



ISBN: 978-607-99647-6-4

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Misael Armando Martínez Ranero (2022).

Entre el anhelo y la imposibilidad: la oferta educativa en Durango
como motivo de movilidad estudiantil (1952-2002).

En S. Liddiard Cárdenas, G. Hernández Orozco y C. Cervera
Delgado (coords.), *La educación en México desde sus regiones, tomo 1*
(pp. 61-80) [colección Historia de la educación en México, vol. 3].
México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

ENTRE EL ANHELO Y LA IMPOSIBILIDAD:
LA OFERTA EDUCATIVA EN DURANGO
COMO MOTIVO DE MOVILIDAD
ESTUDIANTIL (1952-2002)

Misael Armando Martínez Ranero

La década de 1940 marcó el inicio de la urbanización como parte prioritaria de la agenda política nacional; de manera paralela se apostó por la industrialización y con ello la economía mexicana vivió un periodo de crecimiento sin precedentes. Sin embargo, la bonanza no se extendió por todo el territorio ni se filtró hacia todas las capas de la población. Las principales oportunidades para el desarrollo académico y laboral se concentraron en unas cuantas ciudades del país, entre las que despuntó la Ciudad de México, al tiempo que el Estado amplió los canales de acceso a las clases medias, lo que implicó el ensanchamiento de ese sector (Loaeza, 1988).

En el presente capítulo se contrastan algunas características educativas del estado de Durango con las de la Ciudad de México, dentro de un contexto que propició la reproducción de un discurso que invitaba a la juventud mexicana a optar por una carrera profesional como vía de ascenso socioeconómico. La cantidad y la calidad de los establecimientos escolares en el entonces Distrito Federal superaban ampliamente a lo ofertado en la provincia, por lo menos así lo manifestaron quienes habían emigrado para estudiar en

la ciudad, lo que ayudó a construir distintos imaginarios colectivos, reforzados a su vez por las cifras oficiales.

Para poder analizar esos imaginarios, objetivo primordial de este trabajo, se cuenta con el apoyo de los testimonios orales y escritos de un grupo de estudiantes duranguenses que arribaron a la Ciudad de México durante la segunda mitad del siglo XX;¹ alumnos que, dicho sea de paso, se adscribieron al “espíritu de logro” de su época y apostaron por la profesionalización como la ruta que habría de conducirlos al éxito laboral y, por ende, personal. La historia oral como metodología permite discutir el proceder de aquellos duranguenses en función de sus experiencias y expectativas, en el entendido de que las primeras son más subjetivas y de carácter individual, mientras que las segundas tienden a ser objetivas y de índole social.²

Así, con la entrevista focalizada como recurso metodológico se muestra cómo las personas vinculan las expectativas propias de su contexto con las experiencias subjetivas de un pasado recordado, resignificado y reconstruido desde su presente. Representaciones que, con apego a los preceptos teóricos de la movilidad social como categoría analítica (Mentz, 2003), constituyen la aportación histórica

¹ Las entrevistas, once en total, y la información mencionada se retoman de una investigación dedicada a la Casa del Estudiante Duranguense (CED) de la Ciudad de México (Martínez Ranero, 2018); espacio habilitado en 1952 que desde su fundación y hasta nuestros días tiene la finalidad de dar alojamiento a estudiantes de bajo nivel socioeconómico que optaron por continuar con su formación profesional en la capital del país.

² Reinhart Koselleck (1993) utiliza “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa” como metáforas que ayudan a precisar ambas categorías. Para el autor, “la experiencia procedente del pasado es espacial, porque está reunida formando una totalidad en la que están simultáneamente presentes muchos estratos de tiempos anteriores, sin dar referencias de su antes o su después”; mientras que horizonte “quiere decir aquella línea tras la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia, aunque aún no se puede contemplar”.

de este trabajo y ayudan a cuestionar si en la capital se aprendía “más y mejor” y si la educación era la llave que conjuntada con el esfuerzo y el sacrificio individual garantizaba el éxito en la vida dentro de un sistema de necesidades.³

Para efectos prácticos de la explicación, el texto se divide en dos secciones, las cuales, contrario a lo que sugieren sus nombres, no son mutuamente excluyentes, sino que se concatenan y en ocasiones se implican. De tal modo, en un primer momento se atiende la “realidad”, aquellos datos y cifras oficiales que posibilitan una lectura objetiva de las condiciones analizadas; por su parte, la segunda sección está dedicada a los “imaginarios”, a saber, la información y los testimonios que permiten una aproximación subjetiva al fenómeno en cuestión.

Cabe aclarar que la elección y el empleo de los binomios realidad-imaginarios y objetivo-subjetivo no fue casualidad, pero, lejos de ofrecer una disertación conceptual, baste aquí con mencionar que tales términos se utilizan como complementos y no como opuestos. Incluso, como parte de mi propuesta consideraré a las experiencias como reales y colocaré a las expectativas en el plano de los imaginarios para luego evidenciar cómo las unas pueden tener tanto de ficción y de verdad como las otras.

³ De acuerdo con Ágnes Heller (1996), el afán universitario sería resultado de la racionalidad y funcionalidad dentro de un sistema de necesidades que permite elegir una o más formas de vida frente a otras; a saber, la profesionalización bien pudo constituir un cambio en la estructura de necesidades de carácter elitista que se arraigó con profundidad y que ofreció una alternativa social real generalizable durante el periodo en estudio.

LA REALIDAD

La intensa actividad económica, política y social de las zonas metropolitanas ha dado lugar a que las mayores oportunidades de tener acceso a la educación superior se concentren en ellas, lo que genera diferentes y graves problemas. Uno de ellos ha sido la concentración en tales zonas de los recursos humanos más altamente preparados, con la consecuente subocupación o desocupación y el marginalismo de dichos recursos en provincia; y otro, la migración interna hacia las metrópolis en busca de mejores oportunidades tanto educativas como sociales.

VÍCTOR BRAVO AHUJA, secretario de Educación Pública, 1976.

La idea de la educación como llave de acceso a un mejor estatus socioeconómico cobró especial resonancia durante el llamado “milagro mexicano” (1940-1970), periodo en el que se vivió una marcada industrialización en las principales urbes del país. De acuerdo con Roger Hansen (2004), la modernización de la economía demandó fuerza de trabajo calificada, capaz de aplicar las técnicas y los conocimientos que pusieran en marcha la industria, las empresas, los negocios y los aparatos burocráticos nacientes. De tal suerte, el Estado habilitó nuevos canales de ascenso social en respuesta a las necesidades del momento.

De manera sistemática, las mejores alternativas tanto educativas como laborales se concentraron en pocas ciudades del país, principalmente en la Ciudad de México. Profesores, familiares y amigos intentaban convencer a los jóvenes alumnos de lo pertinente que les resultaría, dados los contrastes, trasladarse a la capital para continuar con su instrucción académica, sobre todo para el nivel superior. En ese sentido, a pesar de que el combate al analfabetismo y el aumento en la cobertura escolar fueron temas frecuentes de la agenda política, la distribución de instituciones destinadas a la formación profesional no fue del todo satisfactoria.

Los datos presentados por Piñera (2007) señalan que a mediados del siglo XX existían únicamente once universidades públicas estatales: Universidad Michoacana, Universidad del Sureste (antecesora de la de Yucatán), Universidad de San Luis Potosí, Universidad de Guadalajara, Universidad de Nuevo León, Univer-

sidad de Puebla, Universidad de Sonora, Universidad de Sinaloa, Universidad Veracruzana, Universidad de Guanajuato y Universidad de Coahuila.

De acuerdo con el mismo autor, el tránsito del México agrícola al urbano industrial impulsó la apertura de planteles para educación superior, y enuncia:

En esa atmósfera la década de los cincuenta vio surgir diez universidades estatales en los distintos rumbos de la geografía del país: Universidad de Querétaro, Universidad de Morelos, Universidad de Chihuahua, Universidad Juárez de Oaxaca, Universidad de Campeche, Universidad de Tamaulipas, Universidad del Estado de México, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Juárez de Durango y Universidad de Tabasco. En los sesenta fueron otras siete: Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad de Colima, Universidad del Carmen, Campeche, Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad Autónoma de Nayarit [Piñera, 2007, párr. 13].

En paralelo, los llamados Institutos Tecnológicos Regionales (IT) experimentaron una progresión similar a la de las universidades estatales. En 1948 se fundaron los institutos de Durango y de Chihuahua, ambos dependientes del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Para 1959, ya con siete IT en funcionamiento, la Secretaría de Educación Pública (SEP) tomó la dirección de los tecnológicos con la consigna de que en ellos se respondiera a las necesidades propias del medio social y geográfico, así como al desarrollo industrial de la zona en que se ubicaran. La década de los sesenta dio cabida a once institutos más, cifra casi triplicada por los 29 IT que se erigieron durante la administración echeverrista (1970-1976), para sumar un total de 48 a comienzos de los años ochenta (Arreola, 2007).

Dentro de esa línea de propagación, la gestión de Luis Echeverría se caracterizó por atender los establecimientos universitarios. Producto de la reforma educativa promovida desde el primer mes de su mandato se incrementó el subsidio que brindaba el gobierno federal a las escuelas estatales, pasando de 106 millones de pesos en 1971 a 1,203 millones en el último año del sexenio (Bravo y

Carranza, 1976). Asimismo se crearon las universidades autónomas de Ciudad Juárez, Aguascalientes, Chiapas y Baja California Sur; con ello, a excepción de Quintana Roo (1991), todos los estados de la República contaban con su respectiva universidad.

Se sugiere que la condescendencia de Echeverría con las universidades de provincia fue una medida conciliadora que respondió a los resabios del conflicto estudiantil de 1968. Empero, una lectura más suspicaz de la situación hace suponer que la descentralización de los institutos de enseñanza media y superior fue en realidad una estrategia de su gobierno para “evitar la concentración de un elevado número de estudiantes en un mismo espacio” (Huacuja y Woldenberg, 1976, p. 134); así, a través de la dispersión geográfica se intentó atenuar los movimientos estudiantiles.

Como haya sido, el establecimiento de dichas universidades no significó un cambio tangible en las condiciones educativas de la provincia respecto a la Ciudad de México. El apoyo federal para los planteles estatales era reducido, casi insuficiente, y el desequilibrio se evidenciaba tanto en la población escolar como en la infraestructura y el subsidio. La discrepancia de las opciones formativas de la capital en relación con las del interior de la República era notoria. En 1976 el entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Guillermo Soberón, señaló que: “En el área metropolitana recibieron instrucción de bachillerato el 42% del total de alumnos del país y el 52% a nivel licenciatura, en una zona que sólo ocupa el 17% del total de la población” (El Universal, 1976).⁴

Además de la UNAM y el IPN, preponderantes en la formación de profesionistas, en la Ciudad de México se contaba con otras

⁴ Precisamente durante el rectorado de Soberón (1973-1981) se implementó el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales, por medio del cual se habilitaron cinco planteles de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), conocidas en la actualidad como Facultades de Estudios Superiores (FES) Cuautitlán, Acatlán, Iztacala, Aragón y Zaragoza, con las cuales, por su ubicación, se pretendió atender la demanda de educación superior en la zona conurbada de la Ciudad de México (Hernández, 2020).

alternativas: privadas, como la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) que existieron desde la década de los cuarenta,⁵ y públicas, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) que se estableció en 1974.⁶ No obstante, la desigualdad académica asociada con la ubicación geográfica y con la posición social siguió siendo contrastante. Las condiciones de pobreza, dispersión y aislamiento fueron barreras que autoridades y educadores no pudieron franquear, la modernidad no consiguió permear en todo el territorio y para muchos la educación continuó siendo un privilegio,⁷ reto y deuda del Estado (Greaves, 2011, p. 329).

De hecho, según Cecilia Greaves, el mencionado giro que se inició en los años cuarenta y que culminó con el México industrializado de los setenta no resultó enteramente provechoso:

⁵ Este tipo de instituciones brindaron la oportunidad para que las élites se apartaran del sector público, puesto que, a su parecer, la expansión de la educación pública a nivel superior y la sucesiva incorporación de la clase media a tales espacios representó una pérdida de prestigio y calidad; situación que se agravó por el creciente activismo político de la izquierda en las universidades públicas. Por lo regular, aquellos que egresaban de escuelas privadas contaban con una mejor reputación académica y solían ocupar los puestos sobresalientes del mercado laboral. Con todo, durante los sesenta y setenta tan solo el 15% de los alumnos estaban inscritos en alguna universidad dependiente de la iniciativa privada, cifra que tampoco debe desestimarse (Levy y Székely, 1985, pp. 174-177).

⁶ Vale la pena añadir la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM en 1971, la fundación del Colegio de Bachilleres en 1973 y la instauración del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1978, correspondientes al nivel medio superior.

⁷ Este enfoque de la educación superior como un privilegio bien puede fundamentarse a partir de la composición de la pirámide educativa. Con base en las cifras correspondientes al ciclo escolar 1976-1977, periodo en el que se remarca el repunte de las inscripciones en dicho nivel, tan solo el 3.2% del total de alumnos inscritos en alguna institución educativa cursaban estudios de grado (Bravo y Carranza, 1976).

El acelerado desarrollo económico y la transición de la sociedad rural a la urbana e industrial subrayaron el valor de la escolarización, propiciando el incremento de las demandas educativas. Esta expansión dio a la educación una connotación democrática, pero no significó un beneficio uniforme para todos los sectores sociales. La supuesta igualdad de oportunidades, de la que tanto se hablaba, no llegó a alcanzarse, propiciando que la escuela, antes que actuar como factor de igualación social, se convirtiera en un elemento adicional de marginación. Se comprobaba una vez más la desigualdad regional y la disparidad entre las zonas rurales y urbanas ante los intereses y pautas tradicionales del financiamiento federal [2008, p. 327].

Los decretos estipulados desde la SEP y las intenciones unificadoras de los funcionarios de la Universidad Nacional no bastaron para paliar la brecha existente en lo que a infraestructura se refería; por ello, pese a que se destacó la apertura de las universidades e institutos estatales, los estudiantes continuaron gravitando hacia la capital. Para ese momento, además de la insuficiencia de espacios, era notoria la ausencia de pluralidad curricular. Es decir, las opciones que tradicionalmente se impartían en provincia (medicina, derecho, ingeniería y docencia) ya no eran del todo satisfactorias para las exigencias de la época, o cuando menos, las nuevas profesiones se antojaban atractivas.

Siguiendo con esa línea, en el caso concreto de Durango, los datos presentados por Castrejón y Pérez (1976) señalan que para 1973 la Universidad Juárez de Durango contaba con las siguientes carreras: Contador Público, Licenciado en Derecho, Médico Cirujano, Médico Veterinario Zootecnista y Enfermera General, oferta formativa que, en comparación con el resto de los estados, se encontraba por debajo de la media.⁸ Pero, ¿caso esa limitación vocacional justifica a plenitud la renuencia de algunos jóvenes para continuar estudiando en su tierra natal?, ¿se trató de un anhelo o

⁸ Mientras que en Durango se ofrecían cinco carreras, en ese mismo año el número promedio de opciones por estado era de siete; si bien parece no estar tan lejos de la media, la diferencia en relación con los estados más desarrollados en materia educativa era notoria (Castrejón y Pérez, 1976).

fue producto de la imposibilidad? Las respuestas no pueden ser homogéneas ni mucho menos irrefutables, habrá tantas variantes como estudiantes en las aulas, pero sí puede hablarse de tendencias, condicionantes e imaginarios.

Por lo tanto, las posibles respuestas ilustran, en menor o mayor medida, el pensamiento y la conducta de una generación. En el entendido de que, “en la historia, evidentemente, ser parte de una generación no significa única y primordialmente compartir una misma edad, sino un modo de estar en el mundo. En este sentido, lo que define y diferencia a una generación de otra está determinado por un horizonte de sentido que conforma este compartir un mundo” (Gilardi, 2001), ese horizonte de sentido transitaba por la profesionalización, lo que hizo de la Ciudad de México un destino recurrente y de las Casas de Estudiantes de Provincia (CEP) una parada obligada para aquellos jóvenes que no podían costear su educación.⁹

De acuerdo con las cifras del Archivo Histórico de la Secretaría de Salud (AHSS), para el año de 1952 cerca de 18 mil estudiantes provenientes de los estados solo cubrían sus necesidades básicas y algunos de ellos no contaban siquiera con lo más elemental.¹⁰ Conviene entonces rastrear en los testimonios cómo fue que la búsqueda por satisfacer cualitativamente una necesidad —grupala

⁹ A finales de la década de 1970 las autoridades reconocían la existencia de 263 CEP en la Ciudad de México. Las Casas comenzaron a habilitarse desde 1949 y prácticamente cada estado contaba con uno o más inmuebles destinados para los jóvenes que deseaban realizar sus estudios de nivel superior en la capital del país. Generalmente los gobiernos estatales pagaban las rentas de las viviendas y el gobierno federal otorgaba raciones alimenticias para los habitantes a través de la extinta Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y de la SEP (Martínez Ranero, 2018).

¹⁰ “Se estima en el Distrito Federal: 40 mil alumnos universitarios y técnicos, 5% con prestación asistencial. 60% o más vienen de provincia, de los cuales: 75% sólo cubre necesidades básicas o no, 15% satisfactorias condiciones y 10% holgadas. La SSA ayudó así: Comedores Universitarios, Pentatlón (2), en Escuelas (2), Instituto Politécnico Nacional, Becas, Comedores Estudiantiles (2) y Casa del Estudiante Tabasqueño” (AHSS, 1952, s.f.).

o individual— derivó en el éxodo de algunos duranguenses de sus comunidades. Para analizar esta situación se debe tomar en cuenta la línea centralizadora del gobierno federal que tuvo eco en el nivel estatal y local, a saber: la Ciudad de México es a los estados lo que las capitales estatales son a los municipios: el punto en el que se concentran las oportunidades.¹¹

LOS IMAGINARIOS

Había la idea de que si tú salías a la Ciudad de México te preparabas mejor no tan sólo en lo profesional sino en la vida, y tenían razón.

RUBÉN CÁRDENAS

Pensar que los estudiantes duranguenses decidieron su futuro académico con base en las estadísticas e informes de la Secretaría de Educación sería poco fundado, pero entonces, ¿cómo fue que llegaron a tal resolución? Pese a la variedad de respuestas, es aquí donde entran en la escena las experiencias y los imaginarios como elementos explicativos. Nos dice Rubén Cárdenas:

En aquel tiempo [años sesenta y setenta] las condiciones para la educación básica eran las mejores, ¡sí había!; hasta tu prepa la cumplías sin imprevisto. Que no era el caso para gente que venía de los municipios, el área rural es otra cosa, ahí ellos todavía batallaban, quizá de la secundaria para arriba porque ya la primaria la tenían más o menos resuelta, pero en la ciudad, que es donde yo nací y crecí, no había ningún problema más que para la profesional. La Universidad Juárez nunca ha tenido las carreras humanísticas que hemos deseado... y había que salir [Cárdenas, 2017].

Como si se tratase de un guion que todo duranguense debía memorizar, la disparidad entre la capital y las municipalidades relacionada con los espacios educativos es una condición que ningún

¹¹ De acuerdo con el anuario estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), fundada en 1950, para 1970 el 40.3% de los alumnos que cursaban el nivel superior lo hacían en las capitales de los estados y tan solo el 7% se instruía en el resto de las municipalidades (Ríos, 2001).

informante pasó por alto. Lastimosamente, comentan, es una brecha que aún no ha sido zanjada:

Yo cuando estudié la primaria [década de los sesenta] había buenas condiciones educativas, o sea, la educación básica. Los padres le cuentan a uno de la escuela en donde ellos estuvieron, de sus maestros, sus maestras, la directora, entonces le cuentan a uno, y al parecer aquí en la ciudad de Durango sí había suficientes escuelas para todos los chavos en aquel tiempo. No sé yo cómo estaban las condiciones educativas en los municipios, porque si ahora hay una gran diferencia entre la ciudad de Durango y los municipios, yo digo que en aquel tiempo era más pronunciada esa diferencia, ¿no? Durango se caracteriza todavía por ser un poco centralista en ese sentido, en el sentido educativo y en otros aspectos respecto a sus municipios [Navarrete, 2017].

Si quienes vivían en la capital atestiguaron las carencias, los oriundos de otras comunidades las padecieron:

En aquellos años cuando yo estudié la primaria [años sesenta] no había sexto año, solamente había hasta cuarto año en la primaria donde yo estudié, en mi población; entonces quinto y sexto los tuve que ir a hacer a otra escuela al siguiente pueblo, entonces yo me trasladaba en bicicleta todos los días, afortunadamente cerca, un par de kilómetros [...] La secundaria está a ocho kilómetros en la cabecera municipal, entonces, los tres años de secundaria me los aventé también en bicicleta, digamos, era la forma de traslado porque además en ese entonces no había muchos camiones ni coches colectivos, realmente el traslado más fácil era en bicicleta y pues uno de joven tiene la condición, la enjundia para moverse, ¿no?, está uno joven, entonces todo se le hace fácil, entonces, bueno, los dos años de primaria, los tres años de secundaria [Galindo, 2017].

Se trataba entonces de una relación directamente proporcional: a mayor grado académico, mayor distancia entre la escuela y su comunidad natal. Y así continuó:

Posteriormente me puse a estudiar en una escuela técnica, no pude entrar a la que yo quería, era una escuela técnica en la capital del estado que está a ochenta kilómetros de donde nací, intenté entrar en la

capital a una escuela forestal, hacer una carrera técnica, no sé si por suerte o no suerte no me quedé; a la larga pensé que a lo mejor fue buena suerte no quedarse porque realmente no había mucho trabajo para ese perfil [Galindo, 2017].

El testimonio es de Arturo Galindo, originario de Poanas, Durango, y sirve para ilustrar dos condicionantes de su entorno: por una parte, adscrita su familia a una “expectativa educativa”, de niño debió trasladarse diariamente para cumplir con un “requisito de vida” que, según refiere él mismo, era una costumbre de algunos que se plantearon como meta seguir en la escuela. Por otra parte, da la impresión de que la resolución de los jóvenes pendía entre estudiar lo que se impartía, les gustara o no, o salir de su región para acceder a otras alternativas. En todo caso, por lo menos con Arturo Galindo se cumplió a cabalidad con la relación directamente proporcional: recorrió dos kilómetros para cursar 5° y 6° de primaria, ocho kilómetros para asistir a la secundaria, ochenta kilómetros para alcanzar el nivel medio superior y cerca de novecientos kilómetros para ingresar a la universidad.

Circunstancias similares experimentaron y son narradas por el resto de los no capitalinos:

Yo tuve la necesidad de emigrar de mi pueblo [Cauhtémoc, Durango], soy de extracción campesina, a Durango para hacer la secundaria y la preparatoria, fui la última generación de preparatoria del Tecnológico de Durango. De ahí nos fuimos a México [García, 2017].

En consonancia con ello, Pedro Zapata menciona:

Cuando tuve que cursar la secundaria tuve que trasladarme de mi pueblo natal, Vicente Guerrero, a la ciudad de Nombre de Dios diariamente, cuarenta kilómetros de ida y cuarenta kilómetros de vuelta. Entraba a las siete de la mañana a la secundaria, entonces el camioncito tenía que salir a las seis y media para llegar a las siete en punto a la secundaria. Era una secundaria regional donde confluían varias comunidades, entre ellas Nombre de Dios, Vicente Guerrero, Súchil, Poanas, y algunas personas raras de aquí de la ciudad de Durango iban hasta Nombre de Dios. Ahí por hacer mi secundaria, con

esos grandes esfuerzos de parte de mi familia para darme el dinero para el camión de ida y de vuelta y la comida [Zapata, 2017].

Si existía rezago en la educación básica del estado, sobre todo fuera de la capital, con mayor razón se observan limitantes en los niveles superiores. Pretender encasillar el móvil de los ex-habitantes de la CED sería un ejercicio estéril, considerando que en la mayoría de los casos se trató de una decisión multifactorial. Sin embargo, aventurar un diagnóstico respecto a ello ayudaría a vislumbrar si fue necesario o solo conveniente que continuaran su formación académica en otra ciudad.

Bajo esa línea, de acuerdo con el análisis de los discursos contruidos pueden contemplarse dos vertientes principales que motivaron tal resolución: por un lado, aquellos para quienes fue necesario acorde con sus intereses vocacionales, tomando en cuenta que la oferta educativa local no cubría muchas de sus preferencias; por el otro lado, los que creyeron conveniente dirigirse a la Ciudad de México para obtener una mejor preparación. Lo que denota que las deficiencias fueron cuantitativas, pero también cualitativas.

Con base en una relación de miembros que habitaron la CED entre 1980 y 1993 –concluyeran o no sus estudios– se percibe que las carreras más demandadas por ellos no se impartían en su entidad natal. De los 55 estudiantes que contiene la lista, 25 cursaban alguna ingeniería; 15 alumnos optaron por las ciencias sociales, economía principalmente; siete se inscribieron en arquitectura y los ocho restantes se repartieron entre filosofía, biología, topografía, un normalista y, contraviniendo las reglas de la Casa,¹² dos estudiaban preparatoria (ACED, 1993).

¹² Contravenían las reglas de la CED porque uno de los requisitos de ingreso era estar inscrito en alguna institución de nivel superior. En total eran ocho los documentos que debían presentar los interesados ante la comisión encargada de las admisiones: copia del acta de nacimiento, para acreditar que eran duranguenses; carta de buena conducta del bachillerato, para defender la idea de que serían residentes disciplinados; certificado médico; carta de insolencia económica, casi siempre emitida por el presidente de su municipalidad para

Aunque debe tomarse con reservas, esa muestra es representativa de un periodo de la CED que coincide con el cese del apoyo gubernamental y, por ende, con su etapa más complicada.¹³ No obstante, las condiciones internas del inmueble, significativas para otras cuestiones, no trastocaron sustancialmente la determinación de quienes a él arribaban, ya que esa decisión se tomaba desde Durango, esencialmente a partir de factores externos a la Casa como los deseos y las aspiraciones personales o bien, apegados a la teoría de las necesidades, desde las carencias y restricciones propias del plano físico y social.

Una de esas carencias es evidenciada desde la voz de los informantes, pero, soslayando suspicacias, las cifras de la lista anterior arrojan un veredicto parecido. Me refiero a la baraja limitada de carreras pertenecientes a las ciencias sociales en Durango, hecho que en buena medida justifica el 27% de ex-habitantes vinculados con esa área. Contrario a lo que podría suponerse, derecho y contaduría no figuraron dentro de las opciones predilectas, aunque ello no implicó forzosamente desinterés en ambas profesiones, sino más bien corrobora parcialmente que los jóvenes duranguenses, atraídos por disciplinas que no se impartían en su entidad, le dieron sentido a la movilidad y a la razón de ser de la CED.

constatar sus condiciones socioeconómicas precarias; solicitud de ingreso, dirigida a la CED para exponer los motivos por los que querían y debían ser aceptados; tres fotografías; constancia de inscripción en alguna institución de educación superior en la Ciudad de México, debía ser pública y, preferentemente, cursar carreras que no se impartieran en Durango; finalmente, constancia de certificado de preparatoria, para demostrar que eran buenos alumnos (ACED).

¹³ En febrero de 1978, el gobierno federal determinó el cierre de las CEP a cambio de becas individuales que serían otorgadas a los “verdaderos estudiantes”; esa política oficial entró en vigor en mayo de aquel año y puso fin a esos espacios que el mismo Estado había creado. La CED es una de las seis Casas que continúan funcionando en la actualidad, condición que puede calificarse como excepcional y que, al mismo tiempo, permite hablar de un antes y un después respecto al funcionamiento del lugar. Para una explicación más detallada del devenir de las CEP véase Martínez Ranero, 2018.

Para recapitular los distintos motivos de los inquilinos se retrocederá en el tiempo para ver qué tanto cambiaron las demandas y necesidades del estudiantado duranguense en función del contexto hasta ubicar el proceso en 1950, año en el que la primera generación de alumnos del Instituto Tecnológico de Durango concluyó la vocacional de Ciencias Fisicomatemáticas y dio origen a una ilusión que dos años más tarde devino en realidad: la Casa del Estudiante Duranguense (Saucedo, 2014).

Francisco Ortiz Navarro y José Luis Tamayo, contemporáneos que realizaron el bachillerato en la ciudad de Durango y que coincidieron en la Casa al mediar la década de los noventa, aun tratándose de fechas más recientes, optaron por desplazarse a la Ciudad de México porque en su estado “no había más por hacer”. Francisco, que coqueteó siempre con la idea de estudiar biología, prefirió solicitar ingreso para el IPN y la UNAM antes que dirigirse a Gómez Palacio, ciudad en la que se impartía esa carrera (Ortiz, 2017).¹⁴ Por su parte, José Luis, interesado en las ciencias sociales, se negó a conformarse con abogacía y se aventuró junto con su amigo Paco para estudiar economía en la capital del país (Tamayo, 2017).

A más de una década de distancia, Rubén Cárdenas y Miguel Ángel Navarrete vivieron circunstancias similares a inicios de los años ochenta. Periodista el primero, filósofo el segundo, contemplaron el éxodo como la única vía de acceso a su profesión. Rubén Cárdenas luchó por su anhelo formativo incluso en contra de su familia; puesto que en Durango no había periodismo o siquiera ciencias de la comunicación, su vocación lo colocó ante la disyuntiva de trasladarse a Coahuila o al entonces Distrito Federal, pero su hermano le daría la solución: “cuando uno deja la casa es porque se tiene que ir al lugar donde va a aprender más, y donde vas a aprender más en todo el país es en la Ciudad de México” (Cárdenas, 2017).

¹⁴ El caso de Francisco Ortiz coincide con otros más que, ante la falta de un lugar para vivir, prefirieron trasladarse a la Ciudad de México antes que mudarse al interior de su estado, a pesar de que en el papel la última opción se antojaba más conveniente.

Por otro lado, aunque sin una vocación muy definida, Miguel Ángel Navarrete anticipaba plenamente el cauce que habría de seguir su formación si permanecía en Durango y eso fue precisamente de lo que escapó:

Yo no fui de los estudiantes que tenían clara su vocación, una decisión única para elegir una determinada carrera. Yo al egresar de la Preparatoria tenía el bachillerato en Ciencias Sociales, Psicología; aquí no había Ciencias Sociales ni Psicología, había Derecho, entonces el bachillerato lo conducía a uno directamente a la Facultad de Derecho [Navarrete, 2017].

El caso de Jorge Campos Murillo difiere en cuanto al grado académico, pero se mantiene en la tendencia de lo convenientemente necesario. Licenciado en Derecho por la Universidad Juárez del Estado de Durango, eligió continuar preparándose profesionalmente:

En aquel entonces, estoy hablando de 1977, pues no existía unidad de posgrado en nuestra Universidad Juárez, en nuestra *alma mater*, o sea que teníamos que salir a buscar nuevos horizontes, y los nuevos horizontes, ¿verdad?, para todos, la importancia de ir a la capital de nuestro país, o sea, el Distrito Federal [Campos, 2017].

Juan García Márquez lo dice de manera más explícita:

Es la idea de la superación. Adelante de mí se fue otro hermano y junto conmigo se fue otro, los tres somos ingenieros civiles, finalmente yo no sabía qué iba a ir a estudiar allá, por la inercia nos fuimos... [García, 2017].

Esa inercia, llamada “superación personal”, impulsó a cierta parte de la juventud estudiantil duranguense a trasladarse a la capital del país. Más allá de los indicadores estadísticos que pudieran ratificar la supuesta superioridad en la calidad de la enseñanza en la Ciudad de México, a estos jóvenes les bastaba con el comentario de algún familiar o amigo para convencerse de lo ventajoso que resultaría tal desplazamiento.

De este modo, ya fuera porque se los sugirieran, se supiera, se comentara o lo corroboraran personalmente, la insolencia finan-

ciera se conjuntó con el prestigio que conllevaba ser egresado de la UNAM o del IPN como una expectativa recurrente. Pese a que la movilidad geográfica de los moradores de la CED no implicó un cambio de posición socioeconómica en la inmediatez, se consideró, eso sí, como un paso obligado para sus aspiraciones de ascenso social. No fue entonces, como si se tratara de una región congelada en el tiempo, un solo Durango el que los viera partir, pero sí fue el mismo el que todos ellos decidieron abandonar.

CONCLUSIÓN

A mediados del siglo XX las opciones formativas en Durango eran reducidas en comparación con los estados más desarrollados en términos educativos; dicha situación no varió sustancialmente en las décadas posteriores, lo cual, aunado a la insuficiencia de espacios en las escuelas, impulsó a cierta parte de la juventud estudiantil duranguense a trasladarse a la capital del país, lugar donde la Casa del Estudiante Duranguense fue una buena alternativa, y para muchos la única.

Aquellos que consiguieron el anhelado título universitario enfrentaron una nueva disyuntiva: regresar a su entidad para intentar posicionarse como profesionistas o precursores de nuevas prácticas laborales —con el riesgo de no lograrlo y experimentar un retroceso económico y social— o continuar con la movilidad social ascendente lejos de su estado natal que seguía sin ofrecer los medios para alcanzarla. La toma de esas decisiones estuvo en función de las expectativas, y estas a su vez respondieron a las aspiraciones de clase dentro de un contexto posibilitador.

Cabe recordar que no existe expectativa sin experiencia, es decir, el interés por dirigirse a la Ciudad de México para realizar una carrera en alguna institución de prestigio fue una opción recomendada, la mayoría de las veces, por alguien que vivió ese proceso con anterioridad. Así, casi siempre fueron los profesores u otros profesionistas los que incitaron a los jóvenes duranguenses a continuar con su preparación escolar porque conocían los beneficios que

ello suponía, y casi siempre fueron familiares, amigos o conocidos quienes los vincularon con la CED porque habían pasado por ella y sabían cómo funcionaba.

Empero, señala Koselleck (1993), tampoco hay experiencia sin expectativa. En este caso, aquellos que eligieron trasladarse a la Casa concibieron ese paso como un medio para un fin; un fin que se presentaba entonces como una alternativa social realizable, sin olvidar que las circunstancias no determinan, pero sí condicionan. En ese sentido, sería oportuno cuestionar en qué proporción las experiencias implicaron o modificaron las expectativas —y viceversa—, y volviendo al punto de origen, en qué medida los imaginarios fueron producto de la realidad y hasta qué grado los imaginarios construyeron a esta última.

Finalmente, no sería aventurado sostener que el arribo de un número importante de provincianos a la Ciudad de México fue el resultado directo del horizonte de sentido de la época, entendido este como parte de la “dictadura de las necesidades” y que, aun siendo heterogéneo, tendió a inclinarse por convenciones pedagógicas compatibles con la forma de vida a la que servía; promoviendo, pues, instituciones que reproducían y respondían a una necesidad (Heller, 1996).

Si se identifican las experiencias repetitivas pueden rastrearse las estructuras históricas de aquellos duranguenses. De tal suerte, con base en la revisión puede concluirse que la precariedad de los jóvenes, las limitantes formativas del estado y el empeño por superarse personal y profesionalmente fueron parte esencial de esas estructuras. Aunque no debe ignorarse que las experiencias son rememoradas y resignificadas desde el hoy y que oscilan entre lo que quisieron hacer, lo que creyeron hacer, lo que hicieron y lo que ahora piensan que hicieron; pero es esa subjetividad del hablante un elemento único y valioso, máxime cuando la verdad personal coincide con la imaginación colectiva (Portelli, 1988).

Durante la segunda mitad del siglo XX el Distrito Federal copó a una juventud ávida de saber. Las buenas referencias sobre la

capital se combinaron con las dificultades reales de aquellas zonas desatendidas o menos desarrolladas, y así se generó una inercia que concentró a los mejores —profesores y alumnos— y acrecentó las diferencias. Si bien la educación ha sido un tema recurrente en la agenda política de toda administración, la línea centralizadora del Estado mexicano fue tan trascendental para las regiones que, de manera simultánea, motivó los anhelos y generó las imposibilidades.

REFERENCIAS

- ACED [Archivo de la Casa del Estudiante Duranguense] (1993). *Carta de la H. Casa del Estudiante Duranguense*. [Documentos sin clasificar]. Ciudad de México.
- AHSS [Archivo Histórico de la Secretaría de Salud] (1952). *Puntos preliminares para una planificación general de los servicios sociales que reciben los estudiantes* [Fondo: Secretaría de Salubridad y Asistencia, serie Sub A, caja 34, exp. 1, s. f.]. Ciudad de México.
- Arreola Soria, H. (2007). *El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos ante la sociedad del conocimiento*. Recuperado de: https://www.cudi.edu.mx/otono_2007/presentaciones/hector_arreola.pdf.
- Bravo Ahuja, V., y Carranza, J. (1976). *La obra educativa*. Ciudad de México, México: Melo.
- Campos Murillo, J. (2017, jun. 21). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Cárdenas Vázquez, R. (2017, jun. 15). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Castrejón Díez, J., y Pérez Lizaur, M. (1976). *Historia de las universidades estatales*. Ciudad de México: SEP.
- El Universal (1976, feb. 17). La UNAM es nacional por su historia: Soberón.
- Galindo Hernández, A. (2017, abr. 18). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Ciudad de México, México.
- García Márquez, J. (2017, jun. 22). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Gilardi, P. (2001) La reconfiguración del tiempo en la narración historiográfica según Paul Ricoeur. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, (41), 103-115. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ehmcm/n41/n41a5.pdf>.
- Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Hansen, R. (2004). *La política del desarrollo mexicano*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Heller, A. (1996). *Una revisión a la teoría de las necesidades*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

- Hernández, M. (2020). *Guillermo Soberón, espíritu universitario fecundo y creador*. Recuperado de: <https://www.gaceta.unam.mx/muere-guillermo-soberon/>.
- Huacuja, M., y Woldenberg, J. (1976). *Estado y lucha política en el México actual*. México: El Caballito.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España: Paidós.
- Levy, D., y Székely, G. (1985). *Estabilidad y cambio, paradojas del sistema político mexicano*. México: El Colegio de México.
- Loaeza, S. (1988). *Clases medias y política en México*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Martínez Ranero, M. (2018). *Una expectativa, distintas experiencias: el caso de los habitantes de la Casa del Estudiante Duranguense en la Ciudad de México (1952-2002)* [Tesis de Maestría]. Instituto Mora, México.
- Mentz, B. (2003). Introducción. En B. Mentz (coord.), *Movilidad social de sectores medios en México. Una perspectiva histórica (siglos XVII al XX)*. México: CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.
- Navarrete Flores, M. (2017, jun. 17). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Ortiz Navarro, F. (2017, jun. 20). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Piñera Ramírez, D. (2007). Las universidades públicas estatales y el Estado benefactor en México. Recuperado de: <https://docplayer.es/11532023-Las-universidades-publicas-estatales-y-el-estado-benefactor-en-mexico.html>.
- Portelli, A. (1988). Peculiaridades de la historia oral. *Christus*, 3(616), 35-44.
- Ríos Ferruzca, H. (2001). La desconcentración de la educación superior en cifras. *Revista de la Educación Superior*, 30(120), 1-12. DOI: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista120_S5A1ES.pdf.
- Saucedo, L. (2014). *La Casa del Estudiante Duranguense* [inédito]. México.
- Tamayo, J. (2017, jun. 20). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Zapata, P. (2017, jun. 24). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.