseguido entre 1926 y 1929. Los tres periodos de la persecución religiosa vieron al padre Maldonado huyendo constantemente de la policía y de los agentes de gobierno. Murió en la ciudad de Chihuahua el 11 de febrero de 1937 a causa de una brutal y salvaje golpiza que le causó un severo daño cerebral y heridas en diversas partes del cuerpo. Esto sucedió en la presidencia municipal de Santa Isabel el 10 de febrero y terminó al día siguiente en Chihuahua (Salcedo, 2007). En el año 2000 se convirtió en el primer santo chihuahuense, ya que es considerado un mártir del periodo de conflicto religioso.

al gobierno legítimamente constituido, que es el emanado de la Revolución de 1910 [ACGE: 1].

Resulta claro que en este contexto el maestro era utilizado como un promotor de las ideas y proyectos que ostentaban los grupos de poder, y las más de las veces tenían que defender posturas que cambiaban radicalmente de un periodo de gobierno a otro o que, incluso, iban en contra de sus propias creencias. Esta situación se presentaría de manera recurrente durante el periodo revolucionario y posrevolucionario al permear conceptos como el laicismo y el racionalismo en los preceptos educativos.

Del laicismo al racionalismo antirreligioso

Resulta evidente que la propuesta de Venustiano Carranza, con respecto al artículo 3o. constitucional, no iba a satisfacer las exigencias de los diferentes grupos revolucionarios.¹⁴ La redacción preliminar asentaba: "Habrà plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental¹⁵ que se imparta en los mismos establecimientos" (González, en Valdés y Carbonell, 2007, p. 510).

Las corrientes antirreligiosas abogaron limitar por completo la participación del clero en educación, pues el encargado de la Comisión de Constitución, el diputado Francisco J. Múgica, explicó que la "comisión entiende por enseñanza laica la enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña el error inspirándose en un criterio rigurosamente científico [...] haciendo constar que no es su propósito darle la acepción de neutral [...]" (González, en Valdés y Carbonell, 2007, p. 511).

Los más radicales abogaron por incluir la denominación de educación racionalista en lugar del término laico, pues pensaban que definía con mayor exactitud el papel que debía asumir la es-

¹⁴ La configuración ideológica del Congreso Constituyente de 1916-1917 estaba dividida fundamentalmente en dos grupos: los *jacobinos* o radicales y los *renovadores*, que lo mismo se les calificó de *liberales* que de *conservadores* o *reaccionarios* (González, en Valdez y Carbonell, 2007).

¹⁵ Hay que recordar que en esos años la educación primaria estaba dividida en: *primaria elemental* de primero a cuarto grado y *primaria superior* del quinto al sexto. De igual manera, representaba una proeza el que una persona concluyera los dos niveles, a grado tal que lo dejaba en posibilidades de dedicarse al magisterio tan solo con esos estudios.

cuela con respecto a las cuestiones de fe. Al respecto, el diputado Luis G. Monzón –del grupo radical jacobino– argumentó que la “escuela de siglo XVIII enseñaba el error, la escuela del siglo XIX no lo enseñaba, pero lo toleraba [...] que la escuela del siglo XX lo combata en todos sus reductos [...] para lo cual necesita trocarla de laica en racional” (Guevara, 1985, pp. 25-29). Esta posición consideraba que la religión era causante de los errores más abominables del conocimiento y que la escuela, al ser el templo de la verdad, tenía la obligación de desmentirlas, convirtiendo así al docente en un abierto enemigo de las creencias religiosas.

Los principios que apoyaban la corriente racionalista estaban inspirados en Francisco Ferrer Guardia, anarquista español, quien proponía que el alumno debía indagar en la realidad y explicar los fenómenos naturales y sociales con un espíritu crítico, que dejaba fuera las concepciones religiosas tan arraigadas en la conciencia de la gente.

Sobre las implicaciones del racionalismo educativo en México encontramos trabajos que nos permiten conocer su recorrido histórico y la manera en que se transformó en una propuesta sólida desarrollada entre 1915 y 1924 en Yucatán (Montes de Oca, 2004; Arteaga, 2005). De allí se extendió a los estados de Veracruz, Morelos y Tabasco, pero la propuesta de incluirla en el texto constitucional finalmente fue rechazada.

Aunque las tesis centrales, en relación a la escuela racionalista, sostienen que esta difería en gran medida con la escuela socialista, en los discursos del presidente Cárdenas se utilizaba al racionalismo como un componente natural de la escuela socialista. En un mensaje que dirige como presidente electo de México, en octubre de 1934, señala:

La escuela socialista usa en su metodología de la valorización de los fenómenos naturales y sociales con un sentido estrictamente científico y racionalista y estas dos verdades es natural que no puedan satisfacer a aquellos elementos que están interesados, en una u otra forma, por que perdure la explotación del hombre por el hombre o el fanatismo y la ignorancia [Cárdenas, 1978, p. 137].

A pesar del debate en relación al laicismo o racionalismo que se estaba generando a nivel nacional, lo cierto es que en las estructuras magisteriales del estado de Chihuahua no sufrieron transformaciones radicales que llevaran a un periodo de inestabilidad que dificultara el trabajo, ya fuera en la Escuela Normal del Estado o en el propio Instituto Científico y Literario, pues no se han encon-

trado evidencias que así lo sugieran. De hecho, las ordenanzas y reglamentos educativos reflejan una posición de avanzada de los norteños en materia religiosa, pues en plena Guerra Cristera, en 1926, el Instituto Científico y Literario aprobó el reglamento interno que establecía en su artículo primero que la "enseñanza que se imparta en las Escuelas del Instituto será laica y por lo tanto los profesores, alumnos y empleados deberán abstenerse en lo absoluto de hacer en las aulas propagandas de manifestación u ostentación de índole religiosa o anti-religiosa" (AHU 1). Fue hasta 1935 cuando el propio secretario del instituto, José de Jesús Barrón, propuso que se realizaran las modificaciones necesarias a fin de adaptarse a las nuevas circunstancias que se estaban viviendo en el país y en las cuales figuraba precisamente el papel de luchador antirreligioso que la educación socialista le asignaba al maestro.

Lo que sí resulta claro es que en el largo proceso de enfrentamientos ideológicos, la sociedad y los propios docentes configuraron la idea de que era necesario construir un tipo de escuela que acabara de una vez por todas con la profunda desigualdad social, la cual no se había resuelto ni con la Revolución de 1910 ni con la Constitución de 1917, y veían en la educación el único camino. La escuela socialista viene a representar una esperanza para los sectores marginados y un proyecto que recogía lo mejor de las Misiones Culturales, de la Escuela Rural Mexicana, de las Casas del Pueblo y de la misma escuela racionalista (Yankelevich, 1985; Guevara, 1985).

La reforma socialista en Chihuahua

El camino para el establecimiento de la educación socialista tuvo la ventaja de fraguarse desde las estructuras de poder en el naciente Partido Nacional Revolucionario, que la incorpora como eje estratégico en su declaración de principios (PNR, 1929). Con esto quedó prácticamente allanado el camino para que durante la candidatura del general Cárdenas fuera incorporado el proyecto en el Primer Plan Sexenal. Las propuestas educativas anteriores habían enfrentado infinidad de obstáculos, pues eran defendidas por grupos de intelectuales que luchaban por convencer a la sociedad, y a sus mismos adversarios, de las bondades de su proyecto, pero quien podía inclinar la balanza hacia un lado o hacia otro era —y nos aventuramos a asegurar que sigue siendo— la élite en el poder.

El proyecto socialista, al ser abanderado por el candidato oficial del PNR, el general Lázaro Cárdenas, tuvo grandes ventajas.

Sin embargo, en Chihuahua se presentó un fenómeno muy particular, pues el gobierno federal no desarrolló una campaña ideológica con la misma intensidad que en otras regiones del país con la cual se lograra el respaldo de la ciudadanía, y del propio magisterio, y aun así logró una penetración muy rápida en la sociedad y en el propio magisterio.

Cárdenas tuvo un contacto limitado con las regiones del norte del país durante su cargo como presidente del PNR, y una vez nombrado candidato a la presidencia de la república, en 1933, enfocó sus recorridos de campaña en los estados del centro y sureste de la república, en donde había cobrado mayor fuerza la corriente racionalista. Tal es el caso de Yucatán, Veracruz, Morelos y Tabasco.¹⁶

Aun con lo anterior, la educación socialista despertó el interés de los grupos intelectuales chihuahuenses a grado tal que la Escuela Normal del Estado adoptó los principios de la nueva reforma, les dio una interpretación propia y se convirtió en promotora de estas ideas a través de las actividades cotidianas desarrolladas por maestros y alumnos, principalmente en los años de 1934 a 1935, que fueron los de mayor agitación (AHU). Este fenómeno no fue fortuito, sino que se debió a que el Instituto Científico y Literario (integrado por la Escuela Normal del Estado, Escuela Preparatoria, Escuela Secundaria y Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas) era la máxima casa de estudios en el estado y en él confluían personajes con gran influencia en las decisiones políticas.¹⁷

La formación ideológica de buena parte de los maestros chihuahuenses se inició antes de la implementación de la reforma, cuando se encontraban como estudiantes, pues muchos de ellos se habían nutrido de las ideas que estaban causando tanto revuelo

¹⁶ El contacto limitado de Lázaro Cárdenas con los estados del norte del país se deduce a partir de una colección de palabras y documentos públicos de este personaje editado por Siglo XXI Editores (1978).

¹⁷ Entre los personajes más influyentes en el periodo socialista encontramos a José de Jesús Barrón, quien fue secretario y director del Instituto Científico y Literario, regidor municipal de Chihuahua y diputado local; Manuel López Dávila, quien fue director honorario de Instituto Científico y Literario, secretario general de Gobierno, presidente municipal de Chihuahua y gobernador de San Luis Potosí en la década de 1960; Francisco García Carranza, director del Instituto Científico y Literario, diputado federal y líder obrero; Martín H. Barros Álvarez, oficial mayor de Gobierno del Estado, intelectual y líder obrero; y Luis Urías Belderráin, secretario del Instituto Científico y Literario, director de la Escuela Normal del Estado e intelectual (AHU).

en el centro y sureste del país al participar en congresos y eventos nacionales de carácter socialista (AHU 4). El personaje más activo fue José de Jesús Barrón, quien posteriormente funda el Partido Comunista en el estado.

Las condiciones existentes en la década de los treinta no fueron impedimento para la difusión de las nuevas ideas y rápidamente se implementaron acciones tendientes a establecer un clima favorable para el arribo del socialismo. Entre los mismos estudiantes normalistas hubo numerosos eventos en los que se buscaba establecer contacto con las Juventudes Socialistas de México y al mismo tiempo fueron creadas revistas como *Ideal*, fundada por Ignacio Rojas Domínguez y José de Jesús Barrón, que lograron establecer profundas raíces socialistas en los jóvenes que trascenderían más allá del periodo cardenista (AHU 5).

El factor más importante que explica la simpatía de los estudiantes normalistas con la educación socialista se encuentra en la esperanza que despertaba para cambiar su nivel de vida, pues desde que se crea la Escuela Normal del Estado, su matrícula estuvo constituida por jóvenes pobres que lograban concluir sus estudios gracias a las becas otorgadas por el gobierno (AHU). De hecho existieron diferencias muy marcadas entre los estudiantes preparatorianos del Instituto Científico y Literario y los normalistas que, a pesar de compartir los mismos espacios educativos, guardaban asimetrías que al paso de los años ocasionaron la separación de ambas instituciones.⁴⁸

Con una población mayoritariamente pobre, la educación socialista representaba el intento más claro por lograr la emancipación de los obreros y campesinos que ahora pasaban a ser eje de las políticas gubernamentales. El presidente Cárdenas concebía este tipo de escuela como "el capítulo más importante de la Revolución, porque significa un afianzamiento de los ideales de justicia social en la conciencia de los niños y de los jóvenes" (Cárdenas, 1978, p. 136).

En la Escuela Normal resultó una constante que maestros de diferentes comunidades del estado solicitaran al director del Instituto y de la Escuela Normal que asistieran las Brigadas de Estudiantes Normalistas a sus comunidades con el propósito de difun-

⁴⁸ En la preparatoria del ICL se formaba principalmente la élite chihuahuense que más tarde acudía a terminar una carrera en instituciones del centro del país o en alguna universidad extranjera. Por el contrario, en la Escuela Normal los estudiantes humildes acudían a terminar una carrera corta que les permitiera incorporarse rápidamente al mercado de trabajo. La mayoría eran hijos de campesinos y obreros.

dir las nuevas ideas. Como ejemplo, en oficio del 1 de enero de 1935, el maestro de la escuela de La Junta, Chihuahua, dice al profesor José de Jesús Barrón que "dado cuenta de la efectiva labor que han venido desarrollando en los distintos lugares que han visitado y juzgando conveniente les hago una cordial invitación como presidente de la sociedad de padres y tutores de esta localidad para que vengan a darnos una orientación en las nuevas ideas que se predicán" (AHU 6). Situaciones como estas reflejan el papel protagonista que había tomado la institución formadora de maestros.

La educación socialista no solamente le confirió al maestro la responsabilidad de ser un promotor social, un líder campesino o consejero de la comunidad, sino que además incluía un compromiso de lucha hacia los fanatismos religiosos, que al menos en el trabajo cotidiano no tuvo los mismos alcances que en otros puntos del país en donde profesores e inspectores fueron víctimas de los grupos cristeros que se dedicaban a limitar la acción de la escuela socialista y, en algunos casos, a asesinar maestros (Yankelevich, 1985; Camacho, 1991; De Sierra, 2005).

La concepción de la nueva escuela en Chihuahua no se inició directamente con el ataque a la Iglesia, aunque hubo maestros que desarrollaron campaña antirreligiosa,⁴⁹ sino que se enfocaron en las acciones de reivindicación de las clases pobres apoyando a los campesinos y obreros en la formación de sindicatos y en las gestiones comunitarias ante las autoridades. El cambio en esta nueva concepción comenzó a operar primeramente en la Escuela Primaria Anexa, pues en 1935, el secretario del Instituto Científico y Literario y de la Escuela Normal propuso cambios importantes en la organización de la institución argumentando que:

La Escuela Anexa a la Normal está considerada, con razón, como una de las Escuelas a donde asisten los niños hijos de familias acomodadas, escuela donde se ha excluido al niño proletario resultando con esto una contradicción con el espíritu que anima a la Escuela Normal del Estado. Deseamos hacer de la Escuela Anexa una Escuela Socialista en donde tengan cabida de preferencia los niños pobres [AHU 7].

⁴⁹ En el Archivo de Concentración de Gobierno del Estado existen documentos, en los expedientes de maestros, en los que dan cuenta a sus superiores de actividades de desfanatización emprendidas en sus respectivos planteles. Tal es el caso de la profesora Adelina Olivas de Cázares en la región de Saucillo durante el ciclo escolar 1934-1935.

Lo anterior pone en evidencia el grado de exclusión en que se encontraban los estudiantes pobres e ilustra el giro que la política educativa estaba dando para establecer una mayor equidad. El espíritu de orientación hacia las clases desprotegidas no solamente se dio en lo pedagógico, sino en todas las áreas que tenían que ver con la función social de la escuela en la comunidad. En Chihuahua operaron cambios importantes en los planes de estudio para que la asignatura de prácticas agrícolas se llevara a cabo con toda puntualidad y las mismas autoridades del Instituto y de la Normal apoyaron las iniciativas de orientación ideológica a las organizaciones sindicales de la entidad (AHU). Esos dos factores reflejan el interés que en la institución normalista tenían por capacitar a los estudiantes para que, al egresar como docentes, inclinaran sus actividades profesionales hacia los grupos obreros y campesinos.

A partir del 1 de julio de 1936 comenzó a funcionar la cátedra de derecho obrero anexa al mismo Instituto Científico y Literario, la cual contó con el apoyo y orientación ideológica de los maestros normalistas Francisco García Carranza, Martín H. Barrios Álvarez y José de Jesús Barrón, con la cual se fomentaba la idea de que la preocupación del maestro no solamente debía estar en lo que sucede al interior del aula con sus alumnos, sino en todo lo que ocurría en la comunidad (AHU).

El periodo comprendido de 1934 a 1936 vendría a ser el de mayor actividad de promoción y difusión de la ideología socialista, principalmente en la Escuela Normal del Estado, que en todo apuntaba en la aspiración de contar con una sociedad comunista, lo que pronto motivó la intervención de la élite chihuahuense que había observado este proceso con una mirada complaciente, pues hasta entonces el maestro José de Jesús Barrón, director del Instituto Científico y Literario, no había encontrado obstáculos para desarrollar algunos proyectos de carácter socialista que necesariamente requerían de la aprobación y apoyo de quienes ostentaban el poder político y económico.

El declive del proyecto inicia en mayo de 1936 cuando fue destituido como director del instituto el profesor Barrón a consecuencia de la declamación de una poesía de contenido revolucionario que causó malestar en las esferas militares de la sociedad chihuahuense (AHU 8). Posteriormente, con el arribo de un nuevo gobernador en octubre de 1936, la separación de la Escuela Normal del Estado y del Instituto Científico y Literario sería una realidad en 1937, hecho que fue el factor decisivo para que la efervescencia socialista decayera, pues la institución formadora de maestros ve-

nía siendo su principal sostén (AHU; Trujillo, 2005; Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

A manera de conclusión

El tránsito de las posiciones ideológicas en materia educativa por cerca de cinco décadas de encuentros y desencuentros permitió que a la llegada de la educación socialista en Chihuahua existiera una sociedad con pluralidad de ideas acerca de los propósitos y fines de la escuela que no desencadenaron hechos violentos generalizados.

De manera sintética puede decirse con sustento que hubo oposición de la iglesia católica hacia el proyecto educativo cardenista, pero en la entidad no alcanzó las mismas proporciones que en otros lugares como Jalisco, Aguascalientes, Puebla o el Estado de México, ya que existía una tradición de tolerancia religiosa iniciada desde finales del siglo XIX con las corrientes protestantes establecidas desde 1882. En este sentido, la adopción del proyecto socialista en el Instituto Científico y Literario –y consecuentemente en la escuela Normal del Estado– fue más bien producto de la afinidad ideológica con sus postulados de reivindicación de las clases marginadas.

A la luz de la historia, el periodo cardenista sigue siendo una etapa polémica debido a la interpretación propia que tuvo del artículo 3o. constitucional en el sentido de una educación laica que rayó en el ateísmo, situación que a la postre la llevaría al fracaso. Lo que no puede negarse es el papel que jugó en la creación de una conciencia de lo que la escuela debía hacer como palanca para el desarrollo de la comunidad, y quienes mayormente estuvieron comprometidos con este ideal fueron los docentes y alumnos de la Escuela Normal del Estado.

Referencias

Documentos primarios

- ACGE 1. (1913). Expediente personal de la maestra Cruz Balderrama. Archivo de Concentración de Gobierno del Estado.
- ACGE 2. (1930). Expediente personal del maestro Jesús José Armenta. Archivo de Concentración de Gobierno del Estado.
- AHU 1. (1935). Libro de copias de oficios expedidos por el instituto. 1934-1935. Archivo Histórico Universitario.

- AHU 2. (1933). Libro de alumnos pensionados. 1933-1934. Archivo Histórico Universitario.
- AHU 3. (1935). Libro de exámenes, cancelación de nombramientos, oficios al Gobierno de profesores. Memoria. 1935-1936. Archivo Histórico Universitario.
- AHU 4. (1929). Libro de programas detallados. 1928-1929. Archivo Histórico Universitario.
- AHU 5. (1935). Libro de varios, Escuela Normal Nocturna de Ciudad Juárez, Chih. Solicitudes de pensiones. Alumnos. 1935-1936. Archivo Histórico Universitario.
- AHU 6. (1935). Libro de correspondencia mandada fuera de la ciudad, oficios del Gobierno, incorporación secundaria, México, D.F., Librería Espasa-Calpe de México D.F. 1934-1935. Archivo Histórico Universitario.
- AHU 7. (1935). Libro de biblioteca, varios, certificados del Sanatorio Palmore, Escuela Normal, monografía del instituto por don Manuel Aguilar Sáenz (1926). Archivo Histórico Universitario.
- AHU 8. (1936). Libro de exámenes, cancelación de nombramientos, oficios al Gobierno de profesores, memoria. 1935-1936. Archivo Histórico Universitario.

Fuentes secundarias

- ALMADA, F.R. (1983). *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses* (2a. ed.). Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- ÁLVAREZ, M.E. (1960). *La educación en Chihuahua*. México: Imprenta Aldina.
- ARTEAGA CASTILLO, B. (2005). *La escuela socialista de Yucatán, una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)* (col. Más texto 5). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- BARROS, C. (1993). *La historia que viene*. España: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/historia_que%20viene.htm#_ftn1
- BELTRÁN ACOSTA, R. (2010). La llegada del protestantismo a la ciudad de Chihuahua. En J. Vargas Valdez (coord.), *Chihuahua horizontes de su historia y su cultura* (t. 1, pp. 133-147). México: Grupo Editorial Milenio.
- BREMAUNTZ, A. (1943). *La educación socialista en México. Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*. México: Imprenta Rivadeneyra.
- CAMACHO SANDOVAL, S. (1994). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*. México: Conaculta.
- CÁRDENAS, L. (1978). Discurso del candidato del PNR a la presidencia de la república en la Escuela Preparatoria. Mérida, Yuc., 16 de marzo de 1934. En *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas. Mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928-1940* (vol. 1). México: Siglo XXI Editores.
- CIVERA, A. (1993). *La educación socialista en la Escuela Regional de Tenerife, 1934-1940*. Tesis de maestría, DIE-Cinvestav.
- CIVERA, A. (2006). La coeducación en la formación de maestros rurales en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 269-291. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&critério=ART00013>
- CUEVA TAZZER, L. (2001). *La educación socialista en Sinaloa 1934-1940*. México: Universidad de Occidente.

- DE SIERRA NEVES, M.T. (2005). *La educación socialista en el cardenismo. Testimonios de algunos de los protagonistas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- GARZA CAVAZOS, J.I. (2010). *La educación socialista en Nuevo León, 1934-1940: la atmósfera regiomontana*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- GONZÁLEZ SCHMAL, R. (2007). *El significado del laicismo en el Constituyente de 1917*. En D. Valdés y M. Carbonell (coords.), *El proceso constituyente mexicano, 150 años de la Constitución de 1857 y 90 de la Constitución de 1917*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GUEVARA NIEBLA, G. (1985). *La educación socialista en México 1934-1945. Antología*. México: Litografía Cultural.
- HERNÁNDEZ OROZCO, G. (1999). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1850-1900*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- HERNÁNDEZ OROZCO, G., PÉREZ PIÑÓN, F.A. y EVANGELISTA MÁRQUEZ, J.L. (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934-1954*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- INEGI. (s.f.). *Quinto Censo de Población 1930. Tabulados básicos*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de http://buscador.inegi.org.mx/search?tx=poblacion+rural&CboBuscador=default_collection&q=poblacion+rural&site=default_collection&client=frontend_1&output=xml_no_dtd&proxystylesheet=frontend_1&getfields=*&entsp=a_inegi_politica&Proxyreload=1&numgm=5
- LARIOS GUZMÁN, M. (2010). *Historia de la educación preescolar en Chihuahua 1885-1940*. México: Talleres Gráficos de Gobierno del Estado de Chihuahua.
- LARIOS GUZMÁN, M.E. y HERNÁNDEZ OROZCO, G. (2008). Proceso histórico y formación docente. La Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua, 1929-1934. *Revista Investigación Científica*, 4(3). México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de www.uaz.edu.mx/cippublicaciones/ricvol4num3/Proceso.pdf
- LARIOS GUZMÁN, M.E., HERNÁNDEZ OROZCO, G. y PÉREZ PIÑÓN, F.A. (2009). *La iglesia protestante en la educación de Chihuahua 1885-1928*. Ponencia presentada para el X Congreso Nacional de Investigación en Veracruz. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0165-F.pdf
- LERNER, V. (1979). *La educación socialista*. México: El Colegio de México.
- LENECH. (1905, abril 24). *Ley de Enseñanza Normal del Estado de Chihuahua expedida por el gobernador Don Enrique C. Creel*. Chihuahua: Imprenta del Gobierno.
- MARIÑEZ, M. del R. (2005). *La escuela primaria en el territorio norte de la Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940*. Tesis de maestría en ciencias educativas, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.
- MÁRQUEZ TERRAZAS, Z. (1984). *Introducción a la historia de la educación en Chihuahua*. México: Ediciones del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- MENA, J. de la L. (1941). *La escuela socialista, su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero*. México.
- MONTES DE OCA, E. (1998). *La educación socialista en el municipio de Toluca, 1934-1940*. (Documentos de investigación 24). México: Colegio de México.
- MONTES DE OCA NAVAS, E. (2004). *La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado*.

- La Colmena*, (41). Recuperado de <http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2041/Sumario41.html>
- MORA FORERO, J.R. (1976). *La ideología educativa del régimen cardenista*. México: El Colegio de México.
- NORIEGA CANTÚ, A. (1988). *Los derechos sociales, creación de la Revolución de 1910 y la Constitución de 1917*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PÉREZ PIÑÓN, F.A. (2007). *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado en el periodo de la Revolución Mexicana*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- PNR. (1929). *Partido Nacional Revolucionario. Documentos básicos*. México.
- QUINTANILLA, S. (1996, enero-junio). Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 137-152. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00185>
- QUINTANILLA, S. y GALVÁN, L.E. (1995). La historiografía de la educación en México: balance de los ochenta, perspectiva para los noventa. En S. Quintanilla (coord.), *Filosofía, teoría, historia y campo de la educación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- QUINTANILLA, S. y VAUGHAN, M.K. (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SALCEDO Z., M. (2007). *Los otros personajes chihuahuenses*. México.
- SANTANA PÉREZ, J.M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto, Venezuela: Fundación Buria.
- SEP. (1998). *Chihuahua. Historia y geografía. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- TRUJILLO HOLGUÍN, J.A. (2005). *Sembradores: la Normal del Estado en la historia educativa de Chihuahua*. México: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- VALDÉS SILVA, M.C. (1999). *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna*. México: Secretaría de Educación Pública de Coahuila.
- VARGAS VALDEZ, J. (2010). *La utopía de la educación porfiriana en Chihuahua y los afanes para fundar una escuela de maestros (1890-1910)*. En J. Vargas Valdez (coord.), *Chihuahua horizontes de su historia y su cultura* (t. 2, pp. 104-124). México: Grupo Editorial Milenio.
- VÁZQUEZ LOYA, D. (2010). *La iglesia católica en la ciudad de Chihuahua*. En J. Vargas Valdez (coord.), *Chihuahua horizontes de su historia y su cultura* (t. 1, pp. 106-134). México: Grupo Editorial Milenio.
- YANKELEVICH, P. (1985). *La educación socialista en Jalisco*. México: Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco.

Esta 1a. edición de
Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua
se imprimió en Chihuahua, Chih.,
en el mes de junio de 2014.

Interiores impresos en los talleres gráficos de
Impresos Barrera, con domicilio en
calle 64a. n. 1814, col. Cerro de la Cruz, c.p. 31460.

Encuadernación y acabados finales en el
Taller de Encuadernación Ari, con domicilio en
calle Escudero n. 2304, col. Santo Niño, Chihuahua, Chih., c.p. 31200.

Edición y producción: Martín Reyes.

