

## **La modernización educativa de 1992 a partir de testimonios orales y fotográficos en Nuevo Casas Grandes**

### **Palabras clave:**

Modernización educativa, cotidianidad, testimonios

### **Resumen:**

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica nace en el sexenio presidencial salinista (1988-1994) como una promesa de incentivar el desarrollo profesional y cultural de los actores educativos. Esta intención contrastaba fuertemente con las condiciones de rezago económico y una serie de desventajas en el plano cultural, científico y tecnológico. Sus objetivos consistían en mejorar la calidad del sistema educativo, descentralizar la educación, elevar los índices de escolaridad y fortalecer la participación social en las tareas educativas.

En cada entidad federativa, esta iniciativa tuvo particularidades muy diferenciadas por la interpretación que las autoridades locales y los actores involucrados hicieron de ella. En el estado de Chihuahua, los conflictos burocráticos, así como la depreciación salarial del magisterio y la historia reciente de las movilizaciones y demandas de este sector, condensaron una realidad distinta a la del centro y sur del país.

Ante la necesidad de responder a esta transición, declarada formalmente el 18 de mayo de 1992, nacieron diversos proyectos sociales y comunitarios que proponían a nivel privado de convivencia familiar y vecinal, formas distintas de interacción con el propósito de adaptarse a las nuevas exigencias educativas. Las acciones desarrolladas desde un plano cuasi doméstico que han pasado inadvertidas para la historiografía oficial son retomadas aquí, para dar cuenta de aquellos apuntes mínimos, pero no menos valiosos de la historia, a través de las voces de sus protagonistas y, reconsiderar el soporte material sobre el que se ha asentado la efectividad de las políticas sexenales en el ámbito local.

Con el presente texto, se pretenden reconocer los intersticios de aquella época con la recuperación de testimonios orales y gráficos de la vida cotidiana en el Municipio de Nuevo Casas Grandes, localizado al noroeste del estado de Chihuahua. Principalmente, de la labor desarrollada en una casa de asistencia para maestras, maestros y estudiantes foráneos, con más de 38 años de trabajo continuo, de la que se recuperan memorias y significados atribuidos a las políticas educativas y su implementación durante el sexenio salinista. Se describen las vicisitudes en las que surge, sus participantes, el espíritu de acrecentar la cultura y el trabajo cotidiano desarrollado en las intermediaciones de la planificación y la improvisación de recursos.

### **Breve repaso de los efectos de la modernización educativa**

Han transcurrido veintiocho años desde que se aprobó el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, cuyos principales objetivos consistían en consolidar un sistema educativo que promoviera un vínculo cercano entre escuela y comunidad, así como la transición hacia el federalismo descentralizado como forma de organización que volviera

a las entidades corresponsables del proyecto y de los esfuerzos por elevar la calidad de la educación en el país.

La revalorización de la función docente se expresó en seis aspectos: “la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo” (Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, 1992).

Para Alcántara (2008) esto significó un plan de incorporación de la política mexicana en el panorama globalizador y neoliberal que fue considerado fallido en su planteamiento, ya que no se consiguió eliminar el rezago y los niveles de inequidad nacional. Otras voces críticas (Muñoz, 2008) calificaron al programa de carrera magisterial, como plataforma de promoción salarial que situaba a las profesoras y los profesores bajo los esquemas competitivos que permitieron tanto a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sostener un sólido sistema de control.

Por otra parte, la descentralización se expresó como un exhorto a las entidades a incrementar las “modestas” aportaciones de recursos a la educación y con esto mejorar sus condiciones (Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, 1992). La agilización de los procesos, al eliminar los obstáculos burocráticos fue la consigna que se sugirió acatar, desplazando parte de la responsabilidad federal a los estados en lo concerniente a la gestión técnica y presupuestaria.

En el plano gremial, estas transformaciones llegaron luego de que las trabajadoras y los trabajadores de la educación atravesaran por conflictos sindicales, descontentos por la caída salarial e impulsados por una fuerza organizativa muy importante y extendida de la década de los años ochenta (Loyo, 1993). Según la autora, esta nueva fase consolidó una orientación tecnocrática que se reflejó en la implementación de una nueva racionalidad de los métodos empleados dentro del Sistema Educativo Nacional (SEM).

Bajo este escenario y mediante el llamado a la sociedad para su participación en los procesos educativos, dictado por el Acuerdo es, que se abrieron expectativas de mejoramiento de la calidad educativa tendientes a un progreso afincado en el desarrollo socioeconómico. La convocatoria amplia y plural a formar parte del proyecto modernizador intentó inocular un espíritu optimista y democrático de compromisos compartidos entre educación y comunidad.

No obstante, los ambiciosos anhelos que se prefiguraban con el naciente Acuerdo, sus limitaciones fueron inabarcables tanto en el plano de la actualización permanente de las y los docentes, como en la provisión de equipo y recursos materiales para las escuelas. “Se hicieron esfuerzos encomiables en el sexenio para proveer material didáctico y bibliotecas pero, no llegaron a todos los rincones del territorio” (Vázquez, 1997, 945).

La contradicción entre el proyecto federal para impulsar la calidad educativa y la realidad social de un país, sumido en profundas desigualdades, generó dinámicas particulares en distintas regiones y, las maestras y los maestros tuvieron que sortear las dificultades de enfrentar una misión para la que no se encontraban preparados, ya sea por la falta de

recursos didácticos, por los problemas en las asignaciones de plazas, o bien, por la sujeción a un esquema sindical y patronal corporativizado y férreamente constituido bajo mecanismos burocráticos de dominación (Mandel, 1973).

La transferencia de docentes y escuelas de educación básica federales a los respectivos gobiernos estatales supuso un desafío de adaptación, tanto para el personal adscrito a estas instituciones, como para madres y padres de familia, para el alumnado y para la comunidad en general, ya que con la creación de los consejos de participación social se tornaba imprescindible la dedicación de tiempo, recursos y esfuerzos a una tarea común. Además, estos procesos exigían eventualmente la disposición para tomar acuerdos en colectivo sobre la representatividad y toma de decisiones en materia escolar. De ahí que, en cada entidad la evolución y los efectos resultaran tan diferenciados. En el caso de Chihuahua estos consejos de participación fueron inexistentes por la ausencia de interés en aprovechar esa herramienta organizativa.

Ante este panorama se perfila el tipo de dinámica que pudo suscitarse a nivel estatal y local en el Municipio de Nuevo Casas Grandes. De acuerdo con Loera y Sandoval (1999) la concentración poblacional se localizó en esta ciudad a partir de la segunda mitad del siglo XX y, en otras como: Juárez, Chihuahua, Cuauhtémoc y Delicias, lo cual indica un importante desplazamiento del entorno rural a las ciudades industrializadas. Para 1992 en el ámbito educativo, Chihuahua ya había expandido su capacidad de cobertura de forma significativa y se ponían en marcha proyectos educativos innovadores como el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) o los Centros de Atención Múltiple (CAM) y el organismo descentralizado de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), por citar algunos ejemplos.

La descentralización en Chihuahua en cifras, se expresa en que “se transfirieron al gobierno estatal 3 337 planteles y 25 000 plazas” (Loera y Sandoval, 1999, 427). Las acciones de maestras y maestros durante el plan modernizador se caracterizaron a partir del soporte material y de gestión que llegan a desarrollar para mantener con vida los proyectos innovadores:

Se vuelven promotores muy efectivos, a tal punto que cuando algunos programas dejan de tener prioridad y disminuyen, o de plano desaparecen los apoyos que los sustentaban, llegan a sobrevivir gracias a que los maestros asignados a ellos los impulsan, buscando financiamientos alternativos e incluso poniendo dinero propio. Los maestros de base, a quienes van dirigidas las innovaciones, las evalúan considerando la trascendencia que pueden tener para su práctica docente concreta (Loera y Sandoval, 1999, 418).

Estas acciones demuestran la intención de avanzar y adaptarse dentro de las posibilidades a un proyecto nacional, demuestran también, el aliento de las y los docentes a hacer lo que se puede con lo que se tiene. Pero del mismo modo, se observa un descuido sobre la formulación de una visión pedagógica unificada por parte de las autoridades, que dejaba en manos de cada docente la definición y la actuación con recursos propios y, en ocasiones, con una doble tarea: la gestión y la enseñanza simultáneas.

A estas condiciones se sumarían los cambios de adscripción y asignación de plazas que contribuyeron a intensificar los procesos migratorios del campo a la ciudad, que en múltiples ocasiones obligaron a las y los docentes a cambiar sus lugares de residencia y, con ello, a desarrollar espacios diversos de convivencia y, en algunos casos, a solicitar servicios de asistencia y vivienda.

### **El valor de lo cotidiano en la memoria y la interpretación de la historia**

El pasado reciente localizado en la década de los años noventa, en el contexto social del estado de Chihuahua y particularmente de la ciudad de Nuevo Casas Grandes, se aparece ante sus pobladores como una sucesión de acontecimientos, para algunos, estrechamente conectados entre sí, que incluso forman parte de su historia personal, pero que solo pueden revisarse retroactivamente y analíticamente a través de una sistematización y un método, lo cual no los exime de las preguntas epistemológicas sobre la realidad, la naturaleza del conocimiento histórico y la posibilidad para acceder a él.

El problema de la historia de la educación, aunque no exclusivo de ella, es el de la tendencia y tentación a romantizar el pasado y de erigirlo como fijo e inmutable. Por ello es preciso tener presente que el recuerdo y el olvido son selectivos siempre y que la memoria es inventora (Braunstein, 2008), en el sentido más positivo y verosímil del término.

La historia es el escenario de nuestra existencia singular, aunque en ella no estén escritos el guion de la acción ni el texto que *re-citamos* los actores. Por otra parte, su presencia dista de ser clara e inequívoca: es un marco invisible que todo lo incluye en su cuadro. Va cambiando, sus significaciones son transitorias y están sometidas a imprevisibles remodelaciones (Braunstein, 2012, 33-34).

Como crítica a la contumaz fórmula del paradigma biologicista y conductista de la memoria, el surgimiento de las teorías epistemológicas constructivistas y construccionistas, ha posibilitado la reconceptualización del ejercicio mnémico, considerándolo más allá de la representación fiel de la realidad. En esta línea argumental la memoria no sería el tratado del pasado, sino del pensamiento y sus vicisitudes, el crisol que conjuga anhelos o sufrimientos, dignidad o deshonra, reproches o disculpas personales. Como refería Bloch: “el objeto de la historia es esencialmente el hombre” (Bloch, 1952, 24-25).

En esta tesitura crítica, aunque en un campo distinto, Cuesta (2007) a través del repaso de filósofos como Nietzsche, Adorno y el propio Marx, nos recuerda la importancia de la memoria como filosofía moral contemporánea, como deber de la didáctica crítica, como herramienta necesaria frente a las acechanzas de la dominación y como apuntalamiento imprescindible contra el olvido inhumano del sufrimiento, para decirlo en términos de Braunstein (2012) “el olvido del crimen como crimen del olvido”.

La cotidianidad se asienta sobre la base del devenir histórico. El fundamento de los llamados “grandes acontecimientos” siempre remite a lo doméstico, al *savoir faire* de lo inmediato, de lo próximo y, muchas veces, a lo invisible o a lo inadvertido. En este orden de ideas, el patrimonio inmaterial cobra sentido como cúmulo de aprendizajes, códigos,

símbolos con los que interactuamos y asumimos como naturales y permanentes, pero que fueron contruidos desde la dinámica social.

De acuerdo con Cervantes (2016) con base al estudio de Mancera-Valencia (2012) el contenido del patrimonio inmaterial educativo contempla cuatro rubros: a) De organización, que agrupa: comunidad escolar, actividades extraescolares, demostraciones cívicas y otros; b) De prestigio y liderazgo, que contempla: prácticas docentes, estudiantes y egresados talentosos; c) De lenguaje símbolos y significado, que reúne: actividades cívicas escolares, festejos, música, marchas, etc., y d) Emotivos, que incluye: subjetividad docentes, interacción escolar, procesos de gestión entre otros. Dentro de los procesos socioculturales describe los siguientes dos rubros: a) Procesos socioeconómicos indirectos: tiendas, papelerías, servicio de alimentación, hospedaje, etc., y b) Cambios sociales, comunitarios o políticos indirectos: vandalismo, faltas administrativas, movimientos estudiantiles y otros.

El patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, también reconocido como patrimonio cultural intangible, retoma la definición establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), como fundamento que otorga valor a los recursos y piezas simbólicas, intelectuales o artísticas producidas y reproducidas por alguna comunidad en particular:

Se entiende por “patrimonio cultural inmaterial” los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible (UNESCO, 2003, 2).

Se reconoce así, la importancia que el decurso de lo cotidiano puede llegar a representar para una comunidad y, en el caso del patrimonio cultural inmaterial, para la humanidad en su conjunto.

## **Resultados**

En esta ponencia se ha pretendido exponer un fenómeno educativo del pasado reciente, con sus consecuentes efectos sobre las dinámicas sociales, que inciden de forma destacable en un aspecto comunitario denominado como casas de asistencia o casas de alojamiento para docentes y estudiantes. Así, puede observarse el entrecruzamiento de un proyecto de alcance nacional con uno, de dimensiones locales que surgió de la necesidad de sus usuarios y de su propietaria.

Pueden visualizarse los cruces entre la necesidad de un gobierno federal por implementar medidas para elevar la calidad de la educación, con la necesidad de las y los docentes

con salarios depreciados que buscaban un espacio para vivir con comodidad y al alcance de su presupuesto, en la ciudad en que les fue asignada su plaza.

Se evidencia el soporte material de un servicio particular de asistencia, y que como este hay muchos otros, desde los cuales se efectúan y son posibles los grandes proyectos nacionales. Desde las acciones más modestas, desde los intersticios de lo doméstico, a partir de los momentos de convivencia, del trabajo femenino que sostiene la continuidad ininterrumpida de los otros trabajos, desde la construcción de una vida basada en un lazo afectivo, casi familiar de seguridad y confianza y, desde el espacio en que cohabitan distintos partícipes de la labor educativa es, desde donde se pueden construir los planes más ambiciosos.

A continuación, se presentan algunos comentarios y puntos de vista recuperados a partir de la conversación cara a cara con una propietaria de una casa de asistencia para maestras, maestros y estudiantes foráneos en Nuevo Casas Grandes.

Fotografía 1. Propietaria de la Casa de asistencia, 1987



Fuente: Archivo particular de la propietaria

Sobre esta labor, la propietaria mencionó:

“(…) nunca se ha tratado que solo sea considerado como un espacio para dormir, sino un espacio abierto para formarse, hacer trabajos, compartir los logros y tomar decisiones sobre sus vidas”.

“(…) aquí han estado viviendo más de 8 maestras y 27 maestros –35 docentes–”.

“(…) he tenido maestras de los municipios de Guerrero, Cuauhtémoc, Delicias y otros más que han pedido su cambio a escuelas del Municipio de Nuevo Casas Grandes para establecerse en sus últimos años antes de jubilarse –el municipio se considera con un sueldo de 100% por estar en la zona norte del estado de Chihuahua–”.

“(…) tengo maestros que han permanecido 16 y 10 años en la Casa de asistencia”.

“(…) también, han comido o solo vienen a comer directores, inspectores o supervisores de todos los niveles a la Casa de asistencia”.

Este espacio no solo ha sido un soporte material, sino que en la Casa de asistencia se establecen diálogos, códigos de comportamiento, momentos de disfrute o de pesar,

espacios que contribuyen a que sus inquilinos puedan comprender la dinámica de la ciudad. Abren el conocimiento para que el proceso de adaptabilidad sea más sencillo.

Fotografía 2. Estudiantes inquilinas, 1992



Fuente: Archivo particular de la propietaria

La propietaria reconoce que ella siempre le gustó leer, concluyó su educación primaria en una escuela rural en la Estación Chico del Ferrocarril de Chihuahua al Pacífico construida en 1909 por la *The Mexico North Western Railroad Co.*, en el Municipio de Madera, en la región de la Sierra del estado de Chihuahua. Desde su infancia, ella reconoce su fascinación por el ferrocarril, por su historia y por entender su importancia económica, cultural y política para el desarrollo nacional.

Fotografía 3. Docencia en vagones del ferrocarril en la Estación Chico, 1973



Fuente: Archivo particular de la propietaria

Al respecto sobre su renuncia al magisterio, la propietaria señala:

“(…) tuve varias oportunidades para ser maestra, pero, respetaba mi creencia de que un maestro debía ser estudiado, recto y con vocación”.

“(…) el magisterio se plagaba de ambiciosos y vividores, que no ejercían ser maestros con dignidad”.

“(…) cuándo mi hermano decidió ser maestro, yo lo apoyé, él era el menor y, entonces, él me seguía mucho para estudiar, leer y prepararse. La preparación es lo más importante”.

“(…) muchos maestros que ahora ya están jubilados, que sé que ellos no estudiaron, ni se prepararon. Me los he encontrado y siempre me dicen mira tú ya estarías jubilada como nosotros”.

“(…) no me arrepiento de no haber tomado una plaza como maestra como muchas personas lo hicieron, porque yo veía que no tenían tiempo para ellos mismos”.

“(…) también porque me criaron con muchas inseguridades y el magisterio no era algo que yo podía controlar. Mira, aquí en mi Casa de asistencia, es mi espacio y si decido golpear o correr a algún hombre que me falte o le falte al respeto a alguna de nosotras puedo hacerlo. Pero, como maestra, imagínate, deben salirse ellas del trabajo o soportar a los hombres. No tienen control de nada”.

“(…) también por ser honesta, estar tranquila con lo que tengo, no ambicionar más y no estar dispuesta a perder mi privacidad, mi intimidad”.

“(…) no solo me ofrecieron ser maestra, puedo decirte que rechacé, si yo rechacé y no quise ser regidora, maestra o directiva de campaña –de un partido político–”.

“(…) el magisterio ha tenido prácticas deshonestas siempre, yo he tenido inquilinos que llegan como maestros, que están muy perdidos en su vida y que no tienen vocación para enseñar nada ni atender niños o adolescentes. Entonces, les apoyo, a algunos les motivé para que ellos buscaran otra carrera más acorde a su persona. Muchos llegan porque los enviaron sus papás, porque las familias creen que los maestros ganan bien y no trabajan tanto. Me da un gusto saber luego por ellos que terminaron sus estudios y ahora son doctores, contadores o ingenieros, así como que algunos otros se dedicaron mejor al campo y les va muy bien.

Asimismo, la propietaria reconoce la importancia que ha tenido la Casa de asistencia por poseer un acervo de libros, revistas y otros materiales antes de que se equipara la biblioteca municipal. En particular, reconoce su rol en el liderazgo a través de la orientación, apoyo en la redacción de ensayos que las maestras y los maestros tenían que entregar en su formación y/o profesionalización en la Escuelas Normales estatales.

Fotografía 4. Acervo de materiales: libros, revistas, diccionarios y enciclopedias, 1981



Fuente: Archivo particular de la propietaria

Además, ella formó parte del colectivo de personas que lograron la fundación de la Escuela Secundaria Técnica (EST), Número 8, con clave 08DST0008T, localizada en el Ejido Hidalgo en la Ave. Universidad 3001, que a la fecha tiene 159 estudiantes, 21 miembros del personal docente y administrativo, así como ocho grupos.

Fotografía 5. Participación de la propietaria en la fundación e inicio de la EST #8, 1982



Fuente: Archivo particular de la propietaria

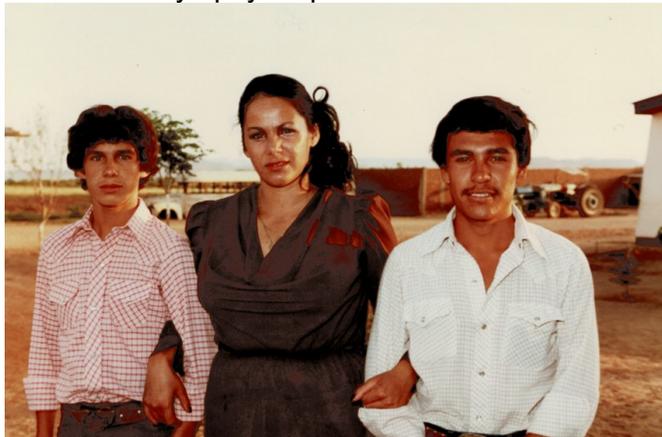
Al respecto, la propietaria menciona que:

“(…) en esa época muchos maestros no tenían estudios profesionales, salían de la secundaria para ser contratados en las escuelas y quienes iniciaban las carreras para ser licenciados en educación, conseguían plazas y ya no se titulaban –eran pasantes–”.

“(…) les daban su nombramiento como profesores y algunos después de algunos años utilizaban sus salarios para costear sus estudios de licenciatura en vacaciones, iban a las normales. Todo estaba poco estructurado y sigue todavía muy desorganizado, les pedían ensayos y más ensayos, la mayoría de ellos trabajaban en varias escuelas y no tenía tiempo para hacer los trabajos, por lo que en las semanas previas a la primavera y al verano yo tenía que apoyarles para que escribieran sus ensayos, los cuales defendían y así iban nivelando para ser licenciados”.

“(…) a mi siempre me gustó leer. Me interesé por buscar libros sobre historia de México, historia, política y cultura del estado de Chihuahua, sobre la Revolución Mexicana, historia del Ferrocarril, entre otros. Con frecuencia, los maestros inquilinos y no inquilinos me buscaban para que les orientara e incluso que les ayudara con sus ensayos porque no tenían tiempo para leer, aunque tampoco sabían mucho de historia y tampoco no poseían criterios sobre asuntos políticos. Su preocupación era la escuela y solo la escuela, se les escapaba lo que sucedía con el país y con el magisterio. Así eran los maestros”.

Fotografía 6. Asistencia y apoyo a profesores noveles de la EST #8, 1982



Fuente: Archivo particular de la propietaria

Por eso, es importante destacar aquí la labor de estos servicios que brindan mucho más de lo que una mirada superficial puede ver. En las Casas de asistencia de maestras, maestros y estudiantes se producen historias que contribuyen de distintas maneras a que las grandes narrativas históricas se efectúen sin mayores contratiempos.

La búsqueda más sensible, pero también la más rica del pasado en la subjetividad, se encuentra en las huellas de la convivencia cotidiana. La búsqueda de explicaciones sobre los procesos históricos no puede soslayar lo que se produce en los espacios de la vida en los que se tejen visiones del mundo, formas particulares de sufrimiento, anhelos y marcos de identidad. Los cambios y resistencias en el decurso de los acontecimientos adquieren una importancia esencial, cuando sus causas remiten a lo más íntimo de los sujetos, a aquello que se construye en la imaginación, en los afectos o desafecciones, que finalmente ponen en funcionamiento la rueda de la historia. La suma de las pequeñas acciones, cobran relevancia y son capaces de producir cambios cualitativos, lo cual demuestra que cada transformación política y cada movimiento social fue preparado antes en las conciencias y en los sentires sociales, en la introspección y en la interpelación colectiva.

Esta breve exposición ha pretendido contribuir modestamente a la labor de recuperación de la memoria cotidiana e invitar a quienes se ocupan del estudio histórico, a aproximarse a las narrativas orales y dejar registro de ellas, a fin de construir un acervo común, en el que puedan compartirse experiencias, interpretaciones y análisis del pasado, bajo el esquema de patrimonio común de los saberes, bajo el esquema de la apropiación colectiva del conocimiento y la historia local.

### **Bibliografía**

Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, 19 de mayo de 1992. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992)

Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*. (48), 147-165.

- Bloch, M. (1952). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Braunstein, N. (2008). *La memoria, la inventora*. México: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (2012). *La memoria del uno y la memoria del Otro. Inconsciente e historia*. México: Siglo XXI.
- Cervantes, E. (2016). La investigación histórico-patrimonial en educación. *Investigación cualitativa*, número 1, volumen 2, 23-36.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Loera, A., y Sandoval, F. (1999). La innovación educativa en el proceso de descentralización en el estado de Chihuahua. En M. Pardo. (Coord.), *Federalización e innovación educativa en México* (399-485). México: El Colegio de México.
- Loyo, A. (1993). ¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo? *Revista Mexicana de Sociología*. 55(2), 339-349.
- Mancera-Valencia, F. (2012). *Patrimonio cultural escolar de Chihuahua*. Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Mandel, E. (1973). *La burocracia* (No. Folleto 10204). Buenos Aires: Schapire.
- Muñoz, A. (2008). Escenarios e identidades del SNTE: entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista mexicana de investigación educativa*. 13(37), 377-417.
- UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. París: UNESCO.
- Vázquez, J. (1997). La modernización educativa (1988-1994). *Historia mexicana*. 46(4), 927-952.