

149. Alán Armando Cortés
López y Tania
Hernández Basurto
#EntreCuentosNormalistas
(Cuento)

150. Varios autores
*Metodologías, estrategias y
herramientas que favorecen el
ambiente de aprendizaje.*
(Ensayo)

151. Varios autores
*Todos somos diferentes. Yo
veo desde la desigualdad.*
(Propuesta didáctica)

152. Dalia Reyes Valdés y
Lorena Aleida Flores Bazaldúa
*Didáctica, evaluación y
pensamiento docente.*
(Propuesta didáctica)

153. Varios autores
*Tendencias Pedagógicas para
la formación de maestros en el
siglo XXI: una visión desde el
normalismo.*
(Ensayo)

Este libro es una novedosa narrativa del proyecto de justicia social de las Normales Rurales, proyecto que ha representado una historia a contrapelo: panorámica desde adentro del normalismo rural, recuperando su vertiente primigenia, sus cambios, permanencias y transformaciones; aborda el hecho histórico fundacional, sus etapas, las fracturas, los pioneros y protagonistas. Es el resultado de investigaciones que impulsan la comprensión por encima del juicio, que aspiran a construir un punto de partida en este momento de transformación y de reformas por medio del acercamiento desde diversas perspectivas y metodologías al largo andar de las Normales Rurales, proyecto educativo que habrá de continuar configurando escuela y construyendo historia.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Sergio Ortiz Briano
(Coordinadores)



Sergio Ortiz Briano. Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del SNI, Nivel I. Entre sus publicaciones se encuentra *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano* (2012). Líder del Cuerpo Académico Práctica Docente y Procesos de Formación Inicial, adscrito a la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", de Cañada Honda, Aguascalientes.



Hallier Arnulfo Morales Dueñas. Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, licenciado por la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, en la cual es profesor investigador. Miembro del SNI, nivel Candidato. Perfil PRODEP. Autor de *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana* (1922-1990). Líder del Cuerpo Académico Didácticas para la construcción del saber histórico.

Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022)



Centenario de las Normales Rurales.
Procesos, miradas y latitudes
(1922-2022)

Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Sergio Ortiz Briano
(Coordinadores)

Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas
y latitudes
(1922-2022)

Ediciones Normalismo Extraordinario

Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022)

Primera edición, abril 2022

D.R. © 2022 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-8671-67-0

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

Cada capítulo fue sometido a un arbitraje bajo el proceso de doble ciego por pares académicos.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



CONAEN
CONSEJO NACIONAL DE AUTORIDADES
DE EDUCACIÓN NORMAL



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



CÁMARA DE
DIPUTADOS
LXV LEGISLATURA



CONSEJO EDITORIAL
DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS



CRESUR
Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa

DIRECTORIO FEDERAL

Lic. Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Mtra. Delfina Gómez Álvarez
Secretaria de Educación Pública

Dr. Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mtro. Mario Alfonso Chávez Campos
Dirección General de Educación Superior para el Magisterio

Mtro. Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

ÍNDICE

Prólogo	13
Introducción	17
Capítulo I Miradas de la revolución rusa desde la revolución mexicana	29
Capítulo II En torno a los orígenes de dos Escuelas Normales Rurales del norte de México (1922-1942)	49
Capítulo III Comité de Honor y Justicia. Organismo garante del trabajo y la armonía en el normalismo rural	83
Capítulo IV Trayectoria y cierre de la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, 1930-1969	125
Capítulo V Avatares sobre el establecimiento de la Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, (1933-1934)	159
Capítulo VI Normalistas rurales en el sureste zacatecano, del discurso a la práctica 1927-1940	197
Capítulo VII La organización política de los estudiantes de las escuelas normales rurales y su relación con el estado mexicano: la pertinencia de una historia	231
Capítulo VIII “Un foco de agitación latente” Los normalistas rurales y la lucha agraria en Chihuahua durante la década de 1960	267
Capítulo IX De Madera a la generación de la ruptura, 1965-1975. Voces del normalismo rural	299

Capítulo X La configuración de la sujeta normalista rural desde la cultura escolar. Reflexiones a partir de la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA) de Oaxaca	351
Capítulo XI Las escuelas normales rurales en México: notas de una ruta de investigación	383
Sobre los autores	409

PRÓLOGO

La formación de maestras y maestros en México es una historia de resistencias. Una historia donde confluye la existencia de intereses políticos y de liderazgos regionales, así como la entereza de la población y su confianza en la escuela. En este contexto, al advertirse tempranamente como espacio de movilidad social, ya en las postrimerías del siglo XIX comenzó a considerarse que la educación no debía ser un “privilegio de los más felices, sino la redención de los más desgraciados”.¹

Con estas preocupaciones, la llegada de los gobiernos posrevolucionarios generó ambientes propicios para pensar la formación de un hombre nuevo a partir de la lucha contra el analfabetismo y la consecuente creación de escuelas en todos los rincones del país. Pero también, de la promoción de una formación que contribuyera en el desarrollo del campo, los talleres, la pedagogía y la organización de las comunidades. En suma, una formación industrial, técnica y agrícola para el desarrollo integral de los mexicanos.

La primera escuela Normal con la que se pretendió dar respuesta a estas inquietudes fue la ubicada en Tacámbaro, Michoacán. Nació como escuela Normal Rural y fue fundada el 22 de mayo de 1922, gracias al impulso del gobernador, Gral. Francisco J. Mújica, defensor del artículo tercero constitucional en el constituyente de 1917. Se trató de la escuela Normal Rural cuya creación ha sido la más rápida de la historia, ya que su pro-

1 Mílada Bazant de Saldaña. Historia de la educación durante el Porfiriato. México: El Colegio de México, 1993, p. 80.

puesta e instalación-requirió apenas 4 días de trámites. Tiempo transcurrido entre las disposiciones de Álvaro Obregón hacia José Vasconcelos, en una decisión con la que se pretendía contrarrestar la influencia del clero en la región.

Al encontrarnos a cien años de la fundación de esta primera Normal Rural, cuya historia podría concentrar la historia de este sistema de formación de maestras y maestros rurales por el estoicismo y determinación con que sus estudiantes han defendido sus internados, los profesores Hallier Arnulfo Morales Dueñas y Sergio Ortiz Briano, adscritos en la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas y en la de Cañada Honda, Aguascalientes, respectivamente, han tenido el acierto de coordinar la publicación de esta obra para conmemorar el centenario del normalismo rural en México. Como verán, se trata de una obra colectiva en la que participan investigadores de diversas instituciones de educación superior del país y del extranjero.

Trabajo que además de importante, es necesario para repensar la historia de tan emblemáticas instituciones a través del prisma de la investigación y desde ella comprender su historia reciente. Los once capítulos concentrados en el libro exploran diversos procesos, miradas y latitudes, bosquejan lo que Enzo Traverso define como un paisaje de la memoria multiforme y a veces contradictorio,² son una invitación abierta para pensar los logros, identidades, retos, resistencias y dolores de uno de los proyectos educativos primigenios del siglo XX mexicano, nacido a la sombra de la revolución, en una época de sueños y

² Enzo Traverso. *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2018, p. 20.

utopías. Celebremos al normalismo rural y sus primeros cien años de vida acercándonos al corazón de su existencia desde las páginas de esta trascendental obra.

Mtro. Mario Chávez Campos

INTRODUCCIÓN

La revolución armada de 1910 dio lugar a la construcción de una nueva legalidad auspiciada en la Constitución de 1917, caracterizada por su profundo contenido social. Desde el Artículo 3º se engendró uno de los movimientos educativos más ambiciosos de los que tenga memoria la nación mexicana. El inusitado proceso de educación popular requirió la formación de educadores con un perfil capaz de reconocer y ocuparse de reformar no sólo la escolaridad sino la vida pública. La institución creada para tal empresa fue la Escuela Normal Rural, que pronto se convirtió en el laboratorio pedagógico de la Revolución. El 22 de mayo de 1922 dio inicio un proceso que camina hasta nuestros días y requiere del balance de sus frutos, retos e historia.

En el umbral del centenario de nacimiento de las Normales Rurales, es necesaria una reflexión en torno a su existencia. Una inquietud que abre el centenario de las instituciones mencionadas, recae en la ausencia de una visión estructurada donde plenamente quede asentado el pasado de estas escuelas más allá de su nacimiento y propósito asignado, una recuperación histórica que atienda su vertiente regional, rural, política y educativa.

Ante la diversidad de ópticas existentes alrededor de las Normales Rurales fue desarrollado del 6 de mayo al 18 de agosto de 2021 el Seminario de Investigación Histórica “Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022)”, con el propósito de construir un balance historiográfico que indagara la manera en que se encontraba escrita la historia del normalismo rural mexicano. El objetivo general

de dicho seminario era generar un espacio de reflexión y discusión interdisciplinaria sobre el fenómeno histórico-educativo que reviste al normalismo rural, visto desde distintas ópticas, metodologías especializadas, temporalidades, procesos y latitudes. Con el objetivo primordial de construir aportes originales enfocados a develar las relaciones construidas históricamente entre escuelas formadoras de maestras y maestros rurales, sus proyectos pedagógicos y las comunidades escolares instituidas a su alrededor, además de mostrar la influencia de los diversos proyectos federales y estatales, junto a los sucesos, reformas, planes y programas de estudio, debates y horizontes, contextos, conflictos, actores y experiencias sociales, en el marco del centenario de su nacimiento.

El Seminario concentró distintas miradas de la historia educativa en México que desde el intercambio y diálogo entre diferentes ramas de la historia y disciplinas sociales afines como la antropología, sociología, entre otras, construyeron una panorámica amplia donde se bosquejó la vida de estas instituciones.

Evento académico organizado por los Cuerpos Académicos CA ENRMRS-CA-7 de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas; el CA ENRJSM-CA-1 de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda, Aguascalientes; y la Crónica Municipal de Guadalupe, Zacatecas. Seminario convocado por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), con el apoyo de su titular, el Dr. Mario Chávez Campos, así como por el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) de la Secretaría de Educación Pública.

En sesiones semanales participaron 16 investigadoras e

investigadores nacionales (miembros de Escuelas Normales y Universidades) e internacionales, a continuación mencionados: Dra. Alicia Civera Cerecedo (DIE-Cinvestav), Dra. Oresta López Pérez (Colegio de San Luis, San Luis Potosí), Dra. Yessenia Flores Méndez (Universidad Autónoma de Tamaulipas), Dr. César Navarro Gallegos, (Instituto Mora, UPN Ajusco), Mtra. Lidia Dueñas Orozco (UPN Ajusco), Dra. Mónica Naymich López Macedonio (Instituto de Investigaciones Sociales UNAM), Dra. Claudia Isela Pacheco Cardona (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas), Dr. Sergio Ortiz Briano (Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes), Dra. Tatiana Coll Lebedeff (Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco), Mtro. Luis Hernández Navarro (Periódico La Jornada), Dra. Aleida García Aguirre (UPN Chihuahua), Dr. Marco Antonio Calderón (Colegio de Michoacán, Michoacán), Mtro. Miguel Cruz Durón (Maestría en Historia, UAZ), Mtra. Velia Torres Corona (Doctorado en Antropología en el CIESAS, Ciudad de México), Dr. Marcelo Hernández Santos (Universidad Pedagógica Nacional, 321 Zacatecas), Dr. Hallier Arnulfo Morales Dueñas (Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, San Marcos, Loreto, Zacatecas), Dra. Tanalís Padilla (Massachusetts Institute of Technology, Boston, EU).

El Seminario fue desarrollado de manera virtual por cuestiones impuestas por la circunstancia de contingencia, logró contar con una participación activa de estudiantes de distintas Escuelas Normales públicas de toda la República Mexicana. Contó con cerca de mil asistentes que mantuvieron una participación permanente durante todo el programa académico, lo

cual da cuenta de la gran aceptación e interés despertado entre la comunidad normalista por un tema tan actual como longevo, representado por el normalismo rural. La expresión mejor lograda para preservar esos diálogos masivos es la publicación del libro *Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022)*, con el que se establece un punto de partida y llegada a la historia de las Normales Rurales, una que seguramente habrá de continuar profundizándose con mejores bríos gracias a investigaciones como las aquí reunidas.

Las temáticas que se abordan en los capítulos que integran este libro son diversas; sin embargo, el hilo conductor que las relaciona y permite recrear, en su conjunto, una historia más o menos completa, es el fenómeno del normalismo rural mexicano. Los capítulos abarcan el periodo que va de 1922 hasta el momento actual, por lo que intentamos que su orden correspondiera precisamente a esa cronología. Además de esto, buscamos articularlos de tal manera que se fueran complementando en esta historia. Y más que dar cuenta de acontecimientos pasados, intentamos acomodarlos de tal manera que se hiciera visible esa relación entre el pasado y el presente del normalismo rural, para imaginar y contribuir en la construcción de una nueva era del normalismo rural. Una de las riquezas de este libro es que además de fuentes documentales y de archivos como el General de la Nación (fondos SEP y Dirección Federal de Seguridad), también se contó con el rescate de historia oral a través de entrevistas a estudiantes y egresados de estas escuelas en diferentes generaciones.

En este marco, y con la finalidad de contextualizar uno de los antecedentes ideológicos que caracterizaron a estas escuelas a

lo largo del siglo xx, encontramos el primer capítulo titulado *Miradas de la revolución rusa desde la revolución mexicana*, de César Navarro Gallegos y Lidia Dueñas Orozco. En este trabajo se aborda un tema que nos permite conocer algunas de las influencias que se gestaron en el México posrevolucionario y que contribuyeron en la construcción de “aspectos esenciales de la sociedad mexicana del siglo xx”. Se trata de un trabajo muy interesante en el que los autores se proponen reseñar, desde una perspectiva histórica, el intercambio de algunas miradas que se produjeron y entrecruzaron durante los años posteriores a la culminación de la lucha armada en Rusia y en México.

En el segundo capítulo *En torno a los orígenes de dos Escuelas Normales Rurales del norte de México (1922-1942)*, de Marcelo Hernández Santos, se analiza el surgimiento de las Escuelas Normales Rurales y Escuelas Regionales Campesinas del norte de México en las que, según su autor, se presenta similitud en los perfiles de sus gestores: elite política y militar con conexiones muy cercanas con el gobierno central y con carrera, sobre todo militar, al lado del Grupo Sonora y su combate a la rebelión escobarista y “de la huertista”. También hace explícito el uso del método histórico a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias; las primeras obtenidas del Archivo General de la Nación/Archivo de la Secretaría de Educación Pública (AGN/AHSEP); las segundas, de libros, artículos y tesis referentes al origen de las ENR en general y las del norte de México. Una de las hipótesis más importantes de este trabajo está relacionada con que lejos de fundarse este tipo de escuelas como resultado de proyectos relacionados con la SEP, en todo caso, la dependencia

respondía a peticiones de los líderes de las entidades federativas. Gobernadores y líderes surgidos de la élite político militar al trinunfo de la revolución mexicana, profesores, inspectores y directores federales de educación.

Enseguida, en *Comité de Honor y Justicia. Organismo garante del trabajo y la armonía en el normalismo rural* Sergio Ortiz Briano presenta elementos para identificar el establecimiento de algunas estrategias utilizadas durante las primeras décadas para regular la conducta de los estudiantes y complementar su formación. Pero también, destaca las funciones e importancia del Comité de Honor y Justicia en el establecimiento de tradiciones características de este tipo de instituciones, mismas que surgieron como resultado de afrontar situaciones que pusieron a prueba su capacidad de organización.

Para esto, además de retomar algunos aspectos cercanos a las disposiciones implementadas en las regionales campesinas de Tamatán, Tamaulipas; Roque, Guanajuato y Cañada Honda, Aguascalientes; también presenta un análisis somero de las *Bases para la organización y funcionamiento del Gobierno Escolar en las Escuelas Regionales Campesinas*, para observar la relación que se genera entre las preocupaciones relacionadas con la conducta de los alumnos, las disposiciones de las autoridades de las escuelas regionales campesinas y las formas en que las asumen los estudiantes.

Un trabajo que aporta elementos para advertir que junto a la diversidad de tareas que demandaba el funcionamiento de estas escuelas, también se fue determinando un tipo de formación que diferenciaba a las normales rurales de aquellas que no lo eran.

El cuarto capítulo es *Trayectoria y cierre de la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, 1930-1969*, de Yessenia Flores Méndez, en

el que, de acuerdo con su autora, se expone la trayectoria de las Escuelas Normales Rurales (ENR) desde una mirada a la historia institucional de la Normal de Tamatán, Tamaulipas. Aquí se destacan las características y etapas más importantes de su trayecto. Dicha institución tiene antecedentes desde 1922 cuando fue creada la Escuela Regional de Agricultura del gobierno del Estado, en la ex hacienda de Tamatán, y se construyeron nuevos edificios. Un trabajo de corte histórico.

En el quinto capítulo se encuentra el trabajo de Miguel Cruz Durón, titulado *Avatares sobre el establecimiento de la Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, (1933-1934)*. Un estudio muy interesante que da cuenta de algunas de las circunstancias en las que dio el asentamiento de la Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas. Congruente con la escasez de recursos que enfrentaron estas escuelas durante los años treinta, misma que se señala en otros capítulos, el autor reconoce la falta de servicios básicos como una de las principales motivaciones utilizadas para justificar los cambios de sede que vivió esta escuela antes de establecerse en ese lugar.

El capítulo seis se titula *Normalistas rurales en el sureste zacatecano, del discurso a la práctica 1927-1940*, de Claudia Isela Pacheco Cardona, quien se plantea como objetivo visualizar la práctica social, política y pedagógica realizada por alumnos normalistas y maestros rurales en el sureste zacatecano, durante los años treinta. También examina las principales demandas estudiantiles dentro de la Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, a la vez que se observa la práctica realizada en la “zona de influencia”. Entre las ideas relevantes que se abordan en este trabajo, se

encuentra la que señala que junto con la intención de la regional campesina de contribuir en la mejora de las comunidades, también lo fue la reconfiguración del medio rural.

Mónica Naymich López Macedonio, por su parte, nos comparte el trabajo titulado, *La organización política de los estudiantes de las escuelas normales rurales y su relación con el estado mexicano: la pertinencia de una historia*, en donde, al afirmar que la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México mantuvo una relación directa y de colaboración con las autoridades educativas de los gobiernos mexicanos entre 1935 y 1969, aporta algunos elementos que dan cuenta de las formas de integración de la FECSM y las dinámicas de realización de sus congresos nacionales.

Los siguientes dos capítulos abordan un tema emblemático que da cuenta del activismo en el normalismo rural mexicano durante las décadas de los años sesenta y setenta, específicamente en el estado de Chihuahua. Tanalís Padilla, en *“Un foco de agitación latente”. Los normalistas rurales y la lucha agraria en Chihuahua durante la década de 1960*, examina el papel que jugaron los estudiantes de las normales rurales de Salaices y Saucillo y las dinámicas locales, nacionales e internacionales que configuraron el proceso de lucha. Además de la revisión de literatura especializada sobre el tema, también realiza un arduo trabajo de investigación archivística en donde presenta informes de la Dirección Federal de Seguridad, revistas y periódicos de la época, pero también, desde el rescate de testimonios orales de egresados de estas normales rurales.

Hallier Arnulfo Morales Dueñas, por su parte, presenta el capítulo *De Madera a la generación de la ruptura, 1965-1975. Voces del normalismo rural*. Un trabajo que, de acuerdo con el autor, busca

identificar y reconstruir las significaciones generadas en una generación de egresados de una normal rural que en su tránsito estudiantil de 1968 a 1975, fueron testigos de la reforma administrativa y curricular de educación normal de 1969, cuyas implicaciones dieron lugar a una reducción muy drástica de instituciones, cuando se cerraron 14 de las 29 normales rurales que había para esos años.

De acuerdo con el autor, que se apoya en el género biográfico para recuperar los testimonios de los protagonistas, mientras que dicha reforma representó una estrategia gubernamental para reducir el número de Normales Rurales en el país, por otro lado, generó una relación de sospecha de parte de autoridades a estudiantes e incubó formas de protesta, resistencia y rebelión durante la segunda mitad del siglo XX. “Emergió un sector estudiantil apropiado en el conflicto social frente a un Estado cuyas instituciones políticas y educativas viraron su orientación al enfrentar el desafío de la resistencia normalista rural y la rebeldía de su juventud como a un contrincante a vencer por medios legales e ilegales”.

El capítulo diez se titula *Configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural. Reflexiones desde la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA) de Oaxaca*. Un trabajo de Velia Torres Corona, quien nos presenta un interesante análisis de la configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista en la Escuela Normal Rural Vanguardia, ubicada en la región mixteca de Oaxaca, desde dos dimensiones: 1) la política educativa del normalismo rural y 2) la cultura escolar de la Normal. Se trata de un estudio etnográfico sustentado en un trabajo de campo de un año (2018-2019) dentro de la Normal Rural y

de la comunidad de Tamazulapan del Progreso, junto con normalistas, egresadas, docentes, exdirectores, ex trabajadores no docentes y población de Tamazulapan.

Apoyándose en estudiosos sobre el tema, la autora presenta algunas pistas para entender el fenómeno del normalismo rural desde su articulación con los movimientos campesinos y organizaciones comunitarias y magisteriales del país; pero también, de las contradicciones entre el cambio de un proyecto de formación para el magisterio rural hacia aquel que, al centrarse en el aula, promueve la pérdida de la especificidad, la particularidad y la diferenciación curricular.

Finalmente, encontramos *Las escuelas normales rurales de México: notas de una ruta de investigación*. Un trabajo de Alicia Civera en el que presenta un recorrido hacia las preguntas que se ha planteado con el paso del tiempo con respecto del fenómeno del normalismo rural. En donde siempre está presente la inquietante lucha de los estudiantes de estas escuelas por la conquista de logros a veces insignificantes para su sostenimiento tanto como para evitar su extinción. En este sentido, desarrolla esa “ruta” de investigación a partir de indicar la importancia de la historiografía en la investigación así como de la rigurosidad en el diálogo con lo escrito previamente. Este recorrido, lo realiza a partir de señalar sus experiencias de búsqueda y sus tomas de decisiones, lo que convierte este trabajo en una importante fuente de consulta bibliográfica sobre el tema; pero también, de su metodología.

Estas páginas son ventanas por las que se pueden observar diversos episodios que han configurado una historia profunda y lejana, así como reciente de las Normales Rurales, al leerlas se

aprecian elementos para responder algunas de las preguntas que estremecieron a México en 2014 ¿qué son las Normales Rurales?, ¿cómo es posible que estudiantes hayan recibido un trato tan inhumano como aberrante en la larga noche de Iguala el 26 y 27 de septiembre de 2014?, si bien aquí no se aborda directamente el caso de la desaparición de los 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa, sí se construyen análisis de distintas regiones, latitudes e instituciones incluyendo la señalada desde su momento fundacional, se exponen las condiciones de su surgimiento, los problemas comunes, las prácticas normalistas que les dieron rumbo e identidad, las gestas que construyeron memoria, las luchas donde asentaron su orgullo y sufrimiento, en suma, las distintas miradas aquí concentradas permitirán entender antes que juzgar a las Escuelas Normales Rurales en el marco de sus primeros cien años de existencia, verlas con lentes distintos a los que la gran mayoría de los medios de comunicación permiten.

Conmemoramos cien años de Normalismo Rural en tierras mexicanas. El primer centenario de un proyecto educativo que nació a la sombra de la Revolución Mexicana, su llegada como suele suceder en un país custodio de las celebraciones históricas, despertó el interés de quienes se han formado a su amparo, así como de investigadores que desde sus exploraciones renuevan miradas desde la historiografía de las complejas Normales Rurales. En el preámbulo del centenario es importante el cotejo celebratorio, igualmente necesario es cuestionarse qué se esconde entre los paralelos 1922-2022, espacio para preguntarnos qué debemos recuperar de la memoria para entender su pasado, presente y advertir su futuro.

El libro que hoy se ofrece al público tiene por propósito presentar diversas miradas estructuradas alrededor del pasado educativo de la formación de maestras y maestros rurales, construir una panorámica desde dentro del normalismo rural, que recupera su vertiente primigenia, sus cambios, permanencias y transformaciones, tanto el hecho histórico fundacional, sus etapas, las fracturas, los pioneros y protagonistas. La obra contiene una novedosa narrativa de la historia de las Normales Rurales, del proyecto de justicia social que ha representado una historia a contrapelo. En estas páginas encontrará un saber histórico resultado de la investigación que impulsa la comprensión por encima del juicio, que aspira a construir un punto de partida en este momento de transformación y de reformas, un acercamiento desde diversas perspectivas y metodologías al largo andar de las Normales Rurales, proyecto educativo que habrá de continuar configurando escuela y construyendo historia.

Coordinadores

Dr. Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”
San Marcos, Loreto, Zacatecas

Dr. Sergio Ortiz Briano
Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
Cañada Honda, Aguascalientes

CAPÍTULO I

MIRADAS DE LA REVOLUCIÓN RUSA DESDE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

César Navarro Gallegos

Lidia Dueñas Orozco

Instituto de Investigaciones

Dr. José María Luis Mora

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Ciudad de México

Introducción

Los destellos de la revolución rusa de 1917 fueron avistados en México cuando aún no se extinguía el fuego de las batallas de la revolución mexicana. Sin embargo, pese a su enorme distancia geográfica, en los años posteriores a la culminación de la lucha armada en Rusia y en México se irían produciendo variados y significativos intercambios y encuentros entre ambas naciones y los regímenes surgidos de estas revoluciones. La recepción, relación e influjo de la revolución bolchevique trascendería al campo diplomático y político para dejar su impronta en el ámbito de las artes, la cultura y la educación; cuestiones que fueron definitorias para perfilar aspectos esenciales de la sociedad mexicana del siglo xx. Es por ello que a través del presente texto nos hemos propuesto reseñar el intercambio de algunas miradas que se produjeron y entrecruzaron entre nuestras revoluciones.

John Reed, Francisco Villa y Lenin

Los senderos y caminos que transitan los revolucionarios en múltiples ocasiones los llevan a encontrarse o conocerse con otros de su misma estirpe en formas insólitas e insospechadas. Así ocurrió con la primera mirada y acercamiento que tuvo Lenin sobre la revolución mexicana, muy poco después del triunfo de la revolución de octubre, el dirigente bolchevique pudo escuchar en el Smonly los relatos de un joven periodista norteamericano sobre la revolución mexicana y el legendario general revolucionario Francisco Villa.¹ Se trataba del periodista John Reed que en años previos al octubre de 1917 se había convertido en un profesional de renombre de la crónica periodística sobre los movimientos de huelga y luchas sociales en Estado Unidos, al que se le había caracterizado como un radical y socialista dentro de la intelectualidad norteamericana. Fama que se había acrecentado con sus reportajes y crónicas periodísticas publicadas sobre los acontecimientos y combates de la revolución mexicana, para Reed al igual que en otros jóvenes progresistas y radicales norteamericanos, el perfil y masividad de la lucha revolucionaria en México había despertado gran interés y simpatía; por lo que decenas de ellos decidieron viajar a México para ser testigos presenciales de la lucha revolucionaria de las masas campesinas y populares. Por su parte Reed se propuso y logró que varios medios periodísticos reconocidos por su postura independiente lo designaran corresponsal en la revolución del vecino país del sur.

1 Rosestone A, Robert. Reed, John. *Un Revolucionario romántico*, México, Editorial Era, 1979.

Entre 1913 y 1914 ya como corresponsal, Reed estuvo inmerso en la vorágine revolucionaria de México al integrarse al contingente del principal ejército popular de la revolución: la División del Norte, comandada por el general Francisco Villa. El conocimiento que poseía Reed sobre lo que ocurría en México y el perfil político de los contingentes que combatían en la revolución, indujo de manera natural a Reed a acercarse al ejército más numeroso y combativo para desarrollar su labor periodística a partir de la perspectiva de los combates militares y proyectos revolucionarios que enarbolaba el ejército de la División del Norte.

Reed logró entrar a México y encontrar a Villa a finales de 1913 al que solicitó permiso para sumarse a su ejército para escribir y divulgar su lucha. A lo que Villa accedió y muy pronto se forjaría una mutua simpatía entre el gringo “Juanito” y el general revolucionario² ; una amistad de excepción en Villa dada su proverbial desconfianza y la antipatía que sentía por los norteamericanos y el antecedente de los gringos que había fusilado en el transcurso de la revolución. La estrecha relación de amistad le permitió a Reed conocer a fondo la personalidad de Villa y la esencia profunda de los miles de campesinos que combatían a su lado, a Reed le fascinó la sagacidad e inteligencia natural del general y su capacidad de comprensión e identificación con las aspiraciones de las masas revolucionarias. Asimismo, pudo descubrir su enorme interés sobre nuevos conocimientos sociales y políticos, entre los relativos a las ideas sobre el socialismo que Reed conversaba y le explicaba a Villa.

² Tuck, Jim. Pancho Villa y John Reed, *Two faces of Romantic Revolution*. University of Tucson Arizona, 1984.

En un escrito posterior el general llegaría a plantear; “*si el socialismo es como dice Juanito, seguramente es una cosa buena*”. La cobertura periodística que hizo Reed sobre la revolución mexicana le dio todavía mayor fama no solo en Estados Unidos, sino también en otras latitudes y continentes, al haber logrado describir vívidamente los acontecimientos de la mayor movilización revolucionaria que hasta entonces había ocurrido en el nuevo siglo. La aventura periodística y revolucionaria en México sería recogida por Reed en su invaluable obra: *México Insurgente*, publicada en 1914 y obsequiada a Lenin tiempo después.³

El estallido de la guerra mundial, fue un suceso que no podía ser omitido por un periodista de la dimensión de Reed y al poco tiempo decidió retornar a Estados Unidos y aprestarse para desempeñarse como corresponsal de guerra en el viejo continente; escala previa para arribar a Rusia en los momentos culminantes de la revolución bolchevique. Hacia junio de 1917, Reed llegó a Petrogrado; en donde además de reportear los acontecimientos sobre la caída del Zar, iba en búsqueda de los revolucionarios bolcheviques y los dirigentes de los Soviets sobre los que ya disponía amplios antecedentes. Entusiasmado con el ambiente revolucionario que se respira en Rusia, decidió integrarse al Soviet de Petrogrado en el que se le asignó al buró de propaganda. En el transcurso de esos meses de 1917 participará en asambleas y reuniones bolcheviques y de los Soviets y tendrá la oportunidad de conocer a Radeck, Trotski y Lenin entre otros líderes bolcheviques. Debido a su permanente trabajo y compromiso periodístico, prácticamente vivirá en el Smonly (cuartel general de los bolcheviques) durante las semanas previas y los días fundamenta-

3 Reed, John. *México Insurgente*, México, Ariel, 1987.

les de la insurrección revolucionaria, lo cual le posibilitará ser testigo directo de los días más trascendentales de la revolución rusa.

La insurrección proletaria será magistralmente plasmada en la más reconocida y divulgada de sus narraciones sobre la insurrección bolchevique: *Los diez días que conmovieron al mundo*. A principios de 1918 Reed regresó a Estados Unidos con el propósito de comprometerse militantemente en lucha revolucionaria en su país y divulgar la verdad sobre la revolución bolchevique que había sido totalmente deformada y atacada en la gran mayoría de la prensa norteamericana. Para entonces Reed retorna transformado en un marxista radical, plenamente identificado con las concepciones de Lenin y la revolución de octubre, pero la vida en Estados Unidos le será sumamente hostil y Reed será sometido a juicio junto con otros intelectuales y periodistas, acusados del delito de ser comunistas. Además, se torna casi imposible la publicación de trabajos periodísticos y libros, tras haberse integrado al recién formado Partido Comunista de Estados Unidos, entrará en conflicto con el carácter timorato y burocrático de su dirigente Luis Fraina de ascendencia italiana, y Reed junto con otros militantes deciden fundar el Partido Comunista Laboral, en calidad de representante de esta organización, John Reed asiste al congreso de la Internacional Comunista de 1919 en Moscú, su destacada participación en los debates del congreso, lo llevarán ser elegido miembro del Comité Ejecutivo de la Internacional y a residir nuevamente en Rusia.

Según testimonios de Louis Bryant y otros biógrafos de Reed, eso le posibilitará tener frecuentes y afectuosos encuentros con Lenin, que le pedía con gran interés que le narrará sobre diversas

cuestiones de Estados Unidos y sus experiencias en las revoluciones que había vivido. Incluso Vladimir Ilich le ofreció prologar la nueva edición soviética de *Los diez días que conmovieron al mundo*, pero eso no fue posible, ya que John Reed es enviado como representante del Comité Ejecutivo de la Internacional al Congreso de los Pueblos de Oriente en 1920 en Bakú, ahí enferma de Tifus y no puede sobrevivir a esa epidemia. El periodista y militante de dos revoluciones: la rusa y la mexicana, fue enterrado en el Kremlin y sus restos yacen en el muro posterior a la tumba de Lenin.

Radicales gringos y los Heraldos de la Tercera Internacional en el surgimiento de un “partido” comunista en México

Bajo el influjo del triunfo bolchevique y su proyecto mundial de expandir e impulsar la revolución socialista, la Tercera Internacional se propuso ir más allá de los límites europeos para contribuir a la organización política de los pueblos de otros continentes, entre ellos, de las naciones aún colonizadas y neocoloniales. Los efectos y secuelas de la Primera Guerra Mundial se dejaron sentir, incluso, en territorios en donde no se habían registrado acciones bélicas, pero incidieron en el arribo de noticias sobre los acontecimientos de la guerra y el estallido de la revolución rusa de 1917. A partir del ingreso de Estados Unidos a la Guerra Mundial se produjo una gran oleada de jóvenes norteamericanos hacia México como forma de evadir el reclutamiento militar obligatorio del “Tío Sam” para no participar en la guerra europea; se trataba principalmente de estudiantes radicales de izquierda, militantes anarquistas, y socialistas; intelectuales, periodistas, pacifistas y artistas de la bohemia del Greenwich vi de Nueva York, entre

otros. Muchos de ellos fueron alentados para venir a México a través de los relatos de John Reed, Jack London y John Kenneth sobre México y su revolución. De entre esta camada variopinta, algunos ejercieron el periodismo o se vincularon a organizaciones sindicales de escasos y marginales agrupamientos socialistas. Un puñado de socialistas contribuyó a la reorganización de un denominado partido socialista mexicano que retomó presencia a raíz del empuje organizativo de sindicalismo tras la consecución de los derechos laborales otorgados por la revolución mexicana.

A partir de los contactos en su país, los gringos pudieron divulgar en México el desarrollo de los sucesos de la revolución rusa y el surgimiento del Comintern de una manera mucho más fidedigna que las versiones divulgadas por los anarquistas españoles que hacían llegar a México, en las que, según ellos, “Lenin y Trotsky” encarnaban los ideales del anarquismo y la revolución libertaria. Fue a través de los “slackers” gringos que militaban en el partido socialista de México que se conoció en 1919 la convocatoria de la Internacional Comunista para el congreso que se celebraría en Moscú. Bajo la iniciativa de los exiliados norteamericanos los miembros del partido socialista convocaron a las organizaciones sindicales y políticas de tendencia socialista para reunirse y definir su postura ante la internacional de Moscú. En noviembre de 1919 se reúnen representantes de un puñado de organizaciones políticas y sindicales, incluidas algunas de filiación anarquista. De hecho, la reunión es conducida por los socialistas norteamericanos que disponen de mayor experiencia partidaria y una formación teórica mayor en torno a las ideas socialistas, de tal suerte que en la reunión predominarán las propuestas y orientaciones de los norteamericanos.

En los días previos a la reunión del partido socialista arribarán clandestinamente dos representantes de la Internacional Comunista, Mijaíl Borodin, ruso y Manabendra Nath Roy, independentista de origen hindú; con el aval y el visto bueno de Borodin y Roy, se reunirían los integrantes del partido socialista y con poco más de una veintena de participantes, resolvieron formalizar la existencia del partido comunista mexicano en noviembre de 1919. Asimismo, se ratificó su adhesión partidaria a la internacional comunista y se designaron dos representantes del nuevo partido mexicano a la Internacional Comunista, cuya representación recayó en dos de los slackers norteamericanos más destacados; en tanto la secretaría general quedó a cargo de un joven obrero, José Allen, el cual se había integrado al partido socialista a través del grupo de los “jóvenes rojos”; Allen era nieto de un ingeniero de origen norteamericano residente en México, pero lo que desentonaba en Allen con el resto de los slackers norteamericanos era el hecho de que José Allen había sido reclutado dos años antes por el agregado militar de la embajada de Estados Unidos como informante al servicio de ese país. Es decir, el primer secretario de los comunistas mexicanos fue un agente de los norteamericanos. Tal condición no sería develada hasta más de 40 años después a partir de la investigación histórica en archivos norteamericanos.⁴

Sergei Eisenstein en México: del Acorazado Potemkin y Octubre al ¡Que viva México!

En diciembre de 1930, el gran cineasta soviético, Sergei Mijailovich Eisenstein, director de afamados filmes como El acorazado

⁴ Taibo II, Paco Ignacio. *Narrativa histórica de los orígenes del comunismo en México, 1919-1925*. México, Joaquín Mortiz, 1986.

Potemkin (1925) y Octubre (1928) en los que había logrado trascender del cine meramente emocional a un cine intelectual y social, llegó a México con el propósito de realizar una película que tuviera por escenario y protagonistas la nación y el pueblo mexicano; Eisenstein y sus compañeros rusos, el reconocido fotógrafo Edward Tissé y el director Grigory Alexandroff, permanecerían en nuestro país, durante más de año y medio filmando su película mexicana.

El inicio de su gira internacional comenzó a mediados de 1929 en Berlín, ciudad que ya había visitado Sergei tres años antes. En esta ocasión regresaba para trabajar a lado del compositor Edmund Meisel en la musicalización de El acorazado Potemkin, antes de su estreno en ese país. La conjunción del trabajo de los dos artistas resultó ser un gran éxito. La obra de Eisenstein era para entonces ampliamente conocida en diversas partes del mundo, y algunos productores de Hollywood, tenían interés en poder realizar una cinta sonora firmada por él. La oportunidad llegó en abril de 1930, durante su estancia en Francia fueron a su encuentro Jesse Lasky, jefe de producción de la compañía Paramount, y Douglas Fairbanks de la United Artist, ambas, compañías estadounidenses. Fairbanks tenía una verdadera simpatía por el trabajo de Eisenstein pues lo había conocido en 1926 en la URSS y había promovido la exhibición de El Acorazado Potemkin en los Estados Unidos, a pesar de esta cercanía, el contrato fue pactado con la compañía Paramount.

La experiencia en Hollywood devino en una situación conflictiva y en la ruptura del contrato entre los artistas y la compañía cinematográfica. Diversas fueron las razones por la que se llegó

a ese punto, las cuales van desde las posturas políticas conservadoras de una parte de la comunidad cinematográfica, encabezadas por el mayor Frank Pease, presidente de la Asociación de Directores de Hollywood claramente anticomunista. Con respecto a la postura anticomunista por parte de algunos círculos estadounidenses, reproducimos un fragmento del telegrama que el mencionado Frank Pease envió a Jesse Lasky, en julio de 1930, pocos días antes de que Eisenstein fuera presentado públicamente:

“Si su clero judío y los eruditos no tienen suficiente valor para decirle, y usted no tiene suficiente inteligencia para entenderlo mejor, ni lealtad suficiente a esta tierra que le ha dado más de lo que nunca tuvo en la historia, para evitar su importación de un asesino, de un perro rojo como Eisenstein, entonces permítame informarle que estamos redoblando todos los esfuerzos para que sea deportado. No queremos más propaganda roja en nuestro país. ¿Qué estás tratando de hacer, convertir el cine americano en un clóset comunista?”⁵

Este mismo personaje enviará también un telegrama a Genaro Estrada de México, quien en esos momentos fungía como secretario de relaciones exteriores, sin embargo, aquí no causó tanto impacto como en los Estados Unidos, pues Estrada mantuvo una postura más o menos neutral con respecto al trío soviético, lo cual no deja de revelar la fuerza que la estrategia anticomunista comenzaba a adquirir en Estados Unidos.

Fue así que, para los últimos meses de 1930 Eisenstein, Alexandroff y Tissé, se encontraban en Estados Unidos, sin haber podido filmar ninguna película y en una situación bastante com-

⁵ *Ibidem.*, p. 58.

plicada, pues sus visas de trabajo estaban a punto de vencer. En esos momentos, después del encuentro entre el también cineasta, Robert Flaherty y Sergei Eisenstein, fue que la posibilidad de hacer una película en México comenzó a cristalizarse, pues Flaherty le inspiró nuevamente los deseos de captar, a través del lente de la cámara, un país como el nuestro.⁶ El impacto profundo que Robert causó sobre Eisenstein puede observarse en su acercamiento a la fiesta brava, espectáculo que en aquellos años era muy importante en la cultura nacional, y al cual Eisenstein retrató en “Fiesta”, el segundo episodio de ¡Que viva México!

Tras haber decidido realizar el film sobre México, de inmediato un problema saltó a la vista: ¿cómo se financiaría dicho proyecto? Para salvar este gran contratiempo, Sergei se dirigió a Charles Chaplin, con quien entabló una relación cercana durante los meses que pasó en California. Chaplin lo contactó con el novelista estadounidense Upton Sinclair, quien aceptó financiar el proyecto no sin llevar a cabo un contrato bastante beneficioso para él y su esposa Mary Craig. “Ciertamente Upton Sinclair y su esposa se encargaron de cubrir el financiamiento de la película, la imposibilidad de compaginar los intereses entre la pareja estadounidense y Eisenstein con respecto a la parte artística del filme, fue una constante durante los meses de grabación”.⁷ De parte del novelista existía una profunda admiración por Eisenstein, la cual había demostrado previamente en algunas cartas que le envió a la URSS y también durante su estancia en EEUU, sin embargo, la relación entre ambos concluyó de forma problemática.

6 De los Reyes, Aurelio. *El nacimiento de ¡Qué viva México!*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas, 2006. p., 80.

7 *Ibidem.*, p. 103.

Los gérmenes de su entusiasmo por filmar una película en México, quedaron asentados por el propio Eisenstein en su autobiografía: “Mi entusiasmo por ese país fueron dejados en mí por unas fotografías del ‘Día de Muertos’ (en un número que llegó casualmente a mi poder de *Kölnische Illustrierten*), alimentados por los relatos de Diego Rivera, cuando visitó la Unión Soviética como amigo, se convierten en un deseo ardiente de ir allá. Algunos meses más tarde el deseo se vuelve realidad.”⁸

Sin embargo, la obra que realmente fue determinante en la vinculación de Eisenstein con México, fue el libro de la antropóloga estadounidense Anita Brenner, *Idols Behind Altars. The story of the Mexican Spirit*⁹, el cual se publicó por primera vez en 1929 y que también fue ilustrado con fotografías de Modotti y Weston: “Con México se identificó, se fundió y se confundió desde la lectura de *Idols Behind Altars.*, de Anita Brenner, libro del cual surgiría el primer borrador del guion para su película mexicana.”¹⁰

Y es que la complejidad que entrañaba abarcar en una película la esencia misma de un país que, como el nuestro, que se divierte con la muerte y los restos de una historia milenaria, que aún después de destruida por la violencia de la conquista española, pervivía y se recreaba en la diversidad de los pueblos indígenas; mientras que, en las haciendas y latifundios, íconos por antonomasia de la injusticia y la explotación en nuestro país, que habían sido supuestamente destruidos o por lo menos transformados debido al paso de la revolución de 1910 y el

8 Eisenstein, Sergei. *Yo. Memorias inmorales*, vol.1, México, Siglo XXI, 1988, p. 346.

9 Brenner Anita. *Idols Behind Altars. The story of the Mexican Spirit*, Nueva York, Payson and Clarke Ltd., 1929.

10 De los Reyes, Aurelio, *Op.cit.*, p. 33.

establecimiento de una régimen revolucionario, la injusticia, la explotación, la falta de tierras, la humillación y el despojo no había dejado de existir. Es decir, a pesar de haber hecho una revolución, en nuestro país aún podía suceder, y sucedía, lo que Eisenstein relata a continuación:

Ese mismo diputado (del grupo triunfante de la revolución) nos ofreció con absoluta seriedad, a través del patrón de nuestra hacienda [Tetlapayac], que si necesitábamos matar a alguien (“todos los periódicos hablan del realismo en sus películas, ¡señores”) [...] nos podían dar para ese fin algún par de presos de la cárcel a la que fue a dar nuestro amigo Olvera! Lo más curioso de todo es que se podía obtener esos reclusos, y “despacharlos” tranquilamente y nadie se hubiera preocupado nunca por eso.¹¹

Aurelio de los Reyes narra el inmenso interés que Eisenstein tenía por conocer, aspiraba a ser un “artista-sabio” como los del Renacimiento, y fue justamente este interés por conocer a México que comenzó a comprender la compleja realidad histórica, social, artística y cultural que nuestro país encerraba, lo cual le llevó a que su obra, a pesar de haber prometido que sería “non-political”, se volviera espejo y crítica de un régimen que con todo y sus “incendiarios” discursos, había dejado de ser revolucionario desde hacía más de una década. El querer capturar la milenaria historia de este país, a través de los rostros de las personas que realmente lo conforman, es decir, sin recurrir al trabajo de actores y actrices consagrados para la filmación de la película –tal como lo hizo en *El Acorazado*–; el acercamiento al pasado y presente de lugares recónditos que formaban

¹¹ *Ibidem.*, p. 265.

la geografía más profunda y generalizada de México, lugares tan alejados de los “beneficios de la revolución” en tiempos del Maximato; la búsqueda de observar y capturar a través de sus ojos de artista la verdadera esencia del México posrevolucionario, es lo que en varias ocasiones motivaría la censura por parte de las autoridades mexicanas, principalmente de las secretarías de Gobernación, Educación Pública y Relaciones Exteriores¹², pues éstas debían de cuidar que se grabaran escenas que no “denigraran” a nuestro país.

Al final, la relación entre Eisenstein y Upton Sinclair, acabó de manera muy conflictiva y el cineasta ruso tuvo que salir de México sin haber podido filmar el capítulo de la “Soldadera”, figura revolucionaria, a la que se acercó gracias a la obra de Orozco.¹³ Tampoco logró filmar algunos faltantes del capítulo “Fiesta”, que hace referencia a la celebración de la Virgen de Guadalupe, así como no pudo tampoco ver y revisar todo el material filmado, un total de 200 rollos, durante los quince meses que estuvieron en México; pues Eisenstein falleció en 1948, mucho antes de que éstos fueran enviados finalmente a Moscú.

El aporte de Eisenstein al desarrollo de la cinematografía mexicana fue realmente profundo y duradero, ya que en esa búsqueda por recuperar y reconocer nuestro pasado prehispánico, así como la continuidad de esa historia milenaria en un presente tan contradictorio en lo político y económico como en lo social, que tan claramente ha caracterizado a México, era una de las características que más destacaron en aquellos años en el arte posrevolucio-

12 *Ibidem.*, p. 202-205.

13 De quien conoció su obra a través de las ilustraciones que hizo para la edición en inglés del libro *Los de abajo*, de Mariano Azuela.

nario de nuestro país, y que Sergei Eisenstein no sólo comprendió sino que logró llevar a la pantalla de manera magistral.

Entre aquellos que siguieron la línea de Eisenstein en la cinematografía destacan los principales directores de la llamada época de oro del cine mexicano que se produjo a partir del influjo artístico del más destacado cineasta soviético de la revolución rusa de 1917, el cine mexicano sigue siendo deudor intelectual de Sergei Eisenstein.

El proyecto pedagógico de Antón Makarenko y la educación socialista en México

Sin duda alguna, una de las influencias más trascendentes de la revolución rusa y que han permanecido en el tiempo en la sociedad mexicana es la referida a la introducción del modelo educativo soviético en la educación de nuestro país. Hacia 1934, con el relanzamiento del proyecto social y educativo de la revolución mexicana y el ascenso del movimiento campesino y sindical de tendencia socialista y el arribo del general revolucionario Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República, las fuerzas progresistas y socialistas del país logran la reforma de la Constitución mexicana para que la educación pública adoptará la orientación de carácter socialista. Con el advenimiento de la educación socialista en México, el proyecto educativo mexicano pretende finalmente hacer efectivo el derecho a la educación a todos los niños y jóvenes de nuestro país, prioritariamente para los hijos de los obreros y campesinos. A través de los maestros más connotados y responsables del proyecto educativo socialista en México y concedores de las experiencias educativas

desarrolladas por Antón Makarenko, en la Unión Soviética, se adoptaron muchas de las orientaciones y formas de la organización educativa puesta en práctica por la revolución rusa.

Con el objeto de garantizar el acceso y permanencia en la vida escolar de los niños y jóvenes más pobres del país, siguiendo el modelo de Makarenko, se crearon cientos de escuelas internados a lo largo de todo el país. El sistema de internado gratuito y público comprendía escuelas de enseñanza básica, escuelas de educación secundaria para hijos de trabajadores y campesinos, así como escuelas normales rurales para la formación de maestros para la escuela pública rural y se creó el Instituto Politécnico Nacional con el propósito de formar técnicos y científicos para su desempeño en las industrias públicas nacionalizadas, entre ellas en la industria petrolera, en ese tiempo nacionalizada y expropiada a los monopolios norteamericanos y europeos.

Como hemos señalado, en este tipo de instituciones educativas se priorizó el ingreso de hijos de obreros y campesinos y la orientación e ideología socialista en estas escuelas comprendía a sus comunidades docentes y estudiantiles. Nacidas al calor de la lucha revolucionaria y el reparto de la tierra para los campesinos y la consecución de los derechos laborales de los trabajadores, las comunidades docentes y estudiantiles desde sus inicios estuvieron vinculadas a las luchas populares de trabajadores y campesinos y se constituyeron en las instituciones más representativas y avanzadas del modelo educativo socialista, estas fueron las instituciones que permitieron que por primera vez pudieran tener la posibilidad de estudio los jóvenes provenientes de comunidades indígenas y campesinas y hacer factible,

igualmente, una formación profesional. Sin duda, el modelo con un proyecto de estudio y trabajo que caracterizó a estas instituciones fue justamente influido por las ideas de Makarenko, las cuales fueron adaptadas a la realidad mexicana. En estas instituciones el estudio del marxismo era parte de la formación integral de sus comunidades escolares. La formación política intelectual de los estudiantes en estas escuelas los convertiría en el sector más avanzado y combativo en la vida estudiantil de nuestro país. Así, la organización estudiantil de los jóvenes normalistas rurales ha persistido durante más de sesenta años sin que haya podido ser cooptada o destruida por la acción y represión del Estado; de su organización la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México han surgido decenas de miles de maestros que han representado la resistencia de los maestros mexicanos en la defensa y preservación de la escuela pública, asimismo del seno de esta organización han surgido gran parte de los liderazgos políticos que han guiado las revueltas e insurrecciones armadas, particularmente, de los campesinos mexicanos de épocas contemporáneas.

Sin embargo, tras el fin del gobierno cardenista y el viraje a la derecha del régimen político mexicano no sólo se inició el desmantelamiento de la educación socialista y de la propia revolución mexicana. Los remanentes de estas instituciones educativas han transitado desde entonces al borde de la sobrevivencia ante los embates de la política estatal que ha pugnado por su extinción y sus comunidades educativas viven en permanente resistencia para preservar sus escuelas como un patrimonio y derecho social de los más pobres de México.

Esta política de persecución ha quedado plenamente demostrada en tiempos presentes a nivel mundial con la represión, muerte y desaparición de 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa, ocurrida durante la administración del presidente Enrique Peña Nieto.¹⁴

Pese a todo este panorama, las normales rurales, como expresión de la educación socialista, continúan preservando los principios de la pedagogía socialista de Makarenko y reivindicando su vigencia. Ello lo podemos constatar en el pensamiento y obra de algunos maestros mexicanos como lo son, José Santos Valdés y Rafael Ramírez Castañeda figuras emblemáticas del normalismo rural que consolidaron muchas de las ideas de la educación socialista en México.

Referencias

- Brenner Anita. *Idols Behind Altars. The story of the Mexican Spirit*, Nueva York, Payson and Clarke Ltd., 1929.
- De los Reyes, Aurelio. *El nacimiento de ¡Qué viva México!*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas, 2006.
- Eisenstein, Sergei. *Yo. Memorias inmORAles*, vol.1, México, Siglo XXI, 1988.
- Navarro Gallegos, César. “Herida abierta y jornada por la vida”, en *Desde las trincheras de Ayotzinapa*, Tlachinollan Centro de Derechos Humanos de la Montaña, México, 2015.
- Reed, John. *México Insurgente*, México, Ariel, 1987.
- Rosestone A, Robert. Reed, John. *Un Revolucionario romántico*, México, Editorial Era, 1979.

14 Navarro Gallegos, César. “Herida abierta y jornada por la vida”, en *Desde las trincheras de Ayotzinapa*, Tlachinollan Centro de Derechos Humanos de la Montaña, México, 2015.

- Taibo II, Paco Ignacio. *Narrativa histórica de los orígenes del comunismo en México, 1919-1925*. México, Joaquín Mortiz, 1986.
- Trruck, Jim. *Pancho Villa y John Reed, Two faces of Romantic Revolution*. University of Tucson Arizona, 1984.

CAPÍTULO II

EN TORNO A LOS ORÍGENES DE DOS ESCUELAS NORMALES RURALES DEL NORTE DE MÉXICO

(1922-1942)

Marcelo Hernández Santos
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321
Guadalupe, Zacatecas

Resumen

En este capítulo se analiza el surgimiento de las Escuelas Normales Rurales (ENR) y Escuelas Regionales Campesinas (ERC) del norte de México: Baja California Sur y Zacatecas.

Se plantea el método histórico a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias. Las primeras obtenidas del Archivo General de la Nación/Archivo de la Secretaría de Educación Pública (AGN/AHSEP); las segundas, de libros, artículos y tesis referentes al origen de las ENR en general y las del norte de México.

El hallazgo principal es que las ENR fueron fundadas por los gobernadores y líderes liberales surgidos de la élite político-militar que participaron en el triunfo de la Revolución Mexicana, así como por profesores, inspectores y Directores Federales de Educación. Las ENR del norte de México cumplieron un papel alfabetizador y civilizatorio en la sociedad; su origen y funcionamiento fue muy similar a la primera ENR surgida en Tacámbaro, Michoacán.

Palabras clave: orígenes normales rurales, norte de México, fundadores de las ENR.

1. Introducción

En este capítulo se analiza el surgimiento de las Escuelas Normales Rurales (ENR) y Escuelas Regionales Campesinas (ERC) del norte de México. Se da cuenta del origen de dos ENR/ERC del noroeste (Todos Santos y San Ignacio, Baja California Sur) y centro-norte (Río Grande y Bimbaletes, Zacatecas) de México. Se eligieron estas instituciones por su grado de similitud en los perfiles de sus gestores: elite política y militar con conexiones muy cercanas con el gobierno central y con carrera, sobre todo militar, al lado del Grupo Sonora y su combate a la rebelión escobarista y de la huertista.

El texto muestra de qué manera se fundaron las ENR/ERC en esta región, quiénes fueron sus principales gestores y cuál fue su funcionamiento en el lapso que se sostuvieron en todas estas entidades del norte del país. Se plantea la idea de que las ENR fueron fundadas por los gobernadores y líderes liberales surgidos de la élite político-militar que se dio tras el triunfo de la Revolución Mexicana, así como por profesores, inspectores y Directores Federales de Educación, que estaban en la sintonía de esta nueva dinámica del Estado, donde la educación sería el instrumento del desarrollo social y económico.

Las ENR, en general, surgieron por la confluencia de muchas ideas anteriores; algunas de ellas procedentes del extranjero, y de iniciativas locales que se cristalizaron por el gobierno central. No surge como un proyecto desde la naciente Secretaría de Educación Pública (SEP); esta dependencia solo atendió peticiones de los líderes como gobernadores y personas liberales en las entidades federativas. En el norte de México, ese mecanismo

siguió funcionando para la gestión de nuevas escuelas posprimarias, como las ENR/ERC.

Cuando se derrota al *ancien régime*, al Porfiriato, las políticas en torno a la educación de los campesinos e indígenas del país empiezan a concretarse. Tras la asunción del General Álvaro Obregón (1920-1924 y 1928) como Presidente de México, se planteó, como sostiene Calderón (2018), “una nueva forma de regulación moral” asociada a la producción agrícola para el mercado. La escuela, sobre todo la del medio rural, fue el vehículo idóneo. Si la prioridad fue la creación de escuelas rurales, la pregunta que se venía planteado era sobre quiénes las atenderían, qué profesores, dado que los existentes no tenían condiciones ni deseos de mudarse hacia el medio rural.

Las ENR nacieron por la necesidad de ir preparando profesores especiales para enseñar en el medio rural. Fue un proyecto de largo plazo que se inicia por personas preparadas académicamente en el extranjero y por gobernadores y líderes liberales de las entidades del centro, sur y norte del país, que impulsaron e incluso decretaron, algunos experimentos educativos e ideas civilizatorias que se dirigieron al medio rural en 1911, 1916, 1918 y formalmente en 1922, con la fundación y funcionamiento de la ENR de Tacámbaro, Michoacán.

El objetivo del presente capítulo es dar cuenta, desde la perspectiva de una historia regional (Rockwell, 2007), del surgimiento de las ENR de Baja California Sur y Zacatecas. A qué se debe que el proyecto de este tipo de escuelas en las entidades mencionadas, se planteara casi diez años después de haberse implementado por primera vez en Michoacán. ¿Quiénes fueron sus gestores y cuáles fueron sus con-

xiones con la clase política del centro del país? ¿Qué características tuvieron las ENR originadas en el norte, en comparación con las primeras que se fundaron? ¿De qué manera la tensión entre alfabetizar, civilizar y enseñar para la producción del campo siguió presente en las ENR del norte? ¿Las ENR del norte de México son producto de la fusión de todos los proyectos de educación rural que se implementaron en México: Misiones Culturales (MC), ENR, Escuelas Centrales Agrícolas (ECA) y Escuelas Regionales Campesinas (ERC)?

A lo largo del escrito se plantean elementos de análisis histórico con el manejo de fuentes primarias y secundarias. Primero se plantea una historia general de las ENR; su surgimiento y desarrollo, dando cuenta de sus transformaciones y refuncionalizaciones. En este apartado me baso principalmente en Civera (2008), Calderón (2018) y Hernández (2015).

Esta primera parte pretende brindar los elementos de comparación entre el proyecto original de Tacámbaro (1922) y sus discusiones precedentes sobre la necesidad de formar profesores en y para el medio rural, con las nacientes ENR del norte. Se aborda el funcionamiento de estas escuelas como centros civilizatorios con la educación socialista y se debate el origen general de las ERC como una fusión entre MC-ECA-ENR, como si se tratara de un solo proyecto, mismo que sucedió en algunas ENR del norte: Santa Lucía, Durango, Salaires, Chihuahua y Tamatán, Tamaulipas; pero que no se dio en todos los casos.

En la segunda parte se aborda cada proyecto. Se inicia con la ENR de Todos Santos y su traslado a San Ignacio ya como ERC en 1936. También se aborda el origen de la ENR de Río Grande en 1930 y su conversión a ERC en Bimbaletes, Zacatecas para el año de 1933. Cierro

el capítulo con algunas reflexiones que permiten ubicar los orígenes de este proyecto y los motivos de su éxito y ocaso, así como algunos de sus problemas irresolubles desde su origen por la colusión de dos proyectos: el educativo/civilizador y el productivo.

Las ENR plantearon y cristalizaron, como ninguna otra institución, la idea de la formación de un docente especial para el medio rural. En estas escuelas hubo un esfuerzo por una formación integral entendida como conocimiento del medio y del desarrollo económico y técnico del campo. Sin embargo, fue una visión a largo plazo que difícilmente pudo proveer de un número suficiente de profesores rurales con preparación especial. Los profesores que actuaron en el medio rural todavía, en este período, provinieron de los maestros honorarios, misioneros y los no titulados que recibían, y esta fue una gran contribución, cursos de perfeccionamiento magisterial en las mismas ENR.

2. Historia general sobre las ENR

Toda la historiografía sobre Historia de la Educación que ha abordado a las ENR (Civera, 2008, Ortíz, 2011, Hernández, 2015, Flores, 2018) coincide en que las siguientes etapas de fundación/refuncionalización y periodización, representan la vida de los casi cien años de las Normales Rurales:

1. Primera etapa, 1922-1926: incertidumbre organizativa, con planes de estudio definidos en la marcha. Fueron internados y con alumnos externos.
2. Segunda etapa, 1927-1935: inicio de una organización con reglamento que dotaba de funciones académicas, prácticas y de

servicio social, así como cursos para maestros rurales. Duraba tres años la carrera. Llegó a haber 35 ERC.

3. Tercera etapa, 1935-1942: plan de 4 años más el ciclo complementario, formación dual: perito agrícola y maestro rural. Se cambia de ENR a ERC.

4. Cuarta etapa, 1942-1993: internados unisexuales, se cambia de ERC a ENR y se refuncionalizan en Escuelas Prácticas de Agricultura, formación homogénea con la urbana, tres años de formación hasta 1969, después 4 años, más el ciclo primario que desaparece en 1960 y secundario que periclita en 1969. Grado de licenciatura que inicia en 1984). En 1960 existieron 28 ENR.

5. Quinta etapa, 1993 hasta la fecha: internados mixtos y unisexuales, permanece la FECSM y 16 ENR.

De manera general esta es la historia que se ha contado sobre los orígenes de las ENR en todo el país, pero ¿cuál fue el origen de las ENR del centro-norte y noroeste de México? y ¿qué similitudes tiene con el proyecto original surgido en Michoacán? En este apartado se pretende abordar esta última pregunta. En la segunda se brindarán algunas respuestas a la primera cuestión.

Podemos coincidir todos los historiadores de las ENR en que la primera institución con ese nombre y características se originó y funcionó desde 1922 en Tacámbaro, Michoacán. También se coincide, como lo ha afirmado Civera (2008) y Calderón (2018), que previamente hubo otras iniciativas similares que no lograron concretarse por la falta de gestión política hacia el gobierno central.

El año de 1916 se puede citar como el inicio de una inquietud específica sobre la necesidad de fundar una escuela normal

especial para profesores rurales dado el creciente impulso a la educación primaria rural. En 1916 Franz Boas, antropólogo de origen alemán; promotor de la Antropología Cultural de los Estados Unidos; considerado como el impulsor de la educación rural en México (Calderón, 2018), visitó la República Mexicana. Percibió rápidamente que era necesario educar a los 10 millones de la masa campesina analfabeta en un 80%; notó con claridad que la necesidad del país era crear una Escuela Normal para Formación de Maestros Rurales; así la llamó. Boas, había platicado con Ezequiel Chávez, educador mexicano formado en los Estados Unidos, y coincidía que el gobierno impulsaba la fundación de escuelas primarias rurales, pero no estaba claro con qué profesores pretendían operarlas ni con qué objetivos alfabetizadores, culturales o civilizatorios.

El planteamiento de Boas-Chávez es parecido al que surgió en Tacámbaro seis años después –mi hipótesis es que en realidad si se retoma esta iniciativa–, pero con una diferencia fundamental: Boas no tenía la menor intención en que ese proyecto dependiera del gobierno. En su idea, dice Calderón (2018), sería una iniciativa independiente; asesorada por la Universidad de Columbia y financiada con recursos de instituciones privadas extranjeras como la Fundación Carnegie, una organización de los Estados Unidos que había tenido controversia por su interés en la eugenesia racial o la idea de la homogeneización cultural.

Boas y Chávez apreciaron tempranamente a un magisterio dependiente económica y políticamente del gobierno y auguraban que por ese motivo cualquier esfuerzo en la formación magisterial sería inútil. Para generar un cambio en la formación

de maestros, sostenían, era necesario un impulso desde el exterior, sin compromiso o injerencia del gobierno (Calderón, 2018).

La propuesta de Boas-Chávez no prosperó en México ni en Estados Unidos (en este último no se obtuvo el financiamiento), no obstante, tuvo otras iniciativas parecidas como las que se plantearon desde el documento *Tentive Plan for Educational Work in Mexico*, donde se clarifica otro componente que se retoma en las ENR durante el Maximato: la idea de industrializar el campo y el papel que cumpliría la educación rural, siendo el vehículo (Calderón, 2018).

El proyecto Boas-Chávez era radical en su administración y probablemente a eso se debió su escaso apoyo en el extranjero y México. La ENR que surgió en 1922 dependió del gobierno para sostenimiento, no obstante que su iniciativa si partió desde lo local, con sujetos específicos y actores políticos dentro del gobierno del estado de Michoacán. De la iniciativa de Boas poco quedó, no obstante la idea de la educación progresiva y la necesidad de combinar la escuela con la acción productiva para el mercado rural y retomar el proyecto de civilizar se sostuvo desde los Estados Unidos porque la mayoría de sus gestores en México, personajes conspicuos de la educación rural, como Manuel Gamio, Rafael Ramírez, Elena Torres, Elena Landázuri y Eulalia Guzmán, Moisés Sanz, entre otros, se formaron en los Estados Unidos.

La idea de que las normales para formar maestros rurales fueran un proyecto independiente del gobierno no tuvo concreción, aunque éstas no fueron el proyecto educativo principal del Estado Mexicano. A la larga, estos serían los puntos de tensión entre las ENR y el Estado. La visión de proyectos especiales, como el de Boas-Chávez, es un

rasgo sostenible en las ENR, ya que hasta 1942 se trató de formar profesores especializados para el medio rural. A la larga, la visión de integración y homogeneización fue ganando terreno.

Es probable que el planteamiento de Boas-Chávez fuera radical respecto a la administración externa de la normal para formar maestros rurales, pero lo esencial de su propuesta no era mala, creo que tampoco su diagnóstico sobre la subordinación del magisterio era equivocado. A esto se debe, de alguna manera, que Alberto J. Pani, que había sido Subsecretario de Educación con Francisco I. Madero, en 1918 planteara la idea de capacitar a maestros rurales y de crear Escuelas Normales Regionales. Este proyecto, incluso se llegó a convertir en decreto por el Gobernador de Guanajuato, Agustín Alcocer, donde se decretó una ENR en León, Guanajuato. De igual manera la fundación de Escuelas Normales Regionales se discutió en dos congresos: primero, en 1918 con el Primer Congreso Nacional de Maestros de la Piedad, Michoacán y, segundo, en el segundo Congreso Nacional de Maestros en 1920, en México (Civera, 2008).

En los congresos aún no se planteaba la creación de instituciones *ex professo* para formar maestros rurales, más bien se trataba de instituciones de capacitación y perfeccionamiento magisterial, dirigido a los profesores rurales en servicio, labores muy parecidas a lo que venían haciendo las MC y después, en 1927, las ENR.

Antes de Tacámbaro, Michoacán, como se ha venido sosteniendo, hubo otras iniciativas nacionales, pero también en la misma entidad hubo proyectos previos e incluso simultáneos. Según Calderón (2018), el profesor Jesús Romero Flores, un Inspector de la zona de la Piedad, dispuso en 1921 que la Escuela Nocturna para Obreros

se convirtiera en Normal Regional, dependiente de la Universidad Michoacana. Este plantel incluso funcionó a la par de Tacámbaro hasta febrero de 1923, cuando el proyecto es abandonado por la Universidad Michoacana. De igual forma hubo otras iniciativas en Ciudad Hidalgo, Uruapan. Michoacán, así como en Tehuacán y Huachinango, Puebla entre los años 1922 y 1925.

La ENR de Tacámbaro no fue la primera ENR, pero es la que pudo sostenerse por más tiempo. Francisco J. Múgica, gobernador de Michoacán de 1920 y figura del Constituyente de 1917 por su defensa del artículo tercero constitucional, en 1922 sigue siendo un impulsor de proyectos de educativos. A él y a J. Guadalupe Nájera, Director Federal Educación, Isidro Castillo, profesor normalista y sobrino de Jesús Romero, se debe la creación de la ENR de Tacámbaro el 22 de mayo de 1922. Esta normal fue la más rápida, surgió en cuatro días. Esto fue así por las conexiones que tenía esta elite política con el gobierno central. A esto se debe que Obregón rápidamente haya instado a José Vasconcelos para preparar la apertura de esta escuela. Según Villela (1972), el general Múgica estaba atento a la labor del obispo Lara y Torres que había fundado un seminario en Tacámbaro y con la creación de la ENR se quería contrarrestar la influencia del Clero en la región. A esto se debe que se les haya bautizado como “escuelas del demonio”. La ENR nació de esa manera. Su primer director fue el profesor liberal, Leobardo Parra y Marquina.

La ENR de Michoacán no surgió con fines precisos y sus programas de estudio se pulieron en la marcha. Sus primeros objetivos fueron “abatir el analfabetismo, despertar la admiración por los héroes e imitar sus virtudes, resaltar el pasado indígena y crear hábitos de

higiene, enseñar oficios y prácticas agrícolas, explotación de animales domésticos y desarrollar nuevas industrias” (Calderón 2018, p. 209).

Estos fines tuvieron dificultades prácticas para concretarse. Primero porque no tenían donde vivir. La población, por instrucciones del obispo, se negaba a rentarles cuartos. La escuela comenzó en una casa de veraneo de Ignacio Chávez, un liberal que contribuyó en la creación de la escuela, Isidro Castillo llevó a los primeros alumnos. La escuela comenzó con 25 alumnos; ellos llevaban sus mesabancos. En el primer semestre fueron solo clases, hasta que Pedro López Segovia, un alumno, prestó parte de sus parcelas para hacer las prácticas agrícolas. Hasta 1923 la SEP becó a los estudiantes con 25 centavos. Hasta 1925 tuvo internado, pero no pertenecía a la SEP, sino a la Universidad Michoacana. Hasta 1927 se reintegra a la SEP pero se traslada a Erongánicuaro, luego a Huétamo, posteriormente a Encarnación y finalmente a Tiripetío, donde actualmente está.

La primera ENR marcaría ciertos rasgos con las otras normales que se fundaron posteriormente. Iniciativas propias y de particulares, sin tierras, construcción de internado e infraestructura por los interesados, problemas con el clero y apoyo de la SEP hasta pasados unos años de consolidación de las escuelas. Después de Tacámbaro, ahora si desde la SEP, se fundó la ENR de Gómez Palacio, Durango (1922), Huatabampo/Cananea, Sonora (1923), Atlixco, Puebla y Molango, Hidalgo y San Antonio de la Cal, Oaxaca (1925). Estas escuelas tuvieron la misma suerte. Hasta 1927 no tuvieron un plan definido y dependían de varios Departamentos de la SEP: Departamento de Escuelas Rurales; de Primarias y Departamento de Misiones Culturales.

No fue hasta que el 2 de febrero de 1927, el Secretario de Educación, emitió un nuevo reglamento en el que se especificaba la función y características que debían tener las ENR: estar ubicadas en el campo con tierras de cultivo y talleres, tener internado (dormitorios, baños, aulas, comedor, cocina, etc.) y primaria anexa. Los que deseaban ingresar debían de tener la primaria elemental (cuarto año) terminada y de preferencia la primaria superior (sexto año). Los primeros ingresaban a primer semestre y los otros a segundo.

Los cursos regulares que se ofrecían a los “candidatos” para maestros duraban dos años, divididos en cuatro semestres. Debían brindar: “preparación académica [para el trabajo cultural], preparación profesional [para dar clases en comunidades rurales], preparación practica [para agricultura y crianza de animales]”. También los maestros de la normal debían preparar y mejorar a los maestros en servicio e incorporar a las pequeñas comunidades al progreso general del país mediante el trabajo de extensión educativa como las campañas de higiene, salud; antialcohólicas¹.

Las ENR que se fundaron después de 1927, como las del norte del país, se ajustarían a las funciones marcadas en el reglamento de 1927, desde luego no estuvieron exentas de las vicisitudes que vivió la primera ENR en Michoacán. Posteriormente estas escuelas se convertirían en ERC, un proyecto de acción productiva y formación de maestros rurales, impulsado por Narciso Bassols. Como se puede ver, nuevamente se vuelve a plantear la relación que Boas-Chávez venían sosteniendo: la relación (en este caso la subordinación), de la acción productiva del campo y la escuela primaria rural, así como con los

1 AGN/AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, ENR, Informes de trabajo, expediente 2, caja 38. *Objetivo de instalación de las ENR, 1927.*

maestros rurales. Al final, en 1942, se volvería a la escisión de las funciones de las ENR. Por un lado, La liga de Agrónomos Socialistas de la Rama Campesina, defendería la prevalencia de la formación de peritos agrícolas, por eso se crearon las Escuelas Prácticas de Agricultura. Por el otro lado, los profesores normalistas reclamaban la formación de maestros en las ENR.

Cuadro 1. Escuelas Normales Rurales y Escuelas Regionales Campesinas.

ENR. Reforma de 1942		ERC desaparecidas 1942
Varones	Señoritas	
Hecelchacán, Campeche	Tamazulapam, Oaxaca	Candido Navarro, Atzacapotzalco, D.F.; Jilotepec, Puebla; Ozuluama y Chicontepec, Veracruz; Parácuaro, la Huerta y Huetamo, Michoacán; Tecomán, Colima; Amuzgos, Reyes Mantecón, Cuilapan y Putla, Oaxaca, Río Verde, SLP. Huajintepec, y Coyuca de Catalán, Guerrero; Uayalcéh, Yucatán; San Ignacio, Baja California; Galeana, Nuevo León, Roque, Guanajuato; Salaices, Chihuahua; Mactumactzá, Chiapas.
Mexe, Hidalgo	Galena, Nuevo León	
Tenería, México	R. Flores Magón, Chihuahua	
Colonia M. Ramos, Zacatecas	El Camichín, Jalisco	
Salaices, Chihuahua	Huetamo, Michoacán	
Tamatán, Tamaulipas	Cañada Honda, Aguascalientes	
Ayotzinapa, Guerrero	Xochiapulco, Puebla	
Comitancillo, Chiapas	Huamantla, Tlaxcala	
Jalisco, Nayarit	Palmira, Morelos	

Fuente: Elaboración propia, basado en AHSEP, DEANR, DGESIC, caja 2/5233/76, 1941-1944 y Secretaría de Educación Pública: *La obra educativa en el sexenio...*, pp. 209-211.

En el cuadro 1 se pueden apreciar el número de ENR que se crearon desde 1922 hasta 1942. Las ENR y, las ERC después, se fueron multiplicando en todo el país. En estados como Guerrero, Oaxaca y Michoacán llegó a existir más de una. A diferencia del norte de México, en donde fueron únicas. El cuadro muestra ese crisol y ocupación de estas instituciones. Fue un proyecto educativo en ascenso en 20 años que registra 37 instituciones existentes. Con la reforma de 1942 quedarían solo 18 y en 1960 su número se elevaría a 26, para volver a eliminarlas en 1969, quedando solo 16. Esa ha sido la historia general de las ENR/ERC: aparecer, desaparecer y refuncionalizarse.

Las características de las ENR que se fundaron en su primera etapa (1922-1942) se resumen con esta cita del director de la ENR de Río Verde, San Luis Potosí en la Junta de Directores que se efectuó en 1928:

La escuela tenía un mal aspecto: parece que por primera vez iba yo abrirla. Empezó con 44 alumnos becados, pero asisten 60. Los estudiantes no tenían en que sentarse porque solo contaba con 6 banquitas que se habían hecho como trabajo manual de la escuela [...] Al principio no teníamos ni un plato, ni una taza en que comieran los alumnos” [...] no hay una sola silla, no hay una mesa en que puedan trabajar ni los maestros, ni los escolares².

Las ENR permanecieron por la tenacidad de sus directivos, estu-

² AGN/AHSEP. Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, caja 52, exp. 2, *Junta Nacional de Directores*, 1928.

diantes y profesores. Tuvo escaso apoyo económico en comparación con el que recibieron las Escuelas Centrales Agrícolas. En el período de 1922 a 1942 todo indica que el Estado tenía intenciones de inculcar en los estudiantes pobres el desprecio por la opulencia y el acceso fácil a los recursos económicos, por ese motivo la búsqueda constante de mejores condiciones de vida en los internados: comida, alimentación, calzado, dormitorios, profesores, apareció siempre en las demandas estudiantiles.

El Estado, cuando tuvo dinero, lo escatimó para las ENR y en su lugar prefirió recurrir al estoicismo ya permanente de los estudiantes hijos de campesinos. Se pensó que los estudiantes al egresar como peritos agrícolas o maestros rurales podían diferenciarse de la población de donde provenían, para poder alfabetizar y civilizar a la población, pero durante su estancia en la ENR el gobierno quiso que vivieran en las mismas condiciones de sus hogares de origen. La contradicción de las ideas modernizadoras de los gobiernos de la posrevolución salta a la vista en estas instituciones, no solo en el norte de México, sino en todo el país.

3. Las ENR del norte de México

Las ENR que surgieron en 1922, meses después de la creada en Michoacán, al norte de México se ubicaron en Huatabampo, Sonora, Gómez Palacio Durango y Galeana, Nuevo León. Muchas de ellas tuvieron corta vida, pero pudieron refundarse y refuncionalzarse en otros sitios de la misma entidad. Al iniciar la década de los treinta del siglo XX se fundaron como ENR/ERC, en Ures, Sonora, Santa Lucía, Durango, Todos Santos y San Ignacio, Baja California Sur (BCS), Salaces y Saucillo, Chihuahua,

Los Ébanos y Tamatán, Tamaulipas, Río Grande y Bimbaletes, Zacatecas. Su origen se da no solo en un período de transición gubernamental (se inician los sexenios presidenciales), sino de transformación administrativa y de formación en las ENR: en 1933 y 1934 se cambia a Escuelas Regionales Campesinas.

En este apartado se abordan solo las ENR/ERC que pudieron sostenerse por lo menos hasta 1942 y que coinciden en el perfil que tuvieron sus gestores: élite política y militar. Se destacan: Todos Santos/San Ignacio, Baja California Sur y Río Grande/Bimbaletes, Zacatecas.

3.1 ENR de Todos Santos, Baja California Sur

En BCS se fundó una ENR en 1931. La ENR de Todos Santos, se ubicó al sur del territorio. Sus gestores fueron el General de División José Agustín Olachea Avilés, Gobernador del territorio de Baja California, junto con el profesor Rafael Ramírez Jiménez. Esta escuela coincidió con la existencia de una Escuela Normal Regional (escuela parecida a las ENR) de la Paz que estuvo abierta de 1930 a 1932.

La ENR de todos Santos tuvo corta vida y a raíz de conflictos internos se pidió su cierre desde el 1 de junio de 1933, mismo que se concreta hasta el 22 de febrero de 1936, cuando se cancela y se traslada definitivamente, ya como ERC, a San Ignacio BCS, un sitio más al norte. Todos Santos no desaparece en 1933 gracias a la intervención que tuvo el exgobernador Agustín Olachea, su gestor, quien solicitó a Manuel Mesa Andraca y a Luis Villarreal, del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR), que la escuela siguiera funcionando. La petición

tuvo éxito y los funcionarios federales accedieron, sosteniéndola tres años más, dos más de los que solicitaba Olachea³.

Todos Santos fue cancelada definitivamente como ENR porque hubo problemas irresolubles entre el personal docente, los alumnos y la comunidad con sus directores: primero con Alfredo C. Green y después con Ricardo Ruelas Pelayo. Pese a las intervenciones de Celerino Cano, Director Federal de Educación en BCS, los problemas no pudieron resolverse. A los problemas internos se puede agregar que la escuela nunca tuvo edificio propio (siempre funcionó en el edificio de la escuela primaria), no tenía tierras y, a nivel federal, se venía el proyecto de las ERC, cuya coyuntura aprovechó otro personaje de la elite política y militar que reclamaba su lugar en el territorio norte, el general de división, Juan Domínguez Cota⁴.

La ENR de Todos Santos se fundó el 1 de abril de 1931. Fue gestionado por el gobernador Agustín Olachea y el profesor Rafael Ramírez Jiménez. Los fundadores pertenecieron al Grupo Sonora, que seguía al frente de los gobiernos posrevolucionarios. Olachea fue un general que escaló rangos militares gracias al combate de rebeliones internas (la rebelión Escobarista y de la Huertista). Esta cercanía con el grupo político imperante le permite asumir el discurso de progreso social y económico que la élite política y militar tenía en boga.

La ENR de Todos Santos se fundó con el objeto de satisfacer la demanda de maestros para el medio rural. Con la creación

3 AGN/AHSEP, DEANR, Solicitud del Gral. Agustín Olachea del 22 de diciembre de 1933. Respuesta al gobernador de BCS por Manuel Mesa Andraca, 27 de diciembre de 1933. Caja 2373/33098.

4 AGN/AHSEP, DEANR, Informe del Inspector Marcelino Virgen, 23 de diciembre de 1935. Caja 2775/33100.

de la ENR se suprimiría, en 1932, la Escuela Normal Regional de la Paz que venía funcionando desde 1930. La gestión que hizo el general Olachea fue tan rápida, que cuando se autorizó no había terreno para ubicarla. Por este motivo se instaló en los terrenos de la escuela primaria superior de Todos Santos de donde nunca pudo salir. Ahí ocupaba cuatro salones, dejando otros para la escuela primaria anexa que era necesaria para las prácticas escolares de los normalistas.

Los talleres de carpintería, herrería, hojalatería, herrería y curtiduría, necesarios para el funcionamiento de una ENR, operaban en pequeñas enramadas ubicadas en el patio de la escuela. Era aún una escuela improvisada, pero según la población del lugar, “era el centro cultural más importante”. Nunca pudo tener edificio propio porque el gobierno del estado nunca autorizó un terreno de una hectárea que estaba a un lado de la escuela primaria. Tampoco tuvo agua extraída con bomba; la sacaban con botes⁵.

La ENR fue mixta. Empezó con 51 estudiantes internos, de los cuales 27 eran hombres y 25 mujeres. En 1932 llegó a tener 59 estudiantes: 28 hombres y 31 mujeres⁶. Al carecer de edificio y terreno suficientes esta escuela normal no tenía internado mixto como fue la característica de todas las de su tipo. Los hombres se quedaban en la escuela primaria y las mujeres se alojaban en un edificio particular que rentaban a 60.00 pesos mensuales con cargo al DEANR. El edificio estaba a 200 metros de la escuela primaria, donde operaba la ENR. En el patio del

5 AGN/AHSEP, DEANR, Informe de José de Jesús Terán, Jefe de Misión Cultural, 20 de marzo de 1933. Caja 2373/33098.

6 AGN/AHSEP, DEANR, Informe del C. Director de la ENR de Todos Santos, Alfredo C. Green, 30 de junio de 1934. Caja 2780/33106.

departamento de señoritas se alojaban los talleres que consideraron que eran propios para mujeres, tales como el gallinero y la porqueriza. El departamento de las mujeres no era un espacio digno. Era muy pequeño y sin ventilación, de tal suerte que los animales estaban mal atendidos, provocando que en el área de cocina y comedor hubiera “cantidades exageradas de moscas”. No obstante, su primer director, Alfredo C. Green, consideraba al “internado como hogar”⁷.

Las carencias que tuvo la ENR de Todos Santos no sorprendían, todas las ENR fundadas desde 1922 habían pasado por las mismas vicisitudes. Por ejemplo, en 1934, tres años después de instalarse, no tenían suficientes sillas, sábanas, colchonetas, ni camas. No había platos, cucharas, charolas ni peroles. En la parte académica, ningún maestro era titulado y además estaban sobrecargados de materias. A sus propias condiciones cumplían con su misión. Por ejemplo, para obtener recursos que les permitiera costear la cooperativa de alimentación, fabricaban salsa de tomate, chorizo y hacían jaleas de calabaza, papaya y chilacayote. Además, cumplían con el festejo de las fechas cívicas ante comunidad, así como las labores civilizatorias: vacunar, dar pláticas de higiene y consultas gratuitas a la comunidad, organizar festivales y encuentros deportivos⁸.

La ENR de Todos Santos tuvo tres directores. El primero fue Alfredo C. Green, un profesor no titulado, quien se desempeñó en el cargo de 1931-1935. El segundo fue Ricardo Ruelas Pelayo que

7 AGN/AHSEP, DEANR, Informe de José de Jesús Terán, Jefe de Misión Cultural, 20 de marzo de 1933. Caja 2773/33098.

8 AGN/AHSEP, DEANR, Informe del C. Director de la ENR de Todos Santos, Alfredo C. Green, 30 de junio de 1934. Caja 2780/33106.

estuvo solo en el año de 1935 y, el tercero, Jesús Castro (1936). Si se ve solamente el papel de los directores, se puede afirmar que la decadencia del proyecto en Todos Santos se debió a la división interna del personal y los estudiantes frente al comportamiento de los directores. No fue el único factor, pero sí el más documentado.

El primer conflicto se dio entre Alfredo C. Green y el Jefe de la Misión Cultural Viajera, José Terán Tovar, en marzo de 1933 cuando este último llegó a compartir el edificio de la ENR. Los desencuentros se dieron por la información de las condiciones deplorables en las que, desde su punto de vista del Jefe de la Misión, se encontraba la escuela. Particularmente hacía notar la falta de preparación académica de la planta docente, incluido el director, al carecer de títulos de profesores: “no había ni un solo maestro titulado”. La sugerencia que daba Terán Tovar era enviar a la ENR profesores titulados del centro país para mejorar algunas “clases deficientes”, además de diversificar la planta docente, ya que la existente toda era de BCS⁹.

El conflicto Green-Terán y su desacuerdo por la percepción del funcionamiento de la escuela allanaron el camino para su reubicación. El DEANR recibió la solicitud de cambio desde el 1 de junio de 1933 cuando llega a su cenit el conflicto de Todos Santos. Las autoridades implicadas como Luis Villarreal, Rafael Ramírez, Celerino Cano y Agustín Olachea siempre abogaron por conservar la ENR en las condiciones en que estaba, por eso revocaron el cambio de esta escuela a San Ignacio, BCS, desde 23 de noviembre de 1933.

En la comunidad de Todos Santos había división; una parte seguía insistiendo en cambiarla y otra en hacer ver las ventajas

⁹ AGN/AHSEP, DEANR, Informe de José de Jesús Terán, Jefe de Misión Cultural, 20 de marzo de 1933. Cajas: 2772/33097 y 2773/33098.

de conservarla. La salida tuvo que hacerse en el más alto nivel de las jerarquías. El 22 de diciembre de 1933 el General Agustín Olachea, con poder real en el territorio y con la venia de haber sido su gestor, pidió que siguiera funcionando la ENR en Todos Santos. La gestión tuvo un resultado inmediato y el 23 de diciembre, desde México, se instó al Director de Educación Federal de BCS para que continúe la escuela “todo el año de 1934”. Manuel Mesa Andraca, Director del DEANR, ratificó la petición el 27 de diciembre de 1933 y Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública, el 6 de enero de 1934 hizo saber a Agustín Olachea que la escuela continúa todo el año de 1934¹⁰. El acuerdo era temporal porque el estudio para ver la viabilidad del cambio a San Ignacio fue realizado, muy tempranamente, por Celerino Cano desde el 14 de febrero de 1934¹¹. Sin embargo, la ENR de Todos Santos no duró solo un año, sino dos y hasta 1935 tuvo el mismo director. Pese a ello, la escuela fue trasladada definitivamente a San Ignacio, en febrero de 1936, después de un nuevo conflicto (ahora irresoluble) con el director Ricardo Ruelas Pelayo.

La ENR de Todos Santos permaneció en el mismo lugar, pero nunca mejoró en sus aspectos fundamentales: pobreza de su equipamiento, incapacidad de la planta docente y problemas entre el personal. Se quedó prácticamente en pausa, esperando, tarde o temprano, su traslado. Esta zozobra vivida en dos años permitió unidad entre alumnos y docentes, lo que provocó el desencuentro

10 AGN/AHSEP, DEANR, Oficios de Luis Villarreal, 23 de noviembre. Oficio de Rafael Ramírez, 9 de diciembre de 1933. Solicitud de Agustín Olachea, 22 de diciembre de 1933. Oficio de Manuel Mesa Andraca, 27 de diciembre de 1933. Oficio de Narciso Bassols, 6 de enero de 1934. Caja 2773/33098.

11 AGN/AHSEP, DEANR, Informe de la Dirección Federal de Educación: Eliseo Bandala, 4 de noviembre de 1935. Caja 2775/33100.

con el nuevo director que sustituyó a Alfredo Green, situación que provocó el segundo conflicto se dio entre la comunidad escolar (profesores y sociedad de alumnos) y el director Ricardo Ruelas Pelayo, un profesor que venía del centro del país, que veía con desdén la organización interna de la comunidad de la ENR de Todos Santos y que combatió fervientemente las ideas comunistas.

Mientras los conflictos se agravaron respecto a cómo se tendría que llevar la organización del plantel, hubo incluso un profesor golpeado por Ruelas Pelayo en un partido de basquetbol el 10 de diciembre de 1935. Este último acontecimiento, informado por el secretario del Director Federal de Educación, Pedro González Orduña, aceleró el proceso de destitución del director, nombrando al siguiente día a Jesús Castro al frente de las ENR. El asunto de Todos Santos se cerró el 21 de diciembre cuando se decide desde el DEANR y la Oficialía Mayor de la Secretaría de Educación Pública, la clausura del plantel y al cesar, el 1 de enero de 1936, a todo el personal docente.

El 16 de enero de 1936, Luis Villarreal, encargado del DEANR, da por cerrado el conflicto en Todos Santos¹². Esta situación fue el inicio de la cancelación la normal rural al mes siguiente. El argumento del cierre del plantel fue por los problemas existentes entre el personal y porque se convertiría en ERC, el nuevo proyecto planteado desde el gobierno central.

3.2 ERC de San Ignacio, Baja California Sur

La ERC que se ubicó en San Ignacio, BCS surgió porque la ENR que se ubicó en Todos Santos dejó de existir para convertirse,

¹² AGN/AHSEP, DEANR, Informe de Pedro González Orduña, 10 de diciembre de 1935. Oficio de Luis Villarreal, 16 de enero de 1936. Caja 2775/33100.

en otro territorio con mejores condiciones de infraestructura y terrenos de cultivo, en ERC. San Ignacio surge al cancelarse Todos Santos. El cambio a San Ignacio obedeció, además, de los problemas entre el personal docente, alumnos y el director, a la “pobreza de su equipo [instalaciones], el material de trabajo y lo limitado de su presupuesto”. El cambio coincidió con la transformación de ENR a ERC¹³.

La ERC de San Ignacio llegó a ese lugar el 22 de febrero de 1936. No tenía edificio propio, por ese motivo las clases iniciaron hasta el 18 de mayo de ese mismo año. Diez días después, el 28 de mayo, se inició la construcción del que sería su edificio propio. Puso la primera piedra su principal gestor: el gobernador del territorio, General de División Juan Domínguez Cota. Se dijo que “será el orgullo de la región”. El edificio se construyó en un terreno con una superficie de 7,225 metros cuadrados y se costó por el Gobierno Federal y el del estado. La construcción, ya terminada, con “tierras, semovientes, herramientas y maquinaria” costaría 175, 000 pesos; para terminarse en enero de 1937. La construcción contaría con la mano de obra de comunidad con una nómina que pagaría la Oficina de Hacienda de 1000.00 pesos semanales¹⁴.

La ERC de San Ignacio solo conservó los alumnos de la desaparecida ENR de Todos Santos. Todo lo demás sería nuevo, como el proyecto de las ERC. Al no tener edificio se instalaron inicialmente el antiguo convento de la Misión de San Ignacio, que ocupaba la escuela primaria del lugar que fue desalojada provisio-

13 AGN/AHSEP, DEANR, Informe de Jesús Castro de enero a junio de 1938, 16 de julio de 1938. Caja 2771/33096.

14 AGN/AHSEP, DEANR, Informe de Jesús Castro, 24 de diciembre de 1936. Caja 2772/33097

nalmente. En ese edificio se alojaron los varones. Las mujeres se hospedaron en una casa amplia de doce “piezas” (habitaciones) que había sido un hotel. Durante tres días se distribuyeron en cuatro casas para comer. Mientras construyeron, provisionalmente, comedor, sillas, camas, colchones¹⁵. Cuando tuvieron lo indispensable, ellos mismos se preparaban los alimentos. En esa condición permanecieron de febrero de 1936 a enero de 1937.

La ERC inició con 105 alumnos y llegaría a crecer hasta 150 después de 1938. Los alumnos cumplieron con el perfil solicitado en este tipo de escuelas: hijos de campesinos, obreros y maestros rurales. La vida interna del plantel, pese a estar en edificios prestados, se llevaba en forma organizada. La disciplina se daba por comisiones, descansaba en los mejores alumnos; los que presentaban la mejor calificación y conducta. Los doce docentes con los que contó el plantel tuvieron trabajos aceptables retomando métodos activos en sus clases; trabajaban en función de experiencias y observación y relacionando las actividades intelectuales con las materiales. En general, se trabajaba por proyectos, metodologías en boga en ese momento. El director en turno no podía ocultar su beneplácito con la comunidad escolar: “alumnos y maestros toman el trabajo como un derecho, no como una obligación”¹⁶, decía.

Al ser una regional campesina se cumplían labores agrícolas, pedagógicas y de acción social. La escuela tenía quince hectáreas en dos predios. Uno de nombre la “Concepción” y el otro “La

15 AGN/AHSEP, DEANR, Informe de Jesús Castro, 12 de junio de 1936. Caja 2772/33097.

16 AGN/AHSEP, DEANR, Cuestionario para las ERC formulado del departamento. 28 de septiembre de 1937. Caja 2773/33098.

pedregosa”. El primero fue una donación de los vecinos de la comunidad y las otras tres se rentaban en 100.00 pesos anuales. Pensaron mejor en comprarlas, ya que su precio era de 700.00 pesos. La primera se regaba con pozo que excavaron con pico a siete metros de profundidad y las segundas se regaban con el arroyo, por medio de represas. La escuela tuvo condiciones de desarrollo agropecuario; tenían vacas y talleres de diferente tipo.

El director cumplía como inspector de escuelas de zona de influencia y hacían campañas de higiene en la escuela y la comunidad, se organizaban clubes deportivos “para combatir la cantina y el billar y la fabricación clandestina de mezcal”. En general la escuela fue impulsora del progreso. Se les deba la oportunidad de estudiar en esta escuela “a los que lo necesiten y lo merezcan¹⁷”. Esta escuela se sostuvo como la única ERC de BCS. Después de 1942, cuando se da la reforma que plantea el regreso a la nomenclatura de las ENR, se sostiene como tal, hasta que desaparece en 1944.

3.3 ENR de Río Grande, Zacatecas

La ENR de Río Grande, Zacatecas se fundó a petición del inspector escolar de la tercera zona y el diputado Alfonso Medina. La gestión inició desde el 1º de septiembre de 1926 cuando enviaron una solicitud a Rafael Ramírez, Director de Misiones Culturales¹⁸. La SEP hizo todo lo que le correspondía desde el mes de junio de 1927: envió ingenieros a reconocer terrenos por parte del Oficial Mayor, presupuestó al personal de esa escuela

17 AGN/AHSEP, DEANR, Informe de enero a junio de 1938. 16 de julio de 1938. Caja 2771/33096.

18 AGN/AHSEP, Dirección de Misiones Culturales (DMC), 21/F-19/C- 35, ENR de Río Grande, Zacatecas, Solicitud para fundar una ENR en Río Grande, 1926.

e informaron al Director Federal de Educación en el estado, empero las autoridades locales no pudieron cumplir.

La gestión pudo prosperar gracias a que la ENR de San Juan del Río, Querétaro cerró. Este acontecimiento facilitó la fundación de la de Río Grande, Zacatecas el 5 de febrero de 1930. Literalmente estuvo arribando en ferrocarril. Se adjudicaron su nacimiento sus principales gestores: La Federación Sindicalista de Campesinos, El Comité de Educación y el H. Ayuntamiento de Río Grande, “quienes construyeron con su peculio el edificio que ocupa la escuela”¹⁹. La ENR, igual que sus homologas en todo el país, inició con muy poco: “dos macheros para los animales de la granja, un salón para curtiduría, seis salones destinados a zapatería, planta de luz, almacenes, herrería y conservación de frutas” (*Ibidem*).

Los alumnos levantaron la escuela: desmontaron; lograron roturar y nivelar el terreno de las 21 hectáreas donadas. Casi todo fue de temporal y sólo 10 hectáreas eran irrigadas con el río Aguanaval una vez a la semana. El agua del río y un pozo de nueve metros cúbicos de agua, que perforaron los estudiantes, permitió la plantación de árboles frutales de membrillos, duraznos, manzanas e higueras.

Como todas las ENR de México, la de Río Grande nació con internado. El edificio en donde se instaló la ENR de Río Grande, Zacatecas no era de lujo. Se adaptaron varios galiones tipo bodegas que cuando llegó la ENR a Río Grande estaban en ruinas, ocasionando un deterioro de la construcción que no se resarcó debilitando los muros y generando, como consecuencia, derrumbes en los departamentos y baños (que nunca hubo suficientes) de los alumnos. El edificio escolar, constaba de dormitorios

19 AGN/AHSEP, DMC, 10/F-25/C-57, ENR de Río Grande, Zacatecas, Visita de inspección practicada los días 14,15 y 16 de mayo de 1932.

de señoritas y de varones, de un salón comedor suficiente para todos los alumnos, una cocina, por cierto, en muy malas condiciones (*Ibidem*).

La institución inició con 64 alumnos internos, 25 mujeres y 39 hombres. En 1932 la matrícula subió a 71 alumnos (43 hombres y 28 mujeres). La Federación daba sólo \$.60 diarios para la alimentación de 61 alumnos, de tal forma que los estudiantes excedentes se alimentaban con recursos producidos en la ENR. La mayoría de los estudiantes provenían de los municipios del centro, norte, sur y sureste del estado de Zacatecas (*Ibidem*).

El trabajo constante era parte de la formación de los futuros profesores rurales. Los talleres proveían gran parte de las necesidades materiales de la escuela. En la carpintería fabricaban bancas para escuelas rurales; carros con capacidad para una tonelada; tableros para basquetbol; portones; mangos para las herramientas del campo; pizarrones. En el taller de curtiduría fabricaban sus propios zapatos y en el de hilados, su vestido. En el campo producían los alimentos para la cocina: frijol, pepino, rábanos, chile, alfalfa, siega de haces de trigo, hortalizas y frutas. Tenían también jardinería (*Ibidem*).

Los profesores y el director insistían en brindar a los futuros maestros una visión del medio “en que se vive y en el que se va actuar”. Verbigracia las cátedras estaban mediadas por la palabra y no por la imagen u otros dispositivos didácticos. La infraestructura necesaria para lograr mayor significación de los saberes, como los laboratorios, sencillamente no existía, de tal suerte que alumnos y maestros salían a investigar a terreno “para dar una mejor idea de algunos temas”. Las excursiones fueron un medio didáctico recurrente a falta de “material de enseñanza” (*Ibidem*).

La ENR de Zacatecas hizo muchas actividades de extensión social y educativa, por ejemplo, acudían a los hogares a hacer limpieza, curaban enfermos, hacían juegos de basquetbol, kermeses, así como otras actividades como la proyección de cine y festejos de las fechas del calendario cívico como la Independencia, la Revolución y el primero de mayo. En lo pedagógico, social y cultural, esta institución se ajustó a los preceptos de la escuela de la acción: formaron a los alumnos en la práctica más que en la teoría; hicieron ciudadanos, más que sabios.

La escuela de Río Grande tuvo corta vida y se cerró en agosto de 1933 para trasladarse a Bimbaletes, Zacatecas, en septiembre de ese mismo año. Las causas del cambio fueron por incidentes con los representantes del municipio, el clero, pero también con el papel que jugaba Matías Ramos Santos, Gobernador de Zacatecas (1933-1939) y Presidente del Partido Nacional Revolucionario en 1934 (Garrido, 2005), quien veía en Río Grande a enemigos políticos como a Alfonso Medina, exgobernador destituido antes de Ramos Santos.

La ENR de Río Grande desapareció de ese lugar desde el 3 de septiembre de 1933 cuando llegó a las 14:00 horas “en tren ordinario a la estación Loreto”. Fue su tercer y definitivo viaje en ferrocarril. Ahora se instalaría en lo que fue el casco de una hacienda agrícola y ganadera de nombre San Marcos, que el gobierno estatal había expropiado en 20,000.00 pesos. Era una adquisición ventajosa. Según el visitador, representaba “un sexto de su valor real”²⁰.

3.4 La ERC de Bimbaletes, Zacatecas

La ERC de Bimbaletes se fundó en el edificio que ocupó la hacienda

20 AGN/AHSEP, DEANR, E-9/18-F/3714/3801, ENR de Río Grande, Zacatecas, 1933.

de San Marcos. Jacinto Maldonado, Director Federal en Zacatecas, consideró que la regional campesina “sería una fuente de mejoramiento para toda la región”.²¹ Con estas palabras el director de la DEANR se convenció que la ENR de Río Grande nunca hubiera podido llegar a ser ERC.

Los alumnos y maestros llegaron en un carro de pasajeros de “segunda clase” a la estación del tren de Loreto el 3 de septiembre de 1933. El doctor y algunos maestros se arribaron en vehículo. Los animales y el equipaje se transportaron en “cuatro carros caja y un carro jaula del ferrocarril”. Los quinientos pesos del costo del pasaje para llegar a la estación Loreto fueron costeados con la quincena de los profesores de la normal dado que la SEP no liberó el dinero a tiempo.

Alumnos y alumnas se instalaban en la ex-hacienda de San Marcos. Todo el edificio se ocupó por el personal docente, el médico y sus familiares. Las mujeres se ubicaron “del lado poniente de la finca principal” y los hombres en el extemplo, mismo que resultó insuficiente y después se ubicaron en otras piezas de la ex-hacienda que estaban “abandonadas y sucias”. Al construirse las galeras para que habitaran los alumnos, el extemplo sirvió como comedor.

La ERC de Bimbaletes inició con 70 alumnos que procedían de Río Grande. Con los años aumentó y en 1935 llegó a 169. Su sostenimiento económico fue mixto, donde el estado de Zacatecas mantenía a 78 alumnos, la Federación 89 y los particulares a dos. En 1935 Manuel C. Tello dejó de ser el director. Los problemas entre el personal que venía de Río Grande y él fueron insalvables. Pese a estos incidentes personales/laborales, seguían en

²¹ AGN/AHSEP, DEANR, E-36/R-154, ENR de Río Grande, Zacatecas, 1933.

labores en la institución con 8 profesores de materias académicas, 4 de talleres y cinco administrativos²². La ERC campesina de Bimbaletes sobrevive hasta la fecha, pero desde 1942, como ENR.

4. Reflexiones finales

Las ENR del norte de México representaron la inquietud de sus gestores: la necesidad de fundar escuelas posprimarias para estar en sintonía con las ideas progresistas de la posrevolución que se habían impuesto por los principales líderes de la revolución, quienes habían tomado con mucha determinación la idea de modernizar al país.

Las dos ENR del norte de México que he analizado a lo largo del capítulo, se fundan nueve años después de haber surgido la primera ENR. Esto se debe a la llegada de los militares, cercanos y formados en el grupo del poder, como gobernantes de BCS y Zacatecas. Las ENR del norte y las ERC después, tendrían grandes similitudes con las creadas en 1922: sin instalaciones propias al inicio, falta de materiales y divisiones internas entre el personal por su visión del socialismo o comunismo.

También estas escuelas, en ambos proyectos (ENR y ERC), nunca renunciaron a su misión de alfabetizar y civilizar a la población, esto último a partir de las campañas de higiene y la creación de clubes culturales y deportivos.

Está pendiente abordar una historia completa de las ENR en la región norte de México, se espera que con esta comparación entre BCS y Zacatecas, puedan llegar nuevas investigaciones sobre todas las regiones del país.

²² AGN/AHSEP, DEANR, E-36/C-1/R-387.71, ERC de Bimbaletes, Zacatecas, 1934

Referencias

- Archivo General de la Nación/Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AGN/AHSEP).
- AGN/AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, ENR, Informes de trabajo, expediente 2, caja 38, 1927. Objetivo de instalación de las ENR.
- AGN/AHSEP, DEANR, Informe de José de Jesús Terán, Jefe de Misión Cultural, 20 de marzo de 1933. Caja 2773/33098.
- AGN/AHSEP, DEANR, Informe del C. Director de la ENR de Todos Santos, Alfredo C. Green, 30 de junio de 1934. Caja 2780/33106.
- AGN/AHSEP, DEANR, DGESIC, caja 2/5233/76, 1941-1944 y Secretaría de Educación Pública: *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*.
- AGN/AHSEP. Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, caja 52, expediente 2, *Junta Nacional de Directores*, 1928.
- AGN/AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, ENR, Informes de trabajo, expediente 2, caja 38. *Objetivo de instalación de las ENR*, 1927.
- AGN/AHSEP, DEANR, Solicitud del Gral. Agustín Olachea del 22 de diciembre de 1933. Respuesta al gobernador de BCS por Manuel Mesa Andraca, 27 de diciembre de 1933. Caja 2373/33098.
- AGN/AHSEP, DEANR, Informe del Inspector Marcelino Virgen, 23 de diciembre de 1935. Caja 2775/33100.
- AGN/AHSEP, DEANR, Informe de José de Jesús Terán, Jefe de Misión Cultural, 20 de marzo de 1933. Caja 2373/33098.
- AGN/AHSEP, DEANR, Informe del C. Director de la ENR de Todos Santos, Alfredo C. Green, 30 de junio de 1934. Caja 2780/33106.
- AGN/AHSEP, DEANR, Oficios de Luis Villarreal, 23 de noviembre. Oficio de Rafael Ramírez, 9 de diciembre de 1933. Solicitud de Agustín Olachea, 22 de diciembre de 1933. Oficio de Manuel Mesa Andraca, 27 de diciembre de 1933. Oficio de Narciso Bassols, 6 de enero de 1934. Caja 2773/33098.

- AGN/AHSEP, DEANR, Informe de la Dirección Federal de Educación: Eliseo Bandala, 4 de noviembre de 1935. Caja 2775/33100.
- AGN/AHSEP, DEANR, Informe de Pedro González Orduña, 10 de diciembre de 1935. Oficio de Luis Villarreal, 16 de enero de 1936. Caja 2775/33100.
- AGN/AHSEP, DEANR, Informe de Jesús Castro de enero a junio de 1938, 16 de julio de 1938. Caja 2771/33096.
- AGN/AHSEP, DEANR, Informe de Jesús Castro, 24 de diciembre de 1936. Caja 2772/33097.
- AGN/AHSEP, DEANR, Informe de Jesús Castro, 12 de junio de 1936. Caja 2772/33097.
- AGN/AHSEP, DEANR, Cuestionario para las ERC formulado del departamento. 28 de septiembre de 1937. Caja 2773/33098.
- AGN/AHSEP, DEANR, Informe de enero a junio de 1938. 16 de julio de 1938. Caja 2771/33096.
- AGN/AHSEP, Dirección de Misiones Culturales (DMC), 21/F-19/C- 35, ENR de Río Grande, Zacatecas, Solicitud para fundar una ENR en Río Grande, 1926.
- AGN/AHSEP, DMC, 10/F-25/C-57, ENR de Río Grande, Zacatecas, Visita de inspección practicada los días 14,15 y 16 de mayo de 1932.
- AGN/AHSEP, DEANR, E-9/18-F/3714/3801, ENR de Río Grande, Zacatecas, 1933.
- AGN/AHSEP, DEANR, E-36/R-154, ENR de Río Grande, Zacatecas, 1933.
- AGN/AHSEP, DEANR, E-36/C-1/R-387.71, ERC de Bimbaletes, Zacatecas, 1934.

Bibliografía

- Calderón Mólgora, M.A. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y estado en México: 1910-1933*. México: El Colegio de Michoacán.

- Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense.
- Flores Méndez, Y. (2018). *Nosotros tenemos identidad de maestros y corazón de labriegos: Identidad y resistencia en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, 1930-1969*. Tesis doctoral. México: Colegio de San Luis.
- Hernández Santos, M. (2015). *Tiempos de reforma: estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ortíz Briano, S. (2011). *Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano. Del cardenismo a la apertura democrática. Una mirada desde Cañada Honda, Aguascalientes, 1920-1979*. Tesis doctoral. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán.
- Villela, O. (1972). *La primera Normal Rural. Cincuentenario en Tacámbaro 1922-1972*. México: (s.p.i).

CAPÍTULO III

COMITÉ DE HONOR Y JUSTICIA. ORGANISMO GARANTE DEL TRABAJO Y LA ARMONÍA EN EL NORMALISMO RURAL

Sergio Ortiz Briano
Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
Cañada Honda, Aguascalientes

Resumen

A lo largo del siglo xx las normales rurales contribuyeron de manera importante en el establecimiento y consolidación del Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, desde sus primeros años de existencia estas escuelas afrontaron situaciones que pusieron a prueba su capacidad de organización. En el presente trabajo identificamos el establecimiento de algunas estrategias utilizadas durante las primeras décadas para regular la conducta de los estudiantes y complementar su formación. Ponemos atención en la relación que se establece entre las preocupaciones relacionadas con la conducta y las disposiciones que se desprenden tanto por parte de las autoridades de estas escuelas como de las dirigencias estudiantiles. Nos apoyamos en documentos de archivo para identificar sucesos en los que se advierte dicha relación, analizando específicamente los aspectos centrales del documento *Bases para la organización y funcionamiento del Gobierno Escolar en las Escuelas Regionales Campesinas* y en la figura del Comité de Honor y Justicia. Al término de este trabajo encontramos que, junto con las disposiciones de las autori-

dades, la participación de los estudiantes en estos organismos fue determinante en la conformación de prácticas de formación integral al interior de estas escuelas.

Palabras clave: normalismo rural, gobierno escolar, comité de honor y justicia, armonía

Imaginario característico del normalismo rural

Para comenzar quiero comentarles un poco acerca del camino que he seguido para llegar al tema que les vengo a presentar. Hace ya algunos años, tres lustros para ser precisos, comencé la construcción de un trabajo a través del cual, pretendía dar cuenta de los aspectos que influyen en la construcción de ese imaginario que caracterizó al normalismo rural a lo largo del siglo XX. Entre lo que encontré, y que podría ayudar a explicar, de alguna manera, el hecho de que los estudiantes de las regionales campesinas se hayan apropiado de los postulados de la educación socialista y que más allá de disposiciones oficiales y de reformas educativas, en muchas de las normales rurales se siguieran realizando prácticas que correspondían más a la ideología cardenista que a las nuevas posturas, se encuentra el origen de los estudiantes de estas escuelas, características mencionadas en la Memoria de Gobierno de 1933, particularmente en el Reglamento para la Selección e ingreso a estas instituciones. Es decir, “ser hijos de ejidatario, pequeño propietario, agrícola, aparcerero, peón de campo, artesano o pequeño industrial, vecino de las comunidades rurales pertenecientes a la región en que está establecida la escuela y que tenga posibilidades de dedicarse a su salida de ésta, al trabajo libre de la tierra” (pág. 113).

También es cierto que frente a las reformas educativas comenzaron a hacerse visibles las rupturas entre los nuevos planteamientos y las actitudes de los maestros de estas escuelas para asumirlos. En este sentido, lo que parecía ser sólo el retraso en la difusión de la reforma educativa de 1942, cuando se eliminó el concepto de educación socialista y el carácter coeducativo -aunque en realidad se había tratado de un carácter mixto de la educación-, por ejemplo, se encontró que más bien significaban actitudes de resistencia a adoptar pasivamente las disposiciones de la nueva legislación, prefiriendo continuar con las prácticas y organización establecidas la década anterior. Además, frente a una unidad oficial pretendida durante el avilacamachismo, en todo caso existió una unidad *cardenista* no oficial en las normales rurales, misma que se observa a través de los planes de trabajo de los maestros quienes, a pesar de la implantación de nuevos planes de estudio, ellos continuaron realizando sus diseños de trabajo de acuerdo con planes de los años treinta.¹

En el mismo sentido, tras haberme planteado entre otras, la pregunta de ¿cómo es que los estudiantes consiguen uniformar las concepciones del mundo y las formas de comportarse frente a las acciones que demanda el pertenecer a una sociedad de alumnos, siendo de un origen geográfico y cultural tan diverso?, encontré, apoyado en Bobes León (2000), que esto sucede precisamente por la construcción de interrelaciones organizadas jerárquicamente, ya

1 Esperanza Mateos de Medina, Planes de Trabajo de la materia de Lengua Nacional, AGENRISM, CAJA 23. 1944-1945, 18 y 26 de febrero de 1944 y 28 de mayo de 1944. También, "Plan de Estudios (1939) para las Escuelas Regionales Campesinas", *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*. Septiembre de 1938 - Agosto de 1939. Tomo II. D.A.P.P., México, 1939. pp. 38-43. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, SEP, y AGENRISM, CAJA 23, 1944-1945, *Plan de Estudios (1942) para la Carrera de Profesor Normalista Urbano y Rural*, 27 de agosto de 1942.

que es a través de esas prácticas y su realización cotidiana lo que permite que se establezcan o que se asienten como parte de la vida en esos espacios. Porque, déjenme decirles, muchas de las estrategias empleadas en el seno de las normales rurales, tanto para comunicarse con las autoridades como para construir y fortalecer el imaginario que las caracteriza,² forman parte de una tradición inventada en donde jugaron un papel importante tanto el origen campesino que se ha mencionado, como las condiciones de vida de las comunidades rurales de donde provenían los estudiantes.

Pero también, la injerencia de las autoridades en la definición de mecanismos implementados para regular la armonía y el trabajo productivo en estos espacios. De manera que las ideas promovidas en esa época, muy pronto se arraigaron como consecuencia de una práctica cotidiana en su improvisación prolongada (Burke, 2006)³ y se convertirían más tarde en el blindaje para impedir que se asumiera otro tipo de prácticas e ideología, de manera pasiva.

Periodo cardenista. Entre el mito y la realidad

En este sentido, también encontré que, sin pretender derribar un mito, a pesar del apoyo que tuvieron estas escuelas durante el cardenismo, esto no impidió que vivieran, muchas de éstas, en condiciones de pauperidad y escasez de recursos durante esos años. A decir verdad, fue precisamente a finales de este periodo

² En las *Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar de las Normales Regionales Campesinas* ya se establecía explícitamente que la finalidad de organizar este gobierno era “dar paso a las ideas socialistas y para vincular la vida de la escuela y con la formación social de los alumnos”, AGENRISM, CAJA 22, 1938-1943, documento mimeografiado, 23 de enero de 1936.

³ Cfr. Eric Hobsbawm quien describe este tipo de fenómenos como “tradición inventada”, a la que define como el “grupo de prácticas [...] que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado”, Hobsbawm y Terence Ranger (2002: 8).

cuando los estudiantes organizados comenzaron a demandar en tono más enérgico, no solo la satisfacción de necesidades relacionadas con el incremento en el monto de la beca alimenticia, otorgamiento de vestuario y ropa de dormitorio, la mejora en las condiciones de vida de los internados, el equipamiento de espacios y talleres, entre otras necesidades; sino también, su reconocimiento como elementos revolucionarios.

En 1937, a través de un pliego petitorio dirigido al propio presidente de la República, los estudiantes daban a conocer las necesidades de todas las instituciones de este tipo; sin embargo, aunque se trataban asuntos de vital importancia como brindar trabajo a los graduados, ya fuera como maestros rurales o como peritos agrícolas; los temas de mayor presencia se refieren a la falta de atención y ayuda necesaria para resolver en estas Escuelas el problema económico, el incremento y pago oportuno de las raciones, “pues tenemos bastantes necesidades [ya que] se han fundado más escuelas de este tipo y se tienen qué sostener con el mismo presupuesto[...].”⁴

A través de estas peticiones, además de que dejan constancia de su preocupación por reivindicarse con “las clases explotadas” y por la mejora en las condiciones de vida de los internados, al plantear su reclamo para participar en el Desfile por el 1° de Mayo en la Ciudad de México y su reconocimiento como elementos revolucionarios de las Regionales Campesinas, se advierte el surgimiento de una vía eminentemente política con la cual ingresan los estudiantes pertenecientes a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), al concierto de las negociaciones con las

⁴ AHSEP, FONDO DEANR, Guanajuato, CAJA 6, Gobierno Escolar de Roque, Expediente, X/100(X-5-B)(724.4)/1, 1937, 19 de abril de 1937.

autoridades. Y esto lo hacían apoyándose en su condición política para manifestar cualquier tipo de demandas e iniciar, además, una lucha por la mejora de condiciones de otras organizaciones como la del magisterio y, en general, “de las masas proletarias”.⁵

Cambio de rumbo. Alimentando promesas

Más adelante, intentando profundizar en algunos de los tópicos ya mencionados, tomé la decisión de emprender una nueva pesquisa. Ahora pretendía encontrar, si existía, la relación entre la política educativa del gobierno federal y lo que he llamado la radicalización de la FECSM, para referirme a la determinación y la capacidad de organización de los estudiantes campesinos para salir a las calles y tomar las plazas públicas.

Como lo mencioné anteriormente, desde la última parte del gobierno de Lázaro Cárdenas estas escuelas habían empezado a sufrir la reducción del presupuesto asignado como consecuencia de la expropiación del petróleo que se dio en marzo de 1938; y con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la Presidencia de la República, además de haberse agudizado estas problemáticas, también se promovió lo que podría ser considerado como un macartismo normalista, al depurar al profesorado y al estudiantado calificado de comunista.

Por si fuera poco, de las 35 escuelas regionales que había para 1940, 26 pasaron al Departamento de Estudios Pedagógicos y se transformaron en normales rurales. Las nueve restantes se convirtieron en Escuelas Prácticas de Agricultura y continuaron bajo la dirección del Departamento de Enseñanza Agrícola

⁵ AHSEP, FONDO DEANR, Guanajuato, CAJA 6, Gobierno Escolar de Roque, Expediente, X/100(X-5-B)(724.4)/1, 1937, 19 de abril de 1937.

(SEP, 1946:209). Finalmente, de 1941 a 1946 de estas 26, se disminuyó el número a 18.

Esto nos da idea de las vicisitudes que enfrentaban estas escuelas. En este contexto, podríamos decir que a lo largo de esas décadas, algunas de estas escuelas subsistieron más por la disposición y colaboración de estudiantes y trabajadores que por un verdadero apoyo de las autoridades, que se concretaban generalmente a alimentar la esperanza a partir de promesas no cumplidas.

De la solicitud a la exigencia. Aprendiendo a negociar

Durante este tiempo además de hacerlo de manera aislada, en ocasiones por iniciativa de alguna escuela, pero haciéndolo a nombre de todas las regionales campesinas, los estudiantes se valieron de formas de comunicación epistolar para solicitar o exigir la atención de sus necesidades. De manera que, frente a las demandas presentadas tanto por directivos como por las sociedades de alumnos, las respuestas se daban en el mismo sentido, haciendo promesas de que se enviarían los recursos para satisfacer las demandas, pero sólo eso, promesas.

Con el paso del tiempo y como medida para conseguir la respuesta de las autoridades, estos recursos se fueron transformando para adoptar otras prácticas que les significarían mayor efectividad, por su contundencia. Destacaría aquí algunas situaciones: El mes de agosto de 1937, luego de haberse entrevistado con el presidente de la República, los estudiantes de la Regional Campesina de Roque le enviaron al ministro de Educación Pública sus peticiones de primera necesidad y que ameritaban una atención inmediata. Entre otras, destacaban mantener al

personal completo para que se les impartiera todo el programa y que funcionara su institución. La reparación inmediata del edificio que en algunas partes presentaba «derrumbamientos». También solicitaban «trabajo» para los expertos en agricultura egresados ya fuera «en Educación o en el Banco de Crédito agrícola, Ejidal o Agrario».⁶

Además, solicitaban el cumplimiento de los acuerdos prometidos a la Federación (de estudiantes), señalando que aún no percibían ni los \$.60 para alimentación; que no se había enviado un médico ni enfermero, ni siquiera el botiquín; tampoco habían llegado las dos galopinas, cocinero ni panadero que se prometió. “Deseamos que inmediatamente se nos atienda por ser problemas de vital importancia. Esperamos que prestará el apoyo necesario a nuestras peticiones porque de no ser así nos veremos con problemas que pueden provocar serios conflictos”.⁷

Un caso más, en el que, además de las carencias con que funcionaban estas instituciones, se muestra lo que se advierte como la transición entre el uso de un discurso moderado a otro más radical, se dio cuando la sociedad de alumnos de la Regional Campesina del Estado de Hidalgo en 1937, solicitaban a la Presidencia de la República “que el gobierno de la Federación dote a la Escuela de Edificio, Talleres y Mobiliario adecuado [...] dando un plazo para la resolución favorable a este Pliego, hasta el día 31 treinta y uno de agosto del presente año, fecha en que estallará la HUELGA de maestros en el Estado, de la cual nos hacemos solidarios [...]”.⁸

6 AHSEP, FONDO DEANR, Guanajuato, CAJA 6, Expediente, X/100(X-5-B)(724.4)/1, 14 de agosto de 1937.

7 *Ídem*

8 AHSEP, FONDO SEP, SECCIÓN DEANR, 1937-1938, Hidalgo, CAJA 9, Expediente 2, 04 de agosto de 1937.

Un año después, la FECSM presentó ante las autoridades de la Secretaría de Educación un estudio que hacía patente que la mayoría de las Regionales Campesinas vivían en condiciones deplorables (FECSM, 2005-2006: 7), y con estos elementos solicitó al Departamento que se atendieran los casos particulares de las escuelas ubicadas en Jalpa de Méndez, Tabasco; Vanguardia, de Oaxaca y Huetamo, en Michoacán; las cuales sufrían el “retraso en el pago de raciones y a pesar de sus esfuerzos inauditos [ya no les era] posible sobrevivir de esa manera [además de que les hacía falta] vestuario y equipo de dormitorio [y en muchas otras escuelas] maquinaria agrícola”.⁹

En aquella ocasión, la posición de los estudiantes fue muy clara; ya que aparte de que expresaban que algunos estudiantes ya dudaban del compromiso del gobierno del general Cárdenas para con la clase desheredada, de la que ellos formaban parte, la FECSM le decía al jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural:

definitivamente (queremos que) nos diga si en el presente año no habrá resoluciones favorables, pues en oficios anteriores nos ha dicho que ya se procede a solucionar esa situación, pero hasta la fecha nada de real se ha visto [por lo que] esperamos que se nos conteste lo más pronto posible porque la situación es apremiante y necesitamos saber a qué atenernos.¹⁰

Como he mencionado anteriormente, las respuestas de las autoridades se centraban en el ofrecimiento de promesas o, en el mejor de los casos, en una satisfacción que “se aplazaba siempre en espera de

9 AHSEP, FONDO SEP, SECCIÓN DEANR 1937-1938, Guanajuato, CAJA 6, Expediente X/100(X-5-B)(724.4)/-, 1938, *Pedimos se atienda a las Regionales Campesinas de Jalpa de Méndez, Tabasco; Vanguardia, Oax., y Huetamo, Michoacán*, 04 de octubre de 1938.

10 *Ídem*.

una época mejor” (Valdés, 2005, t4, p. 143), situación que finalmente terminó con la paciencia de los estudiantes. Fue así que el 20 de julio de 1940, la FECSM convocó para la realización de lo que sería el primer movimiento estudiantil en el que participaron todas las regionales campesinas del país. Si bien se trató, como lo mencionaba el Doctor Hallier hace unas semanas en este mismo Seminario, de una “huelga inaugurada con represión”, también es cierto que “por primera vez en la historia de las luchas juveniles, los estudiantes campesinos dieron el más grande ejemplo de unidad, de disciplina y de honradez” (Valdés, 2005, t4: 145).

Comité de Honor y Justicia. Organismo garante del trabajo y la armonía en el normalismo rural

Pues bien, desde que realicé este proyecto y luego de su publicación, tuve la intención de abordar lo que advertí como un elemento recurrente en el normalismo rural. Me refiero a uno de los instrumentos más importantes en la regulación del trabajo y la armonía en el normalismo rural, que también aporta elementos para comprender la forma en que se fue incorporando el tema de la negociación en estas escuelas.

A lo largo del siglo XX las normales rurales contribuyeron de manera importante en el establecimiento y consolidación del Sistema Educativo Nacional. De la misma manera, hoy en día continúan fortaleciendo la educación pública en un México en donde, en tanto que se recrudecen los problemas de desigualdad, permiten justificar y dar pertinencia a su existencia. Ahora bien, a pesar de que el interés de los historiadores por el tema del normalismo rural se ha potenciado durante las últimas décadas,

y que esto nos ha permitido tener una mejor comprensión de este fenómeno, también es cierto que quedan muchos aspectos por investigar y analizar para comprender mejor este sistema de educación normal. Con este antecedente, identificamos el establecimiento de algunas estrategias para regular la conducta de los estudiantes y complementar su formación al interior de las escuelas normales rurales durante los primeros años.

El título del trabajo que ahora presento es, *Comité de Honor y Justicia. Organismo garante del trabajo y la armonía en el normalismo rural*. Pongo atención en la relación que se establece entre las preocupaciones relacionadas con la conducta y las disposiciones que se desprenden tanto por parte de las autoridades de las normales rurales como de las dirigencias estudiantiles.

Para ello, rescatamos algunas experiencias relacionadas con las formas en que se abordan los problemas de conducta de los estudiantes durante los primeros años en las regionales campesinas de Tamatán, Tamaulipas; Roque, Guanajuato y Cañada Honda, Aguascalientes. En este sentido, ya que se trata de identificar aspectos relacionados con la conducta de los alumnos y los mecanismos empleados para su regulación. Nos centraremos en el periodo que va de 1933 y hasta la década de los años cincuenta (1954), con el interés de identificar algunas de las tensiones generadas en torno al tema de la disciplina y algunos de los primeros esfuerzos por garantizar el trabajo y la armonía al interior de las comunidades escolares. Además de apoyarnos en documentos de archivo para identificar sucesos en los que se advierten dichas tensiones, también analizamos aspectos centrales del documento *Bases para la organización y funcionamiento*

del Gobierno Escolar en las Escuelas Regionales Campesinas y en la figura del Comité de Honor y Justicia.

También pongo especial atención en algunas de las formas de organización implementadas al interior de estas escuelas, a partir de las cuales se fue gestando en el estudiantado esa apropiación (Heller, 1997), que da cuenta de “una historia social de usos e interpretaciones relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen” (Chartier, 2005: 53). Me refiero al Gobierno escolar y al Comité de Honor y Justicia. Partimos del supuesto que, tras haber considerado a los estudiantes en la elaboración de las disposiciones para regular su comportamiento, estos adquirieron un protagonismo que no siempre impactó de manera positiva en la toma de decisiones al interior de estos organismos.

Algunos antecedentes

Aunque para la década de los años treinta algunas normales rurales y escuelas regionales campesinas comenzaban a cumplir sus primeros lustros o su primera década, lo cierto es que hasta entonces no habían encontrado la fórmula para que estudiantes y trabajadores se desempeñaran en un ambiente de respeto, si no es que “habían vivido regidos por un gobierno paternal a cargo del director” (Valdés, 2005, t1: 101) en donde los conflictos y disgustos eran una problemática constante.

En este sentido, aunque los directores y demás encargados de conducir los destinos de estas escuelas pusieron en marcha mecanismos para regular la conducta de los estudiantes, conforme fueron tomados en cuenta en organismos como el Gobierno de alumnos o el Comité de Honor y Justicia, éstos fueron conquis-

tando espacios que, por lo menos durante los primeros años, en algunos casos resultaron contrarios a las aspiraciones de este sistema de formación.

Consejo escolar y Código disciplinario

En Tamatán, por ejemplo, al referirse a sus primeras experiencias como profesor en este sistema de formación de maestros rurales, José Santos Valdés (2005) recuerda que su llegada se debió precisamente a la reorganización de que esa escuela había sido objeto como resultado de una mala administración y, consecuentemente, de la falta de disposición para el trabajo y la mala disciplina por parte del estudiantado (t1: 103-112). En esa época, señala, “los muchachos rehuían al trabajo y consideraban como los peores de sus maestros a los que puntualmente asistían a clases o les exigían el cumplimiento de las tareas especificadas en las famosas *orden del día*. Otros huían de la escuela para no volver nunca” (Valdés, 2005, t1: 105).

También menciona que las actitudes del estudiantado con respecto al trabajo y la armonía al interior de la escuela, estaban estrechamente relacionadas con la disposición al trabajo y las propias aspiraciones de los profesores. En lugar de promover la formación de los estudiantes con estrategias acordes con las características del internado, es decir, organizando la vida institucional a partir de las necesidades que presentaba e incorporando a todos los miembros de la comunidad escolar en su mejoramiento, el “personal siguió la línea de la menor resistencia: los muchachos no querían trabajo, ellos tampoco. Durante ese año y la primera mitad del siguiente, la vida que llevamos

algunos fue difícil. La escuela seguía siendo una mala caricatura de escuela agrícola (Valdés, 2005, t1: 105).

Fue en este contexto donde se incorporó el ingeniero agrónomo Alfredo Rico, en calidad de director. Con el fin de atender el problema de disciplina que prevalecía, promovió la creación de un Consejo de Escuela en el que participaban los maestros y representantes del resto del personal, pero también se abría la participación a los miembros de la comunidad estudiantil. Además, debido a que la vida escolar exigía atender otras preocupaciones como la alimentación, el trabajo agrícola, los talleres, la propia conducta de los maestros, dormitorios, aseo, entre otros, después de conformado este Consejo se procedió a la elaboración de un Código disciplinario que permitiera la autorregulación de las actividades cotidianas en esa institución, mismo que fue aplicado durante los años de 1933 y 1934.

Si, a finales de los años sesenta se aseguraba que de resolver el problema asistencial estaba resuelto el 80 por ciento de los problemas de estas escuelas, con la aplicación del código disciplinario en la primera parte de la década de los años treinta se esperaba convertir a la comunidad escolar en la autoridad interna suprema (Valdés, 2005, t1), y que de resolver el problema disciplinario, se resolverían “todos los demás problemas de la escuela; todos, desde los más sencillos hasta los más complejos [...], a) Alimentación; b) Trabajo agrícola; c) Trabajo en talleres; d) Conducta; e) Asistencias de los maestros a clases y preparación de las mismas; f) Equipos de vestuario, dormitorios, aseo; g) Material de enseñanza” (Valdés, 2005, t1: 105).

Construcción del espacio disciplinario. Medidas para vigilar la conducta

En Roque, Guanajuato, el Ingeniero Miguel Sarmiento se incorporó como director en septiembre de 1934, un año antes de que esta Central Agrícola fuera reconocida como Regional Campesina (*El informador*, 2 de febrero de 1935). En este caso, dado que entre las problemáticas más sobresalientes que identificó estaba la relacionada con la indisciplina de los estudiantes, apenas se integró al trabajo escolar, se dio a la tarea de diseñar un reglamento interior a partir del cual se establecerían las normas para regir la vida del internado en sus diferentes áreas. Como parte de dicho reglamento se consideraba la creación de un Consejo de Gobierno de los Alumnos, mismo que designaría comisiones de Orden, Vigilancia, Trabajo, Acción Social, e Higiene y Salubridad.

En realidad, esta distribución de los individuos en el espacio correspondía con el concepto de disciplina expresado por Foucault (2008), quien además de señalar que la clausura es una de las técnicas en que se apoya, también aclara que “el espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay [...], se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos [...] poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos” (Foucault, 2008: 146-147).

El reglamento estaba integrado por un total de doce capítulos, a través de los cuales se incluía una serie de disposiciones con las que se pretendía crear en los estudiantes “sentimientos

de responsabilidad [ya que] en la actualidad el ideal individual debe conducir a cierto género de vida que coadyuve al bienestar general de la comunidad escolar”.¹¹ Aunque se pretendía promover la unidad, compartir derechos y responsabilidades al interior de la escuela, este reglamento tenía algunas diferencias con respecto de la ideología que sustentaba el Código disciplinario implementado en Tamatán.

Entre las principales diferencias estaba que el Código disciplinario aplicado en Tamatán tenía una idea clara acerca de la disciplina, a la cual se consideraba como “la subordinación voluntaria de los individuos a un ambiente escolar dado” (Valdés, 2005, t1: 114). Además, si es que la comunidad escolar la conforman tanto alumnos como trabajadores, a partir de 1937 este código disciplinario fue retomado para aplicarse en Galeana, Nuevo León, para incluir tanto a estudiantes como a los profesores, tras considerar que al excluir a alguno de estos actores se convertiría de manera automática en un “sistema unilateral, falso, incompleto” (Valdés, 2005, t1: 114). Asimismo, fue creado un Comité de Honor y Justicia, también integrado por maestros y alumnos.

Con este antecedente y privilegiando el interés de despertar en ellos el amor al trabajo por el trabajo mismo, se dejaba al alumno en libertad sobre su manera de actuar. Además, a partir de que se le asignaba a cada alumno una cantidad inicial de 100 puntos, mismos que le permitían vivir como alumno en el internado, con todos sus derechos, sus infracciones cometidas eran

11 Miguel Sarmiento, Director de la Regional Campesina de Roque, Gto., *Proyecto de Reglamento Interior para esta Escuela Regional Campesina*, Capítulo I, AHSEP, DEANR, CAJA 9, Guanajuato, Expediente X/203.7(X-2-8)/-1A, Sección Correspondencia, 15 de marzo de 1935, hoja 5.

cuantificadas por medio de puntos; pero también, se honraba a los alumnos con más alta puntuación positiva, tomando en cuenta todos los aspectos de la vida escolar. Con esto se eliminaba el aspecto policiaco de la acción del maestro y se evitaban las discusiones con los alumnos acerca del cumplimiento de las tareas y disposiciones referentes al reglamento y la organización de la escuela (Valdés, 2005, t1).

En el mismo sentido, aunque este código disciplinario fue criticado porque los actos de los estudiantes eran juzgados por un comité en el que había alumnos; su aplicación

hizo disminuir, casi hasta desaparecer, los frecuentes altercados entre maestros y alumnos [...], mejoró el aprovechamiento y cumplimiento de tareas y comisiones; [además], al avocarse el Comité de Honor y Justicia al estudio de los casos, cuya resolución definitiva daba la Comunidad Escolar, se fue consolidando el espíritu revolucionario, el espíritu de responsabilidad común; los alumnos pudieron vivir en un ambiente verdaderamente democrático; de libertad de expresión, puesto que una ley escrita, estudiada, divulgada y comprendida hasta por los alumnos de menor edad, les daba derechos y les garantizaba el ejercicio; [...], al dejar establecidos, el Código, lineamientos de conducta para el personal dirigente, permitió al alumnado convertirse en censor de la conducta de todos, alumnos y maestros, haciéndolo preocuparse y canalizar esa preocupación, por todo aquello que podía beneficiar o perjudicar a la escuela (Valdés, 2005, t1: 107).

En cuanto al Código disciplinario aplicado en Roque, Guanajuato, a diferencia del aplicado en Tamatán, éste ofrecía pocas oportunidades para conseguirlo. Además de que los estudiantes no participaron en la elaboración del proyecto de Reglamento, también encontramos que no se privilegiaba la aspiración de despertar en ellos el amor al trabajo por el trabajo mismo, sino que, por el contrario, en ocasiones llegaba a ser considerado como castigo o a manera de recompensa al observar buenos comportamientos. Por ejemplo, en uno de los casos en donde se menciona que con la finalidad de armonizar las disposiciones con el espíritu del Reglamento, uno de los reconocimientos que se proponía consistía en el aumento de la ración alimenticia en determinados días de la semana.¹²

Entre los derechos contemplados por el Código disciplinario en cuestión, se encontraba el gozar de las comodidades esenciales para lograr el desarrollo físico; disfrutar de toda protección la necesaria; ser alimentados de acuerdo con las indicaciones que señale el médico de la Escuela; clínica gratuita para el cuidado de los dientes, nariz, garganta, oídos, ojos, piel, etc., vacunación contra la viruela y otras enfermedades; ser educado de manera que sea respetada su personalidad; la educación del sentido moral y cívico, creándoles sentimientos de responsabilidad; a asociarse para formar todo género de cooperativas, sociedades mutualistas, científicas, literarias, de investigación o de cualquier otro tipo; y, finalmente, a exigir con energía, pero sin olvidar el respeto que están obligados a guardar.¹³

En este caso, aunque no estaba definido el significado de disciplina, se aclaraba que consistiría en un conjunto de reglas a las cuales debe-

¹² *Ibidem*, hoja 6.

¹³ *Ídem*.

ría sujetarse el alumnado, esencialmente con fines educativos. Por otro lado, a diferencia del Código disciplinario de Tamatán que otorgaba 100 puntos a los estudiantes, el de Roque, Guanajuato, consideraba la participación del profesor como responsable de observar y vigilar a los estudiantes. A decir verdad, se trataba de un mecanismo de control de la disciplina un tanto complejo, ya que el profesor debía llevar un registro diario de apreciaciones del desempeño del alumno. Con esta información llevaría a cabo las concentraciones finales hasta promediarlas y obtener la clasificación de los alumnos de acuerdo con un escalafón. Dicha apreciación se centraba en el aprovechamiento, en donde se podían alcanzar hasta 70 puntos. Aquí se tomarían en cuenta tanto “la capacidad intelectual como la habilidad demostrada en las prácticas agrícolas, industriales y ganaderas”.¹⁴

En la conducta se alcanzarían hasta 30 puntos. De estos, “se deducirían los negativos que se acumulen por las faltas cometidas, por los siguientes motivos: a). faltas a listas, con un efectivo de 3 puntos; b. Faltas a clases, con un efectivo de 7 puntos; c). Fugas de prácticas, con un efectivo de 5 puntos; d). Fugas de la Escuela, con un efectivo de 10 puntos; e). Salidas a Celaya, con un efectivo de 5 puntos”.¹⁵ Finalmente, como ejemplo de la complejidad a la que nos referimos es que la valoración de las faltas se hacía tomando como base la comparación del alumno que en cada uno de los motivos de apreciación hubiera cometido más faltas. Asimismo, el alumno que alcanzara menos de 50 puntos, sumados los de aprovechamiento y conducta, quedaba dado de baja de la escuela automáticamente.

¹⁴ *Ídem.*

¹⁵ *Ídem.*

Otra diferencia importante se encontraba en los mecanismos empleados para analizar y tomar decisiones acerca de la aplicación de las normas de conducta. En el caso de Tamatán, se incluía la conformación de un Comité de Honor y Justicia, mismo que se integraría por alumnos y profesores. Sería un representante por cada grupo de alumnos y dos miembros del personal docente. Ahora bien, aunque la elección de los representantes de grupo se hacía en una reunión de Comunidad Escolar, éstos debían ser reconocidos como de una conducta intachable, pero también por sus procedimientos de honradez e imparcialidad. Dicho Comité duraría “un año contado a partir de la fecha de su designación por los componentes de la Comunidad Escolar” (Valdés, 2005, t1: 142). El Comité de Honor y Justicia era el encargado de atender los reportes y determinar las sanciones de acuerdo con el Código disciplinario; pero también, de determinar las sanciones cuando un reporte no estuviera entre las faltas determinadas por el Código disciplinario.

En Roque, por su parte, se menciona un Consejo de Gobierno de los Alumnos que, tanto su forma de integración como el periodo de funciones resultaban un tanto complejas. Si bien es cierto que se trataba de un grupo representativo de alumnos, encargados de verificar y juzgar las faltas cometidas, lo cierto es que al plantear su integración y renovación al término de cada mes, también se impedía construir un conocimiento de las formas de atención que facilitara la tarea a los miembros del Consejo. Se integraba con ocho miembros, exclusivamente alumnos electos en Asamblea General del día último de cada mes. De entre los cuales se nombraba un Presidente, un Secretario y

Comisionados de Orden, Vigilancia, Trabajo, Acción Social e Higiene y Salubridad. En este caso, era este Consejo el encargado de verificar o juzgar las faltas cometidas por los alumnos.

Un caso para su análisis

A pesar de las aspiraciones consideradas en el reglamento aplicado en Roque, con la llegada de la Profesora Guadalupe Ceniceros de Pérez Zavaleta como Directora en sustitución de Miguel Sarmiento, se pudo observar que en lo relacionado al control de la disciplina y las prácticas de aplicación del Reglamento Interior por parte del Gobierno Escolar, poco se había conseguido debido al “desmedido” protagonismo de los estudiantes.

De acuerdo con el Informe presentado al término de su primer semestre de actividades, en julio de 1938, la Profesora C. de Zavaleta afirmaba que el control de la disciplina había sido un problema muy serio, entre otras razones debido a la cercanía con Celaya, pues a pesar de los esfuerzos, se percibía mucha influencia “de lacras, añadiendo los prejuicios, fanatismo y vicios que en las poblaciones de esta índole imperan”.¹⁶ Además, al referirse a la conducta de los estudiantes describe un contexto profundamente ideologizado y, en contraparte, advierte a la escuela como la única capaz de emancipar y redimir a la población de ese y otros flagelos.

En el mismo sentido, en el apartado correspondiente al “Gobierno Escolar y Comentario de su actuación”, manifestaba su frustración por el protagonismo de los estudiantes desde este organismo, seña-

16 Ceniceros de Zavaleta, Profa. Guadalupe. *Informe que rinde la Profa. Guadalupe C. de Zavaleta, Directora de la Escuela Regional Campesina de Roque, Gto., de las labores correspondientes al periodo comprendido del 1/º de abril al 30 de junio, inclusive, de 1938.* Roque, Gto; a 5 de julio de 1938, hoja 1.

lando que en lugar de beneficiar, acabó perjudicando las finalidades para las que fue creado. También cuestionaba lo que ella advertía como una actitud generalizada en el normalismo rural, refiriéndose a la intervención de los estudiantes en la aplicación de las normas. Señalando que sería a los educadores a quienes correspondería orientar a los alumnos en la creación de verdaderos “hábitos de autogobierno y dejando a un lado el libertinaje y anarquía que ha venido imperando en nuestras Instituciones”.¹⁷ Para ello, dejaba en pie su compromiso para la integración correcta de acuerdo con las bases para el funcionamiento del Gobierno Escolar.

Sustentaba sus afirmaciones en la apreciación de que al exigir paridad con respecto del número de maestros en el Gobierno Escolar, los estudiantes habían convertido las reuniones en espacios de confrontación en donde al sancionar la falta de algún compañero y creyendo que en esto estriba el buen compañerismo, buscaban la manera de solaparlo, antes que apoyar la aplicación del reglamento. Finalmente, en ese ejercicio de depuración que mencioné anteriormente y que ha sido la estrategia de control de las inquietudes estudiantiles, la profesora prometía que poco a poco se eliminarían los “lidercillos para darle mayor realce al Gobierno Escolar, y que él mismo sirva para la democratización del sistema escolar [...]”; fuera de falsas y absurdas interpretaciones de los alumnos o injustas arbitrariedades de los maestros”.¹⁸

17 Ceniceros de Zavaleta, Profa. Guadalupe. *Informe que rinde la Profa. Guadalupe C. de Zavaleta, Directora de la Escuela Regional Campesina de Roque, Gto., de las labores correspondientes al periodo comprendido del 1/º de abril al 30 de junio, inclusive, de 1938.* Roque, Gto; a 5 de julio de 1938, hoja 11

18 *Idem.*

Bases para la organización y funcionamiento del Gobierno Escolar

Dado que, las medidas implementadas por estas escuelas para regular la disciplina y eficientar el trabajo que exigía la vida en el internado, durante la primera mitad de la década de los años treinta dependían de la iniciativa de los responsables de cada una de estas escuelas, quizá como una respuesta de las autoridades a una extralimitación de los estudiantes, en enero de 1936 fueron publicadas las *Bases para la organización y funcionamiento del Gobierno Escolar*. Este documento estaba organizado en veinte puntos y, respondiendo a la tarea de “dar paso a las ideas socialistas y para vincularlas con la vida de la escuela y con la formación social de los alumnos”,¹⁹ proporcionaba elementos para la organización del gobierno y la vida escolar, en todas las Escuelas Regionales Campesinas del país.

Este documento recogía algunas de las disposiciones que, en su interés por resolver los problemas de conducta y organizar la vida de la escuela, habían aplicado con poco éxito los directores de algunas de estas escuelas. Por otro lado, consideraba aspectos relacionados tanto con el derecho de los estudiantes a ser informados de la situación de la escuela, así como de las responsabilidades que éstos contraían “por el solo hecho de su inscripción”.²⁰ Aquí encontramos algunos elementos que no parecen fortuitos, pues mientras que a lo largo del documento se emplea un discurso que aspira a la regulación de la conducta de los estudiantes con liderazgo del profesorado, en otros momentos se advierte cierta intencionalidad de ilustrar a los

19 AGENRISM, CAJA 22, 1938-1943, *Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar de las Normales Regionales Campesinas*, documento mimeografiado, 23 de enero de 1936, hoja 1

20 *Ídem*.

alumnos, para que “aprendieran” a identificar los aspectos centrales de la administración y organización de estas escuelas.

De esta manera, aunque en los primeros puntos (o Bases), daba la impresión que se trataba de un documento en el que se reconocía como muy importante el papel del alumno; también es cierto que a través del Consejo de Alumnos y Maestros pretendía regular su participación, pues aclaraba que no se involucraba a los alumnos para que reglamentaran “derechos o prerrogativas, sino para que contribuyan a estudiar los problemas de la escuela y ayuden a realizar los fines sociales de la institución. La escuela no se organiza en contra de los alumnos sino a favor de ellos”.²¹

Al referirse al Consejo de Alumnos y Maestros también mencionaba diversas funciones desde las cuales se reconocía la participación de los estudiantes en el estudio y tratamiento de los problemas de la escuela en todos sus ámbitos. Así, además de reconocer que se ajustarían a las disposiciones y los recursos previstos por la SEP, se proponía la integración, entre otros, de los siguientes Comités:

1° Comité de higiene y salubridad

2° Comité de alimentación

3° Comité de labores técnicas

4° Comité de Prácticas Agrícolas

5° Comité de Industrias Rurales

6° Comité de acción deportiva y educación física

7° Comité de Acción Social, dentro y fuera de la escuela

8° Comité de estudios, trabajo, conducta y aprovechamiento de alumnos

²¹ *Ídem.*

9° Comité para estudiar las regiones de la zona de influencia de la escuela para el reclutamiento de alumnos

10° Comité para estudiar las causas del atraso escolar

11° Comité para registrar y estudiar todos los casos de deserción escolar

12° Comité para organizar y orientar las relaciones de la escuela con los exalumnos

13° Comité de Justicia y Buen Gobierno. Dirigido por el Director de la Escuela y tendrá a su cargo dictar “normas de conducta para los elementos que actúan en la escuela, procurando que esas normas sean en corto número y de verdadera significación”.²²

Cada uno de los Comités enumerados estaría dirigido por un maestro. Sin importar que un solo maestro estuviera al frente de más de un Comité, siempre y cuando las funciones y actividades estuvieran “relacionadas con las enseñanzas que este imparta” (DEANR, 23 de enero de 1936, hoja 3). Además, aunque señalaba que cada Comité se encargaría de formar su propio reglamento, también aclaraba que serían los responsables de estudiar detenidamente todos los problemas propios de la comisión. Finalmente, al reconocer a la escuela como una Comunidad escolar en donde nadie pierde el carácter propio que tiene,

el sentido que une y relaciona a todos los elementos de la escuela, no es la autoridad de unos ni la subordinación de otros, sino el sentido de comunidad en la vida, en los trabajos,

²² AGENRISM, CAJA 22, 1938-1943, *Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar de las Normales Regionales Campesinas*, documento mimeografiado, 23 de enero de 1936, hoja 1

en los estudios y propósitos de la escuela. Dentro de la escuela debe perderse todo sentido de jerarquía oficial o social para que surja vigorosamente el sentimiento de solidaridad y de responsabilidad de todos, frente al trabajo de todos.²³

También incluía un listado de problemáticas que podrían ser estudiadas por el Consejo de Alumnos y Maestros, en donde se mencionan, entre otras, las condiciones inadecuadas e insalubres de las diversas áreas de los internados; la distribución del tiempo para eficientar las labores; la mala conducta de los alumnos en la escuela, el trabajo dentro y fuera de ella; enfermedades endémicas y epidémicas; aprovechamiento adecuado de los materiales con que cuenta la escuela para el desarrollo de sus programas; la demora que la Secretaría podía tener en la ministración de los útiles y artículos requeridos en la escuela; escaso rendimiento escolar, tanto académico como de la institución, en campos y trabajo.

En general, las bases que se enlistaban en este documento permiten advertir el aliento de las autoridades para hacer partícipes a los estudiantes en todos los procesos que involucraba la vida cotidiana de estas escuelas. De manera que, a pesar de que se mencionaban algunas restricciones para los alumnos, en realidad no quedaba claridad acerca de donde serían los límites. Así lo observamos en el punto o base descrita en el número 17, en donde se daban a conocer los derechos de la Comunidad escolar:

- a. Conocer el presupuesto de la escuela en todas y cada una de sus partidas.

²³ *Ídem.*

- b. Cuidar de la correcta aplicación del presupuesto.
- c. Independientemente de la acción de las oficinas de Hacienda que tengan que ver con el asunto, aplicar a sus fines las cantidades que la Secretaría de Educación Pública destina al pago de becas o pensiones de los alumnos.
- d. Distribuir de acuerdo con los reglamentos respectivos o con las bases que se dicten para los casos no previstos, las ganancias de valor económico de la escuela.²⁴

Asimismo, luego de expresar la aspiración de convertir a esa escuela en “el lugar más elevado” entre las escuelas de la misma naturaleza, por la acción vigorosa de sus alumnos y maestros; recordaba que la organización de las diversas comisiones de la comunidad escolar, no sería artificiosa y que, en todo caso, respondería a la satisfacción de las necesidades vitales de la escuela y a la resolución de los problemas que se presentaran. Pero también les dejaba un mensaje a los maestros, a quienes recordaba que su papel fundamental debía ser el de “guías, de consejeros, de orientadores”.

Por último, congruente con la idea de formar a los estudiantes en todos los ámbitos de su desempeño y en lo que se advierte como un claro interés de entrenarlos para que éstos fueran capaces de identificar/involucrarse en los aspectos centrales de la organización y funcionamiento de estas escuelas (tal vez para que supieran identificar los puntos de reclamo), mencionaba que era importante dar oportunidad a los estudiantes para que manifestaran “sus puntos de vista, expresen su personalidad y

²⁴ *Ídem.*

den a conocer cómo ven y cómo entienden los problemas de la escuela y cómo juzgan que podrían resolverse”.²⁵

Prácticas cotidianas. La conducta en Cañada Honda

Además de las disposiciones con las que se pretendía garantizar el trabajo y la armonía en estas instituciones, como las *Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar* y el Comité de Honor y Justicia, las prácticas cotidianas que demandaba su funcionamiento exigían la creación de mecanismos y figuras específicas como las Cooperativas de producción, el Consejo Técnico Administrativo o los Consejos de Maestros y Alumnos. En este sentido, los Horarios de actividades diarias, diseñados por el Consejo Técnico Administrativo,²⁶ también se convirtieron en estrategias de observación del cumplimiento y la conducta de los miembros de las comunidades escolares.

En el caso de la regional campesina de Cañada Honda, Ags., desde los primeros días de establecida en este lugar, el profesor Álvaro Narváez se encargó de promover, desde el Consejo de Maestros y Alumnos, un Horario de actividades diarias de las cuales, él mismo sería el responsable de vigilar su cumplimiento.²⁷ La jornada comenzaría a las seis de la mañana con el pase de lista. A partir de ese momento y hasta las siete cuarenta y cinco, se dedicaría para el desempeño de las comisiones de aseo en el edificio y sus anexos, así como la higiene personal de los estudiantes; a las ocho horas comenzaba el desayuno.

²⁵ *Íbidem*, hoja 5

²⁶ AHSEP, FONDO SEP, SECCIÓN, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Años 1939-1940. Expediente Número 6. Álvaro Narváez, “Informe de Actividades del Primer Semestre de 1939”, 23 de junio de 1939.

²⁷ *Ídem*.

De nueve a una y media de la tarde se dedicaría para la realización de las actividades académicas. La comida sería a las dos de la tarde. De las dos cuarenta y cinco a las cinco de la tarde se realizarían las prácticas agrícolas y de taller. De las cinco a las seis treinta las prácticas deportivas. La cena, a partir de las siete de la tarde. De las ocho a las nueve y media de la noche se dedicaría para el estudio y, finalmente, a partir de las nueve y media comenzaría el descanso. Hora en que debían apagar las luces de velas y quinqués en todos los espacios y guardar absoluto silencio.²⁸

Con la experiencia obtenida durante estos primeros meses de trabajo, al comenzar el siguiente semestre se consideraron algunos aspectos que generaron cambios tanto en horarios como en actividades, quedando distribuidas de la siguiente manera:

5:30-----	Levante y lista
5:30 a 7:30-----	Comisiones domésticas
7:30 a 8:30-----	Desayuno
8:30 a 13:00 -----	Clases
13:00 a 15:30-----	Comida
15:30 a 18:00-----	Actividades agrícolas y de taller
18:00 a 19:00-----	Deportes
19:00 a 20:00-----	Estudio
20:00 a 20:45-----	Cena
20:45 a 21:30-----	Recreación
21:30-----	Descanso ²⁹ .

²⁸ *Ídem.*

²⁹ AHSEP. FONDO SEP. SECCIÓN DEANR, Expediente Número 6, 1939-1949, Zenaido Toledo, *Plan de Trabajo para el segundo semestre de 1939*, 17 de agosto de 1939

Primeros años. Pocos alumnos, pocos conflictos

Durante los dos primeros años esta institución funcionó con el carácter de Elemental agrícola y con un reducido grupo escolar, pues el grupo Complementario apenas rebasaba los treinta alumnos, lo que significó que existieran pocos conflictos en la comunidad escolar; sin embargo, con el reconocimiento como regional campesina, también se dio el incremento de estudiantes con edades que iban de los 14 años correspondientes al curso complementario, y hasta los 19 y 20 años, de los grados académicos correspondientes a los estudios de normal rural.³⁰

A pesar de la diferencia de edades, así como la exigencia de contribuir de manera amplia y responsable en las diferentes áreas de la vida escolar de este tipo de instituciones, la implementación del código disciplinario contribuyó de manera importante en la autorregulación del comportamiento de las propias estudiantes en una época en donde, por lo menos desde la visión de las autoridades educativas, la juventud presentaba deficiencias espirituales como:

- a) Falta de voluntad, de ideales y de gusto por las cosas nobles y desinteresadas del espíritu.
- b) Carencia de amor al trabajo
- c) Anhelo de alcanzar el poder para la satisfacción material de la vida

³⁰ En 1943 concluyó lo que sería la primera generación integrada por 17 estudiantes con el Plan de 4 años, esta cantidad formaba parte de una inscripción general de 77 alumnas. AGENRJSM, caja 22, 1938- 1943, 26 de noviembre de 1943; aunque de éstas, 11 se dieron de baja en el transcurso del año escolar debido a “que la carrera con el nuevo plan de estudios les ha parecido muy larga a algunos padres”. AGENRJSM, caja 23, 1943-1945, 29 de diciembre de 1943); en 1944 y 1945 hubo un incremento considerable alcanzando una matrícula de 112 y 153 estudiantes, respectivamente, también, caja 23, 30 de noviembre de 1944 y 30 de noviembre de 1945.

- d) Desconfianza para emprender cualquier negocio
- e) La crítica pero no en una forma constructiva
- f) La amargura del fracaso. Deficiencias todas debido a que la Escuela no ha procurado la formación del carácter.³¹

Así, mientras que observamos a través de múltiples constancias solicitadas principalmente por padres de familia, que se destaca la conducta como “correcta y seria”;³² en otras situaciones se hacen solicitudes de baja de algunas estudiantes como resultado, según la directora, de “padres consentidores”.³³ Pues, mientras que en uno de los casos la solicitud se debe a que la mamá de la alumna “no ha podido estar tranquila desde que ella se vino a la escuela y para que no se trastorne en su salud,³⁴ el padre renunció a la oportunidad que había conseguido; en el otro, el padre de familia solicita la baja debido a que “la mamá la extraña mucho y la niña lo mismo”.³⁵

Un caso que resulta valioso mencionar es que la regulación de la conducta al interior de estas escuelas no solamente era

31 AGENRJSM, 1943, SEP, Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Año de 1943. Expediente XX, Legajo I. Circular H4-63. *Del discurso pronunciado por el C. Secretario de Educación en el Palacio de Bellas Artes, el día 11 del actual.* Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica. Dirigida a la Directora de la Escuela. México, D. F., a 24 de septiembre de 1943.

32 AGENRJSM, 1943, SEP, Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Año de 1943. Expediente XX, Legajo I. *Se le informa de la conducta de su hija...* Cañada Honda, Aguascalientes, diversos documentos fechados entre los meses de abril, mayo y junio de 1943.

33 AGENRJSM, 1943, SEP, Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Año de 1943. Expediente XX, Legajo I. Oficio dirigido al Jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos. *Solicitando la baja de dos alumnas.* Cañada Honda, Aguascalientes, 20 de marzo de 1944.

34 AGENRJSM, 1943, SEP, Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Año de 1943. Expediente XX, Legajo I. Oficio dirigido a la Directora de la Escuela. *Solicitando la baja de mi hija.* Con firma de Carlos Esparza, padre de familia. Cañada Honda, Ags, a 9 de marzo de 1944.

35 AGENRJSM, 1943, SEP, Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Año de 1943. Expediente XX, Legajo I. Oficio dirigido a la Directora de la Escuela. *Solicitando la baja de mi hija.* Con firma de Fermín Padilla, padre de familia. Cañada Honda, Ags, a 9 de marzo de 1944.

relevante para la vida del plantel, sino también para las comunidades de donde eran originarias las estudiantes. Más, en un tiempo en el que las mujeres debían lidiar no solo en contra de las circunstancias y precariedad de la época, sino también con las visiones y arquetipos que seguían condenando a la mujer a la vida doméstica, con una función reproductora y encargada del cuidado del hogar y la familia. De manera que quienes se atrevieran a ir en contra de estos postulados, se exponían al escrutinio y mirada vigilante de la comunidad. Un ejemplo de esto sucedió ese mismo año cuando, la directora hizo llegar un oficio a la familia de dos estudiantes informando que luego de enterarse de las calumnias de que habían sido objeto por parte de personas “malintencionadas” de su comunidad de origen, consideraba su deber informarles que “dichas señoritas se han manejado en esta escuela con toda corrección y decencia”.³⁶

Además, al enterarse que dichas calumnias tenían su origen en el hecho de haber salido de su comunidad para estudiar y encontrarse en un internado ahora exclusivo para mujeres, la profesora Mateos de Medina, expresaba su deseo de que la familia de dichas alumnas “vinieran al plantel para que tuvieran la satisfacción de apreciar el adelanto y la conducta disciplinada de sus hermanas, a pesar de que se encuentran lejos de sus familiares, con objeto de que se convenzan y protesten en contra de las gentes que se han atrevido a inventar mentiras en su contra”.³⁷

Más adelante, con base en las experiencias que ya para entonces

36 AGENRISM, 1943, SEP, Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Año de 1943. Expediente XX, Legajo I. Oficio dirigido al Sr. Alejo Rentería G. *Dando informes de las alumnas Refugio y Antonia Rentería*. Cañada Honda, Aguascalientes, a 25 de agosto de 1943.

37 *Idem*.

se habían tenido en otras escuelas y atendiendo a la sugerencia de José Santos Valdés, se comenzó con la implementación de un código disciplinario en este lugar. En este sentido, resulta importante señalar que, debido a que se dio la injerencia del alumnado en la aplicación de sanciones, pronto se hizo necesario realizar algunos ajustes a dicho código con el fin de lograr la regulación de las actividades en las diferentes áreas de la vida cotidiana del internado.

En 1943 el Director General de Educación Superior e Investigación Científica, a través del profesor Luis Hidalgo Monroy, jefe del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio, se dirigió a la dirección de esta normal rural para notificarle que con el fin de evitar que se impusieran sanciones arbitrarias a los alumnos y evitar que se incurriera en responsabilidades técnico administrativas que no les correspondieran, en estas Escuelas:

1° Sólo el C: Secretario del Ramo está facultado para dictar expulsiones definitivas de alumnos, previa la solicitud que haga de dicha sanción la Dirección de la Escuela, con la amplia información sobre las causas que la motivan.

2° Que los jóvenes para quienes se haya solicitado la expulsión definitiva, no serían obligados a abandonar el Plantel, conservando su calidad de alumnos, hasta que su caso se resuelva definitivamente por la Superioridad.³⁸

Con este antecedente, en 1945 se presentó ante la comunidad

38 AGENRISM, 1943, SEP, Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Año de 1943. Expediente XX, Legajo I. Circular H4-58, *Al Director de la Escuela. México*, D. F., a 18 de agosto de 1943.

escolar un proyecto de código disciplinario con el que se esperaba conseguir dicho propósito. Esto no era sino una manifestación de un ideal en construcción, pues se reconocía que en estas escuelas era necesaria “una disciplina revolucionaria, dialéctica, que tiene que elaborarse diariamente no olvidando jamás que en la naturaleza, en la sociedad y en el pensamiento todo se transforma, todo cambia constantemente” (Valdés, 2005, t1: 115).

El reglamento en cuestión estaba integrado por ocho capítulos que abarcaban todas las áreas de la vida escolar. No obstante, al tratarse de un Reglamento que aspiraba garantizar el trabajo y la armonía, el primero estaba dedicado al Comité de Honor y Justicia, mismo que consideraba tanto las orientaciones como las líneas de actuación para su funcionamiento. Aunque su integración se dio a finales del ciclo escolar de 1945, la elaboración y publicación de su plan de trabajo sería hasta los primeros meses de 1946.

El capítulo se presenta en siete puntos con ideas que, aunque muy generales, permiten advertir el proceso que involucraba tanto su conformación como el espíritu con el que funcionaría en la definición de faltas y sanciones. El punto número uno señalaba las características que debían cumplir quienes desearan convertirse en parte de este Comité, indicando como requisitos: a) haber observado una conducta intachable, cuando menos en el periodo de trabajo anterior; y b) haberse distinguido por sus procedimientos de imparcialidad y honradez.³⁹

En los puntos dos y tres, señalaba que ordinariamente sesionaría cada ocho días y de manera extraordinaria cuando fuera

39 AGENRJSM, CAJA 23, 1943 – 1945, Proyecto de Código disciplinario de la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, octubre de 1945.

necesario, así como la necesidad de designar a una secretaria, misma que sería la encargada de tomar nota de los acuerdos, pero también de dar trámite a los asuntos que se presentaran. Además, en el siguiente punto se anunciaba una práctica que llegó hasta muy avanzado el siglo XX, nos referimos no solamente al registro “minucioso de las faltas de cada alumna”, sino también a la publicación diaria de los reportes “por incumplimiento o indisciplina”, así como al otorgamiento de un plazo de 24 horas para su justificación, en caso de que fuera procedente.⁴⁰ En el punto seis aclaraba que las integrantes del Comité de Honor y Justicia no participarían en la valoración de las faltas cometidas por personas de su familia. Finalmente, sentenciaba que las faltas cometidas por los miembros del Comité serían sancionadas doblemente.

Comité de Honor y Justicia. Sin desviar la línea de conducta correcta y honesta

De acuerdo con el plan de trabajo presentado en abril de 1946 ante los miembros del Consejo técnico administrativo de la escuela normal, podemos observar que el Comité de honor y justicia se fijaba propósitos y actividades muy específicas pero también, de mucha cercanía con respecto de los aspectos incluidos en el proyecto de reglamento de 1945 y las aspiraciones de llevar a las estudiantes hacia la “superación moral [...], y el fortalecimiento del carácter y de la voluntad que determinarán más tarde el éxito de su labor profesional”.⁴¹

40 Élica Hernández González, entrevista. Pabellón de Arteaga, Ags., 8 de septiembre del 2007, Sergio Ortiz.

41 AGENRISM, CAJA 24, 1945-1947, Esperanza M. de Molina. Oficio dirigido a la

Entre los propósitos que se planteaba estaba velar constantemente porque las integrantes de la sociedad de alumnas se portaran bien y no desviaran “su línea de conducta correcta y honesta”; juzgar con toda igualdad y justicia las faltas cometidas por “las compañeras, aplicando las sanciones que les correspondan, con ese mismo espíritu de equidad”; y, sin duda el más importante “elogiar y dar a conocer a todas las compañeras, las acciones generosas, de valor civil, de cooperación y solidaridad, etc. Que las mismas lleven a cabo, para estimular continuamente su superación moral y cívica”.⁴²

Más adelante, en el apartado de actividades, las describe en seis incisos. En el primero, como una de las tareas prioritarias que nos aporta algunos elementos para entender porque las alumnas adoptan una forma de ser uniforme y característica en el normalismo rural casi de manera inmediata a su ingreso, señala la urgencia de dar a conocer el código disciplinario a todas las alumnas y, de manera especial, a las de nuevo ingreso, “explicando lo que sea necesario para su correcta interpretación”.⁴³

El segundo, que dejaba abierta la posibilidad tanto de sancionar las conductas negativas de las estudiantes como visibilizar y reconocer aquellas positivas, solicitaba al maestro y a la alumna de guardia los reportes semanales de las faltas cometidas “por las compañeras, así como las de acciones distinguidas”. También solicitaba que realizaran reuniones semanales, preferentemente

Secretaría Particular del Palacio de Gobierno de Aguascalientes. *Discurso pronunciado en la Clausura del ciclo escolar correspondiente a 1946*, 19 de noviembre de 1946.

42 AGENRJSM, CAJA 24, 1945-1947, *Plan de trabajo que presenta el Comité de Honor y Justicia, con todo respeto a los miembros del Consejo Técnico Administrativo de la Escuela Normal Rural de este lugar*. Cañada Honda, Ags., a 1º de abril de 1946.

43 *Ídem*.

los domingos por la mañana, con la finalidad de “juzgar los reportes presentados y aplicar las sanciones correspondientes”.⁴⁴

El cuarto punto indicaba la necesidad de llevar con todo cuidado un registro individual de cada alumna, que considerara sus reportes y las sanciones recibidas, para ayudar a “determinar con exactitud la calificación de conducta de cada una de las compañeras”. Con esta información, según el Comité de honor y justicia, contarían con la información necesaria para entregar al término de cada semestre un diploma o mención honorífica a todas aquellas estudiantes que se reconocieran “por sus buenos hábitos de orden, disciplina, responsabilidad, actos distinguidos de nobleza, lealtad, energía, valor, etc.” Que las hicieran sobresalir de las demás. Finalmente, proponía al Consejo técnico escolar la revisión del código o reglamento escolar vigente para que se modificara en todo aquello que fuera conveniente, “de acuerdo con los más avanzados procedimientos disciplinarios”.⁴⁵

Con estas preocupaciones, apoyadas en la idea de implantar el sistema de autogobierno desde la figura del Comité de Honor y Justicia, se aspiraba a fortalecer el desempeño de las estudiantes en cada una de las áreas de la vida cotidiana del internado, garantizando el trabajo y la armonía en estas escuelas. Una aspiración que parecería que logró concretarse para contribuir en la imagen que durante los años cincuenta y parte de los sesenta en México se definió como la época de oro del normalismo rural, la época de los cien puntos.

44 *Ídem.*

45 AGENRISM, CAJA 24, 1945-1947, *Plan de trabajo que presenta el Comité de Honor y Justicia, con todo respeto a los miembros del Consejo Técnico Administrativo de la Escuela Normal Rural de este lugar*. Cañada Honda, Ags., a 1° de abril de 1946.

Consideraciones finales

Al encontrarnos muy cerca de cumplir los primeros cien años de este sistema de formación de maestras y maestros rurales en México, se hace necesario centrar la mirada en su historia; reconocer los esfuerzos de organización que pusieron en juego los maestros y empleados desde los primeros años de funcionamiento; pero también, del trabajo de los estudiantes, los retos que enfrentaron debido a la escasez de recursos, así como su interés por asegurar una formación integral y de involucrarse en todas las áreas de la vida cotidiana de estos espacios.

Con la realización del presente trabajo encontramos que junto a la diversidad de tareas que demandaba el funcionamiento de estas escuelas, mismas que comenzaron con matrícula mixta y con servicio de internado, también se fue determinando un tipo de formación que diferenciaba a las normales rurales de aquellas que no lo eran. La preocupación de directivos, maestros y empleados por garantizar el trabajo y la armonía, puso de manifiesto su interpretación acerca del tipo de escuela que deseaban construir y lo hicieron tomando en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos: el contexto ideológico de la época; su propia filiación, tan cercana al Partido Comunista; el plan de estudios para la formación de maestros rurales; el origen campesino de la gran mayoría de los estudiantes y sus inquietudes por involucrarse en la vida política para reivindicarse con las clases explotadas; las condiciones de pobreza en que siempre se tuvo a estas escuelas; y, finalmente, el interés de las autoridades -no siempre expresado de manera explícita- de ilustrar a los estudiantes para que identificaran los aspectos nodales de la organización y funcionamiento de estas escuelas.

Lejos de asumir de manera pasiva las disposiciones de las autoridades o su puesta en marcha en sus escuelas a través de la intervención de directivos, profesores y trabajadores, los estudiantes campesinos fueron encontrando en cualquier coyuntura, la posibilidad de incorporar sus propias interpretaciones casi en todas las decisiones relacionadas con el funcionamiento de estas instituciones. En este contexto, encontramos que tanto el *Código disciplinario como las Bases para la organización y el funcionamiento del gobierno escolar de las Normales Regionales Campesinas* se convirtieron en organismos garantes del trabajo y la armonía en estas instituciones; pero también, contribuyeron de manera importante en la consolidación de la conducta de los estudiantes al promover, desde estos lineamientos, la posibilidad de asociarse en cooperativas, sociedades mutualistas o de cualquier otro tipo, así como el “derecho a exigir con energía, pero sin olvidar el respeto que están obligados a guardar [...], así como hacer notar todas las deficiencias del servicio”.⁴⁶ Un fenómeno que nos permite reconocer que, a pesar de que desde sus primeros años se comenzó una historia de concomitancias y rupturas entre estudiantes y el gobierno, tanto las sociedades de alumnos como la conformación de la FECSM, se dieron al amparo de las propias autoridades.

Las comunidades estudiantiles empezaron a participar de manera directa en la identificación de problemáticas en sus escuelas. Con esto se abrió también la oportunidad de intervenir en la definición de acciones para demandar la satisfacción de sus necesidades, estableciendo las responsabilidades y formas de participación de cada uno de los miembros de la comunidad escolar. A decir verdad, estas acciones comenzaron a formar

⁴⁶ Miguel Sarmiento, *Proyecto de Reglamento...*, 15 de marzo de 1935, hoja 5, hoja 1.

parte de la manifestación de un imaginario que se expresa desde la vida individual y social de los normalistas rurales quienes, más allá del cardenismo que pretendía la formación de un imaginario social con el apoyo de los maestros rurales, lo han definido como “el espíritu revolucionario del que nos hemos nutrido en estas escuelas [y que] debe ser la llama que dirija nuestras vidas como profesores y como ciudadanos rebeldes del mundo”.⁴⁷

En este contexto, podemos afirmar que a pesar de las disposiciones oficiales y de que fueron las propias autoridades las encargadas de alentar y facilitar la consolidación y fortalecimiento de la federación estudiantil que las agrupa; desde sus primeros años estas escuelas comenzaron a sufrir el abandono, en ocasiones hostigamiento de las autoridades, mismo que se fue manifestando en el interés del gobierno por desaparecerlas.⁴⁸

Referencias

- Bobes León, Velia Cecilia (2000), *Los laberintos de la imaginación: repertorio simbólico, identidades y actores del cambio social en Cuba*. El Colegio de México, México.
- Burke, Peter (2006), *¿Qué es la historia cultural?*, Ediciones Paidós, España.
- Chartier, Roger (2005), *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Gedisa, 6ª Reimpr. México.

47 Amelia Castillo, egresada de Cañada Honda de la generación 1978-1982, en un mensaje dirigido a las estudiantes de esta escuela normal en 1994 en el marco de un movimiento estudiantil. Citado en “Cañada Honda: la convicción del normalismo rural”, en Luis Hernández Navarro, *La Jornada*, 8 de junio del 2010. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/08/index.php?>, obtenida el 12 de junio del 2010.

48 Hoy mismo encontramos autoridades que, a pesar de que llegaron al poder enarbolando la bandera de la democracia y el slogan de “Primero los pobres”, hacen uso de un discurso disfrazado de democracia y de preocupación por la aplicación adecuada de los recursos en las normales rurales para argumentar la existencia de cacicazgos y manifestar su interés por desaparecerlas. Presidente Andrés Manuel López Obrador. *Conferencia mañanera*, 3 de junio y 3 de agosto de 2021.

- El Informador. Periódico Independiente de la Vida Regional.* Tomo 8, Número 399. Celaya, Gto., a 2 de febrero de 1935, Archivo Histórico Municipal de Celaya, Guanajuato.
- FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México) (2005-2006), *Las normales rurales a través de la historia*, FECSM. COPIN, Escuela Normal Rural Ayotzinapa, Guerrero, México.
- Foucault, Michel (2008), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores, 35 Ed. México.
- Heller, Ágnes (1997), *La revolución de la vida cotidiana*. Ediciones Península. 3ª. Ed. Barcelona.
- Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (2002), (Editores) *La Invención de la Tradición*, Crítica Barcelona, Libros de Historia, España.
- López Obrador, Andrés Manuel. Conferencia mañanera, 3 de junio y 3 de agosto de 2021.
- Memoria Política de México (1933), 1933 Plan Sexenal. PNR. Recuperado de <http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1933PSE.html>.
- Valdés, José Santos (2005), *Profr. José Santos Valdés. Centenario de su natalicio 1905-2005*, Obras completas, t1, t.4, Educadores Democráticos de San Marcos, Zacatecas, México

CAPÍTULO IV

TRAYECTORIA Y CIERRE DE LA NORMAL RURAL DE TAMATÁN, TAMAULIPAS, 1930-1969

Yessenia Flores Méndez
El Colegio de Tamaulipas

Estudiantes, luchemos serenos,
por un México fuerte y mejor
con deporte y cultura logremos
un futuro de gloria y honor
Nuestra patria reclama entereza
si por ella queremos triunfar.
Compañeros. ¡Lealtad y firmeza!
¡Convoquemos al pueblo a luchar!

Introducción

A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y la política educativa orientada hacia el medio rural, las Escuelas Normales Rurales (ENR) representaron un proyecto importante. Este capítulo tiene el objetivo de exponer la trayectoria e historia institucional de la Normal de Tamatán, Tamaulipas. A través del trayecto de una ENR y su relación con otras escuelas se conocen las características y etapas más importantes. Tiene antecedentes desde 1922 cuando fue creada la Escuela Regional de Agricultura del gobierno del Estado, en la ex hacienda de Tamatán, y se construyeron nuevos edificios. En 1930 fue transferida a la federación para convertirla en Escuela Central Agrícola (ECA)

¹ Himno a los eventos nacionales, SEP, DGEN, Programa de la XVI Jornada cultural y deportiva, ENR, Roque, Guanajuato.

dependiente de la Secretaría de Agricultura y Fomento. En 1930 se abrió la primera Escuela Normal Rural en Tamaulipas en Los Ébanos con internado mixto, ésta constituye la primera etapa institucional.

La segunda etapa inició en 1934 cuando la ENR se fusionó con la ECA de Tamatán, y formó la Escuela Regional Campesina (ERC), de tipo mixto que funcionó hasta 1941. En el cardenismo llegaron a aumentar a 35 planteles, pero las reformas administrativas y educativas de 1941 y 1943 cerraron alrededor de 15 escuelas, 6 de ellas las convirtieron en Prácticas de Agricultura y las 22 subsistentes fueron separadas en mitad de planteles de hombres y mujeres.

La tercera etapa inició en 1943 que se denominó Escuela Normal Rural de maestros “Lauro Aguirre”, y que pasó por la reforma administrativa de convertirse en plantel de varones, fue el periodo más amplio con sus subetapas, hasta que culminó su trayecto en 1969 que fue suprimida por la reforma que eliminó 14 de 29 ENR para transformarlas en Escuelas Secundarias Tecnológicas Agropecuarias (ETAS). Este trabajo pretende responder a las interrogantes siguientes: ¿por qué cerraron 14 de 29 Normales rurales en 1969? ¿Por qué cerraron la Normal Rural de Tamatán?

Las fuentes utilizadas son documentos consultados en el Archivo General de la Nación (AGN), en el fondo de la SEP, las secciones del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) y Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (DGESIC); Secretaría de Gobernación (versiones públicas) en la sección Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS), además del Archivo particular del profesor Ramón G. Bonfil.

El método utilizado es el heurístico, y se aborda desde la historia regional de la educación que pretende recuperar experiencias educativas desde las regiones, sus contextos y actores educativos (Martínez y Padilla, 2006). También consideramos la historia institucional, que propone seguir una línea en el tiempo, destacar los actores, sin descuidar el conjunto de componentes institucionales (modelo pedagógico, legislación, estructura institucional, infraestructura), identificar las fortalezas que le dieron vigencia a la institución, y ubicar el entorno educativo, social y político que permita identificar la pertinencia de la institución. Explicar la relación de la institución con otras similares, destacar la trascendencia y exponer la dinámica institucional considerando la relación de los sujetos educativos (Calderón, y otros, 2013: 33).

La desaparecida ENR de Tamatán, Tamaulipas, perdió el archivo escolar tras el cierre. Realicé trabajo de campo que consistió en hacer un recorrido por las ENR de Atequiza; Jalisco, San Marcos; Zacatecas y Cañada Honda; Aguascalientes, lugares a donde se trasladaron algunos alumnos y parte de documentos tras el cierre de algunas ENR en 1969, y aunque no se encontró el archivo perdido, ahí conocí de cerca el funcionamiento y situación de este tipo de escuelas. Tuve la oportunidad de visualizar las carencias y necesidad de mejorar los edificios y el internado, y de la importancia de ofrecer mejores condiciones a los estudiantes y futuros maestros de las escuelas rurales. Queda pendiente visitar el resto de las ENR para conocer su situación y consultar los archivos escolares.

Con el cierre y refuncionalización de las ENR en 1969 se intentó borrar la memoria e historia de dichas instituciones con la desaparición de sus archivos escolares. Estudiar las ENR que

eliminaron en el post 68, explica que los estudiantes resistieron a la reforma y el proceso de cierre fue represivo por lo que no pudieron hacer nada para impedirlo.

Historiografía sobre las Normales Rurales

Se ha escrito sobre la historia de las normales rurales del Estado de México, Hidalgo, Zacatecas, Aguascalientes, Chihuahua, Morelos, Guerrero, Chiapas y Tamaulipas, y aún quedan pendientes otras, entre ellas la de Galeana, Nuevo León; Santa Teresa, Coahuila, etcétera. Hasta ahora es pertinente hacer un estudio actualizado que reúna todo el conjunto de normales rurales y en cada etapa del siglo XX.

Las ENR se han estudiado desde diferentes perspectivas, de las reformas educativas, el movimiento estudiantil y la vida cotidiana. Alicia Civera, autora de *La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945* (2008), hizo un estudio en conjunto de las Normales Rurales en la primera mitad del siglo XX, pero señaló que hacía falta un estudio del grupo de estas escuelas de 1945 a la fecha. Propuso estudiar una escuela o un estudio comparativo de dos o más escuelas que tuvieran características distintas para extenderse en el tiempo a profundidad, y realizar una tipología de las escuelas más representativas. Otra opción era recortar el período de estudio y comenzarlo de 1940 a la actualidad, ya que la mayor parte de los estudios se concentraban en el ciclo anterior, pero para el segundo período la información es dispersa lo cual dificulta la investigación. La visión en conjunto que realizó es base para estudios de caso y comparativos, permite reconstruir y profundizar el análisis sobre el desarrollo de la educación normal hasta la actualidad.

Los trabajos enfocados en las reformas educativas son (Hernández, 2015), la vida cotidiana (Adán, 2009), el movimiento estudiantil, (Terán, 2011), (Ortiz, 2011), (García, 2012 y 2015), Cueva (2019), y Villanueva (2020); la formación docente (Vite, 2010); las prácticas educativas (Pinto, 2013), (Morales, 2017), la identidad normalista rural, (Velasco, 2014) y Flores Méndez (2018). Otros trabajos se han enfocado en las organizaciones estudiantiles, (Macedonio, 2018). López y Hernández coordinaron un trabajo que reúne estudios de algunas normales rurales desde una mirada de género (2019). Uno de los ejes de estudio de las ENR que no se ha analizado es la alineación de las reformas en la educación normal y en la enseñanza primaria.

Civera señala que seguir la trayectoria de una sola escuela desde su fundación hasta su cierre o hasta un momento, nos permite observar, desde las prácticas, cómo se fue construyendo una cultura escolar particular a lo largo del tiempo, y comprender la forma en que los actores, sobre todo los maestros y estudiantes, participaron en dicho proceso. Civera estudió la Normal Rural de Tenería, Estado de México, que es representativa de los planteles más afortunados; pero no es un caso representativo de lo que fueron las ERC. Destaca sus características particulares y similitudes con otras escuelas de su tipo (Civera, 2013: 210). Pero ¿Cuáles Normales Rurales son las más representativas y por qué? Los planteles con mayor trayectoria, más grandes por sus edificios, matrícula, etc. ¿Cuáles son sus particularidades, similitudes y diferencias? ¿Cómo clasificarlas, por regiones geográficas, y etapas históricas? Las ENR del norte, centro y sur del país.

Es necesario seguir estudiando las normales rurales de cada uno de los estados e intentar renovar interpretaciones y realizar estudios comparativos porque prevalecen las historias institucionales. Además, que se ha abordado el estudio del normalismo rural desde perspectivas históricas, utilizando fuentes documentales, debemos darle valor a la historia oral y voz a los maestros rurales que se formaron en dichas escuelas.

Mi investigación se inscribe en una historia institucional que no había sido escrita y documentada, una de mis aportaciones es entender y explicar el proceso de cierre de la Normal de Tamatán y otras normales rurales en 1969, y la resistencia a la reforma educativa. Asimismo, cada institución tiene sus particularidades, por ello se destacan los rasgos distintivos y las similitudes y diferencias con otras ENR.

1.- La primera Normal Rural de Tamaulipas (1930-1934).

Las primeras normales llamadas regionales y/o rurales fueron fundadas en la década de 1920, en Gómez Palacio, Durango (1922), Tacámbaro, Michoacán y Huatabampo, Sonora (1923). En 1926 se sumaron las de Izucar, Puebla; Molango, Hidalgo; San Antonio de la Cal, Oaxaca; Cuernavaca, Morelos; Xocoyucan, Tlaxcala; San Juan del Río, Querétaro; Tixtla, Guerrero y Río Verde, San Luis Potosí (1927).

El Secretario de la SEP, Narciso Bassols (1931-1933), extendió los mecanismos de preparación de maestros, para mejorar sus conocimientos agrícolas. En un segundo momento, de 1930 a 1933 se crearon ENR en Los Ébanos, Tamaulipas; Galeana, Nuevo León; Río Grande, Zacatecas; Cerro Hueco, Chiapas; Colonia

Carmen, Chihuahua; Jalisco, Nayarit; Ures, Sonora; Hecelchakan, Campeche; Todos Santos, Baja California y Cuilapan, Oaxaca. La de Cuernavaca se cambió a Oaxtepec, Izucar a Tlahuaqui y Molango a Actopan. En 1932 llegaron a sumar 17 ENR.

La ENR Los Ébanos establecida en una ex hacienda funcionó con instalaciones pequeñas, enclavada en una región rural de la sierra madre oriental, distante a siete kilómetros de Jaumave, contaba con 26 hectáreas de tierra, agua, edificios y anexos, las autoridades decidieron trasladarla a Tamatán por varias razones, su localización incomunicada, la limitada infraestructura, y el conflicto de la misión cultural con los hacendados que se opusieron a su labor.

2.- La Escuela Regional Campesina de Tamatán, Tamaulipas (1934-1942).

Las Escuelas Centrales Agrícolas (ECA) se crearon siete en una primera etapa ubicadas en Roque, Guanajuato; La Huerta, Michoacán; El Mexe, Hidalgo y Santa Lucía, Durango (1926); Champusco, Puebla; Tenería, Estado de México y Salaices, Chihuahua (Civera, 2008: 91). En una segunda etapa se crearon la ECA de Tamatán, Tamaulipas (1930) y Jalpa de Méndez, Tabasco. En la reforma de 1933-34 las autoridades educativas decidieron conjuntar ENR con ECA para refuncionalizarlas en Escuelas Regionales Campesinas de tipo mixto y aprovechar sus instalaciones, otros planteles transitaron directamente de ENR a ERC y unas fueron de nueva creación.

En 1936 las 35 ERC estaban clasificadas por tipos, según la capacidad del alumnado: A de 200 a 250 alumnos, B entre 150 y 200, C de 100 a 150 y D de 50. Las ERC A más grandes por su

alumnado eran El Mexe y La Huerta; las B, eran 9: Ayotzinapa, Bimbaletes, Champusco, Galeana, Roque, Santa Lucía, Salaices, Tenería y Tamatán. La ERC de Tamatán empezó a funcionar en enero de 1934, con categoría de tipo B contaba con una matrícula de 161 alumnos, 47 mujeres y 114 hombres. Inició con una inscripción de 150 alumnos que aumentó a 175, 200 y 250.² En 1936 llegó de director el profesor Mario Aguilera, reorganizó el plantel hasta 1938 que se fue a dirigir al DEANR.

3.- La reforma de 1941/1943: Tamatán EPA o ENR. Conflicto y negociación.

Al inicio del periodo del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), aplicaron la reforma administrativa de refuncionalizar las ERC al dividir la enseñanza agrícola y normal rural. En marzo de 1941 en el proyecto de refuncionalización, clasificaron las ERC que se transformarían en EPA, por disposición de la SEP serían 8: El Quinto, Sonora; Tamatán, Tamaulipas; Aguilera, Durango; Roque, Guanajuato; Río Verde, San Luis; Mactumactza, Chiapas, La Huerta. Michoacán y Champusco, Puebla, la mayoría habían sido originalmente Centrales Agrícolas. Las que se convertirían en ENR se enlistaron a 22³

Pero en agosto de ese año según la Memoria de la SEP, de las 35 ERC serían transformadas 9 en EPA y 26 ENR.⁴ En algunos estados

2 AGN, SEP, DGESIC, C. 36552, Diversos documentos relacionados con su organización, 19 marzo 1941.

3 AHSEP, DGESIC, C. 36552, Diversos documentos relacionados con su organización. 19 marzo 1941. En esta lista se clasificaron: 22 ENR, 1-Azcapotzalco, D.F.; 2-Ayotzinapa, 3-Huajintepec y 4-Coyuca, Gro; 5-El Mexe, 6-Tenería, 7-Salaices y 8-Saucillo, Chih; 9-San Ignacio, BC, 10-Galeana, N.L; 11-Bimbaletes, Zac; 12-Jalisquillo, Nay; 13-Cañada Honda, Ags; 14-Camichín, Jalisco; 15-Huetamo, Mich; 16-Ozuluma, Ver; 17-San Antonio de la Cal, y 18-Comitancillo, Oax; 19-Jalpa de Méndez, Tab; 20-Hecelchakan, Camp; 21-Uayacelh, Yuc; y 22-Soltepec, Tlaxc.

4 Memoria de la SEP, agosto, 1941, se enlistan las 26 ENR, además de las menciona-

donde había dos ENR, solo dejaron una, y cerraron las pequeñas y de reciente creación cómo las de Amuzgos, Oaxaca, Huajintepec y Coyuca, Guerrero; Uayacelh, Yucatán, Jalpa de Méndez, Tabasco; y Azcapotzalco. La de San Ignacio en Baja California fue pasada al gobierno estatal. Otras se cambiaron de lugar, Oaxtepec se trasladó a Palmira, Morelos (Civera, 2008:377).

La SEP clasificó a la ERC de Tamatán, en la lista de las EPA pero el director, Jesús Castro, maestros y padres de familia defendieron que permaneciera como ENR. El profesor director realizó un estudio que reveló que algunos estados de enormes posibilidades agrícolas, no contarían con escuelas agrícolas y otras entidades de problemas culturales muy intensos no tendrían ENR, algunas entidades eran privilegiadas con los dos tipos de instituciones.⁵

Las desventajas de la reforma de 1942, es que al transformar la ERC de Tamatán en EPA solo podrían prepararse los hijos de los campesinos para prácticos agrícolas, suspendiéndose la preparación de maestros rurales. El director Jesús Castro propuso a la SEP que continuara funcionando una ENR en Tamatán, Tamaulipas, y se construyera un edificio para la EPA en el poblado El Barretal. Los edificios de Tamatán podían alojar al alumnado, pero la escuela carecía de tierras para justificar su transformación en EPA.⁶

La dificultad se debía a que existía un convenio vigente entre el gobierno del Estado de Tamaulipas y la SEP, a través del cual

das, en la primera lista de marzo que no aparecen: 4 Amuzgos, Oax; Aguililla, Mich; Oaxtepec, Mor; y Xochiapulco, Pue.

5 AHSEP, DGESIC, C. 36552, Diversos documentos relacionados con su organización. 19 marzo 1941.

6 AGN, SEP, DGESIC, C. 36552, Estudio formulado por la dirección de esta escuela con motivo de la transformación, 19 marzo, 1941.

los edificios y terrenos de Tamatán, propiedad del primero pasaron a depender del gobierno federal, siempre y cuando fueran utilizados para la preparación agrícola de los hijos de los campesinos. Además de que repartirían el personal y traspasarían el equipo necesario para la escuela agrícola.

Mientras el gobierno estatal terminara el nuevo edificio, funcionaron las dos escuelas en Tamatán con un director.⁷ El funcionamiento en conjunto provocó problemas, el director Jesús Castro acudió a la capital del país a tratar asuntos relacionados con la marcha del plantel. La SEP dejó de otorgar presupuesto, la problemática surgió por existir dos direcciones dentro del mismo establecimiento y fue imposible aplicar dos planes de estudios diferentes (agrícola y de normal). Reclamó que la situación definitiva de la SEP era indispensable para que el Departamento de Normales sostuviera el acuerdo, pues el Departamento Agrícola continuaba haciendo esfuerzos para hacer modificaciones, dejando a la ENR de Tamatán en situación desventajosa, trasladando maquinaria y animales a El Barretal.⁸ Ese conflicto ocasionó que no se otorgara presupuesto ese año.

El jefe del sector agrícola ingeniero José Arnaiz, se reunió con el gobernador del estado Magdaleno Aguilar, le planteó la imposibilidad del funcionamiento de dos escuelas en el mismo lugar, propuso trasladar los alumnos normalistas a otras ENR cercanas, en vista de que el gobierno no había terminado el edificio de El Barretal.⁹ El gobernador, dio su consentimiento mientras se concluyera

7 AGN, SEP, DGESIC, C. 36552, Se transcribe acuerdo, México, D.F, 17 Septiembre, 1941.

8 AGN, SEP, DGESIC, C. 36552, Al jefe DENMPM., Dirección, Que se atenderá en forma completa el plan de estudios de la EPA, 28, Noviembre, 1941

9 AGN, SEP, DGESIC, C. 36552, Autorización del funcionamiento de la EPA en Tamatán, C. Victoria, 29 diciembre, 1941.

el edificio, fue el ingeniero quien se adelantó para presionar al gobierno estatal.

El profesor Jesús Castro solicitó una aclaración ante la SEP, sobre la autorización y se reunió con el gobernador Magdaleno Aguilar para ampliar los argumentos, exponiendo que la mayoría de alumnado pertenecía a la sección de Normal. El ingeniero Arnaiz, fue quien pretendió sorprender a las autoridades locales sin autorización de la SEP.¹⁰ Los alumnos y personal fueron trasladados a El Barretal en agosto de 1942 cuando inauguraron el edificio para la EPA. En junio de 1943 todavía hubo un intento de regresar la EPA a Tamatán. Este conflicto se resolvió, los directivos negociaron con las autoridades y lograron que en Tamaulipas permaneciera dos tipos de instituciones: la ENR de Tamatán y una Práctica de Agricultura en El Barretal.

Pero en septiembre de 1942 se preparaba otra reforma administrativa a las ENR, el titular de la SEP, Octavio Vejar Vázquez, aprobó que se reorganizaran los planteles mixtos en escuelas separadas de mujeres y de hombres, propusieron concentrar en aquellas escuelas carentes de tierras a las alumnas, y reunir en las extensas a los alumnos. Propusieron dividir 21 ENR en 10 de señoritas y 11 de varones.¹¹ Pero en la primera lista se clasificaron 8 de mujeres y 8 de hombres¹². En noviembre aclararon que primero se reorga-

10 AGN, SEP, DGESIC, DEP, C. 36552, Sobre organización de la escuela de Tamatán. México, D.F. 15 enero 1942.

11 AGN, SEP, DGESIC, C. 36552, El DEP sometió a consideración del secretario un estudio de las ENR para que sean unisexuales, 9 septiembre, 1942.

12 Las 8 ENR de mujeres: Salaces, Chihuahua; Oaxtepec, Morelos; Cañada Honda, Aguascalientes; Galeana, Nuevo León; Soltepec, Tlaxcala; Uayalcen, Yucatán; San Antonio de la Cal, Oaxaca; y Camichín, Jalisco. Las 8 ENR de hombres: Flores Magón, Chihuahua; El Mexe, Hidalgo; Tenería, Estado de México; Bimbaletes, Zacatecas; Jalisco, Nayarit, Tamatán, Tamaulipas; Coyuca de Catalán, Guerrero; y Comitancillo, Oaxaca.

nizarían las que tuvieran mayores facilidades de desprenderse del sistema coeducativo hasta uniformar todo el subsistema.¹³ La de San Ignacio, Baja California, se determinó que fuera mixta por su ubicación apartada y cerraron las de Putla, Oaxaca y Parácuaro, Michoacán. A principios de 1943, se dio la lista definitiva de 21 ENR unisexuales, 10 de señoritas y 11 de varones.¹⁴ La ENR de Salaices en un primer momento había sido clasificada en plantel mujeres pero al final quedó en escuela varonil, de manera similar la de Flores Magón.¹⁵ Algunas fueron cambiadas de lugar y otras fueron cerradas pero no sabemos en que año y por qué razones, entre las que desaparecieron están San Antonio de la Cal y Comitancillo, Oaxaca; Camichín, Jalisco; y Coyuca de Catalán, Guerrero.

La disposición fue que las ENR de Tamatán y Galeana intercambiaran su alumnado la primera quedaba de plantel masculino y la segunda de escuela femenil. En las ENR calendario B, la reorganización en unisexuales quedó aplazada hasta septiembre de 1943, para no perjudicar al alumnado a terminar sus estudios. En estos cambios hubo resistencias y oposiciones, es decir, las reformas no fueron aplicadas de inmediato sino que hubo procesos de conflicto y negociación.

4.-La Escuela Normal Rural de maestros “Lauro Aguirre”, 1943-1969.

En 1942 el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) clasi-

13 AGN, SEP, DGESIC, C. 36552, Acuerdo, 12, noviembre, 1942.

14 10 de señoritas. Se enlistan las mismas solo cambia Flores Magón, Chihuahua; y se agregan Xochiapulco, Puebla; y Huetamo, Michoacán. Y las 11 de varones: se enlistan las mismas, solo cambia Salaices, Chihuahua; y se agregan Ayotzinapa, Guerrero; Hecelchakan, Campeche; y Chicontepec, Veracruz.

15 DGESIC, DEP, 30 enero, 1943.

ficó a 26 ENR por su matrícula, en tipo completo (300 alumnos), mediano (150) y de iniciación (75). Los planteles de Tenería, Estado de México; El Mexe, Hidalgo; Salaices, Chihuahua; Bimbaletes, Zacatecas; Ayotzinapa, Guerrero; y Tamatán, Tamaulipas fueron clasificadas de tipo completo, con una matrícula de 300 alumnos, personal suficiente y con mejores condiciones de infraestructura.¹⁶

En septiembre de 1943 inició otra etapa la Normal de Tamatán, un plantel con internado de varones, con el director Marciano Martínez. En 1944, el director Ezequiel Guerrero Amaya la renombró “Lauro Aguirre” en honor del profesor tamaulipeco. El profesor Rigoberto Castillo Mireles, dirigió el plantel un largo período de 1947 a 1961. En 1949 surgió otro conflicto entre el gobierno del estado a cargo del general Raúl Garáte y la ENRT, los estudiantes y maestros enviaron un telegrama al presidente, Miguel Alemán Valdés, por su oposición a la construcción de la penitenciaría en los terrenos de la escuela. El gobernador, dispuso tomar 10 hectáreas de las 30 de la escuela. La SEP tenía el proyecto de construir nuevos edificios para duplicar la capacidad del alumnado; para este fin había destinado 200 mil pesos, pero la inversión se suspendió a raíz de las dificultades con el gobierno local. Los Comités Regionales Campesinos de varios municipios protestaron por la ocupación de los terrenos de experimentación de la escuela, porque traería prejuicios a “los alumnos ya que temían la desaparición de la escuela”. Por otro lado, la Cámara de Comercio y la Junta de mejoras materiales apoyaron al gobernador, estaban enterados de que “agitadores” se habían dirigido al presidente, para que interviniera y no se

16 AGN, SEP, DGESIC, C. 36549, 1942.

construyera tal obra pública.¹⁷ La sociedad de alumnos *Izquierdista* de la ENR de El Mexe, se solidarizó y solicitó intervención del gobierno federal ante la mala actuación del gobernador de Tamaulipas contra la ENRT. Dieron a conocer a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y a las Normales Rurales, no obstante la obra no se canceló.¹⁸

A la ENR se le fue reduciendo la extensión de terrenos, en 1955, el director Rigoberto Castillo Mireles solicitó al gobierno del estado la dotación de más terrenos para cultivos de la escuela. La dirección expuso que la escuela contaba con grandes extensiones de tierra de las cuales fueron ocupadas por el gobierno estatal cedidas a instituciones particulares e invadidas, para ese año el plantel tenía 44 hectáreas. El director presentó un plano al gobernador con la ampliación.¹⁹

El proyecto educativo de la ENRT ya no representaba importancia para el gobierno del estado, pues en 1950 surgía la Universidad de Tamaulipas, en 1956 la Normal salió a la defensa de sus terrenos donde se pretendía instalar y construir la universidad.²⁰ El gobernador Horacio Terán (1951-1956) mostró interés en apoyar la ENRT juntó al profesor Mario Aguilera, Director de Educación Federal en Tamaulipas, delimitaron que los terrenos alcanzarían 127 hectáreas. Realizaron obras materiales, inauguraron el teatro al aire libre, restauración de la cocina, jardines, y sala de Prensa y Propaganda “Hermanos Flores Magón”.²¹

17 AGN, M. Alemán, Telegrama 15, junio, 1949.

18 AGN, Ramo Presidentes, M. Alemán Valdés. 7 junio, 1949.

19 AGHET, “Más terrenos para cultivo quiere la Normal de Tamatán” en El Diario de Ciudad Victoria, Tamaulipas, 29 abril de 1955.

20 AGHET, Fondo Universidades, Caja 1. Carpeta, Exp. 20 de abril de 1956. Correspondencia entre ENRT y Gobierno del Estado. Asunto terrenos relacionados con la escuela, Ciudad Victoria, Tam.

21 AGHET, Más tierras a Tamatán, El Diario de Ciudad Victoria, 4 de mayo de 1955.

La ENRT fue sede del XV Congreso Ordinario de la FECSM en 1959, recibió el apoyo del gobernador doctor Norberto Treviño Zapata (1957-1963), con quien mantuvo buena relación, apadrinó generaciones y asistió a las graduaciones.

En el período del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964) se aplicó el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria o Plan de once años, puesto en marcha requería el apoyo de los maestros, pero la realidad es que las entidades no marchaban al mismo paso, mientras algunos estados norteros sin población indígena entre ellos Baja California y Tamaulipas sólo reclamaban un aumento anual de menos de 50 profesores como promedio para alcanzar la meta deseada para 1970, otros estados del centro y sur necesitaban mayor número de maestros (SEP, 1964).²²

En 1959 las 6 EPA de Roque, Guanajuato; La Huerta, Michoacán; Aguilera, Durango; El Quinto, Sonora; Mactumactzá, Chiapas y Champusco, Puebla, volvieron a funcionar como ENR de varones. Algunas se cambiaron de lugar, Tiripetío, Michoacán (1949), Texak, Yucatán (antes Uyalceh); Zaragoza, Puebla (1956) fue trasladada de Xochiapulco; Teteles fue creada en 1961, Chicontepec se cambió a Perote, Veracruz en 1952. Se crearon nuevas en Atequiza, Jalisco (1950) y en Santa Teresa, Coahuila (1959). En 1963, fue reformado el plan de estudio de las ENR, se dispuso eliminar el ciclo complementario (quinto y sexto de primaria), fijaron la exigencia de presentar examen de selección para disminuir las becas.

Ese año se implementó otra reforma educativa, el gobierno consideró que los jóvenes al terminar la primaria no tenían

²² SEP, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, 1964, p. 41.

posibilidad de acceso a la enseñanza media por ello crearon los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agrícola, (CECATI y CECATA). La Dirección de Enseñanza Normal (DGEN), estableció en la Escuela Nacional de Maestros y en las ENR de Roque, Guanajuato y Tamatán, Tamaulipas, la carrera de profesores de capacitación para el trabajo agropecuario en las ramas de agricultura, ganadería y mecánica agrícola.²³ Los requisitos para ingresar era contar con secundaria, y cursar el plan de estudios de cuatro años, los egresados ejercerían en el magisterio en secundarias técnicas. El propósito era “capacitar maestros en el ramo industrial, puesto que la educación tendía a la industrialización en zonas urbanas y rurales”.²⁴

A mediados de 1967, la DGEN realizó la Asamblea Nacional de Educación Normal, propusieron reestructurar las ENR, separar el ciclo de secundaria de la normal. Con la participación del secretario de la SEP Agustín Yáñez, Mario Aguilera oficial mayor de la secretaría, y Alfonso Sierra Partida director la Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN), directores, representantes de alumnos y maestros. Esta reforma administrativa y educativa no se aplicó de inmediato, sino que fue aprovechada en la coyuntura del post 68.

5. La ENR de Tamatán en el movimiento estudiantil

En agosto de 1935 se realizó el Congreso Constituyente de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) en la Escuela Regional Campesina de Roque, Guana-

²³ SEP, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, 1964, pp. 149-163.

²⁴ *Vida Estudiantil*, Órgano bimestral de la Normal Rural de Tamatán, “La educación en las Normales rurales” por el alumno Homero Rocha, especialidad Mecánica agrícola, 1965.

juato. Su primer secretario fue José Dolores Ponce Rodríguez, estudiante de Tamatán. Por la pasividad de la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM) y la injerencia del gobierno, algunas ENR rompieron con la FECSM y formaron el Consejo Nacional Permanente y se integraron entre 1963 y 1966 a la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), cuyo lema era “Luchar mientras se estudia”.²⁵

A la Declaración de Morelia en 1964, asistió Eusebio Mata de Roque, Guanajuato, representante del CNP-ENR, y envió delegados a la segunda conferencia de la CNED; controlaba 11 ENR, El Mexe, Aguilera, Palmira, Panotla, Xocoyucan, Cañada Honda, Saucillo, Salaises, San Marcos, y Santa Teresa.²⁶ Las restantes siguieron afiliadas a la FECSM, entre ellas Tamatán, que por esos años el secretario general Eleno Medina provenía de esta escuela. La unidad entre las ENR, se logró hasta 1966, cuando la FECSM organizó un Congreso de unidad estudiantil de las ENR, en el Distrito Federal para integrarse y fortalecer la CNED.²⁷

Entre 1965 y 1968 las ENR protestaron y estuvieron en defensa de la educación rural. En el congreso extraordinario en la ENR de Hecelchakan, Campeche de 1965, la directiva de la FECSM, quedó presidida por Jesús Contreras Pacheco de Tamatán.²⁸ Del 4 al 7 de mayo de 1966 se efectuó el XX Congreso ordinario de la FECSM en Aguilera, Durango, donde salió electo Antonio Torres Valle de la ENR de Zaragoza, Puebla. Tamatán estuvo representada por el alumno Juan Almazán, Secretario de conflictos.²⁹ En

25 J. Aurelio Cueva, *El Partido Comunista Mexicano, 1963-1973*, 1984, p. 85

26 AGN, SG, DFS, FECSM, Caja 61, 1959-1965, legajo 1/31, foja 174, 7 de mayo, 1964,

27 AGN, SG, IPS, 11 de abril, 1966.

28 AGN,SG, DFS, FECSM, Caja 61, 1959-1965, legajo 1/31, 13 de mayo, 1965.

29 AGN, SG, IPS, SEDENA, 4 Mayo, 1966.

el XXI Congreso en Tekax, Yucatán, en mayo de 1967, renovaron el comité ejecutivo, Juan Manuel Posadas Molina de Tamatán, fue electo secretario de finanzas, simpatizante de la CNED y luego secretario de trámites escolares de la misma.

En octubre de 1967, en el XI Consejo extraordinario de la FECSM en Tamatán se reunieron estudiantes de las ENR del norte, Chihuahua, Coahuila y Durango, hicieron un llamado a un movimiento en Morelia para liberar a los presos políticos, entre ellos, Talamantes líder de la CNED.³⁰ Adolfo Lozano estudiante y líder de la ENR de Tamatán, provenía de la ENR de Aguilera, Durango; fue secretario de la sociedad de alumnos de 1967 a 1968, y de 1968 a 1969 fue secretario de actas y acuerdos de la FECSM. En 1968 encabezó el movimiento estudiantil en Tamatán. El 22 de mayo de 1969 asistió al XXIII Congreso en Ayotzinapa donde resultó electo secretario general de la FECSM.

6. La reforma educativa de 1969. La desaparición de 14 ENR y refuncionalización en ETAS. El caso de Tamatán.

Las reformas a la educación normal y en la educación primaria no han sido alineadas. Las reforma en las ENR se implementaron en 1934, 1939, 1942, 1963, y 1969. En la educación primaria se aplicaron en 1934; y en 1942 los programas de estudio diferenciados entre lo urbano y lo rural se uniformaron, posteriormente se reformaron en 1944, y 1957.

A mediados de 1968 la Dirección Federal de Seguridad (DFS) solicitó información de la población escolar de las 29 ENR y las comunidades rurales que las rodeaban, sumaban una matrícula total de

30 AGN, DFS, FECSM, Legajo 2/31, Caja 62, 1965-1968, 19-octubre, 1967.

cerca de 10 000 mil alumnos, de los cuales, 7253 eran hombres y 3434 mujeres. La ENR más importantes por su matrícula eran la de El Mexe, Hidalgo, con 577 estudiantes, seguida de San Marcos y Tenería con 412 y 410 respectivamente. De las ENR de mujeres, Palmira tenía mayor matrícula con 414 alumnas.³¹ Después del movimiento estudiantil de 1968, se intentó cerrar a las ENR calendario A, pero las ENR calendario B salieron en defensa, y como no había argumentos suficientes las autoridades esperaron legitimar el cierre mediante la reforma anunciada desde 1967.³²

Del 8 al 15 de febrero de 1969 se efectuó el Seminario sobre la Educación Normal Rural, en la ENR de Atequiza, Jalisco. Fue aprobada la Declaración de Atequiza, donde proclamaron: El derecho de los estudiantes normalistas rurales de reivindicar una educación democrática, patriótica y científica, que sirviera para la emancipación del campesinado, el desarrollo independiente y el progreso social y político del país.³³ Del 1 al 3 de marzo de 1969 se celebró la

31 Las ENR de hombres eran 20: El Mexe, Hidalgo, (577), San Marcos (412), Tenería (410), Tekax, Yucatán (395), Zaragoza, Puebla (383), Roque, Guanajuato (369), Perote, Veracruz (367), Ayotzinapa, Guerrero (363), Tamatán, (362), La Huerta (360), Reyes Mantecón (360), Champusco (353), Hecelcakan, (352), Aguilera (314), Jalisco (307), Xocoyucan (265), Salaices (277), Tiripetío (262), Santa Teresa (260), El Quinto, (228), y Mactumactza (221). Las 9 ENR de mujeres: Palmira, Morelos (414), Tamazulapan, Oaxaca (364), Atequiza, Jalisco (320), Galeana, Nuevo León (306), Panotla, Tlaxcala (296), Cañada Honda, Aguascalientes (286), Teteles, Puebla (265), y Saucillo, Chihuahua (213). AGN, DFS, FECSM, Caja 62, 1968-1974, Legajo 4/31, Julio, 1968.

32 AGN, SG, IPS, 9 de Noviembre, 1968. Las ENR, Calendario A: Champusco, Teteles y Zaragoza, Puebla; Tenería, Edo. de México, El Mexe, Hidalgo, Tiripetío y La Huerta, Michoacán; Palmira, Morelos; Panotla, Tlaxcala; Mactumactza, Chiapas; Perote, Veracruz; Reyes Mantecón y Tamazulapan, Oaxaca. Las ENR B: Ayotzinapa, Gro; El Quinto, Sonora; Hecelchakan, Campeche; Jalisco, Nayarit; Aguilera Durango; Salaices y Saucillo, Chihuahua; San Diego Teyak, Yuc; San Marcos, Zacatecas; Santa Teresa, Coahuila; Tamatán, Tamaulipas, Atequiza, Jalisco; Cañada Honda, Aguascalientes, y Galeana, Nuevo León. El país trabajaba con dos calendarios el A y B, el A iniciaba en febrero y terminaba en noviembre con vacaciones en diciembre y enero, y el B empezaba en septiembre y terminaba en junio con periodo vacacional en julio. En 1969 unificaron el calendario escolar.

33 La *Voz de México*, Órgano del PCM, Declaración de Atequiza, s. e., 8-15-II-1969.

II Conferencia Nacional de Clubes de la Juventud Comunista en las Normales Rurales, en Tiripitío, Michoacán.³⁴

Por su parte las autoridades educativas realizaron del 28 al 30 de abril de 1969 en Saltillo, el “IV Congreso Nacional de Educación Normal” que hizo oficial la reforma educativa y administrativa a las ENR. Participaron Ramón Bonfil, director de Normales, Luis Álvarez, director del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte), donde determinaron los cambios.³⁵ El 14 de julio, el Conalte dictaminó y comunicó al secretario de la SEP, Agustín Yáñez, de las resoluciones aprobadas en el IV Congreso, de separar el nivel de secundaria de la normal y ampliar el plan de 3 a 4 años.³⁶ Cabe mencionar que también las escuelas pre vocacionales del Politécnico Nacional fueron separadas. Entre mayo y junio la FECSM organizó el XXIII Congreso en Ayotzinapa, donde los líderes estudiantiles votaron para que todas las ENR fueran a huelga en protesta a los acuerdos que las autoridades educativas trataban de aplicar.

En junio al terminar el año escolar de 1968-1969 e iniciar el periodo vacacional de las ENR B los alumnos de la ENRT fueron avisados de que al regresar el siguiente ciclo escolar ya no sería ahí la normal. El 23 de julio, la prensa local comunicó que en una reunión Mario Aguilera oficial mayor de la SEP oficializó la reforma. El profesor Patricio González Almaguer, encargado de Tamatán, expuso que la DGEN, ordenó la suspensión temporal de las inscripciones en la Normal Rural “Lauro Aguirre”³⁷. El 26

34 Juventud Comunista de México, Resoluciones de la II Conferencia Nacional de Clubes de la JCM en Normales Rurales, Tiripitío, mimeo, marzo de 1969, p. 2.

35 Archivo Prof. Ramón Bonfil, UPN, DGEN, C. 4, abril de 1967.

36 ARB, UPN, C. 4 (1966-1970), 14 de julio, 1969.

37 Fueron suspendidas las inscripciones en Tamatán, El Diario de Ciudad Victoria, Tamaulipas, 24 de julio de 1969.

de julio informaron que la sección de la Normal técnica seguiría funcionando y no le afectaba la reorganización. También informaron que la ENR de Santa Teresa, Coahuila, continuaría funcionando para la zona noreste.³⁸

Luego del 28 de julio al 2 de agosto en la capital del país, se realizó la VII Asamblea plenaria del Conalste, para ratificar y aprobar la reforma.³⁹ La prensa local confirmó el 30 de julio que “Quince de las 27 ENR que venían funcionando en toda la República, serían convertidas en ETAS. En la lista que dieron a conocer, estaban incluidas Tamatán y Galeana. Comunicaron que los alumnos continuarían la carrera profesional en las ENR más cercanas que podían ser las del centro-norte, San Marcos, Zacatecas y Aguilera, Durango.⁴⁰

Después de la represión del 2 de octubre de 1968, el presidente Díaz Ordaz, ordenó a la Dirección Federal de Seguridad informes de las ENR que serían reorganizadas. La DFS comunicó que los comités de lucha estudiantil estaban reuniéndose para tomar los edificios escolares el 31 de julio. El comité de la FECSM pidió apoyo a la Normal Superior y Normal de Maestros de la ciudad de México, el PCM y la CNED llamaron a los estudiantes a defender sus planteles y evitar el cierre.⁴¹ Como las ENR tenían dos calendarios la acción fue desorganizada, en julio las A estaban en clases, y las B estaban en vacaciones.

De julio a agosto ante las manifestaciones estudiantiles, el ejército ocupó El Mexe sede de la FECSM, y la policía, La Huerta, Zaragoza y

38 “Desaparecerá la Normal de Tamatán; sólo será secundaria” en *El Diario de Ciudad Victoria*, 26 de Julio, 1969.

39 Informe General de los trabajos de la VIII Asamblea del Conalste y discurso de clausura por el secretario de la SEP, Agustín Yañez, 2 de agosto, 1969. En Antonio Barbosa, 1976, p. 273.

40 “Galena y Tamatán serán secundarias” en *El Diario de Ciudad Victoria*, 30 de julio 1969.

41 AGN, SG, DFS, FECSM, Legajo 7/31, caja 63, 24 de julio, 1969.

Salaices, estas últimas tres de las afectadas y más difíciles de controlar, pero las protestas continuaron hasta septiembre.⁴² En la capital del país, los líderes de la FECSM acordaron tomar las ENR con apoyo de la UNAM e IPN, contactados con la CNED que ya estaba desorganizada.⁴³

Hasta en agosto la DGEN publicó dos documentos oficiales, el primero titulado “*Reformas fundamentales en el sistema de enseñanza Normal*”⁴⁴ y el segundo titulado “*Más y mejor educación para los campesinos de México. Las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias y las Escuelas Normales Rurales*”. En donde justificaron las ventajas de la reforma al subsistema de educación rural desde primaria hasta nivel superior. Y prometieron más becas. Presentaron la lista de reorganización del alumnado, y de las 14 ENR clausuradas y clasificadas en ETAS, 12 de varones: Jalisco, Jalisco, Nayarit; Santa Teresa, Coahuila; Tamatán, Tamaulipas; Xocoyucan, Tlaxcala; Reyes Mantecón, Oaxaca; Tekax, Yucatán; Champusco y Zaragoza, Puebla; Salaices, Chihuahua; Roque, Guanajuato, La Huerta, Michoacán y Perote Veracruz. Y 2 de mujeres, Galeana, Nuevo León y Palmira, Morelos.

De las 29 ENR que funcionaban hasta 1969, de 20 de varones y 9 de mujeres, eliminaron 12 de hombres, y 2 de mujeres. A la lista de ETAS de hombres se creó la de Huichapan, Hidalgo para sumar 9, porque Roque, Guanajuato, se transformó en Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Agropecuario (ENAMACTA), y Perote, Veracruz, no abrió según las autoridades por falta de edificio. Las ENR de la Huerta, Michoacán y Champusco, Puebla que eran de varones se convirtieron en ETAS

42 La Voz de México, Órgano del PCM, 24 de Junio y 19 de agosto de 1969.

43 AGN, SG, DFS, FECSM, Legajo 5/31, caja 62, 29 de julio de 1969.

44 ARB, UPN, DGEN, SEP, C. 4.

de señoritas. Atequiza y Tiripetio que fueron ENR de mujeres pasaron a ser de hombres.

Las ENR que sobrevivieron fueron 15: 10 de hombres, El Quinto, Sonora; Aguilera, Durango; San Marcos, Zacatecas; Atequiza, Jalisco; Tiripetío, Michoacán; El Mexe, Hidalgo, Tenería, Estado de México; Ayotzinapa, Guerrero; Mactumactzá, Chiapas; y Hecelchakan, Campeche. Y 5 de señoritas: Cañada, Honda, Aguascalientes, Panotla, Tlaxcala; Saucillo, Chihuahua; Teteles, Puebla; y Tamazulapan, Oaxaca.

Con la reorganización quedaron 10 ENR y 9 ETAS para hombres y 6 ENR y 4 ETAS para mujeres. Pero no dieron suficientes explicaciones ¿por qué esas ENR serían las eliminadas?. ¿Por qué no cerraron las ENR más conflictivas, como Ayotzinapa, Tiripetío y El Mexe? Los y las estudiantes deberían presentarse en los planteles correspondientes del 2 al 17 de septiembre sino perderían las becas, estudiantes de unos estados tuvieron que trasladarse a otras entidades. Tamatán recibiría alumnos de secundaria de El Mexe, lo que parecía una incongruencia porque se creaba una ETA en Huichapan.

El 6 agosto la Dirección Federal de Educación en Tamaulipas informó que los asuntos de la ETA de Tamatán se atenderían en dicha dependencia, la dirección de la escuela estaría cerrada hasta iniciar clases en septiembre, para evitar problemas.⁴⁵ La sociedad de alumnos permaneció en la escuela pero se les pidió desocupar las instalaciones, sino serían desalojados a la fuerza.⁴⁶ Los edificios de la ENR de Tamatán fueron entregados a la Dirección de Educación Tecnológica el 7 de agosto.

45 "Educación recibe cartas de los padres de familia" en *El Diario de Ciudad Victoria*, 6 agosto, 1969.

46 AGN, SG, DFS, FECS, Caja 63, legajo 8/31, 6 de agosto de 1969.

El 8 de agosto de 1969 la FECSM publicó el *Manifiesto de Ayotzinapa*, quizás formulado desde mayo en el XXIII Congreso en Ayotzinapa, contra la reforma reaccionaria, llamaron a las ENR a defenderlas, por la detención y encarcelamiento de líderes estudiantiles, por la ocupación policiaca y militar y reconocían que era represión por su participación en el movimiento del 68. No se oponían a la creación de ETAS, pero querían mantener las 29 ENR y crear nuevas.⁴⁷ Para mediados de agosto la escuela fue ocupada por la policía y cerrada.⁴⁸

La FECSM organizaba un movimiento para cancelar la reforma, el Congreso de Ayotzinapa fue realizado porque no fue bien aceptada la reforma anunciada. La FECSM estaba desorganizada y se formó una comisión permanente, que opinaba que la reforma se adelantaba cuando el movimiento estudiantil había sido reprimido. Llamaron a reorganizar el movimiento, posesionarse de las ENR e ir a huelga el 2 de septiembre.⁴⁹

Realizaron reuniones el 2 de septiembre día de inicio de clases de las ETAS y trataron que las restantes 15 ENR no iniciaran actividades. El 3 de septiembre la FECSM llamó a la solidaridad con los estudiantes normalistas rurales, ordenaron a las ENR ir a huelga en protesta a la reforma.⁵⁰ Pero cómo reaccionaron las demás ENR afectadas, el 2 de septiembre la de Palmira de mujeres, resistieron a no abandonar sus escuelas, pero no pudieron con la entrada de policía que fueron desalojadas.⁵¹ El 8 de septiembre la FECSM invitó a un mitin en la ciudad de México.

47 AGN, SG, DFS, FECSM, Legajo 9/31, caja 63, 1969-1971, foja 291. 8 de agosto de 1969.

48 AGN, SG, DFS, FECS, Caja 63, legajo 8/31, 15 de agosto de 1969.

49 AGN, SG, DFS, FECSM, Caja 63, legajo 8/31, 19 de agosto, 1969

50 AGN, SG, DFS, FECSM, Caja 63, legajo 8/31, 26 de agosto, 1969.

51 ¡La Normal de Palmira desaparece!, Cuernavaca, mimeo, 2-IX-69.

Los alumnos de Tamatán pidieron apoyo a los padres de familia, y vecinos de municipios aledaños a finales de agosto, que seguía ocupada la escuela por la policía. La sociedad de alumnos organizó un mitín y protestaron frente al palacio de gobierno del estado.⁵² Los líderes estudiantiles de la ENRT tomaron los edificios, para retenerlos el 2 de septiembre. Permanecieron ahí, pero la escuela seguía controlada por la policía, 40 estudiantes resistieron hasta el 9 de septiembre pero cancelados los servicios del internado no tenían más opciones que aceptar la reforma. Finalmente fueron enviados los estudiantes de la Normal Rural a la ENR de Atequiza, Jalisco y a los de la Normal de especialidades a la ENAMACTA de Roque, Guanajuato.

Faltó mayor apoyo de las comunidades rurales aledañas, la ubicación de la ENRT cercana a la ciudad estaba rodeada solo del ejido 7 de noviembre y Loma alta, las autoridades federales ya habían investigado la ubicación y la relación de los estudiantes con la población.⁵³ La represión provocó que no hubiera acompañamiento de las ENR.

Todavía el 23 de septiembre la comisión llamó a un frente de solidaridad con las ENR, no se había obtenido apoyo de las UNAM ni IPN. De las ENR subsistentes que estaban en paro hasta octubre solo eran Panotla, El Quinto, y Ayotzinapa. Después del post 68 las organizaciones estudiantiles estaban desorganizadas. La FECSM denunció la expulsión de estudiantes, así desapareció la CNED.

El profesor y ex director Rigoberto Castillo Mireles, quien fungía de supervisor de normales, afirmó que la reestructura-

⁵² Estudiantes de Tamatán, hicieron una manifestación de protesta. *El Diario de Ciudad Victoria*, 2 de septiembre de 1969.

⁵³ AGN, SG, DFS, FECSM, Caja 63, legajo 8/31, septiembre, 1969.

ción del sistema se realizó en el periodo vacacional, él se enteró por circulares sin fecha ni firma que recibió al terminar las vacaciones de ese verano. Lo que le preocupaba, era conocer el motivo por el que Tamatán con años de trayectoria se convertía en secundaria y otras de muy reciente creación quedaban como normales.⁵⁴ Se trasladó a la ciudad de México, se entrevistó con el profesor Ramón Bonfil, Director de la DGEN, quien declaró que la reorganización había sido complicada, se habían enviado oficios a los padres de familia y todo era irreversible. El profesor escribió, nos preguntábamos: ¿Cuáles serían las miras superiores que se perseguían con esa reorganización? ¿Habría el sistema de enseñanza normal rural resuelto los problemas que lo hicieron nacer en 1922? ¿Los campesinos ya no están sin tierras y sin escuelas como en 1911?, ¿tiene ahora la gente de campo mejores recursos, acceso a instituciones que prometen avances más significativos para sus familias? La modificación de las ENR, fue un cambio que no generó mejoría en la educación rural, que vive hoy entre la crisis y el abandono (Mireles, 1993).

De las ENR afectadas con la reforma de 1969, aún quedan preguntas pendientes ¿Cómo decidieron cuáles escuelas serían eliminadas y refuncionalizadas? En la reforma de 1942 cerraron los planteles más pequeños en esta segunda ocasión no fue así. No hemos encontrado documentos que expliquen por qué eliminar ciertas escuelas. Posiblemente, las autoridades decidieron cerrar las ENR que no estaban rodeadas de comunidades afiliadas a organizaciones disidentes que pudieran provocar una movilización campesina.

⁵⁴ Las ENR de reciente creación en esos años y que subsistieron a la reforma fueron Atequiza (1950), Teteles, Puebla (1961).

Otro caso fue la ENR de Perote, Veracruz, reclasificada como ETA y la SEP argumentó que por falta de edificio no sería reabierto, sin embargo, si contaba con instalaciones tal vez deterioradas, pues el ejército mexicano tomó el edificio, fue una ocupación sin resistencia de los pocos alumnos que se quedaron en vacaciones en la escuela, se convirtió en un desalojo, mudanza del equipo y mobiliario, que trasladaron a las bodegas de la SEP en la ciudad de México y reacomodaron en las ENR sobrevivientes al alumnado. El archivo escolar, fue quemado o trasladado, así ocurrió en algunas ENR que transformaron en ETAS. Después del movimiento estudiantil de octubre de 1968, en este plantel las clases se reanudaron hasta el siguiente año en agosto de 1969, el ejército y trabajadores de la SEP desmantelaron el edificio de la Normal (Bustos, 1995).

A un año del cierre de la normal de Tamatán, un grupo de egresados organizaron la asociación de ex alumnos, lucharon para reabrirla.⁵⁵ La mejor respuesta de los ex alumnos ante la represión y clausura de la normal fue fundar una nueva ENR en Tamaulipas: en San José de las Flores que empezó a funcionar en noviembre de 1976 y continúa hasta la fecha, pero no está afiliada a la FECSM, ¿fue una condición de su refundación?

Conclusiones

La Normal Rural de Tamaulipas pasó por tres momentos o tres instituciones en su historia: la primera ENR Los Ébanos de 1930 a 1934; la segunda, ENR de Tamatán (1934-1969) y la tercera ENR, la de San José de las Flores (1974 a la fecha). La ENRTT fue

⁵⁵ AGN, SG, IPS, 23 de Noviembre, 1970.

una de las normales con mayor trayectoria e historia que fue cerrada en 1969, con casi cuatro décadas de vida institucional.

En la reforma de 1941, el director Jesús Castro, le cambió el rumbo a la institución cuando las autoridades federales intentaron refuncionalizarla, los actores y sujetos educativos entre ellos los directivos y profesores desempeñaron un papel importante en la trayectoria, pues lograron mantener el proyecto y alcanzaron tener dos instituciones educativas para la población rural, una Práctica de Agricultura y una Normal Rural.

En su etapa de ENR de maestros, la institución pasó por tres subetapas: la primera de reorganización de 1943 a 1947, y la segunda época marcada por el largo periodo directivo de Rigoberto Castillo Mireles, de 1947 a 1961, más de una década, los mejores años de la escuela con su estabilidad, y la última década, con un cambio constante de directores.

Las ENR fueron cerradas en la reforma de 1969 por varias causas: la participación en el movimiento estudiantil, el declive del proyecto educativo, etc. La reforma educativa y administrativa post 68 en las ENR, fue argumentada por la SEP con el objetivo de mejorar la formación profesional, con la separación del nivel de secundaria y normal, aunque los cambios ya estaban anunciados dos años antes, por qué precisamente en ese momento, además no fueron suficientes las justificaciones, porque no era necesario cancelar ENR, considero que fue acertado dividir los niveles educativos para una mejor preparación docente, pero en los mismos planteles se podían separar las secciones de estudios secundarios y normalistas. Pero es evidente que las autoridades querían reducir el número de escuelas y su matrícula por la

fuerte participación en los movimientos sociales y estudiantiles

En la reforma de 1969 la ENRT resistió al cierre y refuncionalización en ETA, las causas de la supresión fueron el contexto de la escuela, ubicada cerca de la ciudad, rodeada de poca población rural, no pudo retener el proyecto educativo. La fragmentación de las comunidades campesinas en el norte del país tecnificado e industrializado no tuvo cohesión para acompañar una lucha de resistencia. La institución no nació con fuertes vínculos de comunidades rurales. Esto provocó que la escuela no mantuviera fuertes alianzas con los campesinos para defenderla y sostenerla. En las normales del sur, la movilización campesina era fuerte pero no pudo contra el aparato represor del Estado. A pesar de ello, en el centro y sur del país se logró concentrar y mantener el mayor número de normales, quizás las decisiones se tomaron por las condiciones de las entidades con mayor población rural e indígena. Por ejemplo, las ENR de mujeres de Panotla, Tlaxcala y Teteles, Puebla que estaban muy cercanas lograron subsistir.

Una de las explicaciones del cierre de las ENR fue la ubicación, las autoridades, decidieron cerrar las ENR más débiles, que no estaban rodeadas de comunidades afiliadas a organizaciones disidentes que pudieran provocar una movilización campesina. Otra de las causas fue la participación en los movimientos sociales y estudiantiles, así como la presencia de células comunistas dentro de las escuelas. En Tamatán la participación de varios líderes estudiantiles en la FEMCSM y CNED fue un factor decisivo. Además de que el proyecto educativo ya no representaba prioridad para las autoridades locales, sumando los conflictos e intereses por los terrenos de la escuela.

Aún quedan nuevas preguntas pendientes a responder, y estudiar el proceso de cierre del resto de las ENR que fueron eliminadas, analizar a cada una de ellas, cómo fue la resistencia y la represión ante la aplicación de la reforma en Jalisco, Nayarit; Santa Teresa, Coahuila; Xocoyucan, Tlaxcala; Reyes Mantecón, Oaxaca; Tekax, Yucatán; Champusco y Zaragoza, Puebla; Salaises, Chihuahua; Roque, Guanajuato, La Huerta, Michoacán y Perote Veracruz. Y las de mujeres, Galeana, Nuevo León y Palmira, Morelos.

Las ENR de Tamatán, Salaises y Galeana eran los planteles con mayor trayectoria, el resto de las escuelas afectadas se habían trasladado de lugar o eran de nueva creación. Incluso había estados que habían logrado contar con dos o tres ENR, como Tlaxcala (Panotla, Xocoyucan), Puebla (Teteles, Champusco y Zaragoza), Chihuahua (Saucillo y Salaises), Michoacán (Tiripe-tío y La Huerta), Oaxaca (Tamazulapan y Reyes Mantecón) que se quedaban al menos con una ENR y una ETA.

Pero qué pasó con las ETAs que eran muy prometedoras como proyecto de educación rural y terminaron siendo reformadas. En algunos casos hubo negociación como el caso de la ENR de Roque que se convirtió en Escuela Nacional de Maestros de Capacitación Agropecuaria (ENAMACTA), porque ahí había funcionado una Escuela Normal de Especialidades creada en 1964 al igual que en Tamatán (un proyecto al que no le dio continuidad), donde no sólo se cerraba un plantel sino dos, pero en el caso de Tamaulipas no se consiguió negociar.

Queda pendiente seguir investigando y revisar los expedientes de la DFS y DGIPS, en las secciones FECSM-ENR de las décadas de 1970 y 1980, para explicar todo ese largo proceso de lucha

de las normales rurales hasta la actualidad. Asimismo, se hace un llamado a las autoridades educativas a mejorar el funcionamiento de las ENR, la formación docente, y la infraestructura de los planteles, demandas que los estudiantes siempre han exigido. Y otorgar un reconocimiento social al magisterio rural por las condiciones difíciles de su trabajo.

En el seminario se dialogó sobre el momento actual de las ENR, a un siglo de creación y funcionamiento, estamos en una etapa de la cuarta transformación, que se debe aprovechar para replantear su existencia, su razón de ser, se plantearon las preguntas ¿por qué estudiar las normales rurales? ¿para qué conocer su historia? Es importante que los estudiantes normalistas conozcan la historia de sus instituciones, es momento de replantear su funcionalidad, y de justificar su necesaria existencia y de mejorar su situación.

Archivos

AGHET, Archivo General e Histórico del Estado de Tamaulipas.

AGN, Archivo General de la Nación (AGN), fondo Secretaría de Educación Pública (SEP), secciones: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) y Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (DGESIC).

AGN, Secretaría de Gobernación (versiones públicas), sección: Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS) y Dirección Federal de Seguridad, subsecciones: CNED y FECSM.

Archivo particular del profesor Ramón G. Bonfil.

Bibliografía

Adán Guadarrama, Adriana, (2009), *Vida cotidiana y ritmos en la for-*

- mación de maestros de la Escuela Normal Rural de Oaxtepec, Morelos, 1928-1944*, Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Bustos García, Felipe (1995), *La Escuela Normal de Perote. Su Historia*, Xalapa, Gobierno de Estado de Veracruz.
- Calderón Rodríguez, Miguel Ángel, Guillermo Hernández, Orozco y Francisco Alberto Pérez Piñón, (2013), “La importancia de la historia institucional para la educación” en *Debates por la historia II*, Hernández Orozco Guillermo, Francisco Alberto Pérez Piñón y Jesús Adolfo Trujillo (Coord.), Universidad Autónoma de Chihuahua, México, pp. 29-34.
- Castillo Mireles, Rigoberto (1993). *Educación, Cabos sueltos III*, Tamatán Una escuela singular, Ciudad Victoria.
- Civera, Alicia, (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Toluca, El Colegio Mexiquense, A. C.
- Civera, Alicia, (2013), “La trayectoria de una institución formadora de maestros rurales en México,” en Lucia Lionetti, A. Civera y Flavia Ovino, *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares*, Prohistoria ediciones, El Colegio Mexiquense, El Colegio de Michoacán, Argentina, pp. 210.
- Cueva Tazzer, María de Lourdes, (2018), “La Escuela Normal Rural El Roque, Guanajuato: A propósito del movimiento del 68 y los estudiantes normalistas campesinos, 1935-1969”, Conferencia, Guanajuato, Guanajuato.
- Flores Méndez, Yessenia. (2018), “Nosotros tenemos identidad de maestros y corazón de labriegos. Identidad y resistencia en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, 1930-1969”, Tesis Doctorado en Ciencias Sociales, El Colegio de San Luis, A.C, San Luis Potosí, Disponible en: <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/549>

- Hernández Santos, Marcelo (2013). *En tiempos de la reforma: Políticas y configuración de las reformas educativas en la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, (1926-1984)*, Tesis de Doctorado en Historia, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- García Aguirre, Aleida, (2015), *La revolución que llegaría: experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*, Colectivo memorias subalternas, México.
- López Macedonio, Mónica Naymich. (2016). *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado mexicano del siglo XX, 1935-1969*. Tesis de Doctorado en Historia, El Colegio de México, México.
- López Pérez, Oresta y Hernández Santos, Marcelo (Coord.), (2019), *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, El Colegio de San Luis, A.C, México.
- Martínez Moctezuma, Lucía y Antonio Padilla Arroyo, (2006), *Miradas a la historia regional de la educación*, México: CONACYT/UAEM/Miguel Ángel Porrúa.
- Morales, Hallier Arnulfo, (2018), *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana, 1922-1990*, Taberna literaria editores, México.
- Ortiz, Sergio, (2012), *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, Universidad Autónoma de Zacatecas, México,
- Peláez Ramos, Gerardo. “Las luchas estudiantiles y los comunistas (1969-1973)”. Rebelión. org, disponible en [http://www.rebelion.org/docs/116455.pdf].
- Pinto Díaz, Iván Alexis, (2013). *Los formadores en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas. Configuración de un hacer escuela*”. Tesis de Doc-

torado en Educación, UPN, Ajusco, México.

SEP, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, 1964.

Villanueva, Carla Irina y Aleida García Aguirre, (2019). *Memorias inquietas: de estudiantes rurales a guerrilleros urbanos*, Colectivo Memorias Subalternas, México.

Vite, Marisol (2010), *La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" de El Mexe, Hidalgo*, UPN-Ajusco, México.

CAPÍTULO V

AVATARES SOBRE EL ESTABLECIMIENTO DE LA ESCUELA REGIONAL CAMPESINA DE BIMBALETES, ZACATECAS, (1933-1934)

Miguel Cruz Durón
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

El normalismo rural se estableció en el estado de Zacatecas en febrero de 1930, en el municipio de Río Grande, lugar que ocupó hasta septiembre de 1933, cuando por cuestiones organizativas, administrativas y de liderazgo fue removida dentro de la misma entidad, Bimbaletes – actualmente Loreto-, Zacatecas. El propósito principal del texto estriba en el estudio de las formas en las que se llevó a cabo el asentamiento de la Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas. Hemos reflexionado que éstas fueron las primeras actividades realizadas para lograr una estabilidad. Nuestra investigación colabora para situar un estudio de caso sobre el proyecto de Escuelas Regionales Campesinas (ERC), sin ignorar que fue un proyecto del gobierno federal con un marcado interés del gobierno del estado.

Palabras clave: Educación Rural, Institución, Higiene, Tierras de Cultivo, Aperos de Labranza.

Preámbulo

El establecimiento de instituciones en regiones específicas distribuidas de manera estratégica en diferentes horizontes de nuestro país, se debió a la imperiosa necesidad de educar a la sociedad en un sentido económico que devendría de una pedagogía permeada de temas y enseñanzas útiles y funcionales con un estricto apego a las actividades cotidianas del campesinado, del agricultor, del ganadero, de la ama de casa, del talabartero, del curtidor y de más ocupaciones mediante las que se sustentaba a las familias. En los lugares donde se realizaban este tipo de actividades, las Escuelas Regionales Campesinas (ERC) llegarían interviniendo pedagógicamente con la finalidad de que estas actividades mejoraran y las utilizaran en favor de la economía de la región.

Con un plan de estudios de cuatro años se pretendía no sólo una formación más profunda, sino también librar el problema de la corta edad de los egresados para integrarse al magisterio. La idea era que el nuevo maestro rural fuese “un ejidatario modelo”. [...] la SEP dispuso que los estudiantes debían ser campesinos, de preferencia ejidatarios, pues a ellos debían beneficiar las acciones de la escuela y ellos, como campesinos, entenderían los problemas del medio rural. [...] la escuela debían promover el desarrollo económico, cultural y social de las comunidades (Civera Cerecedo, 2013, p. 140).

La educación se pensó como herramienta para mejorar la economía de un individuo, de una familia y de diferentes regiones del país, una política invertida con respecto a las formas de gobierno

implementadas con Porfirio Díaz en las que incluso el extranjero se beneficiaba primero que los nacionales mexicanos, olvidando a los grupos sociales que Cárdenas puso en primer plano. Entre el periodo de Díaz y el de Cárdenas existe un tiempo considerable de opacidad derivado del suceso revolucionario, y aunque se rescatan un par de continuidades, también se dieron algunos cambios.

Cárdenas utilizó todo lo logrado en el periodo de Díaz para fortalecer su campaña, electrificando las zonas rurales, ofreciendo derechos laborales, educación¹ para los campesinos, todo lo que con Díaz fue un problema, Cárdenas lo uso a su favor y se benefició de la empatía que mostraba ante los grupos populares. Ganado el consenso, tendría que cumplir con su cometido y las Escuelas Regionales Campesinas fueron parte de su estrategia haciendo llegar junto con estas instituciones las promesas para las regiones rurales-campesinas, aunque con algunos inconvenientes.

La estrategia se solidificó con la llegada de las Regionales Campesinas, con estas instituciones llegaron las promesas de gobierno. Dicho de otro modo, los cambios que se venían dando se daban sólo en ciudades importantes, en la urbe o del centro a la periferia (partiendo de la urbanidad a la ruralidad) de tal modo que a las zonas rurales les llegaba poco o no les llegaba nada de lo que se denominaba modernidad. Los proyectos tenían poco alcance, no eran tan ambiciosos considerando que al menos en Zacatecas en

1 Concretamente el estado de la Educación Pública, es el siguiente: Funcionan en el estado hasta hoy 244 escuelas [...] Sostenidas por hacendados (51); Sostenidas por grupos de particulares (16); Jardines de niños, particulares (2). [...] Sostenidas por el Erario de Estado: Escuelas Primarias Rurales (86); Escuelas Elementales Semiurbanas (54); Primarias Elementales y Superiores Urbanas (34), en Archivo Histórico del Poder Legislativo del Estado de Zacatecas (AHPLEZ), Fondo Poder Legislativo del Estado de Zacatecas, Sección Informes de Gobierno, Serie Informes del Ejecutivo Estatal (Gral. Matías Ramos, 15 de abril de 1934), Caja 4, Año 1930-1944.

la década de 1930 la ruralidad² sobrepasaba a la urbanidad con cifras netamente distintas y muy inclinadas a la ruralidad los proyectos no cubrían ni una cuarta parte de la población, por lo que más del 75% de esta a menudo quedaba olvidada. La llegada de las Regionales Campesinas abonó a que la estrategia de la gobernanza posrevolucionaria se invirtiera con respecto al sistema político que precede a la Revolución.

Refiriéndonos a la educación superior las instituciones de este nivel generalmente se encontraban en la urbanidad, situación contraria a lo que sucedió durante el primer quinquenio de 1930 en el que la estrategia cambia con la idea de llevar las escuelas a las regiones rurales e indígenas y no intentar reunir a los indígenas y rurales en la urbanidad. En el Estado de Zacatecas no sólo se le apostó a la educación del campesinado llevando una escuela formadora a sus regiones, sino que se suprimió la que existía en la capital y se re-direccionó el recurso que le correspondía para fortalecer el sistema de internado con el que contaría la *nueva* Escuela Regional Campesina.

La ruralidad era el indicador que limitaba la llegada de educación superior y la llegada también de proyectos modernos, por ello, verse favorecidos en cualquiera de estos rubros era difícil. Cuando llega la Regional Campesina a Bimbaletes, llega acompañada de educación y modernidad, así como de problemas, lo que trajo consigo ciertas dificultades. Entre las tantas dificultades las de mayor relevancia eran

² En la década de 1930, el estado de Zacatecas tenía una población total de 459,047 habitantes, de los cuáles 348,756 eran rurales y correspondían al 75.97% del total de la población, mientras que 110,291 eran de población urbana y se correspondían al 24.03% del total de la población, en Dirección General de Estadística, Quinto Censo de Población (15 de mayo de 1930), en https://inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825411732/702825411732_1.pdf

las que se generaban por la falta de servicios básicos, de materiales, así como espacios de primera necesidad que inevitablemente ocasionaban problemas de higiene y sanidad. Los distintos matices que se le pueden dar a los problemas de higiene que se presentaban en esta institución fueron generados por cuestiones como las malas costumbres en términos de salud e higiene personal de los estudiantes, pero a su vez, las malas condiciones que los planteles de este tipo de escuelas presentaban, esto abonaba a que los alumnos continuaran creyendo que su idea sobre las cuestiones higiénicas eran las correctas o que era en las que se debía vivir si se era campesino-rural.

De Río Grande a Bimbaletes

El programa general de Escuelas Regionales Campesinas (ERC) fue puesto en marcha en un escenario definitorio y diversos problemas hacían ver morosa su ejecución. Atendemos a la instalación de escuelas nuevas como un interés de solucionar problemas políticos, con este planteamiento seguimos la idea de José Santos Valdés: El que las escuelas se hayan fundado atendiendo más a intereses políticos que ha conclusiones sacadas de una investigación [ocasionó] que este tipo de instituciones estuvieran mal ubicadas, sin agua, sin luz, sin tierras, sin maquinaria, falta de edificios apropiados, carente de loza, sillas, mesas, camas, colchones, cobijas, sábanas, servicios sanitarios, comida escasa, falta de medicamentos y servicios médicos, así como falta de vestuario (huaraches, sombreros, pantalones y camisas de manta, sarapes) (Santos Valdés, 1989, p. 179).

La ENR de Río Grande formaba parte del tipo de instituciones a que se refiere Santos Valdés, carente de los componentes básicos

que le permitieran un pleno y funcional desarrollo. La viabilidad del cambio era fundamentada por las carencias de su ubicación de las que se tenían que hacer mención para no dar consentimiento a la resistencia de los riograndenses y las autoridades que los encabezaban, los Laboristas. Uno de los informes del director Manuel C. Tello mencionaba que se habían detectado deficiencias en los locales del edificio, mencionando que había sólo un excusado para todos, que la escuela no disponía ni siquiera con diez hectáreas de cultivo, vivían en condiciones antihigiénicas por falta de agua y *eran candidatos a la sarna*. Toda esta información permitió al jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) Manuel Mesa Andraca a tomar en definitiva la decisión del traslado a la ex – hacienda de Bimbaletes (Hernández Santos, 2015, p. 87).

Entre las justificaciones para el cambio estaban las condiciones deplorables de las instalaciones de Río Grande siendo este punto entre lo que versaban los argumentos concluyentes para lograr su cometido: el cambio.

La salubridad es delicada por la falta de acceso al agua potable y servicios sanitarios. La institución contaba sólo con un excusado para la planta docente, mientras que alumnos y personal de servicio “han de ocupar los campos vecinos”. El servicio de agua es deficiente, por ello, los alumnos internados carecen de hábitos de higiene mínimos. El agua de la noria de la escuela se extrae con restos orgánicos de diversa índole. El agua para consumo general la proporcionaba la noria de los campesinos, más limpia pero escasa. Así, el servicio se interrumpe de manera continua, pues no logra cumplir la demanda de la

población. Las enfermedades están a flor de piel: sarna, erupciones cutáneas y fiebre intencional son contantes en el personal y estudiantes (Morales Dueñas, 2018, pp. 152-153).

Cierto, la situación era triste, evidentemente insostenible, y se hacía más denso el problema debido a que el abastecimiento de agua era más un favor político que un gesto de apoyo sobre la necesidad del líquido. El agua como objeto de pugna política llegó al extremo de ser un asunto de negociación: la noria y la bomba de las que se servía la escuela para abastecerse de agua, eran pertenencia de los del Partido Laborista – grupo al que pertenecían la mayoría de los opositores al cambio de la normal, entre ellos, el exdirector Abel Bautista Reyes- el maestro Tello tenía en su poder una planta eléctrica proporcionada por el Partido Nacional Revolucionario (PNR), misma de la que no podía hacer uso para echar a andar la bomba y sacar el agua de la noria, debido a que la bomba y la noria eran propiedad de los laboristas, y la planta había sido proporcionada por el PNR – posicionamiento político contrario- (Morales Dueñas, 2018, p. 151).

Los discursos fueron subjetivos, cada grupo tenía que armonizar sus discursos con la idea previamente establecida, y mientras Manuel Tello aseguraba que las condiciones eran antihigiénicas e insolubles con el fin de lograr el cambio, Bautista Reyes argumentaba lo contrario: la higiene y salubridad están a cargo de un club; el aseo personal se hace diariamente en la mañana y al medio día, lo mismo que el aseo de las dependencias. El aso general del local se hace todos los domingos por la mañana [...] Las condiciones higiénicas de la escuela son excelentes pues la ubicación

de la casa-escuela está más o menos arreglada de acuerdo con los principios higiénicos (Ramírez Olivas, 1971, p. 36), había incluso un botiquín escolar y un Club de Salubridad para tratar o prevenir enfermedades. Habría que favorecer a un posicionamiento político, en este caso, el PNR liderado por el gobernador Matías Ramos tendría mayor peso y los argumentos con mayor validez serían los del director Tello, respaldado por esta figura política.

El cambio o remodelación de instalaciones no figuraba como solución, pues era difícil que con sólo el cambio de sede – septiembre de 1933- se solucionara los problemas de la extinta Escuela Normal Rural de Río Grande, por lo que se comenzó a hacer de todo para lograr su estabilidad. Aludido a la investigación, dicha institución comienza a intentar abatir sus problemas en 1934, mismo periodo en el que se refleja una reconfiguración implicando a los agentes y componentes que la complementaban: por la sede (carente de funcionalidad), alumnos, maestros, habitantes vecinos de las instalaciones en la que recién se ubicaba, autoridades educativas y gubernamentales. Las gestiones y el resultado de éstas figuraban apenas un nuevo entorno apto para su desarrollo, pues hasta enero de ese año los distintos responsables del rumbo que debería tomar la institución comenzaban a ocuparse en actividades que favorecieran a la escuela para organizar, administrar y equipar.

Para Bimbaletes sí existió un estudio previo de las instalaciones, pero no uno eficaz por ninguno de los agentes involucrados en el que se revisara si el espacio contaba con la infraestructura *ad hoc*, con los servicios básicos o con los componentes necesarios para permitirle funcionar. El gobernador Matías Ramos

Santos³ y sus colaboradores visualizaban la ex hacienda de Bimbaletes como receptora de la institución, pero no era suficiente sólo un espacio para la instalación y funcionamiento. El estudio fue elaborado el 03 de marzo de 1933 por Abel Bautista Reyes, quien visitó Bimbaletes para evaluar las condiciones generales del lugar, el informe, tanto no fue eficaz como tampoco imparcial: Concluyó que había más ventajas que desventajas. Sin embargo, en reunión con su personal el 10 de marzo se llegó a considerar que su institución reunía los requisitos para convertirse en ERC, pese a que no contaba con tierras suficientes, ni con edificio adecuado (Hernández Santos, 2015, p. 86). Queda la impresión que deseaba quedarse donde estaban, aunque ya se había tomado la determinación de las autoridades para el cambio, su actitud de oposición y resistencia fue endeble, pues el proceso no significó otra cosa que una simulación de posibilidad sobre su permanencia en Río Grande, aunque la decisión ya estaba tomada.

Ante el voluntario o al menos no pronunciado estudio de las instalaciones de Bimbaletes hecho por Bautista Reyes, que no arrojaba la información necesaria para la instalación de una Escuela Regional Campesina (ERC) en el lugar, pero si algunas deficiencias, las gestiones iniciales se dieron en torno a las adquisiciones de materiales para que las instalaciones fueran aptas y atender a las deficiencias que mencionó el exdirector Abel Bau-

3 En 1910 tomó las armas uniéndose a la causa maderista, escalando uno a uno los grados militares, hasta [*sic*] llegar al máximo como General de División. Al general Ramos Santos, en la revolución se le conocía como el “indio del desierto” [ya que] nació en El Salvador, en el semidesierto zacatecano. Semblanza escrita por Raúl Santos Elías con motivo del día del Ejército, en Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” (AHENRGMRS), Fondo Escuela Normal Rural, Caja Expediente Especial, 1933, en Caja Expediente especial. Educación Popular, 1933.

tista, así como a las que se iban detectando. Los requerimientos que para el inicio del nuevo ciclo eran de mayor necesidad y tuvieron que vivir sin estos desde su llegada y hasta al menos el primer semestre de 1934, eran los servicios básicos (agua, luz, sanitarios), componentes necesarios de cualquier entorno en el que se plantee desarrollar actividades cotidianas de grandes o pequeños grupos de personas. Considerando, además, que la educación se proponía ofrecer mejores condiciones de vida desde un aspecto educacional y profesional. Ésta mejora para la vida de los internos debería irse matizando desde el entorno escolar, con bienes y servicios que eran carentes desde el lugar de procedencia de los futuros profesionistas y desde el propio hogar.

Si bien, el lugar en el que se instaló la institución no fue intervenido con un minucioso estudio previo a la irrupción del espacio, tampoco estaba mal ubicado con respecto a los rubros de una ERC; a las escuelas de este tipo se les podía considerar pésimamente situadas si estaban en el centro de una ciudad o en las orillas de un poblado importante:

Entre las escuelas mal ubicadas se precisan las siguientes: Tamatán [Tamaulipas], a dos kilómetros escaso de Ciudad Victoria; Galeana [Nuevo León] en el centro de la ciudad de este nombre; Coyuca de Catalán y Huajintepec, en estas poblaciones del estado de Guerrero; Amuzgos, en este pueblo de Oaxaca; Jalisco, en la villa de este nombre en Nayarit; Ayotzinapa, casi pegada a Tixtla, ciudad importante de Guerrero; Aguililla y Huetamo, en el centro de estas poblaciones en Michoacán (Santos Valdés, 1989, p. 176).

A estas RC no les favorecía el contexto en el que se habían situado, las actividades agrícolas no eran su prioridad. Al estar tan cerca de la urbe, las actividades económicas se apegaban más al comercio y a la manufactura, que a las actividades de agricultura y ganadería, la ENR de Río Grande también sería una de estas ya que *conservaba en su urbanismo la huella de los tiempos coloniales y las actividades económicas no se centraban en la agricultura sino en el comercio* (Hernández Santos, 2015, p. 87). Este fue el discurso que Fernando Romero Quintana dio a conocer el día 29 de agosto de 1933, exponiendo las razones por las que la ENR de Río Grande, debería ser removida a Bimbaletes.

Para Romero: “San Marcos, por su ubicación, tiene mayor relación con poblados de tipo rural [...] La agricultura tiene preponderancia en la actividad económica regional [...] El producto agrícola de mayor explotación regional es el chile; también son recurrentes el maíz, frijol, trigo, alfalfa, papa, camote y cacahuate” (Morales Dueñas, 2018, p. 155). Bimbaletes, por su rasgo agrícola tenía mayor compatibilidad con los postulados de la ERC, por esto, la funcionalidad de la institución en la región – se supone– favorecería el contexto con nuevas estrategias de trabajo, así como la implementación de maquinaria novedosa para la producción agrícola y con ello, la autosuficiencia de los campesinos. Para que estas actividades pudieran ser desarrolladas se necesitaba de un espacio que fuera el centro de la dispersión del saber agrícola, y que fuera acorde a la misión del maestro rural.

Se comenzó con proyectos que hicieran referencia a la situación escolar en torno a estos temas, en los que se presupuestaban los materiales, se analizaban las instalaciones y las posibilidades de

poder lograr el asentamiento. Se hicieron planos en los que se establecía la instalación de agua y sanitarios, tuberías, croquis de distribución para el buen uso de las instalaciones y determinar cuáles serían aulas, cuáles serían dormitorios, sanitarios, dirección, almacén y comedor, todas estas necesidades y la organización de la escuela con las que no contaron durante los meses comprendidos de septiembre de 1933 tras su llegada y hasta enero de 1934, fueron las actividades que mantuvieron ocupados a los internos en los primeros años de vida de la Regional.

Moldear un espacio privado para un espacio público.

Al referirnos a la instalación de una escuela nueva, debería significar la existencia previa de un estudio, y después, de la creación o adaptación de instalaciones para que las funciones de ésta pudiesen comenzar sin mayor preocupación que la de reunir alumnos que quisieran formar parte de la institución y que al comienzo del ciclo se tuviera preparado el campo. La creación de las primeras ERC desde 1932, se hizo de manera desigual y se atendía en escasos porcentajes la viabilidad de su instalación en los diferentes espacios en los que fueron situadas. Algunas con mejores condiciones de infraestructura que otras, y en contextos que se adaptaban poco o mucho a la función de este tipo de escuelas, el contexto era importante.

Al convertirse en Escuela Regional la situación comenzó a mejorar. Constantemente vigilada pero consentida por Manuel Mesa Andraca (1934) y Luis Villareal (1935), jefes del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Tenería se convertía

(a pesar de la reducción de tierras en 1935) en la Regional más grande del país, con el mayor número de cabezas de ganado y con uno de los mayores presupuestos. En 1936, por ejemplo, Tenería fue una de las Regionales que mayor presupuesto anual pidió: \$20,094.48, y que más obtuvo: \$17,246.48. Entre 1934 y 1936 se habla de que Tenería era la Regional más exitosa del país, casi un modelo para las demás (Civera Cerecedo, 1997, p. 35).

La importancia del contexto se relaciona con lo que abordamos antes y con el financiamiento. El presupuesto para proyectos como lo fueron estas escuelas incrementaba o disminuía según se preveían resultados positivos y a corto o mediano plazo, siendo la Regional de Tenería la más próxima a las oficinas centrales-federales, y con mayor incidencia de los responsables del proyecto, se le destinaba más atención y se mostraba como modelo. A esto se pude atribuir también que la dirigencia de la reciente Federación de Estudiantes Campesinos Socialista de México (FECSM) se le asignara a esta escuela, siendo esta el modelo de Regional y considerando que las autoridades educativas también tenían incidencia en la organización y funcionamiento de la Federación, otorgarles esta función le daría más atributos como modelo.

El problema se logra detectar en las diferentes ERC, no era propio de una sola o de un solo contexto, la cierta improvisación del proyecto acentuó su importancia en los faltantes y deficiencias de éste, pues tenían problemas para comenzar con una u otra de sus actividades principales. La RC de Zacatecas logra una estabilidad parcial hasta 1936, aunque previo a esta fecha se detectaron problemas como los que hemos abordado hasta aquí, y todas las que

iban siendo creadas o transformadas en el transcurso de 1932 hasta diciembre de 1935 –momento en el que se pone en marcha *el programa general de Escuelas Regionales Campesinas*– iban presentando este tipo de problemas. “Sólo hasta 1936 se integraron todas las escuelas, e incluso desde 1935 se abrieron nuevas, pero muchas de ellas eran pequeñas y no tenían ni tierras suficientes ni edificios y materiales adecuados” (Civera Cerecedo, 2013, p. 142).

Se vivieron diferentes escenarios, pero esto no significaba una total improvisación del proyecto, en todo caso, cada escuela tuvo desarrollos diferentes; en el caso de Zacatecas, la RC fue una proyección gubernamental estatal y se situó sobre instalaciones hechas, lo que ocasionó que se viviera en malas condiciones, pues las remodelaciones se hicieron cuando ya habían ocupado el espacio.

La falta de edificios apropiados [sin] comodidad; que se come apeñuscado; que en días de lluvia los techos se vuelven coladeras; que no hay servicios sanitarios, ni sala de clase, ni enfermería, ni siquiera donde cocinar bien [...] los locales desinados a los cerdos y las mulas o vacas, están en mejores condiciones que los destinados a dormitorios, aulas, cocina o comedor, en algunas Escuela Regionales entre las que señalamos Coyucan, Galeana, Soltepec, Amuzgos, Aguilera, La Esperanza, Jalisco y Mactumatzá (Santos Valdés, 1989, pp. 177-178).

La ex hacienda de San Marcos tenía carencias: era necesario acentuar las pendientes de las azoteas que por la encorvadura de las vigas de madera se habían formado estanques que daban origen a goteras bastante abundantes, aunque no carencias tan pronuncia-

das como las de estas otras Regionales. Las instalaciones se prestaban para albergar a la cantidad de alumnos y maestros que fueran necesarios para cubrir la población escolar, incluido el personal de apoyo. Prácticamente se tenía un espacio para cada grupo de los que integraban el internado de la RC, pero faltaba distribuirlos. Cada área tuvo funciones de concurrencia cotidiana.

Donde se asentó la ERC del centro del país requirió un par de adecuaciones. Primero, era necesario llevar a cabo una negociación con cada uno de los rincones donde se instalarían estas escuelas, en el caso particular de la que llegaría a la antigua hacienda de San Marcos era pertinente considerar que no se construiría como tal una estructura para la función de escuela internado, sino que se debía acondicionar sobre las características de una estructura existente, lo que significaba en prácticas de construcción, sobreponer un nuevo sistema de reparto de agua, cambiar el uso de las instalaciones e integrar materiales nuevos y modernos para una vida institucional en la que los recientes proyectos inmersos a la estructura arcaica tendrían que coincidir con lo que devenía para esta, o hacer grandes y morosos cambios.

En el estudio para la introducción de agua de uso para el internado y mejora de los servicios básicos, el reacomodo de las instalaciones se dio de manera inevitable, lo que dio pauta a una nueva organización que se prestara para tal reacomodo, y que a la vez se pudieran instalar los grupos de alumnos ya matriculados, así como los de nuevo ingreso, condición que también se tenía que contemplar, ya que la finca – al momento de la llegada- no era apta para hospedar a un número tan elevado de nuevos inquilinos (de casi 100 personas), es decir, si para los que llegaban de Río Grande, y para un número

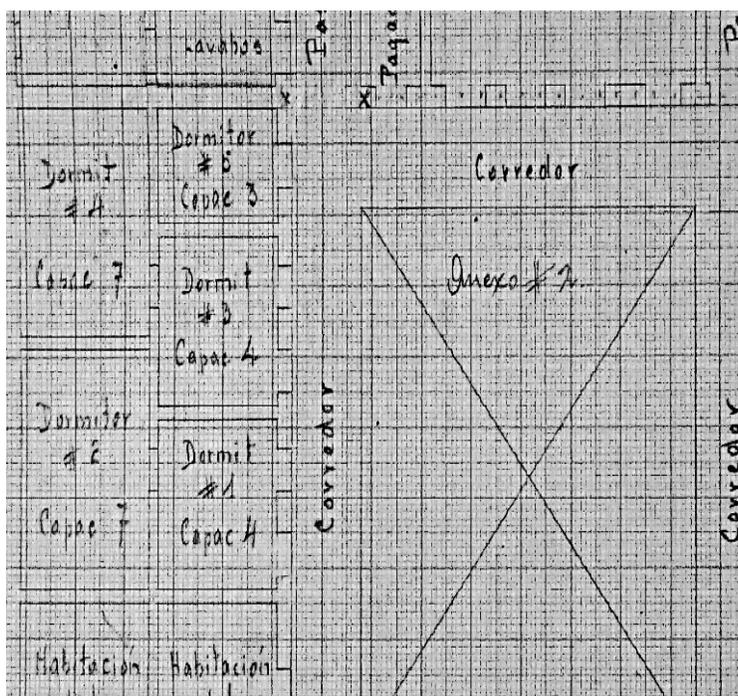
regulado de nuevos internos, pero no un número tan elevado, por esta razón se consideraba como escuela de tipo B, aunque en el proyecto de reorganización se esperaba que fuera de tipo A: las de tipo A trabajarían con 150 alumnos al iniciar, para atender a 200 ya que estuvieran regularizadas; las de tipo B atenderían a entre cien y 150 alumnos (Civera Cerecedo, 2013, p. 142).

Las modificaciones necesarias para alojar a profesores, personal administrativo y alumnado en la finca se especificaban en los planos anexos al informe rendido por el ingeniero Diego Mansilla con la intención de introducir el agua a las instalaciones de la escuela, el día 05 de julio de 1934. En cada uno de estos se detallaba de manera puntual el uso de las instalaciones, y en algunos casos, se proponía sobre algún uso alternativo que coincidiera igualmente con las nuevas características de la distribución. Todo el personal sería dispersado en cada rincón, con acceso a instalaciones renovadas logrando que los alumnos se hospedaran en la capilla y las alumnas en el edificio principal; desde entonces, la casa grande fue el núcleo de la institución.

En este edificio se ubicaron cuatro salones de clase, las oficinas de dirección, secretaría, contaduría, archivo, pagaduría, tienda cooperativa y almacén, así como el botiquín de la escuela. Todos estos situados alrededor del patio central del edificio principal. En la planta baja de este mismo espacio, se ocuparon nueve locales con función de dormitorio para mujeres con departamentos para baños, lavabos y excusados. Esto requería de modificaciones que implicaron movimientos como la ampliación de espacios e integración de materiales, al igual que la instalación de los baños de regadera para mujeres y de excusados, así como lavabos. La instalación de drenaje,

eliminar el excusado de madera que solía utilizarse y quitar puertas de madera que ya no tendrían función – como la que conectaba el salón número 1 con la habitación del director- y algunas que unían un salón con otro, mismas que serían utilizadas para acondicionar las casas de los profesores.⁴

Imagen 1. Croquis del primer piso del edificio principal con especificación del futuro uso de cada departamento.



Fuente: AHENRMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja Expediente Especial: primeros Maestros y alumnos, Año 1933.

⁴ Informe que rinde el suscrito [ingeniero auxiliar Diego Mansilla Río] a cerca de las obras necesarias para la introducción del agua potable y las adaptaciones de los edificios de la antigua hacienda de San Marcos, para el funcionamiento de la Escuela Regional Campesina instalada en ese lugar, el 05 de julio de 1934; Adaptaciones de los edificios, en AHENRMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja Expediente Especial, 1933.

Estos fueron parte de los movimiento de adaptación – negociación de instalación- que contemplaban tanto a los alumnos como a los maestros, y la función de cada espacio para abonar al buen funcionamiento de las instalaciones, es decir, que el reparto del agua debería de hacerse para los espacios en los que fuera necesarios; que los salones estuvieran en un lugar de fácil acceso desde la dirección; que los dormitorios se situaran en espacios diferentes para hombres y mujeres; que los lavaderos, regaderas, baños, lavabos de baños, así como los lavabos de la cocina se unieran en desagües que llegaran a una misma fosa séptica. Todo fue montado para ser funcional.

La forma en que la tubería se insertaba en las paredes, como era instalada por la cornisa del edificio para conectar de manera eficaz un espacio con el otro y llevar a cabo el almacenamiento del líquido en los lugares pertinentes, fue la forma en que se pudo acondicionar la finca para alojar a los nuevos inquilinos. Quienes hasta el momento habían tomado medidas extraordinarias para subsistir, considerando que apenas se integraba el resto de los servicios básicos. Hablamos de casi un año de estar viviendo como lo hicieron las primeras ERC – amontonados y desorganizados-, Bimbaletes no era una excepción.

Pese a esto, y a que las instalaciones de la antigua hacienda habían estado sin uso por un aproximado de 20 años, ocasionando que parte de su estructura resultara afectada por el drenaje o filtración de agua, el edificio no se desmoronaba, y fue, como sigue siendo parte fundamental de la institución. Algunas modificaciones no se hicieron del todo como se indicaba en el proyecto, una de estas especificaba que el piso del patio central del edificio había sufrido un hundimiento posiblemente debido

al desplome del drenaje, este defecto era necesario corregirlo.⁵ En el ciclo escolar 2015-2016 se llevó a cabo la última remodelación – a la fecha– de este edificio, en el que el hundimiento de que se hace mención en el proyecto, se volvió a hacer visible.

Desde la llegada de la Escuela Rural Mexicana se planteaban ostentosos y ambiciosos proyectos relativos al tema educativo. La infraestructura estaba dentro de estos, “La Secretaría de Educación, el año de 1930 convocó a los educadores de todo el país. Aquella H. Asamblea Nacional de Educación, definió el tipo de educación primaria que debe proporcionarse, y formuló sus bases tomando en consideración: sus finalidades; sus tendencias y orientaciones; su amplitud; su contenido; sus resultados.” (Tejera, 1963, p. 103). Pero también definió las características fundamentales de las escuelas tanto del campo como de la ciudad. Las escuelas rurales por su lado debían ser:

Las características fundamentales de una escuela primaria rural en cuanto a edificio, dependencias y anexos, son las siguientes: Edificio construido de acuerdo con estos requisitos; amplio, higiénico, hecho de materiales de la región de buena calidad, con número suficiente de departamentos para los diversos servicios, atractivo en su apariencia y decorado, construido en sitio agradable con hermosos alrededores, fácilmente accesible, con equipo apropiado, fuerte y suficiente, abastecido con libros, enseres, herramientas, útiles y materiales de enseñanza y de trabajo, con bandera nacional y astabandera, con instalación de luz o lámpara de gasolina cuando menos (Tejera, 1963, p. 106).

⁵ Informe que rinde el *suscrito... cit.*

Estas cualidades del prospecto ideal de escuela eran las que se buscaban en la década de los treinta, si bien una escuela primaria debería atender a este modelo, las escuelas formadoras de maestros rurales no debían ser menos ostentosas. Esto conlleva un análisis diverso, pues todo lo que se ofrecía mediante la educación debía ser mejor que lo ofrecido en su propio hogar, de lo contrario no sería llamativo y mucho menos implicaría un cambio en temas de salud, educación y condiciones de infraestructura. Los alumnos de las Regionales, formados en un contexto similar al que se planteaba para la escuela primaria, sería definitivamente necesario, pues no sólo deberían conservar las mejoras, sino impulsar el desarrollo de la escuela y su región.

Se hablaba de huertas frutales y de hortalizas, de oficios e industrias, enseñanzas domésticas, bibliotecas, su relación con la sociedad. Claro está que el modelo de escuela primaria rural se rediseño para el modelo de Escuelas Regionales Campesinas, notamos aquí una articulación organizativa que bien sería funcional. Aunque derivado del análisis, hemos visto que no fue como tal, pero si se construyeron y rediseñaron con esta finalidad y bajo estos postulados, mimos que en la Regional de Zacatecas se vivieron como lo hemos expuesto.

La casa grande no la podemos catalogar como las que albergaron a la comunidad escolar de las Regionales de Coyucan, Galeana, Soltepec, Amuzgos, Aguilera, La Esperanza, Jalisco y Mactumatzá, pero tampoco minimizar por las tantas deficiencias como con las que iniciaron éstas. Sus condiciones sólo eran aptas y necesitaban ser intervenidas para que fueran mejores, adaptándolas a su nueva función. Se iban solucionando estos problemas de negociación con

el nuevo espacio, y se iban gestionando otras necesidades que serían parte fundamental de la institución –faltaban tierras–.

Un aliado de los planes y programas de estudio: el laboratorio campesino.

Para delimitar la jurisdicción de maestros y alumnos en su quehacer cotidiano, y completar el fajo de adquisiciones necesarias para la RC, era indispensable, así como los servicios básicos, la dotación de *tierras de cultivo*, ese tipo de adquisiciones (servicios básicos) eran por necesidad inmediatas para poder subsistir con mayor enfoque a la tarea encomendada, aunque, por su transformación de Normal Rural a Regional Campesina se registraron necesidades que les permitieran el desarrollo del plan de estudios puesto que era necesario, así como los programas que encabezaban los cursos, las tierras de cultivo en las que se pudieran realizar las actividades agrícolas, mismas con las que no se contaba entonces. Ante su falta de campo, se emprendieron gestiones para delimitar el espacio de desarrollo educacional, solicitando tierras para comenzar a cultivar y que al mismo tiempo atendieran la misión de los programas de estudio. El director Tello lo expresó de la siguiente manera:

La transformación de esta Escuela a Regional Campesina, lleva consigo una mayor responsabilidad en cuanto a cultivo se refiere; responsabilidad que, por verla en peligro, me conduce a suplicar a usted, como tengo el honor de hacerlo, que sea servido de auxiliarme con todas las gestiones que en su poder estén, a fin de realizar la entrega que debe hacerse de los terrenos de esta escuela

[en] razón de que el mes actual es de labores; ver pasar la época en inacción agrícola, no solamente constituye deficiencia educativa sino que se traduce en peligro de no tener cultivos; y, con esto, la consecuencia de verme objeto de tanta responsabilidad.⁶

La solicitud se dirigió al profesor Salvador Varela, como inicio de gestión sobre la adquisición de tierras de cultivo, en el que *primordialmente* se hace tal petición para favorecer la *producción agrícola* y lograr el mantenimiento y financiamiento de algunas de las actividades de la institución, además de que el no contar con las propiedades y por ende no tener el rendimiento pleno de su cargo, le sería negativo en su papel como servidor público (responsable) estando a la cabeza de una institución que demandaba gran esfuerzo en el momento. Y en *segundo* plano, se aborda el tema educativo – empero, no debería ser así– y se mencionaba sólo como complemento de dicha solicitud. Estar bajo presión por atender un cargo al que se le achacaron numerosos cambios en tan poco tiempo, pudo haber provocado que el director Tello se enfocara primero en abarrotar las instalaciones de materiales muy necesarios, poniendo en segundo término el aspecto de formación académica, aunque también se pudo interpretar como una yuxtaposición de ambos temas, en el que se favoreciera a los dos ámbitos.

La RC de Zacatecas atendió diferentes rubros en su instalación: los maestros lo veían como un proceso de desorganización sin fin, el director como un periodo de solicitudes y gestiones,

⁶ Oficio número 27 que envía el director sobre la reconfigurada Normal Rural de Bimbaletes al DEFEZ el día 20 de enero de 1934 como inicio de las gestiones para la adquisición de tierras de cultivo, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja; Expediente Especial, 1933.

los alumnos como proceso de cambio y estabilidad, la comunidad como un factor de cambio y prosperidad, y las autoridades educativas como una inversión económica, de capital simbólico y extensionismo ideológico. El cuerpo técnico del DEANR que encabezaba el ingeniero Manuel Mesa Andraca lo hacían ver distinto, debido a que al poco tiempo de que el director haya expresado su preocupación por la falta de tierras para el trabajo agrícola y soporte económico, el DEANR indicó la realización de un estudio sobre la extensión de los terrenos necesarios para dar satisfacción al plan de educación agrícola que beneficiaría a los hijos de los campesinos de la región donde se encontraba establecida la institución. En carácter de ‘muy urgente’ se pedía que se efectuara tal estudio con la condición de que se efectuara a la brevedad para *planear* el funcionamiento y desarrollo de las Escuelas Regionales Campesinas y Centrales Agrícolas (CA), considerando las bases siguientes:

- a) Capacidad actual de la Escuela y necesidades correspondientes, tanto para la enseñanza agrícola de sus alumnos como para el sostenimiento de las explotaciones ganaderas e industriales que deben existir con fines educativos.
- b) Región geográfica de condiciones agrícolas semejantes, que debe señalarse a cada escuela para atender la educación de la población escolar campesina de esa misma región.

Posibilidades de desarrollo de la Escuela, por cuanto al aumento del número de los alumnos que deban ingresar, para satisfacer completamente las necesidades educativas que antes se citan.

c) Extensión de los terrenos que deben destinarse a la experimentación agrícola y ganadera o para cultivar las plantas o criar los animales que necesiten propagarse en la región correspondiente.⁷

En las que se puntualizaba sobre la enseñanza, para lo que primordialmente deberían ser explotadas las tierras de cultivo; para los estudiantes que se formaban como profesionales, así como para los habitantes de la región en la que se encontraba la institución. El activismo agrícola de quienes se formaban en ésta sería la principal herramienta de práctica y apoyo al campesinado regional y que además serviría de práctica agrícola para fortalecer el perfil de egreso con el que beneficiaría (profesionalmente) a las mismas regiones. Este estudio debería ser puntual y con la colaboración del personal técnico de la misma escuela para que se abarcara en las más completas dimensiones el estudio solicitado, considerando que mientras no se definieran concretamente las necesidades y posibilidades de dichas instituciones educativas, no sería posible el plan de mejoramiento agrícola que se tenía encomendado.

El enfoque del ingeniero Mesa Andraca para *planear* el funcionamiento de las RC y CA contenía dos aspectos de meritorio análisis; el primero era el que se alejaba sustancialmente de la visión del director Tello sobre la función de los campos del agricultor en la institución, no obstante, el periodo de instalación justifica de cierta

⁷ Oficio número 1497 que envía el DEANR al director de la RC para que se emprenda el estudio de la capacidad de terrenos de la escuela con relación al Plan de Educación Agrícola, el día 24 de enero de 1934, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja; Expediente Especial, 1933.

manera la preocupación del director en turno por completar las instalaciones de la institución, y para mantenerla en óptimas condiciones ya que la economía que se pretendía obtener de la cosecha y la cosecha en sí, eran necesarios para solventar tal ambición. Totalmente opuesto a la aseveración del ingeniero Andraca, quien tenía una visión más formativa sobre el uso de las tierras de cultivo, con una visión extensionista del ideal campesino al integrar a la comunidad vecina y a la región – un rotundo acierto-.

El segundo se refiere a la bonanza de la actividad educativa sobre el funcionamiento de dichas instituciones, al apenas *empezar a planear* el funcionamiento de estas, aunque la RC del centro del país apenas comenzaba sus funciones para esta no sería tanto el tiempo de espera de una estabilidad como lo estaba siendo para las que ya habían sido fundadas desde 1932, o bien, las NR o CA que incluso ya habían experimentado el cambio de sede o su extinción de entre las primeras instituciones de este tipo creadas desde 1922. Desde entonces se habla de experimentación sobre su funcionamiento, pero en este momento no se hablaba de una reducción sino de una reproducción de instituciones como estas con un fortalecimiento de su perfil.

Para llevar a cabo tal tarea, era necesario que la petición del director para dotar de tierras de cultivo a la escuela se hiciera efectiva. El profesor Salvador Varela en coordinación con el gobernador Matías Ramos⁸ se encargarían de esto al indicar a los agrónomos de la institución a que tomaran posesión de 100

⁸ Estaban enterados y en ejercicio de dar cumplimiento a tal solicitud, quienes ya habían estado en dialogo para favorecer la petición, en Oficio número 403 que envía el DEFEZ al director de la institución para notificar sobre la entrevista que tuvo con el gobernador, el día 02 de febrero de 1934, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja; Expediente Especial, 1933.

hectáreas de tierra de labor, las cuales tuvieron el visto bueno del departamento tras la visita del profesor Varela a esa escuela. Deberían ser selectivos, ya que en los alrededores del edificio había gran número de tierras áridas, por lo que el profesor Varela recomendaba que escogieran de las tierras que eran propiedad de la hacienda, 50 hectáreas de las que reunían mejores requisitos de pastos y que estaban por el rumbo de *La Luz* ya que esas eran las mejores.⁹

En menester, el ejido de la región también tuvo cabida en el proceso de instalación y funcionamiento de la RC pues como concedores de las características ejidales de la zona se tenía que hacer posesión de las tierras para la institución en consideración a las que pertenecían a los propietarios locales. Por tal motivo, el tomar posesión debía llevar consigo un proceso de mayor protocolo normativo, considerando que no se había hecho entrega oficial de la extensión territorial y mucho menos se había puesto al tanto de tal movimiento a los correspondientes. Ni los agrónomos ni el director de la escuela sabían de cuáles tierras se debía tomar posesión para comenzar con el estudio. Temeroso de invadir propiedades ajenas y sin un documento oficial que indicara el despojo de estas en caso de que alguien se opusiera, además de que tampoco conocían con exactitud las limitaciones a las que correspondían a la antigua hacienda, por ende, el proceso no podía proceder.

Fue un proceso vertiginoso el de la entrega de tierras de cultivo en el que se relacionaron tanto el *C. ingeniero Jesús Torres*

⁹ Oficio número 569 que envía el profesor Salvador Varela al director de la RC para que se tome posesión de 100 hectáreas de tierra de labor, el día 10 de febrero de 1934, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja; Expediente Especial, 1933.

Orozco como apoderado [encargado] de esa hacienda quien era el responsable de autorizar la entrega de las tierras a la RC y el administrador Antonio Orenday quien se encargaría de entregarla. La actitud de oposición del administrador se pudo deber a que no había recibido la indicación del antiguo dueño, simplemente hizo caso omiso de la indicación, o bien, sólo por ejercer con recelo y despotismo su pequeño poder como antiguo administrador de la finca, por lo que no accedió a tal solicitud.

Los dos encargados del casco estuvieron jugando un papel relevante en el proceso de asignación y apropiación de las tierras para el trabajo agrícola de la institución, y por distintas cuestiones tenía intervención a cada paso del proceso. Se tenía que hacer consideración de su conocimiento sobre el reparto ejidal de la zona para hacer con precisión los planos y escrituras de las que pasarían a formar parte de la escuela, y aunque se hablaba de la entrega de los planos originales de esta demarcación, no se realizó como tal, pues no se encontró entre los archivos de la institución correspondientes a la fecha el tanto de originales que menciona el documento, y hasta el año de 2017 estas tierras seguían sin ser oficialmente cedidas, aún con esto, la *escuela ya tenía en su poderío el contexto necesario* para llevar a cabo las actividades agrícolas en función de su mantenimiento y para la enseñanza contextual de sus planes de estudio, ya tenían tierras.

Aperos de labranza y maquinaria: nuevos útiles escolares

La tierra era árida en la mayor parte del predio de la región, de las que tenían cierta fertilidad pocas producían, así que la mayor parte era desatendida. El caso específico de las tierras de la ex – hacienda después de quedar inactivas fueron catego-

rizadas igual que las de los parcelarios regionales, careciendo de actividad agrícola que les permitiera dar frutos nuevamente. Esta actividad era realizada por el hombre con el apoyo de la yunta y el arado, aunque la fuerza en bruto era impresa por un par de animales, preferentemente burros, dirigidos por el hombre, para completar la labor agrícola. En la recién ERC, así como no se tenía tierras, tampoco se contaba con los utensilios necesarios para trabajarlas, y, ¿qué tan necesarios podían ser si no se tenían tierras?

La efervescencia de la nueva modalidad de trabajo en estas instituciones cada día se hacía menos ligera, la intervención directiva se abrumaba y abrumaba a las dependencias gubernamentales con gestiones y solicitudes que disminuyeran la lista de necesidades para la institución. Expresó el director: ruego a usted considerar que la Escuela, transformada en Regional Campesina, debe precisamente fijar trabajos relativos e intensificarlos, no solamente para sí, sino de modo muy especial, para *beneficio e ilustración* de los campesinos; y que, más que modesta, resultará ineficaz nuestra labor, si no contamos con aperos, herramienta y maquinaria moderna y adecuada.¹⁰

Era más que obvia la necesidad de la herramienta mencionada por la actividad que exigía la transformación, el discurso sobre la gestión redundaba en esta. Este oficio en particular, a diferencia del que se giró para solicitar las tierras, estaba más centrado a la función de las ERC, la adquisición de las herramientas, inclusive se

10 Oficio número 16 que envía el director de la ERC al DEANR, el 11 de enero de 1933[1934], en el que solicitaba que fuera consideradas las necesidades de esta Escuela en aperos de labranza, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja; Expediente Especial, 1933.

mencionaba como un tipo de “ilustración” no sólo para la comunidad escolar, también para los campesinos de la comunidad vecina, y por supuesto, si no existía tal herramienta las disposiciones del campo no serían las esperadas. Si no se contaba con la herramienta tradicionalmente rudimentaria para el trabajo agrícola con la yunta y el arado – como se hacía en la región- era menos probable la existencia de herramienta moderna en la escuela.

Muy seguramente con las nuevas adquisiciones respecto a esta necesidad, la escuela sería dotada de maquinaria moderna, aunque por el momento no tenían nada; ni animales, ni herramienta o al menos así lo mencionaba el profesor Tello: se carece de maquinaria adecuada que no solamente permitiera la labor de [los] terrenos, sino hacer ante los campesinos las obligadas demostraciones del moderno trabajo agrícola. Es, además, de hacerse notar que aún para el manejo de sencillos arados, carecemos de animales; es decir, que ni aún en la forma acostumbrada por aquí, podíamos trabajar.¹¹ No había forma de llevar acabo la tarea encomendada, por ello, en el oficio se especificaba la adquisición de un tractor [Fordson con un arado de dos discos] para comenzar con las actividades agrícolas, en caso de que el presupuesto estatal favoreciera este rubro.

La mención efímera de estos dos artículos en el oficio en discusión se hizo de esta manera debido a que, al igual que las tierras de cultivo de las que la gestión dependía de un estudio y de los planos para las escrituras, así como de un seguimiento protocolario – expuesto en el apartado anterior- para el caso particular de las herramientas éste

11 Oficio número 26 que envía el director de la ERC al DEFEZ, el día 20 de enero de 1934, en el que se solicitaba la provisión de maquinaria agrícola a la institución, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja; Expediente Especial, 1933.

dependía de la dotación de las tierras, con justa razón para que una vez en posesión se pudiera diseñar el plan de explotación agrícola¹² en el que se estimaba el total y tipo de herramientas necesarias, a lo que de manera pronta el tractor y el arado solicitados sería una forma de solucionar momentáneamente el problema.

La falta de tierras limitaba la elaboración del plan de explotación agrícola, y por consecuente también la adquisición de herramienta provocando – al igual que las tierras- la inactividad agrícola, por lo tanto, no cumplir en lo absoluto con lo relacionado a los cultivos bajo la responsabilidad del director, se vio con angustia transcurrir el mes de enero sin realizar lo necesario y en oportuna labor generando la inquietud de que por esa circunstancia el año agrícola se perdería para esta escuela.¹³ La preocupación del director y el agrónomo de la institución – como se dijo desde le apartado sobre la gestión de tierras de cultivo- fue siempre sobre la actividad agrícola – más- como generadora de finanzas, que desde su función formativa; conforme al análisis de los diferentes documentos, resulta ostentoso expresar la conjetura hecha: es preciso mencionar que el enfoque socioeconómico era uno de los que formaban parte de la nueva política y se debía a que mediante este proyecto se buscaba la mejora económica para los estratos sociales bajos mediante el aprovechamiento de su entorno y con esto, su inmersión al mercado mediante el comercio (compraventa de semillas, cosechas, ganado, entre otras actividades).

12 Oficio número 1437 que envía el DEANR al director de la ERC, el día 23 de enero de 1934, para que se formulara el plan de explotación agrícola, ganadera e industrial [...] los aperos, herramientas y maquinaria que con mayor urgencia necesitaba la escuela, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja; Expediente Especial, 1933.

13 Oficio número 65 que envía el director de la ERC al DEANR, el día 30 de enero de 1934, para exponer las dificultades para realizar el plan de explotación agrícola, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja; Expediente Especial, 1933.

Los fines lucrativos observados en las solicitudes enviadas para la adquisición de materiales eran complemento de las carencias que tenía la escuela, es decir, las formas en que ambos agentes se enfocaron para conseguir los bienes materiales ponían en segundo plano el aspecto educativo de estos bienes – más que nada de tierras y maquinaria- pero se hacía en función de ir solventando gastos institucionales que no competieran a las partidas específicas como la de manutención, por ejemplo, y aunque era difícil formular el plan de explotación, era necesario hacerlo. Lo único que se elaboró de este plan, fue la lista de aperos, herramientas y maquinaria que a juicio del agrónomo Fernando Macías Moche necesitaba la escuela para poder trabajar tan pronto como se dispusiera de las tierras de labor:

1 tractor “Fordson”; 1 arado de dos discos; 1 cultivadora de carro “Jhon Deere” K.L.; 1 asperjadora de carro; 1 escarificador “Jhon Deere”; 1 sembradora de líneas “Jhon Deere”; 1 sembradora de voleo (de mano); 1 renovadora para alfalfa; 1 rastra de picos; 1 rastri-
llo de ruedas; 1 segadora mecánica; 1 máquina desgranadora; 1 molino para olote; 50 azadones; 18 binadores; 12 cava-hoyos; 25 navajas para injertar; 6 serruchos para injertar; 19 navajas para poda; 6 serruchos para poda; 18 rastrillos; 36 escardillas; 20 cucharas para trasplante; 6 carretillas de mano; 1 mantequera; 3 jeringas para inyectar ganado; 3 tijeras trasquiladoras; 1 incubadora para 100 huevos; 1 criadora y anillos para ganado¹⁴

14 Oficio que envía el agrónomo Fernando Macías Moche al director de la ERC, el día 14 de febrero de 1934, mediante el cual presenta la nota de los aperos, herramientas y maquinaria necesaria para la escuela, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja; Expediente Especial, 1933.

Una vez que se tuviera cubierta esta lista, el plan solicitado podría ser un hecho, aunque tanto el ingeniero cuando le enviaba esta lista al director, como el director cuando la transcribía para el DEANR lo hacían a sabiendas de que todo esto no se lograría, aun cuando se tuviera la maquinaria si no se contaba con las tierras de cultivo.¹⁵ El reparto de tierras y la dotación de maquinaria estaban limitando prácticamente toda la función de la Regional, debido a que era su eje primordial de estudio, incluso, su motor de subsistencia, por ello, el director se mostraba perturbado.

Esta lista sólo podía ser cubierta por el estado, debido a que la federación no integró el rubro en el presupuesto de egreso de ese año. Las condiciones del presupuesto para esta Regional sobre las partidas correspondientes a aperos de labranza y herramienta no figuraban para este plantel.¹⁶ En esta gestión sobre las herramientas por el cambio en las formas de trabajo la solicitud para obtenerlas era dirigida a la federación puesto que de esta dependía la institución. El rubro se fue cubriendo con las pertenencias de otras escuelas a las que les dejaba de ser necesaria la maquinaria, como los casos siguientes:

La extinta ENR de Xocoyucan, Tlaxcala, “le suplico girar sus órdenes para que se trasladen los útiles que a continuación se expresan: 8 mesas grandes; 1 rastra para descostrar, 1 arado de dos alas; 2 arados de un ala; 3 arados “Cuauhtémoc”; 1

15 Hago notar que esta dirección no puede cumplir con esa superioridad enviando el plan de explotación agrícola, en Oficio número 118 que envía el director de la ERC al DEANR, el día 16 de febrero de 1934, en el que envía la nota de aperos, herramientas y maquinaria agrícola, que, a juicio del agrónomo, necesita la escuela, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja; Expediente Especial, 1933.

16 Oficio número 16, *cit.*

incubadora para 75 huevos¹⁷". Y la ERC de La Huerta, Michoacán "por acuerdo con el C. Jefe del [DEANR] lo siguiente, que se considera podrá usted utilizar en esa Escuela en las actividades agrícolas y ganaderas: 5 ponederos de zinc con 3 departamentos cada uno; 24 palotes de madera y hueso; 12 lomerías de lona; 12 cabezadas de cuero; 15 alzas para miel extractada con 46 piezas cada una; 5 alzas sin cuadro por secciones con 71 piezas cada una¹⁸"

El gobierno federal consideró el cambio de planes y junto con el gobierno del estado seleccionaron el espacio apto para situar la escuela, pero se olvidó de los utensilios necesarios para el desarrollo de sus funciones – los más importantes-. Este fue el método utilizado por la federación para resolver la insatisfacción de materiales a la que el estado se encargó de solventar al permitir que el cuerpo directivo se auxiliara de esta dependencia para la adquisición de las herramientas de agricultura,¹⁹ con la seguridad de poder corresponder a las solicitudes respaldado por el presupuesto de egresos para ese año del que destinó \$5,000.00 para la compra de equipos de agricultura y para los talleres de los alumnos.²⁰

17 Oficio número 3772 que envía el DEANR al jefe del departamento administrativo de esa dependencia, el día 05 de marzo de 1934, para que ordenara el traslado de los útiles mencionados a la ERC de Bimbaletes, Zacatecas, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja 168, 1934-1935.

18 Oficio número 1904 que envía el director de la ERC de La Huerta, Michoacán "Heberto M. Sein" al director de la ERC de Bimbaletes "Simón Serna", el día 05 de septiembre de 1934, para notificar que se han enviado los artículos mencionados, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja 168, 1934-1935.

19 Oficio número 26... *cit.*

20 Memoria de la labor desarrollada por el C. Gral. De División Matías Ramos como Gobernador Constitucional del Estado de Zacatecas, del 16 de septiembre de 1932 al 15 de septiembre de 1936, en AHPLEZ, Fondo Poder Legislativo del Estado de Zacatecas, Sección Informes de Gobierno, Serie Informes del Ejecutivo Estatal, Caja 4, Número de Informe 8, Zacatecas, 1930-1944, p. 100.

La adquisición de las herramientas se fue dando como se indica y dependió en mayor porcentaje del estado. La única solicitud dirigida a la federación fue en el mes de enero de 1934 y ante la falta de presupuesto se les entregaban los sobrantes de las otras escuelas de este tipo. No significa que la maquinaria que se obtuvo así no fuera de calidad, sólo resalta la poca visión de estas dependencias con respecto a lo que se dispusieron a hacer al transformarla. Agregamos a la lista de deficiencias que Santos Valdés identifica en la creación de las RC, la falta de maquinaria y aperos de labranza.

La gestión directiva del plantel se dirigió al estado durante este primer año de gestión, y prácticamente cubrió esta lista de materiales de primordial necesidad. Atendió el presupuesto²¹ de las herramientas necesarias para el trabajo y el plan de explotación agrícola²² que el DEANR había solicitado a los agrónomos de la escuela desde inicios del ciclo enviados el 06 de septiembre y el 05 de octubre de 1934, respectivamente, además del tractor y el arado con los que iniciaron sus labores agrícolas, entregados también por esta dependencia, el contexto cobra relevancia nuevamente, la intervención del estado resultó favorable y así como Tenería era celosamente cuidada por la federación al tenerla tan cerca, el estado hizo lo propio en Zacatecas.

Conclusiones

Acentuamos el análisis en el contexto por diferentes razones: porque una de las consideraciones que se tomaron en cuenta para

²¹ Presupuesto del pedido que hace el agrónomo al director de la ERC sobre las herramientas que son indispensables para iniciar los trabajos agrícolas a su cuidado, el día 06 de septiembre de 1934, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja 168, 1934-1935.

²² Plan de explotación agrícola elaborado por los agrónomos de la institución (Fernando Macías Moche y Jesús González Pérez), el día 05 de octubre de 1934, en AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Caja Expediente Especial, 1933.

que las instituciones fueran reubicadas se debió precisamente a la viabilidad de su ubicación, desplazando la típica idea de reunir a los estudiantes en las capitales, ciudades importantes o en la zona geográfica central del país, idea de la que se obtuvieron resultados poco favorables. Ante los resultados negativos de instituciones como la Casa del Estudiante Indígena (Vázquez Bernal, 2019) se buscaba que, en lugar de llevar estudiantes a las instituciones, se aproximaran las instituciones a los estudiantes, *llevar educación a cada rincón del país*, y los Internados Indígenas regionales serían una opción, aunque se enfrentaban a otro problema, un problema racial, es decir, se debía determinar si sólo para los indígenas.

Con el fin de solucionar este problema se determinaría que las escuelas recibirían al tipo de estudiante que con un estudio socioeconómico previo justificara su origen indígena o rural, de esta manera podrían ingresar a las Escuelas Regionales Campesinas, estas instituciones habrían solucionado los problemas raciales y los problemas de contexto, pues se ubicarían en regiones específicas y evitarían los problemas que proyectos como la Casa de Estudiante Indígena habían arrojado.

Solucionado el problema federal se presentarían otros de carácter regional y local como los expuestos en el presente texto. Se registran diferentes problemáticas como, aquí abordamos las que se consideraron para lograr una estabilidad de la institución. Primero las que se referían a la higiene y salubridad; en segundo plano las tierras de cultivo; y por último las herramientas y aperos de labranza. Estos problemas debían ser resueltos debido que habían sido motivo de cambio de sede, para evitar que se experimentara otro cambio similar, un cambio de

estado o su extinción, era necesario reflejar una organización sólida y cierta estabilidad, un grupo de trabajo consolidado, así como verse funcional al sistema y para la sociedad.



Para ir solucionado las problemáticas, el papel gestor del director, así como el apoyo de las autoridades estatales y federales se comprometía día a día con la sociedad, pues no podían sólo llegar y no hacer un cambio, se planteó situarlas en regiones como el sureste zacatecano y que significaran un cambio para el mismo, por ello, cuando llegaron se gestionaban y se dotaban de herramientas novedosas, de un desarrollo industrial, técnico y económico llamativo para los lugareños. Este es otro punto importante mediante el cual el contexto cobra relevancia, pues las Regionales Campesinas significaron un vínculo entre la modernidad –que se planteaba para zonas urbanas y ciudades importantes- y las zonas rurales e indígenas.

Las aportaciones nos permiten reflexionar: si la institución no

hubiera sido asentada en San Marcos, la comunidad de Loreto no hubiera experimentado la RC como modelo para situar proyectos que preferentemente eran para las zonas urbanas. Conforme a lo expuesto por los responsables del proyecto, la estación de Loreto siempre estuvo presente en las actividades de los internos, por ende, resuelto el problema institucional, estaría también resuelto el problema de la comunidad y de la región. Aunque lo aprendido por los alumnos sería funcional no sólo en la región en la que se ubicaron las RC, sino también en las comunidades en las que desempeñarían su labor.

Fuentes Documentales

AHENRGMRS. Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

AHPLEZ. Archivo Histórico del Poder Legislativo del Estado de Zacatecas

HBPCEMM. Hemeroteca de la Biblioteca Pública Central “Mauricio Magdaleno”

Bibliografía

Civera Cerecedo, Alicia (1997), *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, El Colegio Mexiquense, México.

Civera Cerecedo, Alicia (2013), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México (1921-1945)*, El Colegio Mexiquense, México.

Hernández Santos, Marcelo (2015), *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*, Zezen Beltza Editores, Zacatecas.

Morales Dueñas, Hallier Arnulfo (2018), *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana (1922-1990)*, Taberna Librería Editores, Zaactecas.

- Ramírez Olivas, Ramiro (1971), *Memoria: Escuela Normal Rural de Río Grande, Zacatecas, 1930-1933*, Editorial del Magisterio, México.
- Santos Valdés, José (1989), “La Escuela Regional Campesina. Sus Problemas”, en Asociación Nacional de Exalumnos de San Marcos, *José Santos Valdés. Obras Completas*, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Sección 34), Zacatecas, pp. 176-189.
- Tejera, Humberto (1963), *Crónica de la Escuela Rural Mexicana*, Ediciones Oasis, México.
- Vázquez Berbal, Karina (2019), *Modernizar al indio michoacano. El proyecto educativo del internado indígena de Paracho “Vasco de Quiroga” (1935-1972)*, Silla Vacía Editorial, UPN, México.

Enlaces de Internet

Dirección General de Estadística, Quinto Censo de Población (15 de mayo de 1930), en https://inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825411732/702825411732_1.pdf

CAPÍTULO VI

NORMALISTAS RURALES EN EL SURESTE ZACATECANO, DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA 1927-1940

Claudia Isela Pacheco Cardona
Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas

Resumen

El objetivo del presente trabajo, es visualizar la práctica social, política y pedagógica realizada por alumnos normalistas y maestros rurales en el sureste zacatecano, durante los años treinta. La metodología utilizada es en gran parte, la utilización de documentos de archivo, concentrados en la Secretaría de Educación Pública y en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas, mediante investigación documental. El análisis de estos documentos, nos indica que, en el sureste zacatecano, la ERC desarrolló una *cultura escolar* basada en la estrecha relación existente entre padres de familia, maestros rurales, líderes agrarios y gobierno estatal, lo que permitió que la escuela rural fuera vista como un elemento necesario en la vida política y social de la región. En este sentido, la Escuela Regional Campesina resultará ser el engranaje mediante el cual se articulan los procesos políticos y sociales en la región de Bimbaletes (ahora Loreto, Zacatecas).

Palabras clave: formación docente, líder comunitario, zona de influencia, escuela rural.

Introducción

A principios de los años treinta del siglo XX, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló uno de los proyectos más ambiciosos de la educación rural (Civera, 2013), las Escuelas Regionales Campesinas (ERC), fruto de viejas querellas sobre la dirección que debía tomar la educación popular en México, las pedagogías como la *escuela racionalista* o la *escuela de la acción* eran cuestionadas como un modelo efectivo dirigido a las zonas rurales, ya que la enseñanza de pequeñas industrias y trabajos manuales debía ser complementada con la profesionalización agrícola, tan necesaria para el desarrollo económico de las comunidades rurales.

Las ERC se pensaron entonces como promotoras de desarrollo rural y para ello, incorporaron a las Escuelas Centrales Agrícolas (ECA) creadas por el presidente Plutarco Elías Calles en 1926 a las Misiones Culturales y a las Normales Rurales, estas tres instituciones enlazadas en una sola, tecnificarían el campo llevando cultura a las comunidades y formarían maestros rurales, la Secretaría de Educación Pública (SEP) vigilaría estrechamente el trabajo de las ERC, pediría informes mensuales de las actividades y exigiría resultados a corto plazo.

Narciso Bassols, secretario de educación de 1931 a 1934, haría reestructuraciones en la organización de la SEP, creó el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR), del cual dependerían las ERC y del que se haría cargo el ingeniero Manuel Mesa Andraca, es ahí cuando la educación rural comenzaba a definir sus rumbos, dar mayor prioridad a la enseñanza agrícola en detrimento de la formación magisterial, por ello, se

enviaron a las ERC un mayor número de ingenieros que de maestros (Hernández, 2015: 97). Para Bassols, era más importante que los maestros rurales fueran ante todo agrónomos especializados, líderes rurales, agentes de cambio social, impulsores de progreso y después maestros rurales.

Las ERC se establecieron generalmente en cascos de ex haciendas y tuvieron a su mando las escuelas primarias rurales más próximas, en un radio de acción conocido como “zona de influencia de la ERC”, para que las ERC tuvieran éxito deberían trabajar en coordinación con otras instituciones gubernamentales y contar con el apoyo de los ejidatarios, además, estuvieron sometidas a una supervisión constante y de exigencia extrema por parte de la SEP.

En 1934, en vísperas de la reforma al artículo 3º que le dio a la educación el carácter de socialista, las ERC incluyeron en sus objetivos el mejoramiento económico de las comunidades rurales pero vinculado a la justicia social, al problema agrario, a la lucha de clases, a la desfanatización de las masas y al impulso del cooperativismo, el éxito de estos centros educativos dependió mucho del trabajo de los diversos actores que conforman la *cultura escolar*, en este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo exponer cómo se llevó a cabo esa interacción entre la Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, (ahora Loreto) con los padres de familia, maestros rurales, ejidatarios y el propio gobierno estatal.

Las fuentes de información concentradas en los archivos de la SEP y de la propia Normal Rural de San Marcos, Loreto Zacatecas, dan cuenta de una actividad dinámica, en la cual la escuela rural adquiere un papel significativo porque será a través de ella

que los actores políticos busquen seguir en la esfera de poder, en esta interacción los estudiantes normalistas jugaron también un papel significativo ya que se relacionaron directamente con la población, levantaban censos, diseñaban jardines escolares y llevaban a cabo campañas culturales, en las cuales muchas veces hicieron saber su rechazo o aprobación a ciertas posturas políticas de la región.

Las Escuelas Normales Rurales. Bosquejo

La escuela rural mexicana inició como proyecto en 1921, a la par del nacimiento de la SEP, en ese momento el país contaba con 14,334,780 habitantes, 6.8% eran mayores de 10 años y no sabían leer ni escribir, el 25% se dedicaba a actividades agrícolas y la mayoría residía en el medio rural como villas, ranchos, pueblos y haciendas (INEGI, 1921). En esta diversidad territorial no había una idea homogénea de lo que era México, la historia de cada región se escribía con base en ideologías y creencias propias, (Calderón, 2006: 17). En este contexto, la SEP, asumiría la responsabilidad de forjar patria y lo haría a través de la escuela (Padilla, 2009: 87)

La intención del Estado posrevolucionario era incorporar a las masas indígenas y campesinas a una sola identidad nacional, para ello la SEP rescató las tradiciones y expresiones autóctonas y las difundió en todo el territorio nacional a través de la literatura, los cantos populares y el muralismo, entre 1921 y 1923 Vasconcelos promovió la lectura de los clásicos griegos apoyándose para la edición e impresión de dichas obras en los Talleres Gráficos de la Nación y la difusión quedó bajo la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México, las obras publica-

das fueron; *La Odisea, La Ilíada y La Divina Comedia*, todas con un tiraje variado (Loyo, 1999:200-201).

En la nueva idea de historia patria posrevolucionaria se vanagloriaban héroes nacionales como Zapata y Juárez. Diego Rivera y José Clemente Orozco, expresaban la nueva historia, construida a partir de los colectivos campesinos y obreros, expresada en pinturas, que invitaban a la defensa de la tierra y a la lucha de clases. Con esta nueva corriente el muralismo como estrategia cultural otorgaba un lugar de importancia a las clases subalternas (Vaughan 1997: 70-71). Ahora bien, mientras esto ocurría, la propia SEP modificaba la vida cotidiana de los pueblos indígenas, pues se promovía el aprendizaje del español, se aconsejaba el consumo de cereales, granos, proteínas y evitar el uso del rebozo en las mujeres y niñas.

Mientras se abrían escuelas primarias rurales, también se crearían las escuelas normales, llamadas primero ERC. Así las había definido Alberto J. Pani (subsecretario de instrucción durante el gobierno de Francisco I Madero), quien en 1918 publicara su *Encuesta*, que era una especie de sugerencias dirigidas a las escuelas rudimentarias porfirianas, los maestros, políticos y empleados de gobierno, realizaron sugerencias para el buen funcionamiento de la escuela rudimentaria, pero, para el tema que nos ocupa destaca la opinión que dio el diputado Carlos Aguilar que apuntaba que:

A semejanza de lo que se ha hecho en Estados Unidos de América, se recurra a las escuelas ambulantes rurales, es decir, a maestros y maestras que recorran el país impartien-

do-al aire libre o en tiendas de campaña- la instrucción rudimentaria (Jurídicas UNAM, 2010).

Aunque la idea de Aguilar se asemejaba más a las Misiones Culturales de 1923, lo que nos indica es que ya existía dentro de algunos grupos políticos e intelectuales, la preocupación por la capacitación de maestros rurales, además, nos señala que la inquietud por crear este tipo de instituciones estaba presente desde antes de 1922. Las primeras ERC o Escuelas Rurales, pues se les llamaba de igual manera, no tenían un plan concreto y tampoco se esperaba que duraran mucho tiempo, como señala (Civera, 2003), fueron una especie de experimento o ensayo, cuando capacitaban a la primera generación de maestros dejaban de funcionar pues ya habían cumplido su misión o también cerraban porque no contaban con locales fijos, carecían de presupuesto, mobiliario y personal. En 1922 se abrió la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, Michoacán, que logró sobrevivir pese a tener las mismas precariedades de sus antecesoras. (Civera, 2003)

Las primeras Escuelas Normales Rurales (ENR) que abrieron por iniciativa de la SEP en 1922 tuvieron las mismas carencias, no había uniformidad en sus programas de estudio ya que cada una se adecuaba según sus medios, incluso algunas cambiaron de estado para poder sobrevivir, no obstante, la finalidad era la misma, formar maestros que atendieran el medio rural no solo enseñando el alfabeto, si no introduciendo además nociones de higiene, cultura y patriotismo. En este mismo contexto, se crearon las Misiones Culturales en 1923, encabezadas por el

maestro Rafael Ramírez, iniciando así sus trabajos como maestros ambulantes, enseñando prácticas de higiene, programas culturales y técnicas de conservación de alimentos, para entonces, se planeó desplazar a 690 misioneros a las áreas rurales de todo el país (Vaughan, 1999: 27), su llegada causaba algarabía porque significaba romper, aunque fuera por poco tiempo, con la monotonía de las labores del campo.

Para 1925, la formación de maestros rurales se realizaba en dos años, las materias más importantes tenían que ver con la vida rural, pequeñas industrias, artes y oficios (Loyo, 199: 313). El subsecretario de educación Moisés Sáenz había introducido la *pedagogía de la acción* del norteamericano John Dewey, en la escuela popular. Esta pedagogía ponía al estudiante en el centro del aprendizaje y le daba total libertad de participar en el gobierno escolar, la escuela era una representación de la vida en sociedad, debían comprender y practicar la democracia (Civera, 2008: 5), se trabajaba bajo el prototipo de familia, el director sería el padre y la esposa de la madre de los alumnos, se evitaban las reglamentaciones rígidas y los castigos severos. Para ingresar a la normal, los alumnos debían contar con 14 años las mujeres y 15 los hombres, el internado era mixto y muchas veces fue mal visto por las comunidades, pero para numerosas familias representaba la única opción de subsistencia y movilidad social.

Paralelamente, a las ENR el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), que concibió la educación como medio de mejoramiento económico, creó las Escuelas Centrales Agrícolas (ECA) que se convirtieron también en un proyecto para jóvenes del campo. Las ECA recibieron mucho mayor presupuesto, los alumnos y las instalaciones

eran más extensas, pero su personal “no estaba del todo capacitado para manejar la tecnología” (Hernández, 2015: 57). En las ECA no se practicaba el internado como familia ni la autorregulación, se dirigían de acuerdo a las exigencias de sus directivos, los alumnos aprendían a administrar parcelas e industrias rurales, un proyecto diseñado más para la mentalidad terrateniente y no de pequeños campesinos.

Pero muy pronto, las ECA se desvanecerían por falta de personal capacitado, por la salida constante de alumnos que no se sentían identificados con el proyecto y por el mal manejo que en conjunto con los bancos hicieron del recurso destinado a los créditos, en total solo abrieron siete ECA, en Hidalgo, Michoacán, Durango, Guanajuato, Estado de México, Puebla y Chihuahua (Civera, 2003: 92)

Normal Rural de Río Grande y el trabajo constante

Zacatecas se adhirió al proyecto educativo popular en 1922, con la firma del primer convenio de federalización, para entonces la población ascendía 379,329 habitantes, de estos 194,130 mayores de diez años, eran analfabetas (INEGI, 1921). Con el convenio, se esperaba expandir la educación más allá de los centros urbanos y semiurbanos, aunque lo cierto es que el éxito de las escuelas rurales del estado, dependió del apoyo de los padres de familia más que de los recursos de la SEP, pues generalmente fueron estos quienes construían los locales, la casa del maestro y dotaban de parcela escolar, en otras ocasiones también costearon el pago del maestro rural.

Para 1925 las escuelas del estado trabajaban con la *pedagogía de la acción*, introducida por Moisés Sáenz, el gobierno estatal

pedía a los padres la construcción de anexos como gallineros, porquerizas y apiarios y que dotaran de parcela escolar, todo ello, para la realización de las prácticas agrícolas y de pequeñas industrias, tal como lo pedía la *pedagogía de la acción*. (Guerrero, 2021). La Dirección de Educación Federal en el estado, supervisó de manera constante la aplicación del pragmatismo, aconsejaba que se realizara, aunque fuera de forma improvisada, o con parcelas prestadas, las actividades prácticas, lo importante, era dar cumplimiento a la pedagogía. (El Niño Laborista, 1927).

El gobierno estatal daba muestras de su interés por la educación campesina, en 1926 Donato Moreno gobernador del Estado solicitó la creación de una ENR en Río Grande, mismo lugar donde años antes había funcionado una escuela granja que cerró tan pronto como abrió pero que mostraba el interés se tenía por la capacitación agrícola y por la educación rural. Ante la nula respuesta de la SEP, en 1927 el gobernador junto con los líderes agrarios y el diputado Alfonso Medina, volvieron a gestionar la ENR (Hernández, 2015: 74) La respuesta no llegó, pero en cambio se envió una Misión Cultural para desarrollarse en el poblado de Tecolotes, Río Grande. A la Misión asistieron 52 maestros rurales, 22 estatales, 28 particulares y 15 aspirantes, la población participó activamente con los maestros misioneros, las mujeres recibieron enseñanzas sobre prácticas higiénicas y los hombres construyeron huertos con base a las explicaciones de los capacitadores (AHSEP, Misiones Culturales, 1927).

Este acontecimiento reafirmó la postura de los riograndenses en contar con su propia institución de educación superior, finalmente, en 1930, se traslada la ENR de San Juan del Río Querétaro a Río Grande, debido a los múltiples problemas que la institución tenía

con la población. Con la llegada de la ENR se fortaleció la figura de los líderes riograndenses y del mismo gobernador Medina, era la institución de más alto rango en el estado después del Instituto de Ciencias y la Normal de la Ciudad. (Hernández, 2015:76)

El local que ocupó la ENR no estaba en buenas condiciones y aunque se destinó una partida para su restauración éste no pudo ejercerse por problemas políticos entre el gobernador Alfonso Mediana originario de Río Grande y el Congreso. Aun así, la ENR inició sus labores con los alumnos que provenían de Querétaro y después se integrarían varios más de Aguascalientes, Durango y Zacatecas. Pocos alumnos desertaron en el transcurso del año y los que lo hacían era básicamente porque les no se acostumbraban a la falta de luz eléctrica, de agua corriente o a dormir en el piso (Loyo, 199:315).

En Río Grande se trabajó con base en el pragmatismo de la *escuela de la acción*, la institución nació como internado, los alumnos llevaban cuatro horas de materias académicas y el resto del día era dedicado exclusivamente para los trabajos agrícolas y de pequeñas industrias, desmontaban terrenos, realizaban trabajos de carpintería y pequeñas industrias como la elaboración de jabón del que se surtía a la población. Se trató de eliminar el sentido verbalista y libresco, dando más peso a la observación y a las actividades prácticas como las pequeñas industrias, carpintería, curtido de pieles, trabajo en apiarios, gallineros, conejeras, porquerizas, cocina y liderazgo comunitario. Lo mismo pasó con las evaluaciones las cuales no debían seguir el modelo del cuestionario si no, calificar con base a las aptitudes que los alumnos demostraban tener. (Hernández, 2015)

La mayor parte del tiempo, los estudiantes se dedicaban a reparar el local escolar, deteriorado por el tiempo, todo en la ENR de Río Grande estaba conectado con el trabajo; comenzaban su jornada a las seis de la mañana y terminaban a las seis de la tarde, colaboraban en la preparación de alimentos, mismos que eran producidos por la propia escuela, el director de la Normal, Abel Bautista, fomentaba hábitos perdurables a los alumnos, pero también reconocía sus limitantes. La institución no contaba con una biblioteca escolar, libros actualizados y la planta docente era escasa y saturada de materias (Hernández, 2015) Bautista simpatizaba con los ideales revolucionarios, no pocas veces hizo saber su simpatía hacia la justicia social, invitaba a la población a entrar al local escolar, no era de extrañar que en el frontispicio se leyera la frase: “Pueblo entra, esta es tú casa”.

La ENR de Río Grande adaptó los programas de la SEP a sus propios medios, la teoría se complementaba con la práctica, las salidas al campo fueron recurrentes su intención era relacionar las materias académicas con aspectos de la vida cotidiana. De esta forma, la ENR imprimió a sus actividades una esencia vital. Abel Bautista siempre hizo mención a los logros de la Revolución en materia educativa. Esta actividad recurrente, provocaría que la población relacionara a la ENR como una institución de revolucionarios, en un momento en el que todavía estaba fresco el problema entre la Iglesia y el Estado por la Guerra cristera. La tensión entre la escuela y la población se acrecentaba cuando la ENR ponía en práctica el antifanatismo. Aunado a esta práctica, la Normal fue señalada de apoyar organizaciones contrarias al Partido Nacional Revolucionario (PNR). Los alumnos fueron acu-

sados de propagar la idea de que este partido no era amigo del pueblo, este antecedente sería mal visto por la SEP y obviamente por los gobiernos federal y estatal, por lo que sentaría un precedente negativo que traería como consecuencia el cambio de sede.

En 1933 la SEP hizo saber al director Abel Bautista que había el interés por convertir a la Normal en Regional Campesina, por lo que se iniciaron los estudios necesarios para ver si contaba con las condiciones que estas requerían, después de realizar el estudio, se llegó a la conclusión de que en Río Grande no podía desarrollarse la Regional. El DEANR determinó que no se contaba con tierra suficiente, que existían problemas políticos entre bandos rivales y que la escuela estaba envuelta en ellos. Además, la propaganda de los grupos religiosos de la zona contra la escuela era bien conocida y el local estaba en permanente deterioro. Esta situación, no permitiría el desarrollo de la ERC. Se sugería cambiar la ENR a Bimbaletes, donde los campesinos ofrecían dotarla de tierras y agua, pues se contaba con dos presas que almacenaban siete millones de metros cúbicos del líquido y con capacidad de irrigar 100 hectáreas (AHSEP, DEANR, caja 33473, “Visita de inspección”, 28 febrero de 1934)

En 1932, se habían llevado a cabo elecciones en el estado y había resultado triunfador el candidato del Partido Nacional Revolucionario (PNR) Matías Ramos Santos, rival ideológico del exgobernador riograndense Alfonso Medina, por lo que el cambio de sede de la ENR pudo deberse también a una revancha política. Hasta donde la documentación permite visualizar, la querrela entre Medina y Ramos correspondió a diferencias ideológicas. Medina había sido militante y activista de la Confederación Regional Obrera Mexi-

cana (CROM) y miembro del Partido Laborista Mexicano del estado (PLM). Su actividad se concretó al reparto de tierras y a la organización de obreros y campesinos de la región de Río Grande. En 1928, fue postulado por el PLM y electo gobernador para el cuatrienio 1928-1932. Como promotor de la cuestión agraria gestionó la creación de la ENR del estado para la formación de hijos de campesinos, además de considerarla necesaria para la buena organización de la población, no obstante que la culminación del proyecto se da hasta 1930. Por órdenes del presidente Calles se le encargó la formación del PNR en el estado, cuyo antecedente sería el Partido Revolucionario Zacatecano formado en 1929 por el gobernador interino Jesús J. Delgado (López y Sotelo, 1992:127).

Pero la fidelidad que Medina tenía hacia el PLM y a la CROM, hizo que incumpliera las órdenes del “jefe máximo” Calles, brindando un nulo apoyo para la formación del PNR. En este escenario, dio lugar el primer juicio político en México, pues la legislatura local acordó desaforarlo y retirarlo de su investidura el 29 de mayo de 1929. La prensa del momento atribuyó el acontecimiento al “desacato a las instrucciones del Congreso y de invadir la jurisdicción municipal”. Este y muchos más fueron los fundamentos para su separación del cargo, lo evidente, sin embargo, la problemática de fondo era la desobediencia a Calles y la obstaculización para la formación en Zacatecas del PNR.

Por el contrario, el general Matías Ramos había germinado en el grupo callista, incluso su designación como gobernador se debió a su filiación al grupo revolucionario y su fidelidad a él. En 1934 ya siendo gobernador fue nombrado presidente del PNR con licencia, no es de extrañar que las buenas relaciones entre

Ramos y el gobierno federal hayan coadyuvado para fraguar el cambio de sede de la ENR de Río Grande a Bimbaletes. La ENR era la representación del proyecto educativo de Medina, donde convergían, además, los grupos obreros y campesinos de la comunidad, fieles a él. Así, era comprensible que Ramos pusiera en marcha su propio proyecto, respaldado en nuevos, pero no diferentes actores sociales.

La ENR se convirtió en escenario de rivalidades políticas, por un lado, la presencia del PLM y las organizaciones campesinas representativas de Medina, por otro, los aliados del bando oficialista, PNR. Ambas partes convergían en la vida de la institución y de alguna manera fueron determinantes para la clausura de ésta, aunque no las únicas. En 1933, cuando se realizó el estudio para el cambio de sede, brotaron a la luz otros aspectos o por lo menos así lo hicieron saber a la SEP, entre los más preocupantes resaltaban la acción del clero contra la Normal, los escasos de tierras y de agua a pesar de contar con la afluyente del Aguanaval. Se sumaban también las carencias físicas, según Romero los locales eran viejos, los sanitarios insuficientes e insalubres. (Morales, 2016:122)

La población y las organizaciones campesinas de Río Grande, se resistían al cambio de su escuela, de un proyecto que consideraba ya parte de su cotidianidad y al que habían brindado total apoyo. Finalmente, en 1933 la normal se trasladaría a Bimbaletes, donde se auguraba un exitoso desarrollo del proyecto de la ERC.

Normalistas rurales en Bimbaletes, reconociendo el espacio

La llegada de la ENR a Bimbaletes coincidió con un momento de efervescencia en que dos grupos políticos antagónicos se

disputaban la fundación del recién creado municipio del mismo nombre, los informes enviados a la SEP de que la zona no representaba problemas políticos, como era el caso de Río Grande, fueron falsos. Es importante aclarar este hecho, pues la normal, que entonces pasaría a constituirse como ERC, quedaría envuelta en esta problemática y gran parte de las querellas que enfrentaría estarían relacionadas con este antecedente.

Otra situación a resaltar fue el apoyo que brindó el gobernador Matías Ramos Santos a la ERC, pues simbolizaba su apoyo al gobierno nacional y la firmeza de su lealtad como hombre de estado, desde el inicio de su gobierno, mostró una singular preferencia por la educación de las masas campesinas. En 1932, pidió a la Escuela Normal urbana que los alumnos egresados prestaran sus servicios por dos años en el medio rural, al concluir tal tiempo, se les otorgaría una plaza, ante la negativa de los alumnos y de la propia Normal, decidió clausurarla en 1934 y no sería abierta hasta 1940. El Instituto de ciencias había cerrado un año antes en 1933, por no adherirse a la educación socialista. Con el presupuesto que era destinado a estas dos instituciones se completaron 100 becas, dos por cada municipio, para que los jóvenes campesinos ingresaran a la ERC (AHMZ, 1932, circular 104).

Con el apoyo del gobierno local, la SEP se dispuso a desarrollar un amplio trabajo social, cultural y de tecnificación, los alumnos realizarían los primeros trabajos para reconocer la zona: identificar las necesidades y los medios de vida de la región, realizar un estudio minucioso de los principales productos agrícolas, su tipo de suelo y formas de organización de la comunidad., estas instituciones se convertirían como señala Civera

(2003), en agencias de desarrollo rural. La ERC de Bimbaletes abarcaría un radio de acción de 200 km a la redonda y dentro de esa jurisdicción también abarcaría algunas escuelas del estado de Aguascalientes (Morales, 2016:134). La población era eminentemente agrícola, el atuendo de los campesinos consistía en overol, camisa, huaraches y sombreros en mal estado. Mujeres y niñas usaban vestidos largos y rebozos que cubrían su cabeza, la principal característica en la “zona de influencia de la ERC” era el desaseo personal, los juegos de azar, el alcoholismo, el analfabetismo y el fanatismo, la cultura escolar iniciaría propiamente con la llegada de la ENR, constituida como ERC.

Al inicio, la ERC trabajó bajo los mismos planes de la ENR hasta 1935 cuando se modifican para dedicar los dos primeros años en la formación de peritos agrícolas y uno más para su formación magisterial, esta reforma en el currículum afectaría a los estudiantes llegados de Río Grande, pues se les agregaría un año más, lo que causó fuertes choques entre alumnos y directivos por el aumento de un año más que retrasaba su egreso de la escuela.

El gobierno local otorgó dos becas de estudio por cada municipio, se pedía que los aspirantes fueran de preferencia varones, hijos de ejidatarios, pequeños propietarios agrícolas, hijos de aparceros, peones de campo, artesanos o pequeños industriales; los hombres debían tener entre 14 y 21 años, las mujeres entre 12 y 18 años, haber aprobado el cuarto año de primaria rural; de buena conducta, no adolecer de defectos físicos que impidieran su trabajo en faenas agrícolas y contar con el consentimiento del padre o tutor (AHMZ, 1932, Circular 104). Al ser instituciones mixtas, no escaparon del repudio de grupos sociales conserva-

dores que no estaban de acuerdo en que dentro de la institución convivieran hombres y mujeres, para otro sector de la población, estas escuelas eran la única oportunidad de movilidad social y lugares donde por lo menos, tendrían asegurado el alimento.

El alumnado era procedente de los municipios de Tlaltenango, Nieves, Pinos, Río Grande, Guadalupe, San Juan del Mezquital, Sombrerete, Villa González Ortega, Villa de Cos y Mazapil, pero también de los estados de Durango y Aguascalientes, eran hijos de campesinos, pequeños propietarios, artesanos, ejidatarios, aparceros y maestros rurales, la mayoría solo había terminado la primaria elemental y sus edades oscilaban entre los 14 y 19 años (AHENMRS, caja 56 y 57 “estadística de inscripción”, 1934) Muchos padres de familia elaboraron cartas pidiendo una oportunidad de ingreso para sus hijos, argumentaban ser fieles a la Revolución y al gobierno, apoyar la causa en torno a la justicia social y a vigilar la conducta de sus hijos con tal de que tuvieran un lugar en la institución Muchos padres imploraron la aceptación de sus hijos, estaban seguros de que era la única vía de mejorar sus medios de vida, además, aseguraban comida diaria, techo y ropa, elementos escasos en los hogares rurales del sureste zacatecano.

En diciembre de 1933 llegó la Misión Cultural para anexarse a la ERC, su labor fue trabajar de cerca con los campesinos, realizar festivales cívicos y apoyar a las escuelas de la llamada “zona de influencia de la ERC”, que comprendía las escuelas primarias de: San Blas, Bimbaletes, Loreto, El Prieto, La Venta, Las Playas, Tierra Blanca, El Pastor, Puerto de Juan Alberto y la anexa a la ERC (AHENGMRS, exp. IV-5, 1935). Los primeros informes obtenidos

eran que, la mayoría de los profesores desconocían los métodos de enseñanza, no habían construido anexos para las prácticas agrícolas y no tenían buenas relaciones con los vecinos, por lo que no prestaban ningún tipo de ayuda a los locales escolares (AHSEP, DEANR, 1934). Aunado a la poca experiencia de los maestros se agregaba la pobreza y la miseria en que vivía el campesinado, además, era una población por demás, fanática, atribuían fenómenos naturales a castigos divinos, que buscaban resarcir a través del rezo. En este sentido, la Misión Cultural realizaría los primeros acercamientos con la población, a principios de 1934 organizarían festivales cívicos, el doctor y la ecónoma que acompañaban a la Misión, hablaban con la población sobre higiene, salud, economía doméstica y ahorro. Por la situación precaria de la población, aunque se quisiera no se les podía enseñar todo, pues no contaban con los materiales mínimos para realizarlo (AHSEP, DEANR, 1934).

A parte de la pobreza, el municipio de Bimbaletes tenía un profundo arraigo en el catolicismo, varias comunidades presentaron resistencia a las escuelas supervisadas por la ERC ya que, por influencias de los curas, creían que llegaban a pervertir las almas de los niños. En la comunidad de Tierra Blanca se encontraron las resistencias más notables, era un núcleo de campesinos pobres donde abundaba el alcoholismo, los juegos de azar y durante las fiestas patronales, cuando se terminaba el alcohol, remataban con balazos al aire. Se habían unido al movimiento cristero en apoyo al clero durante el conflicto entre la Iglesia y el Estado. La ERC tuvo que intervenir en varias ocasiones para salvaguardar la vida de los maestros rurales que llegaban al lugar, pues todos eran amenazados por la población. Siempre

buscaron formas de malversar el trabajo de los profesores, no permitían el establecimiento de la escuela, pero en cambio, había seis cantinas clandestinas que daban servicio todos los días (AHSEP, DEREYT, caja 40806 “Informe de actividades 1933-1936”).

Cuando la ERC comenzó a poner en marcha los principios de la educación socialista encontrarían más resistencias, pero también idearían nuevas formas de realizar pactos y alianzas que fueron determinantes en la cultura escolar.

Peritos agrícolas, “rebeldes” y líderes sociales

En 1934, el Artículo 3º constitucional fue reformado, la educación se declaró socialista. Además, el Estado tendría la exclusividad de dirigir y supervisar la actividad escolar, así como de desarrollar los planes y programas. El clero no podría impartir educación en el nivel primaria y las escuelas particulares tendrían que sujetarse a los nuevos postulados. No ahondaremos en este trabajo sobre los debates surgidos previos a la reforma, pero cabe señalar que ésta fue resultado de la presencia de diversas ideologías que apostaban por una educación con carácter científico, como la *escuela racionalista*, con fuerte presencia en el sureste: Yucatán y Tabasco, pero también contribuyó la influencia socialista, llegada a través de inmigrantes extranjeros y que se consolidó en algunas organizaciones obreras.

La educación socialista se impregnaría en las escuelas populares, y en las ERC como la de Bimbaletes, trabajarían bajo el lema de la justicia social, el reparto agrario, la mejora de las condiciones de vida del campesinado, de su organización, corporativización y el contra el fanatismo religioso. Las interpretaciones del

socialismo fueron diversas, incluso en la misma esfera política, por ello, también en el magisterio existieron ciertas consideraciones sobre el término, la mayoría de los maestros consideraron que socialismo se relacionaba con la justicia social y con la conciencia de clase, algunos otros como anticlericalismo. Sepúlveda, (2021), señala que pocos lo entendieron como reformas sociales dirigidas a las clases populares, pero sin modificar la base capitalista. En Zacatecas, el director de educación federal Tomás Cuervo, comprendió el socialismo como una preparación física, espiritual, politécnica y anticlerical (Hernández, 2015: 110)

Los maestros de la “zona de influencia” serían agentes de desarrollo social y de acuerdo a la nueva orientación socialista, atenderían también el problema agrario. La ERC abrió dentro del plantel un “bufet campesino” (AHSEP, DEANR, 1936), al casco de la ex Hacienda de San Marcos acudía la población para que los alumnos les redactaran cualquier documento de interés personal como testamentos, peticiones o cartas, pero, sobre todo peticiones de tierras. La ERC comenzó a verse como una escuela con sentido social y además, garantizaba alianzas políticas al gobierno local.

Peritos agrícolas

Ahora bien, los programas de la ERC siempre dieron una mayor importancia a las materias agrícolas, la mayor parte del tiempo los estudiantes pasaban atendiendo los terrenos de la escuela. En 1935 los alumnos que habían llegado de Río Grande, manifestaron su inconformidad por que no eran avanzados al grado normal, pues se les había agregado un año más de estudios de acuerdo al programa de las ERC, a los estudiantes no les intere-

saba ser “peritos agrícolas”, querían ser maestros rurales, pues para eso habían entrado a la ENR de Río Grande, la urgencia de titularse, según lo manifestaron, era para trabajar lo más pronto posible, percibir un sueldo y coadyuvar a su familia. También señalaban que las actividades agrícolas que realizaban no eran diferentes a lo que ellos habían aprendido en sus comunidades, además, no eran remunerados por el excesivo trabajo al que eran sometidos por parte de la ERC (AHSEP, DEANR, 1935).

Los estudiantes también demandaban la falta de camas, sábanas y ropa., las mujeres dormían de dos y las enfermedades como la sarna, se pasaban de una a otra y no había botiquín médico para atender los accidentes más recurrentes. Una visita de inspección por parte del Departamento de Educación Federal en el estado, evidenció también el mal estado de los anexos escolares, según el visitador, las porquerizas se encontraban en abandono, la falta de limpieza aunada a las lluvias hacía de ellas un fuerte foco de infección, lo mismo pasaba con el local también carecía de higiene. Informaba también que los alumnos no habían salido de vacaciones porque la escuela les había exigido atender las labores agrícolas. Desde la perspectiva del supervisor, lo que los estudiantes exigían no estaba fuera de contexto, su actitud de “rebeldes”, como los llamaba el director, venía precisamente de la falta de atención por parte de los docentes y de la propia dirección (AHENRMRS, gobierno, correspondencia, 1935), los argumentos señalados por los estudiantes eran válidos, querían ser maestros y no “peritos agrícolas”, la respuesta de la ERC fue su expulsión, aunque después, fueron regresados al plantel a concluir sus estudios.

El interés por la preparación técnico-agrícola tenía que ver con el desarrollo y el progreso de las comunidades, los estudiantes al egresar se trasladarían a comunidades rurales donde capacitarían a los campesinos en la selección de semilla, técnicas de cultivo, y preparación de la tierra, la base del currículum giraba en torno a la agricultura. De 8:30 a 12:15, llevaban las materias académicas; a las 12:15 se trasladaban a las escuelas de la zona de influencia y a la anexa a la ERC, para realizar la observación de clase, de las 15:00 a las 17:15 horas, correspondían las actividades agropecuarias y si era necesario, tomaban el resto del día (AHENRMRS, 1935). La institución careció de elementos agrícolas modernos, por mucho que el gobierno local hubiera apoyado a la escuela, no fue suficiente para comprar enceres y maquinaria. En 1936, se solicitaba al gobierno un tractor para mejorar la producción y enseñar a los alumnos a utilizar la maquinaria moderna, los principales productos que cosechaba la ERC eran trigo, maíz, cebolla, chile, frijol y hortalizas, las tierras que no eran trabajadas por la ERC se arrendaban a los campesinos de la comunidad. (AHSEP DEANR, caja 333473, Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, 1936)

Para 1936 la planta docente de la ERC la conformaban tres agrónomos, el director, ingeniero agrónomo Francisco Jácome; el agrónomo Juan Banda y el agrónomo Nicandro Díaz, quienes impartían las clases de agricultura, legislación rural y riqueza del suelo, también había tres profesores encargados del sector normal: Rodolfo Sánchez Flores, Benito Garza y José Martínez Villegas, que impartían las materias de técnica de la lectura-escritura; técnica de la aritmética y geometría, técnica de las ciencias

naturales, ciencias sociales y orientación escolar, los ayudantes auxiliares Vicente Osorio, Vicente Solís, José E. Gómez y Julio Flores, impartían los talleres de carpintería, herrería, técnica aplicada y dibujo. Estaba también el encargado de educación física, Alfredo Garza; el médico Enrique Millán Muro y la ecónoma, Raquel Yañez. Como se puede apreciar, la planta docente resultaba insuficiente, los agrónomos y profesores siempre tuvieron sobrecarga de materias. En total, el personal era de 24 trabajadores, incluyendo a taquígrafos, lavanderas, mozos y ayudantes de talleres (AHENRMRS, “relación de personal docente”, 1936).

Si bien los campesinos obtuvieron beneficios inmediatos en la organización para pedir dotaciones ejidales y en la obtención de nuevos métodos y técnicas de siembra, a su vez, fueron corporativizándose al partido oficial PNR, mediante organizaciones que la misma ERC propiciaba, como sugiere Córdova (1986), el gobierno federal durante el cardenismo, necesitaría el apoyo de las masas para poder llevar a cabo reformas estructurales y reconstruir la estructura social eminentemente agraria, en ese sentido, la ERC de Bimbaletes resultaba ser un proyecto correspondiente con la política cardenista.

El estudiante y la acción social

Por otra parte, los estudiantes también trabajaron constantemente en las escuelas de la “zona de influencia”, apoyando a los maestros rurales, en la comunidad de San Blas, colaboraron con el maestro rural, uno de los más activos de la zona. En 1936, organizaron los concursos del mejor bordado para las niñas y del mejor trompo, para los niños, las alumnas ayudaban a las niñas a adornar sus servilletas y los alumnos apoyaban en la creación de equipos deportivos como

el de béisbol “La Alianza” de niños y campesinos (AHSEP, DGEPEYT, Escuela Rural Federal de San Blas, Loreto, 1936). Estas actividades les permitieron introducir los fines de la escuela socialista ya que agradaban a la población, así se negociaba con las comunidades, mientras la ERC introducía campañas culturales, deportivas e higiénicas, también implantaba el cientificismo, se explicaba al niño que la lluvia, y la sequía provenían de fenómenos naturales y no de castigos divinos. Esta ideología comenzaba a incomodar al clero que también hacía su propia campaña contra la ERC y contra la propia educación socialista, no cabe duda que la ERC, los maestros rurales y los propios estudiantes, habían aprendido cómo negociar dentro de la dinámica de la cultura escolar.

La campaña cultural fue impulsada con mucha fuerza en la “zona de influencia”, el primer año de vida de la ERC se organizó la primera exposición agrícola y ganadera, el alumnado decoró los amplios corredores de la ex hacienda de San Marcos, recibió a los campesinos y prepararon el programa, la ex hacienda de San Marcos exponía los mejores ejemplares agrícolas: calabazas, cebollas, hortalizas, frijol y mazorcas, la institución se proyectaba ya como una entidad popular cercana a los campesinos. En 1936, la Dirección de Educación Federal en el estado hizo obligatoria la formación de cuadros teatrales en todas las zonas escolares, esta disposición tuvo dos objetivos, contrarrestar la influencia del clero, pues estratégicamente eran puestas en escena los días de alguna celebración pastoral, por otro lado, enseñaban a través de éstas temas sobre reparto agrario, la vida de líderes revolucionarios como Emiliano Zapata o fragmentos de los artículos 27, 3º y 123 de la Constitución.

Todo acto pedagógico giraba en torno a la fiesta, por ejemplo “El día del árbol” se realizaba demostración de trabajos realizados por los niños referentes al tema, en cada acto cultural los campesinos eran parte fundamental, subían al escenario y entonaban canciones como “La oración de la india”, “Cartas son cartas” y “Campesino ponte alerta” (AHSEP, DEANR, caja 33473, “informe Misión Cultural”, 1934). La ERC se encargó de la realización de fiestas patrias, así como las más representativas para el nuevo estado posrevolucionario, los estudiantes preparaban discursos alusivos a cada fecha, desde su visión y desde la nueva orientación socialista, se hacía referencia al progreso, a la organización obrera y campesina y a la defensa de la tierra, temas que no siempre fueron bien vistos por algunas organizaciones campesinas de la región.

Como se mencionó anteriormente, la ERC había llegado en un momento de efervescencia política y quedó envuelta en dos posturas políticas diferentes; por dos grupos que se disputaban la creación del municipio. La cabecera municipal que había estado en la comunidad de Bimbaletes fue cambiada a Estación Loreto a iniciativa del gobernador Matías Ramos, quien había convencido al presidente municipal ésta quedaría mejor comunicada si se ubicaba cerca de la estación del ferrocarril.

El grupo unido al presidente municipal estaba adherido al PNR, mientras que el otro, se había organizado con la ayuda de algunos maestros rurales y de estudiantes de la ERC, el grupo oficial era la Agrupación de Campesinos Belisario Domínguez, que apoyaban al gobierno local y federal y el proyecto de la ERC. El grupo “rebelde” era el Frente Único Regional de Campesinos de Bimbaletes, durante

la celebración de las fiestas patrias, un grupo de estudiantes dio un discurso en el que supuestamente habían transgredido los principios de la Agrupación Belisario Domínguez, inmediatamente, pidieron al director Francisco Jácome que tomara medidas en contra de los estudiantes, pues no podían como institución, mezclarse en asuntos políticos. Durante los años treinta, muchos maestros comprendieron que la educación socialista era un medio de reivindicación de las masas campesinas e hicieron suyos los problemas sociales y políticos de la población rural. En este sentido, los estudiantes habían solo expuesto lo que a su juicio resultaba injusto.

Los campesinos de la Agrupación Belisario Domínguez elevaron su queja ante el Departamento de Educación Federal en el estado que pronto pidió al director una explicación de los hechos. Francisco Jácome, solo se remitió a declarar que los estudiantes no habían transgredido en nada a la Agrupación Belisario Domínguez, que su discurso solo se enfocó a señalar los objetivos de la educación socialista y de organización de las masas (AHSEP, DEANR, 1936).

Líderes sociales

Lo descrito antes, indica que tanto estudiantes como maestros rurales habían tomado partido en las causas que consideraron justas, en el sureste zacatecano, durante la educación socialista, el papel de muchos maestros destacó más por su liderazgo social más que su desempeño en el área de la enseñanza pedagógica, en el poblado de Bimbaletes, donde estuvo originalmente la cabecera municipal, cambiada en 1935 a Estación Loreto (ahora Loreto), el maestro rural Valente Lozano, había corporativizado a 350 campesinos en el Frente Único Regional, además se habían

unido otros poblados como Las Playas, San Blas, Felipe Carrillo Puerto, Crisóstomo y El Prieto y había rebasado en popularidad a la Organización oficial Belisario Domínguez.

Las gestiones del maestro rural, Valente Lozano, habían alcanzado logros significativos para los campesinos de la “zona de influencia” de la ERC. Conformó una cooperativa de consumo con 50 socios, gestionó la instalación de una agencia de correos y una parada de los trenes 401 y 402 en la comunidad de Bimbaletes, de esta forma se daría salida a sus productos agrícolas hacia el estado de Aguascalientes. Los campesinos colocaron los rieles en jornadas nocturnas y en poco tiempo, empezó a dar buenos resultados (AHENRMRS, caja, 56, “Informe de actividades”, 1934-1936). Para evitar que la organización del maestro Lozano siguiera cobrando fuerza, los miembros de la Agrupación Belisario Domínguez enviaron cartas a la SEP y al presidente Lázaro Cárdenas. En ellas expresaban que el maestro estaba provocando el divisionismo en la zona de influencia de la ERC y que estaba opacando a las organizaciones pertenecientes al PNR. La indicación que se dio a la ERC fue que reacomodara al maestro Lozano que pronto fue enviado al municipio de Fresnillo. Al dejar la zona, el Frente Único Regional de Campesinos que había organizado el maestro, pasó a incorporarse al PNR estatal, a pesar de la fuerte resistencia que manifestaron.

Los alumnos de la ERC fueron cercanos a la problemática de la “zona de influencia”, la colaboración cotidiana con los campesinos y con los maestros rurales, los hicieron partícipes de la dinámica que muy pronto enfrentarían ellos mismos, es en esta dinámica donde fortalecerían su formación, pues iban experimentando diferentes formas de negociación.

Los incidentes contra la ERC generados por el conflicto cristero no desestabilizaron el rumbo de la educación socialista, para 1935 Zacatecas vivía una segunda oleada cristera debido a la educación socialista. Los grupos detractores de la educación también realizaron una amplia campaña de difamación contra la escuela y contra los maestros rurales. Se insistía a los padres de familia de no enviar a los niños a las escuelas oficiales so pena de excomunión. Desde su llegada, la ERC fue considerada por algunos sectores campesinos como anticlerical, además, Bimbaletes estaba cerca de la zona cristera, una de sus comunidades en la “zona de influencia”, Tierra Blanca, que era un núcleo de radicales cristeros, por ello, se dotó a la ERC de armamento para su defensa, los alumnos se armaron con 50 rifles y vigilaron día y noches el local escolar. La ERC mantuvo una constante vigilancia sobre las escuelas particulares para que se ajustaran a los planes y programas oficiales, la población más reaccionaria no venía de círculos religiosos si no de algunos líderes políticos que vieron en la escuela un obstáculo a sus intereses y en mayor medida fueron estos grupos los que desestabilizaron la dinámica escolar.

Incluso, los problemas que se suscitaron en la “zona de influencia de la ERC” no fueron dirigidos a la escuela socialista, una gran mayoría de campesinos vieron en ella una forma de progresar, de organizarse, de pedir tierras, de obtener beneficios a corto y largo plazo, las querellas fueron en mayor medida por la desestabilización política que provocaban los discursos y las políticas de ciertos alumnos y maestros, desestabilidad que también tambaleaba la organización del partido oficial local y nacional.

Hacia 1938, se iba desvaneciendo el apoyo a las ERC, la crisis

provocada por la expropiación petrolera redujo el presupuesto de éstas \$2,455,398.56 fue su presupuesto, en 1939 sería de \$66,658.80 y en 1940 de \$3,427,646.98 (Hernández, 2015: 104) que de igual manera era reducido para dar mantenimiento a estas instituciones que hacia finales de los años treinta

Consideraciones finales

A cien años de la creación de las Escuelas Normales Rurales, el panorama no difiere mucho de las precariedades con las que surgieron desde su nacimiento, han padecido la carencia de presupuesto, planta docente, enceres, aulas y reconocimiento social. Hacia 1938, se vislumbraba su decadencia; la presión social ejercida sobre el Estado por la educación socialista, el nacimiento de nuevos frentes políticos entre ellos el Partido Acción Nacional y la política nacionalista enfocada a la expropiación de los petróleos, desembocó en la reducción de presupuesto dirigido a estas instituciones.

Concretamente en los años cuarenta, cuando son unificados los planes y programas de estudio para las escuelas normales rurales y urbanas, se desvanecía también uno de los grandes proyectos vinculados al campo y a sus necesidades. A partir de entonces parece que el Estado ha perdido la memoria, las normales rurales forjaron patria en los lugares a los cuales por otros medios hubiera sido difícil de concretar el proyecto de nación emanado de la Revolución.

Las Escuelas Normales Rurales convertidas en Escuelas Regionales Campesinas en 1933 resultaron ser el medio más eficaz del Estado posrevolucionario para corporativizar al sector campesino dentro de las filas del PNR. La intención de la ERC si

bien fue la mejora de las comunidades, también lo fue la reconfiguración del medio rural, desplazar antiguos caciques por líderes agrarios o iglesias por escuelas, era la expresión de un Estado que estaba decidido a tomar las riendas de la vida social, política y económica, en la batalla por la ocupación del territorio, los alumnos normalistas y los maestros rurales fueron carne de cañón, los primeros en enfrentar el repudio de una sociedad eminentemente religiosa, reacia a modificar sus formas de vida.

Alumnos y maestros rurales en el sureste zacatecano, enfrentaron esa dinámica en la que intentaron hacerse ver, primero, exigiendo mejores condiciones de vida dentro de las ERC y después, fuera de ellas, poniendo en práctica los objetivos de la SEP, pero también tomando parte en las causas que consideraron justas. La historia de esta dinámica es actual, pareciera que es necesario estar siempre alerta en defensa del último proyecto emanado de la Revolución y que significa, como hace cien años, el único medio por el cual las masas campesinas e indígenas marginadas del país tienen una oportunidad de movilidad social y de acceso a una educación superior.

Desde su creación en 1922, las ENR carecieron de presupuesto, planes de estudio y edificios escolares, aun así, debieron darle forma a un país donde no existía una idea homogénea de México, en momentos en el que el campo necesitaba reactivarse, fueron convertidas en agencias de desarrollo rural para hacer productivas a las comunidades rurales y prueba de su importancia fue el crecimiento en número, 35 planteles para 1936.

Mónica e Iris, estudiantes normalistas de Teteles, Puebla, una de las 17 normales rurales que aún sobreviven, perdieron la vida

mientras se manifestaban, pedían la solución a su pliego petitorio: la mejora de sus condiciones de vida dentro de la normal, obras de infraestructura en su local escolar y un autobús para realizar sus prácticas pedagógicas. Esta realidad es, sin embargo, una actividad recurrente en el movimiento de resistencia para seguir manteniendo las instituciones más longevas heredadas por la Revolución y que siguen representando una opción de movilidad social en un medio rural precario y marginado. Mactumacza, es quizá la expresión más clara de esta marginación, los estudiantes han salido a las calles, piden que su examen de ingreso sea realizado de manera presencial pues en el contexto socioeconómico les limita el acceso a computadoras e internet, la respuesta, el encierro de 74 mujeres y 19 hombres, acusados de realizar “vandalismo”.

Las Normales Rurales tienen que permanecer, ciertamente deben responder a orientaciones y criterios específicos, pero no puede perder su vinculación con la realidad social, voltear al pasado puede ser un buen comienzo para rescatar estrategias que resultaron exitosas y que pueden volver a incorporarse a estas instituciones.

Referencias

- Civera, Alicia (2013), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense.
- Calderón Mólgora, Marco (2006), “Festivales cívicos y educación rural en México, 1920-1940”, en *Revista Relaciones*, núm. 106, vol. xxvii, 2006, COLMICH, México, pp. 17-56.
- Córdova, Arnaldo (1986), *La política de masas del cardenismo*, Serie Popular Era, octava edición, México,

- Guerrero, Ma. Gabriela (2021) “Moisés Sáenz Garza: la conformación del México moderno”, en Anuario Mexicano de Historia de la Educación, núm. 2, pp. 45-60.
- Hernández Santos, Marcelo (2015), En tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de san Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984, México, Universidad Autónoma de Zacatecas-Universidad Pedagógica Nacional.
- López, María Ruth y Sotelo, Soledad (1992), “Los agitados años de la Revolución 1917-1932”, en Vera, Ramón y Sánchez, José (Coord.), Historia de la cuestión agraria mexicana, estado de Zacatecas, 1900-1940, Gobierno del Estado de Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, Estudios Históricos del agrarismo en México, México.
- Loyo, Engracia (1999), Gobiernos posrevolucionarios y educación popular en México, 1911-1928, El Colegio de México, México.
- Morales Dueñas Hallier (2016), “La semilla en el surco, José Santos Valdés y la escuela rural mexicana” Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Padilla, Tanalis (2009), “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”, en El Ciudadino, núm. 154, México, pp. 85-93. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/11742?show=full>.
- Sepúlveda, Manola (2021), “La educación socialista en la Escuela Regional Campesina de Tenería, Estado de México, 1934-1940” en Colmena, núm. 58, mayo, disponible en: <http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2058/Colmenario/msg.html>, (fecha de consulta, 05/05/2021)
- Vaughan, Mary Kay (2001), Política Cultural en la Revolución, maestros, campesinos y escuelas, 1930-1940, México, Fondo de Cultura Económica.
- AHENRMRS [Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural “General

Matías Ramos Santos”] Fondo: gobierno, correspondencia, 1935.

AHSEP, Fondo: DEREYT [Dirección de Educación Rural en los Estados y Territorios] Expediente: Tierra Blanca, Loreto, 1933-1936, referencia: 40806.

AHSEP, Fondo: DEREYT [Dirección de Educación Rural en los Estados y Territorios] Expediente: San Blas, Lorero, 1933-1936, referencia: 40806.

AHMZ [Archivo Histórico del Municipio de Zacatecas] Fondo: contemporáneo, serie: educación federal, 1932-1985.

AHSEP, DEANR, [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] Fondo: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Referencia: 33473

AHSEP, DGEPEYT, Escuela Rural Federal de San Blas, Loreto, 1936)

HBPMZ [Hemeroteca de la Biblioteca Pública Mauricio Magdaleno Zacatecas] Revista, El Niño Laborista, Empalme de Cañitas, año II, núm., 7 y 8, mayo de 1927.

CAPÍTULO VII

LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES Y SU RELACIÓN CON EL ESTADO MEXICANO: LA PERTINENCIA DE UNA HISTORIA

Mónica Naymich López Macedonio
Instituto de Investigaciones Históricas
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
IIH-UMSNH

Introducción: la narrativa del enfrentamiento

Las y los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales del siglo XXI necesitan elucidar que sus centros de estudio no nacieron enfrentados al Estado Mexicano. Porque mientras ellos y ellas no erradiquen esta idea de enfrentamiento será muy difícil que contribuyan a construir, en la parte que les corresponde, al diálogo con el Estado mexicano del siglo XXI, que es la entidad histórica constitucionalmente autorizada para proporcionar tanto educación pública gratuita como el subsidio para el buen funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales. En una investigación que inicié en 2010, sobre el impacto de estas instituciones y sus egresados en la vida política y social de México, fue un tanto complicado llegar a comprender que existió diálogo e incluso colaboración entre el Estado mexicano y la comunidad normalista rural durante poco más de tres décadas del siglo XX. Advertir esto fue difícil debido a la prolífica edición de artículos

periodísticos y de textos académicos, gran cantidad de videos, noticias televisivas, radiofónicas que, a nivel nacional e internacional, han reproducido la narrativa de enfrentamiento entre esta comunidad estudiantil y los representantes de los tres niveles de gobierno en México. Por su puesto que esta narrativa tiene un sustento real; los asesinatos y represiones hacia esta comunidad estudiantil, que fueron progresivamente suscitándose desde 1968 y que encontró su clímax terrible en septiembre de 2014, son parte de la historia innegable del universo normalista rural que alimentan la narrativa del enfrentamiento. Sin embargo, quedarnos en ese discurso más que ayudar, entorpece el camino hacia la construcción del diálogo que la comunidad normalista rural necesita entablar con el Estado mexicano, porque hasta los padres y madres de los estudiantes desaparecidos en septiembre de 2014 en la ciudad guerrerense de Iguala, a pesar de su enorme dolor, han comprendido la importancia del diálogo y la colaboración para exigir el esclarecimiento del paradero de sus hijos. Necesitamos reabrir canales de comunicación directa con el Estado mexicano, hacer visible y renovar desde dentro la propuesta pedagógica normalista rural para recordarle con argumentos por qué México necesita a las Escuelas Normales Rurales y sus egresados en el siglo XXI. La agenda de este siglo es muy amplia; continúan sin ser subsanados históricos problemas nacionales y, desde las Escuelas Normales Rurales, podrían comenzar a plantearse soluciones. Por ejemplo, reavivar el acercamiento de estas instituciones y sus estudiantes con las comunidades rurales y sus saberes para, juntos, planear el rescate del campo con formas sustentables de producción, así como el cui-

dado de los recursos naturales y humanos, con el propósito de preservar la vida y gestionar oportunidades de desarrollo local que inhiban la migración coaccionada.

En el México del siglo XXI es pertinente no olvidar que las escuelas formadoras de docentes en y para el medio rural no surgieron enfrentadas al Estado mexicano. Por el contrario, fueron las instituciones sobre las que se comenzó a construir el Estado que surgió de la revolución mexicana, las cuales se erigieron como la apuesta pedagógica de los gobiernos que surgieron de aquella experiencia armada. Esta afirmación se puede inferir a partir de la historiografía que ha narrado su creación y devenir hasta el cardenismo (Vaughan, 1987) (Civera, 2008); sin dejar de mencionar las investigaciones que se han aproximado a su historia para narrar su acontecer después del gobierno cardenista (Padilla, 2009).

Al hacer a un lado la narrativa del enfrentamiento, es posible encontrar sentido a los numerosos informes que la Dirección Federal de Seguridad (DFS) generó sobre las y los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), una de las organizaciones estudiantiles más antiguas que existen en México y clave para explicar la existencia, así como para comprender el acontecer de las Escuelas Normales Rurales y sus estudiantes hasta nuestros días. El presente texto ofrece algunas reflexiones derivadas de una investigación más amplia que realicé como tesis doctoral y que puede consultarse en la sección de tesis de la biblioteca “Daniel Cosío Villegas” de El Colegio de México (López, 2016).

Por qué es importante esta historia

Esta investigación que comenzó a gestarse en 2010, tuvo la peculiaridad de haber sido sustentada en un acervo que no había sido utilizado para estudiar procesos y actores educativos. Me refiero al archivo de la extinta Dirección Federal de Seguridad (DFS), la cual se infiltró en el universo normalista rural a través de sus diversos tipos de informantes- los que estaban en su nómina y algunos de los que estuvieron en la nómina de la Secretaría de Educación Pública (SEP)-. La DFS fue la policía política creada por los gobiernos priistas, la cual operó de 1947 hasta 1985 cuando fue disuelta al hacerse pública su degradación y corrupción, como lo ha referido Sergio Aguayo Quezada (2015). A partir de la consulta y análisis de los informes que la DFS registró sobre las actividades políticas de las y los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales, es posible recuperar del olvido pasajes de la historia de esas instituciones y de sus actores estudiantiles, que refieren la existencia de diálogo y colaboración con el Estado mexicano entre 1935 y 1969, lográndose articular una historia que exige un lugar en la memoria colectiva de esta comunidad escolar y de la sociedad mexicana del siglo XXI, la cual esbozaremos en este texto. De la importancia del archivo de la DFS para escribir la historia de la segunda mitad del siglo XX mexicano, me he referido ya en otro espacio (López, 2018). Lo que es pertinente mencionar aquí es que la exploración y análisis de esa fuente ha permitido rescatar del olvido pasajes de la historia de las Escuelas Normales Rurales y de sus estudiantes, que no era posible recuperar a partir de los tradicionales repositorios que han alimentado a las investigaciones sobre estas instituciones y sus actores educativos en México.

En lo que va del siglo XXI, existen extraordinarias investigaciones que han reconstruido la historia de las organizaciones y movimientos estudiantiles universitarios (Marsiske, 2015). Sin embargo, existía una deuda respecto al conocimiento de la organización y movimientos estudiantiles de las Escuelas Normales Rurales. En lo que respecta a la historiografía de la educación en este país, uno de los temas neurálgicos ha consistido en explicar las distintas iniciativas y programas de educación y capacitación que fueron emprendidas en el medio rural entre 1921 y 1940, años que fueron cruciales para la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como la definición y consolidación de la escuela rural mexicana (Loyo, 2004) (Civera, 1988). Conocemos también las diferencias que existieron entre pedagogos, antropólogos, políticos e intelectuales a la hora de definir el carácter y funcionamiento de la escuela que sería llevada al medio rural (Loyo, 1985) (Fell, 1989). Uno de los episodios más controvertidos en la historia de la educación en México fue la educación socialista, la cual ha sido el otro gran tema de la historiografía de la educación en este país; un número importante de investigaciones han descrito las diferentes experiencias que se vivieron en el medio rural mexicano mientras la educación socialista estuvo vigente (Lerner, 1979) (Yanquelevich, 1985) (Quintanilla, 1996) (Camacho, 1991) (Sepúlveda, 1990-1991). Existen trabajos que han destacado la participación de los estudiantes universitarios, ya sea en la defensa o en la oposición a la educación socialista (Dorantes, 1993) (González, 2003) (Gutiérrez, 2011). Sin embargo, sabíamos muy poco sobre la organización política de las y los estudiantes normalistas rurales. Mi acercamiento al

estudio del universo normalista rural me ha permitido advertir que toda investigación que pretenda esclarecer el funcionamiento de la organización política de las y los estudiantes normalistas rurales y su relación con el Estado mexicano, necesita conocer la historia de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), que es la organización estudiantil clave para comprender el devenir de las Escuelas Normales Rurales y de sus estudiantes, desde los años treinta del siglo XX hasta la actualidad. A pesar de que las y los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM han participado activamente en importantes procesos de cambio en México, sobre esta organización política estudiantil sólo se habían aludido breves y aisladas referencias (Sepúlveda, 1976) (Ortiz, 1991) (Civera, 2011) (Ortiz Briano, 2012), pero no había sido el tema central de alguna investigación histórica. Teniendo como antecedente las investigaciones que se han realizado sobre los diferentes aspectos señalados acerca del universo normalista rural, es posible aseverar que las Escuelas Normales Rurales como las escuelas primarias donde sus egresados ejercieron su magisterio, no nacieron enfrentadas al Estado mexicano sino al contrario, ya que fueron las instituciones que contribuyeron a sostener su legitimidad. Dicho de otro modo, el Estado que emanó de la revolución mexicana llevó a cabo la primera revolución social del siglo XX y fue la escuela rural una de las instituciones que contribuyeron a concederle ese carácter.

La escuela rural en la primera revolución social del siglo XX

La revolución mexicana fue una revolución social porque a través de las instituciones que creó, favoreció la movilización social

ascendente de millones de mexicanos. Una de estas instituciones fue, sin duda, la escuela rural. A través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos revolucionarios diseñaron la creación de una escuela que recibió amplias tareas que fueron más allá de la tradicional escuela normal decimonónica. Después del acalorado debate entre los promotores de la educación pública y gratuita, finalmente, el grupo de pedagogos que defendieron la creación de una escuela especial para los habitantes del campo, lograron hacer oficial la creación de esta institución con el propósito de incentivar programas de desarrollo nacional agrario y de transmitir nuevos valores y saberes para transformar la forma del trabajo agropecuario y de vida de los habitantes de las sociedades rurales de México. Con distintas denominaciones, la escuela rural mexicana se fue construyendo como resultado de sucesivos proyectos de educación y capacitación rural que, través de la SEP, se emprendieron, coexistieron y ostentaron varias nomenclaturas. Primero con el nombre de Escuelas Normales Regionales en 1922 y, a partir de 1926, con el trabajo coordinado entre la SEP y la Secretaría de Agricultura comenzaron a funcionar las que, desde entonces, oficialmente se nombraron Escuelas Normales Rurales y, a la par de éstas, las denominadas Escuelas Centrales Agrícolas; la colaboración de ambas secretarías exigió la colaboración conjunta de ingenieros y maestros normalistas. En 1933, una iniciativa también promovida desde la SEP planteó la fusión de los programas educativos de las Escuelas Normales Rurales y de las Escuelas Centrales Agrícolas para crear un proyecto unificado de educación y capacitación rural que llevó por nombre Escuelas Regionales Campesinas. El programa de las Escuelas Regionales

Campeñas estuvo vigente entre 1933 y 1940; en una primera etapa, estas escuelas ofrecieron la opción de formar peritos agrícolas y, en una segunda, maestros normalistas con formación adicional en peritaje agrícola. Los programas de estudio y las pedagogías de las escuelas formadoras de docentes en y para el medio rural en México, ratificaron atribuciones extra escolares y favorecieron la formación de un magisterio consciente de que su labor profesional tenía que ir más allá del ámbito escolar. Por ejemplo, a la escuela rural se le dio el encargo de erradicar los obstáculos que, en los albores del siglo xx, seguían siendo señalados como impedimentos para el progreso de México: la pobreza, la enfermedad, el alcoholismo y las supersticiones religiosas de las que eran presa – pensaban los educadores radicados en la Ciudad de México– la mayoría de la población mexicana que habitaba el medio rural, a la que calificaron indistintamente como indígena. A través de la escuela rural, se promovió la transformación cultural de esa población mexicana y se le convocó a participar en las instituciones políticas, agrarias y de crédito porque a decir de Leopoldo Zea “ninguna clase dirigente podría prosperar en los albores del siglo xx sobre una base campesina pobre y sin posibilidades de mejoramiento social y económico” (1963), lo cual tuvieron muy en cuenta los gobiernos revolucionarios. En una época en la que la mayoría de la población del país habitaba el medio rural se proyectó formar a esta numerosa población del país, tanto productiva como políticamente, para hacerla participar en las distintas instituciones con las que se planeó organizar la nueva realidad nacional, en la cual se proyectó al campo como el escenario y a sus habitantes como los sujetos que sustentaría el

desarrollo de México. Es oportuno señalar que la relación política, que aquí esbozaremos, fue fraguada por los gobiernos revolucionarios y continuada por los gobiernos posrevolucionarios lo cual, no obstante, precisa diferenciarlos. Aquí entendemos por gobiernos revolucionarios aquellos que fueron encabezados por mexicanos que hicieron carrera política a partir de su participación en la revolución mexicana, los cuales impulsaron la masificación de la educación y apoyaron la creación de un amplio número de escuelas públicas en las comunidades rurales de México con el propósito de impulsar un proyecto de desarrollo nacional agrario. Incluso antes de la creación de la SEP, Venustiano Carranza impulsó la creación de las Escuelas Granja; Álvaro Obregón (1920-1924), Plutarco Elías Calles (1924-1928), Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932), Abelardo L. Rodríguez (1932-1934) y Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), impulsaron las escuelas de educación y capacitación rural que he mencionado con antelación. Por su parte, los gobiernos posrevolucionarios (1940-1982), fueron aquellos encabezados por mexicanos que pudieron haber ostentado participar en las filas de la revolución mexicana, como fue el caso de Manuel Ávila Camacho, pero que indiscutidamente, hicieron carrera política a partir de su militancia en las filas del partido oficial en cualquiera de sus diferentes versiones: Partido Nacional Revolucionario (PNR-1929), el Partido de la Revolución Mexicana (PRM-1938) y/o el Partido Revolucionario Institucional (PRI-1946). Además, salvo el caso de Adolfo Ruiz Cortines, que estudió contabilidad en una Escuela de Comercio, los gobiernos posrevolucionarios fueron encabezados por mexicanos que recibieron educación universitaria y se

formaron como abogados en la UNAM, con excepción de Gustavo Díaz Ordaz que la recibió del entonces Colegio del Estado de Puebla; ninguno de ellos realizó posgrados en el extranjero. Si bien es útil advertir estas diferencias de la clase política mexicana que encabezó los destinos de México de 1915 a 1970, también es pertinente señalar que, a pesar de las diferencias mencionadas, esta clase política mexicana mantuvo un discurso nacionalista y agrarista y, entre 1935 y 1969 a través de la SEP, un diálogo cercano con los dirigentes estudiantiles de las escuelas formadoras de docentes en y para el medio rural organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Esto favoreció el funcionamiento de estas escuelas, aunque no sin dificultades, pero con la certidumbre de ser escuchados por las autoridades educativas del gobierno federal y con la posibilidad de encontrar una respuesta positiva a sus demandas.

Como ya he mencionado, las escuelas especialmente diseñadas para los habitantes del medio rural, entre ellas las Escuelas Normales Rurales, no surgieron enfrentadas al Estado mexicano. Por el contrario, los actores que respondieron a su llamado oficial y que se incorporaron como miembros de esa comunidad educativa se fueron posicionando como aliados de las iniciativas impulsadas por los gobiernos revolucionarios en una época en que estas iniciativas llegaron a ser combatidas incluso con las armas. Es importante añadir que las escuelas formadoras de docentes en y para el medio rural fueron duramente atacadas por grupos de campesinos identificados con la causa cristera que, azuzados por miembros de la Iglesia católica y de sus laicos más cercanos, llevaron a cabo cruentos ataques

a los docentes que se atrevieron a llevar el discurso revolucionario al medio rural (Soto, 2002). Para la Iglesia católica, la pretendida labor docente del Estado y la intención de éste de confinarla a la esfera de lo privado, implicaba cancelar su histórico poder de reproducción social a través de la educación, entre otras restricciones que le fueron muy sensibles (Canto y Pastor 1997). La intención de limitar a la Iglesia católica a la esfera del confesionario y del pulpito, se había tenido en México desde mediados del siglo XIX y se había ratificado constitucionalmente en 1857, lo cual fue vuelto a ratificar en el siglo XX en la Constitución de 1917, sin embargo, los liberales mexicanos, tanto del siglo XIX como los del siglo XX, no habían logrado su estricta aplicación debido a la temprana y organizada resistencia de la institución eclesial de renunciar a su presencia en asuntos de la esfera pública. En el caso de los liberales mexicanos del siglo XX, la Iglesia católica mexicana respondió con la guerra cristera (Meyer, 1973). Pero incluso antes del estallido de la guerra cristera (1926-1929) y de sus secuelas reavivadas cuando se planteó la reforma al artículo tercero constitucional que estableció la educación socialista, los párrocos locales habían alzado la voz para manifestar su desaprobación hacia la coeducación promovida en las escuelas formadoras de maestros en y para el campo. Los párrocos y sus más cercanos colaboradores vieron en los centros de educación y capacitación rural, la encarnación del diablo y señalaron la convivencia de alumnos y alumnas en una misma institución, como un atentado a la moral católica. Así que, primero fue el chisme local y luego la mala prensa de los sectores clericales la que comenzó a desprestigiar la labor

educativa de estas instituciones. Presión que se intensificaría y, en la década de los cuarenta finalmente, tras una reforma emitida por la SEP, estas escuelas formadoras de docentes ofrecieron sus servicios escolares a hombres y mujeres por separado. Pero antes de esta reforma, la oposición eclesial al Estado revolucionario, se agravó cuando se intentó poner en marcha la educación socialista en todos los niveles educativos del país. En este marco de confrontación, maestros y estudiantes de los medios rurales descubrieron la importancia de su participación social y política. Decidieron organizarse para existir políticamente en esa gran iniciativa educativa de inclusión social que estaban construyendo los gobiernos revolucionarios, la cual no tenía precedente en la historia de México.

Surge una clase política: los estudiantes campesinos

Los sectores sociales rurales que había respondido al llamado de la escuela revolucionaria dieron su respaldo a un Estado que abiertamente los estaba invitando a sumarse a su programa de desarrollo nacional. El apoyo de estos sectores sociales fue crucial para la estabilidad del Estado mexicano, que deseaba consolidarse y fortalecerse en una época en la que centros universitarios como la Universidad Nacional y su rector Manuel Gómez Morín, así como figuras imponentes como el maestro Alfonso Caso, encabezaron una abierta oposición a lo que consideraron una intromisión estatal en los asuntos universitarios. En los años treinta, a raíz de la iniciativa de reforma al artículo tercero constitucional que estableció la educación socialista, Gómez Morín y Alfonso Caso lideraron, desde ese importante

espacio universitario del centro del país, una férrea oposición a la reforma socialista de la educación e impidieron su realización en esa institución y encontraron aliados en otros centros universitarios; este contexto favoreció el nacimiento y reconocimiento oficial de la primera universidad privada que existió en México, la cual se erigió como abierta opositora a la educación socialista e identificada con la causa cristera, un tema que he explorado con detenimiento (López, 2007).

La revolución mexicana hecha gobierno generó grandes expectativas de transformación social y profundas confrontaciones políticas. Y es que los que tomaron partido a favor del rumbo señalado por los gobiernos revolucionarios, así como los que lo hicieron para enfrentarlos, se organizaron para existir y actuar políticamente. En este contexto de polarización social y política, la comunidad normalista rural participó activamente. Fue en agosto de 1934 cuando la sociedad de alumnos de una escuela rural del norte de México convocó al resto de los estudiantes que se formaban como maestros normalistas en y para el medio rural, a organizarse en una federación. La iniciativa de crear una organización política estudiantil, que unificara a los estudiantes que habían respondido al llamado de las instituciones educativas revolucionarias, se gestó en la escuela ubicada en Tamatán, Tamaulipas, cuando la reforma socialista de la educación fue puesta en marcha. La iniciativa de organización estudiantil fue respaldada por el magisterio normalista rural que estaba organizado en el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC), el cual militaba en el Partido Comunista Mexicano (López, 2019). Siguiendo el

ejemplo de sus maestros, los estudiantes que participaban en los programas de educación y capacitación rural también planearon organizarse como gremio y exigieron que se les reconociera el derecho a decidir y opinar sobre el gobierno de sus escuelas, así como el reconocimiento oficial para que existiera el diálogo directo con los representantes del ramo educativo del Estado mexicano. Con este propósito y respaldados por sus maestros, la sociedad de alumnos de Tamatán, Tamaulipas, se dio a la tarea de convocar a la creación de un organismo estudiantil que los representara ante las autoridades educativas del gobierno federal. Con el apoyo del profesor Alfredo Rico, director de su escuela, y con la guía del profesor José Santos Valdés García, la sociedad de alumnos lanzó un *Manifiesto* con el que convocaron a los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales y de las Escuelas Centrales Agrícolas que estaban por transformarse en Escuelas Regionales Campesinas, a organizarse en una federación. Resulta sumamente ilustrativo reproducir un fragmento de ese *Manifiesto*, no sólo porque expresa la cercanía ideológica de los estudiantes con el PCM, al asumirse estudiantes de la clase campesina, sino también porque deja ver la conciencia que estos estudiantes tenían de sí mismos al sentirse miembros de una clase social y comunidad escolar en plena expansión:

(...) hoy decimos a ustedes camaradas Estudiantes de las Escuelas Centrales Agrícolas, Normales Rurales y Regionales Campesinas que es necesario organizar una Federación de Estudiantes Campesinos, que urge que tomemos las riendas de nuestros propios asuntos y resolvamos nuestros propios

problemas de acuerdo con nuestro propio sentir y nuestro propio poder pues mientras esperamos que sean los burgueses disfrazados de amigos quienes luchen por nosotros, estamos cometiendo una cobardía sin nombre, puesto que ahora somos miles de jóvenes campesinos que recibimos una preparación que nos capacita para organizar a los campesinos mexicanos (Ortiz, 1991, p. 206-207) (Sepúlveda, 1976).

En el *Manifiesto* los estudiantes proponían, además, que la federación estudiantil debía de ser constituida en un congreso nacional que deseaban fuera celebrado del 14 al 20 de noviembre de 1934 en la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, Durango; para llevarlo a cabo solicitaron el reconocimiento y patrocinio de las autoridades de la SEP, entonces a cargo de Eduardo Vasconcelos. Pero las autoridades educativas del gobierno de Abelardo L. Rodríguez, que estaba a unos meses de dejar el cargo, no dieron su aprobación. Probablemente porque existía el temor de que esa iniciativa de organización estudiantil resultara ser una opositora más a la reforma educativa gubernamental en ciernes. Al respecto, es pertinente añadir que las *Bases del Congreso Nacional de Estudiantes Campesinos* no proporcionaron claridad respecto a la postura ideológica que habría de guiar a la organización estudiantil, las cuales sólo referían que el congreso “se avocaría a la organización, funcionamiento y precisión de la ideología que fundamentará a la Federación en relación a varios temas, entre ellos, la escuela socialista”; quizá por ello las autoridades educativas emitieron su negativa en los siguientes términos:

“En vista de que se proyecta tratar puntos relacionados con la Escuela Socialista que ordena implantar el Art- 3º Constitucional resulta extemporáneo verificar el Congreso (...) En tal virtud y por acuerdo del Secretario (...) no es posible autorizar el permiso para la celebración del Congreso de Estudiantes Campesino” (Ortiz, 1991, p. 207-208).

Pese a esta respuesta oficial pero apoyados por el profesor José Bonilla, Director de la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, Durango, los estudiantes tuvieron la osadía de realizar su congreso en dicha institución a finales de diciembre 1934. Pero debido a que no pudieron pagar “el pasaje y los gastos del viaje”, a esta reunión sólo asistieron las delegaciones de las Escuelas Regionales Campesinas de Tamatán, Tamaulipas, La Huerta, Michoacán, así como de las Centrales Agrícolas de Roque, Guanajuato y de la Escuela Central Agrícola anfitriona; todas estas escuelas habían sido fundadas en 1926 como Escuelas Centrales Agrícolas e inauguradas por el entonces Presidente de México, Plutarco Elías Calles. Los estudiantes reunidos en Santa Lucía, se obstinaron en obtener el apoyo y reconocimiento de las autoridades de la SEP para realizar su iniciativa de organización estudiantil y proyectaron un nuevo congreso. Entonces resolvieron enviar nuevamente las *Bases* y el *Manifiesto* a la SEP añadiendo la siguiente queja:

Nosotros con miles de sacrificios concurrimos encontrando que el resto de las Delegaciones no lo pudo hacer por falta de pasajes y gastos de viaje (...) nos obliga a reiterar a usted

la súplica de que nos importa todo su apoyo pues sabemos que a los estudiantes burgueses siempre que desean celebrar congresos como lo han hecho regularmente se les imparte toda clase de ayuda, en tanto que a nosotros se nos deja abandonados (Ortiz, 1991, p. 209).

Esta vez, la petición de los estudiantes llegó a Ignacio García Téllez, quien entonces se desempeñaba como titular de la SEP del gobierno de Lázaro Cárdenas del Río. Cárdenas había asumido la Presidencia de la República el 1 de diciembre de 1934; esta coyuntura política favoreció a los estudiantes campesinos, los cuales recibieron una respuesta positiva a sus inquietudes de organización política estudiantil. Luego de llamar la atención al director de la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, por haber permitido la realización del congreso estudiantil de diciembre de 1934 sin el permiso de la SEP, las autoridades educativas del gobierno cardenista asintieron respaldar el Primer Congreso de los Estudiantes Campesinos y la aprobación se dio en los siguientes términos:

La proposición de ustedes (...) sólo puede dar resultados positivos en favor de la clase campesina, a la cual pertenecen siempre que sean capaces de realizarla sobre bases científicas (...) se les proporcionarán los gastos de pasajes de dos Delegados de cada una de las escuelas (...) se les recomienda lo verifiquen durante las vacaciones (...) la secretaría espera (...) que este Congreso no tendrá semejanza alguna con las reuniones poco serias que han venido celebrando en distintos

lugares del país, estudiantes de extracción burguesa y enemigos del proletariado (Ortiz, 1991, p. 209).

El Primer Congreso que la Federación de Estudiantes Campesinos realizó con la anuencia y el apoyo económico de la SEP tuvo lugar en la Escuela Central Agrícola de Roque, Guanajuato, en julio de 1935 (López, 2016). Los registros de este congreso, que se encuentran localizados en el Archivo Histórico de la SEP, refieren que la Federación de Estudiantes Campesinos manifestó hacer suyos los postulados de la educación socialista, exhortó a que se cumpliera el plan sexenal en su compromiso de crear doce mil escuelas rurales, sugirió que para abolir la disciplina del machete los propios alumnos deberían organizar el gobierno escolar; se comprometió a señalar y eliminar, por conducto de la Federación, a los maestros, agrónomos y normalistas faltos de responsabilidad e ideología revolucionaria; incitó a repudiar enérgicamente a la UNAM por ser un reducto de las clases privilegiadas y conservadoras y, declaró que para realizar todos los acuerdos planteados, los estudiantes campesinos de México se declaraban en contra del capitalismo, la burguesía, el clero y la demagogia política. Entonces con el respaldo oficial y financiero de la SEP, a este congreso asistieron representantes estudiantiles de las escuelas de Tlatlahuqui, Puebla; Roque, Guanajuato; Santa Lucía, Durango; Río Verde, San Luis Potosí; Galeana, Nuevo León; Tamatán, Tamaulipas; La Huerta, Michoacán; El Carmen, Chihuahua; Oaxtepec, Morelos; Cerro Gordo, Chiapas; Bimbaletes, Zacatecas; Salaices, Chihuahua; Champusco, Puebla; Ayotzinapa, Guerrero, Tenería, Estado

de México, Mexe, Hidalgo; Hecelchakan, Campeche y Ures, Sonora. En su primer congreso, la Federación de Estudiantes Campesinos se refirió a la educación socialista como el instrumento y a la Escuela Regional Campesina como el lugar de la experimentación “de esa y otras reformas que posteriormente el Estado utilizaría para que, junto con las reformas económicas necesarias, preparar el advenimiento del socialismo científico”. En los trabajos de este congreso se puso especial interés en el problema agrario y, en este sentido, se habló de la necesidad de que en la Escuela Regional Campesina no se practicara el sistema de peonaje (como ocurría en las Escuelas Centrales Agrícolas) y, en cambio, se fomentara el trabajo cooperativo, ya que la propiedad privada de la tierra obstaculizaba toda labor de socialización de la producción, originaba desigualdades e injusticias, propiciaba gobiernos despóticos, favorecía la explotación del hombre, fomentaba el imperialismo internacional y, sobre todo, era contraria a la educación socialista y no estaba en consonancia con el ideario de las Escuelas Regionales Campesinas (Ortiz, 1991, p. 212). Es importante advertir que a este Primer Congreso de los Estudiantes Campesinos asistieron, en calidad de observadores, representantes de la Confederación de Estudiantes Socialistas y de la Escuela Nacional de Maestros. La Confederación de Estudiantes Socialistas era una escisión de la Confederación Nacional de Estudiantes, que se había suscitado a raíz de que esta última había respaldado la impugnación de Antonio Caso a la educación socialista frente a Vicente Lombardo Toledano que la defendía. La Confederación de Estudiantes Socialistas era dirigida por el joven colaborador de Vicente

Lombardo Toledano, Carlos Alberto Madrazo Becerra, quien encabezó el movimiento estudiantil pro educación socialista a nivel nacional (López, 2016).

Es importante advertir que, en julio de 1935, las desavenencias del ex presidente Plutarco Elías Calles hacia la política obrera y agraria del presidente Cárdenas se habían hecho públicas. Calles y Cárdenas compartieron la idea de construir un Estado fuerte, pero a diferencia del ex presidente Calles, Cárdenas decidió hacerlo con el apoyo de los sindicatos que dirigían tanto el Partido Comunista Mexicano (PCM) como el líder socialista Vicente Lombardo Toledano. De esa alianza surgió el llamado Frente Popular Antifascista, en el cual convergieron las voluntades del gobierno cardenista, de las organizaciones y sindicatos que dirigían los comunistas y lombardistas; un proceso sumamente complejo que he abordado en otro texto (López, 2020). Para los propósitos de este trabajo es pertinente advertir que, en julio de 1935, la Federación de Estudiantes Campesinos -como entonces se hacía llamar-, respaldó explícitamente el proyecto socialista de la educación, pero no había referido en su discurso el apoyo al gobierno del presidente Cárdenas. En julio de 1935, el PCM seguía sin tener claro, si el presidente Cárdenas se deslindaría de la política anti obrera que en los medios propugnaba el expresidente Calles; la desconfianza del PCM se sustentaba en que Cárdenas había sido el candidato del Partido Nacional Revolucionario (PNR), el partido que había creado el expresidente Calles, además, la reforma socialista de la educación había sido una iniciativa de Narciso Bassols, uno de los políticos leales al expresidente Calles.

Fue hasta diciembre de 1936 cuando los estudiantes campesinos dieron su respaldo explícito al gobierno de Lázaro Cárdenas. Esto lo hicieron durante el Segundo Congreso Nacional que realizaron en la Escuela Normal Rural de Tenería, Estado de México. Durante las sesiones de este congreso, los estudiantes campesinos manifestaron su apoyo explícito al gobierno cardenista mientras éste mantuviera una línea progresista. Y es que, para diciembre de 1936, el PCM y, por consiguiente, los estudiantes campesinos habían comprendido que las políticas antipopulares del *Maximato*, no serían la política del Presidente Cárdenas. Para diciembre de 1936, los estudiantes tenían claro que el Presidente Cárdenas se había desmarcado de la línea política del ex presidente Calles: en abril de 1936 Cárdenas expulsó del país al *jefe Máximo* y, en febrero de 1936, respaldó la creación de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) con el propósito explícito de dar a los trabajadores organizados una mayor participación en las instituciones y empresas gubernamentales de las que formaban parte y, si bien, Vicente Lombardo Toledano fue nombrado secretario general de la CTM, el PCM, que dirigía Hernán Laborde, participó activamente en este proceso de unificación obrera.

Los estudiantes campesinos añadieron el adjetivo socialista al nombre de su federación, es decir, el adjetivo del proyecto educativo oficial del gobierno federal, durante su Segundo Congreso Nacional celebrado en la Escuela Normal Rural de Tenería, Estado de México, en diciembre de 1936. Las referencias que sobre este congreso se conservan en el Archivo Histórico de la SEP, aluden a la Federación de Estudiantes Campesinos con el adjetivo socialista

en su nombre. En este congreso, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), como se hace nombrar desde entonces, además de declararse a favor del Frente Popular en contra del fascismo, de hacer explícito su apoyo al gobierno del presidente Cárdenas, manifestó que “a través de las Escuelas Regionales Campesinas se realizaría la Organización de la Juventud Campesina del país en coordinación con los organismos y dependencias del Estado que estén dispuestas a ello; para lograr un firme apoyo a la escuela socialista encauzaría a la juventud del campo dentro de una definida ideología revolucionaria y la vincularía estrechamente con la juventud obrera, juventud al servicio del Estado” (Sepúlveda, 1976, p. 211-212) (Civera, 2008, p. 229). En este congreso, la FECSM solicitó, como punto especial, la creación de una Regional Campesina en la zona de La Laguna y demandó que ésta contara con un personal revolucionario. No está demás señalar que, en esta zona geográfica del país, el PCM desempeñó un papel decisivo en la organización de los jornaleros agrícolas y en la exigencia del reparto de las tierras aldoneras, mismo que había sido decretado por el presidente Cárdenas desde octubre de 1936 (Carr, 1996). La FECSM solicitó la apertura de Escuelas Regionales Campesinas en la zona henequenera de Yucatán y en el estado de Querétaro. En su pliego de demandas, la FECSM también solicitó que los Talleres Gráficos de la Nación se encargaran de la impresión de un periódico que sería su órgano de lucha durante por lo menos un año, así como la impresión de los acuerdos del congreso, un subsidio de cien pesos mensuales para asegurar la vida económica de la Federación, así como máquinas de escribir, escritorios, archiveros y mimeógrafos

para el trabajo del Comité Ejecutivo que se instalaría en El Mexe y para su delegación en la Ciudad de México. La FECSM también demandó la creación de la Escuela Normal Rural Superior y solicitó que ésta fuera erigida al año siguiente (1937) con el propósito de formar catedráticos para las Escuelas Regionales Campesinas y los Internados Indígenas, la cual debía funcionar con los planes, programas y métodos de enseñanza que decidiera una asamblea mixta de la FECSM y el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC). Mientras se abría esa institución, la FECSM acordó enviar periódicamente a dos alumnos de cada Regional Campesina a la Escuela Nacional de Maestros, a quienes se les daría la oportunidad de concluir sus estudios, previa revalidación de éstos (Sepúlveda, 1976, p. 211-212) (Civera, 2008, p. 229-231).

La FECSM se comprometió a dar su apoyo a todas las reformas impulsadas por el gobierno cardenista y reafirmó su posición como defensora oficial del proyecto educativo gubernamental dentro y fuera de las Escuelas Regionales Campesinas, instituciones que fueron multiplicadas por el territorio nacional y que constituyeron, entre 1935 y 1941, un amplio sistema escolar que la FECSM representó ante las autoridades educativas del gobierno federal. Organizados en la FECSM, los estudiantes campesinos lograron el derecho a opinar y decidir en el gobierno de sus escuelas, así como el reconocimiento oficial para tratar los asuntos relacionados con sus instituciones como un corporativo estudiantil ante las autoridades de la SEP. Esta conquista estudiantil fue, a su vez, un elemento imprescindible en la política corporativa del gobierno cardenista.

La FECSM era la representante oficial de los estudiantes de las Escuelas Regionales Campesinas cuando el presidente Cárdenas llamó a constituir el Partido de la Revolución Mexicana (PRM). Con este propósito convocó a los trabajadores de México a sustituir la estructura del Partido Nacional Revolucionario (PNR)- el partido de cuadros, grupos y personalidades regionales y estatales que había creado el ex presidente Calles-, por otra de carácter corporativo y en la que estuvieran representados el sector obrero, campesino, popular y militar. El 30 de marzo de 1938, el PNR fue transformado oficialmente en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) con el objetivo de que los trabajadores ocuparan posiciones importantes en su dirección, en asociación con el gobierno. Sin embargo, añade Daniela Spenser, al mismo tiempo que el Presidente Cárdenas había desempeñado un papel crucial en la unificación del movimiento obrero bajo el liderazgo de la CTM al apoyarlo, por ejemplo, con medidas como el aumento de salarios, emprendió acciones para limitar su poder político; en este sentido promovió y dio su respaldo para que los campesinos se organizaran aparte de la de la CTM limitando, de esta manera, el intento de la central obrera y de su secretario general, Vicente Lombardo Toledano, de englobar al sector campesino en su seno (2007, pp. 59-69). Así que, también por iniciativa del presidente Cárdenas y con el apoyo indiscutido de los representantes de la Internacional Comunista en México-Lombardo Toledano y el PCM de Hernán Laborde, fue constituida la Confederación Nacional Campesina (CNC) en una ceremonia realizada el 28 de agosto de 1938 en el Teatro Hidalgo de la Ciudad de México, en la cual fue electo como

Secretario General, el profesor normalista Graciano Sánchez Romo. La CNC proclamó actuar dentro de un franco espíritu de lucha de clases, pero aceptando su cooperación con el Estado. La CNC recibió el encargo de proporcionar todos los elementos que permitieran la realización de la reforma agraria, una meta en la que también se comprometieron las Escuelas Regionales Campesinas y sus estudiantes, es decir, las escuelas y los estudiantes que la FECSM representaba.

La historiografía ha destacado el sitio cardinal que los obreros, los campesinos e incluso el magisterio, ocuparon en la política corporativa del gobierno cardenista. Sabemos que en el comité central del PRM estuvieron representados los campesinos y los obreros, con estos últimos incluidos los maestros y, que adicionalmente a la CTM y a la CNC, fue incorporado al PRM el sector popular a través de la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (Reyna, 2009, p. 36). Pero nadie se había preguntado antes ¿qué pasó con los estudiantes en ese proceso? Para los propósitos de este artículo es pertinente señalar que los estudiantes de las escuelas normales rurales y urbanas, así como los estudiantes de las universidades públicas, que respaldaron la educación socialista y al gobierno cardenista, también se organizaron en una central (López, 2019). En el artículo 17 de su declaración de principios, el recién nacido PRM se comprometió a “trabajar para que al sector juvenil del país se le reconozcan sus derechos específicos y se esforzará para que la juventud mexicana se organice y unifique” (Arriaga, 1962, p. 62-63). Congruente con su promesa dio su patrocinio y respaldo para que las juventudes leales a Cárdenas y a la educación socialista

se unificaran en la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM), que fue reconocida como el sector juvenil del PRM.

La CJM fue constituida el 15 de abril de 1939 en una ceremonia en el Palacio de Bellas Artes de la Ciudad de México, en ella los estudiantes normalistas rurales estuvieron representados a través de la FECSM. En la CJM se unificaron las organizaciones estudiantiles universitarias y normalistas que habían respaldado a la educación socialista y al gobierno cardenista, las cuales estaban vinculadas políticamente al movimiento lombardista y al PCM que dirigía Hernán Laborde. Sugiero situar el nacimiento de la CJM en el marco de la construcción de la política corporativa que el gobierno cardenista comenzó a fraguar, oficialmente, desde febrero de 1936 con el nacimiento de la CTM, pasando por la transformación del PNR en PRM en marzo de 1938, con la unificación de las organizaciones campesinas en la CNC en agosto de 1938 y, finalmente, en abril de 1939, con la unificación de las organizaciones estudiantiles que respaldaron a la educación socialista y al gobierno cardenista. A través de su militancia en la CJM, los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM, formaron parte de la política corporativa del gobierno cardenista, la que los gobiernos posrevolucionarios heredaron y con la que gobernaron este país durante varias décadas del siglo XX.

Expresiones de la relación política

Organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), las y los estudiantes normalistas rurales mantuvieron una relación oficial directa con las autoridades educativas de los gobiernos mexicanos, de 1935 a

1969, es decir, desde el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río al de Gustavo Díaz Ordaz. A partir de los numerosos informes que, durante décadas, la Dirección Federal de Seguridad (DFS) generó sobre las actividades de la FECSM, fue posible recuperar del olvido pasajes de la historia de las Escuelas Normales Rurales y sus estudiantes, que permanecían soterrados en el archivo de la ahora extinta policía política del régimen priista. Y es que, uno de los aciertos de este último y que explican su permanencia en el poder durante décadas fue, sin duda, el haber conservado la estructura corporativa heredada del cardenismo, en la cual se encontraron los estudiantes normalistas rurales. Gracias a las referencias extraídas del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a los informes de la DFS sabemos que, de 1935 cuando la FECSM realizó su primer congreso nacional con el respaldo oficial de la SEP hasta el año de 1969 cuando el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz la lanzó a la clandestinidad, transcurrió una época de diálogo entre la agrupación estudiantil y las autoridades de la SEP, que les permitió conseguir nuevas becas y mejoras para sus escuelas-internado.

De los informes resguardados por la DFS acerca de las actividades de los dirigentes estudiantiles de la FECSM pueden rescatarse las formas de organización y movilización política que los estudiantes normalistas rurales ejercieron mientras sus dirigentes estudiantiles fueron reconocidos como los representantes oficiales ante la SEP. Gracias a estos informes como a la historiografía que ha narrado el devenir de las Escuelas Normales Rurales previo a la creación de la DFS, fue posible esclarecer que desde 1935 hasta finales de los años sesenta, por ejemplo, los

congresos de la FECSM fueron respaldados y subsidiados por las autoridades educativas del gobierno federal. En esta relación de colaboración, los representantes estudiantiles asumieron tareas de mediación y fueron enlace de comunicación entre las autoridades del gobierno federal y las comunidades rurales de México (López, 2016). El comité ejecutivo nacional de la FECSM estaba integrado por representantes estudiantiles de las sociedades de alumnos de las escuelas formadoras de docentes en y para el medio rural. La elección del comité ejecutivo nacional de la FECSM se realizaba en un congreso nacional, el cual se llevaba a cabo en alguna de las escuelas que componían el sistema normalista rural, lo cual garantizaba la representatividad y ponía en ejercicio su carácter de federación estudiantil (“Estatutos de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México-XI Congreso Nacional-Escuela Normal Rural de Palmira, Morelos, 12 al 18 de septiembre de 1950”, AGN, DFS, Versión Pública de la FECSM, Tomo 1).

Es importante advertir que, previo al inicio de estos congresos, los dirigentes de la FECSM organizaban una asamblea en la que convidaban a los pobladores de las comunidades rurales para, con micrófono en mano, música y mucho entusiasmo, abordar los temas de índole política más candentes del momento y para defender el legado de la revolución mexicana del que durante décadas se sintieron parte (“Monterrey Nuevo León”, 24 de abril de 1963, México DF, Agente Ricardo Condell Gómez, p. 27-28. “Información sobre el estado de Nuevo León”, 24 de abril de 1973, México DF., Coronel D. E. M Director de la DFS Manuel Rangel Escamilla, p. 23-25, AGN, DFS, Versión Pública de la FECSM, Tomo I). Una

vez que los representantes estudiantiles interactuaban con los pobladores que respondían a su llamado en la plaza pública de la comunidad rural donde estaba asentada la Escuela Normal Rural anfitriona de su congreso nacional, los estudiantes normalistas rurales los invitaban a acercarse a la escuela para participar en las actividades de convivencia que éstos organizaban; el vínculo y respaldo de las comunidades rurales hacia los estudiantes normalistas rurales era entonces muy fuerte.

Con la anuencia de las autoridades de la SEP, la FECSM realizó periódicamente sus congresos nacionales, los cuales constituyeron el espacio de reproducción y fortalecimiento de la relación, no sólo con las comunidades rurales y los estudiantes que representaba, sino también con las propias agencias del gobierno federal, estatal y municipal. Los congresos nacionales eran convocados por el comité ejecutivo nacional de la FECSM, con el propósito de renovar a su dirigencia, en una asamblea en la que asistían representantes estudiantiles de cada una de las sociedades de estudiantes de las escuelas normales rurales. A los congresos nacionales donde la FECSM renovaba a su dirigencia, también asistían representantes de la SEP, así como gobernadores y presidentes municipales, que eran los encargados de inaugurar y clausurar las sesiones de dichos congresos. El comité ejecutivo nacional era elegido cada dos años en el congreso nacional, el cual podía ser ordinario o, en algunas ocasiones, extraordinario (“Estatutos de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México- sistema electoral” AGN, DFS, Versión Pública de la FECSM, Tomo I, p. 132-133). Una vez elegidos los integrantes del comité ejecutivo nacio-

nal, éstos asistían a la Ciudad de México para entrevistarse con el Director General de Enseñanza Normal en turno, a quien le entregaban su pliego de peticiones por el cual trabajarían como comité recién constituido. Este acto consuetudinario existió durante poco más de tres décadas. Debido a que los dirigentes estudiantiles tenían que ausentarse recurrentemente de sus escuelas para cumplir con sus tareas de representación estudiantil, las autoridades educativas les ofrecían un periodo especial para que cursaran sus exámenes y no vieran afectadas sus carreras profesionales.

No es el propósito de este artículo explicar las razones por las que esta relación fue cancelada por las autoridades educativas del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, lo cual he explicado en otro texto (López, 2016). El propósito de este artículo es invitar a pensar la historia de las Escuelas Normales Rurales al margen de la narrativa del enfrentamiento y con una postura autocrítica que es necesaria para subsanar una relación de diálogo y colaboración que ahora sabemos existió entre los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM y los gobiernos mexicanos entre 1935 y 1969. Los estudiantes normalistas rurales del siglo XXI necesitan ser escuchados dignamente y tratados como lo que son: mujeres y hombres de las zonas marginadas del país que siguen buscando en las Escuelas Normales Rurales la oportunidad de convertirse en docentes y que, en muchos de los casos, han rechazado las promesas del crimen organizado como opción para salir de la marginación. Si de recuperar el campo y las sociedades que habitan en él se

trata, la comunidad normalista rural deberá plantear soluciones y hacerse visible al margen de la narrativa del enfrentamiento.

Conclusiones

Las Escuelas Normales Rurales y sus estudiantes organizados en la FECSM no nacieron enfrentados al Estado mexicano. Por el contrario, fueron durante décadas, espacios y actores que reprodujeron la legitimidad de los gobiernos que emanaron de la revolución mexicana porque a través de ellas y sus estudiantes, estos gobiernos garantizaron la movilización social ascendente de millones de mexicanos, al convertirse en argumentos tangibles del discurso revolucionario hecho gobierno. Dicho de otro modo, la escuela rural fue fundamental para que la revolución mexicana se posicionara como la primera revolución social del siglo xx. Desde 1935, la FECSM, en su calidad de representante oficial de los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales, supo entablar diálogo con el gobierno de Lázaro Cárdenas, que aseguraba querer gobernar con y para los mexicanos más pobres. Como ya lo hemos narrado, los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM asintieron respaldar a un gobierno y después a un régimen que, durante poco más de tres décadas, les dio muestras claras y contundentes de que los incluía en su programa de desarrollo nacional. Es decir, antes de 1968-1969, los estudiantes normalistas rurales tuvieron comunicación directa con las autoridades educativas del gobierno federal y, aunque no todo fue miel sobre hojuelas, tuvieron el espacio digno para expresar sus demandas a los funcionarios de la SEP en reuniones periódicas, mismas que terminaron en 1969. Desde entonces y ante la falta de diálogo con el Estado mexicano, los

estudiantes normalistas rurales han tenido que usar formas rudas para hacerse visibles como bloqueos y marchas que los estudiantes y maestros normalistas realizan para exigir, en el caso de los primeros, la apertura de la convocatoria de ingreso a sus escuelas, mejores condiciones de vida en los internados, así como una plaza de trabajo al egresar y, en el caso de los segundos, para exigir el pago de su trabajo realizado, demandas que nos muestran a una comunidad escolar vulnerada y mal tratada. Sin embargo, quizá ha llegado el momento de cambiar estas formas, tratar de lograr hacerse visibles de otras maneras y dejar de continuar alimentado la narrativa del enfrentamiento, misma que los ha aniquilado mediáticamente. Los estudiantes normalistas rurales del siglo XXI están frente a una coyuntura política, que coincide con el centenario de la SEP y la creación de la escuela rural mexicana. Se encuentra en el poder un gobierno que argumenta querer gobernar con y para la gente que históricamente ha sido marginada. De ser esto cierto, los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM deberían sentirse aludidos, trabajar para reestablecer y renovar el puente de comunicación directa con el actual gobierno federal, lo cual implica muchos retos, entre ellos, conocer y repensar su historia.

Fuentes consultadas

Archivo General de la Nación. Fondo Gobernación. Dirección Federal de Seguridad. Versión Pública de la FECSM, Tomo I.

Aguayo, S. (2001). *La charola: una historia de los servicios de inteligencia en México*, México, Grijalbo.

Arriaga, A. (1962). *El movimiento Juvenil Mexicano*, México, Instituto Nacional de la Juventud Mexicana.

- Camacho, S. (1991). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*, Dirección de Publicaciones del CNCA, México.
- Canto, C. y Pastor, R. (1997). ¿Ha vuelto Dios a México? La transformación de las relaciones Iglesia Estado, México, UAM-Xochimilco.
- Carr, B. (1996). *La izquierda mexicana a través del siglo XX*, México, Era.
- Civera, A. (1988). “Política educativa del gobierno del Estado de México, 1934-1940”, en *Secuencia*, número 5.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense.
- Civera, A. *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio de Mexiquense-INEHRM, 1997.
- Dorantes, A. (1993). *El conflicto universitario en Guadalajara 1933-1937*, México, Secretaría de Cultura del Gobierno de Jalisco-INAH.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos, los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, UNAM.
- González, F. (2003). “Orígenes y el comienzo de una universidad católica: sociedades secretas y jesuitas” en: *Historia y Grafía*, UIA, número 20.
- González, S. y Sánchez, A. (2011), *150 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*, México, UNAM.
- Gutiérrez, M. (2011), *En los límites de la autonomía. La reforma socialista en la Universidad Michoacana, 1934-1943*, México, El Colegio de Michoacán.
- Lerner, V. (1979). *La educación socialista. Historia de la revolución mexicana*, El Colegio de México, México, 1979.
- López, M. (2007). “Los Tecos en el México de la primera mitad de los años setenta y su proyección transnacional anticomunista”, Tesis de Maestría en Historia Moderna y Contemporánea, Instituto de Inves-

- tigaciones Dr. José María Luis Mora, Ciudad de México.
- López, M. (2016). “Historia de una relación institucional”. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado mexicano del siglo xx (1935-1969), Tesis doctoral, México, El Colegio de México.
- López, M. (2018). “El archivo de la Dirección Federal de Seguridad: una fuente para escribir la historia de la segunda mitad del siglo xx mexicano” en *Legajos. Boletín del Archivo General de la Nación*, Vol. 18, Número 15 (5), enero-abril.
- López, M. (2019). “¡Los estudiantes también se organizaron en una Central! La unificación de los estudiantes universitarios y normalistas rurales en el gobierno de Lázaro Cárdenas” en *Boletín del Archivo General de la Nación*, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto.
- López, M. (2019). “Los estudiantes normalistas rurales y el Partido Comunista Mexicano en la historia política del siglo xx” en: *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Volumen 1, Número 2.
- López, M. (2020) “El lugar de los estudiantes normalistas rurales en la política corporativa del gobierno cardenista” en: *Tzintzunt. Revista de Estudios Históricos*, UMSNH, (72).
- Loyo, E. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP.
- Loyo, E. (2004). “¿Escuelas o empresas? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas (1926-1934)” en *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, vol., 20. Número 1.
- Marsiske, R. (2015). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*, México, USSUE-UNAM.
- Marsiske, R. (2017). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina V*, México, ISSUE-UNAM.

- Meyer, J. (1973). *La Cristiada*, México, Siglo XXI editores.
- Ortiz, M. (1991) “La formación de maestros rurales en el Estado de México, 1927-1940”, Tesis de maestría, Escuela Nacional Superior del Estado de México.
- Ortiz, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Padilla, T. (2009). “Las Normales Rurales: historia y proyecto de nación” en *El Cotidiano*.
- Quintanilla, S. (1996). “Los principios de la reforma socialista: imposición, consenso y negociación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, volumen 1, número 1, 1996.
- Reyna, J. (2009). *Para entender el Partido Revolucionario Institucional*, México-España, Nostra Ediciones.
- Sepúlveda M. (1976), “La política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta. El caso de las Escuelas Regionales Campesinas en 1936”, tesis de maestría en etnología, ENAH.
- Sepúlveda M. (1990-1991), “Notas para la historia del normalismo rural: la escuela regional campesina de Galeana Nuevo León en los años 30” en *Deslinde*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, número 30-31, volumen IX-XX, octubre-diciembre/ enero-marzo.
- Soto, J. (2002). *Los grupos armados de los políticos católicos. La masacre de Sindicalistas de Chaparro, Michoacán*, México, IPN.
- Spenser, D. (2007). “Unidad a toda costa”: La Tercera Internacional en México durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, México, Publicaciones de la Casa Chata.
- Yanquelevich, P. (1985). *La educación socialista en Jalisco*, Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco, Guadalajara.
- Zea, L. (1963). *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, México, SEP.

CAPÍTULO VIII
“UN FOCO DE AGITACIÓN LATENTE”
LOS NORMALISTAS RURALES Y LA LUCHA
AGRARIA EN CHIHUAHUA DURANTE LA
DÉCADA DE 1960

Tanalís Padilla¹

*Massachusetts Institute of Technology
Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos*

Resumen: La importante lucha popular que se dio en Chihuahua a finales de 1950 y durante la primera mitad de la década de 1960 ha sido opacada por los dramáticos hechos que caracterizaron el asalto al Cuartel Madera el 23 de septiembre de 1965. Sin embargo, si nos atenemos a las movilizaciones que antecedieron el ataque a Madera, podemos discernir un extenso proceso de lucha conformada por una alianza entre campesinos, maestros rurales y estudiantes normalistas. Este texto examina el papel que jugaron los estudiantes de las normales rurales de Salaires y Saucillo y las dinámicas locales, nacionales e internacionales que configuraron el proceso de lucha.

Palabras claves: normales rurales; lucha agraria; guerrilla; movimiento estudiantil

¹ El presente artículo es una traducción de “Latent Sites of Agitation: Normalistas Rurales and Chihuahua’s Agrarian Struggle in the 1960s”, publicado en Pensado, Jaime. M. y Ochoa Enrique. C. (eds.) (2018). *México Beyond 1968: Revolutionaries, Radicals and Repression During the Global Sixties and Subversive Seventies*. Tucson: The University of Arizona Press. Traducción por Karina Simpson.

En octubre de 1965, Francisco Chávez Orozco, director de educación federal en el estado de Chihuahua, recibió órdenes urgentes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de visitar las normales rurales de Salaices y Saucillo. Según los funcionarios, en dichas escuelas, fundadas como internados para los hijos e hijas de campesinos, “priva la más absoluta desorganización debido a los constantes mítines que se efectúan, además de ser un foco de agitación latente en el estado”.² En efecto, en Chihuahua las protestas se habían hecho sentir. En un estado donde el sistema posrevolucionario de tenencia de tierra evocaba la época porfirista, los maestros y normalistas rurales se unieron a los campesinos para exigir una significativa reforma agraria. Juntos invadieron latifundios, realizaron manifestaciones y organizaron constantes marchas. Detonado por el caciquismo y la intransigencia del gobierno, el malestar popular fue particularmente intenso durante la primera mitad de la década de 1960 y alcanzó una coyuntura crítica cuando, el 23 de septiembre de 1965, un pequeño contingente de maestros y campesinos –convencidos de que había llegado el momento de iniciar la lucha armada– atacó el cuartel militar de Ciudad Madera. “No todos se han de lanzar a la revolución”, había pronunciado Pablo Gómez, médico y profesor en la normal rural de Saucillo, quien murió en el operativo, “pero alguien tiene que empezar”.³

Al igual que en otras partes del mundo, México fue testigo de una gran movilización estudiantil durante la larga década de los

² “Estado de Chihuahua”, 26 oct. 1965, Archivo General de la Nación-Dirección Federal de Seguridad (de aquí en adelante AGN/DFS) 100-5-1-65/L14/H 401-402.

³ Citado en Santos Valdés (1968), *Madera*, 169.

sesenta.⁴ Dado un Estado cuya retórica revolucionaria se mostraba cada vez más vacía y cuya tendencia a la represión era cada vez mayor, la juventud mexicana tomó las calles. En Chihuahua este proceso generó un importante movimiento cuando normalistas se unieron al descontento agrario que desde hacía tiempo se había estado gestando. Debido a que ocupaban una posición intermedia entre las familias campesinas de las cuales provenían y los profesionales socialmente conscientes en que se habrían de convertir, los normalistas —especialmente aquellos de las normales rurales federales— se valieron de nociones de la traducción de resistencia agraria para desarrollar un repertorio de lucha. Aunque provenir del campo no era la excepción para los estudiantes mexicanos, los normalistas rurales eran distintos porque preservaban su identidad campesina como marca constitutiva de su profesión. Por consiguiente, apelaron a dos categorías políticamente fértiles: la de campesino, con sus raíces profundas en la Revolución Mexicana (1910-20), y la del estudiante, que durante la década de 1960 adquirió una importante atribución rebelde.

El movimiento estudiantil de 1968 en la Ciudad de México constituye el más emblemático símbolo del lugar que tuvo México en los años sesenta a nivel global. Al tomar forma en el país anfitrión de las Olimpiadas, las movilizaciones pusieron en evidencia el autoritarismo del estado, cuya naturaleza reveló el ejército cuando masacró a los manifestantes el 2 de octubre de 1968. Por mucho tiempo 1968 ha sido considerado un parteaguas, aunque recientes investigaciones demuestran que grandes protestas, así como

⁴ “Larga década” se refiera al periodo como época más allá de los años que marca el calendario. Aquí incluye las movilizaciones que empezaron desde finales 1950 y que perduraron hasta los principios de 1970.

la represión de Estado, antecedieron a 1968 y tuvieron expresión fuera de la capital.⁵ Las causas de protesta han sido varias. Los estudiantes, por su parte, buscaban autonomía y autogobierno universitarios, luchaban para expulsar a los funcionarios escolares corruptos y exigían mayores recursos educativos. Pero sus marcos ideológicos implicaban una contienda por proyectos políticos más amplios, incluyendo el rumbo de la revolución mexicana, el anti-imperialismo y el espectro del socialismo. Las luchas normalistas en 1960 en Chihuahua son una muestra representativa de dichos elementos, dejan entrever la represión del estado y auguran los caminos de la radicalización.

“La juventud no puede permitir que se asesine a sus maestros”

Las dos normales rurales de Chihuahua —una en Salaiques y la otra en Saucillo— eran parte de una red federal de escuelas magisteriales que databan de la década de 1920. Su función era preparar maestros con consciencia social para el campo; los egresados normalistas enseñarían en las áreas remotas del país y facilitarían los proyectos revolucionarios del Estado. En su apogeo, durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-40), las normales rurales (en ese entonces llamadas Escuelas Regionales Campesinas) sumaban 35 en total. En la década de 1940, la administración del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-46), con su giro conservador, eliminó la educación mixta, ordenó un plan de estudios uniforme con las normales urbanas y redujo el financiamiento, lo que ocasionó el cierre de algunas de esas

⁵ Véase, McCormick (2016); Alegre (2014); Pensado (2013); Aviña (2014); Herrera Calderón y Cedillo (2012); y Padilla (2008).

escuelas. Su administración también suprimió a los marxistas de la SEP y anuló la educación socialista que la Secretaría había adoptado durante los años treinta para el plan de estudios general. Sin embargo, las normales rurales preservaron una identidad distintiva, caracterizada por su estructura de internado, por las actividades agrícolas de los estudiantes y por la presencia de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).⁶ Creada en 1935, y todavía existente en la actualidad, la FECSM ha hecho labor de consciencia en el cuerpo estudiantil de las normales rurales. Cuenta con comités en cada escuela y ha luchado por los recursos de los planteles, ha buscado tener una voz en la vida institucional y ha participado en luchas estudiantiles y populares más amplias. Su tradición de militancia ha contribuido a la reputación de radicalidad que persiste sobre las normales rurales.

Pero esta reputación también deriva de que las escuelas hayan sido asociadas con figuras emblemáticas de la guerrilla, como Lucio Cabañas —egresado de la normal de Ayotzinapa en 1963—, o la visible participación normalista en luchas agrarias, como las que sacudieron el norte de México en los años sesenta. En cada caso, los maestros militantes y la estrategia armada que algunos de ellos adoptaron eventualmente, parecieron confirmar la naturaleza subversiva de las normales rurales. Y, aun así, la participación en la lucha armada era la notable excepción. Desde el punto de vista del Estado, una mayor amenaza derivaba de la alianza que los normalistas rurales podrían forjar con otros sectores del pueblo, precisamente como lo hicieron en

⁶ Estos temas se abordan en Padilla (2016).

el norte de México durante los años sesenta, cuando maestros, estudiantes y campesinos lucharon en contra de la severa concentración de tierras de la región.

Las filas del Partido Popular Socialista (PPS) y la Unión General de Obreros y Campesinos de México (UGOCM) encabezaron varias de las luchas agrarias del norte de México en las décadas de 1950 y 1960.⁷ El liderazgo local incluía una fuerte presencia de maestros rurales que encarnaban las características del maestro consciente y el líder social, que los funcionarios de la SEP alguna vez concibieron.⁸ La UGOCM participó en las elecciones federales y locales, defendió los derechos colectivos de la tierra y demandó la división y la distribución de latifundios (Grammont, 1989: 225-28). La estructura del partido y del sindicato brindó a los activistas redes que entrecruzaban los estados del norte de México y con frecuencia pasaban por la Ciudad de México. Los centros educativos que servían a los sectores rurales humildes de Chihuahua se convirtieron en importantes centros de apoyo para el partido.⁹ En efecto, los normalistas de Salaises y Saucillo realizaron manifestaciones junto con estudiantes de escuelas que estaban bajo la jurisdicción del estado. Entre ellas se encontraban la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, diversas escuelas normales nocturnas, la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela

7 La UGOCM fue creada en 1949 por organizaciones que estaban decepcionadas por la Confederación Nacional Campesina y el control que el gobierno ejercía sobre ésta. La UGOCM canalizaba el descontento campesino hacia movilizaciones como tomas de tierra. Los miembros del consejo ejecutivo de esta organización, afiliados al Partido Popular (PP, formado en 1948 que después se convertiría en el Partido Popular Socialista, PPS) de Vicente Lombardo Toledano, también pertenecían a la junta nacional del partido.

8 Sobre las tempranas concepciones que la SEP tenía de los maestros véase, Vaughan (1997), cap. 2.

9 "Memorándum", 18 sep. 1964, AGN/DFS-100-5-1-964/L10/H56-58.

Industrial para Señoritas.¹⁰ El hecho de que los estudiantes más pobres de la normal del estado y de las escuelas de Artes y Oficios, cuyas familias no residían en la capital del estado, vivieran en los mismos dormitorios, facilitaba la organización política a lo largo del plantel (García Aguirre, 2015: 54).

Durante la década de 1960, al igual que en otras partes del mundo, los estudiantes en Chihuahua participaron en importantes manifestaciones sociales. Protestaron el autoritarismo del gobernador Práxedes Giner (1962-68) y se manifestaron en contra de la agresión de Estados Unidos a Cuba. Pero el latifundismo del estado fue lo que generó las evidentes alianzas con el sector campesino. Aquí, la empresa Bosques de Chihuahua simbolizaba la injusta naturaleza del nuevo orden posrevolucionario y la persistencia del antiguo. Fundada en 1946 por Eloy Vallina y Carlos Trouyet, quien adquirió una compañía ferroviaria de la era porfiriana junto con su terreno, Bosques de Chihuahua debía gran parte de su éxito al presidente Miguel Alemán (1946-52). Aparte de venderles a Vallina y Trouyet tierra pública de las vías férreas en términos favorables, Alemán (también inversionista de la empresa) otorgó a Bosques de Chihuahua una concesión de medio millón de hectáreas por cincuenta años para proveer de materia prima a tres grandes empresas de papel y madera (Boyer, 2015: 145-46; Vargas Valdés, 2015: 81-88).¹¹ Conforme la compañía tomó posesión de las tierras, procedió a circundar, dividir y vender lotes que los pequeños propietarios habían habitado por generaciones (Henson, 2015: 70; García Aguirre, 2015: 69-70).

10 Las escuelas normales nocturnas impartían cursos de acreditación para maestros no titulados. La Escuela de Artes y Oficios y la Escuela Industrial para Señoritas instruía sobre una variedad de oficios y habilidades técnicas.

11 "Estado de Chihuahua", sep. 1965, AGN/Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (de aquí en adelante DGIPS) c.1025/Exp. 22.

Argumentando que Bosques de Chihuahua constituía un latifundio ilegal, los habitantes solicitaron derechos de tenencia sobre esta tierra. De este modo comenzó una lucha de varios años en contra de una compañía cuyos socios inversionistas, además del ex-presidente Alemán, incluían a las más poderosas figuras de Chihuahua: Antonio Guerrero, ex-comandante del ejército; Teófilo Borunda, gobernador del estado de 1956 a 1962; Tomás Valle, empresario y senador del estado; y descendientes de los Terrazas y los Almeida, familias dinásticas de la era porfiriana (Henson, 2015: 70-71).

Si Bosques de Chihuahua ejemplificaba el capitalismo clientelista que a mediados del siglo XX posibilitaba fortunas, los Ibarra, una familia que compraba porciones de tierra y desalojaba a sus habitantes por la fuerza, personificaban la violencia que mantenía al sistema mismo. A sabiendas de la policía de Chihuahua, los Ibarra portaban armas aun cuando los periódicos y los agentes federales los identificaron como responsables de numerosas violaciones y asesinatos. José Ibarra, que a menudo acompañaba a la policía estatal, tenía una reputación especialmente sanguinaria (Henson: 2015: 71-73). Cuando, en 1959 un asaltante asesinó al maestro rural Francisco Luján, los miembros de la comunidad señalaron como responsable intelectual a un esbirro de los Ibarra. Desde hacía mucho tiempo Luján había asesorado a los campesinos en sus solicitudes de tierra y denunciaba la agresión de los caciques. Al ser ultimado, la consigna: “Bosques de Chihuahua, asesinos”, se convirtió en convocatoria y las protestas se extendieron hasta la capital del estado (Santos Valdés, 1968: 96).¹²

12 “Bosques de Chihuahua, S.A. Asesinos”, *Indice*, 27 feb. 1960; “Bosques Asesinos S.A.’ Condenados en México por Renato Leduc en Siempre”, *Indice*, 21 abril 1960.

Los estudiantes, especialmente los normalistas, llevaron a cabo mítines en apoyo a los campesinos pobres de la sierra, articulando así una conexión directa con la lucha agraria: los normalistas eran hijos e hijas de campesinos, los “legítimos propietarios” de la tierra.¹³ Durante una manifestación Arturo Gámiz, que en ese entonces era estudiante en la normal del estado de Chihuahua, pronunció un emotivo discurso que terminó con una exhortación vehemente: “La juventud no puede permitir que se asesine a sus maestros. Todo lo contrario, la juventud como parte del pueblo debe luchar activamente contra la injusticia. Aunque jóvenes, nos preocupan los problemas de la patria. Somos estudiantes pobres; somos hijos de campesinos y de obreros. Por eso estamos aquí pidiendo al pueblo que eleve su voz de protesta, exigiendo justicia”.¹⁴ Al invocar el origen campesino de sus familias y reclamar su estatus como jóvenes comprometidos con el futuro del país, los estudiantes de Chihuahua anclaron el destino de los campesinos al destino de la nación. Esta conexión se convirtió en un persistente clamor de unidad entre campesinos y normalistas poniendo en primer plano una realidad agraria que desgarraba las costuras de la supuesta modernidad de México.

Arturo Gámiz y Pablo Gómez

Mientras que Arturo Gámiz y Pablo Gómez estudiaron en la normal estatal de Chihuahua, no en las normales rurales federales, pocas figuras personifican mejor que ellos la esencia del

13 “Eliminación Total de Cacicazgos Piden los Jóvenes”, *Norte*, 7 marzo 1960.

14 Arturo Gámiz, “Ritmo de Libertad y de Progreso que ha Sido Detenido”, *Norte*, 7 marzo 1960.

maestro rural comprometido. Fue en parte por su carismático liderazgo que cientos de normalistas se unieron a la lucha agraria de Chihuahua. Su legado, como el de Genaro Vázquez y el de Lucio Cabañas en Guerrero –maestros rurales que en los setentas se convirtieron en guerrilleros– estaría ligado íntimamente al historial de las normales rurales. Las biografías de Gámiz y Gómez y su poder de convocatoria les otorgaron un importante lugar dentro de un significativo segmento de la población agraviada de Chihuahua. Ambos provenían de orígenes humildes del norte de México, ambos estudiaron durante un tiempo en la Ciudad de México, ambos participaron en el PPS y ambos regresaron a Chihuahua, donde se entregaron en cuerpo y alma a la justicia agraria. Sus vidas encarnan las dinámicas sociales que producen a dirigentes populares en el contexto de la migración, la urbanización y el acceso a la educación.

Gámiz nació en Durango en 1940, y sus familiares incluían diversos maestros rurales y una tradición de participación política (Vargas Valdés, 2015: 1984; López Rosas, 2008: 39-43). En 1950, la familia de Gámiz se mudó a la Ciudad de México, y ahí vivió su adolescencia. Estudió en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y participó en la sección juvenil del Partido Popular (PP), un partido de centro izquierda. En 1956 los estudiantes del Politécnico emplazaron a huelga exigiendo una mayor participación en el gobierno escolar, la renuncia de su director corrupto y el aumento del presupuesto para becas e infraestructura. El movimiento repercutió a nivel nacional debido a que diversas escuelas a lo largo y ancho del país –incluyendo las normales rurales– se unieron a la huelga (Pensado, 2013: 85-89). Como

estudiante del IPN, Gámiz participó en las movilizaciones y se distinguió como un gran orador que comprendía con claridad el sistema de dominación (Vargas Valdés, 2015: 186-87). El gobierno reprimió la huelga, y el 23 de septiembre de 1956, desplazó a los estudiantes por medio del ejército.

Poco después, Gámiz se mudó a Chihuahua y trabajó como maestro en el municipio de Guerrero. Permaneció ahí dos años y en 1959 ingresó a la normal estatal de Chihuahua, donde estudió dos años (Henson, 2015: 96). En la normal, Gámiz participó en movilizaciones estudiantiles, sobre todo en las que apoyaban la lucha campesina. Su carisma, su activismo político y su pasión por la justicia agraria, rápidamente lo convirtieron en una importante vía por medio de la cual otros estudiantes se unieron a las movilizaciones campesinas. Resulta revelador que el líder agrario Salvador Gaytán se haya referido a él como “un joven que se presentaba con muchos estudiantes a aquellas marchas campesinas”.¹⁵ En 1962, Gámiz se mudó al Mineral de Dolores, una comunidad que llevaba veintiocho años sin maestro. Debido a que los caciques usaban la escuela como establo, Gámiz improvisó un salón en la plaza del pueblo donde daba clases a sesenta y cinco niños (Santos Valdés, 1968: 82; López Rosas, 2008: 67).

Pablo Gómez era catorce años mayor que Gámiz y fue otro protagonista importante en la movilización de Chihuahua. Nació en 1926 al seno de “una familia campesina agrarista”, como lo describe su hija Alma Gómez, y en su infancia vivió en la pobreza. En una región que, durante los meses del invierno, las temperaturas

15 Salvador Gaytán, entrevista de Abel López Rosas, 30 junio 2007, citado en López Rosas, 2008: 54.

alcanzan niveles gélidos, sin calefacción en el hogar y con pocas prendas adecuadas para el frío, Gómez se refugiaba en las cantinas locales donde dormía acurrucado sobre una mesa de billar “hasta que cerraba la cantina”.¹⁶ Al igual que Gámiz, Gómez estudió la carrera magisterial en la normal del estado, donde conoció a su esposa, Alma Caballero. Pero Gómez soñaba con ser médico, profesión que cursó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a principios de los años cincuenta, al trasladarse con su familia a la Ciudad de México. Tres de sus cinco hijos nacieron durante esta etapa. Para mantener a su familia, Gómez trabajaba como maestro de primaria en el día, y en la noche estudiaba en la Escuela de Medicina. Después de obtener su título de médico, trabajó como doctor en Flores Magón, un pueblo en el noroeste de Chihuahua, donde conoció a varios maestros de la normal rural. No logró continuar sólo en la práctica de medicina porque trataba gratuitamente a los pacientes pobres; mantenía a su familia con su trabajo como maestro en la normal rural.¹⁷ En Flores Magón y después en Saucillo, donde la escuela se reubicó en 1962, Gómez participó en las luchas campesinas locales y se volvió miembro del PPS y delegado de la UGOCM (Santos Valdés, 1968: 166). Debido a esta labor sufrió una persecución continua. Alma notaba nuevas heridas en el cuerpo de su padre conforme más se involucraba en la lucha: “tenía una cicatriz porque con una botella le cortaron; tenía la nariz quebrada; tenía una puñalada en la espalda. Fue detenido varias veces. Fue un ambiente de represión, de represión generalizada pero también selectiva”.¹⁸ Además

16 Alma Gómez, entrevista personal, 3 feb. 2008, Ciudad de México.

17 *Ibidem.*

18 *Ibidem.*

de la agresión física que sufrió Gómez cuando las fuerzas estatales y federales lo desalojaron junto con otros campesinos de la toma de tierras, el gobernador Giner, y eventualmente las autoridades de la SEP, pidieron que lo trasladaran fuera del estado. Acusado de incitar a las normalistas de Saucillo para participar en invasiones de tierras, la SEP lo reasignó a Atequiza, Jalisco, en 1964.¹⁹ Gómez renunció antes que aceptar el cambio. Por el contrario, intentó vivir en Cuba con su familia, pero al parecer, los altos mandos del PPS bloquearon esta aspiración (Santos Valdés, 1968: 167).²⁰

Los antecedentes humildes de Gámiz y Gómez, sus transcurso por los centros urbanos, su movilidad social gracias a la educación, su lucha por una evasiva justicia agraria y su persecución por parte del estado, ejemplificaron la amplia experiencia social de muchos normalistas rurales de mediados del siglo xx. El hecho de que estudiantes de Salaces y Saucillo se convirtieran en protagonistas esenciales en las luchas que dirigieron, entrelazó los legados de estos dos dirigentes con el de las normales rurales.

En el altar de los héroes no oficiales de México, Gómez y Gámiz se encuentran al lado de Rubén Jaramillo, Valentín Campa, Demetrio Vallejo, Othón Salazar, Lucio Cabañas y Genaro Vázquez —líderes populares que lucharon contra el autoritarismo del PRI y pagaron un precio muy alto por ello. Gómez y Gámiz han sido ignorados por la historia oficial, excepto como ejemplos de que las normales rurales tienen una tradición subversiva. Sin

19 “Memorándum”, 5 junio 1963, AGN/DFS/100-5-1-63/L6/H307; “Información sobre el estado de Chihuahua”, 6 junio 1963, AGN/DFS/100-5-1-963/L 6/H 310; y “Un Mentís a los Detractores Gratuitos del Dr. y Profr. Pablo Gómez Ramírez”, *Índice*, 21 oct. 1964.

20 Alma Gómez, entrevista personal, 3 feb. 2008, Ciudad de México.

embargo, desde el punto de vista de los de abajo, personifican la digna resistencia frente a una larga historia de injusticia.

“Nosotros no podíamos ser ajenos a eso y participábamos”

En las normales rurales, donde la FECSM contribuía a preservar la noción cardenista de que el maestro rural debía ser un líder social, figuras como Gómez y Gámiz encontraron un terreno de convocatoria eminentemente fértil. Los normalistas rurales de Chihuahua de fines de los cincuenta y de principios de los sesenta, recuerdan su experiencia de participación política a través de dos principales ejes: su propio origen campesino y la efervescencia propiciada por la Revolución Cubana. Si la Revolución Mexicana había otorgado derechos agrarios a los campesinos, la lucha guerrilla cubana intensificaron la sensación de posibilidad y estas posibilidades eran invocadas por Gómez y Gámiz. Además, seguir de cerca los logros de la revolución y protestar en contra de la agresión de Estados Unidos, creó oportunidades de sobra para movilizar al pueblo. Por lo tanto, aparte de ser un referente ideológico, Cuba, como tema, atrajo a diversos sectores. Silvina Rodríguez, una estudiante de la normal rural de Saucillo, recuerda: “los viernes el Profe Pablo Gómez nos explicaba, se llevaba un mapa y nos explicaba, cómo iba la revolución en Cuba, quien había avanzado hasta este momento, hasta ese día”.²¹ Asimismo, Alma Gómez habla de otro maestro, Gonzalo Aguilera, quien “hizo un mapa de Cuba y mi papá explicó lo de la invasión a la Bahía de Cochinos, por dónde llegaron y todo eso, en la activi-

21 Silvina Rodríguez, entrevista personal, 11 feb 2008, Chih., Chihuahua.

dad cultural que se le daba a todo el pueblo, donde el pueblo iba”.²²

Aunque el maestro como líder social ya no fuese prioridad de la SEP, el entorno social de los sesenta lo demandaba. Aquéllos que atendían esos llamados comprendían la lucha ideológicamente tanto como por su experiencia personal. Escuchar las historias familiares de los normalistas rurales es seguir una experiencia de décadas de pobreza, periodos de resistencia y la sensación de que la justicia estaba al alcance. Mientras que el entorno rural por sí mismo no incitaba a la participación política, la propia historia de las normales rurales, la efervescencia política de los años sesenta y la inspiración de la Revolución Cubana crearon un contexto propicio para que los normalistas rurales llevaran a la acción los ideales, tan históricamente proclamados, de su institución. “Nosotros fuimos educados para entregarnos de lleno a las causas campesinas”, recuerda José Ángel Aguirre, quien estudió en la normal rural de Salaires en la década de 1950, y “en ese tiempo había mucho caciquismo en el estado, había grandes latifundios aquí. Había un latifundio que casi abarcaba la mitad del estado, el latifundio de Bosques de Chihuahua. Entonces empezaron a surgir grupos peticionarios de tierra, entonces nosotros no podíamos ser ajenos a eso y participábamos”.²³

Al relatar su historia, Aguirre comienza con la fundación de Nuevas Delicias, la ranchería donde nació. Fue poblada por primera vez en 1923, catorce años antes de que él naciera. Sin embargo, al escuchar a Aguirre contarlo, uno pensaría que él mismo lo atestiguó. Según Aguirre, los que llegaron originalmente a Nueva Delicias habían sido

²² Alma Gómez, entrevista personal, 3 feb. 2008, Ciudad de México.

²³ José Ángel Aguirre, entrevista personal, 12 feb. 2008, Chih., Chihuahua.

aparceros en una hacienda cercana. “No eran dueños de la tierra, lo que cosechaban lo tenían que repartir con el patrón y generalmente no les alcanzaba para vivir, ni siquiera para la alimentación. Vivían en habitaciones, en jacales, todos pellizcados, amontonados”. Después de la revolución, pidieron al gobierno su propia tierra y la obtuvieron. Así se fueron, “hombres mujeres y niños, caminando, caminando durante tres días hasta llegar pues a una llanura, inhóspita. Era una vida muy difícil la que llevaban, se encontraron casi peores condiciones” en el nuevo lugar, afirma Aguirre.²⁴

La plena ubicación dentro de la historia revolucionaria con la que Aguirre enmarcó los orígenes de su familia y su comunidad, refleja las posibilidades sociales del nuevo orden que había sido creado. Aguirre era el segundo de ocho hermanos, y cuando tenía seis años comenzó a trabajar la tierra junto con su padre. “En eso me pasé dos años hasta que prácticamente a mi papá lo obligaron que me inscribiera en la escuela”, lo que Aguirre caracteriza como una bendición ya que rápido comprendió que la escuela representaba una salida a generaciones de pobreza. Gracias a un maestro que se puso de acuerdo con su padre para que asistiera medio tiempo a la escuela y trabajara la tierra el resto de la semana, Aguirre terminó la primaria y en 1952 obtuvo un lugar en la normal rural de Salaiques. Ahí, Aguirre se convirtió en dirigente de la FECSM, experiencia que sin duda reforzó y politizó los recuerdos de su historia familiar.

José Luis Aguayo, quien estudió en Salaiques durante los años sesenta y más joven que Aguirre, relata una historia similar: “Mis abuelos fueron agraristas en el siglo XIX. Fueron también esclavos

²⁴ *Ibidem*.

de las haciendas del sur, trabajadores de los hacendados, y tuve conocimiento de las condiciones infrahumanas en que vivían. Ese fue el ambiente en el que yo crecí, un ambiente desde muy chico. Mis tíos se dedicaban a la lucha agraria, de chico me daban lecciones sobre su lucha. Y escuchaba, cenaba y almorzaba el código agrario”. Aguayo, que también se convirtió en dirigente de la FECSM en Salaiques en 1965, recuerda su despertar político a temprana edad: “Éramos una familia muy humilde, [...] había una evidente división social que yo percibía desde muy chico, que no éramos iguales. Y mis tíos, como eran luchadores sociales, agraristas, comentaban mucho con nosotros, con todos sus hijos pues que había que trabajar para el pueblo”.²⁵ Estos recuerdos personales se enraizaron profundamente en las normales rurales, instituciones cuya lógica fundacional era mejorar las condiciones de los campesinos. El hecho de que el memorial familiar de esta generación evocara la explotación porfiriana, acentuaba la noción de que la lucha popular podría traer consigo el cambio.

Aunque la idea del maestro como dirigente social era persistente, no estaba libre de contradicciones. Existía una tensión inherente entre las perspectivas de movilidad social que implicaba la carrera magisterial, y la obligación de servir al pueblo. Al igual que con cualquier sector politizado, los normalistas rurales a menudo estaban divididos y muchos de ellos eran indiferentes a la lucha en general.²⁶ Como explica Manuel Arias, un normalista de Salaiques de los años sesenta: “había de todo. Había desde los radicales honestos, hasta los radicales demagogos [...]. Y de allí hasta los indiferentes: ‘yo vine a estudiar, y cuando salga me voy

²⁵ José Luis Aguayo, entrevista personal, 10 feb. 2008, Chih., Chihuahua.

²⁶ Una manifestación de estas divisiones políticas fue la misma división de la FECSM que entre 1961 y 1964 tuvo dos facciones.

de profe y me encierro en mi escuelita y formo mi familia, y el mundo que rueda'. En esos dos puntos se abría un gran abanico de perfiles de carácter distinto entre ellos".²⁷

Para quienes sí sentían la necesidad de actuar, las divisiones se manifestaban de dos maneras: primero, entre estudiantes que pensaban que su responsabilidad en la normal rural era terminar su carrera magisterial, y *sólo después*, con el título en la mano, ayudar a los campesinos; y segundo, aquellos que pensaban que debía ser prioritaria la participación política *mientras* estudiaban. La forma que debía tomar la participación política en sí misma era un segundo motivo de discordia. Algunos proponían movilizaciones legales y pacíficas, mientras que otros buscaban tomar acciones más dramáticas, capaces de propiciar un levantamiento revolucionario. Gámiz mismo abordó el tema y condenó la noción de que los normalistas servían mejor a la causa al obtener primero su título. "Si se quiere servir al pueblo," escribió, "hay que participar en sus luchas y aquí nada tiene que ver el título porque no se hace como profesionista sino como revolucionario y no hay universidades que expidan títulos para tal profesión" (Gámiz, 1965).

Este tipo de discusiones da una idea de cómo se entrelazaban las ideologías políticas con las biografías familiares, y cómo este proceso llevó a los normalistas rurales a comprender sus oportunidades educativas como medidas de justicia que eran resultado de la revolución.²⁸ Pero la persistente pobreza rural y la situación de asedio a las escuelas revelaban que era necesaria una asidua

²⁷ Manuel Arias, entrevista personal, 13 feb. 2008, Chih., Chihuahua.

²⁸ Véase Padilla (2017).

defensa. Los años sesenta, que fue una década de movilizaciones en todo el mundo, los conminó a hacer más. La participación en tomas de tierra al lado de los campesinos representaba un contundente acto político y evocaba dos principios básicos de las reformas revolucionarias de México: tierra y educación.

“Los profesorcillos rurales vienen alborotando la gallera”

Para las autoridades, la participación normalista en las invasiones de tierra en el norte de México demostraba que el descontento social se debía a los agitadores, y no que era resultado del incumplimiento o la traición a las promesas revolucionarias. Como reacción a la presencia generalizada de los normalistas rurales en tomas de tierras, el subdirector de escuelas normales rurales visitó personalmente a la normal rural de Saucillo, donde exhortó a las estudiantes a dejar atrás sus “participación en las asonadas” y aconsejó a los maestros “de que aprovechando la ascendencia y el cariño de las alumnas hacia sus profesores deben orientarlas y controlarlas”.²⁹ Mario Aguilera Dorantes, Oficial Mayor de la SEP, también indicó a los directores de las normales rurales que amenazaran con imponer sanciones a quienes se involucraran en acciones políticas.³⁰ En Saucillo los maestros parecían estar resignados. Las estudiantes habían sido advertidas de forma puntual, “pero aunque escuchan con respeto dicen que son acuerdos y compromisos ineludibles”.³¹ Los maestros declararon que era difícil disuadirlos, ya que “susten-

29 “Torres Bodet Decidirá la Situación del Grupo Estudiantil de Saucillo”, *El Heraldo*, 23 feb. 1964.

30 “Se informa en relación al magisterio”, 25 feb. 1964, AGN/DFS/63-19/L1/H277.

31 “Tratarán de disuadir a estudiantes de Saucillo de Participar en las Asonadas”, *El Heraldo*, 23 feb. 1964.

tan una ideología que las ha inclinado a participar a favor de las clases humildes”.³²

Silvina Rodríguez recuerda que en las asambleas de la FECSM los estudiantes decidían cómo apoyar a los campesinos. “Si no nos daban permiso, [igual] nos vamos”. Las autoridades escolares notificaban a sus padres, a menudo en vano. En el caso de Rodríguez, por ejemplo, su padre no hizo caso del primer aviso, pero cuando recibió el segundo comenzó a preocuparse. “Ya vino a la normal y llegó a la dirección y platicó con el director. Y ya fue conmigo y me preguntó, o sea, como que el director no lo había convencido de cualquier cosa porque mi papa siempre fue como al ritmo campesino. Entonces pues, lo que yo estaba haciendo para él magnífico”.³³ La reacción del padre de Rodríguez es un ejemplo de cómo las alianzas entre alumnas y campesinos desafiaban las restricciones basadas en género. En lugar de ordenar a su hija a permanecer bajo la custodia escolar, a su padre le conmovió que ella defendiera los intereses de clase de su familia. Pero las acciones de las jóvenes normalistas sí implicaban romper normas de género, lo cual se evidencia en los informes de gobernación que, a pesar de que normalmente daban secos reportes descriptivos, no pudieron evitar condenar las trasgresiones de género de las normalistas. Por ejemplo, un agente escribió que, cuando las estudiantes de Saucillo participaron en invasiones de tierra, amanecían “durmiendo a campo raso en unión de los campesinos, con menoscabo de la honorabilidad que deben conservar las citadas alumnas”.³⁴

³² *Ibidem.*

³³ Silvina Rodríguez, entrevista personal, 11 feb. 2008, Chih., Chihuahua.

³⁴ “Memorandum”, 15 abril 1964, AGN/DFS/100-5-1-64/L8/H52-54.

Muchas de las estudiantes simplemente concebían sus acciones de forma práctica, y a menudo las pensaban en términos de sus futuros papeles como maestras. Herminia Gómez, que participó en invasiones de tierra, recuerda: “fuimos gente de Saucillo, alumnos de Salaices y de Aguilera y allí todo el mundo solidarizado con el campesino. Y se hacían actividades propias como si ya la tierra fuera a ser de ellos, se empezaba a cultivar y a iniciar un reparto. Pero, lo que hicimos en esa invasión era hacer una escuelita. [...] No me acuerdo cuánto duré yo allí pero me tocó estar hasta el final que era en el mes de mayo y un buen día amanecemos cercados por el ejército”.³⁵ De este modo, el estado añadió una dosis de represión a la experiencia de la lucha, un proceso que en algunos casos produjo activistas experimentadas e incluso guerrillas.³⁶

La mano dura del estado dio más razón para movilizarse. Un año especialmente tumultuoso en Chihuahua fue 1964, durante el cual hubo múltiples invasiones de tierra y surgieron protestas en diversos pueblos y centros urbanos. A mediados de febrero, por ejemplo, los normalistas rurales se congregaron afuera de la cárcel municipal en Saucillo, donde las autoridades habían detenido a varios líderes de la UGOCM. Los estudiantes permanecieron ahí afuera hasta altas horas de la noche, y al día siguiente organizaron una manifestación de 1,500 personas en la plaza del pueblo.³⁷ Unos días después, las protestas se extendieron a la capital del estado, donde estudiantes de varias normales y de

35 Herminia Gómez, entrevista personal, 13 feb., 2008, Chih., Chihuahua.

36 Alma y Herminia Gómez, por ejemplo, más tarde se unieron al Movimiento Armado Revolucionario (MAR), un grupo guerrillero de los años sesentas y setentas que tuvo presencia en varias partes de México.

37 “Memorándum”, 19 feb. 1964, AGN/DFS/100-5-3-64/L1/H406-407; “Memorándum”, 20 feb. 1964, AGN/DFS 100-5-3-64/L1/H424-425.

una escuela preparatoria se reunieron en la plaza central de la ciudad de Chihuahua, para demandar la libertad de los líderes de la UGOCM y la solución a los problemas agrarios del estado.³⁸ Conforme se desarrollaron los acontecimientos, un grupo de entre doscientos y trescientos estudiantes se dirigió hacia la Procuraduría Agraria, donde cincuenta de ellos entraron por la fuerza. Una vez dentro, exigieron al oficial que llamara al despacho central. Pero en lugar de hacerlo, el agente llamó a las autoridades. Cuando los estudiantes se negaron a desalojar el edificio, un equipo operativo policiaco los expulsó con gases lacrimógenos. Las autoridades detuvieron a treinta y cinco estudiantes y se los llevaron a un edificio gubernamental cercano para procesarlos.³⁹ Con todo y este operativo que tenía el centro de la ciudad custodiada por la policía judicial, municipal, el servicio secreto y granaderos, los estudiantes se reunieron afuera de las oficinas de la Procuraduría Agraria para exigir la liberación de sus compañeros.⁴⁰ Para entonces, el número de estudiantes ya había aumentado; un periódico especuló que ello se debía a los refuerzos que llegaron de las “normales foráneas”. Cuando los estudiantes se negaron a acatar la orden de dispersarse dictada por el general del ejército, la policía lanzó unas treinta bombas de gas, lo cual condujo a un prolongado enfrentamiento.⁴¹

38 “Última Hora: Tres Estudiantes y dos Profesores Detenidos y Consignados”, *EL NORTE*, 23 feb. 1964; y “Motín de Estudiantes Normalistas Disuelto Con Bombas Lacrimógenas”, *El Norte*, 23 feb. 1964.

39 “La intervención Enérgica de las Autoridades se Hizo Necesaria”, *El Heraldo*, 23 feb. 1964.

40 “Memorándum”, 22 feb. 1964, AGN/DFS/100-5-3-64/L1/H441-444; “Motín de Estudiantes”, *El Norte*, 23 feb. 1964; “Última Hora”, *El Norte*, 23 feb. 1964; y “El Mitin por la Tarde Abundó en Amenazas”, *El Heraldo*, 23 feb. 1964.

41 “Actúan Agitadores Profesionales”, *El Heraldo*, 23 feb. 1964.

Cuando las autoridades se los llevaban, muchos estudiantes gritaron: “Somos hijos de campesinos y como tales no podemos permanecer indiferentes a la injusticia que priva en el campo”.⁴² Entre las cinco personas que fueron acusadas de entrada forzosa, ataque a las líneas generales de comunicación, lesiones y asalto armado, estaba Carlos Herrera, un maestro de Ciudad Juárez y antiguo estudiante de la normal rural de Salaiques. Herrera se declaró en “defensa de los intereses de la clase campesina, la cual, ante la falta de defensores reales, había de acudir en su desesperación a la juventud estudiantil”.⁴³ El vínculo campesino-estudiantil no sólo era familiar, sino producto del compromiso social de los estudiantes, invocado para enfatizar hasta qué grado la revolución había fallado en el campo.

Cegado ante esta realidad, el gobernador Giner declaró que la creciente labor de agitación social era producto de “los profesorcillos rurales, quienes son los verdaderos responsables de venir alborotando la gallera”.⁴⁴ Por consiguiente, trató el síntoma, pero ignoró la enfermedad: pidió a la SEP que cerrara las normales rurales de Chihuahua “porque son verdaderos nidos de culebras, un semillero de comunistas”. Giner se jactó de que, si se aprobaba el cierre, “pienso hacer de esas escuelas unas porquerizas, y correr a los estudiantes flojos; los que quieran trabajar que se pongan a criar cerdos”.⁴⁵ Mendoza Domínguez, un general del ejército cercano a Giner, declaró sobre las alumnas que participaron en el movimiento: “Algunas de ellas hasta parecen mujercillas de esas de la calle, y son las más argüenderas [...], ¿qué anda-

42 “La Intervención Energica de las Autoridades se Hizo Necesaria”, *El Heraldo*, 23 feb. 1964.

43 *Ibidem*.

44 Citado en Toro Rosales, S. (1996), 29.

45 *Ibidem*.

ban haciendo esas chamacas con los campesinos en los ranchos? [...] ¿qué andaban haciendo lejos de sus casas, en la noche, en la madrugada?”⁴⁶ Para no quedarse atrás, el gobernador mismo se burló de las estudiantes: “¿Para qué quieren internados las estudiantes, si les gusta irse a dormir al campo con los campesinos?”, declaró como respuesta a las protestas estudiantiles por el cierre de los internados.⁴⁷ Los ataques al carácter moral de las normalistas fueron tan persistentes que la UGOCM se vio obligada a protestar —aunque de forma paternalista— en contra de las múltiples acusaciones. “Por lo que respecta a las alumnas que nos han apoyado”, advertía una declaración de la UGOCM, “hemos visto en ellas no a las soldaderas, sino a nuestras hijas y como tales hemos ofrecido lo que está a nuestro alcance: nuestra sinceridad y por sobre todas las cosas nuestro profundo respeto y admiración”.⁴⁸

Para las normalistas, su participación política las fortalecía. Pocas se pensaban a sí mismas en términos feministas, aunque la reacción misógina de las autoridades revela en qué medida sus acciones desafiaban al patriarcado. El rumbo de la lucha, junto con la sensación de que eran parte de un cambio global mayor, alentó a muchas jóvenes. Como cuenta Alma Gómez: “Entonces, las mujeres, esa capacidad de hacer cosas que tradicionalmente están destinadas para los hombres, es algo que también me influye. Bueno, también son los años en que la Unión Soviética manda a Valentina Tereshkova al espacio, donde Aleida [March] y [Celia] Sánchez y todas entran con los barbudos a la Habana, las mujeres transfor-

46 *Ibidem*.

47 Guillermo Gallardo, “Carta Abierta al Sr. Presidente de la República Lic. Gustavo Díaz Ordaz desde la Penitenciaría del Estado”, *Indice*, 27 sept. 1965.

48 “La UGOCM Cumplió y Cumplirá Mientras Exista con el Papel Histórico que le Corresponde”, *Indice*, 7 nov. 1963.

mando la sociedad”⁴⁹ Las palabras de Gómez dan una clara idea de cómo se entremezclaban las dinámicas locales con la transformación globales de los años sesenta. En la práctica, las mujeres normalistas desafiaron mucho más que la concentración de tierras en Chihuahua: alteraron las normas de la domesticidad femenina. Aunque la UGOCM les restaba capacidad de actuar al referirse a ellas “no como soldaderas, sino como hijas”, las imágenes de guerrilleras derribando dictadores y conquistando el espacio dieron vida a la visión que las normalistas tenían acerca de lo que era posible.

La interpretación del gobierno acerca del descontento –vista desde las fuentes de gobernación– a lo mucho era simplista. Los reportes se preocupaban por cuáles eran las figuras, organizaciones políticas o ideologías subversivas que motivaban a los maestros, estudiantes y campesinos a protestar. Algunos reportes señalaban a José Santos Valdés, el supervisor de las normales rurales del norte de México, como el autor intelectual. Santos Valdés era un antiguo defensor de la educación socialista de los años treinta y director de la normal rural de San Marcos, Zacatecas, de 1948 a 1955. Fue también importante promotor del autogobierno estudiantil. Estas simpatías lo convirtieron en sospechoso para los agentes de gobernación que en un reporte afirmaron que controlaba a los directores de Saucillo y Salaices y a maestros como Pablo Gómez.⁵⁰ Debido a que Santos Valdés se encargaba de supervisar partidas económicas estudiantiles que sumaban una cantidad de 1.5 a 2 millones de pesos, un agente

49 Alma Gómez, entrevista personal, 3 feb. 2008, Ciudad de México.

50 “Memorándum”, 15 abril 1964, AGN/DFS/100-5-1-64/L8/H52-54; y 2 sept. 1964, AGN/DFS/100-5-3-964/L2/H125.

insinuó que usaba el dinero para apoyar la actividad política.⁵¹ De acuerdo con otro reporte, los directores de las normales rurales y sus maestros, la mayoría de los cuales simpatizaba con el PPS, influían en la ideología de los estudiantes, incitándolos a que participaran en las invasiones de tierras o permitiendo que lo hicieran.⁵² Conforme esta visión oficial de un círculo de culpabilidad se centraba cada vez más en las normales rurales, las tensiones aumentaron y empezaron a circular rumores de que el presidente entrante, Gustavo Díaz Ordaz (1964-70), cerraría veinte de las veintinueve escuelas que entonces existían. Estos cálculos no resultaron estar tan errados: su administración cerró catorce en 1969. Pero en ese entonces, la SEP temía que al clausurar estas instituciones provocaría un descontento generalizado.⁵³ El gobernador Giner era menos aprehensivo al respecto y eliminó normales y dormitorios bajo su jurisdicción. En las ciudades de Ojinaga, Parral, Juárez, Saucillo y Chihuahua, el gobernador cerró las escuelas normales nocturnas, con el argumento de que ya habían cumplido su propósito.⁵⁴ Alegando que constituían sitios de promiscuidad y homosexualidad, el gobernador también cerró los dormitorios que albergaban a estudiantes de la Escuela Normal del Estado, la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela Industrial para Señoritas.⁵⁵

51 2 sept. 1964, AGN/DFS/100-5-3-964/L2/H125.

52 24 ago. 1964, AGN/DFS/100-5-1-964/L2/H110-111.

53 "Se informa en relación con el magisterio", 8 oct. 1964, AGN/DFS/40-1-64/L38/H1; e "Información sobre el estado de Aguascalientes", 3 nov. 1964, AGN/DFS/100-1-1-64/L3/H147-184.

54 Prof. Gmo. Rodríguez Ford, "El Cierre de Internados y de las Escuelas Normales", Índice 12 sept. 1964; "Clausuran las Normales Nocturnas de Chihuahua, Juárez, Ojinaga y Parral", *El Herald*, 25 ago. 1964; y "Memorándum", 11 nov. 1964, AGN/DFS/100-5-1-64/L11/H80-83.

55 "Memorándum", 12 sept. 1964, AGN/DFS100-5-1-64/L10/H2-3; "Memorán-

Los estudiantes denunciaron la motivación política detrás de las acciones del gobernador anunciando que su verdadero temor era la unidad de todo el plantel y su solidaridad con los campesinos.⁵⁶ Desde la cárcel, un maestro protestó: “El problema pues, no es ni moral, ni económico, ni pedagógico, sino única y exclusivamente político; ya que la combatividad de los estudiantes por sus derechos y los derechos de los trabajadores del campo y de la ciudad ha sido comprobada por su participación activa, enérgica y decidida”.⁵⁷ Los normalistas no aceptaron estas medidas pasivamente y la normal del estado pronto se declaró en huelga.⁵⁸ Con el fin de evitar que las normales rurales se le unieran, las autoridades locales pospusieron el inicio de clases con el argumento de que debían reparar algunas de sus instalaciones, una mentira ante la cual los estudiantes no se quedaron callados.⁵⁹ Una vez que comenzaron las clases, los funcionarios de la SEP se trasladaron de nuevo a Saucillo y Salaices e instaron a los estudiantes a no apoyar el paro afirmando que sus líderes sólo querían “crear un clima de agitación en la enditad, lo que perjudicaría sus estudios”.⁶⁰ Cuando la normal rural de Saucillo planeó paros escalonados e invitó a los campesinos de la región a asistir a sus manifestaciones, la policía interceptó a los vehículos que los transportaban a Saucillo.⁶¹

dum”, 8 nov. 1964, AGN/DFS/100-5-1-64/L11/H 37-40; “Memorándum”, 11 nov. 1964, DFS/AGN/100-5-1-64/L11/H80-83; “Memorándum”, 29 oct. 1964, DFS/AGN100-5-1-64/L10/H345-347.

56 “Memorándum”, 12 sept. 1964, AGN/DFS100-5-1-64/L10/H2-3.

57 Prof. Gmo. Rodríguez Ford, “El Cierre”, *Índice*, 12 sept. 1964.

58 “Memorándum”, 29 oct. 1964, AGN/DFS/100-5-1-64/Exp10/L345-347.

59 24 ago. 1964, AGN/DFS100-5-1-964/L 2/H110-111; y “Memorándum”, sept. 18, 1964, AGN-DFS/100-5-1-964/L10/H56-58.

60 “Memorándum”, 29 oct. 1964, AGN/DFS-AGN/100-5-1-64/L10/H345-347.

61 “Huelga en 16 escuelas Normales Rurales”, *Índice*, 21 nov. 1964; “Memorándum”, 27 nov. 1964, AGN/DFS100-5-1-964/L11/H258-260.

Para fines del año de 1964, el estado de Chihuahua enfrentaba una situación crítica. En la sierra, un contingente de maestros y campesinos había tomado acción en contra de los caciques al ajusticiar a uno de los tan popularmente repudiados hermanos Ibarra; la capital del estado era escenario de manifestaciones constantes —algunas de ellas con desenlaces violentos; las normales estaban en paro continuos, o bien se encontraban ocupadas por el ejército. Aunque el gobierno federal investigó la situación en Chihuahua, poco resultó de ello. El 23 de septiembre de 1965, Gómez y Gámiz, con once maestros y campesinos, atacaron los cuarteles militares en Ciudad Madera, una acción fallida en la que murieron ocho de los once participantes. Gómez y Gámiz revelaron hasta donde podía llegar el descontento social, pero no desataron la revolución que deseaban.

Conclusión

Las múltiples capas de la identidad de los normalistas rurales — una que desdibuja la división entre campesinos, estudiantes y profesionistas— señala un expansivo repertorio de lucha, así como las posibilidades radicales que fueron creadas por las alianzas entre diferentes sectores populares. Las transformaciones estructurales que tuvieron lugar en la década de 1960 facilitaron la convergencia de estos grupos. La urbanización de México, ante el persistente deseo de los campesinos por la tierra, puso en relieve la injusta naturaleza del proceso. Si 1968 marcó el fin del milagro económico mexicano, Chihuahua —y sus diversos conflictos agrarios que lo precedieron y se expresaron de forma paralela— exhiben

la aguda desigualdad en que siempre se basó este crecimiento.⁶² Por ello, el Estado se valió de la represión para contener a quienes protestaran en contra de los injustos botines del progreso. Los campesinos ya habían vivido esta situación antes, cuando soporataron el severo orden del progreso porfiriano. Pero la revolución les enseñó que las cosas podían ser distintas, y las sucesivas generaciones no renunciarían a esa lección tan fácilmente. Y tampoco se privarían de sus posibilidades.

Las historias de las familias campesinas a las que la FECSM se enganchaba tan deliberadamente se convirtieron en un campo fértil para maestros como Gómez y Gámiz cuyo mensaje ideológico vinculaba los repertorios de lucha local, nacional y global. El hecho de que estos maestros, después convertidos en guerrilleros, vivieron importantes oportunidades educativas en la capital de la nación y regresaran al norte de México para forjar causa común con los campesinos, es indicativo de las limitaciones que presenciaron en el proyecto económico del país. Y aquí la Revolución Cubana ofreció un modelo alternativo. Después de todo, el socialismo no era un concepto extraño para los maestros rurales; Cárdenas lo había convertido en un elemento de la educación rural durante la década de 1930. Al aferrarse tercamente a una identidad enraizada en la experiencia de la explotación y la lucha campesina, las normales rurales fungieron como un recordatorio que evocaba las causas y las promesas de la revolución, una dinámica que, en la actualidad, continúa generando consciencias rebeldes.

62 Sobre las diversas medidas de esta desigualdad en México durante este periodo, véase Gillingham y Smith, 3-4.

Referencias

- Alegre, Robert. (2014). *Railroad Radicals in Cold War Mexico: Gender, Class and Memory*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Aviña, Alexander. (2014) *Specters of Revolution: Peasant Guerrillas in the Cold War Mexican Countryside*. Oxford: Oxford University Press.
- Boyer, Christopher. (2015). *Political Landscapes: Forests, Conservation, and Community in Mexico*. Durham: Duke University Press.
- Gámiz, Arturo. (1965). “La Participación de los Estudiantes en el Movimiento Revolucionario”, Resoluciones 6, *Ediciones Línea Revolucionaria*, <http://www.madera1965.com.mx/res6.html> (consultado el 24 de julio de 2016).
- García Aguirre, Aleida. (2015). *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*. Ciudad de México: sin editorial.
- Gillingham, Paul. y Smith, Benjamin. T. (eds.) (2014). “The Paradoxes of Revolution”. En Gillingham, Paul. y Smith, Benjamin. T. *Dictablanda: Politics, Work, and Culture in Mexico, 1938-1968* (1-44). Durham: Duke University Press.
- Grammont, Hubard C. de (1989). “La Unión General de Obreros y Campesinos de México.” En *Historia de la cuestión agraria mexicana, vol. 8, Política estatal y conflictos agrarios, 1950-1970* (222-60). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Henson, Elizabeth. (2015). “Madera 1965: Obsessive Simplicity, the Agrarian Dream and Che.” Tesis de doctorado. Tucson: The University of Arizona.
- Herrera Calderón, Fernando y Cedillo, Adela. (eds.) (2012). *Challenging Authoritarianism in Mexico: Revolutionary Struggles and the Dirty War, 1964-1982*. New York: Routledge.

- López Rosas, Abel. (2008). "El pensamiento y estrategia política del profesor Arturo Gámiz García en las luchas campesinas y estudiantiles de Chihuahua (1962-1965). Tesis de licenciatura. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- McCormick, Gladys. O. (2016). *The Logic of Compromise in Mexico: How the Countryside Was Key to the Emergence of Authoritarianism*. Chapel Hill: The University of North Carolina.
- Padilla, Tanalís (2021). *Unintended Lessons of Revolution: Student Teachers and Political Radicalism in Twentieth-Century Mexico*. Durham: Duke University Press.
- _____. (2017). "Legados que perduran: cardenismo, normales rurales y justicia social". En Del Valle, Ivonne y Palou, Pedro. Á. (eds.) *Cardenismos: auge y caída de un legado político y social (167-201)*. Boston: Revista de Crítica Literaria Latinoamericana.
- _____. (2008). *Rural Resistance in the Land of Zapata: The Jaramillista Movement and the Myth of the Pax-Priista, 1940-1962*. Durham: Duke University Press.
- Pensado, Jaime. (2013). *Rebel Mexico: Student Unrest and Authoritarian Political Culture During the Long Sixties*. Stanford: Stanford University Press.
- Santos Valdés, José. (1968). *Madera: razón de un martiriología*. México, sin editorial.
- Toro Rosales, Salvador. del (1996). *Testimonios*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Vargas Valdés, Jesús. (2015). *Madera rebelde. Movimiento agrario y guerrilla (1959-1965)*. Chihuahua: sin editorial.
- Vaughan, Mary Kay. (1997). *Cultural Politics in Revolution: Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson: The University of Arizona Press.

CAPÍTULO IX

DE MADERA A LA GENERACIÓN DE LA RUPTURA, 1965-1975. VOCES DEL NORMALISMO RURAL

Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”
San Marcos, Loreto, Zacatecas

Resumen

Un territorio poco transitado por la historiografía del Normalismo Rural corresponde a uno de los episodios de mayor trascendencia del subsistema de formación docente. La reforma administrativa y curricular que en 1969 trastoca el Plan de Estudios de la carrera de Profesor Rural y da lugar a una reducción inusitada de instituciones, pasando de existir 29 a 15 Normales Rurales en el transcurso de un verano.

La presente investigación busca identificar y reconstruir las significaciones generadas en una generación de profesores normalistas rurales en su tránsito estudiantil durante 1968 a 1975, agrupación testiga de la reforma y sus implicaciones. Apoyada en la tensión permanente entre memoria e historia, ubica las opiniones diferidas, los consensos, las sorpresas, mira desde lejos sin obstaculizar esas relaciones ambivalentes entre integrantes de una misma generación que componen una memoria colectiva. Se siguen las coordenadas metodológicas propias de la historia oral (Thompson, 2004) la memoria colectiva (Halbwachs, 2004), la historia social y biográfica (Aguirre, 2015)

(Levi, 1989), en un marco de análisis ofrecido por la Historia del Tiempo Presente (Aróstegui, 2004) (Allier, 2020) al contar con testigos del suceso analizado.

Palabras clave: Reforma, Memoria colectiva, Historia del tiempo presente, Normales Rurales

Introducción

La reforma administrativa y curricular de 1969 a Normales Rurales (NR) representa una historia compleja y confusa. La biografía es el género que permite recuperar la voz, testimonio y las huellas que se pueda disponer (Dosse, 2007, p. 102) a través de pequeños retratos biográficos de los protagonistas de un episodio para brindarles nombres y personalidad a esas individualidades constitutivas de una masa anónima.

Se establece como hipótesis que la reforma de educación Normal de 1969 representó una estrategia gubernamental para reducir el número de NR en el país, auspiciada en una interpretación política, judicial e ideológica, ajena a una reestructuración educativa, profesional y de cobertura. Generó una relación de sospecha de parte de autoridades a estudiantes e incubó formas de protesta, resistencia y rebelión durante la segunda mitad del siglo XX.

El objetivo de la presente investigación es mostrar ese paisaje fragmentado de una memoria herida (Traverso, 2018) ubicada en el cierre o transformación de las NR, suceso reconstruido en cuatro momentos: la notificación, el traslado, el regreso y la huelga. Para ello se plantean las preguntas: ¿Qué recoge la historiografía de NR sobre ese suceso?, ¿qué recuerdos conservan

los miembros de la generación 1968-1975?, ¿cómo se vivió el cierre o transformación de NR en 1969?, ¿qué efectos generó la reforma en la narrativa estudiantil?

Una historia inacabada

Reflexionar el sentido del olvido busca rescatar fragmentos de su pasado, ordenarlos. En el marco de los primeros cien años del nacimiento del proyecto educativo del normalismo rural, son pertinentes algunas preguntas que orienten nuestra mirada al respecto, entre ellas, ¿qué se debe recordar de él?, ¿qué conocemos del proyecto?, ¿qué hemos olvidado?, ¿qué clase de historia se ha escrito a su alrededor?, ¿la historia conocida recupera una perspectiva global, regional, local, en qué escalas y temporalidades está escrita?, ¿cuál es el peligro que representa su olvido? Una comunidad olvida cuando la generación que fue testigo del suceso o experiencia, la poseedora de ese pasado no lo transmite a la generación siguiente, la ruptura de dicha transmisión puede ser abrupta o paulatina, en ambas les caracteriza la erosión de la memoria, “la ruptura en la transmisión puede producirse bruscamente o al término de un proceso de erosión que ha abarcado varias generaciones. Pero el principio sigue siendo el mismo: un pueblo jamás puede “olvidar” lo que antes no recibió” (Yerushalmi, 1998, p. 5). Los impactos de la reforma de 1969 no es posible dimensionarlos manteniendo al margen de su construcción histórica la vivencia o experiencia de sus ocupantes, limitar la mirada a la de funcionarios quienes dejaron su impronta en documentación institucional, preservada en repositorios históricos, en los cuales se omitió o matizó a modo la experiencia de

los estudiantes a quienes dirigieron la reforma y estrategias de aplicación, implica una omisión y marginar de la historia a sus constructores, ahí recae la necesidad de recuperar la memoria de la generación 1969-1975, desde ella restaurar lo olvidado.

Como señala Giovanni Levi “nuestra fascinación de buceadores de archivos... alimenta tanto el renacimiento de la historia narrativa como el interés por nuevos tipos de fuentes, en los que podrían descubrir índices dispersos de los actos y de las palabras de la vida cotidiana” (Levi, 1989, p. 15), entre estas fuentes que complementan a la documentación de archivos históricos y enriquece la reconstrucción histórica aparecen las fuentes orales. Para comprender un fenómeno educativo como el del normalismo rural es básico recuperar la voz y experiencia de sus generaciones, rescatar ese vínculo vivo que Marc Bloch evoca al señalar la sabiduría árabe que indica “los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres” (Bloch, 1982, p. 30).

La historia oral (HO) permite “la interpretación de la historia, las sociedades y las culturas en proceso de cambio a través de la escucha y registros de las memorias y experiencias de sus protagonistas” (Thompson, 2004, p. 15), que junto con la memoria colectiva y la biografía construyen marcos metodológicos que sustentan la historia de la educación aquí expuesta, baste señalar, “la historia no es todo el pasado, pero tampoco es todo lo que queda del pasado. Junto a la historia escrita hay una historia viva que se perpetúa y renueva a través del tiempo y en la que se pueden encontrar muchas corrientes antiguas que aparentemente habían desaparecido” (Halbwachs, 2004, p. 66). La Historia del tiempo presente (HTP) y la HO abren la posibilidad de construir

un análisis contemporáneo a una “historia de lo inacabado, [de] una historia que se liga con la coetaneidad del propio historiador” (Allier, 2018, p. 103), vertebrando un pasado vivo, una historia en construcción que puede entenderse como antecesora de hechos que siguen agobiando la vida del Normalismo Rural.

En cada momento histórico existen tres generaciones que comparten un momento histórico: la generación en formación (sucesora); la generación hegemónica (activa); [y] la generación transmisora (antecesora), más allá de los 60-70 años, aquella que ya no detenta los medios, pero que aún tiene poder a su alcance y que en muchos sentidos está transmitiendo sus conocimientos y su poder a las otras dos generaciones. (Allier, 2018, p. 103)

Los testimonios aquí analizados corresponden a la generación transmisora (1968-1975), agrupación catalizadora de memorias inéditas que permiten establecer un contacto vivo e indirecto con una época y circunstancia, voces que facultan a borrar las fronteras que nos separan de ese tiempo y hacen pública una memoria reservada en sus protagonistas y acercarnos a ese pasado olvidado.

Al pensar un suceso tan relevante en el normalismo Rural cómo fue la reforma de 1969, es importante atender la advertencia funebre que lanza Yeushalmi al evocar, contra actores a quienes define como los militantes del olvido, los asesinos de la memoria, aquellos que son capaces de “borrar a un hombre de una fotografía para que nada quede de él con excepción de su sombrero, el historiador, animado por la austera pasión de los

hechos, de las pruebas, de los testimonios, que son los alimentos de su oficio, puede velar y montar guardia” (Yerushalmi, 1998, p. 12), recuperar esas voces antes que la fotografía emerja sin ese rostro que las representa, con ellas se complementa el paisaje de una historia, evita censuras y mordazas como las vividas en el mural de Diego Rivera *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central* donde a golpes de martillo fue extirpada la famosa frase del discurso ofrecido por Ignacio Ramírez “El Nigromante” a su ingreso a la Academia de Letrán en 1836 e inmortalizado en el lienzo capitalino a más de un siglo de distancia en 1948 (La Jornada Semanal, 2021), acción de censura asumida desde la intolerancia de sectores que disputan cierta hegemonía, ahí es donde la investigación histórica pretende colocar ese rostro que un día se trató de mutilar del paisaje.

La memoria expresa los ecos del pasado. Al normalismo rural se le obligó a olvidar. Hoy sufre una amnesia patológica. El cierre o transformación de las NR integra una historia cuasi abandonada o cuando menos marginada que para salud de estas instituciones comienza a tener atención, “la relación entre la historia y la memoria se ha vuelto central en la problematización de la relación entre verdad y fidelidad” (Dosse, 2012, p. 126), el rescate de estas memorias oprimidas o marginadas señala Doose, ha permitido la construcción de una historia social de la memoria colectiva. Enzo Traverso cuestiona al respecto:

¿de dónde viene esta obsesión por la memoria? Se podría responder invocando la distinción establecida por Walter Benjamin entre la “experiencia transmitida” (Erfahrung) y la “experiencia

vivida” (Erlebnis). La primera se perpetúa casi naturalmente de una generación a otra y va forjando las identidades de los grupos y de las sociedades en la larga duración; la segunda es un rasgo típico de la modernidad, es una vivencia individual, frágil, volátil, efímera” (Traverso, 2007, p. 68).

Dentro de la experiencia vivida a que hace alusión Traverso destacan los traumatismos generados por las guerras, genocidios, represiones políticas, estas últimas al amparo de un determinado gobierno, por ejemplo, las represiones en el terreno educativo dentro de contextos de reforma en el cual se enfrentan estudiantes, profesores y autoridades representadas por cuerpos policiacos y militares.

Contar con el testimonio de una generación (agrupación) que vivieron y experimentaron el suceso analizado, que comparten su experiencia a 52 años de distancia, permiten reconstruir lo acaecido en 1969 y los alcances de la reforma que marcó el futuro y presente de una fractura en las NR, ante ello es relevante mencionar que “la gran singularidad de la historia del tiempo presente es la importancia que revisten los testigos en su construcción... con el hecho de tener todavía testigos vivos de los hechos relatados, la transmisión de los testimonios toma un valor matricial” (Dosse, 2012, p. 133), es una historia que nace de la memoria, de las fuentes orales, el testimonio de los actores del pasado.

La historiografía sobre el normalismo Rural ha recuperado un terreno relevante dentro de la cartografía de la historia de la educación en México, no obstante, muchos son los territorios que esperan atención en la educación que reviste a este proyecto

educativo, “hay memorias oficiales, mantenidas por instituciones, incluso por los estados, y memorias subalternas, ocultas o prohibidas. La visibilidad y el reconocimiento de una memoria dependen también de la fuerza de sus portadores. Dicho en otros términos, hay memorias “fuertes” y memorias “débiles” (Traverso, 2007, p. 86). La voz de las víctimas, de quienes parecieron la violencia o fueron testigas de ella, que en el transcurso de los años y las décadas quedaron aisladas o al margen de la historia, anestesiadas, dentro del normalismo rural la voz de la sociedades estudiantiles dan cuerpo y relieve a dicha memoria, por ello, la voz de quienes experimentaron la reforma de 1969 representan esa memoria débil que desde la investigación histórica las hace visibles para complementar el rostro del periodo analizado. A la luz de los intersticios donde se cruzan y conviven memoria e historia, aparece una que recupera y atiende esas voces ocultas, subalternas, silenciadas, la HTP articula ese “sistema documental, [además de] las relaciones de poder que establecen el campo de lo posible para el conocimiento histórico” (Vicente, 2020, p. 298).

Se ha evocado una creciente mirada que señala en el centro de las causas que generó la reforma de 1969 a las NR estuvo la movilización estudiantil de 1968. La historia del normalismo rural cuenta con diversas investigaciones históricas que poco a poco han permitido acceder a esa historia fragmentada de un andar por la geografía nacional a lo largo de una centuria, diversas etapas, momentos y circunstancias se han propuesto para conocerlas, una de ellas (tal vez la más emblemática) se ubica en la reforma a la educación Normal que implicó una transforma-

ción profunda a las Rurales, despojándoles de su oferta escolar del nivel secundario y expandiendo su grado profesional de 3 a 4 años, entre las investigaciones que coinciden en señalar al año de 1968 y sus movilizaciones estudiantiles, especialmente las capitalinas que desembocaron en la masacre en la plaza de Tlatelolco el 2 de octubre como la causa, y al movimiento estudiantil como telón de fondo de las reales motivaciones que generaron la reforma de 1969 en NR, se encuentran las de Yessenia Flores (Flores, 2019), Alicia Civera (Civera, 2015), Marcelo Hernández (Hernández, 2015), Sergio Ortiz Briano (Ortiz, 2019), Claudia Herrera (Herrera, 2002), Pedro Medina (Medina, 2020), Carla Villanueva (Villanueva, 2020) y Aleida García (Aguirre, 2015), aunado a lo señalado en éstas, la investigación aquí abierta considera las causas y las razones -reconocidas y ocultas- tienen una procedencia previa, especialmente en 1965.

1960-1969 luchar mientras se estudia

Cuatro momentos en la cartografía histórica del normalismo rural permiten entender la fractura y distanciamiento del Estado mexicano con el normalismo rural durante la década de los sesenta, primero, las pugnas al interior de la organización estudiantil de las Normales Rurales; segundo, la Asamblea Nacional de Educación Normal Rural de 1967; tercero, la marcha convocada por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), denominada “La ruta de la libertad” y finalmente la reforma de 1969.

Entrada la década de 1960 el activismo estudiantil de las NR cobró mayor notoriedad en la escena pública del país, el cre-

ciente ambiente de polaridad internacional a causa de la influencia en el llamado tercer mundo donde gobiernos simpatizantes o aliados a los Estados Unidos como fue el de México posterior a la segunda guerra mundial y hasta mediados de los setenta en temas exteriores, adoptó una orientación y narrativa propagandística anticomunista, de contención ideológica frente a lo que consideraban una “conspiración comunista mundial y atea siempre dispuesta a derrocar los dominios de la libertad” (Hobsbawm, 1998, p. 235). La guerra fría exacerbó la posición del Estado mexicano ante las muestras organizativas de sectores sociales que reivindicaban causas populares, en el terreno educativo el “grupo comunista fue paulatinamente desplazado de los puestos de poder tanto del sindicato como de la Secretaría de Educación Pública [SEP]... los maestros afiliados al Partido Comunista se convirtieron en disidentes de la organización sindical” (Aguirre, 2015), esta expresión política se mantuvo al interior de las instituciones sobrevivientes del proyecto de la escuela rural mexicana en ese tránsito de 1930 a 1970.

En mayo de 1963, 300 representantes estudiantiles del país se reunieron para discutir y analizar los problemas enfrentados por el sector estudiantil, conferencia que reunió a lo más combativo del movimiento juvenil del país.¹ La FECSM, activa desde 1935, sufrió una fractura que arrastró de 1962 a 1972. En ese trance participaron paralelamente el comité central de la FECSM y un órgano similar denominado Consejo Nacional Permanente (CNP) de los Estudiantes de las Normales Rurales.

1 AHENRSMZ, Fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”, Sección Sociedad de alumnos, Serie Correspondencia, Años 1960-1969, Expediente 5, “Luchar mientras se estudia” instructivos de orientación.

El 26 y 27 de febrero de 1966 en Tepic, Nayarit, nació la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) bajo la consigna ¡estudiar y organizar! Convocatoria lanzada por el comité central de lucha estudiantil encabezada por el joven Rafael Aguilar Talamantes.² Organización que disputaba a la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM) la membresía de las sociedades estudiantiles de las NR.

Una comisión del CNP representada por Salaices, Chihuahua; Panotla, Tlaxcala y el Mexe, Hidalgo, identificaron tres problemas que aquejaban a las NR en 1963, la supresión de becas, la selección de personal y la dotación de material. Respecto al primero, hace un balance de la óptica con que las trataba el gobierno federal.

Se piensa sobre las escuelas normales rurales que siendo estas internados sufragan muchos gastos esgrimiendo de esa manera argumentos de tipo mercantilista, a esto agregan que lo que se debe de suprimir primeramente son los ciclos de secundaria, ya que en las escuelas normales rurales entran 50 alumnas en el primero de secundaria y salen 30 [de profesional], el resto sale mal en calificaciones o eligen otra carrera queriendo violar así la vocación de cada individuo, por tal razón nació el problema de la supresión de becas en las normales rurales como se inició en la similar de Mactumatzá, Chiapas y Aguilera, Durango, y en las inscripciones próximas pasadas de [escuelas con calendario] tipo “B” en escuelas del

² AHENRSMZ, Fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”, Sección Sociedad de alumnos, Serie Correspondencia, Años 1960-1969, Circular 1 sobre las Asambleas Estatales Preparatoria del Congreso Congreso Constituyente de la CNED, febrero 6 de 1966.

Consejo y del comité nacional, aprovechando de esta manera la división estudiantil reinante, al querer suprimir el primero de secundaria como paso inicial a todo el ciclo, con pretextos de regularización de excedentes externos, etc., pero que en el fondo guardan todos ellos las mismas intenciones, no desconocemos la efectividad del plan pero consideramos que en la actualidad no es conveniente debido a la realidad social que vive nuestro pueblo.³

Las denuncias del sector estudiantil crecieron exponencialmente durante la década de los sesenta, ante ellas las autoridades buscaban alternativas, manejaban tanto la conciliación como la clausura. Después de 37 años ininterrumpidos de labor docente el Profr. José Santos Valdés se jubiló en 1965, los dos siguientes años se dedica a impartir cursos en estados como Veracruz y a experimentar sus investigaciones sobre lectura y escritura. En 1967 a punto de concluir preparativos para irse a vivir a Veracruz, motivado por una oferta de trabajo que le ofrecía el gobernador, de cubrir 20 horas de trabajo semanales para diagnosticar problemas educativos locales y, además de una cantidad casi doble de lo que ganó en la SEP, toda la libertad para escribir, opinar y proponer respecto a lo que su pluma eligiera; recibe una llamada de Mario Aguilera Dorantes, “no hay nada de Veracruz” —le dice—, la SEP requiere su regreso, Valdés rechaza el ofrecimiento por su mala relación con el secretario de Educación Pública Agustín Yáñez y el director general de

³ AHENRSMZ, Fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”, Sección Sociedad de alumnos, Serie Correspondencia, Años 1960-1969, Expediente 4, Dictamen que presenta la comisión encargada sobre el punto que versa sobre los problemas generales y particulares de las escuelas del sistema normal rural del país.

enseñanza normal, Alfonso Sierra Partida, Aguilera Dorantes ataja, la comisión ofrecida se hace en contra de la voluntad y opinión del secretario. Lo designado es por indicación directa del Ejecutivo federal, Gustavo Díaz Ordaz.

Supervisor Especial de Educación Normal a nivel nacional será su puesto, comisión inexistente hasta su nombramiento, el Presidente creyó que si los informes eran ciertos y Valdés había agitado al punto que estaban las Normales Rurales -desde 1965 con el asalto al cuartel Madera en Chihuahua-, su disciplina y responsabilidad expuesta en servicio, así como sus amistades tanto en el sector burocrático federal, regional, en el magisterio de base y amplias capas de estudiantes de NR, era el indicado para mediar el creciente conflicto entre autoridades y sociedades estudiantiles. El poder miró en su figura al personaje capaz de moverse en ambos polos sin ser denunciado de traición por ninguno y lograr la conciliación.

En 1967 fue organizada la primera y única Asamblea Nacional de Educación Normal Rural, con ella José Santos Valdés (JSV) trató de restablecer la relación del Estado ante el proyecto pedagógico y político de las NR al que le había dedicado más de tres décadas de entrega.

Los temarios e integrantes constituyen la estructura defendida por él desde 1933 con representación paritaria de alumnos, maestros, organismos locales y nacionales, el evento muestra el círculo consolidado de maestros afines al modelo valdesiano, muchos exalumnos y otros compañeros de servicio desde la década de 1930. Sin embargo, como quedó expuesto, la deliberación y apoyo de las bases magisteriales

difería de la posición del secretario de Educación quien, con el Presidente, tenía una opinión negativa de las Normales Rurales, pasando por alto la defensa y legitimidad expuesta por Valdés”. (Morales, 2018, p. 311)

Evento presidido por el Secretario de educación pública, Agustín Yáñez, el subsecretario de la dependencia (y antiguo compañero y maestro de JSV), Federico Berrueto Ramón, el oficial mayor (y amigo de Valdés) Mario Aguilera Dorantes, el director general de enseñanza normal, Alfonso Sierra Partida, el subdirector, Lucio López Iriarte, el subdirector administrativo, Samuel Mazariego Ortiz, el director de la Escuela Nacional de Maestros, Romeo Gómez Saavedra, el representante del SNTE, J. Ventura Rivera Rodríguez, además de estudiantes, profesores y autoridades de cada una de las Normales Rurales.

La investigación realizada por Marcelo Santos retoma lo señalado por Jaime Calderón quien afirma esta Asamblea “fue una auténtica faramalla, pues el hecho de qué participaron maestros, alumnos y personal técnico de las normales rurales fue para darle cariz democrático al evento” (Hernández, 2015, p. 269), no obstante, más que un artificio puede leerse como la cúspide y decadencia de un movimiento burócrata y magisterial que nace en las Normales Rurales y defiende su pertinencia histórica, expone el poder de una expresión magisterial que le dio forma y contenido al proyecto del normalismo rural desde la década de 1930 y logró el empoderamiento de muchos exalumnos que alcanzaron direcciones en éstas instituciones o puestos dentro de la Secretaría de Educación Pública. Baste ver el programa discutido y analizado,

así como la lista de representaciones institucionales por lo regular encabezadas jerárquicamente desde el titular de la SEP hasta estudiantes de NR, las mesas de trabajo fueron:

1. Organización del gobierno escolar.
2. El calendario escolar y su cumplimiento.
3. Organización de la vida económica de las Escuelas Normales Rurales.
4. La reforma educativa.
5. El problema de la formación profesional.
6. Organización del servicio de supervisión de las Escuelas Normales Rurales.

Las propuestas emitidas por la Asamblea de acuerdo a los informes de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) no fueron aprobadas o ejecutadas por haber tenido la intervención del Profr. José Santos Valdés (Villanueva, 2020, p. 449), de lo señalado por el espionaje mexicano, para este momento la sombra de la sospecha y el fantasma de la conjura rondaban los nombres de Normales Rurales y José Santos Valdés, quien era señalado desde 1964 como uno de los promotores de la rebeldía y resistencia en estos centros educativos. La DFS manejaba la intención acariciada por las autoridades de la SEP en consonancia con el ejecutivo desde 1965:

En la Secretaría Educación Pública se considera que una solución radical para acabar con el problema que implique a las escuelas Normales Rurales, sería el cierre de las mismas y crear en cambio una escuela única para la educación del

campesino, con un curso de tres años para los que regresen de las escuelas primarias, estudios que se tomarían en cuenta como instrucción secundaria, lo que sería adecuado, dado que la población campesina en todos los países del mundo tiende a concentrarse en las metrópolis, con motivo de la tapa de industrialización que se vive.⁴

En febrero de 1968 las NR recibieron respuesta a su anual pliego petitorio, es claro que no estaba en la óptica juvenil la reducción del subsistema sino su crecimiento, así lo plantearon en la Asamblea Nacional de Educación Normal Rural, solicitan la construcción de una Normal Rural para señoritas en uno de los estados del sureste del país, con disponibilidad de 300 becas, así como un incremento de 600 becas más para su distribución en las distintas NR de señoritas existentes.⁵ Los ofrecimientos hechos por la autoridad ante las peticiones fueron rechazados por los estudiantes, así lo expresó públicamente mediante oficio que indica:

Hacemos pública nuestra inconformidad respecto a los ofrecimientos que la SEP hace a los estudiantes sobre los renglones de alimentación, vestuario, aumento de los partidos de medicinas, talleres, laboratorios, mantenimiento del transporte escolar, material deportivo, excursiones. Declaramos también no estar de acuerdo con la posición que mantienen la SEP respecto a la edad límite de ingreso a muestras Normales

4 AGN, DFS, Santos Valdéz, José, Versión Pública, Legajo único, Foja 105, 1965, "Pliego petitorio FECSM a SEP 28 de octubre de 1965".

5 AHENRSMZ, Fondo Sociedad de Alumnos "Lázaro Cárdenas", Sección Sociedad de alumnos, Serie Correspondencia, Años 1960-1969, Expediente 4, Contestación al pliego general de peticiones, 15 de febrero de 1968.

Rurales, y sobre la creación de otra Escuela Normal Rural para señoritas en el sureste del país.⁶

Un día antes que recibieran respuesta al pliego petitorio, la CNED emitía un manifiesto denunciando la disolución que sufrió a manos del ejército La Marcha por la Ruta de la Libertad en Dolores Hidalgo, Guanajuato, que organizó la central estudiantil, acción que calificó de represión, terrorismo político y violencia en la vida política del país,⁷ ante la conjura contra libertad declaran la alternativa es ¡hay que actuar ahora!

El periódico Excélsior informó el 1 de marzo, la huelga de 11 mil estudiantes de las NR. De acuerdo a Matías Rodríguez líder de la FECSM ésta surgió en respuesta a lo ofrecido por la SEP a su pliego petitorio y ante el agotamiento de recursos para que la autoridad resolviera favorablemente dicho pliego de peticiones, de manera especial lo concerniente a alimentación, vestuario, partidas de medicamento, revisión de edad de límite de ingreso al subsistema y la creación de una NR para señoritas. Además, insistió en la legitimidad de los intereses estudiantiles a manifestarse en contra de la tergiversación o desprestigio del que eran objeto por parte de la autoridad. Por su parte, Agustín Yañez aseveró el origen real de la manifestación estaba en el fracaso de la “Marcha de la Libertad”, mantenida por la Confederación de Estudiantes Democráticos donde se aglutinan las NR,⁸ en ese

6 AHENRSMZ, Fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”, Sección Sociedad de alumnos, Serie Correspondencia, Años 1960-1969, Expediente 5, Boletín de prensa, febrero 14 de 1968.

7 AHENRSMZ, Fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”, Sección Sociedad de alumnos, Serie Correspondencia, Años 1960-1969, Expediente 5, Manifiesto CNED Febrero 14 1968.

8 AHENRSMZ, Fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”, Sección Sociedad de

mismo sentido se expresaba El Sol de México, de José García Valseca, donde se pone énfasis al cumplimiento del 85% de las demandas juveniles, además, consideró faltos de cordura a los huelguistas,⁹ la autoridad advertía en cada movilización juvenil una presunta manipulación.

A pesar de la opinión del Secretario de educación pública respecto a la pertinencia de la participación política de los estudiantes, en la NR de San Marcos desde mediados de la década se construía una opinión distinta que justificaba el activismo. Reunidos en el comedor de la NR a las 20 horas del 8 de diciembre de 1965, la sociedad de alumnos formó un Comité Estudiantil Pro-Libertad de los Presos Políticos, ante la pregunta de algún asambleísta del para qué un comité como ese, responde el Secretario general Jesús Pérez López, diciendo “por el momento histórico que nos ha tocado vivir, el estudiante mexicano no puede permanecer impasible ante los atropellos e injusticias que se cometen con el hombre, y con las clases explotadas por la oligarquía en el poder”.¹⁰ Los normalistas rurales se sumaban a un despertar global de las luchas juveniles como las manifestadas en la década en EU, Praga, Argentina, España, Portugal.

Un calendario de sucesos marcaron la escena internacional y la mirada de una generación que creció al amparo de esa dicotomía llamada guerra fría representada por las superpotencias Estados Unidos y la Unión Soviética, en la disputa militar e ideológica cris-

alumnos, Serie Correspondencia, Años 1960-1969, Expediente 5, Excelsior viernes 1 de marzo de 1968.

9 AHENRSMZ, Fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”, Sección Sociedad de alumnos, Serie Correspondencia, Años 1960-1969, Expediente 5, El sol de México, 1 de marzo de 1968.

10 AHENRSMZ, Fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”, Sección Sociedad de alumnos, Serie Actas de reuniones, Años 1960-1969, Levantando acta de la formación del Comité Estudiantil Pro Liberación de los Presos Políticos.

paba el debate lo sucedido en la guerra de Vietnam en 59-75, el asesinato del Che por agentes de la Agencia Central de Inteligencia de Estados Unidos (CIA por sus siglas en inglés) y el ejército boliviano en 1967, el golpe militar contra Salvador Allende en 1973, las masivas protestas juveniles en Francia, EU, México 1968, así como los movimientos de las corporaciones afines al gobierno durante la primera mitad del siglo XX y que en la segunda protestaban contra él, ferrocarrileros, maestros, electricistas, en fin, una década que estremeció a México y a las NR. Las causas sociales y políticas involucraban reiteradamente a las juventudes normalistas rurales por su cercanía a los sectores que luchaban.

Hubo conflictos importantes, como el de los mineros de Nueva Rosita (1950), maestros (1956), ferrocarrileros (1958-59) y telegrafistas (1960), en los que la represión gubernamental fue la respuesta común. En 1965 se dio el asalto al cuartel de Ciudad Madera, en Chihuahua, por parte de un grupo armado comandado por Arturo Gámiz García; este intento fallido desencadenó la lucha guerrillera en el país en la siguiente década. En 1967, en Atoyac, Guerrero, tuvo lugar la masacre de pobladores que se encontraban en un mitin pacífico, donde surgió el liderazgo del profesor Lucio Cabañas Barrientos para desarrollar formas de resistencia política armada, y el mismo año tuvo lugar en Acapulco la matanza de 36 personas. (Camacho, 2020, p. 124)

Durante la XVII Jornada Cultural y Deportiva de las Escuelas Normales Rurales celebradas el 27 de junio de 1968 en La

Huerta, Michoacán, se informó mediante boletín de los serios problemas que enfrentan las NR, fundamentalmente de carácter pedagógico y material.¹¹

Un balance apresurado realizado por el supervisor nacional de educación Normal, el Profr. José Santos Valdés de su impronta en la comisión presidencial puede describirse como valiosa, aunque limitada, los informes que ofreció a la superioridad donde expuso con insistencia, los conflictos del normalismo rural eran causa de la ausencia de atención de autoridades ante sus necesidades más elementales, además, insistió en mostrar el rostro tal vez más amable, humano y educativo sobre estas escuelas ante la autoridad, en su paso por la escuela Cañada Honda, Aguascalientes en noviembre de 1968 informaba al Profr. Federico Berrueto Ramón, Subsecretario General de la SEP

La ENR está -como siempre- escrupulosamente limpia y se respira en ella un ambiente de bienestar y de vida organizada. La presentación personal de las alumnas es motivo de satisfacción para nuestro sistema.

Durante los 14 días de paro nacional, no hubo ni desorden ni motivo alguno de indisciplina por parte de las alumnas que -bajo la dirección de los maestros- se empeñaron en dicho periodo de tiempo, en una serie de actividades culturales, entre las que destacan las siguientes:

- a) Concurso de bailables.
- b) Concurso de declamación.

11 AHENRSMZ, Fondo Sociedad de Alumnos "Lázaro Cárdenas", Sección Sociedad de alumnos, Serie Correspondencia, Años 1960-1969, Boletín No. 7, 27 de junio de 1968.

- c) Concurso de oratoria.
- d) Preparación del festival que -esta tarde- presentarán en el ejido de Palo Alto, Aguascalientes.¹²

Concluye el supervisor indicando que antes de retirarse de la institución ofreció una conferencia relacionada con la reforma educativa, la educación democrática y el Artículo 3º.

La noticia

Durante abril y mayo de 1969 en Saltillo, Coahuila, se abrió el IV Congreso Nacional de Educación Normal con la participación del SEP, Agustín Yañez, así como de destacados educadores y funcionarios educativos, entre ellos, Ramón Bonfil, Director de Enseñanza Normal, Víctor Hugo Bolaños y José Santos Valdés. Al iniciar el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz en el país había 166 Escuelas Normales Primarias, 38 eran de dependencia federal, en su mayoría NR, con 29 instituciones (Meneses, 1988, p. 65).

El Congreso ofreció indicadores generales de los retos y propósitos a lograr en el sector, el objetivo central acordado fue “formar maestros de educación primaria preparados en los diversos aspectos que exigía su ejercicio profesional” (Meneses, 1988, p. 67). Del 28 de julio al 2 de agosto se realizó la VIII Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), coordinado por Víctor Hugo Bolaños Martínez, órgano que asumió como propias las recomendaciones del Congreso de Saltillo, en el aspecto de profesionalización decretó dos acciones: “independizar de la enseñanza secundaria el funcionamiento de las normales [y] ampliar a cuatro

¹² AHENRISMCHA, Caja 1968, Noviembre 1968, Informe Profr. José Santos Valdés.

años los estudios de la normal” (Meneses, 1988, p. 68). Reforma que daba fin al Plan de Estudios de 1960.

La reforma aprobada establecía dos cambios estructurales para las normales rurales: primero, separar el ciclo secundario de su oferta educativa; segundo, aumentar a cuatro años la formación del magisterio rural, bajo una adecuación curricular que pretendía la formación de un profesional con una amplia y sólida cultura general capaz de adaptarse a las distintas circunstancias y necesidades impuestas por el contexto educativo local.

El experimentado profesor del normalismo rural, José Santos Valdés, escribió en 1982 respecto a la reforma de 1969 en los siguientes términos:

todavía les esperaba a las Escuelas Normales Rurales una – hasta ahora última desmembración–, la que ocurrió en acato al acuerdo de quitarles a las ENR, el ciclo secundario que se había hecho necesario cuando su plan de estudios se igualó con el de la Escuela Nacional de Maestros: seis años de estudios. En el Congreso Pedagógico celebrado en la ciudad de Saltillo, con motivo de los 75 años que cumplió en 1969, la Escuela Normal que fue de Coahuila y ahora de Saltillo, se votó el acuerdo que autorizó a la SEP para convertir en Escuelas Secundarias Técnicas 15 Escuelas Normales Rurales y dejar como tales otras 15. La conveniencia política –en este caso (movimiento del 68)– privó sobre la pedagogía (Valdés, 1982, p. 9).

José de Jesús Pérez Vergara, originario de Los Campos, Villa García, Zacatecas. Nació en 1956, ingresó a primero de secun-

daria en 1968 en la NR de San Marcos, el más joven de la generación, rememora:

En San Marcos aprendimos a vivir en sociedad, en colectivo, veníamos de comunidades muy pequeñas, ahí éramos más de 500, en nuestras casas aunque no pasamos hambre, llegamos a San Marcos y era un manjar lo que nos daban. Después nos quejamos de que estaba raquítico pero ahí fue donde aprendimos a comer tres veces al día. (Pérez, 2021).

En agosto de 1969 al decretarse por parte del CNTE la separación del grado secundario del de profesional, generó que las NR perdieran el ciclo secundario. Sin criterio explícito la autoridad dividió las 29 instituciones y sus instalaciones, dejando 14 para secundaria y 15 para NR, la celeridad de instrumentalización fue atípica a cualquier reforma previa y posterior. Al regresar de las vacaciones de verano, para iniciar el ciclo 1969-1970 las cosas habían cambiado. Las Escuelas Normales Rurales que se transformaron en Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias (ESTA) son las siguientes:

1. “Abraham González” de Salaices, Chihuahua.
2. “Rafael Ramírez” de Santa Teresa, Coahuila.
3. “Mariano Escobedo” de Galeana, Nuevo León.
4. “Lauro Aguirre” de Tamatán, Tamaulipas.
5. “Benito Juárez” de Xalisco, Nayarit.
6. “Enrique Rodríguez Cano” de Perote, Veracruz.
7. “Miguel Quevedo” de La Huerta, Michoacán.

8. “Basilio Vadillo” de Zaragoza, Puebla.
9. “Gral. Emiliano Zapata” de Champusco, Puebla.
10. “Lázaro Cárdenas del Río” de Xocoyucan, Tlaxcala.
11. “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de Palmira, Morelos.
12. “Moises Saenz” de Reyes Mantecón, Oaxaca.
13. “Gregorio Torres Quintero” de San Diego Tekax, Yucatán.
14. “Lic. Gabriel Ramos Millán” de Roque, Guanajuato (Morales, 2021, pp. 66-67).

El criterio utilizado para decidir qué escuelas se quedaron como NR y cuáles como ESTA sigue siendo un misterio,

cuando el estado mexicano cercena el sistema de normales rurales, en el esfuerzo por sostener vigente el trabajo pedagógico de San Marcos; son muchas las voces que claman por su no desaparición. En ese tiempo, -estando ya considerado para fungir como presidente de la Gran Comisión del Senado de la República (1970-1976), Olivares Santana pone sus altos oficios y cercanía con el régimen, encabezando la petición de permanencia de la escuela ante el único que podía autorizar su continuidad: el presidente de la república electo. El empeño del director del plantel Profesor Gilberto Lozano Montañez, de los catedráticos, de Don José Santos Valdés, del profesor Mario Aguilera Dorantes y de varios exalumnos que pesan en opinión dentro del régimen institucionalizado, se deja sentir; de manera especial, porque su petición es compartida y empujada por Don Enrique Olivares Santana. ¡San Marcos y Cañada Honda se quedan! (Escobedo, 2008, pp. 180-181)

Por su parte, Carla Villanueva señala que en la reforma de 1969 los criterios de ejecución son confusos, lo cual permite adelantar y nutrir la suspicacia respecto a los fundamentos pedagógicos y de mejora profesional a la formación docente, virando la interpretación de la misma al espectro político, como si la reforma fuera una especie de mensaje de censura al activismo estudiantil y un castigo a las Normales Rurales que para 1960 no gozaban de la simpatía y confianza del gobierno federal sino todo lo contrario. Es fácil entender que al tener como consejero a la DFS el presidente viera con sospecha y preocupación a un sistema de formación docente “con 29 escuelas ubicadas en 23 estados, y más de 10,000 estudiantes, las normales. Agustín Yáñez, director de la SEP de Díaz Ordaz, un novelista influyente, adoptó una postura hacia los estudiantes que reflejaba la del presidente” (Villanueva, 2020, p. 446). Muchos directores de NR fueron adeptos del principio de autoridad y se ajustaron a los deseos presidenciales, igual que hicieron las coordinaciones de autoridades y niveles quienes encontraron en la reforma una acción que por encima de una mejora educativa se convirtió en una intervención judicial del Estado a las NR.

Rogelio Cárdenas cursó el primer grado de secundaria en la NR de Aguilera, Durango (1968-1969), oriundo de una pequeña localidad rural vecina de Santiago Papatzi, Durango, recuerda,

llegamos en agosto a Aguilera, la señorita Ávila representante de la Dirección de la escuela, nos indicó, ¡súbanse, se van a otra escuela! A nadie le importaron nuestras lagrimas, nuestros ruegos, nosotros nos fuimos a Santa Teresa,

Coahuila, no sabíamos dónde quedaba ese lugar, era prácticamente [ir] a otro mundo. Decía mi abuela, a mi hijo ya se lo robó el gobierno. Nadie nos informó durante el verano absolutamente nada. (Carrasco, 2021)

En tierras zacatecanas, estudiantes de secundaria en la NR de San Marcos, también vivieron el suceso. Leonel Contreras, entrado en 13 años de edad en julio de 1969 rememora, “la noticia nos tomó por sorpresa. Nos avisaron en plenas vacaciones de verano” (Contreras, 2020). Por su parte, Rubén Mata Dávila, refiere,

mi madre llorando trató de impedir que me fuera a Santa Teresa, decía que podía continuar mis estudios de secundaria en Loreto, como mis tres hermanos mayores; al consultar la opinión de mi padre, con la mirada, me indicó que yo decidiera y lo hice; no me resigno a perder mi beca, ni a dejar a esos compañeros que apenas estaba conociendo (Mata, 2016, p. 27).

En el norte del país la sorpresa fue igual, María Elena Sánchez Galicia, estudiante que pasó a último grado de profesional en el ciclo escolar 1969-1970 en la NR de Saucillo, Chihuahua, al pensar lo sucedido 52 años atrás menciona,

no sabía ni como alumna ni como hija de maestra de NR del cambio [agosto de 1969]. Fue totalmente inesperado. Al siguiente día [de clases] llegaron los camiones con las alumnas provenientes de Galeana, Nuevo León, no había manera

de protestar. No hubo tiempo que las alumnas se organizaran. Nadie [del grado de secundaria] regresó (Sánchez, 2021).

Jaime Guadalupe Posada, miembro de la generación 1968-1975 de San Marcos, rememora, si hubo indicios no nos dimos cuenta, nos dieron el albazo (Posada, 2021), testimonio secundado por José Irineo Balderas Estrada quien cursó su escolaridad secundaria desde primer año en Tamatán, Tamaulipas y su grado profesional en Zacatecas, al referir a la reforma de 1969, comenta no hubo indicios de nada, más que la sorpresa (Balderas, 2021).

Contrario a los estudiantes de Durango y Zacatecas que ignoraban lo que se fraguaba, la sociedad de padres de familia de la NR de Cañada Honda, el 30 de junio de 1969 enviaban oficio a Agustín Yáñez, con copia para la Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN) y la Dirección de la Escuela, informando de la inquietud que sufren sus hijas por la “versión que el próximo año escolar sus Escuelas NR sufrirán una transformación que ellas no aceptan, ya que según nos dicen habrán de separarse los dos ciclos con que a la fecha se trabaja: el Secundario, del Profesional”,¹³ ante la zozobra del rumor, la postura de los padres fue contundente “de serlo así, protestamos contra toda innovación que lesione a nuestra clase proletaria”.¹⁴

Lo traumático de la noticia no fue igual para todos los estudiantes. Está la perspectiva de quienes no tuvieron necesidad de migrar, sino que de ver la llegada de nuevos miembros a su comunidad escolar. Oriundo de Tamaulipas, José Guada-

13 AHENRISM, Caja 1969, Sociedad de Padres de Familia al Secretario Agustín Yáñez, p. 1.

14 *Ibid*, p. 2.

lupe Pérez Martínez fue testigo de la transformación de la NR, “lamentablemente le toca a Tamatán, Tamaulipas, nos quedamos con secundaria y recibimos a los carnalitos de Oaxaca, de Yucatán, de Hidalgo, de Guerrero, ya como ESTA” (Pérez, 2021).

Algo similar expone Víctor Sánchez, al concluir su primer año de secundaria en 1969 en Tamatán, Tamaulipas, miró cómo sus amigos de grado profesional se trasladaron a la NR de Atequiza, Jalisco, “nos quedamos en casa, en familia, nos carteábamos con algunos compañeros que se fueron y nos contaban cómo la estaban pasando, en aquellos momentos cómo era, simple y sencillamente para prepararnos a nuestra ida a Atequiza, Jalisco que era lo que creíamos” (Sánchez, 2021). Ante la sorpresiva reforma, un egresado ese año, José Escobedo coronado reflexiona, “en el ciclo 69-70, a pesar de los pesares, conocimos por igual que las razones de Estado tienen mucho mayor peso ¡que la fuerza de la razón!” (Escobedo, 2008, pp. 128-129).

En la NR de San Marcos no todos los aniversarios han sido festivos, ese 3 de septiembre de 1969 además de representar el 36 aniversario de inicio de funciones de la Normal Rural en San Marcos, Loreto, Zacatecas, fue la fecha límite para expulsar a cualquier manifestante estudiantil de grado profesional o de secundaria renuente a acatar la nueva realidad.

El traslado

Los veneros del espionaje expresaban lo que las autoridades organizaban a espaldas de estas instituciones. Desde 1964 cultivaban una retórica de sospecha y conspiración a su alrededor, el levantamiento guerrillero en Madera, Chihuahua, encabe-

zado por el profesor Arturo Gámiz y el médico Pablo Gómez, docente en la NR de Saucillo, Chihuahua, así como por Miguel Quiñones Pedroza exalumno de la NR de Salaices, por la cercanía de sus líderes a sociedades estudiantiles (Montemayor, 2010, p. 151) (Gallegos, 2020) y por el fuerte apoyo recibido de parte de estas, agrupadas en la FECSM a la lucha contra el latifundio en el estado norteño, fortalecieron una narrativa que consideró al activismo estudiantil como una causal irresoluble, una especie de mal crónico. La policía del régimen informaba:

En la Secretaría Educación Pública se considera que una solución radical para acabar con el problema que implica a las escuelas Normales Rurales, sería el cierre de las mismas y crear en cambio una escuela única para la educación del campesino (Dirección Federal de Seguridad, 1965, p. 105).

El espionaje mexicano en la DFS nutrió sus informes en lo concerniente a NR, después del levantamiento guerrillero en Chihuahua con propuestas que insistían en la necesidad de reformarlas o cerrarlas. El maestro Escobedo Coronado (generación 1969), considera que en 1965 con los hechos de Madera se marcó no sólo un distanciamiento sino una ruptura en el acompañamiento mantenido entre el Estado Mexicano y las NR desde su nacimiento. Desde el origen de la FECSM comenzó una relación institucional de entendimiento entre ésta y el Estado mexicano, tratamiento propio de corporaciones que fue sostenido como señala Mónica López cuando menos por tres décadas (López, 2020, p. 174), culminando ese acuerdo no escrito a finales de la década de los sesenta.

Gustavo Díaz Ordaz advertía del peligro del socialismo para la juventud, con especial atención a las Normales Rurales y a su organización federal la FECSM. En los círculos estudiantiles deambulaba una estruendosa advertencia:

En el próximo régimen se cerrarán 20 escuelas normales rurales de la república, se aconseja a todos los alumnos de las mismas que se unifiquen para formar un sólo grupo y luchar en contra de esas determinaciones (Dirección Federal de Seguridad, 1965, p. 79).

Las denuncias estudiantiles reiteran, el gobierno quiere desaparecer a las NR. Durante la tercera semana de octubre de 1968, los estudiantes de la NR de San Marcos se fueron a huelga en apoyo al movimiento estudiantil capitalino, el estudiante de segundo de profesional, José Escobedo Coronado, evoca:

La huelga duró tres semanas. Concluyó en los últimos días de la primera quincena de noviembre con resultados satisfactorios. Aquellas acciones nos enseñaron el valor que tiene la negociación en la solución de los conflictos. En el ciclo 69-70, a pesar de los pesares, conocimos por igual que las razones de Estado tienen mucho mayor peso ¡que la fuerza de la razón! (Escobedo, 2008, pp. 128-129.)

Concluye categórico “a los hijos de las normales rurales no nos marcó el 68; a nosotros nos marcó... ¡Madera!” (Escobedo, 2008, p. 176). La aplicación de la decisión tuvo lugar durante el periodo vacacional, “a su regreso a clases los estudiantes se encontraron

con que habían sido transferidos a otras escuelas y que la participación en la FECSM estaba prohibida” (Herrera, 2002, p. 86), manotazo aparentemente educativo cuyo fondo integra lo que antaño se denunciaba, el cierre anhelado de Normales Rurales.

En una lectura histórica de la política corporativa del cardenismo, Mónica Naymich encuentra un lugar estratégico brindado por el Estado mexicano a la FECSM desde su nacimiento y hasta 1969 “cuando las autoridades de la SEP del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), le retiraron el reconocimiento como la representante oficial de las Escuelas Normales Rurales, orillando a sus dirigentes a moverse en las sombras de la semiclandestinidad” (López, 2020, p. 186), lo contundente y visible de la reforma de 1969 en las escuelas Normales Rurales fue la “implementación violenta de la reforma y la aniquilación total de las estructuras organizativas estudiantiles” (Villanueva, 2020, p. 461), lo cual permite identificar que la decisión de la reforma aplicada en el cierre de los sesenta a estas instituciones estuvo marcada y fundamentada en una lógica política por encima de una pedagógica o educativa, su propósito no fue fortalecer al subsistema de NR sino darle un mensaje del nuevo trato que recibirían, uno displicente, de sospecha, acorde a una lectura brindada por el espionaje más que por los informes de las autoridades educativas.

El 5 de agosto de 1969 el Profr. José L. Rodríguez, encargado NR de Tamatán, Tamaulipas, informó que todo asunto relacionado con la escuela, deberá tratarse en la Oficina de la Dirección de Educación Federal del Estado. El Inspector General de Policía y Tránsito en el Estado, comunicó a los alumnos que en

la Normal se encontraban, el plantel quedaría bajo su responsabilidad. A los estudiantes inconformes con la reforma se les fijó un plazo de 24 horas para desalojar en su totalidad el edificio (Dirección Federal de Seguridad, 1965, p. 181). Lo anterior lo confirma José Manuel Pasillas:

Quando llegamos a Santa Teresa en 1969 había mucha represión, la Escuela estaba rodeada de pura gente del gobierno, soldados y policías. La tensión estaba fuerte porque los de grado profesional no se querían salir de Santa Teresa, dieron un límite de tiempo para que desalojaran las instalaciones, al final decidieron irse. (Pasillas, 2021)

El normalismo rural recibió una fuerte dosis de atención judicial para aplicar esa reforma educativa, Elpidio Larios recuerda que para salir de las instalaciones del internado de la ESTA de Santa Teresa, “teníamos que pedir permiso a los soldados” (García, 2021). El aparente silencio juvenil durante el mes de agosto y septiembre parece indicar que “la intimidación funcionó porque para el 1 de septiembre, el movimiento estudiantil había retrocedido, la policía se había retirado del campus y había comenzado el proceso de inscripción escolar” (Villanueva, 2020, p. 462).

La DFS espía el comportamiento de las NR en este tránsito a ESTA, el informe expone que en los lugares donde se encontraban las 29 NR, comisiones de estudiantes están apostados frente al Palacio de Gobierno en forma permanente, mismas que han recibido el apoyo de las masas, aunque de antemano se sabe que el Ejército o la Policía los retirará (Dirección Federal de Seguridad, 1965, p. 185).

El cambio no fue sencillo para los infantes, J. Cruz Fuentes Campos, oriundo de Las Negritas, Asientos, Aguascalientes, rememora

Llegamos a Santa Teresa, creíamos que éramos los más unidos. También llegaron los de Aguilera, llegaron muy belicosos, no se enfrentaron con los de Santa Teresa sino con los de San Marcos, no se retaban gacho a los fregadazos, hubo varios enfrentamientos a mano limpia. Un maestro de ganadería consiguió un costal [para] box y unas cuerdas e hizo un rin, los de San Marcos no retaban, los de Aguilera nos retaban y nos dabamos unas peleas a tres round pero a todo lo que dábamos, eran peleas con odio, fue del modo que nos calmamos, terminamos haciéndonos los mejores amigos. (Fuentes, 2021)

El trauma del traslado vive en cada uno de sus testigos, a 52 años de distancia uno de ellos comenta “la vida en Santa Teresa Coahuila donde cursamos el 2º y 3º de secundaria para muchos de nosotros fue muy dura. No separábamos del seno materno, algunos a la edad de 13 años de edad, en plena adolescencia” (Mata, 2016, p. 27).

La aventura en tierras coahuilenses llegó a su fin en junio de 1971 al graduarse de la nueva ESTA, a los egresados tamateños se les ofertó continuar la beca en una NR. Concluida la secundaria ahora tocaba el turno a los locales, a los tamaulipecos de abandonar su tierra para continuar la aventura formativa en Zacatecas, Marín Treviño Flores comenta:

todos los que estábamos o en su mayoría, éramos de extracción campesina, a parte de ser campesinos éramos muy

obedientes de nuestros padres, recuerdo que cuando se acabó Tamatán, me dijeron te vas a San Marcos, dije en la casa, está bien lejos Zacatecas y mi papá me dijo, mire cabrón, se va, llega a Loreto, de ahí se va caminando o a ver cómo le hace, aquí no hay de otra, si quiere estudiar, si quiere evitarse la chinga del rancho, ¡váyase a estudiar!" (Treviño, 2021).

El regreso

Al concluir el ciclo escolar 1970-1971 los estudiantes concentrados en las ESTA tuvieron la oferta de continuar sus estudios de nivel superior en la NR de donde habían sido despedidos en 1969 o en alguna otra de su interés. La NR destinada para los egresados de Santa Teresa, Coahuila y Tamatán, Tamaulipas fue San Marcos, Zacatecas. J. Sabino Gámez Escobedo, durante la reforma de 1969 pasó a grado profesional, rememora

Hay dos procesos, los que se fueron y lo lamentan, y los que nos quedamos, hubo quienes fueron hasta amenazados y eso no se cuenta, se quedaron en San Marcos tratando de luchar contra la reforma. Llego en agosto de 1969 [a San Marcos] y me indican, entras a profesional pero entras con tu papá y nos hicieron firmar un decálogo, donde se señalaba que si el alumno hacía algo fuera de lo que la norma dicta, sería expulsado (Gámez, 2021).

Los puntos 2, 4, 7, 9 y 10 del decálogo, concentran la nueva orientación normativa en la cual la participación estudiantil en la vida escolar queda sujeta verticalmente a los criterios directivos, además, se adjudica una connotación punitiva a la par-

tipificación estudiantil en la FECSM y en sus propias Sociedades Estudiantiles, la autoridad trata de terminar con una forma de vida institucional arraigada desde la década de 1930. La reforma rebasó la separación de niveles escolares y profesionalización de la carrera magisterial, trató de erradicar cualquier tipo de activismo e injerencia de los estudiantes en la vida cotidiana de las Normales Rurales y sus internados.

N° 113

San Marcos, 26 de Septiembre de 1972
(Lugar y fecha)

C. DIRECTOR(A) DE LA
ESCUELA NORMAL RURAL
"SERVAL MARTÍN RAMOS BARRIOS"
SAN MARCOS, ZAC.

Ante usted Alcocis Durán ANTE usted respetuosamente soli-
(Nombre del padre o tutor)

cita reinscripción de su hijo
(inscripción o reinscripción) (hijo(a) o tutorado(a))

ALCOCIS FERRANDEZ J. GUADALUPE en el IV grado de esa es-
(Nombre del alumno(a))

cuela, en la inteligencia de que ambos estamos debidamente entera-
dos de las obligaciones relativas, mismas que protestamos cumplir-
estrictamente.

Al efecto, al calce de este documento, de nuestro puño y le-
tra firmamos para constancia.

**NORMAS QUE REGIRÁN A LOS ALUMNOS DE EST. INSTITU-
CIÓN Y A LOS PADRES DE FAMILIA O TUTORES.**

- 1.- Las becas que se suministran en esta escuela normal para cursar la carrera de Profesor de Educación Primaria, constituyen un estímulo y un servicio que otorga el pueblo de México, a través de las autoridades correspondientes, exclusivamente a quienes, además de carecer de los medios económicos necesarios, sean hijos de campesinos o de profesores rurales en ejercicio y se distinguen por su esfuerzo y capacidad para formarse como profesores para el sector campesino.
- 2.- La Secretaría de Educación Pública, por conducto de las dependencias respectivas, es la única autoridad facultada para señalar las normas de trabajo, características y sistemas de enseñanza que regirán a las escuelas normales. Los alumnos individualmente y en su conjunto, no tienen autoridad para alterar los calendarios, horarios y demás modalidades del trabajo escolar.
- 3.- Los alumnos y los padres de familia o tutores tienen obligación de cooperar a la estabilidad y progreso de esta escuela normal y de erradicar del medio escolar todos aquellos factores que pudieran estorbar en contra de la buena marcha de la labor educativa que tiene encomendada.
- 4.- La calidad de estudiante y el disfrute de los servicios docentes y asistenciales se conservarán mientras él mismo mantenga regularidad en su escolaridad y su conducta no viole las normas de convivencia escolar, de disciplina escolar y demás reglamentarias establecidas en este plantel educativo.
- 5.- El padre o tutor vigilará la buena conducta de su hijo (a) o tutorado (a) y lo (la) estimulará para que obtenga los más altos rendimientos en sus estudios.
- 6.- El padre o tutor se hará responsable de que su hijo (a) o tutorado (a) asista con regularidad a sus clases y cumpla las diversas tareas pedagógicas y demás actividades que señalen los planes de estudios.
- 7.- Si el (la) alumno (a) faltare a clases sin causa justificada por el término de tres días, automáticamente le será cancelada la beca y, en consecuencia, causará baja en esta Institución.
- 8.- Si el (la) alumno (a) causara baja en el plantel por cualquiera de las causas que establece este documento, el padre o tutor se compromete a resarcir la situación de tal manera. El -

padre o tutor se presentará en el plantel para trasladar a su hijo (a) o tutorado (a) a su domicilio. Los gastos que ocasiono este traslado serán cubiertos por él mismo.

10.- La cantidad en efectivo que semanalmente se suministra por concepto de "pre", será aplicada exclusivamente para auxiliar al alumno (a) en sus gastos personales. En consecuencia, en caso de que dicha cantidad o parte de ella sea aplicada para cualquier fin distinto a su objeto específico, su pago será definitivamente cancelado.

11.- El padre o tutor colaborará en las actividades que llave a cabo la asociación de Padres de Familia de la Institución y participará personalmente o por medio de un representante, en las Asambleas de la misma, cuando su presencia sea requerida.

12.- Las personas que integren la Asociación de Padres de Familia, no tendrán intervención alguna en la administración ni en la dirección técnica de la escuela. Las funciones de este organismo, se registrarán de acuerdo con las normas establecidas, en el instructivo correspondiente.

A t e n t a m e n t e .

EL ALUMNO



EL PADRE O TUTOR



Fuente: AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Generación 1975, Expediente Rubén Mata Dávila.

El condicionamiento es contundente, en el punto dos asienta, el estudiante en lo individual o colectivo “no tiene autoridad para alterar el trabajo escolar”, no más asambleas de comunidad para validar planes de trabajo; el punto cuatro establece, las pautas para la expulsión a quienes “violen las normas de convivencia social, de disciplina escolar y demás reglamentaciones del plantel”, incluidas las designadas por el Director; se acabaron las huelgas o manifestaciones, en el punto 9 señala, “en caso de suspensión colectiva de labores efectuadas por alumnos sin aprobación de la autoridad competente”, es decir, si el Director o la SEP no autorizan una manifestación serían expulsados los estudiantes transgresores de la ley educativa. La rigidez de la

nuevas normas implicaban una contundente amenaza a quien intentara cometer desacato tanto la reforma veraniega como al futuro disciplinario.

A través del documento *Más y mejor educación para los campesinos de México. Las escuelas Técnicas Agropecuarias y las Normales Rurales* la SEP asumió un guión que no abandonó durante el periodo de aplicación de la reforma, insistió en la desorientación de estudiantes y padres de familia que rechazaban la reforma, víctimas de información insuficiente y la falsedad deliberada (SEP, 1969, p. 1). La SEP primero esgrimió el argumento de la incompatibilidad de propósitos de unificar a los niveles secundaria y profesional, segundo, la ausencia de campesinos en estas escuelas y tercero la promiscuidad a causa de la diferencia de edades.

En el primer año de aplicación (1969-1970) los estudiantes fueron impedidos de participar de su sociedad de alumnos, -tradicción escolar desde 1933-, en su lugar se formó algo que el Director Gilberto Lozano Montañez no quiso llamar sociedad de alumnos, fue una representación estudiantil, una especie de consejo, el secretario general fue Jaime Espinosa Espinosa,

una representación muy hecha a lo que Gilberto quería que hiciera. Hasta el siguiente año [1970], los de Santa Teresa empujaron bastante, se logró hacer una reunión pero muy controlada. Alcacio Fernández, fue el mártir de la nueva creación de la sociedad de alumnos, hasta lo golpeó Gilberto, eso enardeció a la raza, lo sacó a patadas de la dirección, [y] a Lupillo Fernández lo sacó a patadas del salón de clases. (Gámez, 2021)

La asociación de estudiantes y maestros viró de una de entendimiento a una de sospecha y tirantez en San Marcos. La férrea disciplina, exigida por autoridades federales a directores de NR crispó los ya desgastados ánimos juveniles que desde 1969 generó una ruptura como señala Rubén Mata

regresamos a primero de profesional y estaba el mismo Director y la misma disciplina pero luego en segundo y tercero de profesional las actividades extracurriculares de agropecuario, deportes, danza, etc., fueron decayendo. Entonces son dos modalidades que se dieron en nuestra trayectoria, por eso hablamos de una ruptura en nuestra generación. (Mata, 2016)

Una aparente estrategia de contención desde la dependencia federal encabezada por la SEP se armaba para evitar conflictos en los estados auspiciados por las normales rurales, Gilberto Lozano Montañez asumió la dirección en San Marcos en 1968 como si su papel hubiera sido la de preparar la aplicación de la reforma, impuso las indicaciones de la oficialidad a pie juntillas, “el profesor era considerado todo un apagafuegos, se mantuvo en todo momento enterado de lo que hacían los estudiantes políticamente hablando, especialmente de las protestas en contra del Estado mediante pancartas, volantes y pintas en los muros, insultando al gobierno” (Hernández, 2015, p. 253).

El ambiente estudiantil y de organización interna de la Normal Rural zacatecana no fue diferente a lo experimentado en las demás escuelas pares del país, Marcelo Hernández considera, las características del clima escolar que se vivían en la Normal

Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, se caracterizaban por el autoritarismo y persecución directiva.

Concluida la etapa de secundaria en Tamaulipas, los jóvenes que iniciaron su formación en la NR de San Marcos, Zacatecas, regresaron, Rubén Mata además de recordar la permanencia del director que los vio partir, considera La disciplina ejercida por el Director [GILOMO] desde primero de secundaria y después en grado de profesional en San Marcos, fue represión (Mata, 2021). Por su parte, Eusebio Soto Ramírez (Gen. 75), recuerda la atmósfera represiva posterior a la reforma. Una de las primeras NR de la FECSM reorganizada políticamente en 1972 fue San Marcos, Zacatecas. El ciclo escolar 1971-1972 fue de represión (Mata, 2016). A inicios de 1972 se estaba gestando una inquietud del estudiantado sanmarqueño y del estudiantado normalista rural

Luis Echeverría (1970-1976) presentó lo que se conoció como la “apertura democrática”, esta daba margen al estudiantado, abrió una reflexión, para qué queremos armas, violencia no, vamos a tratarnos a base de diálogo, la apertura democrática era diálogo, da margen a que la FECSM resurja. Se crearon tres corrientes en las NR: los aperturos, los enfermos y una tercera que pedía pelear únicamente por las necesidades de nuestras escuelas. (Soto, 2021)

Lo severo de la organización disciplinaria en San Marcos lo describe Lamberto Zarate Díaz, “cambió mucho la disciplina y peor cuando llegamos a San Marcos en 1971, era la línea dura de Díaz Ordaz” (Zarate, 2021). Los maestros de la generación 1975 se

asumen como la generación de la ruptura y transición en varios aspectos, temporal, geográfica, cultural, comportamientos, de una edad entre 11 a 12 años, de niños que se transforman en jóvenes, de estudiantes de secundaria a Normal. La formación ideológica recibida durante los sesenta la describe Zarate en los siguientes términos:

Los que entramos en 1968 a las NR formamos parte de las Juventudes Comunistas y la embajada de la URSS nos enviaban revistas donde nos relataba cómo era la vida del obrero en la URSS. Esa ideología comunista llegaba a través de los Comités de Orientación Política Ideológica (COPI).

Salaices, Saucillo y Aguilera fueron las NR más cercanas al movimiento de Madera, Chihuahua. Se llega a politizar tanto el estado que empiezan a invadir latifundios, es más Gámiz no era maestro aún, era un practicante.

Pensaron que en Chihuahua podría gestarse un movimiento socialista, comienzan a repartir tierras. Pero también el gobierno los tiene en la mira. El gobernador de Chihuahua ordena el cierre de Saucillo y Salaices. Por qué se liga a José Santos Valdés con esto, porque era un viejo maestro que anduvo en todas las NR, era ese tipo de maestros luchadores viejos que nos influenciaron con su forma libertaria de pensar. En San Marcos tuvimos exalumnos de él, Carlos y Alejandro Sifuentes, Toño y Demetrio Rodríguez Orozco, eran personas con las que nosotros nos identificamos por su forma de pensar, eran alumnos directos de él, también Gilberto Lozano Montañez fue su alumno pero tuvo otro papel,

si nosotros estábamos influenciados por esa ideología imagínense cómo estarían los muchachos en el 64, 65 y 66 que se recibía mucha propaganda de Cuba y de Rusia, es más, estaba muy cerca el ejemplo de Cuba que Fidel con un puñado de hombres había tomado el poder y expulsado a Fulgencio Batista, ilusoriamente nuestros compañeros de Salaires, de Saucillo y de Aguilera, pensaron que podía hacerse lo mismo, y aquel 23 de septiembre de 1965 tomaron por asalto el cuartel más grande de Chihuahua, el de Madera, ellos ya recibían entrenamiento, se dicen que entre quienes los entrenaba estaba un tal Lorenzo Cárdenas Barajas, que se supone era agente de la CIA y que ya tenía identificado ese grupo. Esa célula socialista que disemina por todo el país, dando lugar a una guerrilla llamada 23 de septiembre. A JSV se le reconoce como fundador de la FECSM, impulsó desde Tamatán la creación de la FECSM, ese es el antecedente.

Nosotros recibimos adoctrinamiento en la secundaria, iban los muchachos grandes y nos daban orientación de lo que era el marxismo, el comunismo, etc. Desde Madera y antes a las NR ya se les tildaba de nido de socialistas, nido de comunistas. (Zarate, 2021)

La huelga

La rígida disciplina ejercida por el director Gilberto Lozano Montañez generó resistencias y agravios, de estas da cuenta Elpidio García Larios, quien menciona,

[1972-1973]hicimos una huelga y corrimos al Director. Nadie se animaba a ser dirigente para encabezar la huelga si ya nos habían

corrido a dos o tres [líderes], entonces los jefes de grupo hicimos una coordinadora y nos juntamos en la noche en el comedor y planeábamos el movimiento. Detalles como que falta convencer a “Juan o a Javier”, pues convencelos porque debemos estar todos convencidos, cuando los jefes de grupo confirmaron que todos estaban preparados, hicimos la huelga. Primer punto, correr al Director, segundo punto cambiar el reglamento. (García, 2021)

La primera manifestación estudiantil desde 1969 fue en 1972, ya no contra la autoridad exterior sino interior, contra el director Gilberto Lozano Montañez.

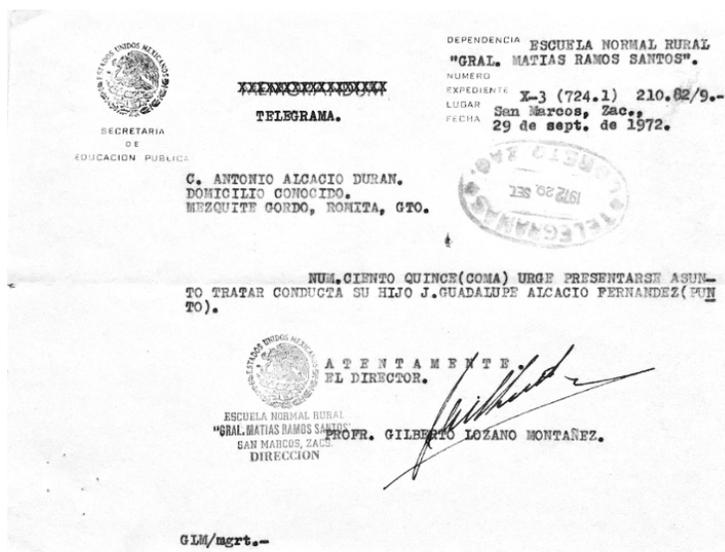
Alcacio [Fernández] en plenos honores a la bandera, tomó el micrófono. Se quejó que había sido golpeado por el director, arengó a la multitud estudiantil reunida en el patio cívico en una ceremonia de honores a la bandera, a desconocer a la autoridad del plantel e irnos a huelga como una efectiva medida de presión. La demanda central era la expulsión del director. (Contreras, 2020)

Durante segundo grado de profesional (1972-1973) “dio inicio la huelga y corrimos al Director. Hicimos la huelga.” (García, 2021). La generación que ingresó en 1968, después de cuatro años, protestó:

mucho después me di cuenta que el director [Gilberto Lozano Montañez] era egresado, que era sanmarqueño, y bueno, nos trató como no debió haber sido, uno pensaría, te voy a apoyar,

te voy a encauzar pero no, se dedicó a lo contrario y con el poco tiempo que nos tocó estar allá, se dio lo que se tenía que dar, la protesta. (Pérez, 2021)

Don Gilberto tuvo el gusto de sacarlo a patadas de la dirección y Alcacio el gusto de sacarlo de la Normal Rural de San Marcos (Gámez, 2021).



Fuente: AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Generación 1975, Expediente J. Guadalupe Alcacio Fernández.

Con un dejo de amargura y rechazo, los miembros de la Generación 75 consideran excesivos los tratos y procedimientos disciplinarios del director ejecutor de la reforma en San Marcos. De la mano del rígido ambiente de internado, de la historia estudiantil de la generación que inició su camino por las NR en 1968 se hilvanó una identidad, se modeló a partir de las poesías, las

canciones, las lecturas, literatura de la época donde se confeccionaba la utopía y la memoria de una generación, el maestro Rubén Mata Dávila permite recrear en sus momentos al citar versos y notas de lo que enriqueció a su generación, entre ellas la poesía Tlatelolco, un siglo de avance, quiero castigo, México 68, a quien corresponda de Elsa Cross, del bravo a la Patagonia, manifiesto de Nicanor Parra, arte poética, mi patria es Dulce por fuera de Nicolás Guillén, poema 20 de Pablo Neruda, ley de Rudyard Kipling, la respuesta está en el viento de Bob Dylan, canción a Genaro Vázquez Rojas, ¿De qué te sirve? de el chino Samsung Flores, a un compañero caído en el frente de Octavio Paz preguntitas de Atahualpa Yupanqui, el arriero de tu agolpa Yupanqui, recuerdos de Tlatelolco de autor desconocido, corrido a Rubén Jaramillo, dolor por la muerte de un negro de Aguilar De La Torre, hoy he nacido de amado Nervo, recado los maestros de mi patria de Horacio Westrup, la muralla de Nicolás Guillén, soneto de José Luis Velasco, el cantar de los cantares de H. Heine, la carta que nunca envié de Alfonso despide ella, la niña de Guatemala de José Martín, los amorosos de Jaime Sabines, Love de John Lennon, así como versos y aforismos todos con una clara orientación libertaria entre quienes destacan José ingenieros, Octavio Paz, Antón Makarenko, Lenin (Mata, 2016, pp. 33-87).

Lo polémico de la reforma no descansa en la argumentación de su pertinencia sino en su ejecución, por el uso desproporcionado de aparato judicial, militar y de espionaje para intervenir los edificios escolares, además porque “en lugar de construcción de campus adicionales para las nuevas escuelas secundarias técnicas agropecuarias, el gobierno se apoderó de algunas de las normales

rurales para el nuevo sistema” (Villanueva, 2020, p. 455), aquí recae una de las sospechas más grandes de este proceso, sobre todo porque tres años después muchas de las sobrevivientes normales rurales fueron dotadas desde zonas académicas completas que incluían alberca se me olímpica hacia espacios primermundistas de desarrollo escolar, lo cual permite suponer el Estado tuvo la capacidad de crear edificios para albergar a las nacientes secundarias técnicas sin tocar o mutilar al sistema de normales rurales, sin embargo, todo parece indicar que la pretensión fue esa.

Carla Villanueva acierta al señalar que “la mayoría de los estudiantes, los normalistas rurales escribieron la reforma, la percibieron como un castigo o un ataque” (Villanueva, 2020, p. 443). ¿Una reforma educativa por consigna política? El testimonio de la Generación 1975 se bosqueja en las palabras de Leonel Contreras:

Por supuesto que fue una medida política. Los gobiernos priístas siempre vieron a las normales rurales como una carga presupuestal y como adversarios y opositores ideológicos al sistema. Esto obedecía al adoctrinamiento a una herencia cultural en la que se mezclaban el nacionalismo revolucionario cardenista, el socialismo ruso y el marxismo guadalupano en que se formaban los estudiantes leyendo folletos y pasquines soviéticos y los más avezados literatura de los clásicos marxistas. A estas escuelas la clase política les llamaba “nidos de comunistas”. (Contreras, 2020)

Se inclina por esta percepción un miembro más de la G75, José de Jesús Báez, originario de Rincón de Romos, Aguascalientes,

categorico señala, la reforma no tiene vuelta de hoja, fue eminentemente política (Báez, 2021). Los saldos de la reforma de 1969 en la Normal Rural de San Marcos fue una generación egresada en 1975, integrada por “135 egresados, 50 procedentes de Tamaulipas (37%), de Zacatecas 33 (24%), de Aguascalientes 31 (23%) en el menor porcentaje había jóvenes procedentes de los estados de San Luis Potosí, Coahuila, Durango, Nuevo León, Hidalgo, Nayarit y Jalisco (Mata, 2016, p. 132).



Fuente: Archivo personal Mtro. Rubén Mata Dávila

Resulta cuestionable por decir lo menos el observar y describir que una agencia del Estado mexicano como la Dirección Federal de Seguridad interviniera directamente en la ejecución de la reforma a las Normales Rurales en 1969, sobremanera porque entre sus objetivos estaban la seguridad nacional y realizaba “tareas de vigilancia, el análisis de potenciales peligros, el control y la contención o eliminación de aquello considerado un

riesgo o un peligro para la seguridad y la estabilidad nacionales” (Vicente, 2020, p. 305), la autoridad gubernamental coordinada desde Palacio Nacional hasta las oficinas de la SEP y las oficinas gubernamentales de cada entidad y de ahí a las direcciones de cada Normal Rural. La manera en que se operó la reforma por encima de un debate curricular y las enmiendas requeridas para su aplicación en un plan de estudios, asumió un rol de intervención bélica del Estado en las instituciones formadoras de maestras y maestros rurales de la república, toma de instalaciones, expulsión y apresamiento de estudiantes, censura de cobertura del suceso en medios de comunicación, veto a manifestaciones en espacios públicos, acciones que permiten entender la forma en que el Estado mexicano actuó frente a quienes consideraba disidentes a sus políticas y liderazgos.

Conclusiones

Lo acontecido entre 1968 a 1975 en el normalismo rural integra un pasado que derrama sus huellas por toda la geografía nacional, que impregna una cartografía de la memoria de las instituciones que hoy mantienen sus puertas abiertas y de aquellas que las cerraron. Estas son las imágenes del olvido que el silencio opacó de la historia del normalismo rural, imágenes que el pasado ha velado a un punto que para las instituciones sobrevivientes a la reforma de 1969 han generado una amnesia de ese gran trastorno.

Una tensión permanente nació de la mano de la reforma de 1969, la consigna juvenil ¡a las NR las quieren desaparecer! se fundamentó en ese trance. Emergió un sector estudiantil apropiado en el conflicto social frente a un Estado cuyas instituciones polí-

ticas y educativas viraron su orientación al enfrentar el desafío de la resistencia normalista rural y la rebeldía de su juventud como a un contrincante a vencer por medios legales e ilegales.

Un nuevo argumento promesa de la autoridad federal cubre las acciones alrededor de las normales rurales desde la década de 1960 hasta el cierre de la centuria, la profesionalización, y bajo esta promesa la intervención policiaca, judicial y la censura política a estudiantes y maestros estuvo aprobada, generando una resistencia y sospecha permanente de las comunidades normalistas rurales ante las palabras y acciones de la autoridad, nació en ese tránsito una relación compleja y conflictiva.

No obstante la declaración del gobierno federal, la gran inconformidad no descansó del todo en la falta de información o la sospecha, menos aún en la conjura comunista, sino en la intervención del Estado para suplantar Normales Rurales por Secundarias, la separación del ciclo secundario del profesional quedó en segundo plano, lo obvio, aparente y la narrativa construida al respecto muestran a un Estado intolerante que buscó desaparecer un reducto profesional auspiciado en los prolegómenos de la revolución mexicana, del constituyente de Querétaro y la utopía de la escuela pública.

Fuentes de consulta

Archivos históricos

Archivo General de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda, Aguascalientes (AGENRISM).

Archivo General de la Nación

Fondo Dirección Federal de Seguridad (DFS)

Archivo Histórico Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de
San Marcos, Loreto, Zacatecas (AHENRGMRS).

Fondo Escuela Normal Rural

Fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”

Fuentes orales

César Navarro Gallegos, 4 de marzo de 2020

Elpidio García Larios, 6 de marzo de 2021

Eusebio Soto Ramírez, 8 de marzo de 2021

J. Sabino Gámez, 28 de marzo de 2021

José de Jesús Pérez Vergara, 7 de marzo de 2021

José Guadalupe Pérez Martínez, 2 de marzo de 2021

José Manuel Pasillas, 4 de marzo de 2021

Lamberto Zarate Díaz, 10 de marzo de 2021

Leonel Contreras Betancourt, 16 de noviembre de 2020

María Elena Sánchez Galicia, 20 de febrero de 2021

Rogelio Carrasco, 1 de marzo de 2021

Víctor Sánchez, 3 de marzo de 2021

J. Cruz Fuentes Campos, 3 de marzo de 2021

Rubén Mata Dávila, 7 de marzo de 2021

Pedro Medina Calderon, 7 de julio de 2015 y 9 de abril de 2020

Lamberto Zarate Díaz, 10 de marzo de 2021.

Bibliografía

La Jornada Semanal, 2021. La Jornada Semanal. *La Jornada Semanal*, 20 junio de, Issue 1372.

Camacho, S., 2020. *¡Libros sí (también rock), bayonetas no! Rebeldía política, contracultura y guerrilla, 1965-1975. Una mirada provinciana*. Primera

- ed. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Castellanos, L., 2007. *México armado. 1934-1981*. México: Era.
- Levi, G., 1989. Los usos de la biografía. [En línea]
Available at: <https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revista-Historias/?p=4812> Levi, G., 1989. Los usos de la biografía. *Annales ESC*, Noviembre, Issue 6, pp. 1325-1336.
- Civera, A., 2015. *Notas sobre la historia de las escuelas normales rurales (de su fundación a nuestros días)*, Chihuahua: s.n.
- López, M., 2020. El lugar de los estudiantes normalistas rurales en la política corporativa del gobierno cardenista. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, Julio-diciembre. Issue 72.
- Allier, E., 2018. Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales*, pp. 100-112.
- Allier, E., 2020. *En la cresta de la ola. Debates y definiciones en torno a la historia del tiempo presente*. México: IISUNAM.
- Aguirre, A. G., 2015. *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*. Ciudad de México: Libro de autor, Colectivo Memorias Subalternas.
- Aguirre, M., 2015. *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. México: ISSUE/UNAM..
- Aróstegui, J., 2004. *researchgate.net*. [En línea] Available at: https://www.researchgate.net/publication/28242564_La_historia_del_presente_una_cuestion_de_metodo Bloch, M., 1982. *Introducción a la historia*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Dosse, F., 2007. *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana .
- Dosse, F., 2012. *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y la*

atención a las singularidades. Chile: Universidad Finis Terrae.

Escobedo, J., 2008. *Los maestros sanmarqueños -nuestra preparación profesional, ideológica y social.* México: Talleres Gráficos de Impresora Posada.

Flores, Y., 2019. Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, julio-diciembre, Issue 87, pp. 205-226.

Halbwachs, M., 2004. *La memoria colectiva.* España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hernández, M., 2015. *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984.* Zacatecas: México.

Hernández, M., 2015. *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984.* México: Zezen Balta.

Herrera, C. A., 2002. *Las escuelas Normales Rurales en México: un paraíso perdido (reportaje),* México: s.n.

Hobsbawm, E., 1998. *Historia del siglo xx.* Argentina: Grijalbo Mondadori Buenos Aires.

Illades, C., 2018. *El futuro es nuestro. Historia de la izquierda en México.* México: Oceano .

Mariezkurrena, D., 2008. La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, pp. 227-233.

Mata, R., 2016. *Senda de formación. Una generación de ruptura y transición entre las generaciones de las Normales Rurales.* México: Encuadernaciones Noé.

Meneses, E., 1988. *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976.* México: Universidad Iberoamericana.

- Monsiváis, C., 2008. *El 68. La tradición de la resistencia*. México: ERA.
- Montemayor, C., 2010. *Las armas del alba*. México : Random House Mondadori.
- Morales, H., 2018. *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana (1922-1990)*. México: Taberna Librería Editores.
- Morales, H., 2021. Un pasado lejano y una historia reciente. De Madera a la gran ruptura, 1961-1969. Ecos utópicos del normalismo rural. En: *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa*. Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C., pp. 47-72.
- Navarrete-Cazales, Z., 2015. Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo xx. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, julio-diciembre, 17 (25), pp. pp. 17 -34.
- Ortiz, S., 2019. *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969*. México: Zezen Balta Editores .
- SEP, 1969. *Más y mejor educación para los campesinos de México. Las escuelas Técnicas Agropecuarias y las Normales Rurales*, México: SEP.
- Thompson, P., 2004. Historia oral y contemporaneidad. En: *Historia, memoria y pasado reciente*. Argentina: HomoSapiens, pp. 15-34.
- Traverso, E., 2007. Historia y memoria. Notas sobre un debate. En: *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Valdés, J., 1982. *Breves notas sobre nuestra educación normal rural*, s.l.: s.n.
- Villanueva, C., 2020. TO DISAPPEAR THE ESCUELAS NORMALES RURALES: Political Anxieties, the Secretaría de Educación Pública, and Education Reform in Mexico in 1969. *THE AMERICAS CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS*, pp. 443-468.
- Vicente, C., 2020. En la cresta de la ola. Debates y definiciones en torno a la historia del tiempo presente. En: *Archivos y las huellas del pasado* . México: UNAM.
- Yerushalmi, Y., 1998. *Reflexiones sobre el olvido*, Buenos Aires: s.n.

CAPÍTULO X

LA CONFIGURACIÓN DE LA SUJETA NORMALISTA RURAL DESDE LA CULTURA ESCOLAR. REFLEXIONES A PARTIR DE LA ESCUELA NORMAL RURAL VANGUARDIA (ENRUVA) DE OAXACA

Velia Torres Corona

Doctorado en Antropología CIESAS

Ciudad de México

Resumen

El presente texto tiene como objetivo analizar la configuración de la normalista rural, en tanto sujeta social, desde una serie de prácticas y elementos de la cultura escolar de la Escuela Normal Rural Vanguardia, ubicada en la región mixteca de Oaxaca

El concepto de cultura escolar será clave para el análisis, desde Viñao (2002) y Rockwell (2010), que sostienen la existencia de un lado estructurante e histórico y uno contingente y cotidiano. En este documento concentro la atención en dos elementos y prácticas de dicha cultura escolar: la cultura material del internado y la formación política de las estudiantes.

La investigación es un estudio etnográfico cuenta con una profundidad histórica, y se sustenta en un trabajo de campo de un año (2018-2019) dentro de la Normal Rural y de la comunidad de Tamazulapan del Progreso, junto con normalistas, egresadas, docentes, exdirectores, ex trabajadores no docentes y población de Tamazulapan.

Palabras clave: normalismo rural, formación de sujetos sociales, cultura escolar

Introducción

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) en México tienen su origen en los años veinte del siglo pasado, justo en los albores de la reconfiguración del nuevo Estado-nacional y en lo que se denominará época postrevolucionaria.¹ Durante esos años, el reparto agrario y el acceso a la educación pública fueron las dos principales conquistas de la Revolución Mexicana, la apuesta por la educación y su papel redentor y civilizatorio se conformó como una consecuencia del gobierno posrevolucionario. El proyecto de Educación rural fue visto como una manera de formar una identidad mexicana, buscar la justicia social, terminar con la exclusión de varios sectores² y transformar a la sociedad (Padilla, 2009). El gobierno federal concentró sus energías en el medio rural y partió de la idea de que la educación escolar sería capaz de “moldear un nuevo hombre, sano, diligente y moral, y homogeneizar hábitos y costumbres en bien de la unidad nacional” (Loyo, 2010: 163).

En esta transformación, los campesinos e indígenas fueron el objetivo principal de las virtudes civilizatorias de la escuela rural federal cuya meta sería disciplinar y canalizar las energías de los campesinos rebeldes: la escuela les daría nacionalidad y modernidad (Vaughan, 2000). La tarea fue asignada al maes-

1 El estado posrevolucionario, durante sus primeros años, generó tres agencias para educar a la población: la escuela rural, la Escuela Normal Rural (1922) y las misiones culturales (1923) (Palacios, 1999).

2 Las Normales Rurales fueron, para varios sectores pobres, único espacio de escolarización y formación. Como se verá más adelante, todas estas escuelas funcionaron con internados y comedores y a los alumnos se les entregaba una beca mensual de manutención.

tro rural que, como mediador entre la población campesina y el Estado, tenía la obligación de formar identidad y construir conciencias revolucionarias.

Cuando la SEP se funda en 1921, comenzará su objetivo de “crear una escuela primaria popular y de formar un nuevo tipo de maestro que la atendiera” (Civera, 2008: 33), útil al nuevo Estado mexicano que se estaba configurando. Por tal motivo, uno de los primeros objetivos de las ENR, fue formar a los futuros profesores que transformarían al basto número de campesinos e indígenas y los integrarían a la Nación mediante el “progreso” y la “civilización”, elementos llevados a las comunidades rurales a través de la educación. No obstante, este objetivo y las características de las Normales Rurales se irán modificando conforme a los fines y sustentos de los diversos proyectos educativos del Estado mexicano.

En ese sentido, la historia de estas escuelas tiene que ser comprendida dentro de las tensiones, y muchas veces contradicciones, entre el cambio de un proyecto ruralista a uno modernizador e industrializador, de “un Estado fuerte, centralizado e institucional a otro controlado por poderes fácticos, el narcotráfico y la violencia organizada” (Bertely, 2015: 15), de una reforma agraria a la contrarreforma, de un Estado soberano a otro entreguista a los grandes intereses transnacionales globales. Para la autora citada, apoyándose en los aportes de Rosa María Torres, estos cambios y sus claras oposiciones hacen que las Normales Rurales pasen de ser las protagonistas centrales del proyecto nacional a las “hijas olvidadas” y con frecuencia violentadas durante el gobierno neoliberal.

Sin embargo, la transformación del proyecto normalista rural ha sido paulatina y, como comenta Padilla (2014), las ENR han podido conservar, a partir de su estructura y formas de organización, una identidad normalista que retome la filosofía “original” educativa sobre la Revolución y cuya conciencia política forjada en estas instituciones sean un vestigio del legado del proyecto educativo rural mexicano; aspecto que les permite en la actualidad articularse con los movimientos campesinos y las diferentes organizaciones comunitarias y magisteriales del país.

Por lo tanto, es pertinente conocer cómo es que ha sido la transformación del proyecto político educativo normalista desde sus inicios en los años veinte, su apogeo con el gobierno cardenista y la educación socialista en los años treinta, hasta la actualidad y mirar así las maneras en que se ha reconfigurado dicho proyecto, las transformaciones suscitadas en las ENR y las resignificaciones de las y los normalistas rurales como sujeto/as sociales, político/as y pedagógico/as.³ Este último punto se convierte en el foco central del presente texto que tiene como objetivo general analizar la configuración de la sujeta normalista de la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA), internado femenil ubicado en Villa de Tamazulapan del Progreso, Oaxaca, desde la cultura escolar.⁴ Es decir, mi interés es analizar las estructu-

3 En todo el documento remarco gramaticalmente la existencia de normalistas hombres y normalistas mujeres como una manera de enfatizar la presencia de ambos sujetos sociales, visibilizar la existencia de normalistas mujeres y cómo es que en la configuración de ambos existen diferencias a partir de la condición de género y las ideologías sexo-genéricas de la época. Más que una minucia gramatical, muchas veces discutible y puesta en duda por visiones prescriptivistas del lenguaje, se trata de un posicionamiento político por enunciar y evidenciar esta construcción desigual y diferenciada entre sujetos sociales, tal como se explicará más adelante en el documento.

4 Este texto se sustenta en mi investigación doctoral que versa sobre la configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural de la ENRUVA desde

ración de la normalista rural, en tanto sujeta social, a través de una serie de prácticas escolares sostenidas como significativas en la construcción de un perfil particular de la normalista rural. Es importante aclarar que no realizaré una descripción exhaustiva de la cultura escolar de la Normal Rural, sino que revisaré aquellos tiempos, espacios y actores que operan dichas prácticas y cómo desde éstas se reproducen las estructuras de la institución, pero también se presentan resistencias y apropiaciones por parte de las sujetas normalistas rurales. Además, durante todo el texto nombro a la normalista rural como **sujeta** normalista rural con el fin remarcar el carácter construido, situado, histórico y dentro de relaciones múltiples y heterogéneas de la sujeta social (Zemelman, 2010). Además, enunció a la sujeta social en clave femenina para remarcar las construcciones sexo genéricas hechas de las normalistas rurales, caracterizadas por las desigualdades experimentadas como jóvenes mujeres, pero también con el fin de visibilizar a la sujeta mujer social e histórica dentro de los estudios del normalismo rural (López, 2001; Galván y López, 2008).

Para llevar a cabo esto, primero realizo una breve descripción de la ENRUVA, en tanto internado femenil con ciertas características y situada en una comunidad de la región mixteca. Después abordo de manera general los asideros teóricos- metodológicos que fundamentan la investigación y énfasis en ciertos conceptos teóricos útiles para el análisis. En tercer lugar, muestro los

cuatro dimensiones: 1) la política educativa del normalismo rural, 2) la cultura local comunitaria de Villa de Tamazulapan del Progreso (Oaxaca) donde se ubica la Normal Rural, 3) la cultura escolar de la Normal y 4) las subjetividades de las normalistas rurales. Lo presentado en esta contribución se concentra en tan sólo una de las dimensiones analizadas en la investigación.

principales hallazgos de la investigación para cerrar finalmente con algunas reflexiones generales a manera de conclusiones.

La Escuela Normal Rural Vanguardia: un internado femenino en la mixteca oaxaqueña

La ENRUVA está ubicada en Tamazulápam del Progreso, municipio que pertenece a la mixteca oaxaqueña. La Normal se fundó en 1925 en San Antonio de la Cal, pero debido a un fuerte terremoto que averió parte del edificio, se trasladó a Cuilapam de Guerrero en 1931. No fue sino hasta 1944 cuando llegó a Tamazulapan, mediante una serie de gestiones por parte de autoridades municipales y educativas, que lograron trasladar la institución hasta el municipio, así como del apoyo de la comunidad mediante la creación de un grupo “Amigos de la Escuela Normal”, encargado de proveer un edificio a la escuela (Reyes Gómez, 1999).

En el ciclo escolar 2018-2019, la ENRUVA contaba con una población escolar de 400 estudiantes aproximadamente, 45 docentes y 132 trabajadores no docentes (Diario de campo, agosto 2019; Ruiz, s/f).

Al igual que el resto de las ENR del país⁵, la ENRUVA cuenta con un internado, exclusivamente femenino desde 1943, donde prácticamente habitan y conviven alumnas de todas las regiones de Oaxaca y otros estados cercanos como Veracruz y Chiapas. En la actualidad, el número de estudiantes originarias de la propia comunidad de Tamazulapan es muy bajo, si acaso unas cinco

⁵ Hasta el momento la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) reconoce 17 ENR en todo el país, incluida la ENRUVA. Esta Federación fue creada en 1935 y constituye una organización estudiantil que engloba a todos los comités y consejos estudiantiles de las ENR existentes en el país.

en toda la Normal en el ciclo escolar 2018-2019. Sin embargo, gracias a las entrevistas que realicé a egresadas de diferentes generaciones y a las alumnas actuales durante mi trabajo de campo, la diversidad étnica y lingüística en las normalistas es un elemento presente, siendo el caso de las alumnas istmeñas el más evidente, debido al alto número de estudiantes provenientes de dicha región y su fuerte identidad regional, caracterizada por ciertos emblemas étnicos.⁶

Esta modalidad de internado constituye una particularidad exclusiva de esta Normal frente al resto de las otras diez Escuelas Normales del estado de Oaxaca, es decir, ninguna otra cuenta con la infraestructura para dar alojamiento a sus estudiantes. Ser internado también le posibilita a la ENRUVA contar con una jornada de trabajo escolar completa, desde las seis de la mañana hasta las siete de la noche, donde se combinan clases, comidas, talleres y actividades de esparcimiento. Sin embargo, fuera del horario de esta jornada existen otras actividades escolares (como la realización de tareas y trabajos) y política-formativas (como los círculos de estudios, comisiones, reuniones de Comité).

De no ser por el internado, curricularmente no habría diferencias entre la ENRUVA y el resto de las Normales No Rurales del país: en muchas de ellas se oferta la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012), de una duración de cuatro años, dividida en 8 semestres.

La ENRUVA cuenta con un Comité Estudiantil, llamado “Alma oaxaqueña”, que, al igual en las otras ENR del país, es el órgano de representación política de las estudiantes normalistas, perte-

6 Entre los emblemas étnicos se encuentra la lengua originaria, como el zapoteco, la vestimenta en ciertos eventos o la tradición culinaria.

neciente a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Este Comité cuenta con una estructura organizacional, dividida en varios comités y tres puestos “directivos” (secretaría general, secretaría de Actas y secretaría de Organización), además de dos Delegaciones (nacional y local), encargadas estas últimas de establecer contacto con el resto de las Normales Rurales del país y el resto de las Normales en el estado de Oaxaca, respectivamente. Los comités abarcan varios aspectos relacionados con las actividades dentro del internado y la organización de éstas entre las estudiantes, como la limpieza de áreas comunes, vigilancia en el comedor, vigilancia del orden y disciplina, la alimentación y limpieza de los cerdos o el cultivo de la milpa, hasta actividades centradas en la formación política de las estudiantes (Comité de Orientación Política e Ideológica) y las acciones políticas emprendidas en las manifestaciones o movimientos (Comité de lucha). El grado de autonomía y control del Comité Estudiantil sobre las actividades de la Normal es un aspecto variable a lo largo de la historia de la propia ENRUVA y en función de las distintas negociaciones y relaciones con la parte directiva.

Por su parte, de la planta docente es importante mencionar que la gran mayoría cuenta con un perfil normalista y antecedentes laborales en escuelas de Educación Básica (primaria o secundaria), aunque eso no exenta que haya docentes con perfil universitario y sin experiencia docente previa en el nivel de primarias. Otro grupo dentro de dicha planta es egresado de ENR, varoniles para el caso de los docentes hombres y de la propia ENRUVA para el caso de las docentes mujeres. Este último punto permite, entonces, que existan egresadas normalistas de

la ENRUVA trabajando como maestras ahora en su alma mater; incluso algunas de ellas han llegado a ser directoras.

Finalmente, la ENRUVA cuenta con trabajadores no docentes, que consiste en personal administrativo y de servicios asistenciales del internado: jardineros, cocineros, ecónomos, panaderos, conserjes, porteros. La gran mayoría de ellos son originarios de Tamazulapan o de comunidades en la región mixteca, cercanas a Tamazulapan. Todos los trabajadores de la ENRUVA, docentes y no docentes, pertenecen a la Sección XXII de la CNTE, específicamente a la Delegación Sindical D-1125.

Por otro lado, según INEGI (2020) el número de habitantes del municipio de Tamazulapan es de 8236, distribuidos en diez agencias municipales, localidades y rancherías. Sin embargo, el gran número de población se concentra en la cabecera municipal. La población se divide en tres grandes barrios, que cuentan con un santo o santa patrona, subdivididos a su vez en 13 barrios. Esta conformación barrial se sustenta desde la época prehispánica que según Pardo y Acevedo (2013), dividió al municipio en barrios con predominancia de pueblos mixtecos y chochos. Sin embargo, como las mismas autoras mencionan en su estudio sociolingüístico del estado de Oaxaca, el desplazamiento de estas lenguas por el español ha sido constante, sobre todo, aunque no exclusivamente, por el movimiento mercantil de la región, mismo que se mantiene hasta la fecha, debido a la relativa cercanía del municipio con dos centros urbanos y comerciales importantes: Huajuapán (Oaxaca) y Tehuacán (Puebla).

Además, las principales actividades económicas de Tamazulapan son la agricultura (siembra de granos básicos como maíz, trigo y

frijol, además de los cultivos frutales), la actividad pecuaria (ganado ovino y caprino), el comercio y la prestación de servicios en algunos proyectos ubicados dentro del turismo alternativo (Plan de desarrollo municipal, 2008). Aunque, como en toda la mixteca oaxaqueña, Tamazulapan también presenta altos índices de migración hacia los Estados Unidos, Distrito Federal, Veracruz y Tabasco.

Puntos de partida teóricos-metodológicos de la investigación

El análisis retoma el concepto de cultura escolar desde lo que plantean Viñao (2002) y Rockwell (1997; 2007; 2010). Para el primero, la cultura escolar estaría conformada por el conjunto de “teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo” (Viñao, 2002: 59), conjunto que puede ser visible en forma de tradiciones y regularidades, compartidas por sus actores. Sin embargo, el mismo autor señala que dicha cultura escolar no sólo tiene esta fuerza reproductora sino también un poder generador que le imprime un carácter relativamente autónomo de las disciplinas escolares. Por lo tanto, “la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino lo que adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia” (Viñao, 2002: 57). En ese sentido, es posible hablar de un lado estructurante e histórico de la cultura escolar como uno contingente y cotidiano. Estos dos lados son centrales en el análisis que se hace de las prácticas de la cultura escolar de la ENRUVA. Además, el carácter generador de la cultura escolar, tal como lo menciona Viñao, posibilita pensar en cómo desde ciertas prácticas escolares se estructuran sujetos/as sociales y subjetividades particulares, heterogéneas, contradictorias y situadas en el devenir histórico,

entre cambios y sedimentaciones (Rockwell, 1997). Este último punto permite sustentar la configuración de una sujeta normalista rural particular desde el análisis de ciertas prácticas escolares de la ENRUVA, punto central de este texto.

La noción cultura escolar de Viñao entra en consonancia con la propuesta de Rockwell (1997) para la cual las escuelas reales tienen que ser concebidas como heterogéneas, así como la vida cotidiana dentro de ellas. Es decir, la configuración particular de cada escuela puede ser o no permeable a la cultura del entorno en ciertos momentos, pero en otros resistirse a la misma. Por ende, al igual que Viñao, Rockwell sostiene la relevancia del carácter cotidiano de la cultura escolar, pero lo complementa con la comprensión histórica de la misma, en tanto cultura acumulada y en creación (Rockwell, 2010).

Para el caso particular de las ENR, existen estudios, sobre todo históricos, sobre las prácticas, discursos, espacios y tiempos particulares suscitados en los internados, como parte de una cultura escolar específica y particular que diferencian a estas escuelas del resto de las Normales en el país (Civera, 2008; Hernández, 2015; Flores, 2018; Ramírez, 2008; Delgadillo, 2006; Pinto, 2013; Vite, 2010).

De esta manera, entender la cultura escolar desde su lado cotidiano, cambiante y heterogéneo, pero también como cultura acumulada, históricamente sedimentada a lo largo de los años y estructurante me permitió plantear el análisis de ciertos elementos de la cultura escolar y las prácticas escolares de la ENRUVA desde sus cambios y continuidades a lo largo de su historia, gracias a los testimonios de las egresadas de varias generaciones, pero también de las alumnas actuales. Seis fueron los elementos

y las prácticas de la cultura escolar elegidas como significativas y estructurantes de un tipo de sujeta normalista rural particular: 1) la cultura material del internado, 2) el proceso de ingreso y egreso de las normalistas rurales, 3) la formación política de las normalistas, 4) las prácticas agropecuarias, 5) las prácticas disciplinarias y de control del cuerpo hacia las normalistas y 6) las prácticas docentes. En este texto sólo presentaré algunas generalidades de dos elementos y prácticas: la cultura material del internado y la formación política de las normalistas.

Por otra parte, los resultados que presento en este texto se basan en una investigación predominantemente etnográfica, pero con una profundidad histórica. Es decir, metodológicamente tiene dos bases: el enfoque etnográfico en contextos educativos (Bertely, 2000; Rockwell, 2009) y la perspectiva histórica sustentada en los amplios estudios históricos sobre el normalismo rural (Civera, 2008; Padilla, 2009, Coll, 2015; Ortiz, 2012; Hernández, 2015; López, 2008; 2019).

La investigación se basa en un año de trabajo de campo: de agosto de 2018 a julio de 2019. Los dos espacios centrales de éste fueron la ENRUVA y la comunidad de Villa de Tamazulapan del Progreso, concentrando la densidad etnográfica (Geertz, 1973) de la investigación en la vida cotidiana dentro del internado de la institución escolar y ciertas actividades comunitarias relacionadas con la Normal Rural y sus estudiantes. En particular, lo que expongo en este documento se concentran en el trabajo etnográfico dentro del internado.

Dentro de este trabajo de campo, dos fueron las herramientas centrales: la observación participante y la entrevista etnográfica. La primera considerada como método central de la etno-

grafía donde el investigador se integra en la mayor parte de las actividades cotidianas de los sujetos sociales, en aras de mirar las interacciones y prácticas sociales de los mismos, además de ocuparse como “estrategia de aprendizaje de las reglas culturales, sociales, políticas” (Ferrándiz, 2011:85). De esta manera, los espacios a los cuales tuve acceso fueron el comedor, los dormitorios y los salones de clases principalmente.

Por su parte, la entrevista etnográfica es entendida como una interacción social (Bourdieu, 1999; Guber, 2005), circunscrita en una estructura social y atravesada por relaciones de poder inevitables entre los actores (investigador y sujetos sociales). De acuerdo con la tipología de varios autores (Guber, 2005; Ferrándiz, 2011) hice uso de la entrevista informal y la semiestructurada, la primera referida al tipo de conversación cotidiana y espontánea mientras que la segunda caracterizada con un alto grado de reflexividad, dejando autonomía al entrevistado, pero con una guía de preguntas y temas base (Ferrándiz, 2011).

La gama de personas entrevistadas fue heterogénea y amplia, entre docentes, directores, alumnas, trabajadores no docentes, ex docentes, ex trabajadores no docentes y exdirectivos, para el caso de la ENRUVA, pero también ex directores y docentes de otras Escuelas Normales en la mixteca⁷ y egresados hombres de ENR varoniles. Para el caso particular de las alumnas y egresadas de la ENRUVA, tuve la oportunidad de entrevistar a alumnas de cada uno de los cuatro años que dura la carrera y contar con la perspectiva de las egresadas de varias generaciones: de 1953-1958 hasta

7 Particularmente de la Escuela Normal Experimental de Huajuapán (ENEH) por la cercanía con la ENRUVA y porque varios docentes actuales de la ENEH laboraron en el pasado en la Normal Rural.

generaciones de 2010-2014, originarias de Tamazulapan, pero también de otras regiones y municipios del estado de Oaxaca.

La cultura material del internado: normatividad disciplinar y apropiación de espacios escolares

El primer elemento que analizaré de la cultura escolar de la ENRUVA es su cultura material, a través de dos espacios centrales del internado: el comedor y los dormitorios. Hablar de la cultura material de una escuela implica pensar en la arquitectura, mobiliario, dispositivos, artefactos, herramientas (Viñao, 2002), es decir, el entorno físico, material y objetos, pero también en cosas no palpables o duraderas, como el caso de la legislación (Rockwell, 2007). Del mismo modo, Rockwell (2007) precisa que rastrear la cultura material de los espacios escolares posibilita resaltar aquellas “realidades escolares que se escapan de la documentación pedagógica normativa” (436) y que, por tanto, complejizan la mirada de la cultura escolar y los procesos suscitados, en este caso, dentro de la Normal Rural. Además de que los análisis de la cultura material de las escuelas exponen tanto rasgos constantes como variables de dicha cultura escolar.

Por lo tanto, en este apartado concentro la mirada en el comedor y los dormitorios como ejemplos de esta materialidad de la cultura escolar, más visibles y reconocidos como característicos de los internados de las ENR. Sin embargo, analizo ambos espacios desde la metáfora del panóptico invertido. Según Rockwell (2007), esta metáfora, que sin duda refiere al panóptico foucaultiano⁸, describe “aquellos lugares en donde los alumnos

8 De acuerdo a Foucault (1976) el panóptico es un modelo compacto de dispositivo

recrean los espacios para sus usos propios” (444), revirtiendo así los usos y funcionalidades “oficiales” de los espacios, así como el control y vigilancia que muchos de ellos tienen.

Dentro del internado de la ENRUVA, los dormitorios y el comedor, donde está presente la normatividad rígida y el control y vigilancia propios de una institución disciplinar (Foucault, 1976)⁹, también fungen como panópticos invertidos puesto que son espacios de la cultura material apropiados y resignificados por las estudiantes normalistas.

La ubicación de los dormitorios dentro de la Normal, lejos de las oficinas de la dirección o las casas de los docentes y de su ojo vigilante, reflejan la separación y designación de espacios propios para docentes y alumnas. Sin embargo, este hecho no eliminaba la vigilancia, al menos durante los años 70's y 80's, a través de la figura del prefecto o maestro de guardia que se encargaba de revisar que todas las alumnas se encontraran en sus habitaciones después del “toque de silencio” (10 pm), acción que significaba el fin de la jornada y después de la cual el prefecto cerraba con candado los dormitorios para que nadie pudiera salir o entrar, tal como lo comenta una egresada de la generación 1971-1975:

disciplinario que consiste en un espacio cerrado, recortado y vigilado, en todos sus puntos, donde los individuos están insertos en un lugar fijo, y todos sus movimientos están controlados y sus acontecimientos registrados. El efecto mayor del panóptico es inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad, ya que cuenta con unidades espaciales que permiten ver sin ser visto y reconocer al punto, lo cual garantiza el funcionamiento del poder, y permite que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción.

9 Siguiendo a este autor, la ENRUVA como institución disciplinar implicaría mirar el espacio escolar no sólo como un espacio de aprendizaje sino también de vigilancia, jerarquización y encauzamiento de la conducta, con distintos métodos que tienen como objetivo someter, controlar y normalizar los cuerpos de las y los estudiantes normalistas.

...siete, ocho de la noche era la cena [después] apurarse para hacer la tarea, estudio dirigido en salón o biblioteca para terminar el toque de silencio a las 10, si no se tenía tarea se podía estar paseando por la escuela o platicando... [pero a las] 10 pm era toque de silencio a correr a los dormitorios porque le ponían candado a los dormitorios y ya no se podía entrar, se apagaba la luz, [había un] reporte si alguien prendía la luz... (Rosalía, egresada ENRUVA, entrevista el 17 de septiembre de 2018).

Cuando realicé mi trabajo de campo la figura del prefecto o maestro de guardia había desaparecido pero su función la realizaba el Comité de Honor y Justicia, perteneciente al Comité Estudiantil, dirigido por las propias estudiantes, y con otras acciones quizá igualmente estrictas que las referidas.

No obstante, frente a la vigilancia, ya sea del prefecto en su tiempo o del Comité Estudiantil en la actualidad, es relevante mencionar que la disposición del inmobiliario en los dos dormitorios a los que pude ingresar, pero también su organización interna y decoración queda en total libertad y consenso de las propias normalistas de cada grupo, además de que ninguna autoridad educativa, docente o trabajador no docente tiene acceso al mismo. Estas características lo convierten en uno de los espacios bajo el control de las estudiantes, ya no sólo como un espacio de descanso y aseo personal sino resignificado en un espacio íntimo, privado y de organización colectiva, fuera del ojo constante del resto de las y los trabajadores de la Normal.

Esta posibilidad de los dormitorios de convertirse en un espacio de resistencia en contra de la autoridad educativa suce-

dió en los años setenta, después del movimiento del 68 y del movimiento normalista en defensa de las ENR en 1969. Estos hechos traerían como consecuencia la disolución de los Comités Estudiantiles en las ENR por parte de las autoridades federales y directivos de las escuelas, en un afán de debilitar a la FECSM. Sin embargo, como me lo narró la maestra Rosalía., el Comité Estudiantil de la ENRUVA se reactivó después de que varias alumnas de la Normal Rural de Panotla se infiltraron a la ENRUVA, haciéndose pasar por estudiantes, y noche tras noche fueron a cada dormitorio para brigadear¹⁰ y organizar a las normalistas, con el fin de convocar al final una asamblea general con la cual se designó a las nuevas representantes estudiantiles.¹¹

Por ende, los dormitorios se convierten también en un espacio de transgresión y resistencia ante el código disciplinario y reglamento del internado ya que se pueden realizar pequeñas celebraciones o fiestas clandestinas, invitar a parejas de otros grupos u organizar alguna acción de inconformidad en contra de algún docente.

Por otro lado, el comedor es un edificio dividido en dos grandes partes: la cocina y el área de las mesas donde las alumnas,

10 Hace referencia a llevar información puntual de la FECSM o algún otro organismo estudiantil o social de relevancia para el movimiento normalista rural.

11 Aquí parte del testimonio de la maestra: La maestra se pudo percatar, por comentarios entre compañeras, en una noche otras chicas fueron por dormitorios a brigadear, en una salida del miércoles entraron unas compañeras que venían de Panotla, sacaron unos uniformes y se comunicaron con las de afuera para prestarles los uniformes y pudieran ingresar a la Normal, entraron como alumnas de la Normal y empezaron a organizar a las compañeras, una noche en un dormitorio, otra noche en otro y cuando estuvieron los tres dormitorios, pues ya había condiciones para hacer asamblea general, cerraron los dormitorios pero todas se quedaron afuera, lo que permitió hacer la primera reunión de las estudiantes y se nombró el Comité. Cuando las autoridades educativas se dieron cuenta ya estaba el Comité. Ellas como estudiantes de base no supieron cuándo las estudiantes entraron y salieron. Después empezó a participar ya el Comité y les fueron dando espacio para hacerlo, es probable que hayan negociado con la Dirección (fragmento en Diario de campo, reconstruido de la entrevista realizada el 17 de septiembre de 2018).

en grupos de ocho, toman los tres alimentos que se sirven en todo el día: a las 7:40 am el desayuno, a las 2:30 pm la comida y a las 7 pm la cena. El menú es elegido previamente por estos encargados junto con la o el ecónomo, figura que tiene la tarea de organizar la compra de los alimentos y su posterior distribución a los cocineros en función de los menús elegidos.

Anteriormente, la cartera del Comité Estudiantil llamada de “raciones”, se encargaba de supervisar la compra y elaboración de los alimentos, en un ejercicio de transparencia y rendición de cuentas del presupuesto destinado al comedor. Ahora, según me contaron algunas alumnas del Comité, esa cartera se encarga del comedor en cada una de los tres servicios que por turnos organizan la entrada de las alumnas al mismo, supervisan el orden y la disciplina en este espacio y elaboran, junto con las y los ecónomos el menú de la semana. Las y los docentes no tienen acceso al comedor, a menos que sean invitados por las alumnas.

Esta última característica, junto con la existencia del Comité de raciones y su vigilancia, muestra el control que las normalistas ejercen sobre dicho espacio. Este control posibilita que las alumnas consideren al comedor como otro espacio propio e íntimo, lejos de los directivos escolares.

De igual forma, a pesar de que el Comité Estudiantil, mediante las alumnas de turno, asume la vigilancia y el cumplimiento de las “formalidades” o reglas implícitas en el comedor, en una especie de autovigilancia se podría decir, en ese espacio se suscitan varias prácticas que vuelcan el orden, como el “cuchareo”, que consiste, según me refirieron, en golpear la charola (que es de aluminio) con la cuchara para hacer escándalo, generalmente para eviden-

ciar la presencia de alguna estudiante o grupo de estudiantes que se quiera señalar. De esta manera, al igual que los dormitorios, el comedor también funge como un panóptico invertido debido a que las estudiantes se apropian del mismo y lo convierten no sólo en el espacio para recibir los alimentos, sino que lo refuncionalizan como lugar de encuentro, diálogo y convivencia fuera de las aulas. Además, junto con el dormitorio, ambos espacios también se sitúan como espacios pedagógicos-políticos sumamente estratégicos de organización, socialización e incluso formación.

De igual manera, los dos espacios son de los elementos más visibles del sistema de internado y, por lo tanto, exclusivos de las ENR, lo que las hace diferenciarse del resto de las Normales. Esto tiene un gran peso simbólico ya que para muchos estudiantes y sus familias ambos son considerados como la ayuda más concreta e importante que la ENRUVA puede darles, debido a que las chicas ya no tienen que pagar por hospedaje y comida durante los cuatro años que dura su proceso formativo. Como consecuencia, en muchos casos esta particularidad es aducida como la razón principal de elección de la ENRUVA.

La formación política: entre el adoctrinamiento y la praxis política

El segundo elemento analizado, como parte de la cultura escolar, es la formación política y las prácticas escolares-políticas que implica. Dicha formación dentro de las ENR es un tema que ya ha sido analizado en otras investigaciones (Civera, 2008; Hernández, 2015; García, 2015; Padilla, 2019). Un concepto recurrente en éstos es el de formación dual, acuñado por González

y Amann (2009), para hablar de una doble formación dentro de las ENR: una académica, proveniente del currículo académico y el plan de estudios vigente, y otra política, basada en un currículo oculto donde las prácticas y acciones políticas organizadas por el Comité Estudiantil parecen ser los elementos más visibles. Sin embargo, lo que no precisan a detalle dichas investigaciones es el contenido de dicho currículo, cómo, cuándo y quienes lo operan, cuáles son los elementos centrales de la segunda formación, y de qué manera se tejen y articulan ambas formaciones. Por lo tanto, lo que pretendo en este apartado es dar algunos elementos centrales de dicha formación y la estructuración de la sujeta normalista rural desde las prácticas políticas realizadas por las estudiantes, a partir de la organización central del Comité Estudiantil. En ese sentido, la noción de formación política que utilizo se basa en la de socialización política (Duque, et. al., 2016), entendida como un “conjunto de experiencias que forman la identidad social del sujeto, lo que implica una apropiación de normas, valores y comportamientos políticos propios de la comunidad de pertenencia” (139), comunidad en este caso representada por el movimiento normalista rural desde la dirigencia de la FECSM. De igual manera, esta socialización política y los procesos organizativos de acción política y social, descritos en este apartado como prácticas de la “formación política” de las normalistas rurales desde su Comité Estudiantil, serán el escenario privilegiado para la “formación, transformación, afirmación y expresión de subjetividades políticas” (Duque et.al, 2016: 146) y, por ende, de un tipo de sujeta política particular.

En primer lugar, el Comité Estudiantil “Alma oaxaqueña” de la

ENRUVA está conformado por cinco puestos directivos o centrales como ya lo comenté. Los demás Comités hacen referencia a distintas actividades, políticas y de formación de cuadros, pero también muchas de ellas relacionadas con la organización general de la vida cotidiana en el internado: En total existen alrededor de 15 comités diferentes y éstos han ido variando a lo largo de los años.

Cada Comité cuenta con una secretaria y varias vocales y la elección de cada puesto, junto con los cinco centrales, se hace mediante asamblea, misma que se lleva a cabo, generalmente, en el mes de febrero. A decir de Ortiz (2012) la forma de gobierno de las ENR, mediante la FECSM, se basa en el centralismo democrático propuesto por Lenin, donde la preparación y adaptación de las medidas se debe realizar en colectivo. Para el caso de la ENRUVA, la asamblea del Comité constituye un elemento central en la toma de decisiones, aunque las opiniones de las alumnas en puestos directivos o comités centrales siguen siendo determinantes en dichas decisiones.

Así, esta complejidad estructural del Comité Estudiantil de la ENRUVA, y de la FECSM, lo que refleja, en primera instancia, es la posibilidad de organización entre las propias alumnas con un “régimen interno autónomo y una importante forma de participación en la administración y regulación de la vida de estas instituciones” (Ortiz, 2012: 111). Es decir, la organización de los Comités responde a cada uno de los rubros, aspectos y actividades de la vida dentro del internado, no sólo a la parte de organización política de las mismas, sino a la convivencia, orden y estadía en la escuela.

Por otra parte, la estructura organizacional también significa un ejercicio de participación política para las estudiantes, ya sea en el

puesto o los puestos que desempeñen dentro de su estadía en la Normal o como base dentro de las asambleas donde su voz tiene importancia en las decisiones del autogobierno. Esta experiencia previa de participación política, para muchas estudiantes, llega a ser útil dentro del sindicato ya como maestras rurales. De ahí que no sea casual la fama de las maestras egresadas de la ENRUVA como activas, movilizadas y “combatientes” política y sindicalmente (Entrevista Sandra, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 18 de septiembre 2016).

Como parte de esta compleja organización existe también una marcada jerarquía entre los puestos del Comité, pero también entre las mismas alumnas, a partir de los años de estudio en la institución. Para muchas alumnas y docentes, esto se debe al carácter militarizado de la formación política de las estudiantes.

De entrada, existe una nomenclatura coloquial entre las alumnas que equipara los años cursados en la Normal junto con el crecimiento y experiencia “ganada” dentro de la misma: chivitas (para las de primer año) o “pelonas”, chivas (para las de segundo), cabra (para las de tercero) y cabronas (para las del último año, el cuarto). Es decir, entre más años se tenga en la Normal más habilidades y conocimientos se posee y más “derechos” se ganan dentro de la misma.

Estos derechos se ven reflejados en la clara diferencia que se establecen entre las alumnas de primer año y las cuarteñas en la repartición de tareas y puestos dentro del Comité Estudiantil y, por ende, en el mantenimiento de la vida cotidiana del internado. Por ejemplo, son las alumnas de primer y segundo año las que realizan el mayor número de actividades dentro del internado debido a que la renovación de cargos en los comités recae en ellas. Además, la limpieza de los dormitorios de las alumnas y las áreas

comunes dentro de la escuela (pasillos, entradas al comedor y los dormitorios, la plaza cívica y la explanada de entrada) es realizada por alumnas de primer año, bajo la lógica de que deben trabajar arduamente para “ganarse” los servicios que otorga el internado. Por su parte, las alumnas de cuarto año ya no desempeñan ningún cargo en el Comité, pero su papel dentro del mismo es central, ya que son consultadas como guías u orientadoras de las decisiones, dado que cuentan con ya cuatro años de experiencia en la escuela.

Otro punto donde se evidencia la marcada jerarquización está en los actos de “indisciplina” y sus correspondientes sanciones. Como parte del control y orden ejercido por el Comité Estudiantil, las alumnas que pertenecen al mismo, especialmente las de cargos directivos como la secretaria general, de actas, de organización o COPI, tienen estrictamente prohibido tener novios, vestirse con faldas cortas o blusas escotadas, maquillarse o realizar alguna actividad que pongan en “entredicho” su “seriedad” para estar en el cargo. Dentro de las entrevistas hechas a alumnas y egresadas, fue recurrente escuchar que varias se hicieron acreedoras a una sanción por haber cometido algún acto de “indisciplina” como los mencionados anteriormente. Tal fue el caso de Esther, egresada de la ENRUVA, que, siendo presidente del Comité de lucha, se fue con otras compañeras, también con cargos altos en el Comité, a bailar a Huajuapán. Cuando las demás normalistas se enteraron del evento, decidieron organizar una asamblea para destituir las del cargo ya que habían infringido en las formalidades (Esther, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 8 de noviembre de 2018).

Otro punto importante de la formación política es la orientación ideológica específica y contundente de las alumnas, a tra-

vés del Comité de Orientación Política e Ideológica (COPi) del Comité Estudiantil. Dicho Comité tiene como objetivo central armar círculos de estudios para las alumnas de nuevo ingreso. En éstos, se encargan de formar a los nuevos cuadros de la Normal, generalmente durante la semana de inducción y todo el primer año de las nuevas estudiantes. En estos círculos se estudia sobre marxismo leninismo, la historia de las ENR y la FECSM como movimiento estudiantil, así como del normalismo rural y su origen posrevolucionario, disciplina revolucionaria y la formación de cuadros.

Lo interesante es que dichos círculos, según me narraron varias estudiantes, se realizan en condiciones extremas para las alumnas: a las dos o tres de la madrugada, con carácter de obligatoriedad; después de las jornadas extenuantes, durante la semana de inducción, o después del periodo de clases y talleres, durante el ciclo escolar normal. En ambos casos, se considera también una prueba más de resistencia para ganarse un lugar en la ENRUVA, pero también una manera de ejercer control sobre las estudiantes y mostrar las relaciones de poder y jerarquía entre ellas.

De igual modo, las distintas acciones políticas que realizan las estudiantes, mediante el Comité de lucha, pueden ser vistas como espacios pedagógicos de formación política e ideológica (Alonso, 2019). La elaboración de pliegos petitorios, comunicados y la exigencia de ciertas demandas históricas dentro del normalismo rural son aspectos que acompañan acciones como la toma de la institución, las marchas o el boteo, y pueden ser considerados como saberes políticos, en tanto saberes socialmente productivos (Gómez y Corestein, 2017; Rodríguez, 2011), ya que construyen tejido social

y configuran una identidad común, históricamente constituida desde la FECSM, pero que se transmiten desde los “bordes de las instituciones de educación formal” (Rodríguez, 2011), fuera de la escena escolar. Esto permite sustentar la idea de que existen otras prácticas sociales más allá de las escolares, como las prácticas políticas del Comité, con dimensiones pedagógicas y cuyos saberes son reconocidos y legitimados en el ámbito cotidiano porque son adquiridos en la experiencia de vida dentro de la ENRUVA.

Finalmente, dentro de la formación política en la ENRUVA un punto central de la misma es la estrecha relación y comunicación existente entre las ENR del país, gracias a la FECSM y el alto grado de movilidad de las y los estudiantes normalistas rurales. Este “espíritu de fraternidad y unidad entre Normales Rurales” (Ortiz, 2012) es un aspecto relevante y probablemente único entre el nivel de Normales.

Esta movilidad e interrelación juega un papel central en la formación política en la medida que permite entrar en contacto a las y los estudiantes de todas las ENR del país, lo cual, según sus propios testimonios, les posibilita conocer contextos escolares y políticos diversos, compartir intereses de lucha e identificación de causas y demandas comunes, así como construir y vitalizar una red política nacional que alimenta la ideología del sujeto/a normalista rural y manda un mensaje de fuerza y cohesión al Estado ante sus políticas de abandono y criminalización del normalismo rural (González Apodaca, 2020, comunicación personal).

Finalmente, en la formación política también está presente un elemento que ha sido constante en otras prácticas analizadas de la cultura escolar de la ENRUVA: la cultura del esfuerzo y la lucha

contra la adversidad que visualiza a las estudiantes dentro de un camino de pruebas, a lo largo de los cuatro años de su estancia en la Normal, que tienen que ir superando para ganarse un lugar y aspirar a ser una maestra rural en el futuro. Por ende, prácticas, ritos y acciones implicadas en la formación política, pero también en la vida cotidiana del internado, serán una prueba más en ese camino. Esta noción, habría que precisar, también refleja el carácter meritocrático de los sistemas educativos, donde la idea del trabajo y los méritos individuales son vistos como valores en sí mismos. Además, la cultura del esfuerzo deriva en la construcción, muchas veces masculinizada, de la normalista rural como una mujer “ruda”, resistente, tenaz y fuerte (física, mental y emocionalmente) en consonancia con la descripción de mujeres “aguerridas”, como generalmente se les conoce a las egresadas de la ENRUVA, según me comentó una maestra entrevistada.

Reflexiones finales

Como ya se ha mencionado, varios estudios sostienen que las ENR cuentan con características particulares, como el internado, que se traducen en una cultura escolar específica donde se estructura un tipo de sujeta normalista rural igualmente específica. En ese sentido, además de la caracterizada y ya estudiada vigilancia, disciplina y orden de estas instituciones, al describirlas como instituciones totales (Vite, 2010), la noción de la cultura escolar como estructurante e histórica pero también contingente y cotidiana utilizada en este análisis, me permitió mostrar las prácticas escolares como parte de una institución disciplinar (Foucault, 1976) pero con grietas y espacios intersticiales donde es posible mirar

procesos de resistencias y apropiaciones (Rockwell, 1997; 2005) de espacios, emblemas, tiempos escolares, ámbitos de autoridad y decisión que son disputados a las autoridades escolares y a la propia organización estudiantil, representada por el Comité.

En el caso de los dormitorios y el comedor fue posible mirarlos como elementos de la cultura material de la ENRUVA apropiados y personalizados, que permiten a las normalistas rurales subvertir el control, el orden y la vigilancia tanto de las autoridades educativas como del Comité Estudiantil, convirtiéndolos en espacios íntimos, propios y de generación de solidaridad colectiva (panópticos invertidos). Así, estos espacios apropiados hacen visible “la intersección entre la autonomía de poder de acción del sujeto [en este caso las normalistas] frente al contexto social y cultural que regulan y limitan dicha acción [la cultura escolar de la ENRUVA]” (Rockwell, 2005: 31), por lo que es posible mirar cómo es que las sujetas se constituyen como tales desde los valores y relaciones mencionadas y no sólo desde los estereotipos construidos desde los discursos de identidad del Estado y sus instituciones.

De la misma manera, la formación política de la ENRUVA no sólo se circunscribe a la formación de los cuadros sino a distintos aspectos generales de la vida cotidiana en el internado, donde el Comité Estudiantil tiene una incidencia directa y central. En ese sentido, siguiendo la concepción de formación dual, parece ser que no existe una división tajante entre ambas formaciones y sus respectivos currículos, sino que más bien conviven entre ellas y se interrelacionan con otro tipo de prácticas donde las estudiantes desarrollan saberes políticos y viven experiencias

“formativas”, como las redes de movilidad entre ENR y las actividades de la vida cotidiana dentro del internado. Son estas actividades las que forman parte de una praxis política.

Por otro lado, en la caracterización del Comité Estudiantil, como pieza central de la formación política, sobresale una estructura bastante rígida, dogmática, ideológicamente ortodoxa y militarizada que caracteriza también a dicha formación. Esto ha llevado a varios estudiosos a hablar de “adoctrinamiento” (Ortiz, 2012), sobre todo porque desde esta formación política se reproducen prácticas de desigualdad, control y jerarquización entre las estudiantes. Sin embargo, en muchos casos, estas prácticas son significadas como experiencias formativas y transformadoras de la vida de las normalistas, por lo que con esto se remarca su agencia y posibilidad de apropiación y resistencia dentro de dicho “adoctrinamiento”.

Así, desde la cultura material como la formación política, el análisis mostró cómo es que la configuración de la sujeta normalista rural de la ENRUVA se caracteriza por la obediencia, el acatamiento y la disciplina, pero también la disidencia y la resistencia. Tanto la formación política y su praxis política como los procesos de apropiación del espacio escolar (comedor y dormitorios) y agencia de las normalistas rurales presentaron la estructuración de una sujeta social con capacidad organizativa, responsabilidad colectiva y autonomía, coexistiendo contradictoriamente con las jerarquías y desigualdades de la formación política casi militarizada y la vigilancia y disciplina instaurada en los espacios escolares del internado.

De igual modo, el análisis expuesto permite reflexionar sobre el carácter construido, situado y dinámico de la configuración de la

sujeta normalista rural, misma que evidencia la capacidad de agencia de las normalistas, en tanto sujetas sociales, pero también los marcos estructurales y las desigualdades que delimitan y delinear dicha agencia y su propia constitución social, política y pedagógica.

Referencias bibliográficas

Bertely Busquets, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México.

_____ (2015), “Breve historia de las Escuelas Normales Rurales en la conformación de subjetividades estudiantiles de base campesina. ¿Una manera de aparecer a los desaparecidos de Ayotzinapa?”, *Revista Ichan Tecolotl*, núm. 25, enero, pp. 14-17.

Bourdieu, Pierre (1999), “Comprender” en *La miseria del mundo*, FCE, México,

Civera Cerecedo, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense, Estado de México.

_____ (2015), “Notas sobre la historia de las escuelas normales rurales. De su fundación hasta nuestros días”, XIII *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, pp. 1-7.

Delgadillo Santos, Francisca Elia (2006), “Relaciones de poder: armando estirpe entre profesores”, tesis de doctorado, UPN, México.

Duque, Luisa Fernanda, Patiño, Carlos, Muñoz, Diego, Villa, Edison y Cardona. Jairo (2016), “La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta”, *Revista CES Psicología*, núm. 9, pp. 128-151.

Ferrándiz, Francisco (2011), *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*, UAM, México.

Flores Méndez Yessenia (2018) “Nosotros tenemos identidad de maestros

y corazón de labriegos”: Identidad y resistencia en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, 1930-1969”, tesis de doctorado, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí.

- García Aguirre, Aleida (2015), *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*, Kódice Gráfica, México.
- Geertz Clifford (1973), “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” en Clifford Geertz, *La Interpretación de las Culturas*, Gedisa Editorial, Barcelona, pp. 19-59.
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein Zaslav (2017) “Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías de análisis”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.) *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*, Newton. Edición y Tecnología Educativa-UNAM, México, pp. 21- 40.
- González Villareal, Roberto y Amann Escobar Ricardo (2009), “Amilcingo: los desafíos de la tradición” en Arredondo, María Adelina. *Historias de normales: Memorias de maestros*, Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos -Universidad Pedagógica Nacional Morelos, Cuernavaca, pp.63-109.
- Guber, Rosana (2004), *El salvaje metropolitano*, Paidós, Buenos Aires.
- Ortiz Briano, Sergio (2012), *Entra la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas.
- Hernández Santos, Marcelo (2015), *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas.
- López López, Oresta (2008), “Educación y género en la historiografía

educativa latinoamericana”, *Anuario. Historia de la educación*, núm. 9, 147-167.

Padilla, Tanalís (2014), “Rural Education, political radicalism, and normalista identity in Mexico after 1940” en Paul Gillingham and Benjamin T. Smith (editors) *Dictablanda. Politics, Work and culture in Mexico, 1938-1968*, Duke University Press, Pennsylvania, pp. 341-359.

Pinto Díaz, Iván Alexis (2013), “Los formadores en la Escuela Normal Rural de Mactumatzá, Chiapas. La configuración de un ‘hacer escuela’”, tesis de doctorado, UPN, México.

Ramírez Rosales, Victoria (2008), “La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedra” y la Normal Rural “Lic. Benito Juárez””, tesis de doctorado, UAM-Iztapalapa, México.

Reyes Gómez, Félix A. (2009), *Historia de Villa de Tamazulapan del Progreso Oaxaca*, Tercera edición, Oaxaca.

Rockwell, Elsie (1997), “La dinámica cultural en la escuela”, en Álvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, pp. 21-38.

_____ (2005), “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Pomares, Barcelona, pp. 28-38.

_____ (2007), “Metáforas para encontrar historias inesperadas”, en M. de A. Nepomuceno, y E. F. A Tiballi (eds.) *A Educação e seus sujeitos na história (Belo Horizonte, MG: Argumentum)*. La conferencia fue presentada en la Reunión de la Sociedade Brasileira de História da Educação, Goiania, pp. 431-458.

- _____ (2009,) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires.
- _____ (2010), “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”, en Elichiry, N. E. (Coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, Manantial, Buenos Aires, pp. 25-40.
- Rodríguez, Lidia Mercedes (2011), “Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos”, *Decisio*, pp.55-60.
- Viñao, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Morata, Madrid.
- Vite Vargas, Marisol (2010) “La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” de El Mexe, Hidalgo”, tesis de doctorado, UPN: México.
- Viveros Vigoya, Mara (2016), “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, *Debate feminista*, núm. 52, pp.1-17.

CAPÍTULO XI

LAS ESCUELAS NORMALES RURALES EN MÉXICO: NOTAS DE UNA RUTA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Alicia Civera

Departamento de Investigaciones Educativas

Cinvestav

Ciudad de México

Cuando comencé a estudiar la historia de las escuelas normales rurales en México, habían muy pocos estudios sobre ellas. El olvido de estas instituciones se había colado también a la historiografía. El interés en los procesos del pasado se da a partir de las preguntas que nos planteamos en el presente, de aquello que se construye como un problema o como un programa. Las investigaciones que me he ido planteando al ir cambiando las preguntas generadas desde la realidad política y cultural contemporánea, desde las ciencias sociales y la historia, y al ir conociendo más fuentes y más egresados de las escuelas normales rurales, también se fueron modificando.

Como escuelas olvidadas por el gobierno y los medios de comunicación, el interés creció tras el dolor, la conmoción y movilización social generada por la desaparición de 43 estudiantes de la escuela Isidro Burgos de Ayotzinapa en 2014. Comenzaron entonces a circular más estudios sobre las Normales Rurales, generados en los ámbitos académicos ya no sólo interesados en la historia de la educación sino también en las Ciencias Políticas

y la Antropología, así como por los propios académicos de las escuelas normales rurales, estos últimos ahora con más apoyos cuando se plantea, tardía e insuficientemente, incluirseles (como si no lo fueran desde los años ochenta) dentro de las políticas (meritocráticas) hacia la educación superior.

Aplaudo, sin duda, el creciente interés. En este texto haré un recorrido hacia las preguntas que yo me he formulado, en una especie de bibliografía comentada, para finalmente tocar algunos puntos de la historia de las Normales Rurales, sobre todo de sus primeras décadas, que me parece importante resaltar, estudiar y replantear, hoy en día. Cabe resaltar, por supuesto, que la construcción del conocimiento no es individual y aunque hablo de mis preguntas e investigaciones, lo cierto es que ellas no existirían en un constante diálogo y debate con mis colegas historiadoras e historiadores de la educación y sobre todo, mi contacto con los normalistas rurales de diferentes generaciones. Así, escribo en dos tiempos: el de las normales rurales cuando yo estudiaba y escribía sobre su pasado, y el del pasado que estudiaba y del cual escribía. En los textos citados se encontrará una amplia bibliografía de los estudios que en el momento había sobre las escuelas normales regionales, rurales y escuelas regionales campesinas, sobre todo de 1921 a 1945, así como de la historiografía de la educación y del magisterio vigente en el momento.

El conocimiento historiográfico no es acumulativo. Es provisional en tanto depende de la forma en que vemos el pasado desde el cambiante presente y las fuentes que vamos descubriendo y analizando. No obstante, un buen trabajo historiográfico requiere no sólo un buen análisis de fuentes, sino una

fuerte rigurosidad en el diálogo con lo escrito previamente. Para mi, sin duda, fueron fundamental dialogar con los trabajos de Engracia Loyo, John Britton, David Raby, Rosa María Torres, Oresta López, Mary Kay Vaughan, Elsie Rockwell, y Susana Quintanilla por mencionar algunos de mis primeros referentes en México (sus trabajos son muy citados en mis textos), a los cuales luego se sumarían muchos colegas mexicanos y extranjeros, sobre todo latinoamericanos. Mucho de lo que fui descubriendo en mis investigaciones cuestionó lo que se había estudiado anteriormente y sin duda la investigación actual y futura puede y debe encontrar nuevas fuentes e interpretaciones. Espero que el recorrido que hago por mi investigación y que sintetizo aquí, pueda contribuir a ello.

I. Reconstruyendo una ruta de investigación: las escuelas normales rurales entre el presente y el pasado.

En la década de los ochenta y noventa me interesé en las escuelas Normales Rurales como parte del proyecto educativo revolucionario. En particular, inicié por el estudio de la Escuela de Tenerife, en el Estado de México, como el principal motor regional de la educación socialista que instauró el Artículo Tercero reformado en 1934 (Civera, 1997 y 2000). El programa de la escuela rural mexicana, las misiones culturales, las escuelas agrícolas como proyectos educativos que iban más allá de los márgenes escolares para introducirse de lleno como motores de cambio de la vida en los campos y la procuración del desarrollo económico, resultaban muy atractivos después del auge de los proyectos de educación popular y alfabetización que cobrarían tanta fuerza

en los años 60 y 70. A finales de la década de los 80 e inicios de los 90, nos preguntábamos por el papel que la escuela jugó en la formación de la hegemonía de un régimen político, el emanado de la Revolución de 1910, en tiempos en que se vislumbraba que la hegemonía del PRI tenía quiebres y se formaban alianzas y proyectos educativos tendientes a la alternancia en el poder (Quintanilla y Vaughan, 1997).

En el discurso oficial quedaba el mito de la grandiosidad de la escuela rural mexicana, pero de hecho, de aquel proyecto educativo quedaban vivas sólo las escuelas normales rurales y no necesariamente como parte de un discurso de orgullo nacional, sino que más bien se planteaba como un lastre o problema. Ya no eran las cerca de cuarenta escuelas que existían al final del cardenismo y que llegaron a formar al 50% de los profesores normalistas en servicio a principio de los años ochenta. Eran unas pocas escuelas, que año con año negociaban y se movilizaban para sostener las becas y la matrícula, una vez que, con la descentralización educativa y los esquemas de la llamada profesionalización docente, se rompió su posibilidad de tener como interlocutor principal a la SEP y al gobierno federal como conjunto de instituciones y como estudiantes organizados en la FECSM, prácticamente la única organización estudiantil de muchas que se formaron en los años treinta que aún sobrevivía. La descentralización disgregó las posibilidades de negociación conjunta, y cada escuela, aunque con apoyo de las demás, se revolcaba como gato panza arriba en su intento de sobrevivir, con logros desiguales en cada entidad federativa (Civera, 2013 y 2015b).

Hacía mucho que los programas modernizadores y el avance en la urbanización en el país habían dejado atrás el interés pre-

valeciente en la primera mitad del siglo xx porque la educación en los medios rurales fuese prioritaria. Por otro lado, el sistema educativo (sobre todo urbano) había crecido y se había diversificado de manera acelerada (aunque siempre insuficiente). El subsistema de formación de docentes también había crecido, tanto que, se decía oficialmente, no había empleo para los estudiantes egresados. También se había diversificado. Ya como licenciatura, se abrieron muchas normales privadas y distintos tipos de escuelas como los centros regionales de educación normal. Lo que había sido el subsistema de escuelas normales rurales parecía estar en proceso de extinción y sin embargo, ahí seguía y seguiría (Civera, 2013 y 2015b).

En aquel entonces cada año los periódicos hablaban del autogobierno de los estudiantes en las normales rurales que no dejaban que las autoridades educativas imprimieran cambios en las instituciones, al estar influenciados por una ideología radical anquilosada que se había enraizado en la vida de los internados guiados por el autogobierno.

Ante aquel panorama yo me preguntaba cómo y por qué seguían existiendo las normales rurales; si el poder estatal había sido tan fuerte, por qué no terminar con que podría haber visto como una piedrita en el zapato dentro de un inmenso sistema educativo. Me preguntaba, siguiendo a Erving Goffman, qué tanto los internados operaban como espacios cerrados al mundo exterior en el que se reproducían patrones ideológicos y culturales que no respondían ¿o sí? a los intereses estatales, o como “instituciones voraces” procurando y exigiendo lealtades a culturas muy endogámicas.

Me preguntaba cómo pasaron de ser unos de los proyectos educativos presumibles por el gobierno mexicano frente a los ámbitos internacionales como las exposiciones universales o los pininos de la UNESCO, pero también al interior, con el ejercicio de un gasto educativo apreciable, es decir, como instituciones reproductoras (Bourdieu) que formaban parte de un proyecto que buscaba la conformación y consolidación de un Estado, a convertirse en escuelas que tenían que pelear el presupuesto, que públicamente eran vistas prácticamente como un estorbo por ese mismo Estado ya entonces consolidado, es decir, como escuelas que retaban al régimen y se resistían a sus embates. Desde entonces, y esto es algo que sigo sosteniendo, las normales rurales son espacios que dejan ver como con lupa las contradicciones inherentes a la consolidación del Estado y las paradojas de las relaciones entre lo educativo y lo político (Civera, 2008, 2013 y 2015b).

El análisis de la educación socialista en la escuela de Tenería en el Estado de México durante los años treinta, sus relaciones y apropiación por los actores sociales y políticos regionales y locales, así como su lugar en la federalización de la enseñanza, hizo que las preguntas se fuesen movilizando y profundizando. El acotar a un estudio local y de pocos años me permitió adentrarme en muchos aspectos de la vida cotidiana escolar y triangular fuentes federales, estatales, municipales, prensa, censos y entrevistas para conocer las voces de las autoridades de la SEP, del gobierno estatal, de las autoridades municipales, de los directores y maestros, incluso a veces de los padres de familia y de los estudiantes y comprenderlos en su entorno social, económico, político y cultural.

Entre otras cosas, ese estudio me permitió ver la importancia de la escuela en aquel momento como representante del gobierno federal en la región ante un desarrollo institucional aún precario y en formación. La escuela, y más una de este tipo, vinculada al reparto agrario y la procuración de créditos agrícolas en plena reforma agraria, tendría una importancia fundamental en la consolidación del Estado y en particular del gobierno federal frente a los gobiernos estatales y los cacicazgos regionales.

Asimismo, me permitió ver la apropiación de la escuela y su importancia en la vida regional, aunque con respuestas muy diferenciadas de una localidad a otra. La comparación con la influencia de las escuelas normales en el campo en otros países de América Latina permitió dimensionar la relevancia de estas instituciones en la formación posprimaria y alfabetización de élites locales y regionales y la generación de intermediarios culturales y políticos entre los centros urbanos y los rurales.

También fue posible mirar cómo los actores involucrados en la escuela, que en este caso eran muchos y de diferentes características, construyen día a día la cultura escolar, al no haber un currículum ni reglamentos de organización del internado tan formales y rígidos, o sin condiciones para aplicarlos eficazmente, o llenos de contradicciones y sin un sistema de inspección eficaz que garantizara que las disposiciones oficiales se siguieran (incluso en este caso con cercanía geográfica y carreteras disponibles).

Encontré también, una gran creatividad pedagógica que iba mucho más allá de los planes de estudio o documentos oficiales de la SEP, encuentros y conflictos culturales, profesionales y políticos, iniciativas en un momento de autonomía escolar respecto

de la burocracia administrativa de la SEP (Civera, 1997, 2011a).

El estudio abrió también muchas interrogantes. Yo no podía saber qué tanto este caso era excepcional o no. La historia regional en boga en aquel momento, desde la microhistoria de Luis González, la micro historia italiana, o incluso los estudios comparativos en el nivel regional de los que participé bajo la coordinación de Mary Kay Vaughan y Susana Quintanilla (1997) me eran ya insuficientes para ubicar la singularidad local ante la heterogeneidad de situaciones de otras escuelas normales rurales en cuanto a su origen (como normales regionales o escuelas regionales campesinas), su ubicación geográfica y la composición étnica, cultural y religiosa de sus participantes, y el paso de esta autonomía local a una cultura escolar consolidada y a un subsistema de formación de profesores con características propias, y estructuras institucionales definidas (Quintanilla, 1995; Galván, Quintanilla y Ramírez, 2003).

Habían pocos estudios para comparar, o no eran fáciles de conseguir al estar en revistas de circulación regional, o en tesis localizables en las bibliotecas de las Normales o universidades. En los Encuentros nacionales y luego Internacionales de Historia de la Educación en México impulsados por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, y en los Congresos Mexicanos de Investigación Educativa, los interesados en el tema fuimos haciendo mesas y paneles de intercambio que ayudaban a contrastar experiencias.

Decidí entonces hacer una investigación con la que pudiera contrastar casos diferentes y por periodos más largos, pero el trabajo con las fuentes, en especial con los archivos de las escuelas,

requería de muchos viajes y por lo tanto de recursos. Opté por trabajar con la información disponible en el archivo histórico de la SEP, una información muy rica especialmente para el periodo que más me interesó, que fue del 40 al 46. La mayor parte de los estudios se centraban en los años cardenistas o los inicios de los años veinte, mientras que el periodo avilacamachista había sido olvidado, siendo que durante esos años se modificó la Ley Orgánica de Educación eliminando la coeducación, el artículo Tercero para eliminar la orientación socialista de la educación, desaparecieron las misiones culturales, se cambió el curriculum nacional eliminando la especificidad de la educación rural y se transformó el organigrama de la SEP con consecuencias muy largas e importantes. Es decir, se desmontó la educación rural revolucionaria y con ella las escuelas regionales campesinas, mientras se fundaba el SNTE, hechos que estaban muy vinculados. Busqué romper con la tradicional periodización marcada desde la esfera política para mirar rupturas y continuidades de otra manera.

En el Archivo Histórico de la SEP, además de los informes de los maestros, directores e inspectores, localicé exámenes de los estudiantes, expedientes de alumnos de algunas escuelas, reglamentos internos, actas de los gobiernos escolares y otro tipo de documentación que me abrió nuevos horizontes. Junto con rastrear cómo las instituciones pasaron de ser consentidas por el régimen a ser colocadas en un lugar residual, pude analizar cómo de la autonomía local se fue perdiendo y se fue constituyendo un subsistema de formación de docentes muy diferenciado al de los centros urbanos. Es decir, mi punto de atención se movió de la apropiación regional (aunque siempre ha sido fundamental

en mi estudio), a ubicar la formación de este subsistema dentro del proceso de crecimiento y jerarquización del sistema educativo, con una creciente centralización y burocratización hasta los años ochenta (Civera, 2008), mientras sostenía las interrogantes acerca de la organización y la vida interior de los internados, considerándolos ya no como aquellos espacios apartados del exterior, sino como lugares de vida y espacios de negociación pública entre lo local y lo nacional, entre los estudiantes, maestros y vecinos con las autoridades gubernamentales, y espacios de formación de culturas o identidades magisteriales, atravesadas por relaciones de clase, de género, de origen geográfico, étnico y otros factores (Civera, 2006a, 2007, 2008, 2010 a y b).

Paralelamente, ante el acelerado proceso de globalización, en el campo de la historia de la educación fueron creciendo los debates acerca de la homogeneización de la escuela y los sistemas educativos en el nivel global, versus los estudios locales y sobre todo, nacionales (Civera, 2014 y 2017). Se ponía en interrogación los sujetos y fuerzas que fueron armando lo que Tyack y Cuban nombraron como “gramática escolar” que hacía similares las escuelas en distintos lugares del mundo. En los congresos de la ISCHE (International Standing Conference for History of Education), los e Americanistas, los de la Internacional del Coocimiento en Chile y sobre todo en los CIHELA (Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, los interesados en la educación rural en el siglo XX, y más adelante y en menor escala, en la formación de profesores y de profesores rurales, organizamos mesas y paneles para explorar comparaciones de los cuales salieron varios libros y dossiers cuya importancia creo que sigue vigente (entre otros: Civera, Alfonseca y

Escalante, 2011; Lionetti, Civera y Werle, 2013; González y López, 2009; Civera, 2010 y 2014; Werle, .2007; Costa y Civera, 2018).

Encontrar modelos similares de educación normal rural en países con regímenes políticos muy diferentes, en situaciones económicas también contrastantes, impulsados por actores también muy distintos, nos hizo preguntarnos por las influencias internacionales y las interconexiones pedagógicas, dimensionar las diferencias locales dentro de lo homogéneo y resaltar aquello que permanecía como singular, búsqueda que sigue hasta hoy en día. Nos hizo, también, ubicar con mayor fuerza a la educación rural y la formación de maestros rurales dentro de los procesos de modernización y desarrollo capitalista que sobrepasa las fronteras nacionales (Civera, Alfonseca y Escalante, 2011).

Así, a principios del siglo XXI intentábamos sopesar la homogeneidad y la fuerza de los procesos locales de apropiación de los proyectos educativos. Si bien en la historia de la educación prevalecía la historia cultural, defendí la necesidad de sostener el análisis de las relaciones entre sujetos políticos (Civera, 2003, 2008, 2016, 2017), y no abandoné la vida cotidiana como el espacio de construcción de la escuela y en el caso de las normales rurales, de los internados. Entrelazar lo experimentado en los espacios y las determinaciones más estructurales (lo micro y lo macro) siguió siendo un eje importante de mi investigación en la cual miré la escuela como el resultado de una construcción cotidiana, una arena política que es atravesada por la economía, las leyes y las políticas, por el curriculum y el saber profesional, pero también por las culturas e intereses de los sujetos que intervienen en su construcción: estudiantes, docentes, madres y padres

de familia, empleados, sindicatos, organizaciones estudiantiles y políticas, autoridades locales, todos pertenecientes a diferentes categorías sociales y con distintas culturas étnicas, de clase, genéricas, etáreas, generacionales, etcétera (Civera, 2007, 2008 y 2013). Si bien esta forma de mirar la escuela fue característica de la historiografía de la educación en los ochenta y noventa, estudiar los internados requería de una mirada fina a las formas de inclusión y exclusión que se dan en la escuela como espacio de vida, en la que los sujetos se insertan desde su subjetividad.

La aproximación historiográfica a una época tan conflictiva como la de los años cuarenta para las normales rurales (Civera, 2008), fue acompañada de la intensificación de los conflictos entre los gobiernos estatales y los estudiantes de las normales rurales, ya que con la alternancia en el poder las relaciones entre las escuelas y las autoridades empeoró. La distancia entre los proyectos educativos de la SEP y de las escuelas, con sus respectivas bases políticas, se ha hecho cada más grande. En 2003 se cerró el internado de la escuela de Mactumatzá, Chiapas y se cancelaron las becas de los estudiantes. Cinco años después se cerró el El Mexe. Mientras los estudiantes se manifestaban en contra de la Alianza por la Calidad Educativa, Elba Esther Gordillo, presidenta del SNTE, declaraba públicamente que las escuelas normales rurales serían transformadas en escuelas politécnicas. El 13 de diciembre de 2011, la policía mató a dos estudiantes de Ayotzinapa cuando realizaban un bloqueo de la carretera del Sol en Guerrero. La FECSM pasó a ser una organización semiclandestina (Civera 2018 y 2019).

Lo que el archivo me mostraba sobre la vida interna de las normales rurales en los cuarenta me hacía desconfiar de las infor-

maciones de los periódicos y noticieros que colocaban siempre los conflictos en términos de estudiantes radicales de ideología retrógrada, violentos, en contra de las autoridades incapaces de romper la fuerza de los estudiantes en los autogobiernos. Una visión en blanco y negro que sólo consideraba el asunto como algo político, como si se olvidara de que se trata de jóvenes en instituciones educativas (Civera, 2013, 2015b, 2018 y 2019).

Así que insistí en que esto último no podía pasarse por alto. Las normales rurales ante todo son instituciones educativas, formadoras de jóvenes para ser docentes, y mis estudios previos me habían mostrado la potencia de la pedagogía en ellas. ¿acaso, como decían las autoridades, no quedaba nada de ello? ¿todo era decadencia? Si fue así ¿cómo pasó eso? Tan importantes como la política o incluso más, eran los deportes, la cultura escrita, la argumentación, el compromiso con los demás, la responsabilidad y el saber sin ligarse automáticamente a los castigos y a las calificaciones, la pretensión de ligar la educación a la investigación y el trabajo productivo y con las comunidades cercanas.

Con un estudio deteniéndose en 1945 no podía contestar esas preguntas, pero si podía analizar un viraje que sería definitivo en estas escuelas: la paradoja de seguir siendo “rurales” en un sistema educativo en el que supuestamente la educación sería igual para todos y por lo tanto, también la formación de profesores (Civera, 2008) y cómo eso fue intensificando su lugar marginal en la política educativa, pese a que sus egresados tendrían carreras ascendentes en un sistema educativo que aun reclutaba mayoritariamente a profesores sin estudios normalistas. Frente a los trabajos que pusieron énfasis en cómo la escuela generó consenso al régimen revolucio-

nario, el mío visibilizó como la escuela fue central en el proceso de consolidación del Estado, pero no sólo generando consenso en la formación de una nueva ciudadanía, sino también a través de una fuerte represión (Civera, 2008 y 2016).

Aunque mi investigación a nivel nacional buscaba mantener el interés en las prácticas, hice algunos estudios de temas puntuales que requirieron un examen más local y profundo. Uno de ellos fue la coeducación y el carácter mixto que tuvieron los internados desde su creación como escuelas dependientes del gobierno federal en 1921, hasta 1941 (Civera, 2006), un tema que requiere de mucha más investigación todavía, al tratarse de un novedoso experimento pedagógico y cultural, sobresaliente en el ámbito nacional e internacional, que provocaba mucha desconfianza y fue utilizado políticamente para atacar a la educación socialista. El experimento coeducativo inició desde los años veinte, impulsó que la modificación del Artículo Tercero de la Constitución en 1934 estipulara que la educación impartida por el Estado sería coeducativa, y sufrió fuertes ataques que perjudicaron sobre todo la reputación de las estudiantes hasta conseguir, en 1942, que el carácter coeducativo de la educación se eliminara en la Ley Orgánica de Educación de 1942 y posteriormente en el Artículo Tercero. Comunismo e inmoralidad quedaron enlazados, y aunque en las escuelas se llevaba mucho cuidado en la convivencia entre las y los jóvenes bajo ideas paternalistas, los rumores de noviazgos, embarazos y abortos llenaron los periódicos locales a finales de los años treinta.

Otro tema que quise profundizar fue el análisis de las cooperativas de producción de las escuelas regionales campesinas. Los intentos de fomentar el cooperativismo en las escuelas, con su

intención de ser autofinanciables, en el contexto de la reforma agraria y la consolidación del Estado revolucionario me parecía y me sigue pareciendo de una gran importancia, en particular al comparar con otras experiencias educativas impulsadas por uniones de trabajadores y el anarquismo como fue en Argentina por ejemplo, y no desde un corporativismo estatal como en México. Ser cooperativista y ser agrarista son palabras que no cobran sentido si no se ven las prácticas en relación a los discursos . Así que examiné las cuentas y formas de organización de las cooperativas de producción de las regionales agrícolas. Cabe mencionar, que suelen asociarse a los 4 ejes de trabajo de las normales desde el cardenismo, pero el valor del trabajo productivo, la intención de organizarlo como cooperativa tanto con fines económicos como educativos, viene desde el programa modernizador callista de los años veinte (Civera, 2010d).

Otro aspecto que me interesó analizar con detalle fue cómo se construía y enseñaba democracia en las escuelas, cómo la organización del autogobierno se fue corporativizando por medio de la organización estudiantil y la sindical, cómo se daba y qué consecuencias tenía la lucha política en la vida de los internados y la formación de las y los estudiantes como parte de la ciudadanía (Civera, 2006 a, 2008 y 2011b). Si bien estudié el gobierno escolar desde los primeros años veinte hasta mediados de los cuarenta relacionando reglamentaciones y analizando las actas de las asambleas y comités de gobierno, expedientes de alumnos, informes y periódicos de varias escuelas, me centré especialmente en el caso de Ayotzinapa, Guerrero y las campañas armadas para acusar a los normalistas rurales de no respetar

los símbolos patrios como la bandera nacional en el epílogo del cardenismo, como parte de la estrategia para neutralizar a los grupos radicales dentro del sindicato magisterial (Civera, 2012).

Asimismo, recurriendo a la historia oral, estudié cómo las Normales Rurales en los años cincuenta fueron una opción educativa de gran importancia para las mujeres de medios rurales y las formas de vivir y de trabajar en los internados se habían modificado o no tras las grandes transformaciones que habían sufrido en los años cuarenta, tomando como estudio de caso la escuela de Tiripetío, Michoacán, que en esos años era para mujeres (Civera, 2009 y 2010c).

Tras varios años, me hallaba indagando qué de la escuela rural mexicana, las misiones culturales y las normales rurales se coló en el proyecto de educación fundamental de la UNESCO en los años cuarenta y cincuenta (Civera, 2015), así como los efectos de la evaluación docente y la reforma educativa de 2013 (Weiss, et.al. 2019 a y b) cuando 43 estudiantes de Ayotzinapa fueron desaparecidos y asesinados, lo que originó una gigantesca movilización social en todo el país y también en otros países. Entre averiguaciones e incertidumbres se atacaba en los medios al movimiento de los estudiantes normalistas rurales, con más intensidad aún, de “vándalos”, y ahora relacionados con los narcotraficantes.

Orienté mis esfuerzos a dar a conocer la historia de las normales rurales y analizar por qué la magnitud de la movilización política, destacando la importancia de Ayotzinapa en el contexto educativo de Guerrero, la desigualdad de oportunidades educativas en las zonas rurales e indígenas, el desprecio de clase hacia las normales rurales, acrecentado con la campaña de des-

prestigio de los docentes que acompañó a la reforma educativa y una política cada vez más viciada por el autoritarismo y el narcotráfico, así como la respuesta: la movilización de los docentes y los cambios en los movimientos estudiantiles desde varios años atrás (Civera, 2018 y 2019).

Las Normales Rurales se hicieron más presentes, aunque por poco tiempo, demasiado poco, en los medios de comunicación y las redes. A las viejas formas de historiografía y memoria se fueron añadiendo otras, como los videos en youtube, películas, la publicación de testimonios y artículos en muchos tipos distintos de publicaciones nacidos en el enojo, la rabia y la impotencia, acompañando la búsqueda de los padres y las madres de los estudiantes de los restos de sus hijos y el reclamo de verdad y justicia. Han aparecido en los últimos años muchos estudios nuevos, como los que se presentan en este libro, interesados sobre todo en el activismo estudiantil de los años sesenta y setenta y momentos de reforma y represión como lo fue el 69. También ha habido estudios con enfoques que se acercan más a la formación de subjetividades, yendo de la mano del auge del movimiento feminista y el giro hacia el cuerpo, las sensibilidades y las emociones en las ciencias sociales.

II. Las escuelas normales rurales: entre el pasado y el futuro.

Hoy, el contexto es otro en muchos sentidos. El gobierno actual, revirtiendo la reforma educativa de Peña Nieto, ha planteado la reivindicación del magisterio, de las escuelas normales y de las normales rurales, lo que da nuevo aliento a mirar hacia el futuro en las normales rurales, si bien de todos modos los conflictos

históricos siguen vigentes y estudiantes de varias escuelas han estado movilizados para defender o reabrir los internados y sostener la matrícula, como en el Mexe, Mactumatzá, Ayotzinapa y Tiripetío. Pero por otro lado, coinciden los festejos de aniversario de la SEP y de las Normales Rurales con la epidemia por COVID 19, el cierre de las escuelas y de muchas otras actividades, y los encuentros por vías virales. Las preocupaciones historiográficas y de vida se movilizan en estos dos contextos de cambio tan profundos, a los que hay que sumar, desde luego, la crisis ecológica y las luchas por la memoria.

Ahora más que nunca el enfoque de compromiso social y colectivo que el proyecto de las normales tuvo desde sus inicios necesita reforzarse y expandirse a todo el sistema educativo. La escuela, cerrada por tanto tiempo, es un espacio en el que se establecen lazos sociales de encuentro con los otros, distintos a quienes nos rodean en nuestras familias y lugares de origen. La escuela ha de abrir horizontes, expandir la imaginación y la mirada, y lo logra más cuando hace efectivo el involucramiento de los sujetos que actúan en ella, en un ambiente de respeto mutuo, de argumentación, de validación de saberes. Las primeras normales rurales estaban abiertas a experimentar, a tratar de construir lazos de igualdad, democráticos, en donde el trabajo, el esfuerzo, la innovación, la autocrítica y la cultura general tenían un valor fundamental más allá de reglamentos, castigos, calificaciones. Había también un reconocimiento de la importancia del trabajo manual, de la producción agropecuaria, de la observación del medio ambiente, así como de la cultura escrita, las artes, la educación física, en fin, de una educación integral.

Todos estos elementos me parecen de gran importancia hoy en día, en época de agudización de desigualdades sociales, individualismo, de escasez de visiones de futuro entre los jóvenes, de descomposición del lazo social y abundancia de la violencia. La educación no puede hacer todo por sí misma por supuesto, pero sí puede hacer mucho.

Pero también es importante la desmitificación de la memoria de las escuelas normales rurales. Quisiera tan sólo mencionar algunas contradicciones que me parece importante tener presentes y no olvidar, ya que los mitos institucionales son la base para pensarse dentro de ella y desde ellos se construye el futuro. Revitalizar el proyecto de las Normales Rurales requiere de no hacer caso omiso de parte de su historia que vuelve y vuelve una y otra vez.

Las normales rurales nacieron en un proyecto de educación rural que buscó forjar un ideal de lo que deben hacer los campesinos, ligado al desarrollo capitalista y la modernización de la producción y de las relaciones sociales. En la relación entre las escuelas y los pueblos cercanos se vivieron fuertes contradicciones por ello, cuando las escuelas poseían más tierra que la aceptada por el código agrario, o controlaban el paso del agua, o se hicieron cargo de los créditos agrícolas, o formaron cooperativas no siempre satisfactorias para los agricultores locales. Pero no sólo en un sentido económico. También se ayudó a construir una imagen del campesino, así, en singular y masculino, que ponía en un lugar superior a la cultura y formas de vida urbana mientras lo rural era visto como lo triste y lo atrasado que había que redimir. De hecho, estas ideas alimentaron la imagen del maestro rural como líder redentor, que al contar con cultura, podría

redimir a los campesinos ignorantes. Es decir, se les otorgaba un saber, una identidad, que los distinguía y daba un estatuto distinto al que tenían de origen, lo cual, en última instancia, es generar desigualdades. De ese modo habría que preguntarse cómo pensar la ruralidad, qué tanto las escuelas están cercanas o no a ella y cómo evitar la generación de distinciones sociales.

Por otro lado, pese al lenguaje de igualdad, en la vida en los internados han estado presentes distintas relaciones de poder y desigualdad que es importante poner sobre la mesa: la presencia de grupos étnicos escasamente ha propiciado una cultura de interculturalidad en un sistema que, desde un inicio, funcionó en español y trató de generar igualdad en términos de “jóvenes rurales” invisibilizando las diferencias culturales. Ha habido también diferencias fuertes por edad y por género, y presiones según las ideologías, en sistemas de autogobierno que sin poder conservar en realidad su autonomía (a diferencias de las universidades), se ven jaloneados por los forcejeos políticos y sindicales. Desde el principio las escuelas se organizaron en la disputa de proyectos que buscaban propiciar formas democráticas y otros que buscaban mecanismos más autoritarios y directivos que tienen que lidiar constantemente con el corporativismo estatal. La participación de los estudiantes en el gobierno escolar suele tomarse en el discurso como una garantía de régimen democrático, ocultando prácticas de autoritarismo difíciles de evitar en un entorno caracterizado por la violencia y el autoritarismo.

Poner en la mesa algunas contradicciones forjadas a lo largo de la historia de las Normales Rurales sólo tiene como objetivo repensar su presente para construir un mejor futuro. De todos

modos, mientras más he estudiado a estas escuelas más me doy cuenta de lo poco que sé de ellas. La vida en los internados y la relación pedagógica en el aula, pasan mucho por lo oral y no lo escrito, y ante los embates políticos en la contienda pública, se suele mantener discreción respecto a su vida cotidiana interior, mientras desde fuera se le ve con sospecha. La recuperación de testimonios y documentación personal podrá, seguramente, darnos más luz en el futuro, así como no perder de vista, insisto, en que son, ante todo, instituciones educativas, que forman jóvenes, que forman docentes, y que su vida no está regida, sólo, por lo político. La influencia que las normales rurales han tenido en el sistema educativo en general y en las regiones en donde se han ubicado abarca muchos aspectos culturales, formativos, que se relacionan con, pero no se limitan, a la esfera política. Espero que me trabajo sirva de punto de partido o de acompañamiento a las nuevas investigaciones que sin duda aportarán visiones ricas con las cuales se puedan construir renovadoras pedagogías sociales.

Referencias

- Civera, Alicia (2000), “La educación socialista en el Estado de México: de la propuesta federal a la respuesta regional”, en Riccardo Forte y Guillermo Guajardo (Coord.), *Consenso y coacción: estado e instrumentos de control político y social en México y América Latina (siglos XIX y XX)*, El Colegio de México-El Colegio Mexiquense, México, pp. 421-458.
- Civera, Alicia (2003), “La historiografía del magisterio en México (1911 – 1970)” en: Luz Elena, Galván, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (Coords.), *Historiografía de la educación en México*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, vol. 10, pp. 231-258.

- Civera, Alicia (2006), *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana-El Colegio Mexiquense A.C, México, [1. Ed. (1997), 1ª. Reimpresión (998); 1ª. edición electrónica, (2006)].
- Civera, Alicia (2006a), “El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 36, núms. 3 y 4, pp. 53-73. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036404> (Fecha de consulta, 13/12/2021).
- Civera, Alicia (2006b), “La co-educación en la formación de maestros rurales en México, 1934-1944”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 269-291. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2124933> _Fecha de consulta (13/012/2021).
- Civera, Alicia (2007), “La formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945” en Rosas, Lesvia (coord.) *La educación rural en México en el siglo XXI*, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 73-112.
- Civera, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense; México, 1ª. ed. (re-editado por El Colegio Mexiquense y Gobierno del Estado de México, 2013).
- Civera, Alicia (2009) “Mujeres, escuela y magisterio durante el Milagro mexicano”, en *53 Congreso Internacional de Americanistas*, Universidad Iberoamericana, CD, Ciudad de México, 19 al 24 de julio de 2009.
- Civera, Alicia (2010a), “A formazao de professores normalistas rurais no México, 1922-1945”, en Flávia Werle, *Educazao Rural: práticas civilizatórias e institucionalizazao da formazao de professores*, Editora Oikos/Liber Livro editora, Oikos, Brasil, pp. 104-131.

- Civera, Alicia (2010b), “Alternative pedagogy and revolution: rural school teacher’s training in México, 1922-1940”, in Claudia Gerdenitsch y Johanna Hopfner (ed.), *Erziehung und bildung in ländlichen regionen*, editora Peter Lang, Austria, pp. 75-87.
- Civera, Alicia, (2010c) “De campesinas a maestras: construcción de identidades en la segunda mitad del siglo xx”, en *V Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Género en México*, CD, CIESAS, INAH, UABJO, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, marzo de 2010. Pag. 1-12
- Civera, Alicia (2010d), “El cooperativismo en la escuela rural del México de los años treinta”, *Anuario de Estudios Americanos*, vol. 67, núm. 2, pp. 467-491. Disponible en: <https://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/516/522>, (Fecha de consulta: 13/12/2021).
- Civera, Alicia (2011a), “La formación de maestros normalistas rurales y técnicos agrícolas en el Estado de México: la escuela de Tenería, 1928-1945”, en Elvia Montes de Oca (coord.), *Historia de la educación en el Estado de México. Ideas palabras y acciones*, México, Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal del Gobierno del Estado de México, Biblioteca del Bicentenario, GEM.
- Civera, Alicia (2011b), “Porque somos estudiantes de segunda: la organización de los estudiantes campesinos en México, 1932-1941”, en Silvia González Marín y Ana María Sánchez Sáenz (coords.), *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*, UNAM, IIB, México, pp.79-104.
- Civera, Alicia (2012), “Honores y ultrajes a la bandera: la escuela entre la democracia y la intolerancia en el México de los años cuarenta”, en Marco Calderón (Coord.) *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo XX*, El Colegio de Michoacán-BUAP, México, pp. 69-92.

- Civera, Alicia (2013), “Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969”, *Prismas, Revista de historia intelectual*, núm.17, pp. 199-205. Disponible en: Redalyc.Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969, (Fecha de consulta: 13/12/2021)
- Civera, Alicia (2014), “Range and limits of rural school historiography in Latin America: 19th and 20th Centuries” en Barnita Bagchi, Eckhardt Fuchs and Kate Rousmaniere (eds.) *Connecting Histories of Education: Transactions, Transculturism and Transnationalisms*, Berghahn Books, Oxford.
- Civera, Alicia (2015a), “Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947-1951”, *Annali di storia dell'educazione Editorship*, vol.22, Editore La Scuola, pp.166-179.
- Civera, Alicia (2015b), “Normales rurales. Historia mínima del olvido” *Nexos*, vol. 38, núm. 447, pp. 16-19. Disponible en: Normales rurales. Historia mínima del olvido | Nexos (Fecha de consulta: 13/12/2021)
- Civera, Alicia (2016), “Los libros sobre la educación rural en México publicados en el nuevo siglo: una revisión general”, en *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*. Vol. II, Cao. 15., ANUIES y Comie, México, pp. 249-271.
- Civera, Alicia (2017), “Entre hoy y ayer: la historia de la educación y los procesos de internacionalización en la era global. Algunas reflexiones”, en *História Da Educacao Matrizes Interpretativas e internacionalizacao*. Sociedad Brasileira de História da Educacao Universidades Federal Do Espirito Santo. Volume 13, Capítulo 5, Brasil., EDUFES, pp. 119-146.

- Civera Alicia, (2018), “Entre la exclusión, la promesa y la violencia: los estudiantes normalistas rurales en México y la desaparición de los 43”, en Salvador Camacho (Coord.), *La Lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp.135-158. [2018, Primera Edición], ISBN 9978-607-8523-57-3.
- Civera, Alicia (2019), “Amidst exclusion, promise, and violence: rural normal school students in Mexico and the disappearance of 43”, *Paedagogica Historica*, vol. 55, núm.1, pp: 166-182. ISSN:0030-9230. Publicado en línea: 17/01/2019
 Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1492001>
 (Fecha de consulta: 13/12/2021)
- Civera, Alicia, J. Alfonseca y C. Escalante (Coords.), (2011), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, Miguel Ángel Porrúa, El Colegio Mexiquense A. C., México.
- Civera, Alicia y Costa Rico, Antón y Alicia Civera (2018), “Desde la historia de la educación: educación y mundo rural”, *Historia y Memoria de la Educación*, vol. 7, pp. 9-45. ISSN electrónico 24440043. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/issue/view/1093/chowToc>
 (Fecha de consulta: 13/12/2021)
- Galván, Luz Elena, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (Coords.), (2003), *Historiografía de la educación en México*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, vol. 10.
- González, Teresa y Oresta López (coords.), (2009) *Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*, Anroart Ediciones y El Colegio de San Luis, Islas Canarias, España.

- Lionetti, Lucía, Alicia Civera y Flavia Werle (coords.), (2013), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*, Editorial Pro-historia-El Colegio de Michoacán-El Colegio Mexiquense, Argentina.
- Quintanilla, Susana (Coord.), (1995). *Teoría, campo e historia de la educación en México*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan (coords.), (1997), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Fondo de Cultura Económica, México
- Weiss, Eduardo, David Block, Alicia Civera, Amira Dávalos y Gabriela Naranjo (2019a), “La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. xxiv, núm. 81, pp. 349-374, abril-junio, ISSN: 1405-6666.
- Weiss, Eduardo (coordinador general), David Block, Alicia Civera, Amira Dávalos y Gabriela Naranjo (Coords.), (2019b), *La enseñanza en educación básica análisis de la práctica docente en contextos escolares*. págs. 265. INEE, México. ISBN: S/NDESCARGA, PDF. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-ensenanza-en-educacion-basica-analisis-de-la-practica-docente-en-contextos-escolares/> (Fecha de consulta (12/12/2021).
- Werle, Flavia (Coord.), (2007). *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*, Editora Uijui da Universidade Regional de Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí; Ijuí; R.S., Brasil.

SOBRE LOS AUTORES

César Navarro Gallegos.

Maestro Normalista, Historiador y Médico. Egresado de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas. Médico Cirujano por la Facultad de Medicina de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Maestría y estudios de doctorado en Historia por la FFYL de la UNAM. Profesor de Sociología de la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco; profesor del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor investigador en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Profesor de la Universidad Juárez del Estado de Durango (1971-1979). Líneas de investigación: Historia contemporánea de México; Movimientos campesinos en el norte de México, siglo XX y Reformas educativas neoliberales. Recibió el premio MAUS que otorga la FFYL de la UNAM, a la mejor investigación de posgrado en Historia y recientemente la Asociación Nacional de Ex-alumnos “Emiliano Zapata” de la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” le otorgó la medalla José Santos Valdés.

Publicaciones sobre educación e historia: Después de la revolución: los años del Maximato; El agrarismo rojo de las llanuras duranguenses La mala educación en tiempos de la derecha; El secuestro de la Educación: La alianza por la calidad de la educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal; Ayotzinapa. Herida abierta y larga jornada por la vida, entre otras. Ha sido miembro del Comité Sindical de Adámicos de la UPN-Ajusco y de organizaciones sociales independientes y formaciones partidarias de la izquierda mexicana.

Integrante de la Red de Intelectuales y Artistas en Defensa de la Humanidad, Capítulo México. Integrante del grupo asesor de académicos de la CNTE. Articulista del periódico La Jornada.

Lidia Dueñas Orozco

Licenciada en Sociología de la Educación Universidad Pedagógica Nacional (UPN) - Unidad Ajusco. Becaria de investigación en el área de Formación de metodologías y técnicas para la investigación del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora durante el periodo, de febrero de 2018 a Julio de 2019. Adjunta de profesor en la Licenciatura en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Colaboradora en diversas evaluaciones e investigaciones, entre ellas; la Evaluación Externa de Operación y Resultados del Programa de Servicios SaludArte, Evaluación Externa de la Operación de la Política Alimentaria en la CDMX: El caso del Programa Aliméntate, Evaluación Externa de Diseño del Programa Cunas CDMX.

Publicaciones: Vigencia del pensamiento crítico y la estrategia revolucionaria de el Che Guevara. Ediciones Zurda, México 2019. Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente, editado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México 2016.

Marcelo Hernández Santos

Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, del programa maestría y doctorado en historia del PNPC-CONACYT (2013).

Maestro en formación docente por la Universidad Pedagógica Nacional (2008).

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” (2000).

Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I

Tiene una estancia de investigación (2016-2018), que llevó a cabo en El Colegio de San Luis, A.C., asesorado por la Dra. Oresta López Pérez.

Desde el 2008 es Profesor-Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Ha impartido clases en licenciatura, maestría y doctorado. Los temas de docencia se han relacionado con Metodología de la Historia, Teoría de la Historia, Historia de la Educación, Enseñanza de la Historia, Historia de la Pedagogía, Teoría Sociológica, Intervención Educativa, así como los temas de los Seminarios de Tesis a nivel licenciatura y maestría.

Pertenece a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y la Red de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y a Latin American Studies Association (LASA).

Tiene libros de autoría propia y coordinados. Destacan dos, respectivamente:

1. *Tiempos de reforma: Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas. 1926-1984.*

2. Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo xx.

Ha escrito artículos en revistas arbitradas. Los temas que ha tratado se relacionan con la Historia de la Educación en el siglo

xx. Se ha enfocado al análisis de la relación entre el Estado y los Sistemas Educativos: papel de los maestros en la Revolución Mexicana, reformas educativas en las ENR y pedagogías. Así como a la explicación de los movimientos sociales y estudiantiles en la segunda mitad del siglo xx en México.

Sergio Ortiz Briano

Profesor egresado de la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, de San Marcos, Zac. Es Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Programa 2007-2011. Ha participado como ponente en foros y congresos locales, nacionales e internacionales. Tiene colaboraciones de artículos sobre temas educativos en revistas indizadas. Entre sus publicaciones se encuentran: “El normalismo rural mexicano y la “conjura comunista” de los años sesenta. La experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes” Ortiz y Camacho. En el volumen 10 de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2017. “Surgimiento de la FECSM y origen del ‘espíritu revolucionario’ en el normalismo rural”, en el volumen 7 de la revista electrónica *Debates por la Historia*, 2019. “Normalismo rural y rompimiento del “eterno solo”. San Marcos, Zacatecas 1993”, en *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo xx* (2019), libro coordinado por Oresta López y Marcelo Hernández, El Colegio de San Luis; *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano* 2012, libro publicado por UAZ. Paula García González. *Maestra del cardenismo* Ortiz y Medina, (2015), Plaza y Valdés; *Entre la formación ideológica y la renovación moral.*

Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969, ENRISM, 2019. Pertenece a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y al Latin American Studies Association (LASA). Tiene Reconocimiento al Perfil Deseable del PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Actualmente se desempeña como profesor investigador titular en la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Ags.

Yessenia Flores Méndez

Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de San Luis, A.C. Maestra en historia por la Universidad de Guanajuato, y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Actualmente trabaja en El Colegio de Tamaulipas. Y realiza una Estancia posdoctoral en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Prodep- SEP.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Conacyt, nivel C. y es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Entre las publicaciones recientes: capítulo de libro “Las Normales Rurales en México: un modelo educativo y un movimiento que se niegan a desaparecer” en Flavia Ovino, Oresta López y Alba Nidia Triana (Org.), *Educacao Rural na América Latina*, Ed. Oikos, Brasil, 2019, pp. 119-134. Artículo “Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla”, en *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, UAM-I, Vol. 40, Núm. 87, Año. 2019.

Miguel Cruz Durón

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

Maestro en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Claudia Isela Pacheco Cardona

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente en la Secretaría de Educación Pública de Zacatecas. Líneas de investigación, educación rural y educación socialista en Zacatecas. Publicación reciente: “La transgresión: un obstáculo en la educación de las mujeres en la Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas (1934-1940)” en: López Oresta y Hernández Marcelo (Coords.), Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo xx, México, El Colegio de San Luis, 2019. Correo electrónico: claudiaiselapacheco@gmail.com

Mónica Naymich López Macedonio

Historiadora por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Maestra en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Doctora en Historia por El Colegio de México. Sus investigaciones han recibido el reconocimiento y respaldo financiero de importantes instituciones académicas del país, entre ellas, la Academia Mexicana de Ciencias, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-CDMX), el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), el

Instituto Mora y la Coordinación de Humanidades de la UNAM. Su labor de investigación comprende temas diversos que han puesto la atención en actores sociales y procesos históricos que han contribuido a esclarecer la historia de la segunda mitad del siglo xx. En ese sentido, ha explorado el movimiento anticomunista mexicano y sus redes transnacionales, arrojando importantes hallazgos que han invitado a mirar nuevos actores para el análisis en el contexto internacional de la Guerra Fría. También ha incursionado en el estudio del universo normalista rural explorando las formas de organización política de los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales, que ha permitido develar el funcionamiento del pacto político corporativo que estos estudiantes establecieron con el Estado mexicano durante poco más de tres décadas, así como la importante participación de estos estudiantes en el movimiento estudiantil de 1968 y las condiciones que llevaron a algunos de ellos a incursionar en las movilizaciones sociales, políticas y también en las armadas de los años sesenta y setenta del siglo xx. Sobre estos temas posee diversas publicaciones en México y el extranjero. Su tesis doctoral recibió en noviembre de 2018 el Premio a la Mejor Tesis de Doctorado por parte de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A. C. (SOMEHIDE). Ha sido ponente en numerosos congresos académicos nacionales e internacionales. Realiza una estancia de investigación posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el marco del “Programa Becas Posdoctorales en la UNAM”. Ha sido docente en la Escuela Nacional de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México en el campus Morelia. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

Tanalís Padilla

Profesora-investigadora de Historia en el Massachusetts Institute of Technology. Obtuvo el título de doctorado en Historia Latinoamericana por la Universidad de California en San Diego, en 2001. Su libro “Rural Resistance in the Land of Zapata: The Jaramillista Movement and the Myth of the Pax Priísta, 1940-1962” presentado aquí por primera vez en español fue publicado por Duke University Press en 2008. Es editora de “El campesinado y su persistencia en la actualidad mexicana” (2013) y actualmente trabaja un estudio sobre las normales rurales en el periodo posrevolucionario, intitulado “The Unintended Lessons of Revolution: School Teachers in the Mexican Countryside, 1940-1980”.

Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Profesor Investigador de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Licenciado en Educación Primaria por la Normal Rural zacatecana; Maestro en Filosofía y Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). El énfasis de sus investigaciones atiende la historia social y biográfica de la educación siglos XIX y XX; en particular trabaja el proyecto de la Escuela Rural Mexicana.

Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel Candidato a Investigador, perfil PRODEP. Miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), asimismo de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA por sus siglas en inglés), Asociado Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); miembro activo de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH).

Autor de (2018), *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana (1922-1990)*, México: Taberna Libraria Editores; además de los artículos (2019), De revolucionarios a transgresores. La construcción del normalismo rural en Zacatecas, 1930-1955. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2019, no 40, p. 173-200; (2021), Un pasado lejano y una historia reciente. De Madera a la gran ruptura, 1961-1969. Ecos utópicos del normalismo rural. En Liddiard, Stefany, *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa*, Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3701-461X>

Velia Torres Corona

Velia Torres Corona es Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica por la BUAP y maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), sede Pacífico Sur, dentro de la línea de especialización Antropología e Historia de la Educación. Actualmente es estudiante del Doctorado en Antropología en el CIESAS Cdmx e integrante de la Asociación Civil Investigación y Diálogo para la Autogestión Social (IDAS), en Oaxaca. Es miembro también de la Red Temática de Investigación en Educación Rural. Cuenta con experiencia en trabajo comunitario, impartición de talleres y cursos, y de investigación lingüística y antropológica en Puebla, Oaxaca y Campeche.

Su tesis de maestría obtuvo una mención especial en el Reconocimiento a la mejor tesis de posgrado sobre educación. Bienio 2013-2014, que organiza el COMIE. Dos de sus publicaciones más recientes son el artículo “La histórica agresión hacia las Escuelas Normales Rurales en México: el caso de Mactumatzá no es una mera excep-

ción”, publicado en la Revista *Ichan Tecolotl* del CIESAS, en junio de este año y el capítulo “La construcción de un trayecto formativo intercultural y la vinculación comunitaria en la Mixteca: algunas reflexiones desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapan, Oaxaca”, publicado en 2019 por la ANUIES.

Alicia Civera Cerecedo

Nació en la ciudad de México el 11 de septiembre de 1963. Es Pedagoga por la UNAM, maestra y doctora en investigaciones educativas (2006) por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de estudios Avanzados (DIE, Cinvestav), institución en la que actualmente es investigadora titular. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III.

Ha sido investigadora y ha coordinado y fundado varios programas de posgrado en El Colegio Mexiquense y en el DIE, Cinvestav. Ha sido miembro fundador, vicepresidenta y secretaria académica de la Sociedad Mexicana de Historia de la educación, y fundadora y directora de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Forma parte del Comité editorial de varias revistas científicas, entre ellas, de *Paedagogyca Historica* y de la *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE). Ha participado en los comités científicos y organizadores de varias conferencias internacionales como el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (Cihela) y la International Standing Conference for History of Education (ISCHE). Ha realizado estancias académicas, ha impartido conferencias, cursos y ha dirigido tesis en varias instituciones de educación superior de México, España, Brasil, Chile y Argentina.

Ha trabajado en la línea de historia de la educación rural, la formación y profesión docente, la política educativa, educación y género, así como procesos de internacionalización de la educación, en México e Iberoamérica durante los siglos XX y XXI.

Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022), se terminó de producir en mayo de 2022 en la Ciudad de México. Constó de un tiraje de 7000 ejemplares.

