



EL FUEGO Y LAS CENIZAS

FUENTES, MEMORIA E HISTORIA
DEL NORMALISMO EN MÉXICO
Y LATINOAMÉRICA

Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Sergio Ortiz Briano

Coordinadores

BIBLIOTECA **INEHRM**

EL FUEGO Y LAS CENIZAS

FUENTES, MEMORIA E HISTORIA
DEL NORMALISMO EN MÉXICO
Y LATINOAMÉRICA



Educación

Secretaría de Educación Pública

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo
Secretario de Educación

Cultura

Secretaría de Cultura

SECRETARÍA DE CULTURA

Claudia Stella Curiel de Icaza
Secretaria de Cultura

DGESuM

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Mario Chávez Campo
Director General



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Felipe Arturo Ávila Espinosa
Director General



ESCUELA NORMAL RURAL "GRAL. MATÍAS RAMOS SANTOS"

EL FUEGO Y LAS CENIZAS

FUENTES, MEMORIA E HISTORIA
DEL NORMALISMO EN MÉXICO
Y LATINOAMÉRICA

Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Sergio Ortiz Briano

Coordinadores

MÉXICO 2024

Portada: La marcha por la ruta de la libertad.

Autobús de la Escuela Normal Rural acompaña
la manifestación, febrero de 1968.

Las fotografías que aparecen en la presente edición
fueron proporcionadas por las autoras y los autores.

Ediciones en formato electrónico:

Primera edición, INEHRM, 2024.

D. R. © Hallier Arnulfo Morales Dueñas y Sergio Ortiz Briano, *Introducción*;
Velia Torres Corona, *De normalista a maestra rural...*; Norma Gutiérrez Hernández,
En la forja de una historia...; Sergio Ortiz Briano, *La escuela rural en el México
posrevolucionario...*; Marcelo Hernández Santos, *Historia de las reformas educativas...*;
Hallier Arnulfo Morales Dueñas, *Archivo histórico "Mtro. Antonio Ávalos Arenas"...*;
Mónica Naymich López Macedonio, *Los archivos de los servicios de espionaje...*;
Yessenia Flores Méndez, *En defensa de las Normales Rurales...*;
Angélica Noemí Juárez Pérez, *Maestras ¿y guerrilleras?...*;
Alina del Carmen González Girón, *Transformación Evolutiva...*

D. R. © Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos",
Av. José Santos Valdés s/n, C. P. 98820, San Marcos, Loreto, Zacatecas, México.
www.matiasramos.edu.mx
cimemorianormalismo.com.mx

D. R. © Instituto Nacional de Estudios Históricos
de las Revoluciones de México (INEHRM),
Plaza del Carmen núm. 27, Colonia San Ángel,
C. P. 01000, Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.
www.inehrm.gob.mx

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto
Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, órgano desconcentrado
de la Secretaría de Cultura.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total,
directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la
autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del
Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, la persona
que infrinja esta disposición, se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

ISBN: 978-607-549-535-4

HECHO EN MÉXICO

Introducción.....	7
<i>Hallier Arnulfo Morales Dueñas y Sergio Ortiz Briano</i>	
De normalista a maestra rural: itinerarios biográficos de egresadas normalistas rurales en Oaxaca.....	13
<i>Velia Torres Corona</i>	
En la forja de una historia. Normalistas zacatecanas: formación educativa, género y legado, 1878-1970	39
<i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	
La escuela rural en el México posrevolucionario. Una mirada desde sus protagonistas	73
<i>Sergio Ortiz Briano</i>	
Historia de las reformas educativas en las Escuelas Normales Rurales de México.....	99
<i>Marcelo Hernández Santos</i>	
Archivo histórico “Mtro. Antonio Ávalos Arenas” de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas.....	125
<i>Hallier Arnulfo Morales Dueñas</i>	

Los archivos de los servicios de espionaje del régimen priista: una fuente para la historia de las Escuelas Normales Rurales y sus estudiantes.....	161
---	-----

Mónica Naymich López Macedonio

En defensa de las Normales Rurales: El movimiento estudiantil después de 1968	189
--	-----

Yessenia Flores Méndez

Maestras ¿y guerrilleras? Entre el normalismo y la insurrección.....	217
--	-----

Angélica Noemí Juárez Pérez

Transformación Evolutiva de las Escuelas Normales Nicaragüenses.....	243
---	-----

Alina del Carmen González Girón



Introducción

Hallier Arnulfo Morales Dueñas y Sergio Ortiz Briano



Cuando iniciamos este proyecto, reflexionábamos acerca del valor e importancia de acercarnos a la historia de las escuelas normales del país para alentar, si vale la expresión, la recuperación y el ordenamiento de la historia documental y la historia oral de estos espacios de formación de maestras y maestros a lo largo del siglo XX en México, con diversas finalidades. Por un lado, con la esperanza de contribuir en el desarrollo de la historiografía en torno a la formación del magisterio que en 2025 cumplirá dos siglos de historia, con la fundación de la Escuela Normal Constitución en la ciudad de Zacatecas; alentar la construcción de la escritura profesional y metodológica en el proceso de formación para el magisterio; y, finalmente, promover el desarrollo de la investigación histórica como parte de la actividad académica que demandan las instituciones de educación superior, en un periodo que va de inicios del siglo XX hasta la segunda mitad del referido. Pero también para identificar algunas de las dinámicas que se fueron gestando en la relación entre las disposiciones oficiales y las maneras en que las comunidades escolares las asumían.

Observamos que, mientras que durante la década de los años veinte las escuelas encargadas de la formación para el magisterio eran las primeras responsables de diseñar y darle vida a los planes de estudios, ponderando las precariedades con el argumento de crecer desde el esfuerzo y en trabajo cotidiano; más adelante, envueltos durante los años treinta en el contexto de lucha ideológica en torno a la reforma constitucional por la que se establecía la educación socialista con carácter coeducativo (entendido como brindar las mismas oportunidades de estudio para hombres y mujeres), la autoridad educativa dio a conocer planes de estudios que reconocían la necesidad de formar maestras y maestros con características específicas tanto para el medio urbano como para el medio rural. Aunque no fue por mucho tiempo, pues apenas concluido el gobierno del general Lázaro Cárdenas, intentando erradicar las ideas relacionadas con la lucha y la emancipación de las comunidades desde el trabajo de maestras y maestros, durante el mandato de Manuel Ávila Camacho se dieron a

conocer planes de estudio únicos para la formación del magisterio del medio rural y el medio urbano, eliminando con esto todos aquellos conceptos relacionados con la educación socialista, como su carácter coeducativo. Si embargo, podemos considerar que fue en esa época cuando comienza una historia de experiencias y sucesos generalmente ignorados en la historia de la educación en México.

Con este antecedente, tomamos la decisión de convocar a personas interesadas en la investigación del fenómeno del normalismo en México para acercarnos, desde diferentes perspectivas —historia y etnografía—, a experiencias de maestras y maestros en diferentes regiones del país, pero también, a esa historia de lucha y resistencia de estudiantes de las escuelas normales rurales durante el siglo xx. Fue así que convocamos a la realización del seminario de investigación titulado: Fuentes, Memoria e Historia del Normalismo en México y Latinoamérica, mismo que hemos considerado como un espacio para favorecer la investigación a partir de la recuperación de la memoria documental de las escuelas normales de México y Latinoamérica, para valorar los contenidos, alcances y fortalezas que ofrece una cultura pedagógica donde la historia es entendida como un pasado lleno de vitalidad, un pasado/presente, colocado en coordenadas de una justicia curricular para construir una nueva mirada a la formación de la profesión docente en México y Latinoamérica. Para analizar y contraponer las similitudes o las diferencias de las características, los factores, las consecuencias, los actores sociales, las experiencias y las políticas que han estado detrás de toda la formulación educativa.

Aunque dicho seminario contó con la participación de dieciséis especialistas sobre el tema, finalmente logramos recuperar ocho colaboraciones presentadas en algunas de las sesiones, las cuales integran este libro al que decidimos titular: *El fuego y las cenizas. Fuentes, memoria e historia del normalismo en México y Latinoamérica*.

La decisión de darle este título corresponde a la naturaleza del tema. Es decir, con las distancias que merece el texto *Fuego y cenizas*, de Ruth Scurr, acerca de la Revolución Francesa de Thomas Carlyle, pretendimos reconocer a los acontecimientos que le fueron dando sentido a la historia de la formación de maestras y maestros como el fuego que iluminó el protagonismo de maestras y maestros en la conformación del sistema educativo que hoy conocemos. Las cenizas, considerando las complejidades que han significado los esfuerzos para recuperar las experiencias de maestras

y maestros pero también esa lucha de resistencia de estudiantes de las escuelas normales rurales durante el siglo XX.

Consideramos pertinente el nombre del fuego y las cenizas porque estos elementos representan el espíritu que anima a pensar las fuentes de archivo, de manera distinta a simples acervos documentales que nada tienen que decir; en su lugar atendemos el llamado de Lila Caimari quien sugiere la pertinencia de colocar al archivo en escena para el cultivo de investigaciones, construir la articulación de conceptos, experiencias y prácticas a su alrededor.

La analogía establece que las cenizas son por su condición, restos, residuos de mortandad, de olvido acompañado del silencio, ausencia de memoria e historia, la fragmentación hasta sus últimas partículas de aquello que alguna vez fue y dejó de serlo, la pérdida de toda condición de forma y contenido en la materia, es decir, colores, aromas, formas, texturas, así como relaciones, instituciones, prácticas, rutinas, proyectos, ante ella no hay posibilidad de reconstrucción; mucho de esto consideramos que ha ocurrido con el pasado educativo del normalismo.

Frente a tal condición pétreo, aparece el fuego, palabra que evoca dinamismo, irradiación de vitalidad, evocación de memoria e historia viva, permanencia de experiencia en el presente. Actitud para pensar al pasado normalista como herencia, pensarnos en condición de legatarios, en quienes se ha confiado la misión, la vocación, el oficio, la profesión docente. Nos convertimos en sucesores auténticos de quienes nos precedieron en la lucha por hacer de la educación pública la ruta del camino desde el cual la nación ha sido capaz de promover la justicia, la democracia, la libertad y sobre todo, utopías y ensueños comunitarios; retomamos la palabra de aquellas voces que, andando de la mano del pasado constructor de presentes y horizontes de posibilidad, alimentan la llama que anima.

Las voces de investigadoras e investigadores concentradas en estas páginas son la llama, invitación para preservar la memoria e historia que se ha marginado y ahora es reconstruida para la historiografía educativa, ubicada dentro de una cartografía tan vasta como longeva que requiere el concurso de más investigaciones y el esfuerzo de instituciones para seguir construyendo de las cenizas del olvido, el fuego de su memoria.



De normalista a maestra rural: historias laborales de egresadas normalistas rurales en Oaxaca

Velia Torres Corona*

CIESAS Pacífico Sur



* Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica por la BUAP, maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), sede Pacífico Sur, y doctora en Antropología por el mismo CIESAS en la Sede Ciudad de México. Sus líneas de investigación e intervención social están relacionadas con la educación indígena e intercultural, formación docente intercultural, normalismo rural y magisterio rural, políticas del lenguaje en México y promoción de la diversidad y los derechos lingüísticos.

El presente escrito reúne algunas reflexiones y primeros avances de una investigación que me encuentro realizando en el CIESAS Pacífico Sur llamada “Hacerse maestra rural. Formación docente rural en Oaxaca: saberes construidos y configuraciones identitarias de maestras normalistas rurales en contextos de diversidad lingüística, cultural y étnica”. El objetivo de dicha investigación es dar seguimiento a un grupo de egresadas de la Escuela Normal Rural Vanguardia (Enruva),¹ en su proceso de “formarse” como maestras rurales, con un cierto tipo de identidad, a través de su experiencia y trabajo docente en los distintos contextos escolares del estado de Oaxaca. La idea es poder identificar, desde sus historias laborales y acompañamiento etnográfico, las particularidades, elementos centrales y retos a los cuales se enfrentan en el proceso de “hacerse” maestras rurales.

Como se trata de una investigación que se encuentra en su primera etapa,² este escrito centrará la mirada en: 1) los antecedentes y la importancia de la investigación, 2) dos puntos de partida teóricos que guiarán el análisis, 3) algunas reflexiones sobre el enfoque biográfico y etnográfico en tanto bases metodológicas de la investigación y 4) ciertos hallazgos de las primeras entrevistas realizadas en 2022 a un grupo de egresadas de dicha Normal.

¿POR QUÉ HABLAR DE LAS MAESTRAS NORMALISTAS RURALES? ANTECEDENTES E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación se planteó a raíz de los hallazgos de mi tesis doctoral y las distintas reflexiones y vetas de exploración que abrió. La te-

¹ Institución ubicada en la mixteca oaxaqueña y con características particulares en tanto escuela-internado femenino. Sobre estas características ver la tesis doctoral Torres Corona, Velia, *“Yo sólo quería ser maestra”: la configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural de la Escuela Normal Rural Vanguardia de Oaxaca*.

² La investigación está planteada para tres años (2023-2026). Sin embargo, durante 2022 se realizó una estancia postdoctoral donde se llevaron a cabo entrevistas a un grupo de egresadas de la Enruva con el fin de comenzar a reconstruir sus historias laborales.

sis se desarrolló en la Enruva con estudiantes normalistas de dicha escuela y tuvo como objetivo general analizar la configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural desde cuatro dimensiones: 1) la política educativa del normalismo rural, 2) la cultura comunitaria del contexto de ubicación de la Normal, 3) la cultura escolar de la Normal y 4) las subjetividades de las normalistas rurales.

Una fortaleza de la investigación fue el trabajo etnográfico dentro de la Normal Rural y la vida cotidiana del internado femenino, ante el escaso número de investigaciones del presente de estas escuelas. De la misma forma, elegir a las normalistas rurales como protagonistas del estudio se convirtió en un medio para presentarlas como sujetas sociales, políticas e históricas centrales en la construcción y conformación del normalismo rural (López, 2008; López y Hernández, 2019).

Del mismo modo, un aporte teórico de la tesis fue el concepto de “formación rural normalista”, acuñado para referirse a las vivencias experimentadas por las normalistas rurales en los distintos espacios, actividades y prácticas cotidianas del internado (Enruva); experiencias con un alto sentido formativo y que determinan e influyen en la configuración subjetiva de las estudiantes como sujetas normalistas rurales con características específicas y particulares (Torres, 2022). Así, este concepto permite problematizar y expandir la llamada formación dual (González y Amann, 2009), constituida por una formación académica y política, sostenida y analizada como elemento representativo y central de la formación docente en las Escuelas Normales Rurales (Civera, 2008; Hernández, 2015). La formación rural normalista, en tanto concepto, se fundamentó en una noción ampliada de “formación”, desde la idea de la educación como una práctica constitutiva de sujetos sociales, así como del reconocimiento de las dimensiones pedagógicas en las prácticas sociales no necesariamente escolares o áulicas (Gómez y Corenstein, 2017). ¿Qué es lo que pasaba con esta formación rural normalista una vez que egresaban las estudiantes normalistas de la Enruva? Fue una de las preguntas que quedaron formuladas al cierre de la tesis.

No obstante, la investigación doctoral también dejó en claro que la estructuración de las normalistas como sujetas sociales no es un proceso circunscrito a su experiencia en la Enruva, sino también se constituye a partir de sus trayectorias biográficas, marcadas por una intersección de desigualdades y opresiones, como de las distintas experiencias y trayectorias laborales una vez como egresadas.

Estas experiencias laborales como maestras rurales, narradas por un grupo de egresadas de la Enruva entrevistadas, se convirtieron, según su punto de vista, en elementos centrales de su identidad como maestras rurales. Por ende, sus primeras experiencias docentes en las distintas comunidades rurales de Oaxaca, marcadas por la diversidad y la desigualdad social, fueron aspectos reiterativos en sus narraciones y desde los cuales le daban sentido a su papel como maestras rurales en la actualidad. Dado los objetivos y alcances de la investigación doctoral, este eje temático quedó débilmente enunciado en el documento y sin posibilidad de profundizar en el mismo.

Estos hallazgos y aportes de la tesis doctoral son los antecedentes directos de la presente investigación y la necesidad de plantear un estudio sobre maestras normalistas rurales, una vez a su egreso de la Normal Rural. Sin embargo, la relevancia e importancia de la misma también tiene fundamentos académicos-políticos que se explican a continuación.

En primer lugar, existe una predominancia de estudios históricos sobre el normalismo rural y las Escuelas Normales Rurales, con especial énfasis en sus primeros años de fundación, su consolidación durante el gobierno cardenista, el abandono y desmantelamiento del proyecto político educativo iniciado en los años cuarenta (Civera, 2001; 2008; Escalante, 2010; Padilla, 2019; Ortiz, 2012; López Macedonio, 2018; García, 2015). Por lo tanto, plantear una investigación biográfica-etnográfica que dé cuenta de las egresadas de las Normales Rurales en el presente permitirá enriquecer los estudios sincrónicos y contextualmente situados sobre el magisterio rural y la educación normal rural en el siglo XXI.

De igual modo, según el estudio de Torres Hernández (2019), los estudios sobre profesión docente específicamente en contextos rurales son escasos. Las vacíos se encuentran en tres grandes ámbitos pendientes por investigar: 1) la particularidad de la profesión docente rural y la forma de atender lo rural frente a lo urbano, 2) la equiparación de la profesión docente indígena y la situada en contextos rurales, ya que ambos perfiles docentes comparten contextos, experiencias de vida y algunas veces modos de ver la educación y 3) la docencia rural y la necesidad en analizar las subjetividades, experiencias y trayectorias de las y los maestros rurales así como las diversas maneras de aprender a ser maestro(a) en los distintos contextos. En ese sentido, la investigación propuesta es pertinente ya que concentra la atención en la docencia rural y las configuraciones identitarias de maestras normalistas rurales de Oaxaca. Además, se pretende



dar seguimiento a maestras rurales que se encuentren laborando en diversos contextos comunitarios del estado, atravesados por la diversidad lingüística, étnica y cultural, lo cual posibilitará reflexionar en torno a los territorios rurales desde un espacio particular como lo es Oaxaca, con una geografía, geopolítica y distribución poblacional particular (González, 2016, p. 13) donde “salvo cuatro ciudades o núcleos urbanos, su territorio y demografía se forma por localidades rurales relativamente reducidas, con formas de organización social y política distintivas, y prácticas culturales y lingüísticas que apropian selectivamente elementos de las culturales nacional y global”.

Un tercer elemento que vuelve a la investigación importante se encuentra en la elección de las maestras rurales como protagonistas y el intento por documentar su presencia genéricamente situada y sus configuraciones identitarias específicas en los distintos territorios rurales y diversos de Oaxaca. Así, el estudio se inscribe dentro del campo de la feminización del magisterio (Galván y López, 2008; López, 2001; 2008; López y Hernández, 2019) y en las investigaciones educativas, históricas y etnográficas, que introducen la perspectiva de género para describir y analizar la presencia de las mujeres en la educación, con agencia propia, capaces de tomar decisiones y con voz (Street, 2019), y resaltar “los conflictos, las diferencias, las identidades genéricas que se construyen en los espacios escolares” (López y Hernández, 2019). Esta elección podrá visibilizar las estrategias, negociaciones y saberes construidos de las maestras normalistas rurales en sus experiencias laborales y documentar los retos que implica la docencia rural y lo que hacen las maestras creativamente ante las problemáticas que enfrentan, desde su capacidad de agencia.

Finalmente, un último fundamento de la investigación se centra en su relevancia política ante el contexto actual nacional de desprestigio del magisterio en general, contexto recrudescido con la Reforma educativa de 2013, y la campaña sistemática de agresión en contra del normalismo rural y de las Escuelas Normales Rurales, en particular (Hernández Navarro, 2013). Por ende, centrar la mirada en las maestras normalistas rurales y el trabajo docente que realizan, se vuelve fundamental para reconocer su papel como constructoras del normalismo y magisterio rural y pilar de la educación rural y las escuelas rurales en el presente.

EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES Y LA FORMACIÓN DOCENTE RURAL: ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA TEÓRICOS

Debido a que la investigación es un estudio en curso, los ejes analíticos y conceptos teóricos se encuentran en proceso de selección, indagación y construcción. No obstante, en este apartado me gustaría explicitar dos puntos de partida teórico desde los cuales se fundamentará el análisis.

El primero alude a las discusiones y debates en torno a la educación rural o educación en territorios rurales. De acuerdo con varios autores (Juárez, 2017; Juárez, Ríos-Osorio y Olmos, 2020; Galván, 2020), este campo de investigación ha sido poco abordado e incluso desdeñado en el ámbito nacional e incluso en el contexto latinoamericano, debido a circunstancias académicas, políticas y teóricas. Para Rebolledo y Torres (2019), esta poca visibilización puede ser explicada mediante tres elementos: 1) la mirada urbano-céntrica predominante en los análisis que muchas veces reproduce e incluso justifica la visión deficitaria de la educación rural, 2) la centralidad de la educación indígena en las investigaciones, lo que ha dejado fuera el estudio de la escuela rural no indígena y 3) la predominancia de los estudios históricos sobre la educación rural, dejando en segundo término estudios más desde el presente.

En términos teóricos, una de las complejidades de la educación en territorios rurales en México y Latinoamérica está en la dificultad para definir al sujeto/a rural, ya que los criterios para determinar a la población rural en cada país son cambiantes, diversos y contextuales (Zamora, 2020) o, por el contrario, las definiciones suelen ser acotadas a aspectos productivos o demográficos, dejando fuera contextos específicos o particularidades culturales, históricas y sociales. A este hecho se suman los cuestionamientos en torno a la dicotomía entre lo urbano y lo rural, lo cual alimenta el debate sobre la especificidad (o no) de la educación en este tipo de territorios.

En el marco de dichas discusiones, en el proyecto de investigación en curso se retomará la denominación de “educación en territorios rurales” y no la de “educación rural” ya que, como comentan Juárez, Ríos-Osorio y Olmos (2020, p. 17), si se parte de un enfoque territorial para acercarse a lo rural es posible reconocer continuidades y transformaciones de los escenarios como “la diversificación de los usos de la tierra y ocupaciones, nuevas economías campesinas, transformación de las áreas rurales, narcotráfico, conflicto armado, movilidad, desplazamiento, diversidad cul-



tural". Esta noción permite cuestionar un concepto estático y meramente demográfico de lo rural pero también integrar "lo social, lo histórico, lo geográfico, lo político, lo económico, lo cultural, lo relacional, lo potencial y lo problemático" (Juárez, Ríos-Osorio y Olmos, 2020, p. 18) que pueda visibilizar a las personas, comunidades, sus relaciones, sentidos y prácticas. De esta manera, en la investigación se partirá de una concepción ampliada, diversa y heterogénea de las ruralidades, que pueda dar cuenta de la diversidad de procesos, sujetos/as y relaciones existentes en estos territorios y su articulación con los procesos educativos.

El segundo punto de partida está relacionado con la formación docente rural. Este eje temático presenta grandes retos, ya que como mencionan varios especialistas (Juárez, 2017a; 2017b; Cano y Juárez, 2020; Juárez y González, 2020; Juárez, Ríos-Osorio y Olmos, 2020), para el contexto mexicano y latinoamericano, la formación inicial y continua³ de las y los docentes se encuentra alejada de la diversidad de realidades educativas y sociales donde laboran éstos, realidades caracterizadas por altos índices de marginación y atravesadas por especificidades histórico-culturales, lingüísticas y étnicas. A esta problemática se suma la inexistencia de modelos pedagógicos y materiales adecuados a las particularidades de los contextos donde se ubican las escuelas.

Bustos (2007) menciona, en su estudio sobre la identidad profesional de docentes en escuelas rurales de España, que precisamente la deficiente formación inicial y permanente del profesorado rural aparece casi siempre, con la escasez de recursos materiales y el "victimismo" de las escuelas, en una tríada para caracterizar a la educación rural, aspecto que no se aleja del caso mexicano. De igual modo, Galván (2020) explica, para el caso colombiano, que la falta de especificidad en la formación inicial de docentes rurales y la homogeneización del currículo en las escuelas se explica en una supuesta eliminación de las desigualdades sociales, ancladas en la desvalorización del campesino dentro de la ideología nacional. Sin embargo, en el contexto mexicano, fue la homogeneización de los planes de estudio de las Normales Rurales,⁴ por citar un ejemplo, un primer ante-

³ La formación inicial se refiere a la primera formación del docente, adquirida generalmente en alguna escuela normal, UPN o escuela normal privada, mientras que la formación continua es la formación que el y la docente reciben a lo largo de su ejercicio docente.

⁴ Escuelas cuyo origen se remonta a los años veinte del siglo pasado, y que tenía como meta formar, de manera específica y acorde al contexto rural, a las y los docentes que

cedente de los procesos de desmantelamiento del proyecto educativo rural y el abandono del campo mexicano en tanto política pública de Estado.

Según Cano y Juárez (2020), la falta de visibilización de la docencia rural no ha posibilitado la creación de espacios formativos que puedan suplir las necesidades de profesionalización en estos contextos, lo cual niega las “oportunidades de formación centrada en la práctica educativa de los/as maestros y situadas en sus contextos de trabajo, que se relacionen con sus necesidades locales y promuevan su autonomía profesional” (p. 352). Esta falta de formación inicial y continua ocasiona que maestras y maestros rurales “aprendan” a serlo en la práctica, es decir, desde sus conocimientos, experiencias y habilidades desarrolladas en el trabajo docente cotidiano (Juárez y González, 2020).

Esta “otra formación” que viven las maestras normalistas rurales en los distintos contextos y realidades educativas de Oaxaca, será el foco de atención e interés de la investigación en curso, con la particularidad de que todas las maestras provienen de un proceso de formación específico, en tanto son egresadas de una Escuela Normal Rural, que les permitirá problematizar, cuestionar y reflexionar en torno a su papel y función como futuras maestras rurales.

Dentro de este segundo punto de partida, un aspecto relevante será la inclusión de la perspectiva de género y el enfoque interseccional para situar la formación docente rural y el trabajo docente de las maestras rurales desde su particularidad como mujeres. El interés está en estudiar la condición femenina del magisterio y retomar lo que López (2001) menciona para el caso de las maestras rurales: la necesidad de analizarlas en su triple posicionamiento, como trabajadoras del Estado, dentro de las comunidades rurales y de su propia familia. Este triple posicionamiento está conectado con el enfoque interseccional que ayudará a mirar a las maestras normalistas rurales como sujetas atravesadas por opresiones de género, etnia, raza y clase que estructuran sus historias de vida, pero también sus distintas configuraciones identitarias en el marco de desigualdades estructurales e históricas (Viveros, 2016).

se irían a trabajar a los lugares más recónditos y alejados del país, muchos de ellos rurales y con población indígena.



DE LO BIOGRÁFICO-NARRATIVO A LO ETNOGRÁFICO: REFLEXIONES METODOLÓGICAS EN EL TRABAJO CON MAESTRAS NORMALISTAS RURALES

En este apartado se expondrá la base metodológica de la investigación. Debido a que el proyecto todavía no se encuentra en la fase de trabajo de campo, se compartirán rasgos generales y algunas reflexiones de los dos principales enfoques metodológicos de la investigación: el biográfico-narrativo y el etnográfico.

Como el objetivo es dar seguimiento a las egresadas de la Enruva en sus trayectorias laborales (contratación y centros de trabajo), se plantea la reconstrucción de las historias de vida de las maestras (enfoque biográfico-narrativo) junto con un acompañamiento etnográfico en sus escuelas⁵ (enfoque etnográfico), sin dejar de lado su experiencia antes de ingresar a la Enruva y durante su estadía en la misma, estos dos aspectos ya analizados en la tesis doctoral (Torres, 2022), para el caso de algunas maestras que serán colaboradoras de este estudio.

Se eligió el enfoque biográfico narrativo con el fin de priorizar la experiencia de las maestras rurales y lo vivido subjetivamente por ellas en su trabajo docente, mediante la reconstrucción de sus historias de vida, centradas mayoritariamente en sus trayectorias laborales. Como lo menciona Aceves (2008), las historias de vida permiten recuperar “las experiencias y acontecimientos más significativos de la vida del narrador, en sus propias palabras” (p. 5).

La centralidad del sujeto/a social en el enfoque biográfico narrativo se sustenta en la búsqueda por revalorizarlo/a, en tanto “sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las Ciencias Sociales se quiere hacer de la realidad” (Pujadas, 2000, p. 127). Es decir, las narrativas biográficas en la investigación no sólo se convierten en una fuente más de datos sino en la posibilidad de complejizar la mirada de las y los sujetos sociales y sus representaciones, al introducir sesgos subjetivos e individuales que enfatizan en las distintas posiciones, sensibilidades y experiencias personales (Pujadas, 2000).

No obstante, la reconstrucción de las historias de vida en el enfoque biográfico implica inscribirlas dentro de marcos estructurales y contextos

⁵ Este acompañamiento está sujeto a la disponibilidad de las maestras y sus circunstancias laborales, de sus centros de trabajo y de las autoridades educativas y sindicales correspondientes.

sociales más amplios, lo que permite estudiar procesos sociales a través de ciertos sujetos sociales (Bertaux, 1988), bajo el fundamento teórico-metodológico de que la experiencia personal tiene capacidad para dar cuenta de la experiencia cultural y social (Ellis, Adams y Bochner, 2019). Por ende, la reconstrucción de las historias de vida de las maestras normalistas rurales, particularmente de su trayectoria laboral, posibilitará no sólo mirar sus historias personales sino también las historias del contexto donde éstas se inscriben, ya que el trabajo diario de docentes se construye social y políticamente (Goodson, 2000) y se sustenta en un contexto socio-histórico específico. De esta manera, el uso de las historias laborales de las maestras será útil para dar cuenta del trabajo docente realizado en distintos territorios rurales e indígenas de Oaxaca, pero también de aspectos coyunturales más amplios de la política educativa estatal y nacional.

Este enfoque, aplicado al estudio del magisterio, ha tenido un auge en las últimas cuatro décadas, ya que al menos en los años setenta y ochenta del siglo pasado, según reportan Goodson (2000), Bolívar (2016) y López (2010), las investigaciones de maestras y maestros desde sus historias de vida eran escasas. Siguiendo a López (2010), el enfoque biográfico narrativo para el estudio del magisterio constituye un aporte y recurso metodológico innovador ya que documenta la diversidad de perfiles y características del magisterio, visto muchas veces como un ente homogéneo, además expone las experiencias vitales de docentes, de sus mundos subjetivos, reconocer sus “estrategias conscientes e inconscientes que pone en marcha el docente en su trabajo docente cotidiano” (López, 2010, p. 17), así como escuchar las voces de sujetos/as poco visibles en las políticas educativas.

Por su parte, el segundo sustento metodológico de la investigación es el enfoque etnográfico en contextos educativos (Bertely, 2000; Rockwell, 2009). Partir de la etnografía como un enfoque es situarla más allá de una técnica o método de indagación; implica, siguiendo a Rockwell (2009), una manera específica de hacer investigación, situada entre debates y tensiones que acompañan y se negocian durante todo el proceso de investigación: entre lo objetivo y lo subjetivo, la teoría y práctica, lo local y lo global, lo sincrónico y lo diacrónico.

La primera tensión alude al papel central que tiene el/la etnógrafo como “instrumento” principal del trabajo etnográfico y las relaciones que pueda o no construir con las y los colaboradores y cómo es que el reconocimiento explícito de su posición dentro de la investigación se vuelve un



aspecto necesario, cuestionando así nociones más ortodoxas de lo “objetivo” dentro de la investigación. Por lo tanto, mi posicionamiento ético y político frente al tema del magisterio rural, así como mi implicación personal con el mismo serán vistos como un aspecto central en la configuración de la investigación e incluso como una fuente más de conocimiento.

La tensión entre la teoría y la práctica hace referencia al carácter descriptivo del texto etnográfico pero que, de acuerdo con Rockwell (2009), conlleva una imbricación entre el trabajo teórico y de análisis y la descripción de los aspectos, elementos, prácticas, discursos... de lo estudiado. Es decir, el trabajo etnográfico busca la construcción de relaciones conceptuales en torno a los procesos analizados mediante la retroalimentación entre categorías teóricas y sociales, o como diría Bertely (2000), la triangulación entre dichas categorías. De esta manera, la etnografía en torno al trabajo docente realizado por las maestras normalistas rurales desde sus distintos centros de trabajo articulará categorías teóricas de base (trabajo docente, formación rural normalista, identidad docente...) junto con las categorías sociales que emerjan del propio trabajo de campo y el seguimiento que haga de ellas en sus centros de trabajo y contextos comunitarios.

Por su parte, la tensión entre lo local y lo global alude al interés de las investigaciones etnográficas por vincular lo local y específico con procesos sociales y políticos más amplios. Me adscribo a lo que Rockwell (2009) menciona como estudios en caso, para referirse a aquellas investigaciones que permiten mirar una situación general, un fenómeno estructural a partir de un contexto particular. Así, la investigación etnográfica sobre las maestras normalistas rurales y el trabajo que realizan en ciertas regiones de Oaxaca será un estudio de caso, puesto que dará cuenta de la formación docente rural y el magisterio rural en un contexto específico como el oaxaqueño. Es decir, los hallazgos permitirán reflexionar sobre aspectos generales sobre el trabajo docente rural y las configuraciones identitarias de las maestras rurales.

Finalmente, se encuentra la tensión entre lo sincrónico y lo diacrónico, relacionada, de acuerdo con Rockwell (2009), con la necesidad de incorporar la dimensión temporal en los estudios etnográficos, con el fin de reconocer la naturaleza cambiante de los procesos sociales y culturales y el carácter dinámico de la realidad. Esta tensión también hace referencia a la posibilidad de leer el presente desde el pasado (Bertely, 1998) y cómo es que la perspectiva histórica nutre el análisis etnográfico con una mirada procesual y cambiante. Por ende, la propuesta de investigación retomará

la perspectiva histórica no sólo desde los itinerarios biográficos y laborales de las maestras normalistas rurales sino también desde la revisión histórica de la formación docente de las maestras, todas ellas egresadas de la Enruva, Normal Rural con una trayectoria histórica específica cuyo origen se remonta al proyecto posrevolucionario de la Educación Rural.

Además de las tensiones, al plantear un enfoque etnográfico retomo la noción de Rappaport (2007) para quien la etnografía es un diálogo en campo, en donde se suscitan procesos de interpretación colectiva y creación diversificada de significados entre las y los sujetos sociales (incluida la investigadora). Esta noción establece que las ideas, opiniones, pensamientos y sentires de las y los colaboradores no son sólo datos para recoger en campo, sino formas paralelas de análisis que no deben ser reducidas ni simplificadas. El reto de académicos y académicas es precisamente situar dichas interpretaciones en pie de igualdad con el análisis académico, pero sin negar que los procesos de investigación se inscriben en contextos de desigualdad y están mediados por relaciones de poder imborrables, aunque con posibilidades de cuestionamientos críticos y constantes (Bourdieu, 1999). Por lo tanto, el trabajo etnográfico que se realizará dará prioridad a las maestras normalistas rurales, en tanto protagonistas de la investigación, pero también como constructoras de análisis de su realidad.

De esta manera, la investigación articulará dos miradas: una microsocial, situada en las sujetas sociales (maestras normalistas rurales) y sus experiencias subjetivas y personales en su proceso de hacerse maestras rurales en un contexto particular como el oaxaqueño, y una mirada macrosocial que expongan los retos y problemáticas de la formación docente rural y el trabajo docente en territorios rurales, atravesados por la diversidad lingüística, étnica y cultural, como parte de las políticas educativas públicas en México.

Esta articulación es posible gracias al doble enfoque metodológico: la posibilidad de centrar la mirada en la sujeta social y su historia laboral desde el enfoque biográfico narrativo, pero sin dejar de lado que dicha historia se encuentra circunscrita en marcos estructurales y desigualdades que la delimitan y determinan. Y evidenciar, gracias al enfoque etnográfico, la praxis de la sujeta social en su cotidianidad, las múltiples redes comunitarias y escolares tejidas durante su trabajo docente y su papel social que seguramente trasciende el espacio áulico.

Este doble seguimiento y acompañamiento de las maestras normalistas rurales se hará desde:



1.- Entrevistas semiestructuradas: caracterizadas por contar con un alto grado de reflexividad, dejando autonomía al entrevistado, pero con una guía de preguntas y temas base (Ferrándiz, 2011). En estas entrevistas se dará prioridad a la historia laboral de las maestras, desde su egreso de la Enruva hasta su primer(os) centro(s) de trabajo y los distintos retos y problemáticas experimentadas.

2.- Trabajo de campo en los centros de trabajo con las maestras: el trabajo de campo es un método central del enfoque etnográfico y consiste, siguiendo a Ferrándiz (2011), en la integración de la investigadora, desde un lugar posicionado y no pasivo, a la mayor parte de las actividades cotidianas de las sujetas sociales, con el fin de mirar las interacciones y prácticas sociales de las mismas y como una manera de “aprender las reglas culturales, sociales y políticas del contexto” (Ferrándiz, 2011, p. 85). Dicho trabajo se realizará desde la observación participante en las diferentes actividades que realicen las maestras en sus centros escolares, en el entendido de que dicha observación es una técnica que posibilita conocer las prácticas de los agentes sociales y que implica “realizar un registro de lo que los agentes hacen, incluyen lo que dicen y los componentes pertinentes en todo el escenario de esta situación” (Jociles, 2018, p. 122). Por lo tanto, se realizará un registro escrito de dichas prácticas, mediante un diario de campo, y los escenarios etnográficos de la investigación serán el espacio escolar y comunitario donde se “mueva” la maestra, colocando la densidad etnográfica (Geertz, 1973) en las redes y espacios áulicos pero también más allá de éstos en donde realice su trabajo docente.

Antes de cerrar este apartado, es importante mencionar que esta investigación se piensa como un trabajo de largo alcance ya que se busca dar seguimiento puntual a las maestras rurales en tres momentos: 1) su experiencia antes de ingresar a la Enruva, 2) durante su estadía en la Normal Rural como estudiantes normalistas y 3) después ya como egresadas en sus centros de trabajo. Los dos primeros momentos ya han sido analizados en la tesis doctoral, de ahí que el grupo de colaboradoras se conformará en su mayoría con maestras entrevistadas para dicha investigación. Este seguimiento temporal permitirá enfatizar en las transformaciones, rupturas y permanencias en los itinerarios biográficos de las maestras y podrá mostrar las complejidades de las configuraciones identitarias y subjetivas de las colaboradoras en particular y de las temáticas del magisterio rural femenino en general.

LAS COLABORADORAS DE LA INVESTIGACIÓN: PRIMEROS RETOS Y HALLAZGOS

En este apartado describiré de manera breve al grupo de colaboradoras de la investigación y los primeros retos y hallazgos identificados a partir de un primer acercamiento que se tuvo con varias egresadas de la Enruva.⁶ Debido a que la investigación se encuentra en su primera etapa, es probable que el grupo de colaboradores se vaya modificando en función de los ajustes, las gestiones y las disponibilidades de las maestras, lo cual repercutirá en los futuros hallazgos y reflexiones suscitadas. Sin embargo, el objetivo es poder compartir un primer acercamiento a las complejidades del tema y mostrar sus riquezas empíricas.

Hasta el momento, el grupo de colaboradoras para la investigación está conformado por siete maestras rurales, todas egresadas de la Enruva, sólo que, de distintas generaciones, lugares de origen y lugares de trabajo, aspectos éstos últimos que determinarán, junto con otros elementos, sus historias laborales y el trabajo docente que realizan. Es importante mencionar que usé seudónimos para guardar la identidad de las colaboradoras y también omití el nombre de la comunidad de origen y de trabajo por los mismos motivos. Se eligieron siete maestras para tener una muestra primera muestra representativa que reflejara la diversidad de orígenes de las maestras, los distintos centros de trabajo donde laboran y los años de servicio: tres regiones geográficas de Oaxaca (Mixteca, Costa, Papaloapan) y un estado diferente (Veracruz) como lugares de origen, cuatro regiones diferentes (Sierra Sur, Sierra Juárez, Papaloapan, Valles Centrales) y un estado diferente (Edomex) en sus centros de trabajo y dos grupos originados por sus años en el magisterio (menos de 10 años de servicio y más de 10 años de servicio).⁷

1.- Daniela tiene 27 años, es originaria de la región mixteca de Oaxaca. Egresó de la Enruva en 2021 e ingresó al magisterio en octubre de 2022. Su comunidad de trabajo, que es cabecera municipal, se encuentra en la región Sierra Sur de Oaxaca, a cuatro horas aproximadamente de la ca-

⁶ Como ya se mencionó, este primer acercamiento se dio en el 2022 a raíz de una estancia postdoctoral realizada en el CIESAS Pacífico Sur y consistió en una serie de entrevistas realizadas a siete maestras rurales de Oaxaca.

⁷ Es importante volver a mencionar que este grupo de colaboradoras se irá modificando conforme avance la investigación y la posibilidad de incluir a maestras con más años de servicio y que tengan hijos o hijas.



pital del estado, atiende el tercer grado y su primaria es de organización completa. La comunidad donde se encuentra es hablante del zapoteco, pero ella no habla dicha lengua. Daniela tiene pareja, es maestro rural pero labora en el Estado de México, y no tienen hijos/as.

2.- Elena tiene 23 años, es originaria de la región mixteca de Oaxaca. Egresó de la Enruva en 2021 e ingresó al magisterio en octubre de 2022. Su comunidad de trabajo es una agencia municipal y se encuentra en la región Sierra Juárez, a cinco horas aproximadamente de la capital del estado. Atiende el quinto y sexto grado en una primaria tridocente. La comunidad donde se encuentra es hablante del zapoteco, ella no habla dicha lengua. Elena no está casada y no tiene hijos/as.

3.- Karina tiene 23 años, es originaria de la región costa de Oaxaca. Egresó de la Enruva en 2021 e ingresó al magisterio en octubre de 2022. Su comunidad de trabajo también es una agencia municipal y se encuentra en la región Sierra Sur, a cuatro horas aproximadamente de la capital del estado. Atiende el primer grado en una escuela de organización completa. La comunidad donde se encuentra es hablante de zapoteco, ella no habla dicha lengua. Karina no está casada y no tiene hijos/as.

4.- María Luisa tiene 24 años, es originaria de la región papaloapan de Oaxaca. Egreso de la Enruva en 2020 e ingresó al magisterio en octubre de 2021. Su comunidad de trabajo se encuentra en la región papaloapan, a casi siete horas de la capital del estado, pero a dos horas de su lugar de origen. Hasta el momento ha estado en dos comunidades de trabajo, pero en la misma región. En 2022 atendía el tercer grado en una primaria de organización completa. La comunidad donde trabaja es hablante del chatino, ella sólo entiende una variante del chatino que no es la misma hablada en su comunidad de trabajo. María Luisa no está casada y no tiene hijos/as.

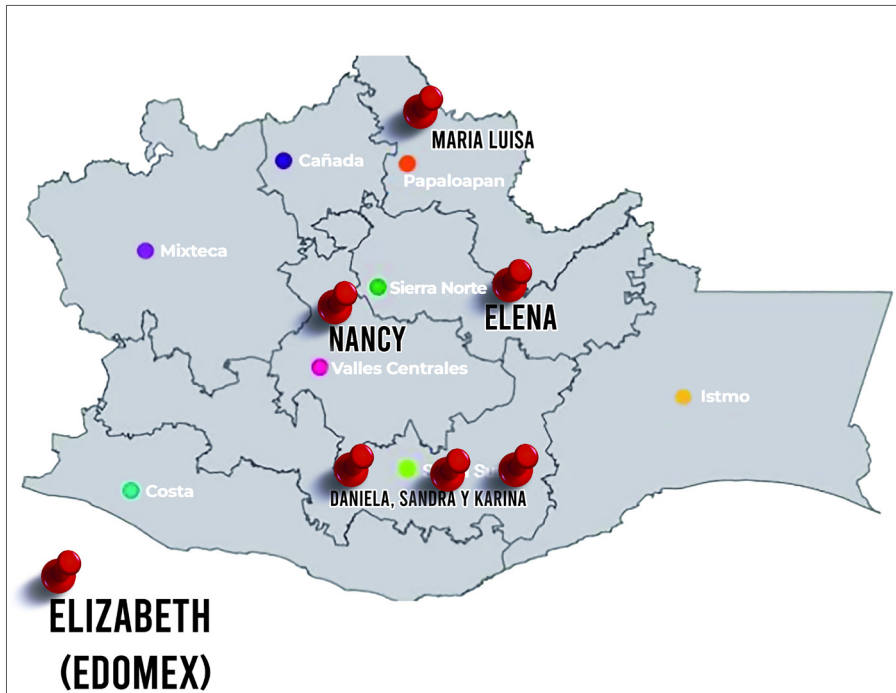
5.- Elizabeth tiene 26 años, es originaria de la región costa de Oaxaca. Egresó en 2018 de la Enruva e ingresó al magisterio en septiembre de ese mismo año. Elizabeth decidió concursar para una plaza docente en el Estado de México. Su comunidad de trabajo se encuentra a 40 minutos de la capital del estado, desde su ingreso en 2018 no se ha movido de ella. En 2022 atendía un grupo de primer año y la primaria es de organización completa. La comunidad donde trabaja es hablante de otomí, pero con un alto grado de desplazamiento de dicha lengua, ella no es hablante de otomí. Elizabeth no está casada y no tiene hijos/as.

6.- Sandra tiene 34 años, es originaria del estado de Veracruz. Egresó en 2010 de la Enruva e ingresó al magisterio ese mismo año en septiem-

bre. Sandra tiene una trayectoria laboral de casi 13 años de servicio, en la cual ha transitado por ocho escuelas primarias en distintas regiones, una de ellas unitaria donde, según sus palabras, “se coronó como maestra rural”. En 2022 llegó a una primaria de organización completa, ubicada en una cabecera municipal, en la región sierra sur de Oaxaca, pero como directora del plantel. Sandra tiene pareja, es maestra de primaria al igual que ella, y no tienen hijos/as.

7.- Nancy tiene 36 años, es originaria de la región costa de Oaxaca. Egresó en 2008 de la Enruva e ingresó al magisterio ese mismo año en septiembre. Al igual que Sandra, Nancy tiene una trayectoria laboral de 15 años de servicio, en la cual ha transitado por cinco escuelas primarias en varias regiones del estado. En 2022 se encontraba en una primaria de organización completa en la región de Valles Centrales, en un municipio muy cerca de la capital oaxaqueña y atendía el segundo grado. Nancy no está casada y no tiene hijos/as.

Ubicación de colaboradoras en sus comunidades de trabajo



Elaboración propia.



En términos generales, la información presentada permite vislumbrar algunos tópicos que conformarán ejes y campos temáticos centrales de la investigación. A continuación, enumero solamente algunos:

La diversidad lingüística, cultural y étnica en las escuelas. Un aspecto sobresaliente es que muchas de las maestras laboran en comunidades donde se habla, además del español, otra lengua. La gran mayoría de ellas, a excepción de María Luisa, no hablan ni comprenden dichas lenguas, lo que dificulta la práctica educativa y las obligan a hacer uso de niños y niñas bilingües en la traducción español-lenguas originarias. Este aspecto lingüístico se articula con otros aspectos culturales y étnicos de las comunidades que determinan ciertas prácticas y formas de organización a veces “ajenas” o “diferentes” a las experiencias comunitarias que ellas conocen.

Las modalidades escolares. Además de las escuelas de organización completa, están los casos de dos maestras que han trabajado en una primaria tridocente y una primaria unitaria, lo cual complejiza y particulariza el trabajo docente. Esta característica se inscribe en un debate más amplio sobre el alto número de escuelas multigrado asentadas en territorios rurales y la carencia formativa de las y los docentes para atender este tipo de modalidad.

El año de espera para ser contratadas como maestras en Oaxaca. Este punto fue algo recurrente en las generaciones más actuales de las egresadas normalistas y se inscribe en un proceso político-sindical que tuvo origen en el 2015 con una serie de reconfiguraciones políticas-educativas en el estado. Estos cambios dieron origen a un movimiento de egresados normalistas acuerpado por la Coordinadora Estudiantil Normalista de Oaxaca (CENEO), donde ha participado la mayoría de las maestras colaboradoras.

Carreteras y servicios en las comunidades de trabajo. Los medios de transporte, las vías carreteras, las distancias entre comunidades de origen y comunidades de trabajo o los medios de comunicación en las comunidades de trabajo son aspectos relevantes, en algunos casos críticos, en el trabajo docente de las colaboradoras y en la caracterización de los territorios rurales donde laboran.

PRIMEROS RETOS METODOLÓGICOS QUE SON “DATOS”

En el proceso de conformación del grupo de colaboradoras y en la primera experiencia de acercamiento a las mismas un aspecto fue recurrente, primero como dificultad y reto del trabajo de campo y luego más bien como un “dato en sí mismo” que comenzó a dar pistas sobre el trabajo docente de las maestras rurales.

Ese aspecto fue la falta de tiempo libre de las maestras para poder concertar una entrevista, punto que se agudizó con las docentes que se encontraban en las comunidades rurales, generalmente más alejadas de la capital. En todos los casos tuve que reprogramar unas dos o tres veces la fecha de entrevista debido a que surgían reuniones con el Comité de educación de la comunidad, reuniones de trabajo entre profesores para preparar eventos, celebraciones o proyectos pedagógicos, actividades sindicales, visitas a la radio comunitaria para presentar algún proyecto, reunión con padres de familia o imprevistos familiares que implicaba que las maestras se movieran de emergencia.

Por otro lado, la actividad laboral fuera del “horario laboral” fue más recurrente en aquellas maestras que permanecían toda la semana en la comunidad o que viajaban esporádicamente a la capital o a sus comunidades de origen. Sin embargo, en el caso de la maestra que trabajaba en una primaria cercana a la capital del estado, las actividades comunitarias no eran tan recurrentes pero su trabajo de organización, actividades, ensayos y arreglos para eventos y proyectos escolares, además de su vida personal, le impedían contar con una tarde libre para platicar conmigo. Esto ocasionó que las primeras entrevistas se fueran retrasando y que cada semana estuviera moviendo fechas y buscando nuevas donde pudiéramos coincidir.

Un punto derivado de esta falta de tiempo fue la imposibilidad de realizar algunas entrevistas en persona, sobre todo porque muchas maestras habían llegado recientemente a sus comunidades de trabajo (para el caso de las contratadas en 2022), pero también por las distancias largas entre mi lugar de residencia y el suyo. Por lo tanto, decidimos en conjunto realizar las entrevistas a distancia y entonces fue ahí cuando se presentó la segunda dificultad metodológica, que consistió en la falta de servicios de comunicación en ciertas comunidades. En algunos casos no existía señal de teléfono, sólo señal de internet que las maestras compraban con fichas especiales, en otros la señal de internet era tan mala que la videollama-



da que pretendíamos realizar fallaba. En la mayoría de los casos, tuvimos que esperar a que las maestras se encontraran en lugares con señal de teléfono o conexiones de internet más estables. Hubo casos en los que la entrevista fue realizada a través de mensajes de audios en Whatsapp. Además de que también se pudieron realizar varias entrevistas en físico con las colaboradoras.

Después de un proceso de reflexión y distanciamiento del trabajo de campo, estas dos dificultades metodológicas pasaron de ser retos a convertirse en “datos” sobre el trabajo docente de las maestras. La sobrecarga de actividades docentes, comunitarias y sociales en las que participan las maestras fue una constante en todos los casos, con distintas intensidades y particularidades. “Ya no tengo vida personal”, fue un comentario que una maestra, un poco en tono de broma, me compartió durante su entrevista al referirse a sus múltiples actividades como maestra. Es decir, el trabajo docente de las maestras estaba conformado por múltiples actividades, muchas de ellas más allá de lo escolar y lo áulico, lo que lo que se convertía en un trabajo extenuante pero también articulador de distintas redes y actores sociales y comunitarios.

Por otro lado, las dificultades de comunicación y transporte describen los territorios rurales donde laboran las maestras y ayudan a identificar los retos que acompañan su labor docente en ese tipo de contextos, pero también las estrategias que desarrollan ante dichos retos.

A MANERA DE CIERRE Y REFLEXIÓN FINAL

El objetivo del texto fue presentar el proyecto de investigación en curso sobre egresadas normalistas de la Enruva de Oaxaca y su proceso de hacerse maestras rurales en distintos territorios rurales del estado. La exposición estuvo centrada en la pertinencia del tema dentro del campo de la investigación educativa en territorios rurales, los debates teóricos donde se inscribe y la ruta de metodología delineada hasta el momento, así como las primeras reflexiones y hallazgos a partir de un primer acercamiento que se tuvo con el grupo de colaboradoras de la investigación.

Investigar sobre las maestras rurales y el trabajo docente que realizan se vuelve central para indagar las particularidades del magisterio rural en contextos específicos, documentar dificultades y estrategias que realizan las maestras en sus escuelas y sus comunidades de trabajo y mostrar los saberes desarrollados y las configuraciones identitarias en su proceso

formativo de hacerse maestras rurales. Una contribución importante será analizar estas configuraciones y procesos en su particularidad genérica, en tanto maestras mujeres cuyas historias y experiencias se encuentran atravesadas por distintas desigualdades y opresiones.

Otra de las innovaciones de la investigación en su carácter de largo aliento, es realizar un seguimiento de las egresadas de una Normal Rural desde su experiencia como estudiantes normalistas, sus vivencias previas antes de ingresar a la Normal y su transición hacia el magisterio, una vez ya egresadas. Es decir, se plantea una investigación predominantemente etnográfica, junto con un enfoque biográfico, pero sin abandonar la perspectiva procesual-histórica que una mirada de larga duración pueda dar.

Este carácter interdisciplinario de la investigación se refleja en los dos enfoques teórico-metodológicos elegidos: el biográfico narrativo y el etnográfico. Como se mencionó en el primer apartado del texto, plantear un estudio de las egresadas de las Normales Rurales y del magisterio en territorios rurales desde una perspectiva antropológica y del presente busca ser un contrapeso ante el amplio número de estudios históricos sobre el tema, enriqueciendo así una de las aristas poco exploradas sobre el normalismo rural pero también sobre el tipo de trabajo específico y particular que realizan las maestras en contextos rurales, atravesados por la diversidad cultural, étnica o lingüística, como lo es el estado de Oaxaca. No obstante, la mirada antropológica y del presente no descarta la profundidad histórica que las historias laborales de las maestras puedan aportar ni el contexto socio-histórico de la educación y el magisterio en Oaxaca en el que se insertan las egresadas de la Normal Rural ya como maestras. De esta manera, una mirada del presente, con profundidad histórica, sobre las maestras rurales enriquece la relación entre la Antropología y la Historia, desde lo que Rockwell (2009) llama historizar los estudios etnográficos.

Esta elección metodológica permitirá evidenciar las continuidades, las rupturas, los cambios y las complejidades en los itinerarios biográficos de las maestras pero también posibilita reflexionar en torno a dos puntos: 1) la importancia de las Escuelas Normales Rurales y las aportaciones del normalismo rural al magisterio, a través de sus egresadas y egresados y 2) el papel del magisterio rural en la conformación del sistema educativo mexicano, con carencias y retos pero también con fortalezas y riquezas.

Finalmente, la investigación en sí se percibe como una apuesta por visibilizar dentro de la academia, pero también dentro del debate educativo nacional, la relevancia del normalismo rural y del magisterio, parti-



cularmente de las maestras rurales de Oaxaca. Esta apuesta busca ser un contrapeso ante la campaña de desprestigio en contra de las y los docentes que se acentuó en 2013 con la instauración de la Reforma Educativa. Por ende, la investigación no sólo busca aportar al campo de la educación en territorios rurales y la formación docente rural sino también enfatizar la centralidad del trabajo docente de las maestras rurales en el sostenimiento de las escuelas públicas del país.

FUENTES CONSULTADAS

- ACEVES LOZANO, Jorge E. (2008), "Un enfoque metodológico de las historias de vida", *Proposiciones, Revista de Ediciones Sur*, vol. 29, pp. 1-7.
- BERTELY BUSQUETS, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- (1998), *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteca migrante*, tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.
- BOLÍVAR, A. (2016), "Las historias de vida y construcción de identidades profesionales", en Maria Helena Abrahão, Lourdes Frison, Christianny Barreiro (org.), *A Nova Aventura (Auto)Biográfica*, tomo I, Edipucrs, Porto Alegre, pp. 251-287.
- BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio (2007), "Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 11, núm. 3, pp. 1-27.
- CANO RUIZ, Amanda y Diego Juárez Bolaños (2020), "Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas", en Diego Juárez Bolaños, Elkin Ríos-Osorio y Alicia Eugenia Olmos (ed.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*, Rionegro, Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, pp. 327-363.
- CIVERA CERECEDO, Alicia (2001), "La trayectoria de las escuelas normales rurales en México; algunas huellas para estudiar", en *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*, Venezuela, Universidad de los Andes, Barquisimeto, disponible en: <http://www.tach.ula.ve/heuris/2o_semestre_2001/9_mexico.htm> (Consulta: 10/05/2018).
- (2008), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Estado de México, El Colegio Mexiquense.
- ELLIS, Carolyn, Tony E. Adams y Arthur P. Bochner (2019), "Autoetnografía: un panorama", en Silvia M. Bénard Calva (selección), *Autoetnografía. Una metodo-*

- logía cualitativa, Aguascalientes, San Luis Potosí, Universidad Autónoma de Aguascalientes-COLSAN, pp. 18-41.
- ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos (2010), "Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el Estado de México de las décadas de 1920 y 1930", *Cuadernos Interculturales*, núm. 8, pp. 21-33.
- FERRÁNDIZ, Francisco (2011), *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*, México, UAM.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena y Oresta López Pérez (2008) (coords.), *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*, México, San Luis Potosí, CIESAS-El Colegio de San Luis.
- GALVÁN MORA, Lucila (2020), "Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación", *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 1, núm. 2, pp. 48-69.
- 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*, México, Código Gráfica.
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Martha Corenstein (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*, México, Newton Edición y Tecnología Educativa-UNAM, pp. 21-40.
- GONZÁLEZ APODACA, Erica (2016), "La Reforma educativa y sus impactos en Oaxaca", *El Topil*, núm. 28, pp. 12-16.
- GONZÁLEZ VILLAREAL, Roberto y Ricardo Amann Escobar (2009), "Amilcingo: los desafíos de la tradición", en María Adelina Arredondo (ed.), *Historias de normales: Memorias de maestros*, Cuernavaca, Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Universidad Pedagógica Nacional Morelos, pp. 63-109.
- GOODSON, Ivor F. (2000), "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 10, pp. 733-758.
- HERNÁNDEZ NAVARRO, Luis (2013), *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*, México, Fundación Rosa Luxemburgo.
- 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*, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.



- JOCILES RUBIO, María Isabel (2018), "La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales", *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 54, núm. 1, pp. 121-150.
- JUÁREZ BOLAÑOS, Diego (2017a), Educación básica rural en Iberoamérica, introducción, *Sinéctica*, núm. 49, pp. 1-2.
- (2017b), "Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador", *Sinéctica*, núm. 49, pp. 1-16.
- JUÁREZ BOLAÑOS, Diego, Elkin Ríos-Osorio y Alicia Eugenia Olmos (ed.) (2020), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*, Rionegro, Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- JUÁREZ BOLAÑOS, Diego y Juan David González Fraga (2020), *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales*, México, Colofón-RIER.
- LÓPEZ MACEDONIO, Mónica Naymich (2018), Ayotzinapa. Un episodio para reflexionar acerca de lo que fue la relación institucional de los estudiantes normalistas rurales y el Estado mexicano, documento interno para el *Seminario Interinstitucional de Historia de la Educación y de la Investigación Científica. Saberes y prácticas*, México, DIE CINVESTAV.
- LÓPEZ PÉREZ, Oresta (2001), *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México-Hidalgo, CIESAS-Consejo Estatal para la Cultura y las Artes.
- (2008), "Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana", *Anuario. Historia de la educación*, núm. 9, pp. 147-167.
- (2010), *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tenek y nahuas de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis.
- LÓPEZ PÉREZ, Oresta y Marcelo Hernández Santos (2019) (coord.), *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis.
- ORTIZ BRIANO, Sergio (2012), *Entra la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- PADILLA, Tanalís (2019), "Un foco de agitación latente. Los normalistas rurales y la lucha agraria en Chihuahua durante la década de 1960", *El Cotidiano*, núm. 214, pp. 134-144.
- PUJADAS, Joan (2000), "El método biográfico y los géneros de la memoria", *Revista de Antropología Social*, núm. 9, pp. 127-158.

- REBOLLEDO ANGULO, Valeria y Rosa María Torres Hernández (2019) (coord.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*, México, Universidad Iberoamericana.
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- STREET, Susan (2019), “¿Historizar para visibilizar o visibilizar para historizar? Las mujeres ausentes y silenciadas requieren de esta dialógica natural del oficio del historiador(a) para estar presentes y ser contadas”, en Oresta López Pérez y Marcelo Hernández Santos (coord.), *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, pp. 35-40.
- TORRES CORONA, Velia (2022), “Yo sólo quería ser maestra”: *La configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Oaxaca*, tesis de doctorado, Ciudad de México, CIESAS.
- TORRES HERNÁNDEZ, Rosa María (2019), “Profesión docente en educación básica rural”, en Rebolledo Angulo, Valeria y Rosa María Torres Hernández (coordinadoras) (2019), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 31-83.
- VIVEROS VIGOYA, Mara (2016), “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, *Debate feminista*, núm. 52, pp. 1-17.



En la forja de una historia.
Normalistas zacatecanas: formación
educativa, género y legado, 1878-1970

Norma Gutiérrez Hernández*

Universidad Autónoma de Zacatecas



- * Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Recibió de la UNAM la Medalla “Alfonso Caso”. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores; Integrante del Sistema Estatal de Investigadoras e Investigadores del Gobierno del Estado de Zacatecas; del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE); de la Red contra la Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior; de la Red Nacional de Académicas Feministas; y del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEPASEV). Líneas de investigación: historia de la educación e historia de las mujeres y de género del siglo XIX a la actualidad. Es Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

MARCO INTRODUCTORIO

El siglo XIX permitió en Occidente el inicio de la educación y profesionalización de algunas mujeres; en gran medida como resultado de la herencia ilustrada, que las incluyó en la convocatoria educativa de la población, aunque no con los mismos parámetros que a los hombres, para quienes sí tuvieron eco los valores de libertad, igualdad y no opresión, entre los centrales que enarbó el llamado Siglo de las Luces.

De esta forma, como menciona Gomáriz (1992), pese a que las mujeres participaron en la gesta revolucionaria francesa, ofreciendo sus salones a la intelectualidad de la época (mujeres de clase alta); participando directamente en la Revolución (mujeres pobres); o bien, en la organización de clubes, algunos de ellos de exclusividad femenina para reivindicar su papel en la rebelión (mujeres de clase media), “los ideólogos de la Ilustración mantuvieron posiciones ambiguas frente a sus compañeras revolucionarias, cuando no abiertamente misóginas” (p. 5).¹ Es relevante comentar que los antecedentes de subordinación femenina que enarbó el pensamiento ilustrado tuvieron como referente central los lineamientos que asignaron para las mujeres y lo femenino las primeras culturas previas al cristianismo, mismos que pasaron sin alteración en los siglos posteriores (Anderson y Zinsser, 1992).

De esta forma, las bases del escenario educativo de las mujeres decimonónicas retomaron significativamente las ideas de la centuria previa, haciendo hincapié en que su educación tuviera como eje transversal:

los rezos, el aprendizaje de *labores domésticas* y el recorte de las asignaturas prescritas para los niños. Se argumenta que las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de

¹ Al respecto, es importante poner de relieve que hubo algunas plumas masculinas de la Ilustración que abogaron a favor de las mujeres, sin embargo, sus planteamientos no tuvieron eco (Gutiérrez, Magallanes y Rodríguez, 2017).

su función principal, la de esposas y madres (Subirats, 1994, p. 50. Énfasis añadido).

En este sentido, la educación fue asimétrica para ambos sexos, definida desde los entornos escolares como unisexual: maestras con niñas y profesores con niños, incluso hasta el nivel superior; pero, sobre todo, más allá de la conformación en los espacios pedagógicos, la formación educativa entre sexos fue disímil en cuanto a los contenidos, los saberes, las prácticas y los dispositivos que se implementaron en los procesos instructivos, como por ejemplo los libros de texto, lo cual iba en franca sintonía con el papel y lugar que desempeñaba uno y otro sexo en el orden social.

A tono con esto, es inteligible imaginar que un destino social para las mujeres centrado en “seres para otros”, que se refiere a una subjetividad que está en un “constante dar, anulándose ella, es decir, actuando y viviendo como *mujer cuerpo para otros* como *mujer sustento para otros*” (Basalia, 1983, p. 44. Énfasis en el original), retrasó sobremanera la formación educativa postelemental de las mujeres a lo largo de toda la centuria decimonónica, ya que era incompatible presidir el espacio doméstico y familiar, con un ingreso a las aulas de una educación media y superior.

En razón de lo anterior, se puntualiza que en México sí hubo un llamado a la educación de las mujeres durante el siglo XIX,² periodo en el que se entronizó la gratuidad, obligatoriedad, laicidad y uniformidad de la enseñanza, pero en el caso de las féminas, los planes de estudio tuvieron sesgos de género,³ desde un nivel elemental y hasta el superior. No obstante, pese a ello, para las mujeres representó una conquista sin precedentes: “el reconocimiento legal de su salida al espacio público” (Ballarín,

² De hecho, desde el periodo previo. Así, una historiadora comenta: “El Estado quería extender la educación básica [...], modernizar la enseñanza en los colegios y las universidades y al mismo tiempo reducir la participación de la Iglesia en las instituciones educativas. Las autoridades civiles intentaron promover la razón y no la tradición como elemento primordial en la educación, desarrollando personas “útiles” y de “buen gusto para lograr el bienestar del reino” (Tanck, 2010, p. 72).

³ La categoría de género “conceptualiza a las personas en términos sociales en función de un sexo. Esto significa que los hombres y las mujeres se hacen por manufactura humana, por un proceso de socialización y educación que inicia desde antes de nacer y permanece durante toda la vida. Así, las características de lo masculino y lo femenino se acuñan, no son parte de un código genético, sino que son el resultado de una cultura” (Gutiérrez, 2022, p. 275).

2005, p. 559). A partir de esto, gradualmente fueron escalando posiciones respaldadas en un capital educativo.

Con base en esto, en el país durante el periodo decimonónico, en particular en el último tercio, algunas mujeres, sobre todo pertenecientes a las clases medias, fueron incursionando en el ámbito público a partir de una formación educativa, posicionándose en lugares que no contradecían su socialización de género, ganando terreno en espacios laborales, a tono con los lineamientos contextuales de la modernización y el progreso. Esto, en sintonía con las demandas de un Estado educador. De esta manera, inicialmente se enlistaron en las filas magisteriales, que no contradecía su papel social, sino que lo fortalecía, dada la correspondencia entre la figura maternal y la de profesora.

A la par y también a cuentagotas, un puñado de mujeres se matriculó en las academias comerciales y/o carreras cortas, tanto de planteles públicos como particulares. Estos establecimientos educativos abastecían de personal a las instituciones, oficinas de gobierno y almacenes, ya que, estas instancias solicitaban una mano de obra femenina y joven. En torno a esto, también fueron mujeres de un sector específico las que se inscribieron en este tipo de estudios, tal como lo precisa una investigadora: “el nacimiento en una familia de clase media permitió que las mujeres también se ilustraran” (González, 2016, p. 49).

Esta situación tuvo un saldo favorable para las mujeres, porque aún con las limitantes con las que lidiaron en sus estudios, las instituciones y, posteriormente, en una esfera laboral asalariada, con condiciones precarias y matices de género, fueron un punto de referencia para sus congéneres, a quienes no sólo les abrieron el camino, sino que a partir de su actuación social forjaron un sendero de independencia económica y reconocimiento social, bastión de innovación en el mundo femenino, sin precedentes en las décadas previas. Así, poco a poco accedieron y enunciaron *su* palabra, tal como lo refieren las fuentes primarias en los acervos —a diferencia de los años previos—, por lo que edificaron una cultura escrita de singular valía, como parte de la memoria femenina que forjaron.

Esta investigación coadyuba al análisis de ese legado, particularmente de las normalistas zacatecanas, en su transitar primero en la Escuela Normal para Profesoras y luego en la Normal Mixta, poniendo el acento en su trayecto formativo de género, a partir de saberes y prácticas pedagógicas y, su consecuente impronta social. Para llevar a cabo esto, en gran medida



el trabajo retoma primordialmente fuentes primarias del Archivo Histórico “Salvador Vidal”, de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.⁴

LA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORAS DE ZACATECAS: CENTRO PIONERO FEMENINO DE EDUCACIÓN POSTELEMENAL

Durante el siglo XIX, una de las banderas de los diferentes gobiernos fue la de la educación, porque como se ha enunciado, había márgenes muy altos de analfabetismo. Así, una de las tareas centrales del Estado fue la creación de normales, para formar al profesorado que sería su brazo para abatir este rezago; estas instituciones fueron sus hijas legítimas y se pueden señalar en este periodo, al menos de dos tipos: las lancasterianas en las primeras décadas y las que se establecieron en el último tercio de esta centuria, caracterizadas por ya incorporar contenidos de pedagogía, psicología, etc., acordes al contexto occidental de modernización. Estas instituciones respondieron a la política educativa del Estado, por lo que se multiplicaron en todo el país: “para 1900, funcionaban en el país 45 escuelas normales” (Curiel, 1982, p. 432).

En esta tesitura, la Escuela Normal para Señoritas de Zacatecas fue planteada por decreto del Congreso local en 1875 (Pedrosa, 1889). Sin embargo, quedó establecida hasta tres años después, y fue posterior a la Normal de varones, que tuvo su apertura en 1876.⁵ La Normal femenina tuvo al menos tres objetivos claros en su creación: brindar a las niñas zacatecanas un centro educativo de enseñanza superior,⁶ “procurar a la mujer nuevos elementos de trabajo y de emancipación”, e incidir en el ingente

⁴ Un agradecimiento especial al maestro Margil de Jesús Romo Rivera, fundador y responsable de dicho acervo, por su excelente disposición, apoyo, trato, generosidad y conciencia histórica.

⁵ Gutiérrez (2013) ha investigado los antecedentes de la Normal femenina de Zacatecas, incluso con referentes desde principios del siglo XIX, cuando se creó en 1825 la Normal de Enseñanza Mutua o de la Constitución, la tercera a nivel nacional.

⁶ Sobre el particular, es oportuno el planteamiento que hacen dos historiadoras: “Se consideraba que la educación secundaria debía servir para convertir a la mujer en maestra. En consecuencia, incluso las escuelas que empezaron con la idea de proporcionar educación secundaria terminaron siendo normales” (Loyo & Staples, 2010, p. 134).

analfabetismo de la población, con la generación de maestras que hicieran frente a esta problemática.⁷



Romo, 2018.

Los índices de analfabetismo en la población mexicana del siglo XIX, y hasta bien entrado el XX fueron de mayúsculas proporciones, por lo que los gobiernos en sus tres órdenes (federal, estatal y municipal), se dieron a la tarea de atenderlos, aunque no con resultados cuantitativos de gran envergadura. Así, para el periodo porfirista, se habla de una falta de instrucción en el 80 por ciento de las y los habitantes y un “índice de asistencia a la escuela de 41 en un millar” (Loyo & Staples, 2010, p. 136). Para las primeras décadas del siglo XX, la realidad educativa que advierte una especialista, da cuenta de una continuidad del panorama decimonónico, a la letra señala:

⁷ Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (en adelante AHEZ); Fondo: Jefatura Políticas; Serie: Instrucción Pública; Subserie: Generalidades; Caja núm. 5; Exp. s/n, Zacatecas, 30 de julio de 1877.



En la práctica, las escuelitas no pasaron del primer año, mezclaron a niños y adultos en estrechos locales, carecieron de mobiliario y material de trabajo y, por imposición de la comunidad, no se apegaron a un programa ni a un calendario estricto. Para los padres, con frecuencia la escuela era una institución ajena. Necesitaban el trabajo de sus hijos y no había tiempo para el estudio, por lo que la deserción fue constante (Loyo, 2010, p. 156).

De esta forma, el inicio de la educación pública en el país presentó grandes problemas, tales como altos parámetros de ausentismo, deserción y poca aprobación de los estudios, en gran medida explicados por el desconocimiento de la importancia y movilidad social a partir de una formación educativa, como resultado de la carente alfabetización de los padres y madres de familia, y la necesidad de la mano de obra de sus hijos e hijas para la sobrevivencia familiar. Lo anterior, a la par de la endeble infraestructura de los espacios escolares y la falta de maestros y maestras, quienes no se matriculaban tan fácilmente en una opción educativa profesional que con frecuencia les propinaba bajos salarios (con un retraso para obtenerlos, inclusive hasta varios meses), condiciones laborales ínfimas y poco reconocimiento social.

No obstante, se le apostó todo a la educación, se consideró que ésta sería la llave mágica que permitiría el tránsito del país a un desarrollo y progreso, mismo que ya tenían otras naciones de la época, tanto en Europa como en el vecino país, Estados Unidos. De hecho, este punto fue el único en el que estuvieron de acuerdo las distintas fracciones que definieron el escenario político de los siglos XIX y XX: la importancia de la formación educativa de la población mexicana, aunque con pronunciadas diferencias para implementarla en cuanto a los contenidos curriculares, objetivos y funcionalidad social.

En esta monumental tarea, las mujeres como educadoras fueron vistas con buenos ojos, porque la carrera de profesora iba aparejada con los lineamientos de género definidos para ellas. Así, hubo una proliferación de los centros normalistas femeninos; un par de historiadoras lo precisa en estos términos:

Durante el Porfiriato, el magisterio, considerado la carrera femenina por excelencia, era una de las pocas opciones que tenía la mujer para acceder a la vida profesional. La opinión pública y algunos ideólogos, entre ellos Justo

Sierra, reafirmaban la creencia de que las mujeres se inclinaban instintivamente hacia las tareas educativas y el cuidado material y moral de los niños. Varios pedagogos extranjeros [...], guía y ejemplo de educadores porfirianos, difundieron la idea de que la mujer estaba particularmente dotada para la docencia (Loyo y Staples, 2010, pp. 134-135).

Con base en esto, la carrera magisterial se feminizó desde las postrimerías del siglo XIX, un buen número de trabajos históricos dan cuenta de ello (Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio, 2001; López, 2006; Galván y López, 2008; Gutiérrez, 2013).⁸ A nivel nacional, las cifras refieren lo siguiente: “En 1900, al parecer, 91 por ciento de los estudiantes de normal en el país eran mujeres. En 1907, de los 15 525 profesores, sólo 23 por ciento eran varones. En menos de 30 años, la profesión de maestro de primaria se había convertido en una actividad femenina” (Loyo y Staples, 2010, pp. 135-136).⁹

En la Escuela Normal de Profesoras de Zacatecas esto fue una realidad contundente, tal como puede apreciarse en distintas fuentes primarias, en particular cuando se hace la comparativa con la homóloga para varones. En este tenor, un informe en esta última institución detalla lo siguiente:

En la escuela profesional el movimiento es desolador [...]. La escacés [*sic*] de alumnos en la Normal proviene según he podido observar de la facilidad de que el hombre tiene para dedicarse a otras carreras u ocupaciones que le proporcionen la manera de vivir, y por otra parte la poca expectativa que tiene la carrera del profesorado; a estas causas se agrega la de que de tres años a esta parte no se han concedido todas las becas [...] el número de profesores que cada año salen es menor cada vez, por ejemplo, en el año 96 se recibieron 12

⁸ Al respecto, es oportuno lo que comenta una autora: “Son incontables las obras que se refieren a la historia de la profesión magisterial sin reconocer como una característica importante su constitución mayoritariamente femenina, y pocas se han interesado por revisar las implicaciones que tiene una profesión feminizada en el complejo proceso que subyace al entramado actual de este grupo socioprofesional” (López, 2006, p. 4).

⁹ En la actualidad continúa esta dinámica, puesto que, de 100 figuras docentes en educación básica, 71 tienen rostro de mujer. La feminización del magisterio en este nivel educativo tiene estas cifras: en preescolar existen 94 educadoras frente a 6 educadores; en primaria 67 por ciento son maestras y 33 por ciento maestros y, en secundaria, de cada 100 hay 57 profesoras y 43 profesores (INEGI, 2020).



alumnos [...], en el año 97 terminaron 6 alumnos [...] en el presente año se recibieron 5 [...].¹⁰

A todas luces, esto fue un denominador común en la Normal de Profesores, sustentado en una cuestión de género, economía y reconocimiento social: los estudiantes que abrazaban una formación postelemental difícilmente volteaban a las normales, incluso pese a los incentivos gubernamentales de las becas, particularmente por los bajos salarios y las condiciones del profesorado, acentuadas en un nivel mayor de inopia en los contextos rurales, escenarios que en Zacatecas estuvieron presididos, sobre todo, por maestras (Gutiérrez, 2023).

Para las maestras esto sí fue atractivo, particularmente, porque a diferencia de sus compañeros, no tuvieron muchas posibilidades para ingresar a las profesiones liberales, fueron “indeseables”¹¹ en los institutos de ciencias (convertidos posteriormente en las universidades públicas de los estados), como refieren las primeras profesionistas del país y de las entidades (Gutiérrez, 2022b). En sintonía con esto, como bien precisa una pionera en el estudio del ingreso femenino a la educación superior:

la mujer empezó por ser profesora, luego empleada de los comercios que se empezaban a fundar y, finalmente, profesionista. De este modo y en contra de las ideas más generalizadas, las mujeres empezaron a trabajar eficazmente en un espacio que, anteriormente, estaba reservado para los hombres (Galván, 2003, p. 224).

También, el énfasis en la asociación mujeres-magisterio estuvo acompañado por el impulso y coerción de la administración gubernamental. De este modo, el Ejecutivo envió instrucciones a las maestras de las escuelas de niñas, en especial a las de la ciudad capital, para que una vez que terminaran su instrucción primaria pasaran a la Normal de Profesoras. De hecho, se advierte sólo esa posibilidad:

¹⁰ Archivo Histórico “Salvador Vidal” de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (en adelante AHSVBENMAC); Fondo: Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”; Serie: Normatividad; Años: 1878-1901; Caja núm. 1; Exp. 2, 1898.

¹¹ Este término es original de una historiadora francesa; se refiere a la tardía aceptación de las mujeres en las instituciones de educación superior (Perrot, 2008).

Una manera de asegurar el ingreso de las niñas a la Normal fue que sólo cursaran la instrucción elemental en las escuelas públicas y concluyeran la primaria superior en la Normal, así sería más fácil reclutarlas para el magisterio y seguir de cerca su desempeño académico. Lo anterior fue indicado a las directoras de los planteles (Gutiérrez, 2013, p. 304).¹²

Otro recurso que utilizó el Estado educador, para que las alumnas y sus familias pudieran motivarse, y continuar con sus estudios postelementales en la Normal, fue el otorgamiento de becas.¹³ De hecho, hasta el profesorado tenía por ley esta especie de prestación para alguna o algún familiar, ya que, también fue una política que se implementó en la Normal de Varones.¹⁴ Es importante subrayar que las normalistas recibían menos dinero en las becas, respecto de sus compañeros.¹⁵

La Escuela Normal de Profesoras fue en ascenso en su matrícula, por lo que pronto se advirtió la pertinencia de establecer una primaria de niñas anexa y un “jardín de la infancia”, para que las normalistas pudieran practicar.¹⁶ Esto ocasionó un mayor número de la comunidad escolar de la Normal, por lo que después de varias gestiones, “en 1896 se inauguró un local propio en la calle de los Gorreros, actualmente calle Juárez, el que, curiosa-

¹² Durante el periodo aludido, la educación primaria obligatoria sólo era la elemental, que integraba los grados 1º, 2º, 3º y 4º; la primaria superior comprendía 5º y 6º grados, y sólo la cursaban quienes continuaban con una formación preparatoria y superior. En relación con esto último, se hace énfasis en que la educación normalista obtuvo la categoría de Licenciatura hasta 1984, lo que a partir de entonces implicó que quienes abrazaran la carrera magisterial, debían contar con estudios de bachillerato (Medrano, Méndez y Morales, 2017).

¹³ Es importante puntualizar que, al formalizar la asignación de una beca, había un compromiso signado, para que la persona beneficiaria brindara sus servicios magisteriales: “a la instrucción pública en el estado durante tres años después que haya concluido su carrera”. AHSVBENMAC; Caja 20; Carpeta: 151; Zacatecas, 28 de enero de 1901. Lo anterior, porque las alumnas y los alumnos becados, con frecuencia ya no querían regresar a sus lugares de origen o a los contextos rurales que demandaban sus servicios.

¹⁴ Archivo Histórico del Municipio de Zacatecas (en adelante, AHMZ), Ley Orgánica de Instrucción Primaria. Programas de Enseñanza y Reglamento de dicha Ley para los Establecimientos Primarios en el Estado de 1891, Imprenta del Hospicio de Niños, Zacatecas.

¹⁵ Boletín de Instrucción Primaria. Órgano de la Dirección General del Ramo en el Estado de Zacatecas, t. III, núms. 7 y 8, Zacatecas, noviembre y diciembre de 1908, p. 128.

¹⁶ La inauguración se llevó a cabo el 1 de mayo de 1892. AHSVBENMAC; Fondo: Escuela Normal Manuel Ávila Camacho; Serie: Gobierno; Subserie: Normatividad; Años: 1878, 1880, 1890, 1892; Caja núm. 1; Exp. 8.



mente, a la fecha es un recinto educativo exclusivo para el sector femenino: la escuela para niñas “Valentín Gómez Farías” (Gutiérrez, 2013, p. 320). En el friso de la puerta principal, aún se advierte el nombre de Escuela Normal.



Fotografía propiedad de la autora.

El número de alumnas en la Normal también tuvo un incremento, porque el propio Reglamento de la institución, permitía la inscripción de alumnas sólo en algunas asignaturas, sin que tuvieran que cursar toda la carrera magisterial. A estas estudiantes se les llamó “supernumerarias” o “asistentes”. Este hecho incidió en que la Normal de Profesoras se erigiera en el principal centro educativo de educación superior para las zacatecanas, porque fue una carrera que estuvo a tono con su socialización de género. Además, el incremento de la matrícula también se fortaleció con la incorporación de la carrera de Telegrafía en 1898, y la opción de la carrera de Teneduría de Libros a principios del siglo XX, como resultado del contexto de modernización y progreso, particularmente por el establecimiento de almacenes, oficinas de gobierno y de la iniciativa privada, que demandaron mano de obra femenina.

En 1906, frente a una situación económica adversa en la entidad¹⁷ y la minúscula matrícula de la Normal de varones, el Ejecutivo decretó la

¹⁷ Para una mayor ilustración sobre el tema: véase (Gutiérrez, 2013, pp. 21-48).

fusión de la institución que formaba los cuadros magisteriales, creándose así la Escuela Normal Mixta. No fue extraño que al frente de este plantel, establecido en las instalaciones de la Normal femenina, se designara como director a quien ocupaba este cargo en la de hombres.¹⁸

La Normal Mixta perduró en el edificio que había sido la Normal para Profesoras por 44 años (Romo, 2018); posteriormente, en septiembre de 1946, se colocó la primera piedra de lo que sería la actual Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (BENMAC),¹⁹ ceremonia que fue encabezada por el entonces secretario de Educación Pública, doctor Jaime Torres Bodet, el gobernador de Zacatecas, Leonardo Reynoso, el director de la Normal, profesor Luis de la Fuente García, así como la comunidad estudiantil, docente y administrativa de dicho plantel. Lo anterior, en el marco de los festejos del cuarto centenario de la fundación de la ciudad capital, y lo poco idóneo que resultaba ya el inmueble, de cara a las nuevas necesidades educativas de la formación docente de los y las normalistas. La inauguración se llevó a cabo 4 años después, en agosto de 1950. Con el traslado a la nueva Normal, las escuelas anexas se reubicaron y dieron origen a nuevos planteles, todavía en pie en la actualidad, como el Jardín de Niñas y Niños “Citlallin” y la Primaria “Profra. María Soledad Fernández Bañuelos” (Romo, 2021b).

Finalmente, en la antesala de cierre de este apartado, es oportuno comentar que la carrera de educación preescolar se estableció en la Normal hacia 1943 (Romo, 2022b), unos años antes de que se trasladaran al actual edificio. Sobre el particular, es oportuno hacer hincapié que mucho antes de la creación de esta orientación profesional, se impartían contenidos referentes a ella en la carrera del profesorado, específicamente desde los últimos años del Porfiriato, periodo en el que surgieron los “jardines de la infancia” en el país y la entidad, sobre todo, cursos sobre Froebel, dirigidos a mujeres (Gutiérrez, 2013).²⁰

¹⁸ Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas, t. XXXVI, núm. 2, Zacatecas, 6 de enero de 1906, p. 1. En años posteriores, hubo algunas directoras en la Normal Mixta; para un mayor conocimiento de esto, véase (Romo, 2022a).

¹⁹ El carácter de Benemérita lo obtuvo el 17 de octubre del 2012, distinción otorgada por la Sexagésima Legislatura del Estado de Zacatecas (Romo, 2021a).

²⁰ De acuerdo a Alvarado (2021), desde 1886 se incorporaron en el plan de estudios de la Normal para Señoritas algunos cursos para atender a las y los párvulos, considerando que “en la tierna infancia era importante inculcar valores y desarrollar las habilidades motrices (de ahí la enseñanza de las manualidades). También se daban clases de canto y piano, ambas actividades eran relevantes en la pedagogía frobeliana, pues el domi-





BENMAC, 2023b.

En relación con la carrera de educación preescolar, llama la atención lo siguiente: en 1950, después de haber egresado la primera generación de educadoras, los asesores del gobernador en turno, Lic. José Minero Roque, optaron por cerrarla, en virtud de que consideraron que quienes la ejercían sólo eran “niñeras de categoría y que no requerían de una preparación específica” (Romo, 2022b, 5,13-5,18 ss). La respuesta de educadoras y algunas autoridades educativas de la entidad ante estos endeble razonamientos, dio como resultado la restauración de la profesión en la Normal en 1954; posteriormente, en 1978, ante una creciente demanda en la matrícula, se construyó un inmueble exclusivamente para albergar esta orientación profesional, plantel en el que permanecieron hasta 1994, año en el que regresaron a la BENMAC (Romo, 2022b).

Por otro lado, la carrera de Trabajo Social fue creada en la Normal en 1964 (Ramos, 2023), y permaneció en ella tres décadas. A partir de 1994, cuando la carrera de preescolar regresó a la BENMAC, la orientación de

nio de la música era considerada una habilidad que soportaba otros aprendizajes” (pp. 74-75).

Trabajo Social fue trasladada al edificio que habían dejado las educadoras (Romo, 2022b); a la fecha, este tipo de estudios continúa en dichas instalaciones.

Actualmente, la BENMAC oferta las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar, Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, Inclusión Educativa y Educación Física; además de una Maestría en Educación (BENMAC, 2023a).

SABERES DE GÉNERO EN LA ESCUELA NORMAL, 1878-1970

Desde sus orígenes, el Plan de Estudios para las normalistas²¹ tuvo sesgos de género; es decir, llevaron asignaturas exclusivamente para una formación centrada en lo doméstico, en armonía con los paradigmas educativos para mujeres y su función en el orden social, en especial, las tareas de atención familiar y de reproducción. Debido a ello, el currículum formal y “oculto”,²² (que no era tan oculto), giró en torno a un desempeño óptimo de la esfera privada. La escuela, como brazo de un Estado educador, tuvo una correspondencia con los mandatos de género, mismos que daban cuenta del lugar que a hombres y mujeres les correspondía en la sociedad. Una autora lo precisa en estos términos:

Los contenidos seleccionados en los diferentes estados de la República para la educación superior y profesional de las mujeres, develaba límites y orientaciones claras respecto a la forma de acotar e interpretar la ciudadanía femenina y el énfasis escolar que se daba a los contenidos formadores de la identidad maternal y femenina. Estas políticas educativas liberales también orientaban a hombres y mujeres hacia nichos de trabajo específicos. La constante del discurso educativo [...] era su carácter contradictorio y ambiguo,

²¹ Con algunos cambios curriculares en diferentes periodos, como se advierte en líneas más adelante.

²² El currículum oculto se define como “el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución [...]. Es todo aquello que sí se ve y que sí se oye, pero que se transmite y se recibe de manera inconsciente, al menos sin una intencionalidad reconocida [...]. El currículum oculto no se desarrolla de manera consciente, ya sea en cuestiones de género o en cualquier otra, pero se desarrolla y, por tanto, debe ser tenido en cuenta. Además, a pesar de no estar escrito en ningún sitio, existe con tanta fuerza que supera, en muchas ocasiones, al currículum explícito” (Acevedo, 2010, p. 1).



por un lado, llamaba a la igualdad educativa y, por otro, negaba a las mujeres la educación plena (López, 2008, p. 35).

Lo anterior se advierte a todas luces en distintas fuentes primarias, los discursos de diferentes voces, las definiciones y prácticas pedagógicas, los libros de texto y, por supuesto, de manera primordial, en el análisis de los planes de estudio. Ahora bien, éstos tenían una continuidad respecto de la formación educativa de las niñas en los centros escolares de nivel primaria, porque el “currículum sexuado”²³ era un eje transversal en la formación de las mujeres en todas las etapas educativas.

En este sentido, desde 1877 en las escuelas de niñas zacatecanas de organización completa (seis grados),²⁴ las definiciones curriculares para ellas fueron las siguientes:

CUADRO 1

Plan de Estudios de Instrucción Primaria para Niñas
en las Escuelas de la ciudad de Zacatecas, 1877

<i>Grados</i>	<i>Cursos</i>
Primer año	Lecciones orales de moral universal, lectura en cartel, escritura en pizarra y principios de caligrafía; aritmética, numeración y cantidades, gramática castellana, ortología, bordados en canevá, geometría a pulso, líneas y ángulos.
Segundo año	Moral práctica usual; urbanidad, lectura en libro; escritura en papel; aritmética, enteros y quebrados; análisis gramatical; costura en blanco; composiciones; dibujo, triángulos, cuadriláteros y polígonos.

²³ El término es original de una investigadora potosina, quien lo conceptualiza de la siguiente forma: “alude a los contenidos educativos, como una construcción social, histórica y cultural compleja. El contenido es la referencia con que diversos sujetos de la educación interpretan, participan, elaboran y transmiten conocimiento, valores y conductas. Como currículo sexuado se menciona a contenidos educativos diferenciados para niños y niñas” (López, 2008, p. 36).

²⁴ Es importante precisar que en el periodo aludido, la gran mayoría de las escuelas adolecían de este tipo de organización; generalmente, las que contaban con ella estaban ubicadas en los contextos urbanos. No obstante, al margen del tipo de plantel, cada uno brindó una formación educativa de género para las niñas.

<i>Grados</i>	<i>Cursos</i>
Tercer año	Moral práctica usual; urbanidad; lectura completa; escritura completa; aritmética, decimales, sistema decimal y denominados; análisis gramatical; costura en blanco; dibujo, círculo, óvalo y sólidos.
Cuarto año	Lectura de obras morales y científicas; escritura al dictado y copia de obras escogidas; aritmética completa con excepción de los logaritmos; gramática general; bordado en blanco; remiendos y surcidos [<i>sic</i>]; dibujo con instrumentos, figuras y problemas de utilidad práctica; música vocal; elementos de cosmografía y geografía.
Quinto año	Lectura de obras morales y científicas, correspondencia epistolar; álgebra hasta ecuaciones de segundo grado; francés primer año; bordados con chaquira y tejidos; dibujo lineal; música vocal y en piano; primer año de gimnasia; geografía y elementos de la historia de México.
Sexto año	Lectura de obras escogidas; letra gótica y de ornato; contabilidad; francés segundo año; bordados con sedas y metales; dibujo en perspectiva; piano; segundo año de gimnasia; elementos de historia universal y de economía e higiene domésticas; práctica de las materias de los años anteriores.

Pedrosa, 1889, pp. 56-57. Énfasis añadido.

Es relevante puntualizar que este diseño curricular fue instituido por la administración gubernamental sólo para las escuelas de la ciudad de Zacatecas, en aras de que las alumnas que concluyeran con los seis grados pudieran inscribirse en la Normal femenina; más aún: “El propio Estado puntualizó que una vez que hubieran cubierto el plan de estudios de seis años, aún sin examinarse, estarían capacitadas para desempeñarse como profesoras” (Gutiérrez, 2013: 297). De esta manera, se reitera el ya señalado interés del gobierno para impulsar decididamente el ingreso de mujeres en el servicio magisterial, constante del siglo XIX y las siguientes décadas, a tono con el escenario nacional frente a las ingentes cifras de analfabetismo; asimismo, se subraya la proliferación de profesoras muy jóvenes, algunas de ellas todavía en la etapa infantil.

Este plan de estudios de 1877 da cuenta de lo que fue una línea de estudio de género para las niñas zacatecanas. Por un lado, están presentes los cursos que aluden a la moral, asignatura en la que había un énfasis



pronunciado sobre los deberes de las mujeres, en particular su edificación como madres y su incidencia en la formación de las nuevas generaciones, juntamente con su rol de esposas y amas de casa en el entorno doméstico y familiar. Lo anterior, con la distinción de exclusividad femenina. En este mismo rubro, también se adscribe la materia “Lectura de obras escogidas”, en tanto que los libros, como dispositivos pedagógicos de una cultura escolar (Julia, 1995), hacían eco a los elementos formativos de género en las mujeres, tema que ha sido rescatado en la historia de la educación por varias autoras (López, 2008; Hurtado, 2010; Gutiérrez, 2019; Gutiérrez, 2022a); más adelante, se ilustrará esto con mayor puntualidad.

Asimismo, en este currículum de 1877 también están las asignaturas que pueden resumirse en el ámbito de cuidado, atención, socialización y educación de las hijas, hijos y cónyuge, referentes a los aprendizajes de costura, bordado, higiene y economía doméstica. Sobre el particular, una investigadora señala que la convocatoria educativa para las mujeres se sustentó en el “papel reproductivo” asignado para ellas, a partir del cual se definía su responsabilidad social. Así, “La madre, maestra innata debía ser instruida no para sí misma, sino para instruir a su descendencia” (Staples, 2005, p. 388).

En esta tesitura, se hace hincapié en cómo este tipo de contenidos curriculares para las mexicanas estuvieron presentes desde las primeras décadas del siglo XIX. Con base en esto, en 1831, el Plan General de Enseñanza Pública para el Estado de Zacatecas establecía dos momentos formativos para las niñas de la entidad. En la siguiente cita se menciona esto:

en la primera aprenderán a leer, escribir y *coser*, el catecismo de la doctrina cristiana y un breve resumen de *sus deberes respecto de sí mismas y de la sociedad*. En la segunda sección *se les enseñará a bordar y otras labores propias de su sexo*, los principios de dibujo, los de aritmética y el catecismo histórico de la religión (Pedrosa, 1889, p. 28. Énfasis añadido).

Este tipo de planteamientos ideológicos para las mujeres estuvo presente por muchos años, fue indeleble por décadas en las mentes de las propias autoridades educativas, quienes consideraban que las mujeres tenían el imperio de los sentimientos y una misión de largo aliento: “la formación de la familia, la influencia moral sobre el hombre y de este modo la influencia permanente en todas las evoluciones de la sociedad” (Díaz, 2000,

CXCII). Por consiguiente, no causa asombro la voz coetánea de un destacado profesor de Zacatecas, a propósito de la apertura de la Normal femenina: “era natural, la preocupación arraigada de la reclusión de la mujer en el hogar, la idea de que sólo para la familia prestaba contingente y de su inferioridad mental, fueron obstáculos con que se tuvo que tropezar” (Pedrosa, 1908, p. 117).

Por consiguiente, ni siquiera con la unión de las normales a principios del siglo XX se adoptó un plan de estudios común, sino que siguieron apareciendo las definiciones curriculares de género. De esta forma, en julio de 1906 y sólo para las normalistas, se establecieron las asignaturas de Cocina y Labores; este último curso con la innovación tecnológica de cinco máquinas de coser (Pankhurst, 1909).

La cultura escolar²⁵ de género que caracterizó a la Normal fue de gran veteranía, tal como se advierte en el siguiente cuadro, en el que se resalta la apertura y permanencia de cursos específicos para presidir el espacio doméstico y familiar, naturalmente, dirigidos sólo a mujeres.

CUADRO 2

Asignaturas de género para normalistas en distintas carreras y planes de estudios, 1878-1970

<i>Normal para Profesoras</i>		
<i>Año</i>	<i>Carrera</i>	<i>Materia</i>
1878	Carrera del profesorado	-Costura -Corte de vestido -Bordado -Moral
1879	Carrera del profesorado	-Deberes de la mujer en sociedad y la familia
1892	Carrera del profesorado	-Economía doméstica -Costura -Labores femeninas y corte de ropa -Manufactura de flores

²⁵ Se define como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades” (Julia, 1995, p. 131).



<i>Normal para Profesoras</i>		
<i>Año</i>	<i>Carrera</i>	<i>Materia</i>
1898	Carrera del profesorado	-Economía doméstica -Horticultura -Floricultura -Sistema Froebel
1899	Carrera del profesorado	-Costura (1º, 2º, 3º y 4º grado) -Flores (1º, 2º, 3º y 4º grado)
1901	Carrera del profesorado	-Economía doméstica
<i>Normal Mixta</i>		
1906	Carrera del profesorado	-Costura -Cocina y labores -Sistema Froebel
1912	I, II y III años preparatorios	-Labores manuales (sólo alumnas y profesoras)
	IV año preparatorio	-Labores manuales y corte de ropa (sólo alumnas y profesoras)
	I año profesional	-Metodología Froebeliana
1920	I año profesional	-Bordado
1925	Instrucción Primaria Superior I año	-Labores manuales (costura y corte de ropa)
	II año	-Labores manuales (costura y corte de ropa)
	III año	-Labores manuales (costura)
	IV año	-Metodología Froebeliana
	V año	-Economía doméstica, cocina y pequeñas industrias
1927-1928	I año	-Labores manuales y pequeñas industrias
	II año	-Labores manuales y pequeñas industrias
	III año	-Labores manuales y pequeñas industrias -Cuidado del niño -Labores femeniles
	IV año	-Metodología Froebeliana
	V año	-Economía doméstica
1930	V año	-Economía doméstica -Labores femeniles

Normal para Profesoras

<i>Año</i>	<i>Carrera</i>	<i>Materia</i>
1945-1946	Ciclo de Secundaria I año	-Labores femeniles (costura)
	Ciclo de Secundaria II año	-Labores femeniles (costura) -Economía doméstica
	Ciclo de Secundaria III año	-Labores femeniles (costura) -Enfermería
	I año profesional	-Labores femeniles (corte de ropa) -Cocina
	II año profesional	-Pequeñas industrias
1954-1956	Ciclo Secundario. Primer año	-1er. Curso de Talleres y Economía doméstica -Corte de ropa
	Ciclo Secundario. Segundo año	-2o Curso de Talleres y Economía doméstica
	Ciclo Secundario. Tercer año	-3er. Curso de Talleres y Economía doméstica
	Ciclo profesional 1°	-Talleres y economía doméstica
	Ciclo profesional 2°	-Talleres y economía doméstica
	Ciclo profesional 3°	-Talleres y economía doméstica
	Ciclo profesional 3°	-Taller de Laboratorio: Economía doméstica
1969-1970	Ciclo profesional 3°	-Actividades tecnológicas: Economía doméstica -Educación para la salud (para varones, énfasis en la educación sanitaria; para señoritas: énfasis en Puericultura)
1959	Carrera para educadoras	-Cocina y repostería -Corte de ropa -Paidología -Puericultura
1964	Carrera para educadoras	-Ciencias domésticas (cocina) -Ciencias domésticas (corte de ropa) -Paidología -Puericultura
1967-1969	Carrera para educadoras	-Ciencias domésticas
1970	Carrera para educadoras	-Economía doméstica



<i>Normal para Profesoras</i>		
<i>Año</i>	<i>Carrera</i>	<i>Materia</i>
1969	Carrera de trabajo social	-Economía y administración del hogar -Enfermería y primeros auxilios

Elaboración propia a partir de AHSVBENMAC; Fondo: ENMAC; Serie: Normatividad; Años: 1878-1901; Caja 1; Exps. 1, 8, 9; Sección: Administración académica; Serie: Plantes y Programas de Trabajo; años: 1878-1998; Caja 13; Exps. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13; Pankhurst, 1909; (1925), Ley de Enseñanza Normal de Zacatecas; Imprenta del Hospicio de Niños, Guadalupe, Zacatecas.

A la luz de la revisión de fuentes primarias, desde la creación de la Normal para Profesoras en 1878 y hasta el año de 1970, ya con un carácter de mixta, al margen de un plan de estudios científico, hubo también uno de género dirigido a las alumnas y/o maestras, tal como se advierte en el cuadro anterior; es decir, durante casi una centuria, en esta institución estuvo presente la formación educativa de “Economía doméstica”, que aunque cambió de nombre a lo largo de las décadas en los distintos planes de estudio, ya fuera curso, taller o ciencias, el contenido tenía un trasfondo común: enseñanzas y aprendizajes para preparar a las mujeres en los escenarios familiares y hogareños, una educación para la domesticidad.

A tono con esto, se resalta como denominador en las normalistas la formación educativa previa que tuvieron en la instrucción primaria, también con sesgos de género. Sin lugar a dudas, la impronta de Juan Jacobo Rousseau, “padre de la pedagogía de la subordinación de la mujer” (Subirats, 1994), fue incuestionable, al mismo tiempo que contundente, en virtud del impacto que este tipo de enseñanzas tuvo para la inscripción de mujeres en las carreras liberales, como se advierte en las fechas de egreso y obstáculos con los que lidiaron las primeras profesionistas del país y las pioneras al interior de las entidades (Gutiérrez, 2022b); y, ni qué hablar de la injerencia femenina en los ámbitos que todavía en la actualidad se definen como “tradicionalmente masculinos”, y la jefatura de mujeres en puestos de toma de decisiones, espacios en los que todavía se están librando férreas batallas, dado el lastre en las mentalidades de las personas al asociar lo doméstico y familiar con lo femenino, área que va a paso lento en su deconstrucción.



Ramírez, 2021, s/p.

En este tenor, existen diferentes testimonios de la presencia de la línea de economía doméstica, implementada en los procesos formativos del siglo XX, por supuesto, sólo para mujeres. Uno de ellos data de la década de los veinte del siglo pasado, con las Misiones Culturales de 1923. Éstas “consistían en grupos de expertos con diferentes conocimientos y habilidades (*economía doméstica*, agricultura, industrias, música, arte, educación física y enseñanzas académicas) apoyaron la preparación de los primeros maestros rurales federales y llevaron a las comunidades un mensaje civilizador” (Loyo, 2010, pp. 163-164. Énfasis añadido).


Otro referente es de la década de los cuarenta del siglo pasado, bajo la administración de Manuel Ávila Camacho, después del primer sexenio con Lázaro Cárdenas. La siguiente cita ilustra esto:

Los nuevos programas, vigentes a partir de 1944, ya no serían coeducativos, desfanatizantes, cooperativistas, emancipadores, como estipulaba el Plan de 1935, sino mínimos, flexibles, graduados, nacionales y perfectibles. Dividían las materias en instrumentales e informativas. A las primeras correspondían lenguaje, aritmética y geometría, dibujo, trabajos manuales y *economía domés-*



tica, además de educación física, música y canto, mientras que las informativas comprendían ciencias naturales y ciencias sociales (Greaves, 2012, p. 411. Énfasis añadido).

Finalmente, una tercera evidencia a considerar son las boletas de calificaciones, documentos que signaban los aprendizajes de los diseños curriculares. La primera es de un niño de Sombrerete, Zacatecas, que cursó el tercer grado de primaria elemental en el ciclo escolar 1952-1953. La materia que no tiene calificación es justamente la que sólo cursaban las niñas, una asignatura sobre contenidos de economía doméstica.



ESTADO DE ZACATECAS

DIRECCION DE EDUCACION PUBLICA


EDUCACION PRIMARIA _____


ESCUELA OFICIAL "Luis Moya" BOLETA NUM. 5

El alumna Federico Castro que se inscribió en la matrícula de este establecimiento el día 19 de Septiembre de 1952, a los 11 años de edad para cursar el Tercer año; Elemental concurrió 161 días y faltó 25 observó Buena conducta y en el Reconocimiento verificado el día 19 del mes en curso obtuvo las siguientes calificaciones:

Lengua Nacional.....	<u>10</u>	Trabajos Manuales.....	<u>6</u>
Aritmética y Geometría.....	<u>10</u>	Canto Coral y Solfeo.....	<u>6</u>
Elementos Ciencias Naturales.....	<u>9</u>	Costura y Cocina.....	<u>6</u>
Geografía y Cosmografía.....	<u>8</u>	Pequeñas Industrias.....	<u>6</u>
Historia.....	<u>8</u>	Ejercicios Físicos.....	<u>8</u>
Civismo.....	<u>7</u>	Ejercicios Militares.....	<u>X</u>
Moral y Urbanidad.....	<u>8</u>	Prácticas Agrícolas.....	<u>6</u>
Dibujo.....	<u>7</u>		

Sombrerete Zac. de 30 Junio de 1953.

La Encargada del Grupo. 

DIRECTOR.
 Profa. Patricia Díaz.

Kstro, 2023.

En la siguiente imagen, correspondiente al ciclo escolar 1948-1949, de una niña que cursó el segundo año de primaria superior, se observa la siguiente tira de materias y calificaciones obtenidas:





ESTADO DE ZACATECAS

DIRECCION DE EDUCACION PUBLICA

La Directora de la Escuela Oficial
Valentín Gómez Pedraza

CERTIFICA:

Que la alumna Irma Durán que fué matriculada en este plantel el 2 día agosto de 1942 a los 4 años de edad, para cursar el segundo año de Educación Primaria Superior de acuerdo con la Ley vigente, fué examinado y aprobado en las asignaturas que comprende, según aparece en el acta respectiva del examen ordinario verificado el 23 mes de mayo de 1942 y obtuvo las siguientes calificaciones:



Lengua Nacional.....	<u>este</u>	Trabajos Manuales.....	<u>este</u>
Aritmética y Geometría.....	<u>este</u>	Canto Coral y Solfeo.....	<u>este</u>
Elementos Ciencias Naturales.....	<u>este</u>	Costura y Cocina.....	<u>este</u>
Geografía y Cartografía.....	<u>este</u>	Pequeños Industrias.....	<u>este</u>
Historia.....	<u>este</u>	Ejercicios Físicos.....	<u>este</u>
Cívico.....	<u>este</u>	Ejercicios Militares.....	<u>este</u>
Moral y Urbanidad.....	<u>este</u>	Prácticas Agrícolas.....	<u>este</u>
Dibujo.....	<u>este</u>		

Igualmente certifica que la expresada alumna observó buena conducta durante su permanencia en el Establecimiento.

Y en cumplimiento de lo dispuesto por la Ley se le expide el presente certificado en Zacatecas, Zac. a los veinte y tres días del mes de mayo de mil novecientos cuarenta y nueve.

Yo, Bn.
El Director de Educación Pública del Estado,



[Firma manuscrita]

Registrado bajo el número 616
Folio número 154 del libro 12
Zacatecas, Zac., 27 de junio 1949
El Secretario.

AHSVBNMAC; Sección: Administración Académica; Subsección: Alumnos; Serie: Expedientes de Constancias y Certificados; Años: 1948-1977; Caja núm. 48; Exp. 5.

Además de advertir que para ella sí se rubrica el curso de Costura y Cocina, los dos finales que no tienen calificación enfatizan el "currículum sexuado", destacándose que la materia de Ejercicios militares sólo competía a los varones, junto con la de Prácticas agrícolas; pero, esta última, a la luz de la documentación revisada, sólo se ofertaba en los contextos rurales.

Los contenidos de economía doméstica para las niñas y jóvenes tuvieron como objetivo:

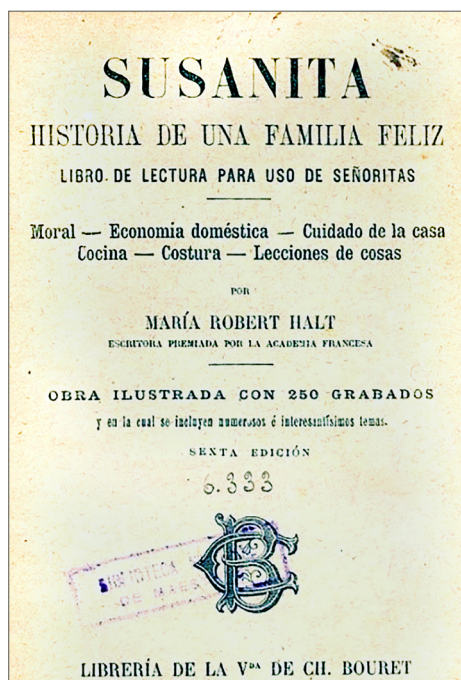


concientizarlas del papel que habrían de desempeñar como formadoras del núcleo familiar [...]. El aprendizaje de esta disciplina ayudó a la economía familiar al elaborar ellas mismas sus productos de limpieza para el hogar y su persona, artículos decorativos y enseres domésticos, así como para mejorar su salud y alimentación, aprovechando los recursos naturales, la cría de animales y la industrialización casera de sus productos (Hurtado, 2010, pp. 231-250).

Por consiguiente, las asignaturas con estos contenidos tenían un enfoque eminentemente práctico y atendían a la salud y bienestar de las y los integrantes de la familia, el rendimiento de los ingresos económicos y el cuidado de la economía en los hogares; así como, la sapiencia en las tareas y quehaceres domésticos.



AHSVBNMAC; Robert, 1899.



Para implementar lo anterior, un sustento clave fueron los libros de texto, los cuales se erigen en un rico repositorio. A través de sus lecciones, se da cuenta de cómo por medio de historias breves, protagonizadas por niñas o jovencitas, hay una ruta a seguir y un legado didáctico de gran alcance.

Las explicaciones en cada uno de los capítulos son reiterativos, aludiendo al destino social de las mujeres, y su papel en el engranaje educativo del país. Asimismo, la gran mayoría de ellos contenían ilustraciones, a través de las cuales también se educaba, porque ninguna imagen es inocente y, debía ir en sintonía con los temas.

Es oportuna una pincelada, de algunos de los lineamientos que contenían estos libros de la asignatura de Economía doméstica.²⁶ El ejemplo que se retoma lo llevaban las normalistas zacatecanas, intitulado *Susanita. Libro de lectura para uso de señoritas*; desde la portada y primera hoja se revela el currículum de género.

La siguiente alusión es una muestra representativa del tipo de preguntas detonadoras y de fiscalización de los aprendizajes de la asignatura Economía doméstica. Estas directrices estaban al final de las lecciones, en este caso, del libro aludido. Valga la extensión de la cita, para dimensionar la impronta de género en las normalistas, y su transmisión en cascada en los procesos de enseñanza-aprendizaje con las niñas:

-¿Cuáles son los trabajos domésticos y los cuidados que pesan sobre una madre de familia?

-¿Cómo hay que mantener un cuarto y, sobre todo, una cocina? -Entrar en algunos detalles. ¿Qué aspecto presenta un cuarto mal cuidado?

-¿Qué es una casa bien cuidada? -¿Qué efecto produce eso en el marido?

-¿Quién debe encargarse de las compras para la casa? ¿Qué hay que hacer para comprar en buenas condiciones? ¿En qué género de casas es preferible comprar? ¿Conviene buscar siempre lo más barato?

-¿Qué remedio hay contra las desolladuras, las cortaduras y las contusiones procedentes de una caída, de un golpe, etc.?

-¿Cómo se conoce que una persona tiene calentura? -Primeros cuidados que conviene tener con un niño enfermo.

-¿Qué son las manchas? ¿Cuántas clases de mancha conoce V.? ¿Cómo se quitan en el paño, en el hilo, la seda, la lana y el algodón las manchas de aceite y de grasa? ¿Cómo se quitan en las telas de colores claros y poco cuerpo las manchas de fruta?

²⁶ Una tarea pendiente ha sido encontrar los programas de las materias sobre Economía doméstica, lo cual, a la luz de la revisión de fuentes primarias no ha sido posible aún. No obstante, con lo obtenido hasta este momento, se sustenta la línea central en esta investigación.



-¿Cómo se hace el pan? -Harina, agua, levadura, fermentación, cocción.
-Diversas clases de panes. -Precio del pan. -Usos de la harina y del salvado.
-Precio de estos dos últimos artículos.

-Describir la manera de preparar un plato de papas asadas, fritas, en papilla y de un estofado de carnero con papas.

-¿Cuánto cuesta por día una costurera en una casa? ¿Qué economía realizará un ama de casa si sabe cortar y tiene una máquina de coser?

-¿Cómo y con qué se alimenta a las gallinas? -¿Cómo se las engorda?

-Empleo de la miel en la medicina doméstica.

-¿Qué clase de tela de hilo emplearía Vd. de manera preferente para hacer sábanas, manteles, toallas, servilletas, trapos, pañuelos, ropa interior?

-Hacer la cuenta de los gastos de la casa durante un mes, por *debe* y *haber*.

-Hacer el balance de cuentas al fin de cada semana (AHSVBENMAC; Robert, 1899, 9, 15, 17, 46, 51, 60, 62, 72, 94, 205, 226, 245, 290, 294).

Estas orientaciones temáticas, en el libro *Susanita. Libro de lectura para uso de señoritas*, resumen significativamente los contenidos que comprendía la asignatura Economía doméstica. Las normalistas y las niñas, no sólo de Zacatecas, sino de todo el país, las asumieron como propias por muchísimos años; no podría ser de otra manera, en tanto que era la misma línea de socialización y educación informal que recibían en sus hogares, presentes también en su orden social.

CONSIDERACIONES FINALES

Con base en el currículum de género que recibieron las normalistas zacatecanas hasta 1970, y también las niñas en su formación primaria, se destacan al menos cuatro puntos fundamentales: por un lado, su tardía inserción en las profesiones liberales y su presencia en los puestos de toma de decisiones en todos los niveles. Por consiguiente, no son gratuitos los datos que nos brinda Piñera (2021): el ingreso masivo de las mexicanas a las universidades es un logro de apenas la segunda mitad del siglo XX, aunque no a principios. Así, para 1960 había 10 por ciento de mujeres matriculadas; para 1980 el porcentaje era de 30.5 por ciento y, en el 2021 fue de 51.4 por ciento.

Un segundo elemento con el “currículum sexuado” dirigido a las mujeres fue el aprendizaje que legó también a los hombres y el sistema patriar-

cal, lo que ha alimentado y permitido su vigencia, aún en la actualidad, con muchas mentes roussonianas que obstruyen el avance de las mujeres y consideran lo femenino con una menor valía y sólo en ciertos campos.

Una tercera cuestión en relación con el lastre de género que recibieron las normalistas como parte de sus estudios, fue que paradójicamente, este tipo de educación incidió en su deconstrucción, es decir, dicha formación les dio elementos puntuales para que algunas de ellas fueran portavoces de sus congéneres y denunciaran las asimetrías que observaban y vivían (Gutiérrez, 2013). De esta manera, las normalistas fueron de las primeras voces que enarbolaron discursos de inequidad de género en los procesos formativos, justamente porque fueron ellas las primeras que accedieron a una educación postelemental, y lidiaron con tales diseños curriculares. Estas expresiones o palabras, visibilizadas desde principios del siglo XX y no tan sólo en la Normal de Zacatecas (Gutiérrez, 2022c), se erigen en un legado de la memoria femenina y feminista en el país.

Finalmente, pese a las limitantes que tuvieron las normalistas zacatecanas en su formación y las condiciones laborales precarias que definieron su práctica docente, también incluso con sesgos de género, como por ejemplo en el salario, fueron ellas en compañía de sus homólogas nacionales, quienes centralmente sustentaron y sacaron adelante el sistema educativo del país, tal como está ampliamente documentado en trabajos de historia de la educación sobre la feminización del magisterio. Algunas de ellas incluso con el cien por ciento de titularidad, como por ejemplo en las escuelas rurales de Zacatecas a principios del siglo XX, como se indicó en esta investigación.

Las mujeres de Zacatecas y del país, en el tema pionero de la educación e inserción laboral femenina a partir de un capital educativo, les debemos mucho a estas normalistas y maestras, fueron las precursoras de las profesiones que actualmente ejercemos, motivadoras de niñas y jóvenes que nos abrieron camino en un contexto sinuoso, por lo que al forjar y conocer su historia les rendimos también un homenaje póstumo.

FUENTES CONSULTADAS

Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ).

Archivo Histórico del Municipio de Zacatecas (AHMZ).

Archivo Histórico “Salvador Vidal” de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (AHSVBNMAC).



- Biblioteca Pública de Colecciones Especiales “Elías Amador” (BPCEEA).
 (1925), *Ley de Enseñanza Normal de Zacatecas*; Imprenta del Hospicio de Niños, Guadalupe, Zacatecas.
- (2001), *Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio*, San Luis Potosí, México, El Colegio de San Luis, A. C., (Consulta: 10/07/2023).
- ACEVEDO, Emilio José (2010), “El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista”, *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, núm. 11, pp. 1-7, disponible en: <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>> (Consulta: 12/07/2023).
- ALVARADO, Martina (2021), *De las escuelas de párvulos a la institucionalización de la educación preescolar. La formación de profesoras en Zacatecas (1878-1953)*, Zacatecas, Taberna Libraria Editores.
- ANDERSON, Bonnie y Judith Zinsser (1992), *Historia de las mujeres: una historia propia*, vol. 1, Barcelona, España, Crítica.
- BALLARÍN, Pilar (2005), “La construcción de un modelo educativo de utilidad doméstica”, en Georges Duby y Michelle Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres. El siglo XIX*, España, Taurus, pp. 559-572.
- BASAGLIA, Franca (1983), *Mujer, locura y sociedad*, Puebla, México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (BENMAC) (2023a), Relación de resultados del Examen de Ingreso CENEVAL 2023, disponible en: <<https://benmac.edu.mx/#0>> (Consulta: 12/07/2023).
- Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (BENMAC) (7 de julio del 2023b), disponible en: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=761278842455658&set=a.563136772269867>> (Consulta: 12/07/2023).
- CURIEL, Martha Eugenia (1982), “La educación normal”, en Fernando Solana, *et al.* (coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP-FCE.
- DÍAZ, Covarrubias José (2000), *La instrucción pública en México. Edición facsimilar de la publicada en México en 1875*, México, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- GALVÁN, Luz Elena & Oresta López (coords.) (2008), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS-El Colegio de San Luis-UNAM.
- GALVÁN, Luz Elena (2003), “Historia de mujeres que ingresaron a los estudios superiores, 1876-1940”, en María Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, México, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, pp. 219-248.
- GOMÁRIZ, Enrique (1992), “Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas”, Documento de Trabajo, Serie Estudios

- Sociales núm. 38, noviembre, pp. 1-42, disponible en: <https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/105_estudios_genero/material/archivos/los_estudios_de_genero.pdf> (Consulta: 25/06/2023).
- GONZÁLEZ, Yolanda Guadalupe (2016), "Educación comercial y trabajo femenino en Zacatecas", tesis de doctorado, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- GREAVES, Cecilia (2012), "El viraje conservador. La educación en la ciudad de México 1940-1970", en Pilar Gonzalbo y Anne Staples (coords.), *Historia de la educación en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, pp. 407-456.
- GUTIÉRREZ, Norma (2013), *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas-Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho".
- GUTIÉRREZ, Norma (2019), "Plan de estudios asimétrico por género a finales del siglo XIX y principios del XX: una análisis de *Rafaelita. Historia de una niña hacendosa*", en María Eugenia Luna García (comp.), *Libros de texto desde su contenido: Historia de la educación y enseñanza de la Historia*, México, Gobierno del Estado de México-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 37-49.
- GUTIÉRREZ, Norma (2022a), "Saberes y prácticas educativas de género a principios del siglo XX. Un análisis a partir del texto *Corazón. Diario de una niña*", en Ana María del Socorro García y Julieta Arcos Chigo (coords.), *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*, México, SOMEHIDE, pp. 273-300.
- GUTIÉRREZ, Norma (2022b), "Yrene Ramos Dávila: mujer que abrió camino en la educación postelemental, la profesionalización y la presencia femenina en el mundo público de Zacatecas", en Oliva Solís y Norma Gutiérrez (coords.), *Mujeres y género. Voces del pasado, miradas del presente*, México, CONCYTEQ, pp. 262-282.
- GUTIÉRREZ, Norma (2022c), "Indeseables" en la educación: un análisis a partir de tres disertaciones de estudiantes de la Normal de Veracruz a finales del siglo XIX, en Ana María del Socorro García García, Julieta Arcos Chigo y Diana Karent Sáenz Díaz (coords.), *Las disertaciones. Certificar y titular al alumnado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, 1890-1911. Una ventana a la cultura escolar*, México, Universidad Veracruzana, pp. 207-223.
- GUTIÉRREZ, Norma (2023), "Acciones pioneras del profesorado porfirista en Zacatecas y el establecimiento de sociedades pedagógicas", *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 35-44.



- GUTIÉRREZ, Norma, Magallanes, María del Refugio y Josefina Rodríguez (2017), “La conceptualización de las mujeres durante el siglo XVIII: del pensamiento ilustrado a algunas voces femeninas”, *Revista Digital FILHA*, núm. 17, diciembre, pp. 1-10. disponible en: <http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/2017122922452_la_conceptualizacion_de_las_mujeres_durante_el_siglo_xviii.pdf> (Consulta: 24/06/2023).
- HURTADO, Patricia (2010), “Economía doméstica en México: sus libros e innovaciones pedagógicas, 1889-1910”, en Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, Juan Pablos Editor, pp. 231-250.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (13 de mayo del 2020), Comunicado de Prensa núm. 215/20. Estadísticas a propósito del día del Maestro, disponible en: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf>.
- JULIA, Dominique (1995), “La cultura escolar como objeto de estudio”, en Margarita Menegus y Enrique González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, UNAM, pp. 131-153.
- KSTRO, Lina (4 de julio del 2023), *Zacatecas y su historia*, disponible en: <https://www.facebook.com/groups/2315006831918179/permalink/6340388162713339/?sfn=scwspwa&mibextid=VhDh1V&paipv=0&eav=AfY5kwaPsX6k6jLUTx-TwHsf0tryVB0YZHMStCRJ3w3poSPOILbk3YuEUHctDUzRMhTA&_rdr> (Consulta: 14/07/2023).
- Ley Orgánica de Instrucción Primaria. Programas de Enseñanza y Reglamento de dicha Ley para los Establecimientos Primarios en el Estado de 1891, Zacatecas, Imprenta del Hospicio de Niños.
- LÓPEZ, Oresta (2006), “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 28, pp. 4-16, disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815917002.pdf>> (Consulta: 10/07/2023).
- (2008), “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México”, *Relaciones*, núm. 113, vol. XXIX, pp. 33-68, disponible en: <<https://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v29n113/2448-7554-rz-29-113-33.pdf>>. (Consulta: 10/07/2023).
- LOYO, Engracia y Anne Staples (2010), “Fin del siglo y de un régimen”, en *La educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 127-153.
- LOYO, Engracia (2010), “La educación del pueblo”, en *La educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 154-187.

- MEDRANO, Verónica, Eduardo Méndez y Miguel Ángel Morales (2017), *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- PANKHURST, Eduardo G. (1909), *Memoria administrativa del Gobierno libre y soberano de Zacatecas, correspondiente al cuatrienio de 1904 a 1908*, Zacatecas, Tipografía del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- PEDROSA, José E. (1889), *Memoria sobre la instrucción primaria en el Estado de Zacatecas 1887-1888*, Zacatecas, Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- PEDROSA, José E. (1908), “Las escuelas normales del estado”, en *Boletín de Instrucción Primaria. Órgano de la Dirección General del Ramo en el Estado de Zacatecas*, t. III, núms. 7 y 8, Zacatecas, noviembre y diciembre.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas*, t. XXXVI, núm. 2, Zacatecas, 6 de enero de 1906.
- PERROT, Michelle (2008), *Mi historia de las mujeres*, México, FCE.
- PIÑERA, David (2021), *Ciclo de Conferencias sobre Historia de la Educación. Desde la época prehispánica a nuestros días*, México, Academia Mexicana de la Historia.
- RAMÍREZ, Fidel (2021), “Las Misiones Culturales 1921-1932”, en *Kiosco de la Historia*, disponible en: <<https://kioscodelahistoria.mx/las-misiones-culturales/>>. (Consulta: 15/07/2023).
- RAMOS, Leticia, Comunicación personal, 22 de junio de 2023.
- ROBERT HALT, María (1889), *Susanita. Historia de una familia feliz. Libro de lectura para uso de señoritas. Moral, economía doméstica, cuidado de la casa, cocina, costura, lecciones de cosas*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- ROMO, Margil de Jesús (2018), BENMAC, *Espacios escolares de antaño Zacatecas*, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=rRdBih1xa3Q>>. (Consulta: 12/07/2023).
- (2021a), *Aniversario 196 de la Escuela Normal de la Constitución, actual BENMAC*, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=BYpETuLyDOc>>. (Consulta: 12/07/2023).
- (2021b), 71 años de un retablo de piedra, 1950-2021, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=oGqrY5Objt0>>. (Consulta: 12/07/2023).
- (2022a), 40 Aniversario de la Galería de exdirectores “Profr. Salvador Serrano Villarreal” 1982-2022, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=bQn8FJSY21I>>. (Consulta: 15/07/2023).
- (2022b), LXXIX Aniversario de la creación de la carrera de educadoras en la Escuela Normal de Zacatecas 1943, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=C3hXY_0DApk>. (Consulta: 12/07/2023).



- STAPLES, Anne (2005), *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México.
- SUBIRATS, Marina (1994), "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 6, septiembre-diciembre, pp. 49-78, disponible en: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1207/2278>>. (Consulta: 25/06/2023).
- TANCK, Dorothy (2010), "El siglo de las luces", en *La educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 67-98.



La escuela rural en el México posrevolucionario. Una mirada desde sus protagonistas

Sergio Ortiz Briano*

Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"



* Sergio Ortiz Briano. Adscrito a la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Cañada Honda, Aguascalientes. Maestro rural egresado de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas. Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación "Práctica Docente y Procesos de Formación Inicial". Tiene Reconocimiento al Perfil Deseable del Prodep y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, forma parte de una investigación más amplia en la que damos cuenta del significado de trayectorias pedagógicas de maestras y maestros rurales, para lo que nos apoyamos, de manera importante, en registros autobiográficos de docentes, cuya incorporación al magisterio se dio durante la última parte de la década de los treinta y la primera mitad de los años cuarenta del siglo XX mexicano.

En esta ocasión, nos centramos en el registro personal elaborado por un maestro egresado de la normal rural de San Marcos, Zacatecas y originario del estado de Aguascalientes para hacer visible uno de los mecanismos de incorporación a las escuelas regionales campesinas, así como de algunas de las influencias de la época en la conformación de su identidad magisterial. Un registro realizado a partir de la convocatoria emitida por autoridades educativas del estado de Aguascalientes, con la colaboración de una de sus hijas a mediados de los años noventa de la centuria pasada.

Hasta antes de la Revolución mexicana resultaba impensable la carencia educativa del país entre otras razones debido a que una de las estrategias empleadas por el gobierno fue evitar hablar de los grandes problemas existentes. En este sentido, al referirse a la importancia de los esfuerzos realizados antes del movimiento educativo iniciado por José Vasconcelos, Rafael Ramírez reconocía que previo a la Revolución nunca había oído “hablar de que existiese en el país un problema rural. Nadie creía que hubiese habido necesidad de mejorar la economía de la población rural y de educar a los indios y a los mestizos que vivían en el campo” (Ramírez Rafael, 1968, citado en Jiménez Alarcón, 1986, p. 99). Más de dos terceras partes de la población total del país habían sido olvidadas por completo y los gobiernos sólo se acordaban de ellas al llegar el tiempo de “recaudar las contribuciones personales para el erario público” (*idem*).

Luego de haberlos despojado “de sus propiedades rústicas, con ese despojo les arrasaron también sus derechos para ilustrarse” (Ramírez 1968, Alarcón, 1986, p. 100). Sin embargo, frente al surgimiento del mo-

vimiento revolucionario de 1910, una de las medidas implementadas por el *ancien régime* para contenerla y sofocarla, fue la publicación de la *Ley de Instrucción Rudimentaria* publicada en la agonía del porfiriato para establecer las Escuelas Rudimentarias. Un esquema de educación rural que, tras haberse decretado el 30 de mayo de 1911, fue puesto en marcha por elementos revolucionarios a partir de 1912 cuando comenzaron a fundarse este tipo de escuelas en diferentes regiones del país, por cierto, con poca eficacia.

Además de que hasta entonces habían sido escasos los esfuerzos por llevar la educación al medio rural, lo cierto es que el establecimiento de estas escuelas no venía a resolver el problema educativo del país. En el caso de Aguascalientes, se habrían fundado algunas de estas escuelas durante el gobierno del maderista Alberto Fuentes Dávila (Ramírez, 1990),¹ sin embargo, fue a partir de 1913² cuando se dio un nuevo impulso a esta iniciativa a partir de la notificación enviada por el secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, donde anunciaba la aprobación para la creación de cinco mil escuelas rudimentarias en la República mexicana. Para lo cual, acudía al patriotismo del gobernador del estado solicitando que informara, a la mayor brevedad, “sobre noventa lugares de esa entidad en que puedan establecerse escuelas e indicarme nueve Pedagogos que puedan operar como instaladores e Instructores con sueldo de \$120.00. Ciento veinte pesos mensuales” (Villalobos, 6 de junio de 1913).

Aunque se había solicitado una propuesta de noventa comunidades, el informe en cuestión refiere un total de 97 propuestas de comunidades pertenecientes a los diferentes Partidos de la Entidad. De éstas, 34 correspondían al Partido de la Capital y eran, entre otras, las de Montoro,

¹ Cuando estalló el movimiento armado de Madero, Fuentes Dávila se dirigió a Zacatecas, en donde trabajó hasta el 7 de febrero de 1911 armando gente y luchando. Ese mismo mes se dirigió a Texas y formó parte de la Junta Revolucionaria, junto con Abraham González, Venustiano Carranza, J. M. Maytorena y Francisco I. Madero. A la caída del régimen porfirista, en mayo de 1911, Fuentes fue nombrado gobernador provisional del estado de Aguascalientes por Francisco I. Madero. Durante su gestión como gobernador (1911-1913), Fuentes se caracterizó por tratar de limitar el poder de los hacendados y favorecer a las clases populares, publicando leyes y decretos para reevaluar las propiedades rústicas y captar más fondos para el erario público.

² Luego del golpe de Estado perpetrado por Victoriano Huerta, Alberto Fuentes Dávila renunció al gobierno del Estado. Días después, el 27 de febrero de 1913 el General Carlos García Hidalgo fue nombrado Gobernador del Estado por Victoriano Huerta. Consultado en: <<http://www.aguascalientes.gob.mx/aguascalientes2010/1910/hechos.html>>.

Peñuelas, Agostaderito, Hacienda Nueva, Tanque de Jiménez, Chicalote, San Nicolás, El Puertecito, Sandoval, Cañada Honda, San Antonio de Montoya y La Reforma. Eran 9 del Municipio de Jesús María, entre las que se encontraban San Miguel, Margaritas y Valladolid, con una nota aclaratoria señalando que en esta última ya se contaba con una Escuela Rudimentaria. 12 del Partido de Rincón de Romos, entre las que estaba la de San Jacinto, Pabellón, Paredes y Letras. Del Partido de Cosío se mencionan 4 comunidades, Rancho del Salero, Soledad de Abajo, Barranquillas y Hacienda del Refugio. 16 del Partido de Calvillo, entre las que se encontraban, El Sauz, Chiquihuitillo, La Hacienda de la Primavera, entre otras. 6 de la Municipalidad de San José de Gracia, Rancho Viejo, Potrero de los López, entre otras. 9 del Partido de Ocampo: Ciénega Grande, Viudas de Oriente y Pilotos, entre otras; por último, 7 comunidades del Municipio de Tepezalá, entre las que se encontraba la de San Pedro, Caldera y Arroyo Hondo (AHEA, 27 de junio de 1913).

Se pusieron en marcha algunas de estas escuelas, pero aunado a las condiciones de precariedad en que se encontraban, su funcionamiento no fue muy regular debido a circunstancias propias de la época. Mientras que en algunos casos existieron retrasos para responder la petición de información de la autoridad, en otros, el profesorado también se vio afectado por los conflictos revolucionarios. Por ejemplo, el representante de la junta de instrucción pública de Aguascalientes en Cosío reconocía que “por encontrarse este lugar con las Oficinas de Gobierno clausuradas desde que vinieron los Revolucionarios no había forma de dar contestación a la comunicación de Ud.” (Tristán, 23 de junio de 1913).

Más adelante, durante la primera semana de junio de 1914, el profesor Epifanio Aguilar envió un comunicado al Inspector General de Instrucción Primaria expresándole las dificultades que venía enfrentando para presentarse en su escuela primaria. Entre las causas de esta situación mencionaba la interrupción del tráfico del Ferrocarril Urbano entre la ciudad de Aguascalientes y la Gran Fundición Central Mexicana, “y por otra parte al temporal lluvioso me he visto precisado a faltar a mis labores en la Escuela que es a mi cargo, sita en el Rancho de San Pablo, durante los días 1 y 2 del presente mes. Reitero a Ud. Mi subordinación y respeto. Libertad y Constitución. Aguascalientes, 2 de junio de 1914. E. Aguilar.- Rúbrica” (Aguilar, 2 de junio de 1914).



EL MAESTRO RURAL, UNA ALFORJA DE RIQUEZAS INAGOTABLES

Apenas iniciada la segunda década del siglo XX, la educación pública en México se vio envuelta en un proceso de cambios influenciados tanto por el pensamiento decimonónico como por la necesidad de promover los postulados de la Revolución. Así, junto con la esperanza de conseguir un mayor control por parte del poder central y el incremento de escuelas rurales en el país (Arce, 1981),³ la figura del maestro empezó a convertirse en un elemento fundamental de la política educativa al convertir al magisterio en una profesión de Estado (Arnaut, 1998).

A partir de esos años, la labor de maestras y maestros permitió cubrir, aunque de manera modesta, el déficit de atención de instrucción primaria y apoyo de diversos tipos a las comunidades rurales del país. Sin embargo, dado que los problemas para atender a la población rural estaban relacionados con la escasez de profesores, las autoridades recurrieron al reclutamiento de jóvenes que conocían más la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecerían las escuelas, por encima de su escolaridad, muchos de los cuales apenas habían cursado la primaria elemental de cuatro años (Arnaut, 1998).

Aquellos jóvenes que se incorporaban al magisterio sin haber realizado estudios en alguna escuela normal, eran personas que sabían leer y escribir y que, de alguna manera, corrían con la suerte de ser observados o reconocidos por algún líder de la comunidad, que se encargaba de recomendarlos ante alguna autoridad educativa. Por otro lado, quienes tenían cercanía o vivían en la zona de influencia de alguna escuela normal rural o regional campesina, también recibían la influencia de maestros rurales o líderes políticos para ingresar a estas escuelas. En muchos de los casos, se trataba de personas jóvenes, hombres y mujeres que, sin formar parte de una familia con tradición en el magisterio, no sólo fueron encontrando en esta profesión una oportunidad de movilidad social sino también, la coyuntura para participar en la emancipación de las comunidades de donde eran originarios.

³ De acuerdo con John Britton, citado en Arce (1981), mientras que para 1922 existían un total de 309 escuelas rurales, 17 925 estudiantes y 400 profesores aproximadamente; para 1932 esta cifra aumentó a 6 796 escuelas rurales, 593 183 estudiantes y 8 442 maestros.

Al referirse al proceso de “preparación” de estos maestros, Rafael Ramírez recuerda que luego de identificarlos entre aquellas “personas que sabiendo leer y escribir, daban muestras de alto espíritu de servicio [...], sobre la marcha, los [iban] adiestrando en el arte de enseñar a los niños y adultos y en la ciencia de mejorar las condiciones de vida de la comunidad en que [trabajaban]” (Loyo, 1985, pp. 133-134). También sentenciaba que el trabajo del maestro rural involucra la realización de tres tipos de actividades: Enseñar a los niños, Enseñar a los adultos y Mejorar la comunidad.

Aunque no se requería precisamente presentar algún examen de conocimientos y habilidades, dichas actividades requerían, según señalaba Luis González M., en la revista *El maestro rural* del mes de agosto de 1932, no sólo debía saber leer, escribir y hacer cuentas, sino que exigían contar con cualidades que dieran cuenta de su capacidad para enseñar, aunque muchos de éstos lo hacían generalmente por sentido común (Junta Directiva de Instrucción Pública, 18 de junio de 1914).⁴ Además, considerando que se trataba de jóvenes que debían cumplir con la “noble misión de educar y regenerar [...], surtir las necesidades del medio, como una alforja de riquezas inagotables” (Loyo, 1985, p. 135), se establecieron los cursos de perfeccionamiento magisterial, los cursos por correspondencia y las escuelas normales rurales.

MISIONES CULTURALES E IFCM. ESPACIOS DE FORMACIÓN PARA MAESTROS RURALES EN SERVICIO

A partir de 1933 fueron amalgamadas las Centrales Agrícolas y las Normales Rurales que para entonces existían con las Misiones Culturales para conformar las Escuelas Regionales Campesinas con la finalidad de proveer de un grado inmediato superior a la educación primaria. Estas escuelas mantendrían ese nombre y finalidades sólo hasta 1942, cuando se dio la aprobación del Plan de estudios para la carrera de profesor que se implementaría indistintamente en las normales urbanas y rurales. Dicho plan, además de

⁴ En junio de 1914, la Real Junta Directiva de Instrucción Pública del Estado de Aguascalientes emitió una Circular a través de la cual se dio a conocer que la iniciativa de Ley de 1901 finalmente había sido aprobada el 1° de diciembre de 1908 y que se llevaría a efecto a partir de 1914 “con la eficacia que se indica”. En ésta, se destacaba que además del “caudal de ciencias que debe tener el educador” como un requisito indispensable, era necesario poseer “virtudes cívicas y morales”. Y como causas de destitución, “el embriagarse y el concurrir a cantinas y casas de juego”.



dejar de lado los contenidos ligados a la situación del campo y el enfoque socialista, extendía su periodo de formación a seis años.

Paradójicamente, mientras que el argumento de Jaime Torres Bodet reconocía al maestro rural como un factor decisivo en la evolución mexicana y afirmaba que cuidarían “escrupulosamente su formación”; por otro lado, fue en estos años cuando se disminuyó el número de escuelas de este tipo. Ya que, de las 35 escuelas regionales campesinas que existían 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 (SEP, 1946). Finalmente, de 1941 a 1946, de estas 26 se disminuyó el número a 18.

El espíritu de estas escuelas, que estaban destinadas para “los hijos de los ejidatarios y de los pequeños agricultores de la región que hubieran concluido a lo menos la educación rural elemental” (SEP, 1941, p. 113), era la formación de maestras y maestros rurales junto con las tareas propias de alfabetización, también atendieran los aspectos relacionados con el bienestar familiar y la salud, así como la preservación de la cultura y la recreación de las comunidades rurales. En suma, se trataba de formar maestras y maestros capaces de difundir las nuevas ideas y de organizar a los campesinos y obreros.

Por otro lado, debido a que muchos de los maestros que se incorporaron al magisterio rural en esos años no contaban con una formación propia para el caso, fue a través de los Institutos de Mejoramiento Profesional de los Maestros en Servicio organizados por las Misiones Culturales como se les fue proveyendo de los aspectos esenciales del *cardenismo*,⁵ ya que, tanto la orientación ideológica como la formación referente a la organización de cooperativas de producción, y realización de campañas de diversa índole, entre otras, aquí eran enseñadas y valoradas de acuerdo con las exigencias de los Planes de estudios de las ERC.

Entre otros temas que se abordaban en los Institutos de Mejoramiento Profesional estaban Agricultura elemental, Industrias y Oficios rurales, Economía doméstica, Higiene, Orientación socialista y Legislaciones obreras. Así, a pesar de que muchos de los maestros rurales de la primera

⁵ El proyecto de formación ideológica del *cardenismo* se valió del diseño de libros de texto cuyo contenido se basó en una carga de conceptos socialistas y en la postulación de directrices socioeconómicas y políticas que “pretendían convertir al obrero y al campesino en agente de su propia historia” (Vaughan, 1997, p. 95).

mitad del siglo XX no se formaron de acuerdo con la concepción expresada por Vasconcelos, sí lograron sentar las bases con la puesta en marcha de proyectos como éste y, por consiguiente, asegurar la formación del magisterio y garantizar su reconocimiento.

Dicho esquema sería retomado años después, a través de la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), inaugurado el 19 de marzo de 1945. Desde donde se consideraba la necesidad de brindar cursos mensuales en cada zona escolar, organizando además un cierre a nivel estatal al término del año. También se proyectaba organizar y brindar cursos por correspondencia a los maestros en servicio, entre otras actividades. Por la magnitud y el dinamismo con el cual se puso en marcha este programa durante la gestión de Torres Bodet, llegó a ser considerado como “la más grande escuela normal de todo el continente” (Torres Bodet, Inclán, 1999, p. 320).

EXPERIENCIAS DE MAESTRAS Y MAESTROS: UNA REVISIÓN HISTORIOGRÁFICA

Dada la relevancia que tiene la presencia del maestro en la conformación de identidad colectiva (Cabrera, 2004)⁶ y de su influencia en la formación de las nuevas generaciones de maestros, al realizar una revisión de la historiografía encontramos trabajos que al dar a conocer la implantación de reformas educativas se enfocan a la revisión de la presencia de la escuela en el desarrollo de una comunidad, o de una región en particular. También identificamos trabajos que al ser realizados por el esfuerzo de historiadores interesados en el tema, han rescatado la presencia de maestros como figuras locales y los han presentado a manera de biografías de maestros destacados; pero también encontramos los realizados desde la percepción propia de los maestros en torno a su experiencia del ser maestro.

En este sentido, aunque tradicionalmente hemos encontrado la recuperación de experiencias de maestras y maestros rurales desarrollados con un sentido local, regional y desde la mirada del otro, es decir, desde la utilización de un discurso en tercera persona quizá por tratarse de traba-

⁶ La identidad colectiva se conforma como el conjunto de creencias compartidas por una sociedad que implican una visión de sí misma como “nosotros”, es decir, una auto representación de “nosotros mismos” como estos y no otros. Por ello se puede hablar de una “comunidad de los creyentes” que tienen una visión del mundo, una energía y unas imágenes en común (Cabrera, 2004).



jos de corte histórico y que, por lo mismo, han obligado a su construcción desde la consulta de documentos de archivo, también es cierto que han existido esfuerzos importantes por recuperar el significado de su experiencia en el México contemporáneo, el México de la posrevolución, como ejercicios autobiográficos.

Uno de éstos, de carácter nacional, se dio a través de la convocatoria emitida allá en los años ochenta de la centuria pasada por la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Culturas Populares, *Los Maestros y la Cultura Nacional, 1920-1952*, a través de la cual se pretendió “honrar el esfuerzo y la dedicación de quienes participaron en las escuelas normales, en las casas del pueblo y escuelas de arte, y en las múltiples experiencias pedagógicas a través de las cuales se transmitieron valores cívicos, conocimientos, ciudadanía, arte y cultura” (SEP, 1987, p. 7).

Esta obra, presentada en cinco volúmenes, recupera 41 trabajos de maestras y maestros que relatan su hazaña educativa. Mientras que algunos dan cuenta de los avatares que enfrentaron para convertirse en maestros, otros mencionan experiencias de su formación en las primeras normales rurales creadas para este fin; pero también, algunas de sus experiencias más significativas en el campo de la enseñanza y de su intervención en el desarrollo de las comunidades en las que se desempeñaron como maestros rurales. A través de sus narraciones se identifican aspectos que ayudan a reconocer la importancia de su contribución en la conformación de una cultura nacional. Entre otros, destacan la riqueza de haber formado parte de las comunidades y, de esta manera, desempeñar su tarea educativa de tiempo completo, tanto en el aula como a través de la realización de visitas domiciliarias.

Además de las actividades pedagógicas o propias de la enseñanza de las letras y conocimientos básicos de matemáticas con los niños de edad escolar, también describen situaciones que dan cuenta de su protagonismo en la enseñanza de la lectura y la escritura a los adultos, a quienes se dedicaba la noche para brindar asesoría y consultas relacionadas con la conformación de ejidos y orientaciones “para mejorar los cultivos y medios eficaces para utilizar sus abonos, cómo combatir plagas, epidemias, etcétera” (García, 1987, p. 76); también se reconoce la satisfacción de los protagonistas por comprender la “miseria y su tristeza” del pueblo y poder trabajar en función de ello. (García, 1987, p. 77).

Los maestros también destacan la realización de campañas con las que se buscaba resolver algunas de las problemáticas más acentuadas en

las comunidades rurales: de higiene, antialcoholismo, de *despiojización*, entre otras. Finalmente, mencionan algunas de las influencias que tuvieron de sus propios maestros en la decisión de incorporarse al magisterio, así como los ideólogos de los cuales recibieron algún tipo de influencia para comprender la situación de las comunidades y orientar su desempeño. Entre otros, mencionan a Leopoldo Kiel García, Luis Hidalgo Monroy, Salvador Lima, José Arturo Pichardo, Ismael Cabrera y, por supuesto, al ideólogo de la escuela rural mexicana, Rafael Ramírez Castañeda (García, 1987). Aquí observamos que los esfuerzos de las personas por la recuperación de la memoria a través de sus autobiografías, acaban dando cuenta de importantes ejercicios de autoconocimiento del magisterio.

Otra obra importante realizada en los albores del siglo XXI es *Educación. Presencia de mujer*. Se trata de una compilación de relatos de 30 mujeres estrechamente ligadas con el tema de la educación, coordinada por Ismael Vidales Delgado y Rolando E. Maggi Yáñez, en donde, a partir de la presentación de textos autobiográficos de mujeres que han legado aportes importantes a la educación de nuestro país, se logra “hacer un reconocimiento respetuoso a la labor de mujeres destacadas en la construcción de conocimiento, en la gestión educativa y en el quehacer pedagógico de México” (2006, p. 9).

Uno más, aunque de impacto regional, es el desprendido de la convocatoria del Gobierno del Estado de Aguascalientes publicada en el año de 1994. Un concurso de rescate de testimonios de maestras y maestros que fue publicado con el título *Que no se borren tus recuerdos. Testimonios de maestros*, a través del cual se pretendió dar cuenta del “esfuerzo, la dedicación y el entusiasmo de muchos maestros de Aguascalientes” (IEA, 1995, p. 3), testimonios que ayudan a comprender, quizá de manera parcial, el “complejo y rico mundo que constituye la actividad docente” (IEA, 1995, p. 3).

Desde aquí, dado que la vida de cada maestro es una historia “casi siempre ignorada y relegada porque no hay quien la recoja” (1995, IEA, p. 5), son dos maestras y tres maestros jubilados y en servicio quienes presentan sus testimonios. Sin embargo, a pesar del interés de la convocatoria mencionado en la presentación de este libro, sólo en tres de las colaboraciones se presentan testimonios de maestras y maestros en torno a su vida en el magisterio, mientras que, en los otros dos, extrañamente las temáticas resultan un tanto ajenas a esta finalidad.

Aunque se trata de trabajos sin “pasajes espectaculares ni experiencias únicas, tan sólo las mismas que le suceden a cualquier maestro, al



profesor anónimo que ha vivido intensa pero discretamente su labor frente a los niños” (IEA-Quiroz, 1995, p. 37), cada uno de los autores nos habla desde sus propias experiencias, sus emociones y sus sentimientos. Además de mencionar aspectos relacionados con las circunstancias de su incorporación al magisterio así como algunas de las vicisitudes enfrentadas en su preparación que fueron realizando sobre la marcha, sus autores describen, en primera persona, algunos de sus temores al recibir su primer nombramiento y sus experiencias con su primer grupo de alumnos, o cómo fue que organizaron el tiempo para atender a los alumnos en edad escolar, así como al grupo de adultos deseosos de aprender a leer y a escribir, en un periodo que va de 1935 a la primera parte de los años noventa del siglo XX y que mantiene como constante las precariedades de la Escuela Rural Mexicana.

Una obra más, en la que igualmente resulta interesante detenerse precisamente por los aportes que se hacen en torno al tema de esta investigación es *Palabra de maestro*, también publicada por el Instituto de Educación de Aguascalientes. De acuerdo con Salvador Camacho Sandoval, esta obra se define como “una exhortación para re dignificar la labor docente y fortalecer el papel fundamental que tienen los profesores en la construcción de la sociedad justa, democrática [...]” (IEA, 2008, p. 7). Está realizada a partir de entrevistas a 24 maestros que, en diferentes épocas y con diversas trayectorias, han dedicado su vida al quehacer educativo en Aguascalientes.

LA VOZ DEL PUEBLO. POR EL TRIUNFO DE LOS PRINCIPIOS REVOLUCIONARIOS

Antes de cumplir sus cinco años de edad, al pequeño Francisco Alcalá le toca vivir ese momento de la historia de México, desarrollado principalmente en los estados de Jalisco, Colima, Guanajuato, Michoacán, Zacatecas y Aguascalientes, en donde tiene lugar un conflicto religioso muy importante reconocido como la Guerra de los cristeros, mismo que se advierte desde la postura con la que son abordadas en la prensa local las situaciones relacionadas con este tema. En la sección de Críticas y Comentarios de *La Voz del Pueblo*, un Diario publicado en la ciudad de Aguascalientes bajo la Responsabilidad del Diputado Rafael Quevedo y la Dirección de Daniel M. García en el que se reconocía abiertamente su filiación “por el triunfo de los principios revolucionarios”, en su número correspondiente al mes

de octubre de 1927, apareció una nota Editorial cuyo encabezado dejaba al descubierto el sentido de esta pugna: “Sigue Cristo rey, sirviendo de estandarte de bandoleros” (*La Voz del Pueblo*. Octubre 17, 1927).

En ésta, además de reconocerse como defensores del gobierno revolucionario encabezado por el general don Plutarco Elías Calles, también manifestaban su decisión de seguir “condenando el movimiento vandálico que bajo el grito de ¡viva cristo rey! sigue trastornando esa parte del estado de Jalisco” (*La Voz del Pueblo*. Octubre 17, 1927). Aquí se menciona el caso de algunos jornaleros de varias haciendas del municipio de Lagos de Moreno y Encarnación de Díaz, “facciosos” que, además de tener claras simpatías de parte de algunos pequeños propietarios, “no sólo se ocupan de defender la religión católica, sino que con esa defensa por bandera, se han convertido en un verdadero azote para los labriegos pacíficos” (*La Voz del Pueblo*. Octubre 17, 1927).

En este sentido, en una de las últimas incursiones lograron entrar a la hacienda de Chinampas, del municipio de Ojuelos, y por carecer de “algo que robar, los ladrones que defienden la religión del mártir del Gólgota, entraron en las casas de los trabajadores causando robo y pillaje y emprendieron el latrocinio con las jovencitas campesinas de las cuales fueron violadas todas las que estuvieron a mano” (“Sigue Cristo Rey...”, *La Voz del Pueblo*. Octubre 17, 1927).

En el mismo número, pero en su Primera plana, también se da a conocer la aprehensión de un sacerdote Católico en la ciudad de San Luis Potosí, cuando “se disponía a violar las disposiciones que se han dictado sobre la Reglamentación de Cultos”. A pesar de que el presbítero habría manifestado que no celebraría la ceremonia de casamiento, “los útiles que llevaba lo demostraron más que todo y quedó detenido”. El diario está fechado el 17 de octubre, pero la nota fue enviada de manera especial para *La Voz del Pueblo de San Luis Potosí* el 15 de octubre de 1927 (“Fue aprehendido un sacerdote...”, *La Voz del Pueblo*. Octubre 17, 1927).

ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA. VIDAS NARRADAS Y ESCRITAS EN PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR

Desde principios del siglo XIX la escritura de las biografías expresa una obsesión por recuperar la memoria de los vencidos sin una preocupación por construir con una finalidad científica y elaborada por terceras personas; sin embargo, fue a partir de la tercera década del siglo XX cuando “la



publicación de testimonios de los últimos de la tribu se reviste de perfiles científicos” (Feixa, 2003, p. 82), aunque los protagonistas son los mismos: ancianos aculturados, antiguos líderes (algunos famosos, como Jerónimo o Sitting Bull), que recuerdan los gloriosos tiempos del pasado. Pero sigue siendo el antropólogo el que escribe “en forma de memoria los recuerdos que el informante ha facilitado oralmente” (Feixa, 2003, p. 83). Además, al no ser el narrador el protagonista, los hechos aparecen en tercera persona.

Es a partir de los años sesenta del siglo pasado cuando aparecen nuevos ejemplos de producción biográfica cuyos protagonistas asumen su Yo, y que Feixa (2003) reconoce como las voces que “nos dan claves para comprender los respectivos sistemas sociales en los que sus vidas se insertan” (Feixa, 2003, p. 92), y que es posible “leer una sociedad a través de una biografía” (Ferrarotti, citado por Feixa, 2003, p. 92). En este contexto, al referirnos al término autobiografía en este trabajo, entendemos que se trata de biografías hechas por las mismas personas cuyas vidas son narradas y escritas en primera persona del singular.

Con este antecedente, el presente ejercicio permite advertir no solamente el contexto social en el que el maestro Francisco Alcalá de Lira formó parte, sino también, como señala Klahn, “su posicionalidad frente al mundo” (Klahn, 2007, p. 509). Además, aunque no se trata precisamente de un relato de filiación, al partir del presente e involucrar a los familiares para recuperar “recuerdos, relatos recibidos, objetos que permitirán decodificar el pasado” (Dominique, 2019, p. 7), destacamos algunos elementos para instalar y comprender sus registros en ese momento histórico, social, económico y político que llegó a definirlo.

El profesor Francisco Alcalá nace el 5 de marzo de 1923 en el seno de una familia dedicada a las labores del campo, en un momento en donde algunos de los anhelos del campesinado comenzaban a acercarse al terreno de lo posible, entre otras razones, debido a la aplicación de la reforma agraria. Se encuentra al frente del Gobierno Federal el general Álvaro Obregón, personaje que le dio un impulso importante al reparto agrario al entregar una cifra de 1 123 944 hectáreas. Es una época de inestabilidad política y en donde la situación geográfica obliga al campesino a producir y administrar con sumo cuidado los escasos recursos obtenidos de su trabajo en el campo. No sólo por asegurar la subsistencia dentro del consumo familiar, sino también por la necesidad de contar con la semilla para las próximas temporadas de cultivo y alimentar a los animales de cuidado y producción.

A sus escasos cuatro años de edad sería testigo de un acontecimiento que lo marcó y le acompañó a lo largo de su vida: el enfrentamiento entre agraristas y cristeros, en Santa Rosa, una comunidad muy cercana a La Reforma, su lugar de origen; pero también le toca observar algunos aspectos relacionados con el protagonismo de su señor padre, como su intervención en el establecimiento de un espacio escolar en 1928 a partir de la contratación de una maestra particular para atender a los niños y jóvenes de San Antonio de Montoya, una ranchería cercana a su lugar de origen. Situaciones que, con seguridad, incidirían en la formación de su sensibilidad para identificar las preocupaciones de las personas del medio rural pero también, en su determinación para actuar en consecuencia.

Esta determinación la observamos a través de un ejercicio muy valioso en el conocimiento histórico del magisterio, en donde el profesor Alcalá se vale de un género que ha sido reconocido como pilar importante en la generación de la memoria e identidad nacional. Se trata de esfuerzos de escritura autobiográfica a través de los cuales, independientemente de las circunstancias de preparación para el magisterio, el profesor Alcalá registra testimonios que dan cuenta de su carrera profesional, así como algunos pasajes de su vida familiar que se convierten en una ventana para acercarnos a la comprensión de un tiempo y un espacio. Para conocer, no solamente la descripción de vidas representativas de una época que abarca gran parte del siglo XX, sino también, como expresión de la condición humana en una determinada circunstancia (Bruner, 2013). El valor de este trabajo, como lo veremos, radica en ese requisito indispensable de quienes realizan algún tipo de ejercicio autobiográfico señalado por Lejeune (2004), cuando menciona que “alguien que cuenta la verdad sobre su vida merece ser tenido en consideración, estimado y querido” (Lejeune, 2004, p. 189).

FRANCISCO ALCALÁ DE LIRA. UNA HISTORIA EN PRIMERA PERSONA

Aunque todo registro autobiográfico tiene un valor importante en la recuperación de la memoria personal de quien escribe, para este trabajo y en lo que respecta al profesor Francisco Alcalá de Lira, además de la revisión de documentos personales y testimonios de algunas personas que lo conocieron o que compartieron espacios de tiempo en algunos momentos de su vida, nos valemos únicamente de su texto preparado para postularlo como parte del Certamen de Rescate de Testimonios de Maestros, convo-



cado de manera conjunta por el Instituto de Educación de Aguascalientes, la Sección 1 del SNTE, la Fundación Aguascalientes para la Excelencia Educativa y el Instituto Cultural de Aguascalientes, por allá en el año de 1995.

Se trata del texto titulado *Las recompensas de un maestro rural*, presentado en 58 páginas. Está organizado respetando un esquema propio de la Convocatoria; sin embargo, cada apartado va dando cuenta de las experiencias y percepciones del profesor con respecto de su paso por su vida personal y magisterial. En la Presentación, además de mencionar las finalidades del texto y su contextualización en el marco de la Convocatoria mencionada, también hace explícito su concepto en torno al valor de las escuelas regionales campesinas en la formación de maestras y maestros rurales, así como al significado del ser maestro, destacando que su labor “encierra toda una serie de actividades que dan vida al desarrollo social y conforman, a su vez, un proceso histórico determinado que de una manera u otra repercute en nuestra sociedad actual” (Alcalá, 1995, p. 1).

Más adelante, al considerar la riqueza de recuperar las experiencias de los maestros, entendiendo además que cada historia es única e irrepetible, también destaca la importancia de hacer registros como éste, ya que de esta manera podemos tener más información para llenar algunas lagunas y conocer “los caminos recorridos, a veces caminos cerrados, estrechos y pedregosos que el maestro rural tuvo que abrir” (Alcalá, 1995, pp. 3-4) en la consolidación de una escuela rural que “se proyectaba como agente no sólo de alfabetización, sino más bien de cambio social, de incorporación cultural, patriotismo y desarrollo de la comunidad” (Raby, 1968, p. 190); misma que llegó a convertirse en la base del Sistema Educativo Nacional a lo largo del siglo XX mexicano. Con sencillez y transparencia, el profesor Francisco Alcalá se presenta de la siguiente manera:

Quiero relatar algunos hechos de mi carrera profesional como maestro rural que dan testimonio de mi desempeño en el trabajo realizado. Mi padre lo fué el señor Francisco Alcalá Arvilla y mi madre la señora Ma. Guadalupe de Lira Aguilar, nací en una ranchería muy pequeña llamada la Reforma del Municipio de Aguascalientes, situada como a unos 30 o 40 Km al oriente de la ciudad, mi nacimiento fué el 5 de marzo del año de 1923; en consecuencia, mi niñez transcurre en un ambiente tranquilo y campirano. Recuerdo que mi casa estaba en una ranchería pequeña llamada San Antonio de Montoya, pequeña propiedad del señor Sebastián Ramírez hombre viudo e inválido,

como yo lo conocí, San Antonio estaba rodeada de otras pequeñas propiedades también formando rancherías pequeñas, las más grandes eran la Campana, Montoya, el Huizache, la Reforma, la Trinidad, la Soledad, el Torreoncillo, y otras más alejadas (Alcalá, 1995, p. 5).

Quizá el recuento que hace el profesor Alcalá de sus experiencias de vida y sus recuerdos, nos puedan ayudar a explicar parte del sentido humanista y su interés por ayudar al otro, mismo que le caracterizó a lo largo de su vida personal y profesional. Pero también, podrían facilitar la identificación de su manera de responder a esas circunstancias como una manifestación de lo que ha señalado Bloch en *Apología para la historia o el oficio del historiador* cuando evoca el proverbio árabe “los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres” (2015, p. 64). Así se observa en el apartado *La Cristiada y el Agrarismo que me tocó vivir*:

El hecho más sobresaliente de que yo tengo memoria ocurrió el día 22 de octubre de 1927, tenía la edad de 4 años 7 meses. Muy temprano mucho antes de salir el sol, según recuerdo, mi madre nos despertó y les ordenó a los muchachos mayores que alomillaran el burro canelo y le pusieran unos huacales, porque había dispuesto mi padre que nos fuéramos de visita a la casa del tío Benito que vivía en el rancho llamado El Muerto, hoy Jesús Terán, distante de San Antonio unos 3 km., aproximadamente... ya sobre el camino esclarecido, casi para salir el sol, empezamos a oír como tronidos de cuetes muy a lo lejos. Mi madre asustadísima a rece y rece: ¡Ya empezó la balacera entre los rebeldes y los agraristas! y luego, ¡virgen santísima cuídame a mi viejo! o ¡sagrado corazón de Jesús óyeme!, ¡virgen de San Juan te prometo una visita si salvas a mi señor! Refugio, ¡jazota al burro, que camine más aprisa!, ¡muévanse, más aprisa, que ya se oyen más balazos! Y Cuco, así le decíamos a Refugio, muy socarronamente le decía a mi mamá, que ya en ese instante no contenía las lágrimas, ¡No es nada mamá!, ¡no es nada!, es el tío Lalo que está partiendo leña en la Trinidad, ésta era una Ranchería cercana a San Antonio de Montoya. Replicaba mi madre: ¡No!, ¡no es leña que están partiendo!, ¡ni qué nada!, son balazos del agarre entre los cristeros y agraristas. Yo no entendía qué era cristeros y qué eran agraristas, y preguntaba a mi madre ¿Quiénes son los cristeros? mi mamá callaba, pero al fin, me decía que eran unos señores que llevaban un cristo en sus sombreros y me decía ¡ya cállate muchacho! Y yo volvía a la carga ¿Mamá, mi papá es agrarista? y ella callaba, y por fin me



decía, sí, sí es agrarista. Y ... ¿Qué es agrarista mamá? Molesta, me explicaba, es que tu padre agarró unas tierras que les dio el gobierno y ... ¡Ya cálese muchacho, no esté moliendo!... Esta es la lucha por la tierra, la lucha por la tierra de la que yo tengo conocimiento y que sucedió ese día 22 de octubre de 1927... Este pasaje de mi vida sucedió cuando era muy pequeño, pero me quedó profundamente grabado porque dejó mucha huella en mi corazón al ver la angustia de mi madre, y pues me afectó de tal manera que yo creo que lo voy a recordar hasta los últimos días de mi existencia.

Su historia de preparación académica tiene sus inicios en su lugar de origen. Una experiencia en la que le corresponde a su padre tomar el liderazgo, quien se encargaría de hacer las gestiones necesarias para contratar a la señorita Herlinda Segovia, una maestra particular que sería la encargada de “dar escuela a los niños y jóvenes de aquella época 1928-1929”. Aquí, además de apreciar algunos aspectos de la disciplina escolar de la época, también nos permite observar las precariedades en las que tenía lugar la educación al mencionar el acondicionamiento de un salón grande como escuela

con una puerta hacia el oriente y una división allí se atendía el grado de primero y segundo año y en el otro salón con puerta hacia el norte, a los más grandes de tercero y cuarto [...]. Pues bien, ordenó mi padre que yo debería entrar a la escuela [...] Mi padre me compró mi pizarra y mi pizarrín, la pizarra era una tabla, de material negro azulado y el pizarrín una especie de lápiz mineral, del mismo material que la pizarra que al presionarlo iba pintando de blanco, así íbamos escribiendo; además, mi madre me hizo un cojincito para borrar y lo mojábamos en un frasquito para humedecer y no lamer la pizarra pues esto no era saludable, según decían los maestros y también me compraron mi silabario.

El recuerdo de su primera maestra y algunas de las prácticas empleadas en la enseñanza de la lectura y la escritura, permite conocer otros aspectos relacionados con las formas de trabajo de maestras y maestros de la época. Además, al hacer el anuncio de su cambio de residencia al ejido “El Huizache”, también nos permite establecer una relación entre la evocación realizada en páginas anteriores cuando tenía la edad de cuatro años y sie-

te meses de edad e incorporación de su padre en esa nueva congregación de carácter ejidal.

Mi primera maestra se llamaba María Martínez [...], la maestra Mariquita escribía en el pizarrón todos los días en clase la fecha, lunes 15 de enero de 1930 o 16 de enero de 1930, entonces yo sabía que estábamos en el año de 1930, no porque supiera escribir, apenas estaba enseñándome las vocales en un librito que le decían el silabario. [...] Mi escuela primaria la continué en el rancho la Campana, siguiendo los profesores Nieves Martínez; y al lomo del burro “palomo”, mi hermano Cuco y yo, recorríamos más o menos cuatro km. para no perdernos la escuela. Terminado el año escolar allá por 1931, cambiamos de residencia pues el centro urbano del ejido El Huizache era Santa Rosa [...] los ejidatarios presionaron para que todos los que no se avecindaran al poblado quedaran fuera de sus derechos ejidales, ya como una comunidad (Alcalá, 1995, pp. 13-20).

También menciona aspectos que ilustran la que llegaría a ser una de las prácticas más socorridas por aquella época con respecto al reclutamiento de estudiantes en las Escuelas Regionales Campesinas y Normales Rurales. La intervención de maestras y maestros rurales como intercesores entre las hijas y los hijos de campesinos y su incorporación a estas escuelas. Asimismo, ilustra la visión de la población con respecto de las escuelas regionales campesinas.

[...], en Santa Rosa, tuve una maestra muy especial que se llamaba Amparo Saavedra Ortega, fue la que a Samuel Aguilar, a Jesús Zamora Alcalá, a Alberto, a Ignacio y a mí nos dio clases especiales para prepararnos y poder ingresar a la Escuela Regional Campesina de San Marcos, Zacatecas [...] Los que estudiamos en esas escuelas, como la Regional de San Marcos, estábamos automáticamente excomulgados, así que, mi señor padre que era muy católico, se rehusaba a mandarnos a esa escuela. Sin embargo, el Diputado J. Isabel, logró convencer al señor Alcalá Arvilla [...] Nuestra preparación consistía en dos años de estudios agrícolas y un año de normal. Siempre se nos enseñó que regresaríamos a nuestras comunidades donde además de llevar el alfabeto, deberíamos promover la conformación de las comunidades donde trabajáramos, enseñándoles algunas cosas sencillas a los campesinos,



como la rotación de cultivos, escoger y seleccionar la semilla, no surcar siguiendo la pendiente, drenar las tierras, en fin cosas prácticas; también la organización de pequeñas tiendas cooperativas, atención de la salud en forma incipiente, pues en la escuela nos enseñaron a inyectar a personas y a los animales también (Alcalá, 1995, pp. 20-23).



Día de campo. Francisco Alcalá, su hermano Alberto y compañeros de grupo de la Escuela Rural de Santa Rosa, Aguascalientes. Archivo personal del Dr. Efraín Alcalá López.

Finalmente, da cuenta de su incorporación al magisterio a partir del año de 1942 en el estado de Zacatecas, en donde se desempeñó como maestro rural sólo durante dos años en diferentes comunidades del municipio de Nochistlán, antes de cambiarse al estado de Aguascalientes. Como muestra de su capacidad de liderazgo en el desarrollo de las comunidades donde se desempeñó como maestro rural, entre otras, se encargó de promover la construcción de un puente en la comunidad de El Salto de los Salado, en el municipio de Aguascalientes, cuya carencia ocasionaba que la ausencia de los alumnos a la escuela se incrementara en tiempos de lluvia. Esta situación permitió que más adelante se hicieran “los estudios de la famosa presa que conocemos como presa de El Niágara y la construcción de un camino vecinal” (Alcalá, 1995, p. 31).



Escuela Rural de Santa Rosa
Archivo personal del Dr. Efraín Alcalá López

Alumnos de la Escuela Rural de Santa Rosa, Aguascalientes con la maestra Mariquita (María Martínez). Archivo personal del Dr. Efraín Alcalá López.

En esta dinámica y consciente de la necesidad de seguir respondiendo a las exigencias de la época desde su desempeño como maestro rural, durante la segunda mitad de la década de los cuarenta se inscribió “al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para concluir, conforme a la Ley expedida por el presidente de la República Manuel Ávila Camacho, mi carrera como Maestro Normalista Urbano Titulado, que a mí me parece muy rimbombante pues fui y soy simplemente un maestro rural” (Alcalá, p. 26).

En un homenaje realizado por la comunidad de El Salto, como gratitud hacia el profesor Francisco Alcalá de Lira, por su labor realizada en favor de ese lugar se realizaron una serie de números artístico-culturales organizados por la propia comunidad. En este festival sobresalió la hermosa poesía de Griselda López Ibarra:



FRANCISCO ALCALÁ DE LIRA

Señor con tus amaneceres
fríos, tibios o calientes
con tus atardeceres tristes,
amables o hirientes.

Con flores variadas bellas
con días llenos de colores
con gente o con estrellas

Has sido genial por siempre.

Mas tengo que darte gracias
por un corazón precioso que
vive lejos de malicias
paciente, sabio y bondadoso.

Nació de una madre buena
de un padre también igual
de ahí su faz tan serena

Y su alma angelical.

En su vida buen profesor
en sí lleva sabiduría
humano de corazón.

PARA TERMINAR

La formación de maestras y maestros rurales en el México de la primera mitad del siglo XX desde el protagonismo de las Misiones Culturales y las Escuelas Regionales Campesinas representó la posibilidad de profesionalizar a un magisterio que todavía para 1945 continuaba “enseñando sin título” (Raby, 1968, p. 191). En este sentido, aunque encontramos investigaciones a través de las cuales hemos podido conocer algunas características tanto del proceso de reclutamiento de estudiantes a las Escuelas Regionales Campesinas como acerca de las motivaciones que orillaban a

los jóvenes a incorporarse al magisterio, ha sido a través de ejercicios autobiográficos como hemos logrado identificar otras particularidades.

En este caso, además del interés expresado por una maestra rural de preparar a los jóvenes de su comunidad para que consiguieran ingresar a una escuela regional campesina, observamos la participación de un Diputado Local, quien se encargó de “animar” al papá de Francisco Alcalá para que le autorizara estudiar en esa escuela que, por sus características, a lo largo del siglo veinte fueron consideradas como “malas, escuelas del diablo, socialistas y comunistas, alejados de Dios” (Alcalá, 1995, p. 22).

Finalmente, la riqueza de conocer las historias de maestras y maestros rurales desde la perspectiva del yo, desde una escritura en primera persona, radica precisamente en la posibilidad de conocer las claves para comprender las circunstancias que fueron definiendo tanto el carácter como la identidad magisterial pero también para entender las dinámicas construidas y la cultura escolar en las escuelas normales en México. De esta manera, junto a las situaciones familiares que describe, así como la impronta que van teniendo algunas de las circunstancias que le tocan vivir, llegan a convertirse en lecciones de vida que van definiendo su inquietud por ayudar a las comunidades donde se desempeñó como maestro y aprovechar su liderazgo en el mejoramiento en las condiciones de vida de los campesinos.

FUENTES CONSULTADAS

- AGUILAR, Epifanio, Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (en adelante AHEA). Fondo Educación (FE), 26/47. 1914. SIP, Serie Secretaría General, Aguascalientes, 2 de junio de 1914.
- ALCALÁ, Francisco (1995), *Las recompensas de un Maestro rural. Profesor Francisco Alcalá de Lira*, Documento mecanografiado.
- ARCE GURZA, Francisco (1981), “En busca de una Educación Revolucionaria: 1924-1934”, en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 171-223.
- Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes. Fondo Educación (FE). Sección Instrucción Primaria. Serie Escuelas Públicas, 13/47. 1913. Villalobos, J. M. Secretario de Gobierno, Al C. Presidente de la Junta Directiva de Instrucción Pública. *Posibles lugares para el establecimiento de Escuelas Rudimentarias en el Estado*, Aguascalientes, junio 6 de 1913.
- Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes. Fondo Educación (FE). Sección Instrucción Primaria (SIP), Serie Escuelas Públicas (EP), 13/47.1913. Junta Di-



- rectiva de Instrucción Pública en el Estado. Aguascalientes. *Informe de los lugares en donde se pueden establecerse Escuelas Rudimentarias en este Estado, pedido por el Gobierno, Aguascalientes, Ags., a 27 de junio de 1913.*
- ARNAUT, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, SEP, Biblioteca del Normalista.
- BLOCH, Marc (2015), *Apología para la historia o el oficio del historiador*, México D.F., FCE.
- BORSÒ, Vittoria (2008), "Elena Poniatowska, autobiografía y tecnología(s) del yo: la escritura como resistencia y forma de vida", *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante*, disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10576/1/ASN_11-12_10.pdf>.
- BRUNER (2013), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, 2ª ed., FCE, Buenos Aires.
- CABRERA, Daniel (2004), "Imaginario social, comunicación e identidad colectiva", *ResearchGate.net.*, disponible en: <<https://www.researchgate.net/publication/242731193>>.
- FEIXA, Carles (2003), "La imaginación autobiográfica". *Nómadas* (Col), núm. 18, mayo de 2003, pp. 80-93, Universidad Central. Bogotá, Colombia, disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890010>>.
- Gobierno del Estado de Aguascalientes (1987), *Que no se borren tus recuerdos. Testimonios de maestros de Aguascalientes*, Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Instituto de Educación de Aguascalientes (1995), *Que no se borren tus recuerdos. Testimonios de maestros*, Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Instituto de Educación de Aguascalientes (2008), *Palabra de Maestro*, Aguascalientes, México, IEA.
- Jiménez Alarcón, Concepción (1986), "El gran periodo constructivo del movimiento educacional de México surgido de la Revolución", *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública. Ediciones El Caballito, pp. 99-147.
- Junta Directiva de Instrucción Pública. AHEA. FE. SIP, Serie EP, 13/47. 1913, *Circular Número 15. Al C. Director de la 5ª Escuela Oficial de Niños*, Aguascalientes, Libertad y Constitución. a 18 de junio de 1914.
- LEJEUNE, Philippe (2004), "Leyendo textos autobiográficos con la APA", *Revista de Antropología Social*, núm. 13, Madrid, España, Universidad Complutense de Madrid, pp. 185-196.
- LOYO, Engracia (1985), *La Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.

- ONTIVEROS GARCÍA, Ana María (1987), “Remembranzas de mi vida como maestra rural”, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares. Dirección General de Culturas Populares, *Los Maestros y la Cultura Nacional 1920-1952*, Serie Testimonios, vol. 4, pp. 73-91.
- RABY, D. L. (1968), *Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)*, *Historia Mexicana*, 18(2), 190-226, recuperado a partir de <<https://historia-mexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1210>>.
- Secretaría de Educación Pública (1941), *La Educación Pública en México. 1° de Diciembre de 1934 a 30 de Noviembre de 1940*, t. I. México D. F., Poder Ejecutivo Federal.
- Secretaría de Educación Pública (1946), *La obra educativa en el Sexenio 1940-1946. Memoria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (1987), *Los Maestros y la Cultura Nacional 1920-1952*, Museo Nacional de Culturas Populares-Dirección General de Culturas Populares. Serie Testimonios. Volumen 1.
- SOTELO INCLÁN, Jesús (1999), “La educación socialista”, en Fernando Solana y otros, *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, pp. 234-326.
- TRISTÁN, Juan G. Secretario de la Junta de Vigilancia de Instrucción Primaria. Cosío. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes. FE. SIP, Serie EP, 13/47. 1913, *Lugares propicios para establecer Escuelas Rudimentarias*, Cosío, a 23 de junio de 1913.
- VAUGHAN, Mary Kay (1997), “II. Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940”, en Quintanilla y Vaughan, 1997, (coords.), *Escuela y Sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, pp. 76-108.
- VIART, Dominique (2019), “El relato de filiación. Ética de la restitución contra deber de memoria en la literatura contemporánea”, *Cuadernos LIRICO. Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre las literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia*, disponible en: <<http://journals.openedition.org/lirico/8883>>.
- VIDALES DELGADO, Ismael y Rolando E. Maggi Yáñez, (coords.) (2006), *Educación. Presencia de mujer*, Monterrey, Nuevo León, México, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Hemerografía

- La Voz del Pueblo. Diario de Información y Anuncios*, “Sigue Cristo rey, sirviendo de estandarte de bandoleros”, responsable Dip. Rafael Quevedo, época 1, núm. 193, Aguascalientes, Ags., lunes 17 de octubre de 1927.



———, “Fue aprehendido un sacerdote Católico en la ciudad de San Luis Potosí. Llevaba lo necesario para celebrar la misa, sin poder justificar a dónde iba”, responsable Dip. Rafael Quevedo, época 1, núm. 193, Aguascalientes, Ags., lunes 17 de octubre de 1927.



Historia de las reformas educativas en las Escuelas Normales Rurales de México

Marcelo Hernández Santos¹

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, México



¹ Es doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, del programa maestría y doctorado en historia del PNP-CONACYT (2013); con posdoctorado por El Colegio de San Luis, A.C. (2016-2018); 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, por el CONACYT (2016); es profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas (2008), donde ha impartido clases en licenciatura, maestría y doctorado, y pertenece a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) 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.

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) surgieron de forma paulatina en el país a partir de la década de los veinte en el siglo XX. La primera de ellas empezó a funcionar en 1922 en el estado de Michoacán (Galván, 1985). Posteriormente se inició una propagación de éstas en muchas entidades de México como Oaxaca, Sonora, Hidalgo, entre otros estados de la República Mexicana. Sus orígenes fueron el resultado de negociaciones entre los gobiernos locales y la Secretaría de Educación Pública (SEP). La ubicación de las ENR se dio en municipios apartados que garantizaran la extensión de tierras de cultivo y espacio para construir internados; con agua suficiente para su autosuficiencia económica y alimentaria. Las ENR tuvieron mucho dinamismo con la promoción de las políticas educativas del naciente Estado posrevolucionario y durante el cardenismo. En los años de la unidad nacional ya no crecieron, sino hasta la década de 1960, deteniendo su desarrollo e incremento definitivamente en 1969 (Hernández, 2015, pp. 188-279).

Las ENR, después nombradas Escuelas Regionales Campesinas (ERC) durante el cardenismo (1934-1940) y nuevamente calificadas como ENR desde 1942, surgieron para formar profesores especializados para el medio rural, lo que significaba algo inédito: el acceso a la educación posprimaria de los hijos de campesinos. Para lograr este cometido estas instituciones debieron, además, facilitar, en muchos casos, la educación primaria superior (5° y 6° de primaria) ya que la educación primaria de seis grados no existía en el medio rural hasta antes de 1970. Todas estas acciones formaron parte de un sistema de movilidad social creado por el Estado mexicano posrevolucionario. La fundación y funcionamiento de estas instituciones creó un acontecimiento: permitir que los hijos de campesinos trabajaran como maestros rurales, dejando sus actividades en el campo y renunciando definitivamente, en muchos de los casos, a ser campesinos: fue “una opción de vida” (Civera, 2008). La acción civilizatoria se puede

ver en las diferentes reformas educativas y administrativas dirigidas a las ENR a través de la historia de la educación en México en el siglo XX.

En el sistema de las ENR se puede hablar de seis reformas educativas y administrativas fundamentales en estas instituciones. La primera es la que da origen a estas escuelas entre 1922 y 1926; la segunda tiene que ver con su conversión a ERC entre 1933-1934; la tercera donde vuelven a nombrarse ENR en 1942; dejan de ser mixtas (educación de hombres y mujeres en los internados) y separan la formación agrícola y maestro rural; la cuarta, en 1960, donde desaparece el ciclo complementario (quinto y sexto de primaria) dentro de las ENR; la quinta, en 1969, donde desaparece la secundaria dentro de estas escuelas y se estudia sólo la carrera de maestro de primaria; y la sexta, en 1984, cuando se pone como requisito el bachillerato y la carrera de profesor sube a rango de licenciatura. Hubo, ha habido y habrá más reformas educativas en la educación normal, por tanto, escapa a los objetivos de este trabajo el análisis sobre las reformas posteriores a 1984, como las acaecidas en 1997, 2012, 2018 y 2022.

En los 102 años de existencia de las ENR, es conveniente ver y analizar cuál ha sido su recorrido y si se observa un hilo de continuidad o transformaciones. Los cambios conspicuos en las ENR pueden reducirse a dos: aumento en la duración de la carrera (argumento de profesionalización) y reducción/cancelación/reubicación/*refuncionalización* paulatina de estas escuelas en el territorio mexicano (Hernández, 2015).

El objeto de este trabajo es presentar las reformas educativas implementadas en las ENR desde 1922 hasta 1984. Se eligen estos años porque representan los acontecimientos de mayor influencia en la vida de estas instituciones. En el primero se muestra el inicio del proyecto de formación de maestros para el campo y en el segundo, 1984, se discute el cierre del ciclo de profesores considerados como técnicos iniciando la docencia como profesión, con rango de licenciatura. Dentro de este capítulo se analiza el discurso oficial que le dio sentido al contenido de la reforma de 1969 ya que se considera esta reforma como el espejo de todas las reformas educativas en el sistema de normales acaecido en el siglo XX; cristaliza el comportamiento histórico de los cambios educativos en este subsistema: las ENR se fundan; refundan; reubican; desaparecen; *refuncionalizan* y el anhelo de la profesionalización aparece como un eufemismo, como medio para reducir matrícula en las ENR.

El análisis de las reformas educativas que se ofrece es histórico, tiene el referente de Popkewitz (2000) quien las mira no como sinónimo de

cambio o transformación, sino dentro de un continuo; una especie de *ga-topardismo*, que evita, en vez de promover la transformación; adjetivos que describen de mejor manera el derrotero que han seguido el diseño e implementación de las reformas educativas en las ENR.

LA REFORMA EDUCATIVA PERMANENTE Y SU LEGADO EN LAS ENR (1922-1942)

Desde finales del siglo XIX, en el Porfiriato, México se planteó ingresar a la modernización económica a costa de sacrificar a la mayoría de la población. Después de la Revolución Mexicana (1910-1917), considerando esta desatención del régimen anterior hacia las clases sociales desfavorecidas, los artífices del Estado posrevolucionario pensaron en una serie de “ordenanzas de conversión”: alfabetizar y civilizar para incorporar a la población campesina a lo que entendían por progreso económico en este período (Popkewitz, 2010). Para lograr las metas de “conversión” se idearon muchos proyectos educativos e instituciones: las Misiones Culturales, las Escuelas Centrales Agrícolas (ECA) y las Escuelas Normales Rurales (ENR) en sus diversas transformaciones/*refuncionalizaciones* (Escuelas Regionales Campesinas en el cardenismo y ENR después de la unidad nacional). Las ENR fueron instituciones de suma importancia para concretar las aspiraciones del Estado. No obstante, de tratarse de centros educativos, hasta los años cincuenta del siglo XX, con las campañas de higiene, salud y contra el alcoholismo, cumplieron labores (“pautas de conversión”) que correspondían a otras instituciones gubernamentales.

Para hablar de las reformas educativas en las ENR es necesario quitar de la discusión la idea de que cada sexenio inventó algo. En el caso de este proyecto, es perfectamente observable que hubo una revisión permanente y continua que en ocasiones coincide con los cambios de gobierno, pero que no necesariamente estuvieron condicionados por el gobernante (presidente de la República) en turno ya que los diseñadores de la currícula y lo administrativo en estas escuelas fueron transexenales. Si bien es cierto que hubo coyunturas específicas para anunciar transformaciones (generalmente administrativas y curriculares) y la hizo algún gobernante, de ninguna manera puede pensarse que fueron producto de la casualidad; por el contrario, fueron medidas para acabar o disminuir conflictos políticos que el Estado mexicano sorteó, sobre todo en los años sesenta, setenta



y ochenta, sin embargo, tales cambios educativos anunciados, no tuvieron grandes diferencias.

Las reformas educativas en las ENR tuvieron vida propia; las ENR nunca cesaron de reformarse. No nacieron en el mismo año que surgió el Estado posrevolucionario, con Álvaro Obregón sino hasta 1922. Tampoco coincidieron con todos los cambios de gobierno, salvo en coyunturas muy específicas. Si se revisan los años de diseño e implementación de las reformas en las ENR (1922, 1927, 1935, 1939, 1942, 1945, 1954, 1960, 1963, 1969, 1970, 1971, 1972, 1974, 1975, 1977 y 1984), es observable que la educación normal mantuvo cambios permanentes que algunas veces coinciden, pero que también trascienden políticas sexenales, lo que indica una línea de continuidad: una insistencia muy fuerte por construir un profesional de la educación que no llegaba.

La historia de las reformas educativas en las ENR inicia con su fundación en 1922. Su origen es producto de la tesis del atraso económico y cultural de la población, paradigma que adoptó la élite gobernante (militares en este caso) para acelerar rupturas importantes con el régimen anterior (Porfiriato) y dar visos de políticas modernizadoras en el medio rural como parte de los resultados de la Revolución Mexicana, usando la educación como instrumento. Se trató de fundar instituciones que contribuyeran con maestros de formación especial para el campo que en el corto plazo ayudarían a resolver el problema del acceso a la educación en las poblaciones campesinas. Las primeras ENR tuvieron un funcionamiento endeble, pero se plantearon varios objetivos para lograr en sus estudiantes, tales como: alfabetizar, crear una conciencia de la patria (realizando héroes), formar hábitos de higiene, enseñar oficios, industrias y prácticas agrícolas, en suma: capacitar para el desarrollo rural.

Las ENR inicialmente funcionaron con algunas improvisaciones reglamentarias lo que las hizo inestables; las obligó a desaparecer o a reubicarse. Desde 1927 —cuando se decretó su primer reglamento— se especifican de mejor manera sus funciones: debían estar ubicadas en el campo, con tierras de cultivo y talleres, tener internado (dormitorio, baños, comedor, cocina aulas), y primaria anexa. La carrera duraba dos años, donde debían recibir formación académica (cultura general), preparación profesional (saber dar clases en comunidades rurales) y preparación práctica (conocimiento de crianza de animales y de agricultura), (AHSEP, 1928).

A inicios de los años treinta y durante el cardenismo, las ENR se *refuncionalizan* y se convierten en Escuelas Regionales Campesinas (ERC). Siguen

cumpliendo las mismas funciones que las ENR de los veinte, sólo que ahora el pivote no es la alfabetización, sino el desarrollo económico regional del campo cuyo resultado fue una formación dual: formar peritos agrícolas y maestros rurales en seis años. En este período, además de ofrecer la primaria superior, se dan los primeros pasos de lo que más adelante sería la educación secundaria como parte de la formación previa de este nuevo docente para el medio rural.

Al valorar las reformas de 1933, 1935, 1936 y 1939, aparece como horizonte la idea de 1922 cuando se les nombraron ENR, no obstante, en la década de los treinta, ya como ERC, hay diferencias que es conveniente marcar. Los cambios importantes se presentaron en el aumento de la duración de la carrera. Según Vaughan (2001), estas escuelas formaron técnicos agrícolas y maestros rurales en tres años cada uno y se dio mayor prioridad al desarrollo agrícola, tanto que se planteó por encima de lo académico. En cuanto a los rasgos de continuidad, se sigue con la idea vasconcelista de que los futuros maestros también debían incorporar a las pequeñas comunidades rurales al progreso general del país mediante el trabajo de extensión educativa. Un reto apareció: la famosa formación dual (se formaban como maestros rurales y peritos agrícolas), al final no se dio, siempre prevaleció en sus alumnos la idea de ser docentes y no especialistas del campo.

Después de 1939, ya con la unidad nacional y el contexto de la reforma de la educación socialista, vino la reforma de 1942, misma que requirió un profesional de la enseñanza cuyo trabajo ya no trascendiera los límites del aula, como se venía haciendo durante el cardenismo donde los profesores cumplían funciones de servicio social en las comunidades rurales. En este período los planes de estudio para formar maestros se homogenizaron con todas las normales, ya no se distinguió la formación de docentes para el campo de los que no lo eran; se separó la formación para el campo y la docencia para ese contexto, formándose, por un lado, las ENR (donde se estudiaba para maestro rural), y, por otro, las Escuelas Prácticas de Agricultura (donde se estudiaba para perito agrícola). De igual forma se impuso en las ENR una división por sexo: la mitad fue para mujeres y el resto para hombres. En este periodo de la “Escuela del Amor” de Octavio Véjar Vázquez, secretario de Educación, es cuando desaparecen las primeras ENR, se pasa de 35 que venían creciendo desde 1922 y durante el cardenismo, a 18.

Con este balance de las reformas educativas en las ENR es claro que el sistema de normales en México ha vivido en situación de permanente re-



formismo. Cada reforma trató de trascender a la anterior, pero al negarlas o vaciarlas, las iban confirmando, por tanto, su implementación muestra pocos rasgos de transformación y demasiado uso político por parte del Estado para legitimarse socialmente. Sólo como una idea de legitimación, de usar mayores y mejores mecanismos de control a través del saber, de las currículas (Popkewitz, 2000).

Lo que se hizo este apartado fue un análisis de las fechas cuando se diseñaron e implementaron las reformas educativas en las ENR. Es claro que no son una política que inicialmente se haya considerado por los creadores del Estado posrevolucionario, por eso no surgen al parejo, sino que la idea se va imponiendo desde las entidades federativas que coinciden, aunque con poca fuerza y diferencias muy marcadas, con las primeras ideas que José Vasconcelos ideó al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre el misionero moderno (no el del siglo XVI), donde se les daba cuatro funciones básicas: dar clases, capacitar, orientar y organizar a los campesinos (Vasconcelos, 1998, p. 146). Más tarde, con el reglamento de 1927 con el secretario de Educación Pública, Puig Casauranc, quien le da las funciones específicas a estas instituciones, que conservaron hasta 1942: “preparación académica [impulso del trabajo cultural], preparación profesional [impartir clases en las comunidades rurales] y preparación práctica [orientar a los campesinos para modernizar el campo]”, se le da una mejor concreción a las primeras ideas de 1922, por eso se sostiene que estas reformas no fueron sólo producto del sexenio, porque la intención de formar maestros para el campo fue permanente de 1922 a 1942.

La existencia de las ENR durante el siglo XX posibilitó la educación de los hijos de campesinos pobres del país; a su vez, fueron instrumento de aculturación, alfabetización, nivelación y movilidad social. En cuanto a la nivelación estas escuelas ofrecieron la primaria superior y la educación posprimaria de 1922 a 1960. Con esa política y otras, como la del Plan de Once Años, se considera que hubo una persuasión para que los campesinos y sus hijos creyeran en la educación. Hasta antes de 1960 educarse era una empresa de una minoría, los que podían pagar; los que estaban cerca de los centros urbanos. Es claro, como sostiene Hobsbawm (2009) cuando analiza el fenómeno de la masificación de la educación en el mundo durante la segunda mitad del siglo XX, que nunca antes los pobres habían creído en la educación porque no habían tenido acceso. A este acontecimiento positivo facilitado por las políticas concedidas en la posguerra y el estado de bienestar se deben las decisiones, que, paradójicamente, se

tomaron al terminar los sesentas, cuando en las ENR se empieza a exigir el aumento de la duración de la carrera y la desaparición/reubicación/reconversión de las ENR (otra vez) ocasionando la restricción paulatina en el acceso de los pobres (sobre todo las mujeres) a este tipo de instituciones, este acontecimiento se revisa en la siguiente reforma, la de 1969.

LA REFORMA DE 1969 COMO ESPEJO DE LAS REFORMAS EN LAS NORMALES RURALES

El fenómeno de las reformas en las Escuelas Normales Rurales (ENR) debe estudiarse desde sus consecuencias. Si se revisa, por ejemplo, cierre de más de 15 normales rurales en todo el país, se observa que fueron pocos los hijos de campesinos que pudieron educarse por no ingresar a las ENR, debido al reducido número de vacantes. La cancelación de la mitad de ENR y su posterior conversión en Escuelas Técnicas de Agricultura (ETA) generó que la niñez rural sólo tuviera acceso a la educación primaria porque la educación secundaria era inexistente en esos lugares, por eso las ENR venían cumpliendo esa función. Con esta medida, en el corto tiempo se empezaron a ver tendencias de desigualdad y segregación educativa de los pobres, las que no aminoraron sino hasta finales de los años setenta.

La reforma de 1969 en las ENR es un espejo de todas las anteriores y las posteriores que se aplicaron en el subsistema. El hecho de plantear la duración de la carrera en cuatro años, muestra una permanencia; la idea de la profesionalización como sinónimo de durar más años en las escuelas. Hay otro elemento que la ratifica como una reforma espejo; dentro de sus cambios desapareció y *refuncionalizó* a la mitad de las ENR que venían funcionando desde 1942. Como se ve, la idea de reubicar/desaparecer/*refuncionalizar* fue algo que prevaleció desde el origen de estas instituciones en 1922 y se replica en esta reforma. Las medidas tomadas en 1969 dieron paso a la necesidad de concretar la profesionalización de la carrera de la docencia (ya sin la escisión en la formación de profesores rurales y urbanos) que se planteó desde 1942 y que en este caso se reflejaría desde 1969 y en las reformas de 1972, 1975 y 1984, esta última, como muestra nítida de la profesionalización, al concretarse que la carrera de maestro de primaria tuviera el rango de licenciatura.

La reforma de 1969, como sus predecesoras y sucesoras se empezó a discutir desde mucho antes, en este caso desde 1967. Después de dos años de tensión, casi al final del ciclo escolar 1968-1969, se llegó la realización



del IV Congreso Nacional de Educación Normal. Todas las actividades del evento estuvieron reglamentadas en el documento “Disposiciones Generales para el Congreso” que emitieron los organizadores del Congreso. Según el artículo 5º, capítulo I de este documento, el congreso debía ser inaugurado por el secretario de Educación el 28 de abril de 1969 a las 12:00 hrs. Actividad que se cumplió sin problemas. En el capítulo II, artículo 7º al 11º, de los “congresistas”, se plantearon tres tipos de delegados: numerarios, oficiales y honorarios.

Los numerarios fueron los que entregaron ponencia antes del 28 de febrero de 1969. Los delegados oficiales fueron los técnicos especialistas designados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), pero también estaba la gente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Los honorarios eran aquellos que designó la Comisión organizadora.² Los directores de las ENR fueron delegados numerarios en el Congreso. Llama la atención que al ser un congreso para definir el rumbo de la educación normal exista un peso muy importante de los invitados oficiales, ya que según los registros se encontró que, de los 200 asistentes, 48 (el 24 por ciento) eran oficiales,³ esto sin contar a los directores de todas las normales del país que aparecieron como numerarios y en los hechos eran personal de la oficialidad. La presencia de hasta un cuarto de los asistentes del aparato oficial —sobre todo del SNTE y funcionarios de la SEP en demérito del peso en las decisiones de profesores y estudiantes (estos últimos sólo en representación mínima)— se debía al control que establecía la SEP en este tipo de eventos para asegurar que todo saliera de acuerdo a los planeado, en este caso, para que el congreso avalara y no rechazara la propuesta trabajada desde 1967 y 1968 de convertir 15 ENR en ETA y eliminar la secundaria dentro de las ENR, para dar paso a la idea de la profesionalización, es decir, dejar a las normales exclusivamente con la carrera de docente, sin cursar ahí mismo el nivel previo (secundaria) y con ello disminuir el gusto por la carrera de docentes.

La mesa directiva del Congreso estuvo integrada por presidentes honorarios, destacaban Gustavo Díaz Ordaz, presidente de la República, Agustín Yáñez, secretario de Educación, Braulio Fernández Aguirre, gobernador de Coahuila. Los vicepresidentes honorarios fueron: Federico Berrueto Ramón, subsecretario general de Educación Pública y Mario Aguilera Dorantes,

² AHENRSM, caja 5, 1968/1969, Minutario.

³ *Idem.*

oficial mayor de la SEP.⁴ Según los organizadores del evento y la reglamentación del Congreso, el gobierno del evento debía ser elegido por votación económica en la asamblea (de ahí la presencia de los delegados oficiales, quienes intervenían para que se votara lo acordado). Sin duda esta idea fue sólo un subterfugio para dar visos de participación democrática, ya que era muy difícil que la presidencia del Congreso quedara en un personaje que no fuera funcionario de la SEP o del SNTE, sin duda los delegados buscaron colocar a la cabeza al director general de Enseñanza Normal (DGEN).

Como se preveía, todo salió según su cálculo y el presidente ejecutivo fue Ramón G. Bonfil, director general de Enseñanza Normal. Vicepresidente: Ramón Garza de la Rosa, director de la Escuela Normal de Coahuila, secretario general: Lucio López Iriarte, subdirector general técnico de Enseñanza Normal. Relator general: Víctor Hugo Bolaños Martínez, jefe del Departamento Técnico de Enseñanza Normal. Coordinador general de organización y administración: Juan Manuel González Camarena, coordinadores técnicos, Luis Herrera Montes y Humberto Elizalde Jasso. Vocales: Estela Barragán de la Fuente y Misael Macías Velázquez, exdirector de la ENR San Marcos y actual director de la ENR de Roque Guanajuato.⁵ La composición de la presidencia del Congreso, más que cualquier otra cosa, mostró los grupos de poder dentro de la SEP y se evidenció el peso y el verdadero papel de los delegados oficiales, donde si se incluyeron a los directores de normales y ENR a la hora de ocupar los puestos de definición dentro del congreso.

Como se había indicado en el reglamento interno, el IV Congreso se inauguró el 28 de abril de 1969, por Agustín Yáñez, secretario de educación (1964-1970), escritor y político. Yáñez emitió un discurso en el que destacó los elementos más importantes de la reforma, sobre todo los conceptos centrales, que tenían pinceladas de la teoría piagetana, con la idea de “enseñar a aprender” y del aprendizaje continuo: “después de la escuela, se sigue aprendiendo”.⁶

El discurso de Yáñez indicó desde el principio que querían hacer en la reforma de 1969, aparece la idea de modernizar y adaptar a la época la formación de maestros donde lo catalogaba como un profesional, es decir, al-

⁴ SEP, *IV Congreso Nacional de Educación Normal...*, pp. 123-124.

⁵ *Idem.*

⁶ *Idem.*



guien que sabe generar condiciones de aprendizaje en sus alumnos y que está dispuesto a aprender siempre. No se esperaba menos del discurso, Yáñez era un político letrado, por ello, utilizó conceptos con eufemismos, como la profesionalización, para ocultar lo que realmente se hizo (quitar ENR, quitar educación a los hijos de campesinos, sobre todo a las mujeres).

Los visos de lo que realmente quería en la formación de maestros dentro de las normales y ENR aparecen en lo que él llamó “la cultura general”, que se vincula con la información suficiente y con la capacitación técnica y profesional del maestro”. Mencionaba que eran conocimientos necesarios para que el docente no acumule en su enseñanza conocimientos “farragosos e inasimilables” y para saber, decía, citando el plan de estudios, “seleccionar los conocimientos necesarios y comunicarlos al educando coordinadamente, adoptando métodos pedagógicos modernos”.⁷ Estos eran los contenidos de fondo de la reforma. La cultura general, reiteraba, que se erigía como el eje central de la reforma: sin “información suficiente y capacitación técnica profesional el maestro no sabrá enseñar a pensar, a entender, a actuar, a tolerar y, lo que es muy importante, a enseñar a aprender”. Aclaró la relación que existía entre cultura general e información suficiente. La primera tenía que ver con el “conjunto de disciplinas formativas de la persona y sus facultades: inteligencia, fantasía, sentimiento y voluntad”. La información suficiente se refiere al “dominio de los conocimientos que los maestros deben transmitir”.⁸

El secretario de Educación resumía, bajo los conceptos de cultura general e información suficiente, los dos grandes preceptos que se habían venido planteando en las reformas desde 1942, los visos de los componentes de la profesión docente: qué enseñar y cómo enseñar. La novedad estribaba en una crítica sobre el cómo enseñar. Dijo que se ha acentuado la preocupación en “los planes y programas, en las metodologías y técnicas, con [el] olvido frecuente del contenido”. Prescribir el concierto entre información suficiente sobre las materias de la enseñanza y sus medios de transmisión, era el objetivo. En esencia, no había cosas nuevas, sólo una novedad al nombrarlas, como por ejemplo, enseñar a aprender, retomado de las declaraciones de la UNESCO. También se dio un giro, ahora la preocupación no era cómo enseñar, sino qué enseñar. El secretario anunció con estos conceptos el contenido de toda la reforma de 1969, que pudo

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

clarificarse gracias a que se dejó en las normales sólo la carrera de profesor. Esa fue una medida radical, pretendiendo con ello una eugenesia en los perfiles de ingreso de las normales; se pretendió depurar; crear una carrera sólo para aquellos que la quisieran, no sólo quien la necesitara (como se había visto antes que estudiaban la carrera sólo porque era la única opción).

Lo técnico profesional no sólo lo relacionó con la aplicación de mejores métodos de enseñanza, como en ese momento eran los audiovisuales, encaminados a regir las actividades “aprender haciendo y enseñar produciendo”, sino que también incluyó un asunto polémico; se planteó “la participación escolar social del alumnado”. Era un tema de debate porque hizo referencia, indirectamente, a la participación política del alumnado, tanto en los eventos de 1968, como los que había tenido hasta antes de mayo, fecha del Congreso. Este rubro debía atenderse porque de lo contrario “peligraba la enseñanza normal”, debido a la “crisis que las nuevas generaciones confrontan”. La sugerencia del secretario de educación para evitar conflictos con los estudiantes fue que se supiera equilibrar “la razón de las justas demandas” con las “normas del orden institucional, que unimisma, desde siempre, las exigencias jurídicas y las necesidades sociales”.⁹ Yáñez, por supuesto, no concedía, ni poquito, a la sublevación estudiantil, la calificó como una patología: crisis de las nuevas generaciones.

Leyendo el comportamiento de la juventud desde una visión conservadora y legalista, planteó la necesidad de una formación moral en el magisterio. Dijo que “la capacitación técnica profesional en la hora en que vive México” no debe limitarse a un “frío adiestramiento de metodologías y previsiones pedagógicas”. El secretario dijo que el profesor que se estaba formando en las normales aprendería los métodos de enseñanza, pero necesitaba entender lo que estaba enseñando, empero, tal cosa no era suficiente si no tenía conciencia de “servir a la República”.¹⁰ Esto fue importante porque la República era una comunidad en la que la opinión de la juventud se diluía.

El mensaje de que la juventud debía subordinarse a los intereses del Estado fue insistente, pero para ser más directo con el estudiantado de las ENR, retomó los ejemplos de la historia de los docentes en su mejor época, la escuela rural y “su edad heroica”. Retomó una retahíla de adjetivos que

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Idem.*



el maestro debía poseer. Desde la SEP se trataba de inculcar en el normalista la predisposición a “la entrega del esfuerzo”, sin importar las “condiciones o circunstancias que le deparen”. Se le convocaba a vencer las “resistencias del medio” y a “subsana[r] las deficiencias que halle; propagar el optimismo creador, el aliento de iniciativa y el ejemplo estimulante”.¹¹ La reforma de 1969 se apuntalaba desde una visión ética, retomaba de la educación rural sólo la idea del sacrificio, lo político no lo tocaba.

Enterado de las manifestaciones de oposición estudiantil desde 1968 y de la resistencia de los mismos a la reforma que estaba aprobando la SEP, el secretario hizo un llamado a aceptar que existían fuerzas de oposición que “inevitablemente se levantan contra intentos de reforma”. No las ignoraba ni las toleraba, simplemente dijo que ahí estaban, le pareció como algo natural, por eso las aceptaba, sin embargo, en las disposiciones emitidas hacia los estudiantes antes y después del IV Congreso, le pareció que la discrepancia del sector estudiantil era inaceptable.

En resumen, dijo: queremos un magisterio patriota, honesto, trabajador, entusiasta, que no anteponga designios personales al cumplimiento de deberes libremente contraídos; que guarde relaciones estrechas con los hogares de sus alumnos; que posea suficiente cultura y preparación pedagógica moderna; que lo inflame la devoción y el conocimiento de México, a partir de la historia y la geografía; reclamamos un tipo de maestro que sienta en cada discípulo un hijo: carne de su carne y sangre de su sangre; que no se deje llevar por el engreimiento, la soberbia, la incomprensión, el enfado de su predominio sobre los menores en edad y conocimientos; pugnamos por un magisterio que nunca eluda las obligaciones de su esclarecida misión, sin que por ello desconozcamos la justicia que lo asista en reclamar mayores condiciones de vida, siempre que reviertan en mayor servicio a la patria, sobre cuyos intereses ningún otro puede oponerse.¹²

El discurso estuvo lleno de frases que aludían a un tipo de magisterio misionero, más predicador que político, abnegado y prácticamente religioso: “en cada discípulo un hijo: carne de su carne y sangre de su sangre”. Era el maestro que Vasconcelos trató de formar en los años veinte; no el profesor dual: mitad maestro, mitad líder social de la educación socialista; ni siquiera “el hombre cabal” ciudadano ejemplar con formación integral de Jaime Torres Bodet. El secretario Agustín Yáñez sabía que la

¹¹ *Ibid.*, p. 20.

¹² *Idem.*

implementación de la reforma de 1969 en las ENR se iba a topar con el sector estudiantil que iba a ser reubicado y por tanto perjudicado en su educación al convertir las ENR en ETAS, por eso preparaba las condiciones discursivas que los iban a guiar para desactivar sus movilizaciones de resistencia a los cambios lesivos de la reforma de 1969.

EL PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE DE PRIMARIA EN LA REFORMA DE 1969

Desde la visión de Agustín Yáñez la reforma de 1969 se preparaba para dejar atrás el perfil de un maestro sin formación profesional y con desempeño ineficaz, para explicarlo, aludió a la educación en este periodo; sostuvo que prevalecía un interés generalizado en la población: “antes que otra distinta necesidad —agua, salud, electrificación—, las comunidades piden escuelas y maestros”, pero precisamente por ese interés público en la educación, el secretario decía que había exigencias “por un mejor desempeño docente”, debido a las protestas por irregularidades en el servicio. El Congreso estaba obligado a resolver esos y otros problemas de la educación normal: “está llamado a señalar soluciones armónicas a la superación profesional”¹³ de los que se preparan para educar.

El secretario de educación reconocía los tropiezos que ha tenido el magisterio nacional en su historia, decía que había sido celoso de “defender su dignidad y reclamar derechos”.¹⁴ Se dijo que el magisterio apoyaba la reforma a enseñanza normal, la cual caracterizaba de la siguiente manera: “seriedad y eficacia, extensión e intensidad de la carrera, para conferirle debida jerarquía, y salvarla de improvisaciones y emergencias que ya no se justifican y que resultan inconcebibles en otros campos profesionales, pues no garantizarían el interés público por deficiente preparación”.

En esta batalla por los enfoques, las cifras representaban, de manera simple, lo complejo que estaba siendo el Sistema Educativo Mexicano. La educación básica mostró deficiencia con un 14.34 por ciento en promedio de reprobación en la primaria, decían, que era una cadena, porque en las normales esos eran los alumnos que se aceptaban y que se formaban maestros de “peor es nada”, los cuales, como dijo Gustavo Díaz Ordaz, son “maestros improvisados”, que no cuentan con los conocimientos, ni con la

¹³ *Ibid.*, p. 21.

¹⁴ *Idem.*



abnegación para irse a trabajar a los lugares más remotos. Tales maestros “determinan una enseñanza primaria de baja calidad, cerrando un círculo vicioso que es necesario romper a toda costa”. La SEP planteaba que la educación normal era el eslabón donde podía romperse dicho círculo vicioso. Se dijo, citando al “Primer Magistrado de la Nación [al presidente]”, que la educación sólo podía mejorarse a partir de una eficiente preparación de los maestros en las normales y en las ENR.

Luego, en otro tono, Agustín Yáñez reconocía el problema nodal del sistema: la titulación, ya que en el período había un número exagerado de pasantes normalistas. Preguntaba: “¿amerita esto modificar sistemas tradicionales, que informan la Ley de Profesiones, o adaptar medidas encaminadas al cumplimiento de normas establecidas?”. El secretario estaba decidido a concederle al magisterio “igual privilegio que todas las profesiones”. Este fue el parteaguas para que se aumentara un año a la carrera del maestro de primaria. Esta medida, sin duda fue el inicio para que en 1984 la docencia tuviera “el privilegio de todas las profesiones”, es decir, la idea de tener profesores que ejercieran su trabajo con título.

La idea de tener profesores titulados y exigir más requisitos para entrar a las normales, en aras de un mejor profesional, lo que planteaba era la reducción de la matrícula y el número de profesores, entonces, la preocupación no era la falta de preparación del magisterio, sino su masificación. La profesionalización opacó su eficacia porque fue un medio para dejar de estimular la demanda para la carrera de maestro. Yáñez lo dijo claramente: “enfocar al campo de la enseñanza normal el apremio de la planeación, especialmente por lo que concierne a las posibilidades de la ocupación”. Debido al gran aumento de profesores, “actualmente hay miles de maestros que demandan empleo. Se planteó planear la matrícula de las escuelas normales ya que para algunos municipios les resultaba oneroso absorber a sus propios egresados, tras aplicar en algunas entidades hasta el 60 por ciento en el ramo educativo. Se planteó suplir “el número [de maestros] con la eficiencia”¹⁵.

Agustín Yáñez, conector del Estado mexicano y de la alta y baja política, en su idea de la planeación y eficiencia, construyó la idea de la profesionalización, por eso el efecto en las ENR fue sólo la idea de exclusión para el ingreso a éstas y el aumento de años en la duración de la carrera, medidas que disminuirían el número de normalistas.

¹⁵ *Ibid.*, p. 23.

Al estar en Saltillo, Coahuila, rodeado de funcionarios, el secretario de educación cumplió su labor: emitir una serie de medidas generales por las que transitaría la nueva reforma. Con aplausos y elogios, dejó en manos de Ramón G. Bonfil y Víctor Hugo Bolaños, principalmente, los destinos del Congreso cuyo final era prácticamente previsible: priorizar la funcionalidad del sistema de normales y el desarrollo económico, por encima del acceso universal a la educación superior. Sostuvo: “lo económico y lo social se dan en la realidad como un complejo indisoluble y es preciso concebir una política de educación plena [...] que tome en cuenta el desarrollo humano en plenitud y las exigencias para garantizar el crecimiento de la economía”.¹⁶

Desde la perspectiva de la SEP, los futuros maestros tendrían una mejor preparación a partir de cursar nuevas materias y disciplinas que le permitieran llegar a un estadio más alto de conocimientos. También, al actualizarse con la tecnología educativa a través de los medios audiovisuales que le servirían para hacer más entendibles y dinámicas sus clases.

A la distancia del tiempo de la aplicación de la reforma de 1969 era posible emitir un juicio sobre los logros obtenidos. Esto sucedió el 7 de noviembre de 1972, a tres años de distancia de la implementación de la reforma, donde un director de ENR, Gilberto Lozano Montañez, se dirigió a Lucio López Iriarte, nuevo director general de Educación Normal, para enviarle el informe de labores del ciclo escolar 1971-1972.¹⁷ En el informe el director de la escuela buscó cumplir las disposiciones oficiales lo mejor posible, aunque mintió al decir que no era “rígido en el cumplimiento de las normas y disposiciones superiores”.¹⁸ Luego menciona las cosas que realmente hizo, dijo que había tomado en cuenta “los intereses del sistema de enseñanza normal y de la escuela en particular”. Su discurso indica que, salvaguardó los intereses de la Dirección General y con ello, a su manera, respondió a los intereses de la escuela, concebida desde el orden y el trabajo.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ El informe estuvo basado en la Circular No. 3245 emitida el 25 de mayo del mismo año. Las actividades que informó estuvieron basadas en las “instrucciones y orientaciones del DGEN”. AHENRSM, caja 8, 1972, Informes del director.

¹⁸ Es evidente que se contradecía, pues él sí fue rígido en cuanto al respeto al código disciplinario y en las disposiciones de las DGEN, prácticamente no traicionó ningún precepto normativo y lo llevó hasta su cumplimiento, como se observó en su actuar durante los movimientos de 1968-1969. *Idem.*



El informe de labores de un ciclo escolar, muestra las acciones que el director realizó en los rubros marcados por la DGEN: el campo, lo administrativo, lo académico, entre otros aspectos. Lo que interesa destacar aquí es lo referente a las acciones que implementó Lozano en la escuela para mejorar la formación de los futuros maestros, uno de los preceptos principales de la reforma de 1969. Una de las cuestiones que negó con contundencia fue que la aplicación eficaz de la reforma, lo representan las faltas a clase de los estudiantes. En la lista de reportes se pudieron encontrar un promedio de 200 inasistencias por semana, lo cual significó una campaña de resistencia estudiantil frente a la reforma y al actuar del mismo director. En el informe que presentó el director narraba cómo los atacó. Según Lozano, llegó hasta las últimas consecuencias, lo cual significó la aplicación de medidas extremas (expulsión definitiva del plantel) a quien se opusiera a la reforma.

Otro rasgo que es importante destacar en la valoración de las cosas que pudo cambiar la reforma de 1969, es la evaluación. Se trató de hacerla lo mejor posible, se aplicaba mensualmente y a diario. Gilberto Lozano informó que cada maestro tenía las “fichas individuales de evaluación” y la aplicación de pruebas pedagógicas en la mayoría de las materias. En realidad, la prueba escrita prevalecía por sobre los demás mecanismos de evaluación que se establecieron desde la reforma de 1969, como, por ejemplo, las guías didácticas y los planes de clase.

Gilberto Lozano, habló también de otro componente de la reforma que no se logró, la forma en que los profesores aplicaban los programas de estudio. Dijo que “casi todos los maestros desarrollaron el programa en su totalidad, aunque al final ya fue apresurado porque adelantaron la clausura”. Por ejemplo, “Introducción a la filosofía quedó en la V unidad sin tratar en un 70 por ciento, el mismo problema se tuvo en Técnica de la enseñanza. La III y la IV unidad de física y química fueron tratados por medio de monografías, aunque sin discutir las por falta de tiempo. En el programa de Cosmografía y Geografía fueron tratados superficialmente 4 temas de la unidad ocho y el último no fue tratado”. Los programas, en sentido estricto, no se aplicaban porque la lógica de la institución se impuso: la movilización permanente.

Otro elemento que jugó un papel de suma importancia y permite ver los alcances finales de las reformas, para garantizar una mejora en la formación de los normalistas, fueron las formas de trabajo utilizadas por los profesores, es decir, ver cómo llevaron a la práctica el concepto de “ense-

ñar a aprender”. En este sentido, el director sostenía que la metodología empleada por los docentes fue la “observación y la experimentación, la exposición y la demostración, el trabajo en equipos y la investigación bibliográfica, y se puso en práctica la iniciación a las técnicas grupales”.¹⁹ Las diferentes formas de trabajo de los profesores, ciertamente, denotan un viraje hacia los métodos activos modernos (enseñar a aprender), una forma de trabajo que contenía la reforma de 1969. Sin embargo, no se puede generalizar hacia todos los maestros. La diversidad en su formación académica y la condición laboral en que se encontraban²⁰ hacía palpable una diferenciación en los niveles de apropiación de los nuevos métodos de enseñanza.

Para que el docente se hiciera de una cultura general, como se planteó en la reforma era necesario tener bibliografía actualizada y especializada y en las ENR la biblioteca seguía con problemas de escasez de libros. Los directores sugerían en sus informes que se comprara por parte de la SEP “la bibliografía que señalen los programas y se actualicen, mediante la adquisición de más películas y diapositivas para lograr mayor atención a la educación audiovisual; pedir laboratorios y talleres, instalaciones agropecuarias, ampliación de la unidad deportiva”.²¹ Ante estas vicisitudes, era difícil cumplir, tal cual, las reformas curriculares. Los funcionarios lo sabían, por eso no se plantearon reformar el sistema en lo académico, sólo en lo administrativo, en la regulación de la matrícula.

CREACIÓN DE MAESTROS AUTÉNTICOS EN 1969: ORIGEN Y CONSECUENCIA DE LAS REFORMAS EN LAS ENR

Desde que José Vasconcelos inició la cruzada por la educación con la intención de llegar a las comunidades rurales para dar alfabeto y civiliza-

¹⁹ *Idem.*

²⁰ Durante el ciclo escolar 1970-1971, en San Marcos existían 24 docentes de materias y dos de especialidades, en total eran 26. La mayoría provenía de la educación primaria. La formación académica requerida fueron los estudios de normal superior. Para ello los profesores tenían varias opciones: la normal superior de México, la Nueva Galicia en Guadalajara, la superior de Tepic, Nayarit y la normal superior de la universidad de Coahuila. La mayoría estudiaban en Superior de México y Nayarit. Los trabajadores del campo eran egresados de la normal de especialidades de Roque Guanajuato y de Tamatán, Tamaulipas, que habían sido ENR hasta 1968. AHENRSM, caja 4, 1972, Estadística escolar.

²¹ AHENRSM, caja 8, 1972, Minutarios.



ción, también da comienzo el cuestionamiento acerca de la preparación de los profesores rurales. Este tema se sostiene todo el siglo y cada reforma educativa en las Escuelas Normales Rurales (ENR) trataba de abonar a esa formación endeble; insuficiente, aunque funcional para las necesidades básicas de alfabetización entre 1922 y 1950, ya no así en los años sesenta. En el IV Congreso de Educación Normal de 1969, el tema volvió a plantearse, esta vez con mayores condiciones de concretarse, de esta forma, se resolvió la implementación de un conjunto de medidas para “crear la carrera de auténticos maestros de enseñanza primaria”. Desde el discurso de inauguración a cargo de Agustín Yáñez, se cuestionó severamente lo que desde los años veinte se venía haciendo en la formación de maestros para primaria. Afirmó que ésta (la docencia) ha sido un “escalón o primera etapa para lograr el ingreso a otras profesiones (en el mejor de los casos para preparar maestros para la enseñanza media)”.²²

El recorrido histórico que hizo el secretario de Educación en su discurso, era ambiguo, pues no todos los docentes habían considerado a la docencia como un trabajo de paso y cuando así sucedió se catalogó como movilidad en el magisterio. En la reforma de 1969 se pensaba dar una salida más propia a ese fenómeno, que databa de los años veinte, pero que desde el año de 1966 se le dio un tratamiento formal: a los estudiantes normalistas se les brindó la oportunidad desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) de cursar otras carreras distintas al magisterio. Se tiene conocimiento que desde el 2 marzo de 1966 Alfonso Sierra Partida, director general de Enseñanza Normal, mandó avisar a los directores, que informaran al alumnado “que se interese en una carrera distinta a la de profesor”.²³

La Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN) luego especificó los detalles de la información dirigida. El 11 de febrero de 1966 aclaraba a la Sociedad de Alumnos que la invitación era para los del ciclo secundario y para el 5º y 6º de profesional para que estudien en “una escuela de enseñanza media, en su ciclo superior” con una beca en “efectivo de \$300.00” mensuales. El estudiante que tuviera vocación y actitud dejaría la beca en la normal y accedería al nuevo apoyo educativo.

Toda esta discusión y cuestionamiento sobre la vocación de los profesores de primaria, en realidad era otra triquiñuela de Yáñez para legitimar

²² SEP, *IV Congreso Nacional de Educación Normal*, Memoria..., p. 34.

²³ AHENRSM, Caja 31, 1965-1966, Correspondencia.

sus cambios en la educación normal que llevaban consigo la depuración de la matrícula en las ENR. Los maestros de las ENR también influyeron en sus alumnos para que dejaran la primaria y aspiraran a otra carrera, por ello les dijeron que ingresaran a la normal superior. Algunos exalumnos de la normal estudiaron la superior y desde ahí tuvieron la inquietud de titularse para tener movilidad salarial y algunos de ellos se cambiaron a dar clases a la normal. En algunos testimonios los alumnos, aludiendo a sus profesores (todos con normal superior) decían que había hecho caso a sus consejos: “ustedes seguido nos alentaban a seguir estudiando en la normal superior para lograr un empleo mejor y además prepararnos para lo que pudiera venir más adelante”.²⁴ Reconocían que de profesores primarios no se ganaba dinero y que el sistema siempre les iba a exigir la actualización.²⁵

El Congreso partió de la idea de que había un profesionalista “bivalente”, lo cual era un problema grave porque timaba al magisterio como “ocupación complementaria, dedicando sus mejores empeños y energías a otra actividad, aun cuando es frecuente que sus ingresos tengan, por su garantizada seguridad y hasta por su volumen, la paga que recibe como educador”.²⁶ Era algo real, de hecho, en las listas de exalumnos, donde proporcionan sus datos de localización, muchos de ellos ya no se identifican como profesores, sino como licenciados, doctores, ingenieros químicos y electricistas, empleados de gobierno, entre otras profesiones con mayor reconocimiento social y económico. Sin duda este fenómeno era paradójico, pues por un lado, se cuestionaba a los que querían estudiar otras carreras que ya tenían rango de profesión y el congreso aspiraba a lo mismo: a subir la docencia a rango de profesión.

La reforma a la enseñanza normal de 1969 tenía la intención de consolidar la profesionalización del magisterio en las ENR, sin embargo, otros factores negarían tal anhelo, por eso aparece la afirmación como un eufemismo, porque en realidad se usó como medio, no como fin para implementar la reforma de 1969.

La reforma de 1969, no obstante su gran número de opositores, fue la más radical, si bien es cierto que sus preceptos técnicos, filosóficos y metodológicos se sostenían en la reforma de los años sesenta, fue la única que

²⁴ *Idem.*

²⁵ AHENRSM, Caja 31, 1965-1966, Correspondencia.

²⁶ SEP, *IV Congreso Nacional de Educación Normal. Memoria...*, p. 34.



logró concretar los sueños de profesionalización del magisterio de 1954, al eliminar de las ENR la secundaria. No generó la profesionalización, no planteó el educador ejemplar, pero con esto estableció uno de los medios más importantes para lograrlo.

La reforma a la enseñanza normal de 1969 se discutió desde 1967. Se implementó en medio de conflictos y resistencias, como nunca antes, en septiembre de 1969. El acceso a la educación posprimaria siempre fue difícil, pero desde la reforma de 1969 fue más competido teniendo un impacto en la disminución de la matrícula en las ENR. Para ocultar esa intención, el Estado mexicano planteó políticas que exigían idoneidad magisterial; una eugenesia era la intención, argumentada con un eufemismo: la profesionalización y la vocación para ser maestro.

En 1970, siguiendo la tradición de reforma y revisión permanente en las ENR, se empezó a discutir la inviabilidad de la reforma de 1969 y se cambia por otro plan en 1972. Los años setenta serían el reflejo de esta inconcreción, pero cosecharían sus frutos al preparar las condiciones para ahora pedir el bachillerato. La matrícula se sostuvo y se fueron dando pasos muy firmes en la década de los setenta para especializar al profesor en general, no al docente rural, por esta razón las reformas de 1975 y 1977 se encargaron de introducir la especificidad de la docencia, es decir, la didáctica. La profesionalización docente significó más años en la escuela, con base en un plan de estudios en constante cambio y, por eso mismo, en constante inconcreción. Desde 1942 hasta 1984 esa fue la constante y el argumento más socorrido para reformar la educación normal en México.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Las reformas educativas crean efectos contrarios a los que desean. En el caso de las promovidas en las Escuelas Normales Rurales (ENR) (1922-1927), las Escuelas Regionales Campesinas (ERC) (1935) y la ENR (1942) se demuestra la negociación de significados de las reformas entre sus actores: estudiantes, profesores, directores y el Estado. Las instituciones fueron selectivas: “universos fragmentados” (Remedi, 2008: 31), respecto de las decisiones exógenas a ellas, es decir, las que venían desde la Secretaría de Educación Pública. Esto significa que algunos rasgos de las reformas educativas diseñadas desde el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), organismo encargado del diseño técnico de las reformas en el siglo XX, se sostuvieron en las ENR y marcaron su origen. En cambio, otros ele-

mentos de la cultura escolar (Viñao, 2002) fueron inamovibles. Este fenómeno imprimió una peculiar configuración, una específica forma de ser del normalista rural.

En las ENR pocas cosas nuevas han pasado, porque desde 1942 (año en que se homogeneizan los planes de estudios entre normales urbanas y rurales y se plantea la profesionalización del futuro maestro) nada distinto se propuso para ellas: el grueso de la matrícula estuvo en secundaria y bachillerato; los alumnos siguieron padeciendo problemas para adaptarse a las disciplinas científicas y culturales del currículo; la observación y práctica docente continuaron con los mismos formatos; los problemas de indisciplina se agravaron a partir de 1970; las huelgas organizadas por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), organización estudiantil que desde 1935 aglutina a las normales rurales, fueron recurrentes y el trabajo en el campo (el cultivo de la tierra) pasó a ocupar un lugar periférico.

No obstante, los alumnos se apropiaron de las ideas subyacentes en las reformas educativas diseñadas desde la SEP-CNTE, en los siguientes aspectos: ampliaron su cultura general, exigieron profesores preparados —en caso contrario, ellos, los alumnos, podían llegar a expulsarlos— e impulsaron los valores de educación, civilización, progreso, patriotismo y nacionalismo revolucionario en las comunidades donde laboraron.

En cuanto a los profesores de las ENR, se puede decir de forma general que siguieron utilizando métodos verbalistas y se basaron en el dictado de apuntes, para finalmente evaluar a sus alumnos mediante exámenes tradicionales. La estabilidad laboral fue un problema para los docentes de las ENR y afectó el logro de los objetivos reformistas, mas algunos de ellos pudieron incorporar las sugerencias provenientes de las reformas, como la utilización de los métodos audiovisuales, la adopción ideológica del nacionalismo revolucionario y el *refuncionamiento* del consejo escolar, entre otros aspectos.

Por su parte, los directivos fueron el soporte para aplicar las reformas educativas; sin embargo, siempre estuvieron subordinados a los resolutiveos de los congresos de educación, las juntas de normales, las decisiones del CNTE y las comisiones coordinadoras. Debe decirse que las opiniones de maestros y directores tuvieron poca influencia en el contenido de las reformas educativas.

En México no hubo reforma educativa que mejorara a las ENR, lo que ha existido es un proceso de revisión permanente. Lo que el Estado ha lla-



mado reforma educativa ha guardado directa relación con cambios administrativos y curriculares en las normales rurales. El cambio más radical e innovador se presentó en 1942, cuando el desarrollo agrícola ya no fue el pivote de los contenidos académicos y culturales en la formación de los normalistas rurales. Los proyectos posteriores fueron sólo matices de ese único proyecto rupturista: el de formar al profesional de la enseñanza.

La reforma educativa en un continuo (Popkewitz, 2000) permite ubicar una línea constante de acción. Los cambios se presentaron tan rápido que fueron imperceptibles y produjeron tanto la sensación de inamovilidad como de permanencia: “En realidad no son cambios: son variaciones de los modelos anteriores” (Paz, 1981, p. 222). Todas las reformas educativas surgidas en la posguerra fueron sólo variantes del modelo de formación docente surgido en el Congreso de Saltillo de 1944 y 1969 cuyo rasgo visible fue el alargamiento de la duración de la carrera de maestro y la disminución del número de ENR y por tanto la disminución del número de maestros de primaria para el medio rural.

En resumen, éstas han sido las reformas educativas implementadas en las ENR y algunos de efectos. La duración de los estudios en las nacientes (1922) ENR fue de dos años. En 1935, las ERC la aumentaron a tres y en 1941 a cuatro. En 1945, tras igualar los planes de estudio urbanos con las ENR, la carrera fue de seis años: tres para la secundaria y otros tantos dedicados a la preparación como profesor. En 1960 se conservó igual y sólo desapareció el ciclo complementario que era el periodo de quinto y sexto de primaria. En 1969 se cancelaron los estudios de secundaria en las ENR, por lo que la carrera sólo duraba cuatro años, como hasta ahora. A partir de 1984 se exigió formalmente el bachillerato (ya se había planteado como requisito desde 1944 pero no había condiciones para implementarlo) y la carrera alcanzó la duración de siete años: tres de bachillerato y cuatro dedicados a la licenciatura en educación primaria. Posteriormente, cuando se quitó el bachillerato dentro de las ENR, la carrera duró cuatro años.

Los efectos de estas reformas han sido la insistencia de que el normalista permaneciera más tiempo en la escuela y trajo consigo la restricción al ingreso de los hijos de campesinos; se generó la noción de que el estudio representaba castigo y sólo era para unos cuantos, los que podían. El fenómeno de restringido acceso a la escolarización básica implicó que las ENR fueran instituciones compensatorias, porque permitieron que se cursara allí, desde los años treinta, el llamado ciclo complementario o primaria superior, cuando en las comunidades rurales sólo se impartía hasta cuarto

grado, mismo que desaparece en 1960. Al eliminar el ciclo secundario en 1969 tuvieron que sacrificar años de formación profesional para cursar simultáneamente el bachillerato con la carrera de profesor, entre 1969 y 1984.

Hasta 1992, las ENR dejaron de atender la formación media y media superior para dedicarse a formar únicamente profesores de primaria. Las ENR tienen realmente poco tiempo que se dedican en exclusiva a la formación de profesionales de la educación. En los niveles de primaria, secundaria y bachillerato siempre carecieron de los medios materiales suficientes para obtener una formación profesional y exclusiva del magisterio, porque fueron el mecanismo para nivelar los estudios que los hijos de campesinos no podían hacer en sus contextos. Quizá en este momento existen efectivamente las condiciones para implementar las variaciones de la reforma que se inició desde 1945 en el sistema de enseñanza normal.

En materia educativa, el lema del Estado mexicano durante la segunda mitad del siglo XX fue “reforma permanente”. Desde 1945, cuando nació la profesionalización, todo cambio se consideró perfectible, por lo que la consecuencia ha sido la búsqueda perenne del buen maestro, que irónicamente nunca se puede alcanzar. Se ha renunciado a la aspiración de tener un modelo propio y la única tradición en la formación de maestros fue, paradójicamente, la tradición de cambiarla para continuar con la profesionalización y especialización de los mismos, con consecuencias de exclusión y decremento de maestros para el medio rural.

Todo esto hizo el Estado; los estudiantes y directores en las ENR existentes en el país, ¿realmente tenían otras posibilidades de acción frente a las reformas educativas?

Si hablamos del futuro de las normales rurales, debo decir que siempre es complicado para los que hacemos historia hablar de lo que vendrá, pero en este caso pienso que las escuelas normales no se van a cerrar a corto plazo, eso no va a suceder. En otras épocas de la historia no ocurrió, lo que pasó fue que se *refuncionalizaron*, se adaptaron —no sé si exitosamente— a lo que el Estado estaba planteando como modelos de desarrollo. Lo ocurrido en 1945, 1969 y 1984 son tres coyunturas del normalismo muy específicas vinculadas a lo que ocurría en el país en su economía, política y cultura. En esas tres coyunturas lo que se hizo fue adaptarlas al momento que se estaba viviendo. En el caso actual, con la reforma 2022, yo creo que eso es lo que va a suceder. Quizá habrá instituciones que no sobrevivan o que no se adapten exitosamente a los nuevos contextos y, por lo tanto, tendrán otro tipo de consecuencias, pero no sería la generalidad.



FUENTES CONSULTADAS

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural de San Marcos.
CIVERA, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, México: El Colegio Mexiquense.
GALVÁN, Luz Elena (1985), *Los maestros y la educación pública en México*, México: CIESAS.
HERNÁNDEZ, Marcelo (2015), *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*, México, UAZ/UPN.
HOBSBAWM, Eric (2009), *Historia del siglo XX, 1914-1991*, España, Crítica.
PAZ, Octavio (1981), *Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia*, México, Seix Barral.
POPKWITZ, Thomas S. (2000), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, España, Morata.
——— (2010), “Estudios curriculares y la historia del presente”, *Profesorado, Revista del curriculum y formación del profesorado*, No. 14.
REMEDI, Eduardo (2008), *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, México, UAZ.
VASCONCELOS, José (1998), *El desastre*, México, Trillas.
VAUGHAN, Mary Kay (2001), *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE.
VIÑAO, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.



Archivo histórico
“Mtro. Antonio Ávalos Arenas”
de la Escuela Normal Rural
“Gral. Matías Ramos Santos”
de San Marcos, Loreto, Zacatecas

Hallier Arnulfo Morales Dueñas*

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”



- * 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), con Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). 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 I. Perfil PRODEP. Líder del Cuerpo Académico en Formación ENRGMS7 “Didácticas para la construcción del saber histórico”; Coordinador General del Archivo Histórico de la Normal Rural de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

La Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas, desde la primera década de este siglo XXI, ha hecho un esfuerzo encomiable en la recuperación de fuentes primarias. En 2011, el Archivo General de la Nación (AGN) le otorgó reconocimiento y registro por rescatar su documentación histórica. La clasificación, ordenamiento y apertura del archivo histórico de esta Normal Rural como campo gravitacional promueve nuevas investigaciones sobre la historia normalista, motivo por demás satisfactorio para quienes procuran hurgar en desentrañar el pasado de la educación Normal.

Espacio donde se desarrollan actividades de catalogación, clasificación, descripción y difusión del acervo documental, con base en la legislación en materia de Archivos del país. Al revisar lo que protege el archivo histórico “Mtro. Antonio Ávalos Arenas” es posible percatarse que cuenta con dos fondos documentales, producidos orgánicamente por la entidad escolar en el transcurso de labores cotidianas propias de la dependencia (Ramírez, 2016, p. 28); el primer fondo es “Escuela Normal Rural” que concentra la documentación generada a través de la dirección escolar, estructurada en subdivisiones administrativas y de procesos, denominadas Secciones, las cuales son: “Gobierno” y “Administración académica”, y una Subsección: “Alumnos”.

Cada sección se segmenta en Series que integran procesos archivísticos inmanentes a una misma actividad, entre ellos aparecen las referentes a Normatividad, Correspondencia, Informes, Expedientes de servicio militar, Expedientes de cuentas y presupuestos, Expedientes de actividades agrícolas y ganaderas, Donaciones y adquisiciones, Planes y programas de trabajo, Expedientes de alumnos y personal, Informes de estadística, Organizaciones estudiantiles y de trabajadores, Registros de exámenes y calificaciones, Informes de prácticas pedagógicas, Expedientes de pensiones y becas, Expedientes de constancias y certificados, Expedientes del servicio médico, entre otras.

Cabe destacar que al ser éste un fondo de índole administrativa, los tipos de documentos resguardados y catalogados son oficios, reportes, planes de estudio, exámenes médicos, boletas de calificaciones, correspondencia de dependencias de gobierno enviadas a la Normal Rural de San Marcos, órdenes de comisión de maestros, cartas dirigidas a directivos para aceptar alumnos en la institución, entre muchos más.

Por otra parte, el segundo fondo es “Sociedad de Alumnos Lázaro Cárdenas”, producción orgánica gestada bajo la arquitectura de la organización estudiantil, cuenta con dos secciones; “Sociedad de alumnos” y “Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)”; y las series que lo integran son: Correspondencia, Circulares, Oficios y comisiones, Huelgas, Reglamentos y planes de trabajo, Informes, Finanzas, F. E. D. Z., Convocatorias, Circulares y comunicados, Pronunciamientos, Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM) y Consejo Nacional Permanente (CNP).

La existencia e importancia del archivo histórico de la Normal Rural recae —en parte— a que este acervo histórico es valioso para la historia de la educación en México, pero los interesados en el tema no pueden consultarlo porque hace falta organizarlo, por lo cual es indispensable contar con un instrumento de consulta para acceder a la documentación con prontitud, eficacia y facilidad. La elaboración de este instrumento busca ofrecer una carta de navegación para agilizar la consulta dentro del amplio espectro documental y, así, contribuir a las investigaciones historiográficas sobre esta institución educativa y apoyar la labor archivística de escuelas Normales e instituciones públicas del país.

Los documentos resguardados en este archivo histórico permiten estudiar diferentes aspectos relacionados con la educación en México, como la organización de la Escuela y la labor hecha por maestras y maestros rurales. Asimismo, los expedientes albergan nombres destacados en el área educativa de la zona y del país, como de presidentes la República Mexicana, secretarios de Educación, directivos de la Normal, y alumnos; cada una de la documentación cuenta con sellos de autenticidad. Con respecto al estado de conservación, la mayoría se encuentra en buen estado de conservación y pocos fueron dañados por el paso del tiempo.

Los documentos de este archivo son fuentes primarias para investigar, recrear y difundir el conocimiento de las instituciones educativas nacientes a la sombra de la Revolución Mexicana en la periferia, establecidas fuera del centro, incluso ajenas a las metrópolis estatales, extrañas

al estruendoso mundo urbano, bajo el cobijo del bucólico medio rural. La importancia del archivo histórico de la Normal Rural como objeto de estudio recae en la oportunidad para construir nuevas interpretaciones y miradas historiográficas, a partir de un punto distinto en la referencia común por excelencia en la historia educativa mexicana que ha representado el archivo histórico de la Secretaría de Educación Pública.

En esta investigación asume al archivo histórico bajo la concepción que indica “antes de ser testimonio, son gestión, son elementos fundamentales de una administración que busca lograr el desarrollo de sus objetivos” (Villanueva, 2002, p. 5) en tanto permiten conocer el andar de la entidad que los produce, aquellos ritmos organizativos, las decisiones y acciones realizadas al paso de los años y décadas, es decir, son reflejo de la administración en sus distintas responsabilidades.

ARCHIVO HISTÓRICO. UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

Walter Benjamin (Benjamin W., 1973), se interesa en la forma donde pasado y presente interactúan. El espacio donde se cruzan ambos tiempos y se construye uno en perspectiva es el archivo, espacio analógico o digital. El Ángel Novus de Klee que Benjamin ha llamado el ángel de la historia, observa con expresión desencajada, de sorpresa y pesimismo la catástrofe acuerpada en ese pasado, paisaje monocromático. En el archivo se entrelazan dicha catástrofe y disputas por las memorias, los vínculos sociales, las sociabilidades, individuales y colectivas, tanto como las públicas y privadas de esas individualidades, en suma, se preserva una o múltiples memorias colectivas (Halbwachs, 2004). La pertinencia e incluso un deber de archivo puede definirse a través de la palabra de Florencia Bossié cuando afirma:

toda nuestra vida está atravesada por la necesidad de papeles que documenten nuestra fecha de nacimiento, nuestro nombre, nuestro estado civil, nuestro domicilio, nuestra experiencia laboral, nuestra formación académica, hasta las vacunas que recibimos. Archivamos cartas, contratos, escrituras, fotos de familia y de momentos especiales de nuestras vidas, en ocasiones escribimos diarios íntimos o relatos de viajes. En cierto sentido, para existir y dar prueba de verdad, hay un deber de archivo (Bossié, 2021, p. 145).



Los archivos además de una necesidad de resguardo de memoria, de identidad, son soportes que permiten un trabajo de mayor eficiencia administrativa en las instituciones que los promueven. El archivo testimonia o informa, de manera particular cuando refiere al pasado, los espacios destinados a la labor de preservación de los documentos mencionados son adjetivados como históricos, ahí además de preservarse, reciben tratamientos, son inventariados y clasificados mediante técnicas y métodos de archivística. Son construcciones de tipo social, donde “interactúan diversos agentes e instituciones con voluntad de preservación de los documentos que testimonio en una memoria. Son también territorios en los que se juega la dualidad entre memoria (documentos que reafirman y producen una identidad y continuidad del pasado en el presente) y la historia (documentos para investigar el pasado acontecido); se constituye en un espacio activo dónde se gestiona la memoria en una tensión permanente de poderes, jerarquías, memorias entrecruzadas” (Bossié, 2021, p. 149).

Los archivos históricos de las escuelas Normales destacan como patrimonio cultural, son un puente al pasado, un camino en retrospectiva a través del cual es posible acercarse a los distintos aspectos de la formación docente, al lugar de los actores dentro la comunidad escolar, e incluso al pulso cultural constitutivo de la escuela.

El archivo histórico de la Escuela Rural ofrece un nuevo camino y algunos recursos metodológicos para pensar la vida escolar desde diferentes ejes de interés. Por ejemplo, responder ¿qué se sabe sobre la Escuela Normal Rural? Y, para entender el papel de la memoria en la construcción de la historia y conocimiento sobre el pasado, es decir, dilucidar ¿cómo el papel de la memoria histórica ha configurado aspectos fundamentales para el trabajo historiográfico educativo?, asimismo, pensar, ¿quién produce el archivo?, ¿bajo qué condiciones históricas se construye?, y ¿qué tipos de documentos contiene y bajo qué ordenamiento?

La importancia de este tipo de archivos históricos radica en que permiten conocer el devenir de las instituciones escolares públicas y privadas del país, darle su valor como patrimonio cultural de la sociedad, preservar estos espacios de rescate, clasificación y ordenamiento, y abrir su acceso al público interesado. De esta manera, se evitaría el fragmentar la memoria histórica de la vida institucional del país y se crearía una cartografía de acervos históricos para entender el tamaño del reto. En México existe un gran trabajo realizado para conseguir ese mapa de memoria, no obstante, el reto aún es grande, sólo en el ramo de escuelas Normales, de las 260

instituciones públicas apenas 11 cuentan con un archivo histórico debidamente reconocido por el Archivo General de la Nación.

El AGN es la institución líder, asesor en gestión documental y administración de archivos de México. De acuerdo con su directorio nacional de archivos históricos registrados y acreditados, el país cuenta con 2037 repositorios de la memoria documental histórica, los cuales están integrados en 19 tipos distintos; uno de ellos corresponde a escuelas Normales; categoría que reporta la existencia de 11 repositorios lo cual representa el 0.54 por ciento del total de archivos históricos. A la par de estos datos, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) registra una cantidad que ronda las 260 escuelas públicas, lo que permite imaginar que el universo de acervos recuperados es reducido, más aún porque al día de hoy sólo el 4 por ciento de dichas instituciones formadoras de docentes cuenta con archivo histórico, es decir, con un patrimonio documental en la que se fundamente la base de identidad y memoria en su andar como institución educativa.

Ante la reducida presencia de archivos históricos de escuelas Normales en México, es preciso reconocer “la necesidad de conservar los acervos documentales, respetando su procedencia y orden originales, a fin de que se entiendan como verdaderos conjuntos orgánicos y no como simples depósitos de documentación sin orden ni concierto” (Villanueva, 2002, p. 7). Queda claro que es importante cambiar los significantes que tipifican a los archivos históricos como archivos muertos, pues estos espacios tienen una gran vitalidad y es justo entenderlos como puertas o portales a un pasado vivo. La diversidad de archivos habla de la memoria documental e institucional que ha perdurado en el país, de las voces del pasado y de los esfuerzos por prolongar el legado nacional.

RELEVANCIA DEL ARCHIVO HISTÓRICO DE UNA ESCUELA NORMAL

Desde inicios hasta la segunda mitad del siglo xx, la escritura de la historia de la formación docente en México pasó de lo testimonial y lo conmemorativo a la escritura profesional y metodológica. En este punto, esta labor especializada, en gran parte, se logró con la apertura de sus archivos históricos escolares. Además, la memoria documental de las escuelas Normales permitió revalorar los contenidos, los alcances y las fortalezas, de lo que por años fue catalogado como “archivos muertos”. Perspectiva ajena,



contraria y contradictoria frente a lo que edifica y reconoce la legislación en materia de archivos.

Esta revaloración fue apoyada por la Ley General de Archivos de México, con la que se han armonizado al menos 22 leyes estatales en la materia, destaca su pretensión por “promover la organización y administración homogénea de archivos, preservar, incrementar y difundir el patrimonio documental de la Nación, con el fin de salvaguardar la memoria nacional de corto, mediano y largo plazo; así como contribuir a la transparencia y rendición de cuentas” (Cámara de Diputados. Congreso de la Unión, 2018, p. 31). Asimismo, por la integración del tema de revaloración histórica de los documentos en los Planes de Estudio 2012, 2018 y 2022 para la Formación de Maestros de Educación Primaria, donde sobresale la necesidad de estimular una cultura pedagógica que ubique la disciplina e investigación histórica como un campo lleno de vitalidad y actualidad.

La adjetivación de archivo muerto es una metáfora poderosa que encuentra lugar en “una definición del pasado y sus registros, es una idea muy lejana de esa noción de historia viva y actuante que sostenemos al lado de historiadores como Josep Fontana, Marc Bloch y Eric Hobsbawn” (Arteaga, 2014, p. 159). La vitalidad del pasado repercute en la educación histórica, que promueve el desarrollo del pensamiento histórico en la formación de maestros de educación básica, especialmente en la educación primaria. Frente a la imprecisión encerrada en “archivo muerto”, el uso de fuentes primarias se hace indispensable. Recuperar o exhumar el archivo histórico en cada Escuela Normal representa recuperar la memoria íntima de cada centro escolar, es decir:

abrir nuevas posibilidades de estudio articuladas a partir de diversas propuestas historiográficas en las que por primera vez se haría uso de fuentes primarias, directamente producidas por estas instituciones y que darían cuenta de la vida cotidiana, cultura escolar y las trayectorias de sus protagonistas: las maestras y los maestros que se formaron en sus aulas o que desde las escuelas Normales intentaron forjar un magisterio preparado para educar al pueblo de México (Arteaga, 2014, p. 160).

Dar acceso a los repositorios documentales de la institución educativa dedicada a la formación de docentes, significa ventilar la comprensión de temas como, la herencia que el magisterio normalista ha legado respecto a

una profesión en constante cambio, la historia en la que descansa la identidad, de la cual se sienta depositario, heredero del legado cultural, de la profesión, tal como señalan Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2009). Estos repositorios exponen el influjo, reproducción y transformación de los códigos sociales que gesta el sistema educativo.

El archivo histórico es el lugar que apunta a convertirse en centro de referencia para las investigaciones que tengan por objeto al normalismo rural, proyecto educativo de formación magisterial naciente a la par de la SEP. Su apertura une itinerarios archivistas desplegados en la cartografía de la memoria educativa e historiográfica nacional, conecta la fuente primaria protagónica del archivo histórico de la Secretaría de Educación Pública con archivos escolares de las regiones periféricas, es decir, establece conexiones del proyecto federal y las rutas trazadas durante el siglo XX en las entidades del país.

Además, este proyecto de rescate, conservación y difusión del patrimonio documental de escuelas formadoras de docentes permitió revalorar la importancia de los archivos. Repositorios que abandonaron la adjetivación “muerta” y asumieron la de “históricos”, con un contenido epistemológico que expone a una historia viva, en construcción, necesaria para el conocimiento de nuestro pasado, presente y prospectiva de futuro. Acervos que responden a lo que la Ley General de Archivos define como históricos, “integrados por documentos de conservación permanente y de relevancia para la memoria nacional, regional o local de carácter público” (Cámara de Diputados. Congreso de la Unión, 2018, p. 3).

Después de arduos ejercicios de clasificación, el 9 de junio de 2011, el AGN inscribió al Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” en el Registro Nacional de Archivos con el código MX32024AHENRGMR. Cédula que lo incorpora como referente en el estado de Zacatecas, entidad que a pesar de contar con diversos repositorios incorporados al AGN, se ubica en los 2 únicos archivos históricos de Escuelas Normales Rurales y en uno de los 11 ejercicios pioneros por el rescate de la memoria documental de las escuelas Normales públicas de México. Repositorio que pone a la vanguardia a esta institución en la preservación del patrimonio documental, de la transparencia y de acceso a la información pública.

La documental del archivo histórico es de enorme valor, permite construir una vasta cartografía de la formación docente realizada en la institu-



ción, se compone de los años extremos de 1933 a 1975, entre la diversidad de información dispersa en esa temporalidad, podemos mencionar por caso que están representadas 34 generaciones de egreso, tres planes de estudio y cinco reformas a éstos, así como un total de 1 771 expedientes estudiantiles, cada uno expone la documentación de la trayectoria académica de una o un estudiante egresado.

La gestión del archivo adoptó el principio de procedencia y orden original (Carreño, 2016). Con asesoría recibida por el Archivo General del Estado de Zacatecas (AGEZ) y de la Dirección de Desarrollo Archivístico Nacional del AGN, se procuró aplicar criterios de metodología archivística en los procesos de identificación, organización, descripción y difusión de documentos durante el período 2008-2023; cuenta con una clasificación de un total de 363 cajas; 4 490 expedientes; 342 145 fojas de documentación clasificada y ordenada, disponible para su consulta. El fondo representa una extensión documental de 43.56 metros lineales, de acuerdo con la norma NTC 5029 de medición de archivos. Documentación ubicada por niveles de ordenación como expone el siguiente esquema de clasificación:

Fondo Escuela Normal Rural

Sección Gobierno

Serie Normatividad

Serie Correspondencia

Serie Informes

Serie Expedientes de minutaros

Serie Expedientes del servicio militar

Serie Expedientes de cuentas y presupuestos

Serie Expedientes de actividades agrícolas y ganaderas

Serie Donaciones y adquisiciones

Sección Administración Académica

Serie Planes y programas de estudio

Serie Expedientes de alumnos y personal

Serie Informes de estadística

Serie Organizaciones estudiantiles y de trabajadores

Subsección Alumnos

Serie Correspondencia

Serie Registros de exámenes y calificaciones

Serie Informes de prácticas pedagógicas

Serie Expedientes pensiones y becas
Serie Expedientes de constancias y certificados
Serie Expedientes del servicio médico

El proyecto de trabajo del archivo histórico establece contribuir a la conservación de la memoria histórica de la institución educativa mediante el resguardo del patrimonio documental de un actor protagónico de la vida escolar, su sociedad estudiantil. Previa valoración histórica, fue considerado que su contenido enriquece el patrimonio documental de la institución y la nación. Después de analizar la conveniencia de recibir un acervo tan valioso como necesario para entender el andar de la institución como Normal Rural, fue procedente la transferencia, “mecanismo ordinario para el ingreso de fondos [...] que han concluido su vigencia administrativa y mostraron ser portadores de valor permanente, lo que amerita su conservación en el archivo histórico” (Villanueva, 2002, p. 13); bajo la pretensión de garantizar la preservación del patrimonio documental estudiantil de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas, se incrementó el acervo histórico institucional con la incorporación del fondo documental: Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”, documentación producida en la institución; para que la comunidad normalista se apropie del conocimiento plasmado en su contenido y configure su identidad.

En agosto de 2021, la Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas” hizo entrega al archivo histórico de su acervo documental para preservarlo. La Normal Rural enriquece así su memoria histórica con la palabra e historia de un sujeto social imprescindible, el sector estudiantil, documentación que abarca desde finales de la década de 1930 hasta 1990. La tarea de clasificación y ordenamiento se desarrolló durante los meses de agosto a octubre de 2021.

El cuadro de clasificación archivística, donde se establece la organización del acervo, se realizó de acuerdo al principio de procedencia y orden original, del fondo Sociedad de Alumnos, se estructura de la siguiente manera:

Fondo: Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”

Sección: Sociedad de Alumnos

Serie: Correspondencia



Serie: Circulares
Serie: Oficios y comisiones
Serie: Huelgas
Serie: Reglamentos y planes de trabajo
Serie: Actas de reuniones
Serie: Informes
Serie: Finanzas
Serie: F. E. D. Z.

Sección: Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México

Serie: Convocatorias
Serie: Circulares y comunicados
Serie: Pronunciamientos
Serie: Confederación de Jóvenes Mexicanos (C. J. M)
Serie: Consejo Nacional Permanente (C. N. P.)

El fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas” se compone de 18 cajas, la cantidad concentra 2.16 metros lineales de documentación. El proceso de ordenamiento permitió construir la sistematización que ofrece por resultado contar con un total de 198 expedientes y 7 589 fojas, cantidad que alcanzaría para cubrir de documentos una distancia de 2.2 kilómetros lineales. Es importante señalar que este es el primer acervo de una sociedad estudiantil de Normales Rurales incorporada bajo el proceso de clasificación y ordenamiento archivístico a un archivo histórico de escuelas Normales, con ello se garantiza, además de la preservación, contar con la voz de un actor protagónico de toda escuela formadora de docentes, sus estudiantes.

Desde su registro en 2011 como archivo histórico hasta 2023 el archivo histórico de la Normal Rural ha modificado su composición. Sus dos fondos documentales suman o integran un total de 381 cajas, con 4 688 expedientes, donde están concentradas 349 734 fojas, y 18 libros de actas, el acervo que resguarda el archivo histórico es de 45.72 metros lineales, ocupando el lugar 3 dentro de las instituciones formadoras de docentes con mayor cantidad de acervo histórico clasificado, muy cerca de la Benemérita Escuela Normal de Profesores del Estado de México y de la Normal Urbana Federal de Morelia, Michoacán. Lo anterior confirma la importancia de la memoria documental de la Normal Rural en el concierto de escuelas

Normales públicas en México, así como la atención y trabajo institucional que recibe para su permanente fortalecimiento.

HISTORIA Y PASADO

La apertura y la consulta de los archivos históricos de instituciones educativas en México ha permitido la creación de obras historiográficas. México cuenta con escuelas Normales desde la segunda década del siglo XIX, sin embargo, no fue sino hasta 2011 cuando se emprendieron labores de clasificación, ordenamiento, resguardo y apertura de archivos históricos de escuelas Normales. La apertura de archivos históricos por sí misma no resuelve todo, se debe reconocer que “el desafío no es simplemente multiplicar archivos digitalizados [o analógicos]. También importa cuál es el mapa que esos archivos producen, no sólo en relación con el archivo material, sino en relación al pasado de estas sociedades” (Caimari, 2020, p. 231), es decir, el acceso a los archivos es el primer paso, le sigue la interpretación de los documentos desde la lente de la investigación. De pronto el archivo cambió de escena, pasó de un lugar “políticamente inerte, [donde] nadie soñaba con cambiar el mundo desde ahí. Hoy es trinchera de combate de un vasto colectivo de Archivistas” (Caimari, 2020, p. 225). Baste ver las recientes políticas mexicanas de memoria, transparencia, justicia y verdad que llevaron a abrir los expedientes clasificados de la Guerra Sucia para buscar verdad y justicia (Allier, 2020).

La memoria asociada a la vivencia está relacionada fuertemente a la experiencia individual, no obstante, también se cuenta con la memoria colectiva que relaciona a grupos, desde la familia, la comunidad, nación, incluso vínculos religiosos, políticos, económicos, profesionales, entre otros. Maurice Halbwachs establece marcos de análisis de dicha memoria colectiva, referente pertinente para acercarse a las pretensiones de esta investigación que se enfoca en el andar del tiempo de la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, vista desde su archivo histórico. Institución que a lo largo de su existencia ha configurado identidades colectivas, cohesionadas en las experiencias compartidas a su amparo, donde deambulan además experiencias, símbolos, imaginarios e ideas de amplios sectores estudiantiles. Aquí tiene lugar la aparición de un proceso testimonial donde “la memoria individual se enmarca en la memoria colectiva, [y] la memoria colectiva se alimenta de las memorias individuales” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 28).



Con relación a lo anterior, el archivo histórico escolar es una fuente inagotable de memoria e historia, un terreno donde se cuestiona y dialoga con el pasado a través de los fondos documentales, sus secciones, series y expedientes. La documentación resguardada abre caminos que conducen a distintos tiempos educativos, a las políticas escolares, a las acciones intencionadas y no intencionadas de una institución escolar. El repositorio de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” en Zacatecas mostrará un camino de inmensas posibilidades para conocer la historia de la formación de maestras y maestros. Además, será un espacio donde existirá la posibilidad de leer hechos, acontecimientos y sucesos individuales y colectivos; ejercidos en distintos tiempos y lugares.

Viene bien recordar la analogía que establece la ceniza cual representante del pasado, el olvido y el silencio, mientras en el fuego descansa la representación de la palabra, la memoria y la permanencia de la experiencia en el presente. Analía Gerbaudo, al respecto señala: de los “soportes y de las materias no hay nada excepto la ceniza: se pierden las formas, los contornos, los colores, los aromas, las texturas, las humedades. Nada puede ser identificado... Todo desaparece sin posibilidad de reconstrucción, salvo la memoria del fuego” (Gerbaudo, 2021, p. 75).

El pacifista y defensor del internacionalismo Jean Jaurés, en su discurso “A favor de la enseñanza laica”, con elocuencia afirmaba: “nosotros también rendimos culto al pasado. Pero la verdadera manera de honrarlo o de respetarlo no es mirar los siglos extintos para contemplar una larga cadena de fantasmas” (Jaurés, 2011, p. 36), con tal aclaración, advierte, “el verdadero modo de respetar el pasado es continuar, hacia el futuro, con la obra de las fuerzas vivas que en el pasado trabajaron” (Jaurés, 2011, p. 36) incluso va más allá en su abierta reivindicación, sentenciando, “somos nosotros, porque seguimos en marcha, porque luchamos por un nivel nuevo, somos nosotros los verdaderos herederos del hogar de nuestros antepasados; nosotros hemos cogido la llama, ustedes no han conservado más que las cenizas” (Jaurés, 2011, p. 37). La ceniza emula ese pasado pétreo, distante, inaccesible en el presente, tan lejano como idealizado; mientras que la llama, relacionada a Prometeo quien la roba a los dioses para entregarla a la humanidad, expone el razonamiento, poder, conocimiento e interpretación de un pasado vibrante, vivo y vigente, que reboza el presente pariendo horizontes de futuro.

Por otra parte, Paul Ricoeur al hablar de la llama de la memoria, considera que esta es “la matriz de la historia, en la medida en que sigue siendo

el guardián de la problemática de la relación representativa del presente con el pasado” (Ricoeur, 2000, p. 118). Deliberar el lugar de la memoria y archivo, nos remite a lo que Pierre Vilar definió al señalar:

El objetivo de la historia no es hacer revivir el pasado, sino comprenderlo. Para esto hay que desconfiar de los documentos brutos, de las supuestas experiencias vividas, de los juicios probables y relativos. Para hacer un trabajo de historiador no basta con revivir una realidad política, sino que debe someterse un momento y una sociedad a un análisis de tipo científico (Vilar, 2013, p. 22).

La mirada analítica del historiador —señala— debe concentrarse en la causalidad que explique el proceso y superar la postura positivista que afirmaba categóricamente, para hacer historia lo que se requiere no es ciencia, sino documentos y experiencia.

Hasta este punto, la memoria ha sido considerada en perspectiva de testimonio y vivencia individual, una de tipo singular, sin embargo, la memoria de una institución es adaptable con mayor precisión bajo la interpretación de memoria colectiva, aquella a la que Maurice Halbwachs dedicó especial atención. Asimismo, Jaqués Le Goff consideró el valor de la memoria en dos órbitas, una entendida hacia arriba desde la ciencia, ubicada en el archivo, rico en documentos y hacia abajo como un eco sonoro, para él la memoria remite a “un elemento esencial de lo que hoy se estila llamar la identidad, individual o colectiva, cuya búsqueda es una de las actividades fundamentales de los individuos y de las sociedades de hoy” (Le Goff, 1991, p. 181), sobre la memoria sobrevuela la pretensión de dominar y preservar el pasado desde su recuerdo, núcleo conceptual para capturar ese eco temporal del pasado que llega hasta el presente, pero también para entenderse como sociedad y como individuo.

Establecer un relato plausible de la formación docente desde el acercamiento al archivo histórico, es una posibilidad real que se concreta al ubicar en él las voces apagadas por el olvido, los acontecimientos aparentemente triviales en los que se discuten todo tipo de minucias como: horarios, comisiones o tareas, becas, guardias, responsabilidades, política, ideas, entre muchas otras.

Actualmente los archivos históricos escolares son un espacio donde las y los historiadores construyen y crean investigaciones históricas re-



lacionadas con la historia de la educación en México. Sobre dicha labor del investigador, Nicolás Quiroga establece la frase magnífica que dice, “miro mi escritorio de trabajo y me percato de un asunto: tengo archivos, no papeles” (Quiroga, 2018, p. 205). Esta afirmación sigue teniendo vigencia en la cotidianidad de las y los investigadores, pues el escritorio es un laboratorio, archivo, campo de debates, polémicas y controversias donde la complejidad encuentra orden, lugar, momento, circunstancia, espacio y comprensión. Es entendible que los archivos no digan nada por sí mismos, pero al cuestionarlos y leer entre líneas, las respuestas comienzan a emerger; por ejemplo, en el contexto escolar-administrativo, ¿qué relación tiene un documento ante una época, frente a un problema educativo o ante una tradición pedagógica? Además, ¿cómo poner a disposición de los estudiantes las fuentes documentales, producidas en distintos contextos, circunstancias, coyunturas de su propia escuela Normal?

El archivo histórico es más que un espacio físico por excelencia, integra las huellas, los ecos, los testimonios, las intenciones, los afectos, los relatos, incluso lo no-dicho, gestos implícitos pero silenciosos que configuran la vida escolar y el papel de sus actores. La especificidad de las fuentes documentales ante las orales está en que la primera rompe el rumor de la oralidad, ambas necesarias en la existencia de la memoria viva, “del testimonio hablado al de archivo constituye la primera mutación historiadora de la memoria viva” (Ricoeur, 2000, p. 219), más allá de desacreditar la fuente oral frente a la escrita, lo destacado de la comparación recae en la ubicación de pertinencia del archivo para la escritura de la Historia, el archivo *per se* tampoco es garantía de veracidad o narrativa *acontecimental*:

El documento de archivo está abierto a cualquiera que sabe leer; no existe, pues, destinatario designado, a diferencia del testimonio oral dirigido a un interlocutor preciso; además, el documento que duerme en los archivos es no sólo mudo sino también huérfano; los testimonios que oculta se separaron de los autores que los crearon; están sujetos a los cuidados de quién tiene competencia para interrogarlos y así defenderlos, prestarles ayuda y asistencia (Ricoeur, 2000, p. 219).

Las fuentes de archivo permiten ser sometidos a la heurística de la prueba, herramienta para conocer la verdad, lo verificable y *veritativo*, como espacio donde se resguardan para conocer los fenómenos humanos que le

atañen por su naturaleza especializada y hacerla inteligible al común de la actualidad.

Archivo histórico, testimonio de tiempo, sometido a permanente juicio de autenticidad. Huellas preservadas por una institución con pretensión de que sean consultadas con preguntas, preparado para interrogarlas, hacerlas hablar, declarar y atestiguar el fenómeno estudiado, claro que no todos recibirán las mismas respuestas, incluso habrá quien no encuentre atisbo de luz a sus inquietudes y considere que el documento o documentos no le dicen nada. Es decir, implica brindarle al documento histórico la oportunidad de que:

Asuma su función epistemológica propia, que consiste en ser un nexo objetivo entre el pasado humano, objeto del historiador, y el presente desde el cual el historiador interroga su objeto. En este sentido, el documento histórico debe ser entendido como aquello que manifiesta, o es capaz de enviar a otra cosa o realidad distinta de él mismo. Es este su estatuto propio, como mediación necesaria del conocimiento histórico. En otras palabras, el documento es, como el lugar de encuentro entre las variables humano-temporales que definen al conocimiento histórico (Ahumada, 2000, p. 98).

Brindarle tal lugar epistémico hace necesario preguntarse: ¿qué lugares del fenómeno interrogado dentro del encadenamiento ponen en juego la explicación y comprensión del pasado mediante el archivo histórico?, para responder a esta incógnita Paul Ricoeur sugiere atender a la trípode de análisis: huella, documento y pregunta.

Marc Bloch retoma el planteamiento anterior al señalar, “los textos, o los documentos arqueológicos aún los más claros en apariencia, los más complacientes no hablan sino cuando se sabe interrogarlos” (Bloch, 2012, p. 67). El archivo histórico de una institución, se constituye por la documentación generada por su acción, es la memoria institucional, su registro (Vicente, 2020, p. 302) y en un determinado momento, representa las fuentes para la construcción y deconstrucción de su Historia.

Ante las grietas emergentes de la memoria desgarrada (Nora, 2008), es importante colocar algunas interrogantes del lugar que puede jugar el archivo histórico como memoria institucional, para construir nuevos vínculos con el pasado, así como conocimiento no previsto y renovado espíritu a la cohesión e identidad magisterial, por ello es pertinente cuestionarse,



¿cómo evocar al pasado sin que éste se transforme en un lastre difícil de apropiarse?, ¿cómo encontrar en el pasado novedosos entendimientos que ofrezcan dinamismo al presente?, ¿cómo relacionar al pasado en el contexto actual y desde una pedagogía de la memoria y la justicia curricular?, ¿cómo reflexionar y pensar desde el pasado la formación docente, democracia y derechos humanos?, ¿de qué manera recuperar el pasado desde la memoria que nos presenta intermitencias entre lo individual y colectivo?, ¿cómo interrogar desde el presente la formación de maestras y maestros rurales?, ¿de qué manera memoria e historia conviven a través del archivo histórico de una Normal Rural?

Los archivos históricos permiten pensar la formación de ciudadanía democráticas e identificar el grado de democratización de la sociedad. (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 16) Al respecto, Jacques Derrida bosquejó dicha circunstancia en *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, ahí consideró: “la democratización efectiva se mide siempre por este criterio esencial: la participación y el acceso al archivo, a su constitución y a su interpretación. Al contrario, las infracciones a la democracia se miden por lo que una obra reciente llama Archivos prohibidos” (Derrida, 1997, p. 12).

La relación entre memoria, democracia y escuela, asumen un protagonismo inédito a partir de la presencia de los archivos históricos en instituciones educativas. Hay un vínculo estrecho con los propósitos de la escuela pública, los derechos humanos, la democracia y las pedagogías de la memoria. La memoria permite establecer preguntas al sujeto normalista, quien requiere responder algunas de tipo elemental, ¿quiénes somos como sujeto escolar?, ¿cuál y cómo ha sido nuestra historia?, ¿cómo es concebido el horizonte de la labor docente? Estas interrogantes establecen la necesidad de articular ideas intergeneracionales e interregionales para entender al normalismo de manera horizontal y vertical, en la formación docente, como menciona Violeta Rosenberg, “la escuela tiene un rol fundamental en el proceso social que caracteriza la memoria, en cuanto institución encargada de la transmisión cultural, como espacio de encuentro y ámbito de construcción de identidades” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 22).

ARCHIVO HISTÓRICO. LA CAJA NEGRA DEL NORMALISMO

La reciente apertura del archivo histórico de la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” permitirá al público interesado, acceder a este acervo

y cruzar la vida cotidiana en torno a la formación de profesoras y profesores rurales frente a las distintas aristas de la vida nacional, los planes de estudio y sus reformas, trayectorias magisteriales, el impacto de conflictos sociales al interior de la escuela, administración y rendición de cuentas, y la organización y movilización estudiantil. Es decir, los cambios, las permanencias y los actores que configuran la escolaridad. Para comprender lo anterior, se desarrollarán algunos ejemplos para hacer notar la participación de los documentos históricos relacionados a la educación como nexo con la generación del conocimiento histórico.

Un ejemplo inicial se ubica en la itinerancia o cambio de sede que caracterizó a las endebles Normales Rurales o Regionales primigenias durante el período de 1922 a 1931. El país se convierte en escenario para la fundación de 15 Normales Rurales diseminadas por el territorio nacional, de éstas, ocho experimentaron el proceso de trashumancia o itinerancia, mientras que siete más nacieron en la segunda etapa de construcción del proyecto (1926-1932). Entre las causas destacan la ausencia o carestía de planes de estudio y trabajo, instalaciones, becas, salarios, tierras de cultivo, internados, entre otras (Morales & Martínez, 2023).

En la zona centro norte del país, algunas Normales Rurales fueron reubicadas estatal e interestatalmente; por ejemplo, la Normal Rural de San Juan del Río, Querétaro se trasladó a Río Grande, Zacatecas, en febrero de 1930. Posteriormente, ante el anuncio del nuevo proyecto para la fusión de Misiones Culturales, Centrales Agrícolas y Normales Rurales en una sola institución llamada “Regional Campesina”, dicha Normal Rural sufrió un tercer cambio de ubicación, pues fue trasladada al sureste de la entidad, para iniciar funciones en la exhacienda de San Marcos, del recién nacido municipio de Bimbaletes, el 3 de septiembre de 1933.

Estudiantes, maestros, personal de apoyo, maquinaria, ganado y demás enseres arribaron a la estación ferroviaria de Loreto¹ el domingo 3 de septiembre, luego del traslado realizado sin mayores novedades. 80 alumnos (SEP, 1934, p. 117),² acompañados de sus maestros, fueron recibidos en el barullo de campesinos del Valle de Loreto. Ahí se dieron cita dudas, entusiasmo y júbilo. En la estación de ferrocarril, centenares de entusiastas y asombrados campesinos integraron la comitiva fervorosa de bienvenida

¹ Loreto en 1933 es un pequeño paraje del municipio de Bimbaletes, a cinco kilómetros de la exhacienda de San Marcos.

² La SEP registra 85 alumnos en la ENR de Río Grande en 1933, 20 mujeres y 65 hombres, es probable que cinco de éstos no hayan hecho el viaje a Bimbaletes.



para los nuevos inquilinos de la Escuela Normal. Además, se enfilaron aproximadamente 50 carretas para el traslado de pertenencias al casco de la exhacienda sanmarqueña. Los estudiantes que cursaban estudios en el tercer semestre al momento de la trashumancia de Río Grande a San Marcos, en 1933, fueron 25 alumnos (17 hombres y 8 mujeres) y en el cuarto semestre fueron 59 (32 hombres y 27 mujeres), de los cuales únicamente 39 estudiantes egresaron a finales de 1934 (Fraternidad de Exalumnos de la Normal Rural de Río Grande, 1971, p. 106).³

Entre el grupo de estudiantes que se trasladaron a la Normal Rural en San Marcos, se encontraba Ma. Luz Josefina Hinojosa, quien cursó tres semestres en la sede del norte de la entidad y uno más en el sureste, bajo el segundo plan de estudios (vigente de 1932 a 1936) organizado por la SEP para Normales Rurales. Dicho plan estaba ordenado en dos años y cuatro semestres, con 27 cursos en total. Tras cumplir el período académico indicado, Ma. Luz Josefina Hinojosa egresó en diciembre de 1933 y, durante los 15 y 16 de junio de 1936, sustentó su examen de aptitud para obtener el diploma de que le acreditaba como “Maestra Rural”; el resultando fue aprobatorio por unanimidad de votos del jurado calificador y el director de la Regional Campesina fue el profesor Rubén Castillo Penado.⁴

Veintiocho años después de su egreso, Ma. Luz Josefina Hinojosa, regresó a tramitar una copia de su certificado de estudios, en dicho documento se hace constar que recibió su formación normalista en dos sedes, es decir, en la Normal Rural de Río Grande y en la Normal Rural de San Marcos. Integrante de la primera generación de profesoras y profesores rurales egresados en San Marcos, a escasos tres meses del arribo de la institución a la antigua exhacienda, en los cuales funcionó bajo las siglas institucionales de Escuela Normal Rural, y bajo el Plan de Estudios de 1932. A partir del primer día de 1934 el director del plantel, el profesor Manuel C. Tello hizo oficial la decisión del Departamento de Educación Agrícola y Normal Rural (DEANR) de transformar la Escuela Normal Rural en Escuela Regional Campesina.⁵

³ (Hernández, 2015), (Cruz, 2021), (Morales, 2021).

⁴ AHENRSMZ, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Administración Académica, Serie Expedientes de personal y alumnos, Años 1934, Caja 32, Expediente 325, Ma. Luz Hinojosa.

⁵ AHENRGMR, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, Caja 1, Años 1934, Expediente 3, Comunica denominación del plantel, enero 8 de 1934.

Un segundo ejemplo de las oportunidades temáticas a estudiar, por medio de la documentación clasificada en el archivo histórico lo representan las condiciones de precariedad en las Normales Rurales, condición manifestada por estar “mal ubicadas, sin luz, sin edificios apropiados y sin agua [...] hay alumnos que comen parados, en un mismo plato, no hay camas ni colchones suficientes (o no los hay), ni cobijas, sábanas y fundas; la comida es escasa; falta vestuario, hay muertos que son acta de acusación contra el Departamento de Salubridad (Valdés, 1989, pp. 178-181). Basta revisar los informes de la junta de Administración de Raciones, relativos al presupuesto y gastos de la institución, tales como pago de personal, comprobaciones de gastos de comedor, pagos a proveedores, compra de material escolar y libros de texto, gastos para el mejoramiento del edificio y sostenimiento de ganado, entre otros,⁶ donde se aprecia las dificultades financieras que imprimían a la vida cotidiana un reto para desarrollar las elementales funciones escolares. Las condiciones sociales y familiares de los estudiantes aquí inscritos estaban ancladas a una realidad de precariedad, marcada por la carestía económica de su procedencia, así lo atestiguan las constancias de pobreza que los aspirantes debían presentar como requisito para poder ser aceptados como estudiantes de la Normal Rural.⁷

Circunstancia notable durante las primeras cinco décadas de su andar como proyecto educativo en el país. Durante su primer periodo al frente de la SEP (1943), Jaime Torres Bodet declaró que “el más agudo de los problemas que confrontamos en este instante: [es] de las Normales Rurales esparcidas en la República. Su estado es conmovedor. ¿Y para qué hablar de los laboratorios o de talleres, cuando en múltiples ocasiones no hemos conseguido proporcionarles ni aperos de labranza, ni aún animales para crías de corral?” (Enríquez, 2012, p. 52). Ante los problemas de marginación presupuestal, disciplinaria, incluso políticos e ideológicos, alumnos y directores mediante organización política se convirtieron en gestores de sus escuelas.

Los padres de alumnos de la Normal Rural de San Marcos recibieron, al igual que organizaciones agrícolas, sociales y obreras, las circulares con fecha 27 de marzo y 28 de abril de 1948, donde el director, profesor José Santos Valdés los invitaba a crear un comité “Amigo de la Escuela Normal

⁶ AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Serie Expedientes de cuentas y presupuestos, Cajas 1-48, Años 1934-1970.

⁷ AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Expedientes de minutaros, Cajas 8, Expediente 104, Años 1950.



Rural” en sus respectivas localidades. El educador mencionaba que “sus funciones estarán encaminadas a colaborar estrechamente en las funciones administrativas de la Institución, pugnando porque nuestras peticiones y solicitudes sean atendidas por las Autoridades Educativas en bien de los jóvenes estudiantes”.⁸

En el mes de mayo fueron creados decenas de comités, los cuales estuvieron dispersos en los estados de Zacatecas, San Luis Potosí, Guanajuato, Aguascalientes y Durango. Algunos ejemplos de los establecidos en Zacatecas se ubicaron en: Colonia Felipe Ángeles, Jaral, en Villanueva; Estación Frío en Sombrerete; Monte Escobedo; Chupaderos en Fresnillo; El Jaral, Colonia Emiliano Zapata, en Villanueva; Nieves; Estancia de los García en Jerez; San José de Mesillas en Sombrerete; Colonia Emiliano Zapata en Loreto; El Nigromante en Pinos. Mientras que en Aguascalientes se organizaron en Jesús María, Guadalupe, Puerta de la Concepción; en Durango, en Las Cañas; y en San Luis Potosí, en Villa de Tamasopo; y en Guanajuato, en San Francisco del Rincón.⁹

Un actor destacado que emerge en el archivo histórico es el estudiantil y la atmósfera que construye desde la organización propia, al respecto en 1961 encontramos que comenzó a denunciarse la existencia de la fisura en la organización estudiantil de las Normales Rurales (NR). Congregados en la NR de Roque, Guanajuato, el Consejo Nacional de las escuelas Normales Rurales convocó a expresiones estudiantiles para defender las instituciones educativas de la reacción infiltrada del gobierno y sacar del aletargamiento a los Comités Ejecutivos y sociedades estudiantiles.

En el congreso de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) celebrado en el Mexe, Hidalgo, en 1962, renovó su Comité Central. Esta reunión fue escenario de disputa entre las expresiones simpatizantes de la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM), y la Juventud Comunista (JC) —brazo del Partido Comunista Mexicano (PCM)—; un grupo inconforme con el resultado formó el Consejo Nacional Permanente de escuelas Normales Rurales. La década transcurrió bajo intentos de unificación de diverso tipo, aunque sin lograrlo del todo.

De manera simultánea, dos representaciones estudiantiles trabajaron disputando cada una asumiéndose como la voz de las 29 Normales

⁸ AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Serie Expedientes de minutarios, Caja 6, Expediente 71, Años 1947-1948.

⁹ AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Serie Expedientes de minutarios, Caja 6, Expediente 71, Años 1947-1948.

Rurales. Por un lado, una de ellas era la FECSM, que era filial de la CJM, de la Unión Internacional de Estudiantes (UIE) y la Federación Mundial de la Juventud Democrática (FMJD); y su secretario general era Eleno Medina Vásquez. Por otra parte, en representación de cerca de la mitad de las instituciones en disputa, actuaba el Consejo Permanente de las escuelas Normales Rurales, presidido por Eusebio Mata Mejía. No obstante, la evidente disputa manifestada en la coexistencia de ambas representaciones, asumían el reconocimiento por la causa común, a tal punto, que el 29 de octubre de 1963 firmaron juntos un documento petitorio a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, bajo la consigna “Por la unidad de los estudiantes normalistas” y “Por la representación nacional de los estudiantes del campo”.¹⁰

Una ventana de posibilidad más para acercarse desde el archivo a la historia del normalismo rural encuentra lugar el 3 de febrero de 1968, cuando inició la gran manifestación estudiantil convocada por la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) —organización adherida al Partido Comunista—. En la CNED participaron 5 federaciones de estudiantes universitarios, 4 facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Escuela Nacional de Ciencias Médico-Biológicas, la Escuela Normal Superior, la Escuela Nacional de Maestros, la Federación Nacional de Estudiantes Socialistas de México (FECSM), entre otras. Este acontecimiento fue una protesta por la represión política del régimen presidencialista quien apresó a líderes como Rafael Aguilar Talamantes, Efrén Capiz y Dimas Quiroz.

La marcha estudiantil por la “Ruta de la Libertad” pretendía realizar un recorrido que emulara los pasos de los insurgentes de 1810. El 3 de febrero los activistas estudiantiles partieron de Dolores Hidalgo. La intención era que, al día siguiente, se realizaran homenajes a los Héroes de la Independencia frente a la Alhóndiga de Granaditas, después, que por la tarde hubiera una velada literaria en la ciudad de Guanajuato y, en la noche, mitin nuevamente en la Alhóndiga.

El 5 de febrero saldrían de Salamanca encabezados por las bandas de guerra de distintas escuelas partícipes rumbo a Valle de Santiago (22 kilómetros), lugar donde tendría espacio un acto musical. Para el siguiente día se consideraba llegar a Yuriria, donde efectuarían un concurso de oratoria

¹⁰ AHENRGMRS, Fondo Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas”, Sección FECSM, Serie Circulares y comunicados, Años 1960-1969, Caja 2, Expediente 9.



respecto a la temática de la Constitución; por su parte, el 7 de febrero la Marcha recorrería Cuitzeo, Moroleón y Uriangato, Michoacán, realizando a su paso festivales de música y un congreso nacional de la CNED; asimismo, en los límites de ambos estados se daría lectura a los párrafos que leyó Hidalgo aboliendo la esclavitud.

Para el día 8 de febrero estaba establecido llegar a Tarímbaro, donde esperaban reunir a no menos de cinco mil asistentes, entre estudiantes, agrupaciones y campesinos. Finalizaría el recorrido con el arribo a Morelia, Michoacán, para llevar a cabo el acto de desagravio a la Universidad de San Nicolás, que fue intervenida por el ejército, con saldo de cuatro estudiantes muertos, además de un mitin, donde esperaban se incorporaran los estudiantes presos Rafael Aguilar Talamantes, Efrén Capiz Villegas y el campesino Dimas Quiroz.

La Marcha de la Libertad fue disuelta por el ejército nacional. Intervención justificada bajo la acusación de que los integrantes de la Marcha y el Partido Comunista estaban implicados en un vasto plan de sabotajes, se impidió así su culminación programada a realizar en la ciudad de Morelia, Michoacán.

La disolución de la marcha de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos a manos del ejército nacional, es muestra de la lectura que el Estado hizo del sector estudiantil meses atrás del fatídico 2 de octubre de 1968. Esta acción estuvo acompañada de la detención de militantes del PCM en distintas entidades del país, sobre todo en la capital. Así lo denunciaron estudiantes de la CNED:

La Marcha por la ruta de la Libertad fue disuelta por el ejército, se lanzó una gigantesca campaña de prensa que achaca abiertamente a la CNED la participación en supuestos actos de sabotaje de trenes, en un también supuesto “plan nacional de desórdenes” y simultáneamente se realizan apresamientos y declaraciones por parte de la Procuraduría General de la República, que implícitamente hacen eco y estimulan las infames versiones de los peores periódicos. Eso se llama represión, terrorismo político, en un intento de instaurar la violencia desenfrenada en la vida política del país.¹¹

¹¹ AHENRGMS, Fondo Sociedad de Alumnos Lázaro Cárdenas, Sección Sociedad de Alumnos, Serie Correspondencia, Años 1950-1969-2007, Caja 2, Expediente 21, 14 de febrero de 1968. Manifiesto de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos, p. 1.

Distintos actos represivos perpetrados entre 1968 y 1969, forman parte de la conflictiva historia reciente de normalismo rural que ponen en contexto el conflicto, sus actores y secuelas de aquellas jornadas marcadas por la manifestación estudiantil, la reacción del gobierno orientada en la sospecha, la represión a manos del ejército, la Dirección Federal de Seguridad (DFS), la policía y la prensa. Esta información histórica sobre el conflicto estudiantil puede encontrarse en el repositorio histórico de la Escuela Normal Rural de Zacatecas.

Ante estos acontecimientos, la relación entre las Normales Rurales y el Estado mexicano fue fracturada de manera irreversible por las decisiones reformistas del gobierno sobre estas escuelas, sustentadas en la sospecha y la doctrina del enemigo interno. Las consecuencias de este accionar fueron visibles con la Marcha de la Libertad de 1968 y la reforma a la educación normal rural en 1969, cuyo resultado fue una estrategia intervencionista y de resistencia. Los sucesos sirvieron para construir una narrativa gubernamental que sostenía la deformación del papel educativo a causa del activismo político al interior de las Normales Rurales. Esta situación generó sobre las Normales Rurales la imagen de desconfianza que culminó con el cierre de 14 de las 29 instituciones del país y con el establecimiento de un ambiente polarizado, de hostigamiento al activismo estudiantil y de disciplina militar en las escuelas internado.

La reforma de 1969 marcó más que un cambio administrativo, de formación y nivel de estudios, articuló los cambios propios de época en transición, de mentalidades, de ideas antagónicas respecto al papel de la educación para democratizar la vida pública tanto como las relaciones y roles de autoridad; la disciplina se disputó como un campo de batalla donde el principio de autoridad ejercida por el director frente a los estudiantes terminó por fragmentarse hasta hacerse diminutos fragmentos esparcidos por la memoria de quienes atestiguaron la severidad de las reglas, las arduas jornadas, las decisiones sobre su futuro e incluso la violencia como estrategia de corrección a los no disciplinados, o mejor dicho a los no obedientes, a los rebeldes, contestatarios o ilusionados con la liberación de la juventud.

En el primer año de aplicación (1969-1970) los estudiantes fueron impedidos de participar de su sociedad de alumnos, —tradición 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 que el clima escolar que se

vivían en la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” se caracterizaba 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.

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 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 juntábamos en la noche en el comedor y planeábamos el movimiento. Detalles como que falta convencer a “Juan o a Javier”, pues convéncelos 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 después de 1969 tuvo lugar en 1972, ya no contra la autoridad federal sino contra la interna, 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 estu-



diantil 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).

Lo anterior se detalla en un acta redactada por estudiantes posterior a tener una mesa de trabajo con autoridades federales que buscaron mediar ante el evidente conflicto que representó la actitud del director que llegó a los golpes en contra de un estudiante.¹²

La sociedad de alumnos solicitó al director que explicara su actitud, la respuesta que recibieron fue el silencio, y una intensa campaña de calumnias hacia el secretario general. El 30 de septiembre de 1972 se presentó el profesor Agustín de la Oz Reyes, supervisor enviado por la Dirección de Enseñanza Normal. El visitador cuestionó al joven Alcacio si “estaba dispuesto a llevar el caso a los tribunales; el compañero contestó afirmativamente, entonces el profesor de la Oz expresó: mira muchacho muchas veces la ley se vende, el director puede comprarla y tú no”,¹³ ante tan persuasiva y contundente mensaje el estudiante decidió no promover su inconformidad en instancias judiciales y esperar que las autoridades educativas hicieran justicia.

Al pasar de los días las autoridades desatendieron la situación, los estudiantes debatían la incompatibilidad de una formación que recibían en la escuela Normal que se suponía deberían replicar en el campo —del cual procedían—, pero que a juzgar por el actuar del director, quien con su actitud tanto dentro como fuera de la institución, señalan:

no representa lo que las más elementales reglas de rectitud y honradez aconsejan y por lo tanto, juzgamos que no es adecuada la mentalidad que nos forjamos a consecuencia de un medio impropio, quienes seremos futuros guías de la niñez mexicana. Los estudiantes de San Marcos, Zacatecas, somos conscientes de que un maestro debe enseñar con el ejemplo, lo que la filosofía de la pedagogía actual le obliga. El día 9 de octubre de 1972 así se lo

¹² AHENRGMRS, Fondo Sociedad de alumnos, sección sociedad de alumnos, serie informes, años 1970-1979, caja 1, expediente 13.

¹³ AHENRGMRS, Fondo Sociedad de alumnos, sección sociedad de alumnos, serie informes, años 1970-1979, caja 1, expediente 13.

dijimos abiertamente al profesor Gilberto Lozano Montañez y nuevamente observamos la intervención del supervisor Agustín de la Hoz Reyes.

Estos señores, valiéndose de argumentos tales como el siguiente: “si insisten en su petición (salida del director), se hará una investigación exhaustiva y no será solamente el profesor quien saldrá perjudicado”; nos han impuesto la presencia de un Director que tiene infinidad de antecedentes que lo hacen inaceptable no sólo en nuestra Escuela, sino en toda la región.

Nuestro comité Ejecutivo y los jefes de grupo fueron obligados, mediante amenazas muy veladas y después descaradamente, a firmar un convenio que nos obliga a soportar la presencia del profesor Gilberto Lozano. El profesor de la Oz Reyes argumentó que el Director iba a cambiar y sin embargo el mismo Profr. Gilberto Lozano afirmó que: los adultos ya tienen su personalidad definida y no pueden cambiar.¹⁴

En reunión efectuada el día 13 de octubre de 1972, según el profesor de los Reyes, se tomó el acuerdo de que el señor director de la escuela se quedaría porque ya había cambiado. Dicho acuerdo fue menospreciado por los estudiantes quienes denunciaban su absoluta invalidez, puesto que no alcanza el mérito como tal debido a que no se llegó a un entendimiento por parte de personal y alumnado y ni siquiera fue llevado a votación. Además “el profesor de la Oz, descaradamente, le quitó la palabra el compañero J. Guadalupe Alcacio Fernández y a otros compañeros los interrumpía, faltando así a las más elementales reglas de educación”.¹⁵

En noviembre la Normal Rural de San Marcos se encontraba en paro de actividades, orquestado por el Consejo Estudiantil de huelga,¹⁶ el motivo de la dinámica juvenil fue denunciar la golpiza ofrecida por el director al estudiante referido, “dio inicio la huelga y corrimos al Director. Hicimos la huelga” (García, 2021). La generación que ingresó en 1968, después de cuatro años, protestó:

¹⁴ AHENRGMRS, Fondo Sociedad de alumnos, sección sociedad de alumnos, serie informes, años 1970-1979, caja 1, expediente 13.

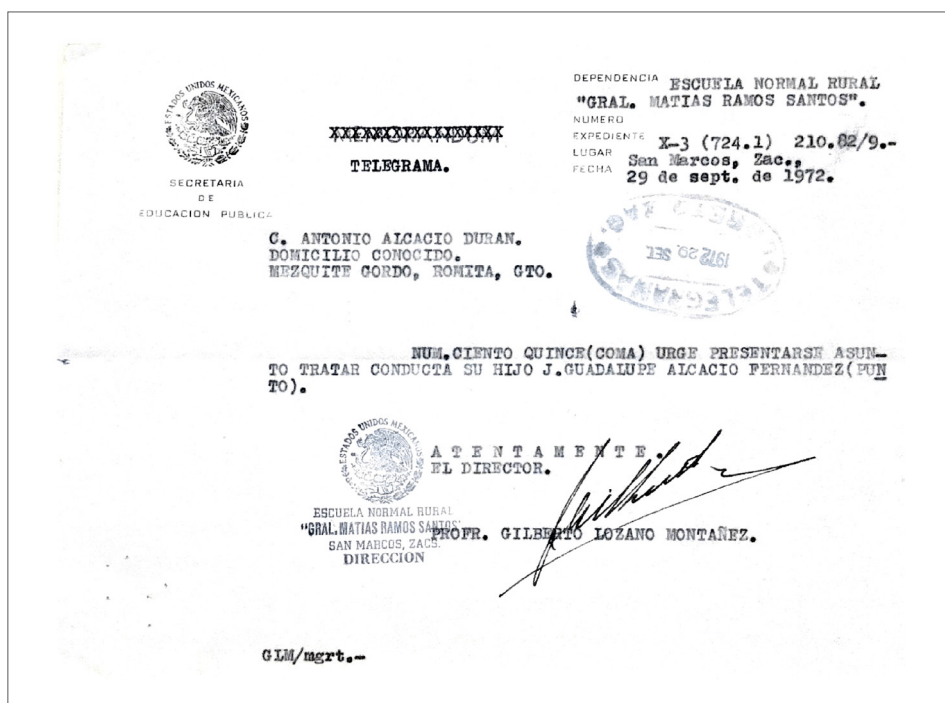
¹⁵ AHENRGMRS, Fondo Sociedad de alumnos, sección sociedad de alumnos, serie informes, años 1970-1979, caja 1, expediente 13.

¹⁶ AHENRGMRS, Fondo Sociedad de alumnos, sección sociedad de alumnos, serie informes, años 1970-1979, caja 1, expediente 12.



mucho después me di cuenta de 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).

La confrontación encauzó diversas situaciones y retrató una época, el profesor Sabino Gámez la sintetiza al señalar: “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).



AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Generación 1975, Expediente J. Guadalupe Alcacio Fernández.

La reforma a la educación normal de 1969 marcó un momento de inflexión en la historia del normalismo rural, como señala Mónica Naymich, ante ésta “el diálogo ya no era posible y toda la maquinaria del gobierno mexicano respaldó la reestructuración de la enseñanza normal rural” (López, 2016, p. 308), fue la expresión gubernamental que concretó el intento añorado duran-

te el último lustro, significó además la cancelación de una relación oficial entre el gobierno federal con el sector estudiantil, además de la aparente renuncia ante el proyecto de educación popular reivindicado durante cinco décadas, así como la apertura a una relación de rechazo y persecución al activismo estudiantil, a la legalización de la leyenda negra alimentada por las deformaciones y calumnias provenientes desde el espionaje de la Dirección Federal de Seguridad.

REFLEXIONES FINALES

Pensar el uso del archivo histórico para el análisis del pasado y presente, provoca reflexiones críticas sobre condiciones posibles para la historia de la educación normalista. La construcción y enseñanza de la Historia no debe representar un pasado lejano, muerto e inerte, sino lo contrario, es preciso retomar el principio de Tucídides, el pasado resulta de utilidad en el futuro como indica el *Manifiesto de historiadores* chilenos en 1999, “la historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro, la historia es proyección. Es la construcción social de la realidad futura” (Historiadores, 1999, p. 6). La disputa por el pasado es una querrela en el presente por el futuro. La investigación histórica del normalismo rural desde sus fuentes documentales rompe las barreras nacionales y encuentra vínculos continentales, latinoamericanos, con quienes nos hermana la historia común desde tiempos precolombinos. Además, es búsqueda permanente de la verdad e intento por darle sentido a esa reinención o reconstrucción de la historia con la voz de los silenciados, oportunidad para inventarnos de verdad. La historia del normalismo no es como debería ser porque se ha construido marginando a diversos actores, momentos y circunstancias, estos vacíos es posible recuperarlos a través del archivo histórico de la Normal Rural, ahí descansa, expectante la vida íntima de una institución que transita inmersa en cambios y permanencias ansiosos de ser redescubiertos.

La escritura o historiografía del normalismo se ha construido principalmente con tres fuentes: el testimonio de sus protagonistas,¹⁷ con archi-

¹⁷ Loyo, Engracia (coord.), *Los maestros y la cultura nacional: 1920-1952*, SEP, 1987; Bodet, Jaime, *Memorias I*, FCE, México, 2017; Aguilar, Alonso, *Narciso Bassols, pensamiento y acción (antología)*, FCE, 1995.



vos personales o privados¹⁸ y con el acervo histórico de la Secretaría de Educación Pública a resguardo del AGN. Esta investigación sugiere que la aparición (y relevancia) de este acervo escolar constituido como archivo histórico de la Normal Rural —que es un testimonio educativo— estriba en que subsana la fragilidad de fuentes con que se ha escrito hasta ahora la historia educativa del normalismo, consiente contrastar el andar del proyecto educativo federal en la región centro-norte del país, es decir, apreciar los cambios, permanencias y transformaciones fuera del centro, en la periferia, focalizar en una escuela formadora de docentes, desde sus fuentes documentales hoy acogidas a la investigación, mediante novedosas miradas¹⁹ al normalismo rural, al normalismo mexicano, a la formación de profesoras y profesores, con él se abre la posibilidad para recuperar historias ignoradas y desconocidas que merecen ser reconocidas.

FUENTES CONSULTADAS

- ÁVALOS, A. (2020), Archivo Histórico de la Escuela Normal, en J. M. (Coord.), *Voces que entrelazan identidad en la formación docente*, Zacatecas, Taberna Libraria Editores, pp. 203-206.
- ALLIER, E. (2020), *En la cresta de la ola. Debates y definiciones en torno a la historia del tiempo presente*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- AGUIRRE, M. (2015), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, ISSUE/UNAM.
- AHUMADA, R. (2000), Problemas y Desafíos historiográficos de la Epistemología de la Historia, *Revista Communio*, vol. 1, núm. 3, pp. 84-125.
- AROSTEGUI, J. (2004), *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid, Alianza Editorial.
- ARTEAGA, B., y S. Camargo (2011), Los archivos históricos de las escuelas Normales y la historia ignota de la formación de docentes en México, COMIE.
- (2014), La organización de los archivos históricos de las escuelas Normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación, *Perfiles Educativos* ISSUE-UNAM, XXXVI (145), pp. 157-174.

¹⁸ Milada Bazant ofrece una obra ejemplar al respecto con *Laura Méndez de Cuenca. Mujer indómita y moderna (1853-1928)*.

¹⁹ Se pueden mencionar las siguientes tesis: (Cruz, 2021); (Cura, 2023); (Hernández, 2015) (Morales, 2021).

- (2014), Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica, *Revista Tempo e Argumento*, pp. 110-140.
- BLOCH, M. (2012), *Introducción a la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BAZÁN, S., y S. Zuppa, (2017), Introducción al dossier: “Investigación, pensamiento histórico, justicia curricular en la enseñanza de la Historia”, *Pasado Abierto*, 3(6).
- BEDARIDA, F. (1998), Definición, método y práctica de la historia, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, pp. 19-27.
- BENJAMIN, W. (1973), *Tesis sobre el concepto de historia*, Madrid, Taurus.
- BENJAMIN, W. (s.f.), *Revolta Global/Formación*, *Revolta Global/Formación*: <<http://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Benjamin-TesisDeFilosofiaDeLaHistoria.pdf>>.
- BOSSIÉ, F. (2021), Archivos personales como soportes de memoria. Los papeles de Adelina, Madre de Plaza de Mayo, en G. Goldchluk, y M. Pené, *Palabras de archivo*, Argentina, Ediciones UNL y CRLA Archivos, pp. 142-154.
- BOURDIEU, P., y Passeron, J. C. (2009), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Argentina, Siglo XXI.
- Cámara de Diputados. Congreso de la Unión. (15 de Junio de 2018). Ley General de Archivos, México, Ciudad de México.
- CAIMARI, L. (2017), *La vida en el archivo: Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- CAIMARI, L. (2020), *El momento Archivos. Población & Sociedad* [en línea].
- CAIMARI, L. (2020), *El momento Archivos*, <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gN7JVuiTbTMJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7687570.pdf&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx&client=safari>>.
- CARREÑO, G. (2016), *El Archivo Histórico de la UNAM. Cincuenta años de aportaciones y vinculación con la sociedad*, México, IISUE-UNAM.
- CHEVALLARD, Y. (1998), *La transposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado*, Aique.
- CONNELL, W. (2009), La justicia curricular, *Foro Latinoamericano de Políticas Públicas*, 6(27).
- CONTRERAS, L. (18 de 11 de 2020), Mi experiencia ante la reforma de 1969. (H. Morales, Entrevistador).
- CRUZ, M. (2021), *El internado normalista: Una propuesta pedagógica orientada al cambio social 1934-1936*, tesis para obtener el grado de Maestría en Historia, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- CUESTA, J. (s.f.), Historia del tiempo presente. Estado de la cuestión.



- 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)*, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.
- CURA, C. (2023), *La educación socialista y la educación primaria en Zacatecas en 1934-1940. Entre el discurso oficial y la práctica real*, tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Histórica, Zacatecas, Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2021), *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- DERRIDA, J. (1997), *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, España, Trotta.
- DUSELL, I. (29 de junio de 2021), CLACSO TV, YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=TBKmq80CIU&t=2s>>.
- ENRÍQUEZ, A. (2012), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet: (1943-1964)*, México, El Colegio Nacional.
- ERNST, W. (2018), El archivo como metáfora. Del espacio de archivo al tiempo de archivo. México, en: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71824>>.
- FARGE, A. (1991), *La atracción del archivo*, España, Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- Fraternidad de Exalumnos de la Normal Rural de Río Grande, Z. (1971), *Memoria (1930-1933). Escuela Normal Rural de Río Grande, Zac.*, Zacatecas, Magisterio.
- GÁMEZ, S. (28 de 3 de 2021), La reforma de 1969 en San Marcos. (H. Morales, Entrevistador).
- GALLARDO, A. (2015), "Justicia curricular y currículum intercultural. Notas conceptuales para su relación", en A. d. (coords.), y UNAM (Ed.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, México, ISSUE-UNAM, p. 303.
- GARCÍA, E. (6 de 3 de 2021), Mi experiencia en Tamatán, Tamaulipas. (H. Morales, Entrevistador).
- GERBAUDO, A. (2021), Archivos, literatura y políticas de la exhumación, en P. d. archivo, *Graciela Goldchluk; Mónica Pené*, Argentina, Ediciones UNL y CRLA Archivos, pp. 52-81.
- Gobierno del Estado de Zacatecas (3 de julio de 2021), Ley de Archivos para el Estado de Zacatecas y sus Municipios, Zacatecas, México.
- GUICHOT, V. (2006), Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*.
- HALBWACHS, M. (2004), *La memoria colectiva*, España, Pressas 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*, México, Zezen Balta.
- HISTORIADORES, M. d. (1999 de 1999), *Archivo Chile. Historia político social-Movimiento popular*, <https://www.archivochile.com/Ceme/recup_memoria/ce-mememo0003.pdf>.
- JAURÉS, J. (2011), *Seamos laicos. Educación y laicidad*, Madrid, Trama Editorial.
- JELIN, E. (2022), *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI.
- LE GOFF, J. (1991), *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, España, Paidós.
- LEPE, E. (2014), *Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria*, México, INEE.
- MATA, R. (2016), *Senda de formación. Una generación de ruptura y transición entre las generaciones de las Normales Rurales*, México, Encuadernaciones Noé.
- MATA, R. (7 de 3 de 2021), De Tamatán a San Marcos, la ruptura. (H. Morales, Entrevistador).
- Ministerio de Educación de la Nación (2011), *El uso pedagógico de los archivos: reflexiones y propuestas para abordar la historia, la memoria y los Derechos Humanos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021), *Memorias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- MORALES, H. (2021), *La semilla en el suro. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana (1922-1990)*, México, Taberna Libraria Editores.
- MORALES, H., y J. Martínez (2023), Las Normales Rurales, 1922-1933. Simiente magisterial de la revolución, en L. Concheiro, y F. Ávila, *Secretaría de Educación Pública. 100 años*, México, SEP, pp. 237-254.
- NORA, P. (2008), *Les lieux de mémoire*, Uruguay, Trilce.
- ORDINE, N. (2017), *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Barcelona, Acontilado.
- PLÁ, S. (2016), Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina, *Revista Colombiana de Educación* (71), 53-77.
- (2019), Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo, *Ensino em re-vista*(26).
- PÉREZ, J. (7 de 3 de 2021), La Generación 1975. (H. Morales, Entrevistador).
- QUIROGA, N. (2018), ¿Qué tengo si no tengo papeles? Materialidad y juego en el trabajo de archivo. *Población & sociedad* [en línea], ISSN 1852-8562, vol. 25 (2).
- RAMÍREZ, J. (2016), *Metodología para el diseño y formulación de sistemas de clasificación y ordenación archivística*, México, Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales.
- RICOEUR, P. (2000), *La memoria, la historia y el olvido*, Argentina, FCE.



- RUIZ, J. (1976), El método histórico en la investigación histórica de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, vol. XXXIV, núm. 134, pp. 450-474.
- SÁNCHEZ, A. (2015), Estructuralismo e historia, en Á. Matute, *La teoría de la historia en México (1940-1968)*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 263-299.
- SEP (1934), *Memoria 1933*, vol. II, México, SEP.
- SIMIAND, F. (2003), Método histórico y ciencia social (Presentación y traducción de Antonio F. Vallejos), *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, pp. 163-202.
- TRAVERSO, E. (2018), *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria*, Argentina, FCE.
- VALDÉS, J. (1989), *Obras Completas. Tomo IV*, México, Sección 34 SNTE.
- VILLANUEVA, G. (2002), *Manual de procedimientos técnicos para archivos históricos de universidades e instituciones de educación superior*, México, Universidad Autónoma de México.
- VILAR, P. (2013), *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica.
- VICENTE, C. (2020), Archivo y las huellas del presente, en E. Allier, *En la cresta de la ola. Debates y definiciones en torno a la historia del tiempo presente*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 279-296.
- VICENTE, C. (2020), Archivos y las huellas del pasado, en E. A. (Coord.), *En la cresta de la ola. Debates y definiciones en torno a la historia del tiempo presente*, México, UNAM.
- VIÑAO, A. (2015), Memoria, patrimonio y educación, en M. Aguirre, *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 389-420.
- ZARATE (10 de 3 de 2021), La reforma a las Normales Rurales en 1969. (H. Morales, Entrevistador).



Los archivos de los servicios de espionaje como fuente para la historia de las escuelas formadoras de docentes en Latinoamérica: una propuesta desde México

Mónica Naymich López Macedonio¹

*Instituto de Investigaciones Históricas
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*



¹ Investigadora en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (IIH-UMSNH) a través del Programa Estancias Posdoctorales por México del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). Doctora en Historia por el Colegio de México; Maestra en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto Mora; Licenciada en Historia por la UMSNH. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel candidata e investigadora honorífica del Instituto de Ciencia, Tecnología e innovación del Estado de Michoacán.

En el transcurso de la segunda mitad del siglo XX, México y sus gobiernos civiles experimentaron procesos semejantes a los ocurridos en países latinoamericanos gobernados por dictadura militar. Por ejemplo, a finales de los años cuarenta, es observable los diversos y particulares procesos de refundación y/o de profesionalización de los servicios de espionaje de los gobiernos latinoamericanos, como expresión de su involucramiento en el conflicto internacional de la guerra fría, el también llamado conflicto bipolar que, entre 1947 y 1991, protagonizaron los gobiernos de Estados Unidos de América y la Unión Soviética.

LA CREACIÓN Y/O REFUNDACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ESPIONAJE: EXPRESIONES DE LA GUERRA FRÍA EN AMÉRICA LATINA

En el hemisferio americano, la decimonónica doctrina Monroe, resumida en la frase “América para los americanos”, adquirió nuevos matices y algunas nuevas formas para continuar siendo efectiva en el transcurso del siglo XX. En este sentido y con la ineludible ventaja de la geografía, los gobiernos de Estados Unidos de América se esforzaron en mantener lejos a, la de por sí geográficamente lejana, Unión Soviética. Como parte de estos esfuerzos deben situarse los procesos de refundación y/o profesionalización de los servicios de espionaje latinoamericanos, los cuales fueron logrados con éxito y con el apoyo de los profesionales en el ramo de los gobiernos estadounidenses y con la guía de la doctrina de la Seguridad Nacional, que a grandes rasgos exigía como necesidad urgente garantizar el orden interno, manteniendo lejos todo lo que se consideró una amenaza del comunismo en América Latina: García, (1991) Tapia (1980).

El nuevo orden internacional que emergió de la conflagración, suscitada entre 1938 y 1945, implicó la creación de un gran número de instituciones, organismos y el surgimiento de nuevos actores, que respondieron a la nueva realidad internacional de la posguerra. En este sentido, el proceso

de refundación y/o creación de los servicios de espionaje en América Latina debe entenderse como parte de la creación de ese nuevo orden internacional.

En el caso de México, la refundación y profesionalización de los servicios de espionaje coincide con el nacimiento del Partido Revolucionario Institucional (PRI) —constituido oficialmente en enero de 1946—, siendo 1947 el año en el que comenzó a operar la Dirección Federal de Seguridad (DFS), que se posicionaría como la policía política de ese instituto político que a la vez se convirtió en el partido hegemónico de México desde su fundación oficial hasta el año 2000. La DFS dejó de operar en 1985, tras hacerse públicas las innumerables violaciones a los derechos humanos, su corrupción y sus vínculos con el narcotráfico. En su lugar fue erigida la Dirección General de Investigación y Seguridad Nacional en 1986, que fusionó las labores de la DFS y la Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS), esta última con tareas de espionaje e investigación y que operaba de forma paralela y coordinada con la DFS: Aguayo (2001). Estas fueron algunas de las acciones políticas emprendidas por el gobierno priista de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), quien representó el posicionamiento de una nueva clase política mexicana en el poder. Para los propósitos de este trabajo me limitaré a decir que los gobernantes de México entre 1946 y 1982, además de ser miembros del PRI, fueron abogados en su mayoría y egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), salvo el caso de Gustavo Díaz Ordaz, que egresó del Colegio del Estado de Puebla. A partir de 1982, los presidentes priistas mexicanos realizaron posgrados en universidades estadounidenses. Miguel de la Madrid, abogado y con un posgrado en Administración Pública en la Universidad de Harvard, concluyó su periodo presidencial el 30 de noviembre de 1988. Enseguida, tras unos comicios opacados por “la caída del sistema”, Carlos Salinas de Gortari asumió la presidencia de la república el 1 de diciembre y estuvo en el cargo de 1988 a 1994. En lo referente al tema que nos ocupa, en febrero de 1989, el presidente Salinas de Gortari anunció que la Dirección General de Investigación y Seguridad Nacional se convertiría en el Centro de Investigación y Seguridad Nacional (CISEN) institución que, como sus predecesoras, fue creada como dependencia de la Secretaría de Gobernación. Identificar las dinámicas de estas instituciones que fueron creadas o refundadas durante la guerra fría en América Latina, es un ejercicio que nos ayuda a esclarecer las dinámicas que se originaron durante ese periodo y, advertir su ocaso, lo es también para

comprender las permanencias y los cambios que acontecieron en la región latinoamericana en el transcurso de la segunda mitad del siglo XX y lo que va del siglo XXI. Por ejemplo, no es fortuita la creación de la DFS en México, al amparo de la doctrina de la seguridad nacional en 1947 como tampoco lo fue su ocaso que dio vida al CISEN en 1989. Así que no está demás hacer la siguiente conexión analítica: nueve meses después de la fundación del CISEN, se hizo tangible el desmoronamiento de la idea de que el mundo sería algún día la patria del comunismo; como lo evidenció la caída del Muro de Berlín el 9 de noviembre de 1989 y lo confirmaría la desintegración oficial de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) el 25 de diciembre de 1991; ocasos que anunciaron la gestación de una nueva era para México, Latinoamérica y el mundo.

Procesos de cambio político relacionados con el devenir y ocaso de la guerra fría también se pueden advertir en otras entidades latinoamericanas. Se trata de un tema en proceso de construcción pero que ya ha sido esbozado en “México, Paraguay y Brasil: una geografía distante con procesos históricos cercanos”, texto redactado como introducción al dossier: “Acortando las distancias. Brasil, México y Paraguay: experiencias de represión y resistencia heredadas en el siglo XXI”; aprobado para publicarse en *Dicere. Revista de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes* (Número 6, julio-diciembre de 2024).

En los distintos países de América Latina, tras la caída de las dictaduras militares, se ha abierto la posibilidad de explorar y consultar, con propósitos académicos o legales, los archivos que fueron generados por sus servicios de espionaje de las dictaduras militares y/o de partido durante la guerra fría, los cuales nos permiten observar la existencia de actores, procesos e instituciones, que emergieron en el marco de la guerra estadounidense contra el comunismo internacional, la cual tuvo particulares dinámicas y formas de operar en la región latinoamericana y que precisan ser documentadas.

La nueva realidad política que existe en México y en América Latina, que ha favorecido la apertura de los archivos desclasificados de los servicios de espionaje de los gobiernos latinoamericanos y que ahora pueden consultarse, es una oportunidad para la emergencia de investigaciones que permitan hacer visibles actores, procesos e instituciones que nos sugieren la existencia de realidades sociales y políticas compartidas entre los países latinoamericanos.



En el caso de México, además de las particularidades ponderadas en la historiografía a raíz de su peculiar proceso revolucionario iniciado en 1910, la apertura de los archivos de los servicios de espionaje ha permitido la realización de investigaciones que han mostrado que, en su suelo, también se desarrollaron procesos históricos muy cercanos a los acaecidos en otros escenarios de América Latina gobernados por dictadura militar. Los archivos de las extintas Dirección Federal de Seguridad (DFS) y de la Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales (DIPS), es decir, las policías políticas del régimen de partido único mexicano, que operaron de manera sistemática entre 1947 y 1985 pueden consultarse desde febrero de 2002. Esto ha constituido una oportunidad no sólo para la justicia sino también para la academia.

En este texto propongo las oportunidades de investigación que se abren cuando nos acercamos y exploramos este tipo de fuentes para escribir historias del normalismo rural mexicano desde el ángulo del espionaje; un ejercicio que podría ser importante replicar en otros escenarios de América Latina.

ABRIENDO UNA RUTA DE INVESTIGACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL SISTEMA NORMALISTA RURAL MEXICANO

El Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) fue, durante décadas, la fuente natural de la que abrevó la historiografía de la educación en México. A partir de este acervo, se sustentaron historias que esclarecieron los universos educativos de México desde los comienzos de esta institución educativa revolucionaria hasta el cardenismo (Civera, 2008). Una posibilidad para explorar los mundos educativos rurales y urbanos, más allá del sexenio cardenista, se abrió cuando los archivos de las extintas Dirección Federal de Seguridad (DFS) y la Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales (DIPS) fueron transferidos al Archivo General de la Nación (AGN) de México para su consulta pública. La inquietud de usar estos papeles para estudiar actores educativos se materializó en un proyecto de investigación que comencé a articular desde 2009 como propuesta de tesis doctoral en El Colegio de México y, que a partir de entonces comencé a socializar en diversos foros académicos: (septiembre, 2009) (agosto, 2012) (mayo, 2014) (marzo, 2018). En otro lugar me he referido a las condiciones políticas mexicanas, que favorecieron la apertura de estos archivos para su consulta pública, a sus particularidades, como a sus

inmensas posibilidades de investigación (López Macedonio, 2018). Aquí nos centraremos en mostrar algunos de los hallazgos obtenidos en esos archivos, después de explorarlos en relación con las Escuelas Normales Rurales de México y de sus estudiantes.

UNA OFICINA ESTRATÉGICA EN LAS LABORES DE ESPIONAJE EN EL SISTEMA NORMALISTA RURAL

Después de un acercamiento a los archivos del servicio secreto mexicano he advertido que una oficina estratégica en las labores de espionaje de la DFS en el sistema normalista rural fue la Dirección General de Enseñanza Normal. Un gran número de la información contenida en los informes de la DFS y que fue consultada en relación con las Escuelas Normales Rurales y sus estudiantes, circuló antes por las oficinas de esa dependencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Debido a las funciones oficiales que le fueron otorgadas, a esta oficina llegó y salió un cúmulo importante de información acerca de lo que sucedía en las escuelas normales, rurales y urbanas, de todo el país.

La Dirección General de Enseñanza Normal fue creada en 1947, en el gobierno de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), cuando también fue creada la DFS y recién había sido constituido el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Datos que no debemos perder de vista porque ambas instituciones formaron parte de la estructura institucional con la que los gobiernos del PRI gobernaron a este país durante un periodo decisivo de la guerra fría. De hecho, y como sabemos, la DFS llegó a convertirse en la policía política de los gobiernos del PRI y el acervo de aquella, una fuente de la que no deberíamos de prescindir a la hora de recuperar la historia de la segunda mitad del siglo XX mexicano. En su libro pionero sobre los servicios de inteligencia de México, Sergio Aguayo Quezada advierte la existencia de dos tipos de agentes de la DFS. Por un lado, los que trabajaban de planta en dicha dependencia de la Secretaría de Gobernación y, por el otro, los agentes honorarios, los cuales no cobraban en la nómina de la DFS. Los agentes honorarios coincidían en la importancia de sus cargos o en el lugar estratégico que tenían dentro de alguna institución u organismo. Periodistas, empresarios, banqueros, políticos, intelectuales, militares, comerciantes, policías de diversas corporaciones, empleados del Hipódromo de las Américas, ferrocarrileros, fueron algunos de los actores identificados por Aguayo Quezada como agentes honorarios de la DFS:



Aguayo, (2001). A la lista habría que sumar a los directores, estudiantes, maestros, funcionarios de la SEP, que desde el sistema normalista rural también colaboraron como agentes honorarios de la DFS.

La Dirección General de Enseñanza Normal fue creada para atender todos los asuntos relacionados con el funcionamiento de las escuelas normales del país, urbanas y rurales, así como para estudiar y resolver sus problemas. Por esta oficina circuló una vasta información referente a lo acontecido, lo que se creía o rumoraba, estaba por acontecer en el sistema normalista. Desde noticias o información sobre huelgas y paros estudiantiles, sobre la dinámica de la rotación de los cuadros dirigentes de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), es decir, la organización política de los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales, sobre conflictos de diversa índole en esas escuelas y la participación de los líderes estudiantiles en la solución de los mismos, los vínculos de los estudiantes normalistas con los estudiantes de las universidades del país, destitución de directores y maestros, expulsión de alumnos, entre muchos otros temas.

Al revisar los informes de la DFS acerca de las actividades de la FECSM, por ejemplo, se puede advertir que la mayoría de la información acerca de esta agrupación estudiantil circuló antes por las oficinas del director general de Enseñanza Normal quien, a su vez, era el puente entre la FECSM y el titular de la SEP. La exploración de los archivos de la DFS nos ha permitido saber que a las oficinas de la Dirección General de Enseñanza Normal en la Ciudad de México acudieron, periódicamente, los dirigentes de la FECSM a tratar diversos asuntos relacionados con los estudiantes y las escuelas que representaban. Mientras esta agrupación fue reconocida por las autoridades de la SEP como la representante oficial de los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales, cada comité ejecutivo nacional de ese organismo estudiantil, que era elegido previamente en un congreso nacional con la venia de las autoridades educativas, acudió a las oficinas de la Dirección General de Enseñanza Normal con el propósito de presentarse y entregar su pliego petitorio respectivo, por el que habrían de trabajar y negociar durante el tiempo que permanecían en el cargo. Debido a que una vasta información, que nos ha permitido conocer el funcionamiento del universo normalista rural y que se encuentra en el archivo de la DFS, circuló antes por las oficinas de la Dirección General de Enseñanza Normal, podría lanzarse una hipótesis: la Dirección General de Enseñanza

Normal nació desempeñándose como una oficina estratégica en las labores de espionaje de la DFS en el sistema normalista.

Algunos informes refieren explícitamente la colaboración de la Dirección General de Enseñanza Normal y la DFS. Por ejemplo, un informe de junio de 1959 señala lo siguiente:

Hasta el día de la fecha, la Dirección General de Enseñanza Normal no tiene conocimiento de ningún posible movimiento estudiantil que se esté gestando entre los alumnos que asisten a estos planteles (Versión Pública de la FECSM, Tomo 1, "Sobre Normales Rurales", México, DF, a 12 de junio de 1959, agente Félix Alvahuante, p. 3. "Se informa en relación con las Escuelas Normales Rurales", México, DF, a 12 de junio de 1959, Director de la Dirección Federal de Seguridad Coronel D.M. E. Manuel Rangel Escamilla, p. 2).

Es pertinente señalar que la información proporcionada por dicha dependencia no está firmada por dicho funcionario; los informes aluden a que el director general de Enseñanza Normal dijo, intuye, espera, piensa; lo que permite deducir que, en este caso, la colaboración de este funcionario era la de permitir que los agentes infiltrados en la Dirección General de Enseñanza Normal hicieran su trabajo con la información y con las visitas que él recibía. Es importante hacer notar que este funcionario, probablemente enterado de la infiltración, emitía opiniones y apreciaciones sobre el desempeño de los dirigentes estudiantiles con un tono mesurado. Ahora bien, esta actitud de hacer su trabajo sin afectar el de los líderes estudiantiles puede explicarse, en parte, porque este funcionario procuraba tener la confianza y una buena relación con los dirigentes estudiantiles porque, por lo menos hasta 1963, éstos tuvieron el poder de provocar su renuncia cuando no lograban tener buen entendimiento con él, de hecho, los dirigentes estudiantiles llegaron a tener la posibilidad de presentar al secretario de Educación Pública, ternas con los posibles candidatos a ocupar la Dirección General de Enseñanza Normal.

OTRAS FORMAS DE ESPIONAJE EN EL SISTEMA NORMALISTA RURAL

La colaboración con la DFS desde el sistema normalista provino también de otros canales. Algunos maestros del sistema normalista proporciona-



ron información a la DFS como un tributo explícito de su lealtad a un régimen que consideraban generoso y del que, a su criterio, la comunidad normalista recibía grandes beneficios. En este sentido y desde las escuelas normales algunos maestros asumieron la tarea de informar. Documentaremos un caso que puede ejemplificar una de las formas por las cuales un profesor normalista podía convertirse en un agente honorario o colaborador de la DFS. Gracias a las investigaciones de Sergio Aguayo Quezada también sabemos que todo agente de la DFS tenía que ser recomendado por alguien de la DFS o, en algunos casos, “por algún poderoso miembro del sistema”: Aguayo (2001, p. 82). Al explorar los archivos de la DFS en relación a la comunidad normalista rural esa afirmación se confirma.

El ingeniero agrónomo Jaime Alberto Arellano Izquierdo, profesor de materias agropecuarias en la Escuela Normal Rural ubicada en Tiripetío, Michoacán, fue recomendado por su compadre, el general de División y senador de la República, Donato Bravo Izquierdo; nacido a finales del siglo XIX en Coxcatlán, Puebla, Donato Bravo Izquierdo perteneció a la generación de mexicanos que hicieron carrera política a partir de su participación en la Revolución Mexicana. Nació el 6 de diciembre de 1890. Representó al Estado de México ante el Congreso Constituyente de 1917. Se mantuvo al lado de Álvaro Obregón cuando éste se opuso a Venustiano Carranza. En 1928 fue gobernador provisional de su estado natal y luego jefe de la Tercera Comisión Inspectorá del Ejército Mexicano. Fue diputado y senador por su estado natal en varias ocasiones y autor de *Lealtad Militar*. Ministro de México en Portugal, jefe de diversos Departamentos de la Secretaría de Defensa, subinspector general del Ejército, comandante del Campo Militar Número 1, comandante de la Primera División de Infantería y jefe de diversas Zonas Militares; falleció el 22 de agosto de 1971.

UN PROFESOR NORMALISTA RURAL SE INCORPORA AL SERVICIO SECRETO MEXICANO

Esta historia comienza tras una carta muy afectuosa que este profesor envió a su compadre, en la que le decía que se rumoraba de que ésa y otras escuelas del sistema “se lanzarán a un gran movimiento contra las autoridades”. El profesor sugirió a su compadre, si lo consideraba conveniente, comunicar de este asunto al presidente de la República porque con ello se pretendía “desvirtuar la política educativa del señor presidente y su ministro de educación”, así como “perturbar el orden nacional antes

del 5º informe presidencial”. La DFS investigó el caso y a Jaime Alberto Arellano Izquierdo, y en los primeros días de julio los agentes redactaron varios informes al respecto (Carta del ingeniero agrónomo Jaime Alberto Arellano Izquierdo al general de División y senador de la República Donato Bravo Izquierdo, 24 de junio de 1963, adjunta a los informes sobre este asunto “Normales Rurales”, México DF, 8, 9 y 11 de julio de 1963, DFS, versión pública de la FECSM, t. I, pp. 40-57, 70-72, agente Rafael Quintanilla Pecanins). La información sobre el profesor provenía de la Dirección General de Enseñanza Normal junto con una fotografía con la indicación de ser devuelta:

Con expediente 166331 en la SEP, el señor Jaime Alberto Arellano Izquierdo nació el 28 de septiembre de 1930 en Tenancingo, Estado de México, hijo de Alberto Arellano Belloc e Isabel Izquierdo. Describen su estado civil: casado y sus señas particulares. Pasante de agronomía el 7 de julio de 1954. Realizó sus estudios en la Escuela Práctica de Agricultura en Champusco, Puebla y tras prórrogas constantes presentó examen profesional en la Escuela Particular de Agricultura en Ciudad Juárez, Chihuahua. Labora como técnico de ganadería en la Escuela Normal Rural para mujeres “Vasco de Quiroga” ubicada en Tiripetío, Michoacán. Arellano Izquierdo es jefe del sector agropecuario en dicha Escuela; miembro de la Sección XVIII del SNTE. (“Sobre Jaime Alberto Arellano Izquierdo”, México, DF a 9 de julio de 1963, DFS, versión pública de la FECSM, t. I, pp. 58-61).

El 22 de julio, el profesor envió a su compadre otra carta más alarmante sobre el movimiento de huelga en ciernes, avisándole que éste crecía y que se estaba organizando con el apoyo de los padres de familia avisándole, además, que había venido a platicar con él “una persona que mandaban de México”; seguramente el agente que redactó los informes de los primeros días de julio. El 26 de julio, Donato Bravo Izquierdo respondió a esta última carta:

(...) quiero manifestarle que para mejor entendimiento (...) le estimaría que fuera usted a la Dirección Federal de Seguridad (...) y se presentara usted con el Corl. D. E. M. Manuel Rangel Escamilla, jefe de esa Dirección, persona de absoluta confianza del señor Presidente de la República, a quien le suplico



ponga usted en antecedentes de lo que sabe usted sobre este movimiento e inclusive le estimaría también que le prestara usted los servicios que le solicitara el Coronel Rangel en forma absolutamente reservada. (Carta del 22 de julio de 1963 y del 26 de julio de 1963 adjuntas DFS, versión pública de la FECSM, t. I, pp. 73, 74 y 75).

Este tipo de colaboraciones fueron decisivas para engrosar los informes de la DFS sobre el sistema normalista rural.

OTRAS FORMAS DE INFILTRACIÓN EN EL SISTEMA NORMALISTA RURAL

Así lo ejemplifica otro caso. El 26 de julio de 1962, el profesor Ignacio Pérez Contreras, subjefe del Departamento Técnico de la Dirección General de Enseñanza Normal, se presentó en la Escuela Normal Rural ubicada en Zaragoza, Puebla, y aplicó algunos exámenes para formalizar la permanencia de algunos estudiantes en dicha escuela, lo cual fue una práctica recurrente ejercida por la SEP, por mediación de los dirigentes estudiantiles, para dar cabida a los jóvenes que no habían sido aceptados formalmente como estudiantes pero que vivían en las escuelas esperando ser regularizados para contar con todos los beneficios recibidos por los estudiantes regulares del sistema. En el informe que el profesor Pérez Contreras envió al director general de Enseñanza Normal, entonces a cargo del profesor Salvador Varela Reséndiz, además de informarle del éxito en la aplicación de dichos exámenes y de mencionar que sustentó la conferencia sobre la elaboración de la tesis como se le había encargado, dio cuenta de lo siguiente:

Sin que hubiera sido informado, hubo otra conferencia después de la mía, sustentada por el Lic. Fernando García Arellano, con el tema “El carácter de clase de la Revolución Mexicana”. (...) Me atrevo a hacer una reseña de la plática (...) porque considero que debe esa Dirección General estar enterada para lo que se digne disponer y por lo que pueda suceder (“Informe de Comisión”, Dirección General de Enseñanza Normal, Departamento Técnico, México DF a 31 de julio de 1963, adjunto al informe “Informa sobre el Sr. Fernando García Arellano”, México, DF, 4 de agosto de 1962, DFS, versión pública de la FECSM, t. I, pp. 12, 13, 14 y 15, agente Blas García Hernández).

El profesor Pérez Contreras informó que la visita de Fernando García Arellano a la escuela normal de Zaragoza, Puebla, se realizó con el apoyo de la sociedad de alumnos la cual había invitado a las alumnas de la escuela normal rural de Teteles, también ubicada en el estado de Puebla, para que presenciaran el acto. El informe de este funcionario de la SEP es revelador de las interpretaciones no oficiales de la Revolución Mexicana que circularon en los espacios educativos a dos años del triunfo de la revolución armada en la isla de Cuba y tres años antes de la primera manifestación armada en el país encabezada por maestros y estudiantes normalistas rurales en el norte de México; en otro espacio —libro en proceso— habrá lugar para su análisis, aquí es pertinente señalar que gracias al informe que el profesor Pérez Contreras dirigió a la Dirección General de Enseñanza Normal, y que fue a dar a manos de la DFS, esta última supo de la arenga de Fernando García Arellano y confirma, una vez más, los lazos de colaboración que existieron entre los miembros y dependencias de la SEP en las labores de espionaje de la DFS en el sistema normalista rural.

ALGUNAS CLAVES PARA COMPRENDER LAS DINÁMICAS DE LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS RURALES DEL SIGLO XX Y LO QUE VA DEL SIGLO XXI

La inmersión en este peculiar acervo ha permitido rescatar pasajes de la historia reciente de México relacionados con el universo normalista rural, que no habían sido documentados y que necesitan un lugar en la memoria colectiva de este país. Por ejemplo, la historia de la relación que existió entre los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales y el Estado mexicano, entre 1935 y 1969, es clave para contrastar el trato desmerecido que la comunidad normalista rural comenzó a recibir de manera explícita por parte de las autoridades gubernamentales y que tuvo una de sus expresiones más violentas en septiembre de 2014.

Entre 1935 y 1968, los estudiantes normalistas rurales y el Estado mexicano mantuvieron una relación oficial de colaboración y apoyo mutuo, que fue fundamental para el desarrollo sociocultural del país y, a la vez, crucial para la consolidación del régimen que emanó de la Revolución Mexicana; una época en la que los estudiantes normalistas rurales y sus escuelas no fueron indeseables para el Estado, ni invisibles para la sociedad mexicana. Para conocer cómo funcionó esta relación, resulta imprescindible dedicar esfuerzos al estudio de la Federación de Estudiantes



Campeños Socialistas de México (FECSM), una de las organizaciones estudiantiles más longevas que existen en México y que es clave para comprender las dinámicas de organización política de los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales desde su creación hasta la actualidad.

Cuando los diarios nacionales e internacionales voltearon a ver a los estudiantes normalistas rurales a raíz de la desaparición de los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, me encontraba realizando una investigación acerca de la FECSM, la cual, como ya he referido, había presentado como propuesta de tesis doctoral en El Colegio de México en 2009. Para entonces había comprendido que si aspiraba a comprender cómo funcionaba la organización política de los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales durante la segunda mitad del siglo XX —un tema que no había sido abordado entonces por ninguna investigación histórica—, tenía que investigar el devenir histórico de esa organización estudiantil. Cuando se hizo público que los estudiantes atacados, levantados, asesinados y desaparecidos en Iguala la noche del 26 y la madrugada del 27 de septiembre de 2014, además de haber estado matriculados en la Escuela Normal Rural “Isidro Burgos” eran militantes de la FECSM, esta investigación adquirió un nuevo sentido. Las imprecisiones sobre el funcionamiento y sobre la trayectoria histórica de la organización de los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales, que fueron publicadas después de la trágica noche de Iguala, confirmó la importancia de continuar una investigación que tuviera el propósito de sistematizar su trayectoria histórica y que explicara el lugar que la FECSM, las Escuelas Normales Rurales y sus estudiantes han tenido en la historia de México.

Después de una exploración poco afortunada en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, surgió la pregunta ineludible: ¿dónde está el archivo de la FECSM? En alguna de las entrevistas que realicé a Saúl López de la Torre, quien fue estudiante de la Escuela Normal Rural de Mactumatzá, Chiapas, exdirigente de la FECSM y quien después de la reforma al sistema normalista rural de 1969 se incorporó a las filas de la agrupación guerrillera Movimiento Acción Revolucionaria (MAR), me respondió lo siguiente:

“pues había una historia (...) un mimeógrafo la reprodujo y la teníamos todos”. ¿Y dónde está ese mimeógrafo? “Debe estar ahí en los archivos de la FECSM” ¿La FECSM tiene un archivo? “Debe tener, teníamos en aquella época

un archivo en un departamento (...) ahí en el mero centro de la ciudad (de México) en Correo Mayor". ¿Estará todavía? "No tengo idea ahí llegábamos y yo recuerdo que ahí teníamos documentos, el comité ahí tenía sus documentos, y había un hotel que se llamaba Hotel Jalapa que estaba en el segundo callejón de Avenida 5 de mayo, ese era otro cuartel de la FECSM, ocupábamos siempre dos habitaciones y ahí vivíamos amontonados 4 o 5 en cada cuarto y teníamos ahí pocos documentos donde teníamos más era en ese departamento en un edificio viejo" (Entrevista en Ciudad de México, noviembre de 2010).

Después de la reforma educativa de 1969, los dirigentes de la FECSM que se opusieron a ella fueron perseguidos y en lo último que pensaron fue en el archivo, en aquel momento sólo pensaron en salvar la vida, rememoró Saúl. Por cierto, él publicó sus memorias: López de la Torre: (2005) y con pesar, apenas he advertido, que falleció en agosto de 2023; fue un gran ser humano generoso y agradecido.

Debido al funcionamiento de la agrupación estudiantil, a las dimensiones y a la geografía distante del sistema escolar que representaba, a las vicisitudes por las que ha pasado durante su larga existencia, es lamentablemente probable que la FECSM no cuente con un archivo central o único que dé testimonio de su trayectoria y, si lo hay, yo no he tenido acceso a él. Ejerciendo el carácter de representante oficial de lo que fue un vasto sistema educativo, la FECSM renovaba a su comité ejecutivo nacional en un congreso nacional ordinario que era rotativo y cuyo comité ejecutivo nacional ha tenido más de una sede en el transcurso de su larga vida. Oficialmente, desde su creación en julio de 1935 hasta el año 2008 fue la Escuela Normal Rural de El Mexe, Hidalgo, y, extraoficialmente, el Hotel Jalapa y el departamento en el edificio viejo que refiere Saúl, ambos ubicados en el centro histórico de la Ciudad de México, esto último hasta el año de 1969. Situación que nos lleva a pensar que, en el mejor de los casos, su memoria documental está dispersa en las escuelas que fueron o que siguen siendo parte del sistema normalista rural o, quizá también, entre los papeles personales de aquellos que la dirigieron.

Al explorar los archivos de la DFS descubrimos que la FECSM estuvo continuamente vigilada por ese servicio de inteligencia del régimen priista. A partir de la consulta de los numerosos informes que DFS registró sobre la FECSM fue posible aventurarse a escribir una historia. Las fichas,



expedientes y la versión pública de la FECSM, que cuenta con 31 volúmenes con 10 242 fojas, que refieren las actividades de dicha organización estudiantil, entrevistas a exdirigentes de la FECSM, algunas memorias y fuentes bibliográficas, fue posible documentar una historia.

Como ya hemos referido, los informantes, también llamados “orejas de Gobernación”, en algunos casos formaban parte de las instituciones de las que daban cuenta. En el caso de las Escuelas Normales Rurales, en su mayoría fueron miembros de ese sistema escolar y algunos estaban en la nómina de la Secretaría de Educación Pública; aunque logré identificar el caso de un profesor que solicitó su ingreso a la DFS, lo que implicaría estar también en la nómina de la Secretaría de Gobernación. Pero cuando la situación lo requería, la DFS envió a los agentes que tenía en su nómina para recabar información en algunas escuelas. Los “orejas” enviaron periódicamente información sobre asuntos de las escuelas y las actividades de los estudiantes que fueron de interés para la Secretaría de Gobernación. Esta fuente documental podrá tener un gran número de imprecisiones, pero ha logrado ser preservada y sería una pena prescindir de esos cuantiosos informes que proporcionan información de un periodo poco explorado de la historia de México y de esta comunidad escolar, desalentados por la autocensura del científico social que aspira a la objetividad en los términos del prestigiado historiador alemán Leopold von Ranke.

LAS PERMANENCIAS Y LOS CAMBIOS DE LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS RURALES DESDE EL ÁNGULO DEL ESPIONAJE

La exploración del archivo de la DFS nos ha revelado que la FECSM no ha sido la misma durante su longeva existencia. Este acervo ofrece la posibilidad de conocer pasajes del devenir histórico de la FECSM, sus dirigentes y las escuelas que representó, que no habían sido documentadas en alguna investigación histórica antes de 2009.

Esta fuente ofrece elementos para conocer cómo la FECSM logró conservar su estatus de representante oficial de los estudiantes normalistas rurales ante las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) después de 1940, es decir, después del gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), después de la derogación de la educación socialista y de la transformación del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) en el Partido Revolucionario Institucional (PRI). El archivo de la DFS ofrece evidencias

para documentar cómo los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales alguna vez fueron sujetos imprescindibles para el Estado mexicano, las cuales forman parte de una investigación más amplia que está en proceso de convertirse en libro. Durante poco más de tres décadas del siglo XX, los estudiantes de las escuelas normales rurales fueron considerados sujetos necesarios para el funcionamiento y para la estabilidad del régimen que emanó de la Revolución Mexicana. Esto quedó manifiesto en la relación que los estudiantes normalistas rurales, organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), sostuvieron con los gobiernos del entonces partido hegemónico entre 1935 y 1969.

La escuela rural fue una de las instituciones más importantes sobre la que se comenzó a construir la legitimidad del Estado que surgió de la Revolución Mexicana. En torno a esta peculiar institución revolucionaria que, al parecer es un caso excepcional en Latinoamérica con la posibilidad de que haya alguna similitud en Perú, se formalizaron alianzas y/o pactos políticos corporativos que fueron imprescindibles para la construcción y consolidación de la revolución que se hizo gobierno. Explorar lo que pasó con esta comunidad educativa y el funcionamiento de esos pactos políticos después del gobierno cardenista, es una tarea pendiente y clave para esclarecer no sólo las rupturas políticas de la segunda mitad del siglo XX, sino también para explicar cómo funcionó el Estado mexicano apoyado en esas alianzas o pactos que, por su importancia para la estabilidad del régimen, lograron posicionarse como piezas imprescindibles durante décadas, lo cual es un precedente importante para comprender la existencia de las Escuelas Normales Rurales y de sus estudiantes en el siglo XXI, a pesar de los embates sistemáticos que han venido padeciendo.

En julio de 1935, los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales del país se unificaron en la FECSM y celebraron su primer congreso nacional con el respaldo, financiero e institucional, de las autoridades educativas del gobierno de Lázaro Cárdenas. Desde entonces y durante poco más de tres décadas, la FECSM logró posicionarse como mediadora y representante oficial de los estudiantes normalistas rurales, que estudiaban y vivían en los internados de las escuelas formadoras de docentes en y para el medio rural: López Macedonio (2019).

Es pertinente señalar que la FECSM, como otras organizaciones estudiantiles que defendieron a la educación socialista y respaldaron al gobierno de Cárdenas, se adhirió a la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM) en julio de 1939; un organismo estudiantil que fue reconocido



como el sector juvenil del Partido de la Revolución Mexicana (PRM). En el transcurso de la década de 1950 hasta la primera mitad de los años sesenta, algunas de esas organizaciones estudiantiles se transformaron y reaparecieron con nuevas banderas políticas una vez que la educación socialista fue derogada constitucionalmente y el PRM fue transformado en el Partido Revolucionario Institucional (PRI). En el caso de la FECSM, ésta se había constituido por iniciativa del magisterio normalista rural que militaba en el Partido Comunista Mexicano (PCM) y su afiliación al PRM a través de la CJM, en 1939, fue una consecuencia de la alianza de ese partido con el gobierno cardenista en el marco de la política del frente popular contra el fascismo, que promovió la Internacional Comunista y que el PCM, que dirigía Hernán Laborde, secundó de esa manera en México: Spenser, (2007). Es importante mencionar que, desde que fue constituida la CJM en 1939, la dirección de esta Central estudiantil quedó en manos de la corriente política lombardista, muestra de ello fue la designación de su primer presidente, Carlos Alberto Madrazo Becerra, quien había sido colaborador de Vicente Lombardo Toledano y un actor clave en la defensa de la educación socialista. El PCM mantuvo su colaboración en la unidad fraguada en la CJM desde 1939 hasta los albores de los años sesenta, lo que le permitió a la FECSM mantener su estatus de representante oficial de los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales ante las autoridades de la SEP durante las administraciones de Miguel Alemán Valdés, Adolfo Ruiz Cortines, Adolfo López Mateos y hasta el año de 1968, de Gustavo Díaz Ordaz: López Macedonio (2019).

La FECSM fue una organización política que asumió explícitamente tareas de representación estudiantil, pero fue también una agencia de reclutamiento político. En sus orígenes esa función la realizó a favor del PCM. Tras su incorporación al gobierno cardenista, a través de su militancia en la CJM, esa función la realizó desde el PCM para el PRM y, al constituirse el PRI y durante los años cincuenta y hasta comenzar los años sesenta, esa labor la realizó a favor del Partido Popular, el partido creado por Vicente Lombardo Toledano, un tema que merece una investigación aparte. Las funciones de reclutamiento político de la FECSM a favor del Partido Popular por mediación de su militancia en la CJM se muestran de manera explícita en sus Estatutos de los años cincuenta, en los cuales se puede observar esa función asignada a las secretarías (de acción femenil, juvenil, obrera, campesina, de acción sindical y de asuntos indígenas) que componían la estructura del comité ejecutivo nacional y el de las sociedades de estudiantes de las escuelas

normales rurales, que entonces constituían y estaban representadas en la FECSM: López Macedonio (2020). De acuerdo con la realidad institucional que fue planteada por el PRI, la FECSM se comprometió a trabajar por la unidad de la juventud mexicana y a luchar por una educación democrática, científica y pública que garantizara la justicia social para los campesinos y los obreros. Con su ideario político reformado, la FECSM realizó su vida institucional hasta los primeros años de la década de 1960.

La FECSM realizó periódicamente congresos nacionales, los cuales constituyeron el espacio de reproducción y rotación política de su dirigencia. Estos foros fueron también espacios para el fortalecimiento de la relación con sus representados, con las propias agencias del gobierno federal, estatal y municipal, así como con las comunidades donde estaban asentadas las escuelas que la FECSM representaba. Los congresos nacionales eran convocados por el comité ejecutivo nacional de la FECSM con el propósito de renovar a su dirigencia, lo cual se hacía en una asamblea a la que asistían representantes estudiantiles de las sociedades de estudiantes de cada una de las Escuelas Normales Rurales que constituían el sistema normalista rural. El comité ejecutivo nacional era elegido cada dos años en el congreso nacional, el cual podía ser ordinario o, en algunas ocasiones, extraordinario (AGN, DFS, Versión Pública de la FECSM, Tomo 1, "Del sistema electoral", pp. 132-133).

A los congresos nacionales donde la FECSM renovaba a su dirigencia también asistían representantes de la SEP, diputados, gobernadores y presidentes municipales, que eran los encargados de inaugurar las sesiones de dichos congresos. La elección del comité ejecutivo nacional cada dos años, se mantuvo vigente hasta mayo de 1961, cuando la FECSM realizó su XVII congreso nacional ordinario en la Escuela Normal Rural de La Huerta, Michoacán. El comité ejecutivo nacional elegido durante ese congreso, estuvo en el cargo de mayo de 1961 a mayo o junio de 1963 y fue entonces cuando la unidad que existía en la FECSM se fragmentó y surgió el Consejo Nacional Permanente de las Escuelas Normales Rurales. Es decir, La FECSM permaneció unificada y plenamente vinculada a la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM) hasta 1963. Vinculada a la CJM desde 1939 se convirtió en la portavoz de las bondades del régimen en el medio rural, espacio donde estaban asentadas las escuelas que representaba. Pero esto cambió en los albores de la década de 1960. El análisis precedente como el que me permito esbozar en las líneas siguientes está más detalladamente documentado y puede consultarse: López Macedonio (2016).



Después de la revolución cubana, perdió sentido la política que la Unión Soviética había sostenido en Latinoamérica desde 1935 y que había posicionado a Vicente Lombardo Toledano en la vanguardia del movimiento socialista en la región. Esta política internacional había favorecido la alianza del PCM con el Estado mexicano, volviéndose casi invisible al responder a esa política de “la unidad a toda costa”.

Después del triunfo de la revolución cubana, los partidos comunistas recobraron protagonismo en la política internacional soviética. Una de las manifestaciones nacionales de estos cambios quedó expresada en el fin de la unidad que durante poco más de dos décadas había existido en la CJM. Y es que, respondiendo a la política de la unidad “a toda costa” contra el fascismo, el PCM había cedido poder al movimiento lombardista, que claramente dirigía los destinos de la CJM. Pero después del triunfo de la Revolución Cubana y la Revolución Mexicana con sus alianzas políticas corporativas ya no volvieron a ser vistas de la misma manera por parte de la nueva dirigencia del PCM. La beligerancia que mostró la nueva directiva del PCM, a partir de 1963, anunció que a la unidad que existía en la CJM no le quedaba mucho tiempo. La relación institucional que existía entre la FECSM y las autoridades educativas del gobierno federal desde los tiempos del cardenismo fue cancelada en el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz. Las manifestaciones de esta ruptura se expresaron, por ejemplo, cuando las autoridades de la SEP dejaron de recibir a los representantes de los comités ejecutivos nacionales de la FECSM en sus oficinas de la Ciudad de México, como venía ocurriendo desde 1935; esto dejó de pasar a partir de enero de 1969. Las autoridades educativas del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz cancelaron la relación institucional con la FECSM luego de que ésta abandonara su militancia en la CJM. Es importante mencionar que después de 1963 y tras el proceso de reunificación de la FECSM que concluyó a finales de 1964 con su separación de la CJM, aquel organismo estudiantil de los estudiantes normalistas rurales introdujo como cambio la renovación de su dirigencia anualmente y se incorporó a la propuesta de organización estudiantil promovida por la nueva dirigencia del PCM que, con la alianza de los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM, logró concretar la fundación oficial de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) en abril de 1966.

La CNED se erigió con voz crítica, denunció la existencia de un sistema antidemocrático y autoritario del que, afirmaba, la CJM formaba parte y, en ese sentido, convocó a las organizaciones estudiantiles del país a

renovarse y a dejar de ser cómplices de ese sistema. La militancia oficial de la FECSM en la CNED, implicó su total desligamiento de la CJM, lo cual trajo consecuencias en la relación institucional que la organización estudiantil, que representaba a las Escuelas Normales Rurales, había venido sosteniendo con las autoridades educativas de los gobiernos del PRI. Si la FECSM había sido capaz de colaborar en la construcción de la estabilidad del régimen, también podría ser capaz de contribuir a desestabilizarlo.

LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS RURALES EN EL CONSEJO GENERAL DE HUELGA DE 1968 Y LAS REPRESALIAS DE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS DEL GOBIERNO DE GUSTAVO DÍAZ ORDAZ (1964-1970)

Los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM, luego de su vinculación a la CNED, participaron en las movilizaciones que convocó el Consejo Nacional de Huelga (CNH) en el transcurso de 1968, el cual estaba integrado por la dirigencia de la CNED. La FECSM representaba a un sistema escolar no sólo numeroso sino también estratégico en la vida política nacional, debido a su relación directa con las comunidades rurales del país donde estaban asentadas cada una de las 29 escuelas normales rurales que entonces componían el sistema normalista rural y que la FECSM representaba: Aguilera, Durango; Atequiza, Jalisco; Ayotzina, Guerrero; El Mexe, Hidalgo; Cañada Honda, Aguascalientes; Hecelchakán, Campeche; Campusco, Puebla; Mactumatzá, Chiapas; El Quinto, Sonora, Roque, Guanajuato; La Huerta, Michoacán; Tiripetío, Michoacán, Salaices, Chihuahua; Saucillo, Chihuahua; Reyes Mantecón, Oaxaca; Santa Teresa, Coahuila; Teteles, Puebla; San Marcos, Zacatecas; Tamazuluapan, Oaxaca; Tamatán, Tamaulipas; Jalisco, Nayarit; Panotla, Tlaxcala; San Diego, Tekax, Yucatán; Zaragoza, Puebla; Palmira, Morelos; Perote, Veracruz; Galeana, Nuevo León.

Resulta sumamente importante mencionar un dato que no había sido documentado en ninguna investigación histórica previa a 2009. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM formaron parte del Consejo General de Huelga y, desde sus escuelas y en la Ciudad de México, participaron en las movilizaciones que la CNED, a través de aquel, venía convocando desde 1966.

Es importante mencionar que desde 1963 la Juventud Comunista planteó la idea de constituir una nueva central estudiantil que lograra



unificar a todas las organizaciones estudiantiles del país con el propósito de construir una nueva relación institucional con el Estado mexicano y al margen de la CJM. La respuesta que el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz dio a esa propuesta y que logró ser respaldada por un gran número de organizaciones estudiantiles del país que participaron en la constitución oficial de la CNED en abril de 1966—entre ellas la FECSM—, la emitió el 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. En el mes de noviembre y diciembre de 1968, las sociedades de estudiantes de las Escuelas Normales Rurales se movilizaron en la localización de sus compañeros que habían sido detenidos en la noche de Tlatelolco y se organizaron para realizar el pago de las multas que se exigieron como condición para su liberación y para evitar que fueran procesados penalmente.

Después de lo ocurrido en Tlatelolco, la SEP ejecutó una reforma educativa y procedió a legalizar la transformación oficial del sistema normalista rural que la FECSM representaba. Esta transformación implicó que la mitad de las Escuelas Normales Rurales dejarían de funcionar como tales para ofrecer servicios de nivel Secundaria, con lo cual se le arrebató a la FECSM la mitad de las escuelas que representaba. El anuncio oficial de esta medida fue emitido por la SEP en julio de 1969 pero desde enero de ese año, los miembros del comité ejecutivo nacional de la FECSM ya no fueron recibidos por los altos funcionarios de esa dependencia del gobierno federal. La cancelación de este acto consuetudinario en la histórica relación institucional de la FECSM con las autoridades educativas del Estado mexicano del siglo XX fue el anuncio del fin de esa relación institucional. Después de casi treinta años de que la SEP había apoyado a la FECSM en sus labores de representación, por ejemplo, permitiendo que sus líderes tuvieran un periodo especial para presentar sus exámenes, con el propósito de que no vieran afectadas sus carreras profesionales debido a los continuos viajes a la Ciudad de México y por el interior del país realizando sus tareas de representación, dicha dependencia del gobierno federal anunció que aplicaría el Reglamento en relación a la asistencia escolar por lo que todo estudiante que llegara a acumular tres faltas, fuera o no líder estudiantil, sería automáticamente dado de baja del sistema normalista rural.

De esta manera la SEP intentó inhibir la resistencia a la transformación del sistema normalista rural y de aislar a los estudiantes normalistas rurales de las movilizaciones en contra de la reforma educativa de 1969. La SEP no canceló los internados, ni cerró todas las Escuelas

Normales Rurales. Lo que hizo fue reducir el número de militantes de la FECSM al separar el ciclo secundario del profesional y al transformar catorce de las veintinueve escuelas, que la FECSM representaba, en Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias, quedando de esta manera, esas catorce escuelas, fuera del alcance de la organización estudiantil que era dirigida por los estudiantes del ciclo profesional. Con estos cambios, la FECSM perdió oficialmente a la mitad de su base política estudiantil y también su relación institucional con el Estado mexicano. Aquellos jóvenes que se obstinaron en impedir la transformación de catorce de las 29 Escuelas Normales Rurales en Secundarias Técnicas Agropecuarias, fueron perseguidos y procesados penalmente; otros, al ser dados de baja del sistema normalista rural, como fue el caso de Saúl López de la Torre y de muchos otros, al percibir que con ello se les había arrebatado el futuro, evadieron la persecución policial y se incorporaron a las filas de las agrupaciones armadas que para ese momento se estaban conformando en el país.

EL GOBIERNO DE ECHEVERRÍA, EL EXTERMINIO DE LOS GRUPOS GUERRILLEROS Y LA CREACIÓN DE LA NORMAL RURAL DE AMILcingo

Cuando Luis Echeverría Álvarez asumió la presidencia de la República el 1 de diciembre de 1970, con el afán de diferenciarse del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, asintió acercamiento con la FECSM y concedió su aprobación para la creación de una nueva Escuela Normal Rural. Durante su sexenio (1970-1976) se aprobó la creación de la Escuela Normal Rural de Amilcingo, Morelos, a la par de que exterminaba a los movimientos armados que por ese momento existían en el país. El acercamiento con la FECSM fue pasajero. Luego de que el Estado mexicano logró exterminar a la mayoría de los jóvenes universitarios y normalistas que se habían radicalizado políticamente, el acoso y desprecio hacia los dirigentes de la FECSM y las Escuelas Normales Rurales que ésta representaba, se mostró con claridad en los gobiernos subsiguientes, situación que condujo a la organización estudiantil a la semiclandestinidad desde entonces. Los estudiantes normalistas rurales y sus escuelas fueron marginados por el Estado mexicano y descalificados sistemáticamente por poderosos medios de comunicación masiva. De esta manera se puede decir que la aniquilación mediática fue abriendo paso a la aniquilación física, sin dejar de mencionar que los asesinatos a profesores y estudiantes de la comunidad



normalista rural no comenzó en septiembre de 2014, lo cual merece una investigación aparte.

Cuando los estudiantes normalistas rurales de Ayotzinapa fueron brutalmente atacados en septiembre de 2014 en Iguala, éstos realizaban las movilizaciones que, desde finales del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, tuvieron que venir efectuando para hacerse visibles ante un Estado mexicano que canceló toda posibilidad de diálogo con los dirigentes estudiantiles de las Escuelas Normales Rurales organizados en la FECSM y, como hemos explicado ya, los estudiantes normalistas rurales tenían razones de sobra para hacerse presentes en la manifestación anual en contra del olvido de la masacre del 2 de octubre en la Ciudad de México en 2014.

Con mucha mayor claridad desde 1969, los gobiernos mexicanos subsiguientes habían venido tratando a los estudiantes y a las Escuelas Normales Rurales, que la FECSM ha representado, como sujetos e instituciones indeseables. Los estudiantes normalistas rurales poseen, en su mayoría, orígenes indígenas y pertenecen a las familias rurales más pobres de México. Sus tierras, sus aguas, sus bosques y sus selvas fueron abandonadas durante décadas al ser más rentable, por ejemplo, sembrar marihuana y amapola que maíz y frijol; ante esta situación, los entornos rurales se mostraron vulnerables por el abandono de los gobiernos mexicanos que permitieron, de esa manera, el secuestro paulatino por el crimen organizado. Los gobiernos mexicanos que le entraron al negocio de la guerra contra el narcotráfico como política de Estado, después de que la guerra en contra del comunismo perdió sentido tras la disolución de la Unión Soviética, son los responsables directos de la descomposición social que vive actualmente México.

A pesar de este clima tan adverso en el medio rural mexicano, muchos jóvenes de ese entorno se resisten a pertenecer a las bandas delincuenciales y con el ejemplo honesto de sus padres y madres buscan en las Escuelas Normales Rurales, que aún existen en el país, una oportunidad para ganarse la vida honradamente, desean formarse como maestros normalistas y ejercer el magisterio en sus comunidades. Los jóvenes que aspiran matricularse en una Escuela Normal Rural se aferran a ingresar porque no quieren ser narcos.

REFLEXIÓN FINAL

Los archivos de la DFS ofrecen una abundante información sobre el devenir de las Escuelas Normales Rurales durante la segunda mitad del siglo

XX. Por ejemplo, explorando sobre la Escuela Normal Rural “Isidro Burgos” de Ayotzinapa, advertimos que, hasta mediados de los años setenta, existió una posición política oficial de esa escuela resumida en una frase: “Guerrero para los guerrerenses”, que hacía alusión a una demanda histórica de los políticos priistas nacidos en esa entidad, los cuales reclamaban que la gubernatura del estado y la Alcaldía de Acapulco eran, recurrentemente, espacios políticos reservados para políticos priistas que no eran originarios del estado de Guerrero; lo cual ameritó resistencias frente a las aspiraciones políticas de políticos oriundos de la Ciudad de México. La información es abundante sobre cada una de las Escuelas Normales Rurales de 1947 a 1985, el año en el que la DFS dejó de operar. La inmersión en los archivos de la policía política de los gobiernos del PRI nos ha permitido documentar, además, que los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM no siempre fueron tratados como sujetos de los que se podía prescindir.

Esta investigación es sólo la punta del iceberg. Para estudiar a la FECSM y a las Normales Rurales del siglo XXI es preciso considerar la complejidad del sistema político mexicano, el cual ha transitado del sistema de partido único a la alternancia política en los distintos niveles de gobierno. En la actualidad, el trato o relación que la organización estudiantil logra establecer con los gobiernos de los estados, donde se encuentre ubicada la Escuela Normal Rural y cuya comunidad estudiantil esté adscrita a la FECSM, dependerá mucho del color del partido y de la persona que ejerza el poder, en medio de un clima social y político sumamente violento, en el cual el narcotráfico es ahora un visible protagonista en la escena política nacional, estatal y municipal. El reto es enorme. Pero la voluntad de recuperar la historia y afianzar el presente de las Escuelas Normales Rurales y sus estudiantes en el siglo XXI es mucho mayor. Iniciativas como la presente publicación abonan de forma generosa a ese enorme reto. Con la apertura de archivos homólogos recientemente desclasificados y dispuestos para su consulta pública en otros escenarios de América Latina es posible documentar lo que pasó con las escuelas formadoras de docentes y sus actores en otras latitudes de la región latinoamericana; aquí sólo un ejercicio académico de las posibilidades de investigación que pueden abrirse al pensar las escuelas que formaron a los maestros latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XX, desde el ángulo de los servicios de espionaje que fueron refundados y/o profesionalizados durante la época de la guerra fría.



FUENTES CONSULTADAS

- AGUAYO QUEZADA, Sergio (2001), *LA CHAROLA. Una historia de los servicios de inteligencia en México*, México, Grijalbo.
- CIVERA CERECEDO, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense.
- GARCÍA, Alicia (1991), *La doctrina de la seguridad nacional*, 1 y 2, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- LÓPEZ DE LA TORRE, Saúl (2005), *Guerras Secretas. Memorias de un exguerrillero de los setentas que ahora no puede caminar*, México, Arte Facto Editor.
- 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 doctoral, Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México.
- (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*, núm. 15 (enero-abril 2018).
- (2019), ¡Los estudiantes también se organizaron en una Central! La unificación de los estudiantes universitarios y normalistas rurales en el gobierno de Lázaro Cárdenas, *Boletín del Archivo General de la Nación*, nueva época, año 1, núm. 2, mayo-agosto.
- (2019), “Los estudiantes normalistas rurales y el Partido Comunista Mexicano en la historia política del siglo XX”, *Anuario Mexicano de Historia de la Educación, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2.
- (2020), “Los estudiantes normalistas rurales en el conflicto internacional de la Guerra Fría”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Número 108, septiembre-diciembre, <<https://secuencia.mora.edu.mx/>>.
- “México, Paraguay y Brasil: una geografía distante con procesos históricos cercanos”, aprobado para publicarse en el Dossier: *Acortando las distancias. Brasil, México y Paraguay: experiencias de represión y resistencia heredadas en el siglo XXI* en *Dicere. Revista de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes*, Coordinación Científica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, núm. 6-julio-diciembre de 2024.
- SPENSER, Daniela, (2007), *Unidad a toda costa. La Tercera Internacional en México durante la presidencia de Lázaro Cárdenas*, México, Publicaciones de la Casa Chata.

TAPIA VALDÉZ, Jorge A. (1980), *El terrorismo de Estado. La doctrina de la seguridad nacional en el Cono Sur. México: Nueva Sociedad.*

Textos presentados en calidad de ponencias:

LÓPEZ MACEDONIO, Mónica Naymich (2009), “Del magisterio a la Sierra: una propuesta metodológica para el estudio de las guerrillas rurales mexicanas de la segunda mitad del siglo XX”, en el marco de la III Reunión Internacional de la Red de Estudios de las Izquierdas en América Latina “Cultura, nación y globalización: experiencias, proyectos y debates de las izquierdas en América Latina”, la cual se realizó en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (U. de G.) del 23 al 25 de septiembre.

——— (2012), “La construcción del corporativismo estudiantil normalista rural durante el gobierno cardenista: el caso de la FECSM”, XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, organizado por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Zacatecas, México, del 22 al 24 de agosto.

——— (2014), “La crisis de un viejo pacto cardenista: la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México al comenzar los años setenta”.

XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, organizado por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Toluca, Estado de México, del 6 al 9 de mayo.

——— (2015), “Para un estudio de la organización política de los estudiantes normalistas rurales”, VI Congreso de la Red para el estudio de las izquierdas en América Latina (REIAL): “La redefinición de las luchas rurales y urbanas en América Latina. Nuevas experiencias de resistencia en el mundo globalizado”, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, Ciudad de México, 26, 27, y 28 de octubre.

——— (2018), “Ayotzinapa: un episodio para reflexionar sobre la histórica relación institucional de los estudiantes normalistas rurales y el Estado mexicano”, Seminario Interinstitucional de Historia de la Educación y la Investigación Científica. Saberes y Prácticas. Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 13 de marzo.

——— (2018), “Los desclasificados del CISEN: memoria, patrimonio y democracia en México”, Segundo Coloquio de Archivística. El acervo: historia y patrimonio. Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), Universidad Nacional Autónoma de México Unidad Morelia, 23 de marzo.



——— (2019), “La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y la lucha armada como opción de vida al finalizar la década de 1960”, Congreso Internacional: Movimientos sociales armados, historia intelectual e imagen, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa/Universidad de Santiago de Compostela, Museo Casa de la Memoria Indómita, CDMX, 9 al 11 de octubre.

Sobre Donato Bravo Izquierdo, disponible en: <<http://www.omnibiography.com/bios/DonatoBravoIzquierda/index.htm>>.

Archivos

Archivo General de la Nación (AGN).

Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED).

Centro de Investigaciones y Seguridad Nacional (CISEN).

Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM).

Consejo Nacional de Huelga (CNH).

Dirección Federal de Seguridad (DFS).

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

Fondo Gobernación/Archivo de la Dirección Federal de Seguridad (DFS).

Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR).

Partido Comunista Mexicano (PCM).

Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Partido de la Revolución Mexicana (PRM).

Secretaría de Educación Pública (SEP).

Entrevista

Entrevista a Saúl López de la Torre, exdirigente de la FECSM y exmilitante del Movimiento Acción Revolucionaria, noviembre de 2010.



En defensa de las Normales Rurales: El movimiento estudiantil después de 1969

Yessenia Flores Méndez*

El Colegio de Tamaulipas



* Doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de San Luis, A. C., Maestra en Historia por Universidad de Guanajuato, Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Trabaja temas relacionados con la historia de la educación.

La historiografía reciente sobre el movimiento estudiantil en las Normales Rurales ha revelado importantes hallazgos, pero la mayoría de los estudiosos se han enfocado al periodo anterior de 1969, y muy pocos han explorado la temporalidad de la década de los setenta y ochenta, de ahí que exista un vacío historiográfico, por ello, elegimos estudiar esta etapa. Mónica Naymich (2019), señala que las Normales Rurales representadas por la FECSM, se aliaron con la Central Nacional de Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) afiliada al Partido Comunista Mexicano (PCM), lo que causó que el Estado mexicano terminará la relación institucional en 1969.

Villanueva (2018) examinó la relación de la FECSM con la política estudiantil mexicana, afirmando que dicha agrupación fomentó y utilizó la identidad colectiva campesina-estudiantil como una forma de defender a los normales rurales y de alineación con otros estudiantes populares. La FECSM y las normales rurales no estaban aisladas de lo que ocurrió en las universidades, los normalistas rurales tuvieron una destacada participación en la marcha por la ruta de la libertad en febrero de 1968.

Villanueva (2015) también abordó la desaparición de 14 de las 29 escuelas después de 1968 y la aniquilación de sus estructuras organizativas estudiantiles internas; así como la vigilancia autoritaria a los estudiantes por parte de la SEP durante la presidencia de Díaz Ordaz y la larga campaña para deslegitimar a la FECSM. Hallier Morales (2022) estudia el periodo de 1965 a 1975, desde el inicio de la guerrilla, abarca los cinco años más convulsos hasta el momento del cierre de la mitad de escuelas en 1969. Y después de ese año difícil, construye las significaciones de la generación de estudiantes que fueron testigos de la reforma. Tanalis Padilla (2022) explica que después del M68 frenaron el movimiento estudiantil capitalino, pero a las ENR se les debilitó no sólo con el cierre de la mitad escuelas, sino con acortar la duración de sus estudios, limitando el tiempo para su concientización política.

De los estudios que abordan el tema en los setenta y ochenta, son los de Denisse de Jesús Cejudo (2010 y 2018), quien expuso la relación de los estudiantes de la ENR de El Quinto, Sonora, con el campesinado, y la solidaridad en un movimiento por la tierra en el valle del Yaqui en 1975. En esta misma línea, Francisco A. Torres y Marisol Vite Vargas (2023) exponen la adhesión de los estudiantes de la Normal de El Mexe al movimiento magisterial de 1981 en el estado de Hidalgo. José Rojas Galván (2017), analizó las prácticas sociales y políticas en la ENR de Atequiza, Jalisco, de 1988 al 2015, que les ha permitido defenderse a la represión que desde el poder se ha ejercido en su contra.

Lucio Rangel Hernández (2023), desde la Normal rural de Tiripetío, Michoacán, demuestra cómo las ENR pasaron de ser bastión de la política educativa y de justicia social en los años veinte y treinta, a disfuncionales de los cuarenta a 1982 y de ahí hasta el 2018 como anomalía en el contexto de la globalización y del neoliberalismo. Destaca la lucha de los normalistas por mantener vigente el modelo y subsistir.

Por ello, el objetivo de este capítulo es analizar las etapas por las que ha transitado el movimiento estudiantil normalista rural de los años setenta al presente, para entender las causas y consecuencias de su activismo.

El trabajo está integrado de cinco apartados, los dos primeros exponen que hubo un antes y un después de 1969 para las ENR. Los estudiantes normalistas iniciaron su movimiento estudiantil desde los años sesenta en el escenario de una primera etapa del movimiento estudiantil en las universidades estatales en México. Los más importantes, en Puebla, Morelia, Sinaloa, Sonora, Durango, etc. Después del movimiento de 1963 en la Universidad Michoacana, se conformó la CNED, una organización estudiantil ligada al PCM. Nuevamente en octubre de 1966 en Morelia, los estudiantes protestaron por el aumento al transporte urbano, contra el imperialismo y fueron agredidos por los porros y policía en un mitin, el ejército entró a la universidad y encarceló a los dirigentes. Desde estos movimientos estuvieron participando los normalistas. En la marcha por la ruta de la libertad de los presos políticos de febrero de 1968, tuvieron una participación importante, al lado de los universitarios que desembocó en el movimiento estudiantil popular de julio-octubre de 1968.

La alianza que estableció la FECSM con la CNED, y PCM, ocasionó el final de la relación institucional con el Estado mexicano. A lo que sobrevino el cierre de 14 de las 29 de ENR y la desorganización de la FECSM en 1969, en

el que hicieron un movimiento de resistencia, pero no obtuvieron el apoyo de los estudiantes universitarios que habían sido reprimidos en el 68.

El tercer capítulo explica que después del cierre de la mitad de ENR, la FECSM quedó debilitada, transcurrieron dos o tres años de pausa, además de que hubo restricciones, mientras tanto, la reactivación del movimiento universitario en 1971 en la Ciudad de México y los movimientos en provincia propiciaron las condiciones para que los normalistas reconstituyeran la FECSM en 1972. Después de ese año inició otra etapa en el movimiento estudiantil normalista rural, que se hizo más radical, por la influencia del radicalismo en el movimiento estudiantil de los años setenta en los estados, y el desarrollo del movimiento armado socialista.

El cuarto capítulo examina el movimiento estudiantil en el normalismo rural en los ochenta, que estuvo caracterizado por demandas económicas y académicas, continuidad de las alianzas con movimientos magisteriales, y en protesta contra la reforma educativa de 1984. El quinto aborda el movimiento de los noventa al presente, cuando se convirtió en una lucha constante y permanente por sus demandas propias y el rechazo a las reformas educativas, marcado por el cierre de El Mexe en 2001, el internado de Mactumaczta (2003), y la represión en Tiripetío, 2012 y Ayotzinapa, 2014. La metodología para realizar esta investigación se fundamenta en la revisión y análisis de los informes de la DFS y DGIPS, que se consultaron de manera digital en el Archivo de la Represión, documentos originales que se encuentran en el AGN.

Seguimos la propuesta de Marsiske acerca de estudiar los movimientos con un enfoque interdisciplinario, entre la historia y la sociología, con un enfoque comparativo con la historia del presente, una historia social comparativa. Un movimiento se puede estudiar desde sus detonantes, exigencias de los estudiantes, los antecedentes, entorno sociopolítico; las medidas de presión (huelga general o parcial, ocupación de edificios, manifestaciones, pliegos y acciones violentas), alcances, límites (exigencias cumplidas, parciales, represión y ofertas del gobierno) y apoyo de otras organizaciones (2023).

LOS NORMALISTAS RURALES DE LA MARCHA ESTUDIANTIL DE LA RUTA POR LA LIBERTAD, DE FEBRERO AL 2 DE OCTUBRE DE 1968

El 20 de enero de 1968 un informe de la DGIPS anunció sobre el manifiesto lanzado a la opinión pública por representantes de diferentes sectores



sociales del municipio de Dolores Hidalgo, Guanajuato, para repudiar la intención que, según lo publicado en una nota del periódico *Novedades*, tenían los dirigentes de la CNED de repicar la histórica campana de la parroquia de Dolores Hidalgo como acto simbólico durante la Marcha de la libertad que realizarían de ese lugar a la ciudad de Morelia, Michoacán, con el propósito de exigir la libertad de un grupo de estudiantes detenidos en el movimiento estudiantil en la universidad michoacana en octubre de 1966.¹

Luego informaron sobre el mitin y un manifiesto en la ciudad de Salamanca organizado por la Sección 24 del Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STPRM) en repudio a la Marcha. Al que asistieron alrededor de 2 000 personas, se congregaron representantes de los diferentes sectores. Los oradores coincidieron en expresar su apoyo al presidente Gustavo Díaz Ordaz y Manuel Moreno, gobernador de Guanajuato, y en demandarles mano dura para frenar al movimiento estudiantil que organizaba la Marcha.²

También informaron acerca del despliegue tanto de elementos del 14/o. Regimiento de Caballería para custodiar el Palacio de Gobierno y la Parroquia de Dolores Hidalgo, como de campesinos pertenecientes a la Confederación Nacional Campesina (CNC) para impedir el acceso a la ciudad de la Marcha por la Libertad. Las autoridades escolares de Guanajuato y municipales de Dolores decretaron paro de labores para evitar confrontaciones entre los estudiantes locales y los que venían en el contingente de la marcha. Julio Castañeda, dirigente de la Unión Nacional Sinarquista (UNS) en Dolores Hidalgo, organizaba a sus afiliados para evitar cualquier acto que pretendieran hacer los elementos de la CNED.³

Los estudiantes de la Normal Rural de Roque, municipio de Celaya, solicitaron una entrevista al coronel Carlos Ferrer Villavicencio, para pedir garantías y poder realizar un acto político y evitar confrontarse con

¹ Archivo de la Represión (en adelante AR), Informe de la Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales, (en adelante DGIPS), sobre manifiesto lanzado por representantes de diferentes sectores sociales del municipio de Dolores Hidalgo para repudiar la supuesta intención de la CNED de repicar la campana de la Parroquia de la ciudad durante la Marcha de la libertad, 20 de enero de 1968.

² AR, Informe de la DGIPS sobre mitin en la ciudad de Salamanca organizado por la Sección 24 del STPRM en repudio a la llamada Marcha por la Libertad, 28 de enero, 1968.

³ AR, Informe de la DGIPS, sobre despliegue de elementos del 14/o. Regimiento de Caballería y de campesinos de la CNC, para impedir el acceso a la ciudad de la Marcha por la Libertad organizada por la CNED, 2 de febrero de 1968.

el grupo de sinarquistas y campesinos que se oponían a la Marcha. El licenciado José Alberto Araujo, agente del Ministerio Público Federal, tenía instrucciones de la Procuraduría General de Justicia de la República de no permitir la celebración de ningún acto organizado por la (CNED), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y las ENR. Se señaló que se colocaron mantas en las calles de Dolores Hidalgo en contra de la Marcha y que se mantenía un ambiente de tensión por los choques que pudieran suscitarse entre la población local y los manifestantes. En las carreteras que conducían a dicha ciudad se colocaron retenes del Servicio de Seguridad Pública del Estado para evitar que grupos de estudiantes trataran de ingresar, y que el gobierno del estado dio instrucciones de cerrar comercios y hoteles a partir de las 10 horas.⁴

El manifiesto lanzado en Dolores Hidalgo a la opinión pública por los estudiantes que participan en la Marcha de la Libertad, organizada por CNED, mencionaba que el objetivo de la marcha era exigir la libertad de los estudiantes presos en Morelia y la reconquista de las libertades democráticas. De igual forma, en 10 puntos se presentó un análisis de la crisis social y educativa que se vivía en México, y se ofrecieron como alternativas de solución la defensa de la democracia, la organización social independiente y la reforma democrática de la educación superior.⁵

En el periódico local *El Sol de Guanajuato* salió un desplegado firmado por estudiantes de la Universidad de Guanajuato en el que se calificaba a la Marcha de la Libertad como una burla y un escarnio a la independencia nacional, ya que los manifestantes entonarían a su paso por Dolores Hidalgo no el Himno Nacional sino consignas del comunismo internacional. En el desplegado se consideró a la CNED como una organización que buscaba introducir el comunismo en el país, de manera similar al movimiento encabezado por Fidel Castro en Cuba.⁶

⁴ AR, Informe de la DGIPS, sobre solicitud de estudiantes de la Normal Rural de Roque al Coronel Ferrer Villavicencio de garantías para poder realizar un acto político y sobre organización de actos de protesta y operativos en Dolores Hidalgo ante el arribo de la Marcha de la Libertad, febrero de 1968.

⁵ AR, Informe de la DGIPS sobre manifiesto lanzado por los estudiantes que participan en la Marcha de la Libertad en el que se señalan los objetivos de la misma y se presenta un análisis de la crisis social y educativa que se vive en México, febrero de 1968.

⁶ AR, Informe de la DGIPS sobre publicación en *El Sol de Guanajuato* de un desplegado en el que estudiantes de la Universidad de Guanajuato condenan la Marcha de la Libertad y anuncian el surgimiento de la Organización Estudiantil Anticomunista (OEA), 12 de febrero de 1968.



La versión de Arturo Martínez Náteras, líder que participó en dicha lucha, afirma que el 2 de febrero de 1968 llegaron a la ENR de Roque, Celaya, Guanajuato, estudiantes de todo el país para realizar la gran Marcha nacional por la ruta de la libertad de los presos políticos estudiantiles encarcelados en 1966 tras la ocupación de la universidad nicolaíta, entre ellos, Rafael Aguilar Talamantes, líder de la CNED. El 3 de febrero partieron de Dolores, pasando por Celaya, Salamanca y en Valle de Santiago fueron regresados, movilización en la que participaron los líderes de las ENR de Tiripetío y La Huerta, Martínez Náteras, miembro de la Juventud Comunista del PCM, y Rolando Waller, líder de la CNED.⁷ El día 9 llegarían a Morelia, pero el día 6 el ejército disolvió la marcha y detuvo a los dirigentes de la CNED y JCM, los estudiantes acordaron disgregarse para evitar un enfrentamiento (Peláez: s.a., p. 2).

La CNED publicó *El Estudiante*, órgano del comité coordinador, que informó de la marcha estudiantil por la ruta de la libertad, con el lema “la historia se aprende mejor haciendo historia, 1968 año de la libertad de presos políticos estudiantiles”.⁸ En Dolores, Guanajuato, los líderes estudiantiles presentaron un documento sobre la democracia en México y una carta a los gobernadores y al presidente de la República pidiendo la libertad de todos los presos políticos. Entre los líderes, participaron algunos estudiantes normalistas rurales, que formaban parte de la directiva de la CNED y simpatizantes.

La DFS señaló que en Morelia querían asaltar la penitenciaria y liberar a Talamantes. El primer logro de las autoridades fue evitar que el Pleno del comité nacional se realizara en la escuela de Chapingo y por ello se trasladaron a la Universidad Nacional. El pleno de la Escuela Nacional de Maestros (ENM) acordó no participar formalmente, pero dejar en libertad a los alumnos; entonces las intrigas se concentraron en las ENR.

El secretario de Gobernación, Luis Echeverría, tomó todas las medidas encaminadas a evitar la Marcha, a atemorizar mediante una campaña mediática de terror y confusión, a impedir la llegada a Celaya y a Dolores Hidalgo, después a reprimir mediante provocación y preparar un clima nacional de miedo. Echeverría ordenó el sabotaje y el descarrilamiento de un ferrocarril. Por instrucciones de la SEP fueron nombrados varios

⁷ Testimonio de Arturo Martínez Náteras, activista estudiantil desde 1961, militante de la JCM, que dirigió de 1965 a 1973, y secretario de la CNED de 1966 a 1969. Fue preso de 1968 a 1971.

⁸ *El Estudiante*, núm. 1., año III, extraordinario, órgano de la CNED.

supervisores que visitaron las ENR para actuar contra la Marcha con la participación de los directores de educación de cada entidad.

El ayuntamiento de Dolores Hidalgo, por instrucciones directas de Gobernación, asumió el acuerdo de repudiar la Marcha. El gobernador de Guanajuato también encabezó una campaña local en contra, y el gobernador de Michoacán, Agustín Arriaga Rivera, exigió a la Federación de Estudiantes Universitarios de Michoacán (FEUM) que se desligara. La Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET), la Federación Nacional de Estudiantes de Ciencias Agrícolas y Forestales (FNECAF), y otras los repudiaron y actuaron en contra. En cambio, la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUS) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) la asumió como propia. La FEUM y el Comité ejecutivo nacional se adhirieron a la iniciativa.

El gobierno registró la fuerza de la marcha, en Monterrey desempeñaron un papel relevante Celso Garza Guajardo, con un contingente mayor a 200 personas, entre ellos, la ENR femenil de Galeana. En cada una de las 29 ENR fueron creados contingentes, numerosos y ordenados. Echeverría puso en movimiento a la Unión Nacional Sinarquista (UNS) para “evitar a como diera lugar que se iniciara la Marcha”. Fue suspendido el hospedaje y transporte (Estrella Amarilla) a Dolores. Desde México le ordenaron a los ferrocarriles que no levantaran pasaje en Celaya. En Guanajuato, Juan Manuel Posadas estudiante de la ENR de Tamaulipas y miembro de la CNED, encabezó una delegación que se reunió con el gobernador Manuel M. Moreno y recibió como respuesta la advertencia: “Lo que no puedo evitar es el repudio que existe entre la ciudadanía guanajuatense hacia esta Marcha” (Martínez, 2011, p. 188).

En Morelia la actitud de los compañeros de la Juventud Comunista (JC) y CNED fue valiosa, Ángel Bravo, Gilberto Urquiza Marín, Manuel Álvarez Barrientos, Isidro Rangel, Alejandro Peñaloza, Antulio Ramírez y Joel Arriaga Navarro en Puebla, lucharon en un clima hostil de acoso y represión permanentes. Muchos de los marchistas después se convirtieron en guerrilleros, Raúl y Estela Ramos Zavala, Tomás Ocuzono, Carmelo Cortés, entre otros.

El 2 de febrero a las nueve de la mañana llegó a Dolores Hidalgo un convoy militar con 150 soldados del 14 Batallón de Infantería. La DFS informó que, “diversos grupos de campesinos y gente del pueblo se han provisto de jitomates y huevos podridos [los que] lanzarán en caso de que los contingentes de la marcha lleguen a esta ciudad”. Nosotros, señala Arturo



Martínez Nateras, nos concentramos en la ENR de Roque, Guanajuato, en las goteras de Celaya. Llegó el día 3 y partimos, previa revisión de cada uno de los contingentes que llegaban al centro de la plaza de Dolores donde Rolando Waller dio lectura a la proclama, lo que hizo en ambiente de silbidos y jitomatazos.

De Dolores se fueron en unidades a Guanajuato adelantando el acto y en la Alhóndiga de Granaditas volvieron a realizar un mitin, de ahí partieron a Roque a organizar contingentes, a dormir y la mayoría acampó en las orillas de Salamanca. Les negaron el derecho a acampar en terrenos baldíos, simultáneamente los campesinos del Bajío se empezaron a organizar y a manifestar a favor. La policía detuvo a Hugo Ponce de León, Marcos Leonel Posadas, Celso Garza Guajardo, Marco Antonio Goitia, y reportaron “que campesinos los golpearon” cuando fue la policía e hicieron un simulacro de “ley fuga”; robaron sus pertenencias y el auto prestado por Iván García Solís (Rangel, 2022^a, pp. 323-330).

Al no conseguir transporte en Celaya intentaron abordar el tren, el cual pasó sin detenerse. Los informes policiacos anunciaron que: “a las 21 horas, los 300 estudiantes que estaban en Roque se dirigieron a la estación ferroviaria de Celaya para tomar el tren a Salamanca, pero como pasaron los convoyes que se dirigían a Ciudad Juárez y Guadalajara, sin hacer parada en Celaya, optaron por trasladarse a Salamanca en pequeños grupos en coches.

Al mismo tiempo Echeverría tomó la decisión de impedir avanzar y giró las instrucciones. Acamparon en las orillas de Valle de Santiago; reanudaron la marcha y en el kilómetro 29 pararon para almorzar, aquí llegó el coronel Ferrer Villavivencio al frente de dos escuadrones y 25 autobuses, en la carretera Salamanca-Irapuato, después de una intensa asamblea deliberativa, los estudiantes decidieron no oponer resistencia y abordar los autobuses. La DFS reportó que eran 607 estudiantes transportados, además de quienes habían llegado en autobuses propios. Allí mismo la DFS detuvo a Rolando Waller Ruelas y en el Distrito Federal, por la mañana apresaron a Marcos Leonel Posadas y otros.

La madrugada del 6 de febrero se descarriló el tren número 7 que iba de México a Ciudad Juárez, Chihuahua, a tres kilómetros aproximadamente de Celaya, cerca de la Normal de Roque, existe alguna presunción de que esto se haya debido a un acto de sabotaje, ya que coincidentemente, en ese mismo lugar, 24 horas antes los estudiantes de la Marcha trataron de abordar un tren que los condujera a Salamanca, pero no hicieron pa-

rada. Los medios incluyeron entre los detenidos en la marcha a Arturo Martínez Nateras, quien escapó. La decisión fue no enfrentarse al ejército. Para Martínez Nateras, la marcha por la ruta de la libertad es uno de los hechos fundamentales para entender el movimiento estudiantil capitalino de 1968. Fue un precedente, porque en la década de los sesenta los líderes estudiantiles de todo el país estaban organizados, venían luchando normalistas rurales desde sus ENR y jóvenes en los movimientos en las universidades de los estados.



La participación de los estudiantes normalistas rurales en la Marcha por la ruta de la libertad fue trascendental, fotografías de este suceso se evidencian en los contingentes, y camiones de alumnas y alumnos de las



ENR, portando pancartas, de Saucillo, Galeana, y Zaragoza, Puebla; unidos a los universitarios.⁹ Existen otras fotografías que refiere Lucio Rangel, sobre los campesinos movilizados por las autoridades para contrarrestar la marcha (Rangel, 2022b, p. 101).¹⁰

Posteriormente, el I Pleno Nacional (ampliado) del CEN de la CNED se llevó a cabo el 13 y 14 de julio de 1968 en Morelia, al que asistió Isidro Rangel, de la Normal Rural de La Huerta (Peláez, s.a., p. 9). Rangel a mediados de los sesenta se había integrado al Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR) en tierras michoacanas, y al trabajo político de las comunidades campesinas, cuando el PCM impulsó la conformación de la Central Campesina Independiente (CCI) en oposición a la Confederación Nacional Campesina (CNC), (Oikión, 2008, p. 427). José Luis Martínez Pérez de la ENR La Huerta, Michoacán, también formó parte del MAR. En Guadalajara, desde principio de la década de los sesenta el profesor Pedro Casian Olvera, egresado de la Normal Rural de Aguilera, Durango, formó parte del Frente Revolucionario del Pueblo (FRAP), (Rivas, 2020, p. 271).

El movimiento estudiantil nacional de 1968 empezó el 23 de julio tras un enfrentamiento de los estudiantes de las escuelas vocacionales contra los de la preparatoria en la Ciudad de México, ante la represión, le siguieron marchas a las que se fueron sumando instituciones de todo el país. El 28 de julio, la FECSM estuvo en una reunión con representantes del IPN y Universidad Nacional para exponer el pliego petitorio (De la Garza, Ejea, y Macias, 2008, p. 48). El 2 de octubre el ejército asesinó y encarceló a estudiantes en Tlatelolco. En estas movilizaciones la participación de los estudiantes normalistas rurales no fue muy activa, por situarse en provincia, sólo acudieron quizás a las marchas los dirigentes, y las escuelas desde los estados hicieron manifestaciones.

EL CIERRE DE 14 DE 29 NORMALES RURALES Y LA DESORGANIZACIÓN DE LA FESCM EN 1969

El régimen de Gustavo Díaz Ordaz separó las escuelas prevocacionales del IPN en represalia por el movimiento estudiantil de 1968 (Peláez, s.a., p. 2). Los normalistas rurales aunque se sumaron al movimiento, su partici-

⁹ Archivo Histórico del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (AHIISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

¹⁰ Archivo General de la Nación, en adelante AGN, DGIPS, Caja 2961, Exp 4.

pación no fue muy activa, sólo se llevó a cabo en los últimos dos meses de agosto y septiembre. El cierre de las ENR provenía de tiempo atrás (Rivas, 2020, p. 265).

Durante los primeros meses de 1969, se dieron algunos eventos de la anunciada reforma educativa a las normales rurales, que amenazaba con cerrar algunas, en febrero el Seminario y la Declaración de Atequiza, que se llevó a cabo en dicho plantel en defensa de lo que podría venir. Para legitimar los cambios, las autoridades educativas llevaron a cabo el Congreso de Educación Normal en abril, y en julio una Asamblea donde se decidió y aprobó la reforma.

La noticia oficial se dio mediante un telegrama enviado por el secretario de educación, Agustín Yáñez, al Congreso de la FECSM en Ayotzinapa el 26 de mayo donde avisó que en el siguiente ciclo escolar sólo funcionaría la mitad de Normales (Fierro, 2023, p. 113). Durante las vacaciones de verano, en julio de 1969, las ENR sufrieron una ruptura, al ser eliminados 14 de 29 planteles, y reorganizados en Escuelas Secundarias Tecnológicas Agropecuarias (ETA o ESTA).¹¹ Los planteles afectados fueron 8 de hombres: Jalisco, Nayarit; Santa Teresa, Coahuila; Tamatán, Tamaulipas; Xocoyucan, Tlaxcala; Reyes Mantecón, Oaxaca; Tekak, Yucatán; Zaragoza, Puebla, y Salaires, Chihuahua. Y 4 de mujeres: La Huerta, Michoacán; Champusco, Puebla; Palmira, Morelos, y Galeana, Nuevo León. Pero no se atrevieron a cerrar algunas escuelas más difíciles.

Aunque los normalistas hicieron un movimiento en oposición a la reforma que disminuyó la organización estudiantil y debilitó a la FECSM, no obtuvieron el respaldo de los estudiantes universitarios que estaban desorganizados después del 2 de octubre de 1968.

El 8 de agosto de 1969 la FECSM publicó el documento titulado “Manifiesto de Ayotzinapa”, en defensa de las Normales Rurales, contra la reforma antipopular y reaccionaria, que se habría formulado desde el Congreso de mayo (Peláez, s.a.). En el que denunciaba la política represiva del gobierno con la supresión de escuelas y la intervención militar y policiaca. Presentaron cuatro peticiones: mantener completas las 29 ENR, crear escuelas secundarias agropecuarias por separado, reformar los planes de

¹¹ Las escuelas que subsistieron fueron 9 de hombres: El Mexe, Hidalgo; Tenería, Estado de México; San Marcos, Zacatecas; El Quinto, Sonora; Aguilera, Durango; Mactumactza, Chiapas; Hecelchakan, Campeche, y Tiripetío, Michoacán. Y 6 de mujeres: Panotla, Tlaxcala; Teteles, Puebla; Saucillo, Chihuahua; Cañada Honda, Aguascalientes; Atequiza, Jalisco, y Tamazulapan, Oaxaca.



estudio, pero no aumentar el ciclo de normal de tres a cuatro años.¹² En septiembre, los líderes normalistas presentaron la “Tesis del Movimiento estudiantil normalista rural”, donde expusieron las mismas peticiones de agosto, de rechazo a la reforma que los afectaba (Peláez, s.a.).

Aplicada la medida de la SEP, las ENR subsistentes fueron vigiladas con una disciplina rigurosa. El profesor Víctor Ervey recuerda cómo fue el cambio de la ENR de Tamatán, que sólo quedó como secundaria, y el traslado a la Escuela de Roque, Guanajuato, que fue eliminada como ENR, y renombrada Escuela Nacional de Capacitación para el Trabajo.

Porque se fueron a la Normal de Roque, porque los citaron allá. Como yo llegué con mi maletín, no vinieron por nosotros, si quieren seguir. Si no me voy. Llego a Roque con mi beliz, me dijeron: allá están los dormitorios, pase por su cama, colchón, sabana y cobija. Conforme se iban llenando los dormitorios, en cada uno había 8. En ocasiones por afinidad. Todo el pasillo donde íbamos entrando había una cartulina, que estudiante que traiga ideas marxistas pierde la beca automáticamente. Ni quien dijera nada, había anuncios por todos lados. Quien manejara eso, estaba fuera de la escuela. Al año siguiente, se requería el comité de alumnos, y se organizó, pero ya más calmado. Nos separaron a los de la Normal rural de Tamatán, se fueron Atequiza. A los de la Normal Técnica nos juntaron los 90 de segundo y los 90 de tercero, cuarto se juntaron allá con otra normal de Huichapan, Hidalgo, ya no éramos 90 de segundo, sino 180. Y los de la Normal técnica de Roque. Y a mirarnos mal porque no nos conocíamos, yo conocía los míos, los que iban de aquí y los que venían de allá se nos quedaban viendo, y nosotros también, pero no mucho. El director sabía manejar los internados, reunió la mitad de cada grupo. Fue un gentío en Roque. Pero estaban preparados para eso.¹³

De 1969 a 1972 fue una etapa triste y humillante de las ENR, como lo afirma un exnormalista, José Riva Ontiveros de la ENR de Aguilera, Durango, pero no terminó totalmente con el normalismo rural. Los estudiantes no olvidaron el cierre de la mitad de ENR en 1969, y aprovecharon la coyuntura de una nueva etapa del movimiento estudiantil universitario en México, para reorganizar la FECSM y el movimiento normalista.

¹² *La Voz de México*, núm. 1978, 6-IX-69, pp. I-II.

¹³ Entrevista realizada por Yessenia Flores al profesor Víctor Ervey Moreno Hernández, marzo de 2023.

LA RECONSTITUCIÓN DE LA FECSM, 1972 Y EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN LOS SETENTA

El exsecretario de gobernación, y presidente Luis Echeverría (1970-1976), intentó conciliar con su política de apertura democrática. Pero el 10 de junio de 1971, los estudiantes capitalinos se solidarizaron con el movimiento universitario de la Universidad de Nuevo León, marcharon del casco de Santo Tomás al monumento de la revolución, y el grupo paramilitar llamado los halcones atacó a los estudiantes, conocido este hecho como el halconazo (De los Ríos, Getino y Necochea, 2015, p. 55). En este movimiento los normalistas no participaron por el momento que habían pasado de reestructuración.

Después de 1969, la FECSM estaba desorganizada, y hubo una pausa de tres años. Activistas estudiantiles estuvieron reuniéndose y formaron la Comisión Nacional Reorganizadora del movimiento integrado por representantes de diferentes planteles el cual convocó al Congreso de reorganización combativa el 1 y 2 de julio de 1970 en la Ciudad de México. Uno de los principales acuerdos de este congreso fue la formación del Consejo Nacional de Desarrollo del Movimiento Estudiantil Campesino; pero no fructificó (Téllez, 2005, p. 47). La FECSM resurgió en la ENR de Tenejapa a finales de 1972 cuando se celebró el Congreso Nacional Reconstituyente, que reorganizó las sociedades de alumnos y convocaron a una reunión en la ENR de Atequiza, Jalisco (Fierro, 2023, p. 114).

El 2 de octubre de 1972, fecha simbólica, el estudiantado de la ENR Aguilera, Durango, en asamblea general, y la sociedad de alumnos Genaro Vázquez acordaron realizar una huelga indefinida como presión para cumplir peticiones.¹⁴ En esta nueva etapa la FECSM se reconstituyó como una organización diferente, desligada del PCM, los dirigentes se relacionaron con el Partido Socialista de los Trabajadores (PST), dirigido por Rafael Talamantes¹⁵ y Graco Ramírez que influyeron en la elección del primer comité de la reconstituida FECSM, que quedó encabezada por Miguel Alonso Raya estudiante de la ENR de San Marcos, Zacatecas (Rivas, 2020, p. 267).

La reconstitución de la FECSM y del movimiento estudiantil en las ENR se reanimó porque el M68 terminó una etapa e incentivó otra en las universidades de Nuevo León, Sinaloa, Puebla, Oaxaca, Chihuahua y Guada-

¹⁴ AR, DGIPS, 2 de octubre de 1972.

¹⁵ Exdirigente de la CNED y preso político desde el conflicto en la universidad michoacana en octubre de 1966 a 1971 que fue liberado por Echeverría.



lajara en la década de los setenta, la fase de radicalización del movimiento universitario empezó en Monterrey y terminó en Sinaloa en 1974. Después de este año, el movimiento universitario entró en decadencia, a excepción de Guerrero y Oaxaca (De Garza, Ejea y Macías, 2014, p. 64).

La represión de los movimientos estudiantiles del 68 y 71 trajo como resultado la radicalización de los jóvenes que se integraron a la guerrilla urbana o movimiento armado que ya no lucharon por causas sociales sino que decidieron tomar las armas para derrocar al régimen posrevolucionario (Valdez, 2013, p. 4). La guerrilla rural había sido encabezada por Genaro Vásquez y Lucio Cabañas egresados de la ENR de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero, primero resistieron a la barbarie de los gobernadores. Cabañas organizó la Asociación Cívica Guerrerense y luego el Partido de los Pobres, que agrupó a agraristas, profesores, y jóvenes que lucharon contra el gobierno por las injusticias sociales. Después de la matanza de Atoyac el 18 de mayo de 1967, Lucio decidió luchar con las armas, y fue asesinado por el ejército en 1974 (Ávila, 2015, p. 152).

Antes de 1969 estudiantes y profesores de ENR simpatizaron con organizaciones de izquierda y con la derrota y expulsión, algunos se sumaron a grupos armados. Egresados de la ENR de Roque, donde se formaron políticamente, se integraron a las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP) entre 1972 y 1974, y en el movimiento armado socialista (Villanueva y Aguirre, 2019). Desde 1965 se había reunido el Grupo Popular Guerrillero en Chihuahua, con integrantes de la FECSM.

Los grupos guerrilleros que se conformaron fueron el Frente Estudiantil Universitario (FER), MAR, grupo 23 de Septiembre, el comando Lacandones, los Macías, Guajiros, Los Enfermos (Sinaloa) y Los Procesos (Monterrey), que se reunieron en Guadalajara el 15 de marzo de 1973 para formar la Liga Comunista 23 de Septiembre, hecho que fue paralelo a la reconstitución de la FECSM (Rangel, 2011, p. 77). Eran grupos radicalizados que luchaban por las causas de sectores populares. La LC23S fue la organización más importante, y pasó por etapas de formación de 1970 a 1973, de dispersión (1974-1976) y extinción (1981).

La respuesta que ofreció el Estado mexicano contra los grupos guerrilleros fue emprender una guerra sucia de 1971 a 1975, librada por las fuerzas de seguridad del gobierno. La persecución se dio en las principales ciudades donde tenían presencia, como Monterrey, los integrantes fueron torturados, encarcelados, asesinados y desaparecidos (Sherer y Monsiváis, 2004, p. 171). Melesio Vargas Cabrales, Miguel Ángel Barraza,

provenientes de la Normal de Aguilera, Durango, y Adolfo Lozano Pérez, último secretario general de la FECSM, se sumaron a la LC23S, este último fue asesinado en junio de 1975 en ciudad universitaria (Rivas, 2020, p. 267).

Reconstituida la FECSM, su sede se estableció en la ENR de El Mexe y se reorganizó el movimiento estudiantil en el normalismo rural. En mayo de 1974 iniciaron con protestas para solicitar tierras necesarias, cuestión que desde sus inicios algunos planteles tuvieron y otros no. La DFS informó sobre las actividades de la FECSM, en relación con la toma de autobuses por estudiantes de algunas normales en el país.¹⁶

El 2 de mayo, la DGIPS informó a gobernación que los alumnos de la Normal de El Quinto, irían a huelga, solicitando que se legalizaran los terrenos de 90 hectáreas en donde se encontraba ubicada su escuela, que les fueron cedidas por decreto presidencial, y serían seguidos por las demás ENR.¹⁷ El 3 de mayo de 1974, estalló la huelga en El Quinto, los puntos petitorios fueron: que la escuela no fuera cambiada de lugar como la SEP lo había anunciado, construcción de un edificio, y remover el director y maestros.¹⁸

Las tierras de El Quinto abarcaban 84 hectáreas, propiedad de la SEP, en El Mexe, se legalizarían por dotación del reparto agrario, con base en que eran propiedad de la nación. En Tenería se resolverían con donación inmediata de 23 hectáreas en posesión de la escuela, propiedad de la nación, y se promovería una resolución presidencial. La reunión entre líderes de la FECSM y funcionarios de la SEP terminó, acordaron resolver las peticiones: a) restitución de 63 hectáreas a Tenería, y la legalización de terrenos de algunas ENR.¹⁹ Hacia octubre de 1975, los estudiantes quinteños de la Normal Rural de Sonora se aliaron a los campesinos del valle yaqui, ocuparon tierras que exigían les fueran repartidas, logrando su reparto después de la represión (Cejudo, 2018).

El 6 de diciembre de 1974 en una asamblea en la ENR de El Mexe, se informó a los estudiantes la noticia de que Lucio Cabañas no había muerto, las autoridades de la escuela repartieron periódicos para evitar una protesta que partiría de Actopan, Guerrero, a Pachuca, Hidalgo. Durante

¹⁶ AR, DFS, Información referente a conflictos en las Normales Rurales, mayo, 1974.

¹⁷ AR, DFS, Estado de Sonora. Información de Navojoa, sobre huelga de los alumnos de la Escuela Normal Regional El Quinto, 1974.

¹⁸ Estado de Sonora. Información de Hermosillo, sobre huelga en la Escuela Normal Plutarco Elías Calles en El Quinto, 1974, 2 ff.

¹⁹ AGN, DGIPS, Caja, 995. Exp. 31 de mayo de 1974.



el mitin, los oradores se pronunciaron en contra del gobierno y el ejército por la muerte de Cabañas.²⁰

En esta nueva etapa de la FECSM y del movimiento estudiantil, las prácticas políticas se radicalizaron (Rivas, 2020, p. 167). A comienzos de 1976, en Toluca, Estado de México, tomaron cuatro autobuses de las Líneas Unidas del Sur en los patios de la ENR de Tenejapa.²¹ En octubre de ese año, la 14/a zona militar de la ciudad de Aguascalientes informó que alumnos de la ENR de Cañada Honda salieron a bordo de un camión de Transportes Guadalupe, rumbo a Ojuelos, Jalisco, con el objetivo de entrevistarse con un alto funcionario de la SEP. En la 10/a zona militar de la ciudad de Durango, comunicaron que arribaron de Canatlán 20 alumnas procedentes de la ENR de Cañada Honda, con el fin de apoyar el movimiento de los estudiantes de la escuela.²²

En noviembre de 1976 se reportaron por zonas militares acciones de ENR, la toma de camiones y protestas que incitaban a la huelga estudiantil o al paro de labores.²³ En la ENR de Ayotzinapa, Guerrero, protestaron contra actos del gobierno y exigieron la investigación inmediata para que se castigara el asesinato de 5 compañeros de la ENR de Canatlán, Durango. Los estudiantes de la ENR de Teteles, Puebla, se declararon en huelga, exigiendo el cien por ciento de aumento en el subsidio de las casas de estudiantes.²⁴

Desde 1970 había empezado a gestarse un movimiento de egresados de la ENR de Tamatán, Tamaulipas, por la reapertura que se logró hasta el final del sexenio en 1976, con la apertura de la ENR en San José de las Flores, de tipo mixto. Aun en medio de conflictos y ante las presiones, también se abrió la nueva ENR de Amilcingo, Morelos, en lugar de la extinta Palmira.

²⁰ AR, DFS, Informe sobre protesta de los alumnos de la Escuela Normal Rural de Mexe, Hidalgo, 6 de diciembre de 1974.

²¹ AR, DFS, Panorama general y síntesis de la información política más relevante del país registrada para la DFS, 31 de enero de 1976.

²² AR, DFS, Consolidado sobre actos realizados por el sector estudiantil en diversas partes del país, 26 de octubre de 1976.

²³ AR, DFS, Síntesis del 1 al 12 de noviembre de 1976 con información sobre el sector estudiantil, dirigida a la presidencia de la República, Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena).

²⁴ AR DFS, Síntesis de actos realizados por diversos sectores entre el 18 y el 21 de noviembre de 1976.

Un informe sobre la segunda sesión del Congreso Nacional de ENR, celebrada en Ayotzinapa, reportó 690 asistentes. Así mismo, se informó de los temas de discusión, entre los que destacaron la crítica a la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se preveía una posible huelga nacional en repudio, y se programó el próximo Congreso para el 24 de octubre de 1977 en la ENR del Mexe, Hidalgo.²⁵ Durante los meses de noviembre y diciembre de 1976 estalló una huelga nacional en todas las ENR.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN LOS OCHENTA

En los años ochenta se acentuó el abandono de las normales rurales por el neoliberalismo, que en la educación redujo el papel del Estado y promovió el recorte en inversión educativa, con el argumento de generar mayor capacitación productiva. Todo esto dio como resultado la reducción de matrícula, la apertura de normales particulares, y la reducción de oportunidades para la población rural.

En julio de 1980, estuvieron en huelga 11 ENR, El Mexe, Hidalgo; Cañada, Aguascalientes; Tiripetío, Michoacán; Panotla, Tlaxcala; Aguilera, Durango; Teteles, Puebla; Saucillo, Chihuahua; Tamazulapan, Oaxaca; Mactumactza, Chiapas; San Marcos, Zacatecas, y Amilcingo, Morelos, y rompieron diálogo con la Dirección de Normales, por el rechazo de aspirantes a ingresar a las escuelas de Amilcingo y El Mexe.²⁶

Un mitin fue presentado frente a la Secretaría de Gobernación, por estudiantes de las diferentes ENR y compañeros de los Centros Regionales de Educación Normal (CREN). Una comisión de estudiantes se entrevistó con Fernando Gutiérrez Barrios y le presentaron un pliego petitorio, entre lo solicitado estaba el cese a la represión. Se presentaron, además, informes sobre las ENR de algunos estados del país, los puntos en común eran la solicitud de más escuelas, presupuesto y becas. En la mayoría de estas Escuelas, los estudiantes se apoderaron de camiones para participar en la conmemoración del 2 de octubre de 1968.²⁷

El año de 1980 fue de fuertes movilizaciones normalistas que hicieron alianza y coincidieron con las del magisterio, que exigían aumento

²⁵ AR, DFS, Segunda sesión del Congreso Nacional de Escuelas Normales Rurales, 27 de septiembre al 24 de octubre de 1977.

²⁶ AGN, DGIPS, Huelga en Normales Rurales, 23 de septiembre de 1980.

²⁷ AR, DFS, Informes sobre las Escuelas Normales Rurales de la República Mexicana, 3 de octubre de 1980.



salarial y la democratización del sindicato. Pero las escuelas de Saucillo y Ayotzinapa fueron sitiadas y detuvieron alumnos en Atequiza y Amilcingo (Fierro, 2023, p. 125). En enero de 1981 se dio un paro estudiantil y magisterial en la Normal de El Mexe, Hidalgo, (Torres y Vite, 2023).

En mayo y noviembre de 1981, seis estudiantes de la Escuela Normal Rural Plutarco Elías Calles de El Quinto, Sonora, pertenecientes a la Liga Comunista 23 de septiembre, desaparecieron por agentes de la DFS y el Grupo Jaguar. En el periódico *Madera* de la LC23S, exigieron la aparición de Jesús Abel Uriate, Eduardo Echeverría, exlíderes de la FESCM y otros estudiantes. El 17 de mayo de 1981, Marco Antonio Arana Murillo fue secuestrado junto con otros compañeros en la Ciudad de México. Arana, junto con otros estudiantes del Quinto, había protagonizado una huelga en los meses de agosto y septiembre de 1980, por lo cual salió expulsado de dicha escuela. Arana se refugiaría en la Casa del Estudiante de Tabasco en la Ciudad de México, donde participaría tanto en las asambleas estudiantiles como en las labores políticas al interior de la LC23S, aunque para este año ya estaba en extinción. Al momento de ser detenido, Arana fue trasladado a la llamada Base Jaguar donde al poco tiempo fueron liberados los otros estudiantes que le acompañaban, sin embargo, Arana Murillo desapareció.

Los paros siguieron en las ENR, un mitin marchó por la ciudad de Zacatecas, en demanda de construcción de aulas.²⁸ Los informes de la Comandancia de la 22/a Zona Militar, del Estado de México, sobre actos realizados en su jurisdicción en torno al Paro Cívico Nacional, del 18 de octubre de 1983, se comunicó que tenía conocimiento de que diez ENR se reunieron en la de Tenería, a fin de participar, que estudiantes repartieron volantes alusivos, lo cual se procedió a enviar a la superioridad; y que aspirantes a alumnos rechazados pretendían efectuar una manifestación frente al palacio de gobierno. En otro mensaje se comunicó sobre el desalojo de estudiantes de la ENR de Amilcingo, quienes secuestraron autobuses para trasladarse hacia Ayotzinapa, Mexe y Tenería, con el objeto de obtener apoyo del estudiantado.²⁹

A pesar de las movilizaciones se aplicó la reforma de 1984, que creó el bachillerato pedagógico como requisito de ingreso a las normales, redu-

²⁸ AGN, DGIPS, caja 1710C-012, 18 de marzo 1981-27 de diciembre de 1981.

²⁹ AR, DFS, Informes de la 22/a Zona Militar, del Estado de México, sobre actos realizados en torno al Paro Cívico Nacional, 1983.

ciendo la admisión a los jóvenes. Luego en 1986, el presidente Miguel de la Madrid, inició la descentralización de la educación, transfirió los servicios educativos a los gobiernos locales, el presupuesto de las ENR ya no dependía de la SEP, lo que la FECSM negociaba directamente con el gobierno federal, sino que empezaron a depender de los gobiernos de los estados. Y ya no se darían huelgas nacionales que organizaba la FECSM. Esto redujo más la matrícula en las normales que ya sólo recibieron alumnos de su entidad federativa. Ante las manifestaciones fueron reprimidas las normales de Atequiza, Jalisco (1988); Saucillo, Chihuahua; Ayotzinapa, Guerrero; y Amilcingo, Morelos.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE LOS NOVENTA AL PRESENTE

En el sexenio de Salinas de Gortari, con el Acuerdo de Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) de 1993, cancelaron las plazas laborales automáticas de maestros egresados de las ENR, reconfirmó la regionalización estatal y dos se convirtieron en mixtas (San Marcos y El Mexe).

Después de la reforma de 1984, querían dejar en la ENR El Mexe el bachillerato y quitar la normal, pero la movilización estudiantil no lo permitió. En 1993, en el gobierno de Murillo Karam, se decretó la desaparición del internado, convocó el ingreso de alumnas y delimitó la entrada de aspirantes exclusivamente del estado de Hidalgo. La movilización de los estudiantes evitó que les quitaran el internado que continuó siendo varonil, las alumnas sólo serían externas.

En los noventa la ENR de El Mexe estuvo en constante movilización, por eso hubo intentos de eliminarla. En 1994, un movimiento contra el recorte de matrícula, y en 1995 se rompió el diálogo, los estudiantes bloquearon la carretera México-Pachuca, la respuesta del gobierno fue golpear, detener estudiantes, y expulsar líderes.

El 5 de enero del 2000, el comité estudiantil expulsó al director y personal, y el día 25 las autoridades declararon el cierre temporal de la institución y, ante el apoyo de la FECSM, el gobierno del estado puso vigilancia y no los dejó entrar a la entidad. El 14 febrero, los estudiantes hicieron un plantón en Pachuca, capital del estado, pidiendo la liberación de estudiantes. La madrugada del 19 de febrero, fueron desalojados y hubo estudiantes detenidos.



En el 2001, el conflicto estaba sin solucionarse, los estudiantes hicieron peticiones diversas, y resolvieron parcialmente y en agosto del 2003 resurgió de nuevo. Los estudiantes y líderes fueron reprobados y pidieron exámenes extraordinarios, el director no aceptó y retiró a los docentes (Téllez, 2005, p. 101). El 28 de agosto se rompió el dialogo con el Instituto Hidalguense de Educación (IHE). A mediados de octubre fue anunciado el cierre del internado de la normal. En el 2005 en el gobierno de Miguel Ángel Osorio Chong, las autoridades educativas locales confirmaron el cierre definitivo de la normal rural de El Mexe y la sustitución por una Universidad Politécnica.

Así hasta la actualidad año con año siguen las protestas y marchas de los estudiantes normalistas, reclamando demandas, han tenido que recurrir a formas violentas, de bloqueo de carreteras, toma de casetas y autobuses, actos de vandalismo, para recibir atención, donde se han perdido vidas en las represiones, principalmente las escuelas del centro y sur del país, donde las condiciones de vida son más difíciles.

En el 2003, la Normal Rural de Mactumactza, Chiapas, ubicada en una región indígena de alta pobreza, tuvo un conflicto porque sus egresados exigieron plazas de trabajo, la respuesta del gobierno del estado fue que había exceso de normales y que la normal debía cerrarse para sustituirla por una universidad Tecnológica. El 6 de agosto de 2006, la policía federal entró a la escuela deteniendo y golpeando a los estudiantes; padres y vecinos fueron acorralados. Cerraron el internado e impartieron clases en una sede alterna. La movilización estudiantil y el apoyo de la sección disidente magisterial de la Coordinadora de Trabajadores de la Educación (CNTE) logró que permaneciera la normal en su edificio, pero el internado fue derrumbado (Coll, 2013, p. 89).

En el regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la presidencia de la República, encabezado por Enrique Peña Nieto (2012-2018), éste incorporó a su gabinete a Osorio Chong y Murillo Karam, de secretario de Gobernación y procurador de justicia, ambos viejos enemigos de la Normal de El Mexe, porque habían tenido conflictos cuando fueron gobernadores en el estado de Hidalgo.

El gobierno priista al implementar su reforma educativa reprimió con la policía a los estudiantes de la Normal de Tiripetío que protestaron el 15 de octubre del 2012, resultando cientos de detenidos y heridos, así como la destrucción de mobiliario y equipo. La reforma entró a la Normal a sangre y fuego, entre la dominación y la resistencia (González, 2021). Y

en septiembre de 2014 ocurrió la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa en el contexto de inseguridad nacional y de la guerra contra el narcotráfico.

Así, desde 2016, de las reuniones de egresados de la Normal de El Mexe comenzó a emerger un movimiento por la reapertura de la misma. Ya en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador se logró reabrirla. Las Normales Rurales no han dejado de protestar y tienen que recurrir a la violencia para exigir atención a sus demandas, estudiantes normalistas rurales de varios estados del país acompañados de la CNTE realizaron una marcha en mayo de 2022 del Ángel de la Independencia al Zócalo en demanda de espacios laborales para los egresados y frenar el recorte del presupuesto asignado a dichas escuelas.³⁰

Alumnas de la Normal de Teteles, Puebla hicieron un plantón en el zócalo de la Ciudad de México para exigir una mesa de diálogo con las autoridades educativas federales, por el abandono y criminalización de sus protestas.³¹ Los estudiantes de la Normal de Tiripetío, Michoacán, protestaron en Morelia para exigir la entrega automática de plazas laborales a los egresados de dicho plantel, pues no aceptaron los procedimientos de evaluación y quemaron un vehículo y anunciaron bloqueos de carreteras.³² Cerca de 500 estudiantes de varias normales marcharon en Tlaxcala para denunciar la represión ejercida por el gobierno del estado contra sus compañeras de la Normal de Panotla, que iniciaron una protesta para exigir cambio de directivos y respeto a la autonomía estudiantil.³³ Un grupo de manifestantes de diferentes ENR acudieron a la Ciudad de México para protestar ante los 100 estudiantes detenidos en Mactumactza el 18 de mayo de 2021, en el desalojo de un bloqueo en la carretera San Cristóbal-Tuxtla Gutiérrez en Chiapas.³⁴

³⁰ MVS Noticias, Realizan normalistas protesta para exigir que se garanticen plazas a egresados, 22 de mayo de 2022.

³¹ Sin embargo.mx, Normalistas denuncian el abandono de planteles y opacidad en el manejo de presupuesto, 16 de octubre de 2022.

³² Disponible en: <wissinfo.ch/spa/méxico-educación_estudiantes-de-escuelas-rurales-queman-un-vehículo-en-protestas/47995536>.

³³ La Jornada de oriente, Marchan contingentes de la FECSM en defensa del normalismo rural, 24 de octubre de 2022.

³⁴ La Prensa, Protesta de normalistas paralizó la circulación en avenida universidad, 19 de junio de 2013.



Los estudiantes normalistas rurales lucharon al lado de los universitarios desde los años sesenta, etapa que culminó en el movimiento estudiantil popular de julio-octubre de 1968. La juventud marchó unida por las mismas demandas, libertad de protesta, la no represión, la democratización del país y contra el autoritarismo. Esa lucha les costó al ser castigadas las ENR en 1969, y la desorganización de la FECSM.

El contexto de los movimientos estudiantiles universitarios de los años setenta y el desarrollo del movimiento armado, influyó para que los estudiantes normalistas reorganizaran la FECSM y reactivaran el movimiento en las ENR, pero en las siguientes décadas ya no obtuvieron el respaldo de los universitarios. La reunificación de la FECSM fue importante para iniciar otra etapa del movimiento estudiantil en el normalismo rural, para luchar por sus demandas y protestar por las inconformidades. Entre sus logros fue refundar dos nuevas normales.

El movimiento normalista rural en los setenta se reactivó con la FECSM reorganizada que comenzó otra etapa como organización semiclandestina, ya desligada de las autoridades educativas, y que defendió y logró la regularización de terrenos de las ENR (1974), reclamó necesidades materiales de cada plantel, protestó por el rechazo de alumnos de nuevo ingreso, siguió haciendo alianza con movimientos campesinos, y rechazando la creación de nuevas instituciones formadoras de docentes (1976).

El movimiento estudiantil en las ENR en los ochenta estuvo caracterizado por huelgas nacionales (1980), causadas por demandas propias, como la exigencia de un alto a la represión, y crear más ENR, destinar mayores recursos, y concesión de plazas de trabajo. Entre las medidas de presión estuvieron el respaldo al movimiento magisterial (1981), la ocupación edificios administrativos, toma de autobuses, de automóviles y un paro cívico nacional (1983), pero no lograron detener las reformas ni cumplir todas las demandas.

Los noventa y las dos décadas del nuevo siglo están marcados por la represión, como el cierre de dos Normales; no obstante los estudiantes no han dejado de protestar exigiendo las mismas demandas y las manifestaciones son radicales, con toma de casetas y actos tachados de vandalismo. Por otra parte, la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa en el 2014 no es algo nuevo: la desaparición forzada estuvo presente desde los años ochenta, cuando varios líderes estudiantiles y normalistas fueron

víctimas de la violencia política del Estado mexicano; asunto que no ha sido esclarecido, por eso es importante indagar este periodo.

FUENTES CONSULTADAS

- ÁVILA CORONEL, Francisco (2015), "La Asociación Cívica Nacional Revolucionaria y el Partido de los Pobres. Un marco histórico para comprender las guerrillas en Guerrero en las décadas de los sesenta y setenta", en Claudia Rangel Lozano y Evangelina Sánchez (coord.), *¿Guerra sucia o terrorismo de Estado? Hacia una política de la memoria*, México, ITACA/Universidad Autónoma de Guerrero/Afadem.
- CEJUDO RAMOS, Denisse de Jesús (2010), *Identidad y acción colectiva: La participación de los estudiantes de la Escuela Normal Rural "Plutarco Elías Calles" en el conflicto por la tierra. San Ignacio Río Muerto, Sonora, 1975*, tesis de Maestría en Historia, México, Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- (2018), "Identidad, comunidad y acción colectiva: la participación de los Quinteños en la ocupación de predios de San Ignacio Río Muerto, Sonora, 1975", en D. Enríquez y J. Romero, *Sonora. Frontera, Sociedad y Medio Ambiente, Siglos XIX y XX*, México, Universidad de Sonora.
- DE LA GARZA, Enrique, Tomas Ejea y Luis Fernando Macias, (2004), *El otro movimiento estudiantil*, México, Universidad de Guanajuato.
- DE LOS RÍOS ALICIA, Alonso Getino y Gerardo Necochea (2021), *¡Volvoimos a salir! Una historia oral del movimiento estudiantil de 1971 y el Halconazo*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos las Revoluciones de México.
- FIERRO SALAS, Pedro (2023), *Una mirada a la historia de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)*, México, Instituto Nacional de las Revoluciones de México.
- GONZÁLEZ, Magdalena (2021), *Historia del Normalismo Rural: origen, auge y crisis, posibilidades y esperanzas*, México, SEP-DGESUM.
- LÓPEZ MACEDONIO, M. N. (2019), "Los estudiantes normalistas rurales y el Partido Comunista Mexicano en la historia política del siglo XX", *Anuario Mexicano De Historia De La Educación*, 1(2), pp. 67-84, disponible en: <<https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.241>>.
- MARTÍNEZ NATERAS, Arturo (2011), *El 68. Conspiración comunista*, México.
- MIRSASKE, Renate (coord.) (2023), *Movimientos estudiantiles en México, siglo XX*, II-SUE-UNAM.



- MORALES HALLIER, A. (2021), “De Madera a la generación de la ruptura, 1965-1975. Voces del normalismo rural”, en Morales Dueñas, Hallier A. y Sergio Ortiz, (coords.), *Centenario de las Normales Rurales. Proceso, Miradas y latitudes, 1922-2022*, México, SEP-DGESUM.
- OIKIÓN, Verónica (2008), “El Movimiento de Acción Revolucionaria. Una historia de radicalización política”, en Oikión Solano, Verónica y Marta Eugenia García Ugarte (coords.), *Movimientos armados en México, siglo XX*, 3 v, El Colegio de Michoacán/Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- PADILLA, Tanalis (2022), *Lecciones inesperadas de la Revolución: Una historia de las normales rurales*, La Cigarra.
- PELÁEZ RAMOS, Gerardo, (s.a.), “Las luchas estudiantiles y los comunistas (1969-1973), Cronología”, La Haine, disponible en: <http://www.lahaine.org/b2-img10/pelaez_est_com.pdf> (consulta: 10/06/2018).
- SÁNCHEZ RANGEL, Lucio (2011), *La Liga 23 de septiembre, 1973-1981. Historia de la organización y sus militantes*, Universidad Michoacana.
- RANGEL HERNÁNDEZ, L. (2023), “La ‘Vasco de Quiroga’ de Tiripetío, Michoacán, en la primera línea de fuego. Las Normales Rurales y su lucha contra las políticas de modernización educativa del Estado mexicano postcardenista”, *Revista Mexicana De Historia De La Educación*, 11(21), pp. 83-104, disponible en: <<https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.436>>.
- RANGEL HERNÁNDEZ, L. (2022a), *El movimiento estudiantil en la Universidad Michoacana, 1956-1966*, UMSNH.
- RANGEL HERNÁNDEZ, L. (2022b), “La marcha estudiantil por la ruta de la libertad. La CNED en el conflicto universitario nicolaíta de 1966”, *Espectra*, Revista de Historia, 4 (8), julio-diciembre.
- RIVAS ONTIVEROS, José René (2017), “Origen, desarrollo y papel de la FECSM”, en Ivonne Meza y Sergio Moreno (coords.), *La condición juvenil en Latinoamérica: identidades, culturas y movimientos estudiantiles*, IISUE-UNAM.
- SHERER, Julio y Carlos Monsiváis (2004), *Los patriotas. De Tlatelolco a la guerra sucia*, Nuevo Siglo Aguilar.
- TORRES, Francisco A. y Marisol Vite Vargas (2023), “Bajo la lupa: El Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo”, *Debates por la historia*, vol. XI, núm. 1, enero-junio, pp. 139-163.
- TÉLLEZ, Pérez Adriana (2005), *Un panorama histórico del normalismo rural. El caso de El Mexe: El conflicto estudiantil y político de 2003-2005*, tesina de Licenciatura en Ciencia Política, México, UAM-Iztapalapa.

- VILLANUEVA, Carla I. (2020), "To Disappear The Escuelas Normales Rurales Political Anxieties, the Secretaría de Educación Pública, and Education Reform in Mexico in 1969", *The Americas: A quarterly review of inter-american cultural history*, vol. 77, núm. 3, pp. 443-468, disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=19114>>.
- , (2018) "Por la Liberación de la Juventud Explotada: Campesino-Students, the FECSM, and Mexican Student Politics in the 1960s", en Jaime Pensado and Enrique Ochoa (eds.), *México Beyond 1968: Revolutionaries, Radicals, and Repression during the Global Sixties and Subversive, Seventies*, Tucson, The University of Arizona Press.
- VILLANUEVA, Carla I. y Aleida García Aguirre (eds.) (2019), *Memorias Inquietas: De estudiantes rurales a guerrilleros urbanos, colectivo memorias subalternas*, México.
- VALDÉS, César (2013), "La guerrilla urbana en México, retórica de la lucha armada: Liga Comunista 23 de Septiembre", en *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Archivos

- AGN/IPS: Archivo General de la Nación. Fondo Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales.
- AGN/ DFS, Dirección Federal de Seguridad.
- Archivos de la represión, disponible en: <<https://biblioteca.archivosdelarepresion.org/item/80225#?c=&m=&s=&cv=&xywh=-678%2C-193%2C5963%2C3840>>.



Maestras ¿y guerrilleras? Entre el normalismo y la insurrección*

Angélica Noemí Juárez Pérez**

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México



* Este texto forma parte de la tesis doctoral: *Ser mujer, maestra y guerrillera en la década de los setenta en México*, para obtener el grado de doctora en Educación y diversidad por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.

** Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Historia por la Escuela Normal Superior de México, Maestra en Desarrollo Educativo y Doctora en Educación y Diversidad, por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco. Directora del área Enseñanza y Promoción de la Historia en el Instituto de Estudios de las Revoluciones de México (INEHRM), de la Secretaría de Cultura (2020-2024), actualmente se desempeña como titular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

INTRODUCCIÓN

Como maestras, el quehacer docente adquiere otro significado, uno más allá de las aulas y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como guerrilleras, tomar las armas no es sólo enfrentarse al Estado, sino a estructuras sociales y culturales coercitivas particulares. Así, maestra y guerrillera no son dos momentos de la vida, sino dos dimensiones que se conjugan en los relatos de tres profesoras entrevistadas: Bertha Lilia Gutiérrez Campos (27 de julio de 2021), Alma Gómez Caballero (2 de mayo de 2022), y Herminia Gómez Carrasco (4 de mayo de 2022).

El propósito de este texto es comprender las circunstancias, voluntades y decisiones de jóvenes normalistas que participaron en el Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR) y la Liga Comunista 23 de Septiembre (LC23S) en la década de los setenta en México. Para hacerlo, se dará prioridad a su formación y práctica docente, como un proceso paralelo al desarrollo de su militancia. Además, se recuperan también las creencias, valores, prejuicios y posturas políticas que permearon en su identidad como maestras y guerrilleras.

Las profesoras entrevistadas egresaron de distintas Normales: una de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chihuahua; otra de la Escuela Normal Superior de Jalisco y la tercera de la extinta Escuela Normal Particular “Ignacio Manuel Altamirano”, Ciudad de México. Las tres cuentan con estudios de licenciatura y posgrado en unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante su trayectoria profesional se desempeñaron como docentes de primaria y secundaria, directoras, sindicalistas, diseñadoras curriculares y gestoras educativas. Actualmente, las tres se encuentran jubiladas del magisterio y dos de ellas se dedican al activismo social y político. Territorialmente, una radica en Guadalajara, Jalisco, y dos en Chihuahua, Chihuahua. Las tres profesoras estuvieron de acuerdo en que se presentaran sus nombres completos para este trabajo.

Para reconocer sus experiencias, se realizaron entrevistas a profundidad con la metodología de los relatos de vida, dando prioridad a sus experiencias de formación y práctica docente, y a las siguientes preguntas orientadoras: ¿por qué tomaron la decisión de ser maestras? ¿Cuáles discursos del “deber ser docente” de la primera mitad del siglo XX internalizaron? ¿Cómo conformaron y a partir de qué referentes constituyeron su identidad profesional? ¿Cómo significaron y organizaron esos referentes en sus procesos de construcción del “ser” maestras? ¿Cómo fue el tránsito entre formarse como normalistas, ejercer la docencia e ingresar a los movimientos políticos-armados de la década de los setenta en México?

EL NORMALISMO Y EL “DEBER SER DOCENTE”

Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940) el “deber ser” del docente tomó un nuevo protagonismo: ser los “líderes” de las comunidades, particularmente rurales. La nueva misión de las y los maestros rurales iba más allá de las labores educativas: trabajarían para el mejoramiento de las comunidades y como líderes se ocuparían de resolver los problemas que enfrentaban para “conducir a la comunidad a la senda del progreso” (Ávila, *et al.*, 2020, p. 414).

Con la intención de aplicar los mandatos del artículo tercero constitucional, destacaba el requerimiento de grandes contingentes de profesoras y profesores decididos a llevar la nueva orientación ideológica del régimen a los más lejanos confines de la nación. Por esto, durante los años treinta el número de Escuelas Normales Rurales (ENR) ascendió a 35, las cuales fueron el cimiento y consolidación de la Escuela Rural Mexicana imaginada por el Estado.

Aunque las ENR contaron con el impulso gubernamental, desde sus inicios fueron condenadas por otros grupos de poder como la Iglesia católica. Los curas las llamaron “las escuelas del diablo”, y “amenazaban con excomulgar a las familias de los muchachos que se inscribieran, y hacían correr rumores sobre las prácticas inmorales que se realizaban en los internados” (Coll, 201, p. 83). En un momento donde no se impulsaba la coeducación, uno de los aspectos más novedosos de las ENR fue precisamente su organización como internados mixtos (Civera, 2008, p. 63). La estigmatización continuó, particularmente durante la década de 1930, a

través de grupos opositores como los Cristeros que se dedicaron a quemar escuelas, mutilar maestros y a violar maestras.¹

Ser maestro significaba enfrentar no sólo el aislamiento y las dificultades de habitar tierras lejanas, sino exponerse a la violencia de los que defendían el antiguo orden. De allí la imagen del maestro que cargaba el libro en un brazo y el rifle en el otro, un heroísmo celebrado tanto en círculos populares como en oficiales, y que muestra el papel tan importante que ocupa el maestro rural en la historia contemporánea (Padilla, 2009, p. 87).

A partir del sexenio avilacamachista, “el maestro se convirtió en un funcionario pedagógico, en un burócrata, ya no era un líder popular [...] Sus funciones quedaron reducidas solamente al ámbito escolar” (Galván, 1997, p. 56). Por ejemplo, para el General Brigadier, Octavio Véjar Vázquez, secretario de Educación Pública, el profesor normalista rural debía aprender de la ciudad y adoptar los conceptos urbanos como modelo (Ávila, 2017, p. 312), por lo que, en 1942, los planes de estudios de las Normales Rurales y Urbanas fueron unificados sin importar las diferencias de los contextos educativos.

Otro cambio radical se dio en 1949. Con argumentos moralizadores se eliminaron las ENR mixtas y fueron reorganizadas en 10 escuelas de hombres y 10 de mujeres (Flores, 2019). Además, durante esa década fueron severamente afectadas por los recortes presupuestales, por lo que para ese momento existían 20 ENR (quince menos que en la década anterior). La política de abandono se hizo oficial, propiciando constantes huelgas, “exigiendo prácticamente lo mismo que aún reclaman hoy: mejor alimentación, ampliación y mejoramiento de las aulas e instalaciones, material didáctico y herramientas para el campo” (Coll, 2015, p. 84).

Así, en los años 40 y 50, el deber ser normalista del cardenismo entraba en pugna con el deber ser del nuevo régimen, acotado a lo que esperaban que fuese un ciudadano urbano. Fue en ese momento cuando las entrevistadas comenzaron su educación inicial. En efecto, el testimonio de Bertha refleja la política de unidad nacional de Ávila Camacho en una ciudad en crecimiento: “era un momento como de mucho amor a la patria,

¹ De acuerdo con David L. Raby (citado en López, 2017, p. 14) hubo cerca de 200 casos de maestras y maestros víctimas de violencia.



los honores a la bandera se vivían con mucho respeto. Alguna vez llegué a participar con una declamación en unos honores a la bandera que hasta fue grabado para el radio” (B. Gutiérrez, entrevista realizada el 27 de julio de 2021).

Por otra parte, para las maestras Alma y Herminia Gómez, quienes se formaron en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” en Saucillo, Chihuahua, el maestro del ideario cardenista como líder social seguía —y sigue— permeando:

La mayoría de maestros de la Normal —entre ellos mi mamá y mi papá— habían sido formados en épocas de Lázaro Cárdenas cuando la educación socialista, entonces tenían ideas muy de izquierda, muy liberales [...] algunos maestros directamente no andaban en las invasiones como andaba mi papá que cada lunes y martes lo metían a la cárcel, pero simpatizaban y apoyaban [...] yo recuerdo que en secundaria la historia era una historia crítica lo que nos enseñaban, y sí tuvimos una formación por parte de los maestros en el sentido de una posición muy crítica con respecto a cómo estaban las cosas en el país. (A. Gómez, entrevista realizada el 2 de mayo de 2022).

Mi mamá y mi papá se formaron en la escuela socialista, donde las mujeres podíamos estudiar lo que quisiéramos [...] fue una familia distinta para aquella época [...] Mi formación, la vida en mi familia fue muy liberal, muy abierta, tanto los hombres como las mujeres tuvimos oportunidades, nunca fue el matrimonio el objetivo de la vida, siempre era mejor ser inteligente que bonita, ir a la escuela que otra cosa. (H. Gómez, entrevista realizada el 4 de mayo de 2022).

Con el cambio de época, las demandas de justicia social dejaron de ser el centro de la agenda política. En consecuencia, las movilizaciones sociales comenzaron un proceso de represión por parte del Estado. Por ejemplo, miles de estudiantes normalistas y profesores sufrieron el cese y encarcelamiento de quienes se unieron al Movimiento Revolucionario del Magisterio encabezado por el maestro guerrerense Othón Salazar entre 1956-1960, cuyas demandas eran mejorar las condiciones laborales y la democratización del sindicato.

En 1969, la solidaridad e intensa actividad de los estudiantes normalistas con los estudiantes reprimidos el año anterior en la Ciudad de México, pero, sobre todo, debido a su propia organización, fueron contestados de

inmediato por el Estado al aplicárseles la Reforma a la Educación Rural de 1969 que eliminó otras 15 ENR de las 29 que existían para ese momento y las transformó en Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias (Flores, 2019, p. 205).

El contexto antes descrito fue parte del mundo donde las jóvenes normalistas entrevistadas fueron construyendo una identidad profesional, una forma de ser, de hacer, de sentir y pensar su quehacer docente. Ante las recurrentes puertas cerradas por la legalidad, vislumbraron posibilidades radicales creadas por las alianzas entre sectores populares.

SER MAESTRA NORMALISTA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Ser normalista no implicó para las entrevistadas ser únicamente maestras, sino ser actoras centrales en sus comunidades. La elección de esta profesión se debió precisamente a las dinámicas sociales en las que se vieron inmersas desde su Educación Básica. Así, para Bertha, sus maestras fueron ejemplo de disciplina, pero también de respeto, cariño y pasión por el aprendizaje:

Me tocaron maestras que no eran autoritarias, o sea, si bien eran estrictas, pero tenían acercamiento con el alumnado, había diálogo, si tú buscabas a tu maestra para preguntarle algo aparte, ella te atendía, había ese acercamiento, esa comunicación, algunas eran amorosas también [...] el ambiente era cordial en el salón de clases, creo yo, que todo eso me hacía pensar que yo quería ser profesora [...] Me gustaba mucho también cómo cuando ellas empezaban a hablar se guardaba silencio como un respeto —que ahora ya es muy difícil creo yo— pero en ese momento todos esos rituales a mí me cautivaban, la formación en el patio, tomar distancia, entrar al salón de clases, el saludo y luego el nombrar lista, era como un mundo muy estructurado, no había reparado en ello hasta que empecé a ser profesora, y nunca me he arrepentido de esa profesión, me encantó toda la vida [...] Y yo digo, y de una vez lo quiero mencionar, que siempre seguí siendo profesora, porque yo abandoné todo cuando me dediqué a la militancia, pero en todas las etapas de mi vida seguí siendo profesora (B. Gutiérrez, entrevista realizada el 27 de julio de 2021).



Así como este primer acercamiento con la docencia implicó la voluntad de dedicarse a ella, para Alma Gómez las experiencias de la infancia también fueron significativas, sólo que para ella el referente principal no fueron sus maestras directamente, sino su familia:

Mi papá quería ser doctor [...] primero trabajó en la Normal de San Marcos, Zacatecas, y después se fue a la Ciudad de México a estudiar medicina porque aquí no existía la Facultad de medicina. [...] Cuando mi papá terminó de estudiar medicina se vino a hacer su servicio social a Ricardo Flores Magón [municipio] y al rato ya era maestro también de la Normal. Entonces, en el año de 1962 la Normal se cambia a Saucillo [...] Bueno, mi papá y mi mamá, maestros; mi abuela Juanita, maestra también y otras tías también maestras. Entonces como que el ambiente era... a mí nadie me preguntó “¿qué quieres estudiar?”, y si me preguntaron pues yo creo que fue lo que les dije. (A. Gómez, entrevista realizada el 2 de mayo de 2022).

Las pocas opciones de estudio hacían ver en la docencia una posibilidad de movilidad social. A esto, podía sumarse que el contacto con padres normalistas las socializó en la importancia de la enseñanza para la superación de los problemas más inmediatos, tanto familiares como locales. Así, Herminia Gómez coincide con Alma, cuando señala que:

Yo creo que yo soy maestra porque nací en una familia de maestros: mi papá era maestro, egresado de Salaices, Chihuahua, de una Normal Rural; y porque en ese tiempo era difícil acceder a otros niveles educativos, y en la Normal de Saucillo, donde yo estudié la parte inicial de mi carrera, se hacía un examen, pero dentro de los requisitos que tenía uno que cumplir era ser hija de campesino o de maestro. No cualquier persona podía ir ahí a ese lugar (H. Gómez, entrevista realizada el 4 de mayo de 2022).

El ingreso a las normales se daba entre los 11 y 13 años, por lo que su independencia y madurez intelectual se da desde una etapa temprana. Alma recuerda:

Llegábamos ahí a los 12, 13 años, a hacernos cargo de nuestras vidas, [...] a administrar el poco dinero que llegaba de nuestras casas, y a hacerse respon-

sable realmente a una edad muy corta [...] yo tengo muy buenos recuerdos por todos lados; por un lado, los maestros habían sido compañeros de mi papá y mi mamá en la Normal del estado, y eran mis maestros. Cuando mi padre muere, de alguna manera ellos eran alguien muy cercanos; y luego por otro lado, teníamos una vida muy espartana, nos levantábamos a las 5:30 de la mañana, teníamos dos clases antes del desayuno y luego cuatro entre desayuno y comida, y luego otras dos o tres en la tarde y una hora de estudio o de tarea y a dormir a las 9:30. Era de todos los días, invierno o verano, como fuera a clases en la madrugada prácticamente, a oscuras en invierno (A. Gómez, entrevista realizada el 2 de mayo de 2022).

Aunado a esto, Herminia describe:

Yo entré a la Normal Rural de Saucillo en 1964, ahí entrábamos de 12 años y de 11, porque hacíamos la secundaria, que era de tres años, y la Normal básica, como le dicen ahora, que era de tres años también; o sea, era un internado de seis años [...] El enfoque de la educación era un enfoque socialista, era un enfoque con planes y programas nacionalistas, y dirigida principalmente a la gente más pobre. Los maestros que íbamos a salir de ahí íbamos a apoyar a los campesinos y a los obreros, y desde la Normal hacíamos trabajo conjunto con ellos. Mi vida fue un poco distinta al común [...] el propio hecho de que a los 13 años voy a hacerme cargo de mi vida, porque sí, estaba en una institución y todo, pero tenía que lavarme, plancharme, tenía que cuidar mi dinero, administrarme, tomar decisiones, ir y venir, entrar y salir, no era tan común (H. Gómez, entrevista realizada el 4 de mayo de 2022).

El internado, como organización núcleo de las ENR fue un espacio de tradición comunitaria que mantenía redes de solidaridad en donde tejían relaciones políticas y formas de trabajo comunitario entre las estudiantes, mismas que se buscaban replicar en sus centros de trabajo. Esto nos lleva a observar la acción política de las maestras.

ACCIÓN POLÍTICA EN LAS NORMALES

Alma y Herminia Gómez habían estado construyendo una lucha estudiantil y social antes de su radicalidad, es decir, su politización fue un trayecto desde sus participaciones en comités de toma de decisiones en la



Normal rural donde estudiaban. Alma era secretaria general de la Sociedad de Alumnas de la Normal de Saucillo y la representante de su escuela ante la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Así lo recuerda:

La Sociedad de Alumnas se involucraba en todas las acciones de las organizaciones campesinas, fueron años de mucha lucha acá en Chihuahua de grupos solicitantes de tierras fundamentalmente. Participábamos [...] en invasiones de tierras, marchas, protestas aquí en el Palacio de Gobierno [...] los estudiantes de la Normal del estado, de la Universidad, por becas, casas de asistencia, luego los maestros estatales por servicio médico, porque no tenían seguridad social. Eran movimientos muy, muy, muy grandes, pero ya algunos de los dirigentes de este movimiento [eran] detenidos constantemente, reprimidos [y tomaron] la decisión de la vía armada, entre ellos mi padre (A. Gómez, entrevista realizada el 2 de mayo de 2022).

Es claro que estas organizaciones políticas no nacieron como organizaciones armadas, sino que la represión las orilló a eso. Por lo mismo, sería un error suponer que la militancia política de las maestras supone de facto la militancia armada.

Continuando con la formación política ya como normalistas, Herminia reconoce la conjunción entre su formación política familiar y su labor como presidenta de Club de Orientación Política e Ideológica (COPÍ).

Ese era el origen de mi formación, y luego mi papá tenía la misma formación. Yo desde que nací sabía que había que defender a los campesinos, que había que apoyar a la gente pobre, que si llegaba alguien que tenía mucho frío y no traía con qué cubrirse, pues ahí va la chamarra de mi papá y había la ropa de... Esa es mi formación, así fui como llegué a octubre de 69, que me expulsan [de la Normal].

Ese organismo era para hacer pláticas, les enseñábamos a las compañeras los estatutos de la escuela, participábamos en todas las luchas que había, le dábamos fundamento [...] por ejemplo, fuimos a apoyar a unos empresarios de triplay de Parral que hicieron una marcha, de Parral a Chihuahua y nosotros los acompañamos, pero avisábamos a las compañeras por qué íbamos, por qué nos necesitaban los obreros, porque les hacían falta más salario.

Todo eso el COPI —vamos a decir— lo sustentaba, lo explicaba, lo defendía, y las compañeras participaban con nosotros, porque ya para esas alturas éramos 300 alumnas (H. Gómez, entrevista realizada el 4 de mayo de 2022).

Esas vivencias fueron conformando un cuerpo de experiencias que nutrieron el interés de estas estudiantes normalistas por participar en diferentes luchas sociales, desde la solidaridad con movimientos estudiantiles reprimidos en otros estados, hasta la empatía con obreros explotados, y también reprimidos violentamente. No obstante, aún no se hablaba de una revolución armada, pues su participación se agrupaba en manifestaciones pacíficas: mítines, marchas, organización, etc.

Alma y Herminia fueron hijas de la revolución popular, que supuestamente rompería con la estructura porfirista que a pesar de la Revolución mantenía situaciones de explotación y marginalización. Los discursos de su formación provenían de la lucha por la justicia social, esa era su herencia: la lucha por la tierra, el arraigo a la “revolución interrumpida” y verdadero cambio que ante una promesa no cumplida, no debe resultar ajeno “el que a muchos de [las y los normalistas] se les asocie con expresiones radicales muestra hasta qué punto el proyecto original fue abandonado” (Padilla, 2009, p. 88).

Por otro lado, las estudiantes se colocaban al centro de las comunidades marginadas como promotoras o coordinadoras de su acción colectiva. Sus actividades no estaban vertidas exclusivamente hacia la escuela, sino que su formación previa, sobre todo política, permite un ir y venir de experiencias que se alimentan con el trabajo comunitario. Formar parte de organizaciones estudiantiles aviva el deseo y aumenta la experiencia en torno a la resolución de conflictos en la comunidad. Su ser docente estaba impregnado por el ideario cardenista.

No obstante, este ser maestra comprometida con la transformación sufrió cambios que llevaron a su radicalidad, cuando el Estado no sólo dejó a un lado el proyecto revolucionario rural, sino que dirigió su aparato represivo contra este espacio y, por extensión, contra los maestros rurales.

DE LA ESCUELA A LA GUERRILLA

La década de los 60 y 70 vivió el estallido de movimientos armados tanto en ámbitos rurales como urbanos en casi todo México debido a la negativa



del Estado para dialogar con los grupos sociales en torno a los problemas estructurales que el abandono del proyecto revolucionario profundizaba. Gran parte de las y los jóvenes que se incorporaron a los movimientos políticos armados eran estudiantes. Por ello, el reclutamiento se dio generalmente en universidades y escuelas Normales. Dos de las profesoras entrevistadas ya estaban incorporadas al magisterio como docentes frente a grupo cuando ingresaron a la LC23S y al MAR; una continuaba como estudiante normalista.

Durante el sexenio de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), los movimientos de protesta fueron constantes. La ruptura del pacto social, derivada de las crisis del final del “milagro mexicano”, provocó reacciones de distintos grupos sociales. Para evitar la protesta social, el gobierno recurrió al artículo 145 y 145 bis, referente al delito de disolución social, para encarcelar a líderes políticos y a militantes que participaran en diferentes manifestaciones o movimientos. Además, fue central la creación de policías especializadas en la represión violenta y el espionaje, como la Dirección Federal de Seguridad (DFS) (Vicente, 2019, p. 44).

En 1958, durante el gobierno del también priista Adolfo Ruiz Cortines, los ferrocarrileros y maestros encabezaron una movilización que cimbró al sistema político. Las críticas al sometimiento político fueron efectivas para movilizar a miles de trabajadores en demanda de democracia sindical y mejores condiciones de trabajo. A pesar del apoyo popular, los líderes Demetrio Vallejo, Valentín Campa y Othón Salazar fueron enviados a la prisión de Lecumberri. Durante el mandato de Adolfo López Mateos (1958-1964) fue asesinado el líder agrario Rubén Jaramillo, junto a su esposa e hijos, después de una reunión de pacificación con el presidente en 1962. Entre 1964 y 1965 se llevó a cabo la movilización de los médicos quienes también fueron sometidos por las fuerzas militares y los líderes encarcelados (Vicente, 2019, p. 34).

El control y la represión se extendió en los medios urbanos y rurales. En 1967, una manifestación en Atoyac, Guerrero, acabó con la entrada del ejército y la policía, causando decenas de manifestantes heridos y muertos; uno de los sobrevivientes fue el maestro Lucio Cabañas, quien huyó a la sierra, fundó el Partido de los Pobres y a partir de éste surgió una de las guerrillas más emblemáticas de nuestra historia (Ávila, 2022, p. 135).

La tensión siguió creciendo hasta 1968, cuando México fue sede de las Olimpiadas y Díaz Ordaz prefirió que el país fuera visto como uno estable, aunque no hubiera libertad en su interior. El 2 de octubre en un mitin

realizado en la plaza de las Tres Culturas Tlatelolco, un grupo de militares vestidos de civiles comenzó a disparar contra los estudiantes, policías y otros soldados para crear confusión y desatar una balacera, hasta el día de hoy no hay una cifra del número de masacrados.

Lourdes Quiñones, del grupo Lacandones, quien justifica su participación en los movimientos armados de la década de los setenta como “legítima defensa” (Méndez, 2019, p. 91) relata que:

Antes del 2 de octubre yo no estaba de acuerdo con la lucha armada, y así se lo manifestamos a Arturo Gámiz, uno de los líderes del asalto al cuartel Madera. Pero esa represión espantosa del 68 nos confirmó que no había más camino [...] que no se permitiría ninguna disidencia. Concluimos: si por ir a un mitin pacífico te asesinan ¡no pues que valiera la pena! [...] Había que organizar el poder del pueblo y el pueblo necesitaba un ejército, un ejército de su lado, porque ese ejército estaba al servicio de las clases que lo dominaban y que lo tenían en tan malas condiciones. Entonces, no quedaba otra que la lucha armada (Quiñones en Méndez, 2019, p. 94).

En la investigación de Ávila (2022), las guerrilleras Yolanda Casas y Lourdes Quiñones señalaron también que la matanza del 2 de octubre de 1968 fue una experiencia definitoria, “generando en ambas un sentimiento de impotencia, rabia, miedo y tristeza que las llevó a concebir la violencia como la única respuesta posible” (p. 39).

En dos de los relatos de las maestras entrevistadas, así como en los testimonios de otras militantes, hay una convicción de que el Estado las orilló a radicalizarse. En sus narraciones hacen hincapié en que no les dejaron otras opciones. Una vez agotadas las instancias, al ser recibidas con violencia, decidieron ingresar a la lucha armada: “esa sensación de ser arrastradas u obligadas fue asimilada por ellas como un problema determinante en sus vidas, pues no podían quedarse pasivas; su conciencia y su sentir se revelaron para colocarse frente a su realidad como sujetas sociales y políticas” (Ávila, 2022, p. 40).

En el siguiente sexenio, Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), ya como presidente, también apostó por la represión como medio para desmovilizar a los estudiantes, que criticaban precisamente el autoritarismo y el uso extendido de la violencia. Un ejemplo de ello es la matanza estudiantil del 10 de junio de 1971, conocida popularmente como “El Halconazo”, que



tuvo lugar en los alrededores de la Escuela Nacional de Maestros, en la Ciudad de México.

Como la participación pacífica no daba resultados, en distintas comunidades rurales y ciudades emergieron organizaciones político-armadas, a las que el gobierno denominó “guerrillas”. Entre las más conocidas del medio rural se encuentran los levantamientos encabezados por los profesores Lucio Cabañas y el Partido de los Pobres y Genaro Vázquez con la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria en Guerrero y organizaciones político-militares como el Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR) en Chihuahua o la Liga Comunista 23 de Septiembre (LC23S) que nació en Jalisco en 1973 (Aguayo, 2021, p. 172).

En síntesis, el México donde a las maestras les tocó crecer, independientemente de las regiones donde vivían, se caracterizó por la ruptura del pacto social: las promesas de la Revolución se diluyeron ante la continuidad de la desigualdad social, el control y el autoritarismo estatal, la falta de oportunidades de movilidad social, el abandono del campo, la nula democratización de espacios educativos, laborales o sindicales, y la criminalización de la disidencia política.

Estas circunstancias impactaron de manera general en una generación de jóvenes que quisieron romper con las prácticas que los mantenían inmóviles. No obstante, sería un error afirmar que existe una relación de causa-consecuencia directa entre este contexto político y la decisión final de tomar las armas por parte de las maestras. Si bien el contexto explica en gran parte esta acción, los factores individuales deben destacarse, pues son ellos los que permiten explicar por qué para ellas el ser maestra prevalece por encima del ser guerrillera.

Méndez (2019) señala que las organizaciones político-armadas mencionadas en este trabajo estaban conformadas por 15 por ciento de mujeres (LC23S) y por 26 por ciento (MAR). En ambas investigaciones la edad de participación rondó entre los 16 y 17 años, y la mayoría no rebasaban los 24 años cuando fueron liberadas. La juventud, sin duda será una de las características principales en las y los exmilitantes. Pero ¿qué llevó a estas mujeres a incorporarse en un momento específico, donde no sólo transgredían el “deber ser” maestra, sino desde el “deber ser” mujeres jóvenes? Castorena (2019, p. 24) propone contemplar tres categorías para que el involucramiento de estas mujeres con los grupos armados ocurriera: voluntad, circunstancias y decisión. Por ejemplo, la voluntad se encuentra

directamente relacionada con una participación previa y no necesariamente se ve implicada en la decisión. Explica:

Una mujer puede haber participado en un activismo público (estudiantil y/o campesino), eso la coloca ya en un espacio ideológico afín a las causas de los grupos armados; es decir, ya tenía la voluntad y luego podía decidir si se involucraba más o no. Por otra parte, hubo mujeres que decidieron involucrarse, pero lo hicieron más a partir de las circunstancias que por una intención previamente construida. Y, por último, existieron aquellas mujeres que no tuvieron la voluntad ni fue su decisión involucrarse en y con la operación de los grupos armados; sino que fue una cuestión meramente circunstancial que así fuera (Castorena, 2019, p. 24).

Empleando estos tres conceptos, si bien ya existía voluntad en dos de ellas (participación en movimientos estudiantiles y sociales pacíficos previos), las circunstancias familiares o sentimentales están ligadas a las decisiones de estas tres maestras. En ninguno de los casos su participación fue solamente circunstancial.

En el caso de Bertha, ella no vive un proceso de politización dentro de alguna institución como las universidades o ENR. Al narrar su involucramiento en la militancia, Bertha hace referencia a otra identidad: el barrio. Los recuerdos que Bertha recupera del barrio de San Andrés, donde creció en Guadalajara, tienen que ver con la socialización y la comunidad: “cuando la televisión apenas estaba por llegar, [salíamos] a corretear en las calles, jugar esos juegos del ‘puente robado’, del ‘bebe-leche’, ‘stop’”. Y es que, de acuerdo con diferentes testimonios, en ese momento, las calles y las plazas eran espacios públicos muy importantes en la construcción de redes de socialización y ocio.

Además de las constantes referencias que hace sobre el barrio de San Andrés, en distintos momentos de su narración involucra a uno de los personajes con los que construye su relato: su novio Arnulfo Prado Rosas “el Compa”:

Había un grupo de jóvenes que era la Federación de Estudiantes de Guadalajara [FEG] que se autonombraban representantes, y entonces hacían unas elecciones muy amañadas [...]. Yo tenía un novio [de los Vikingos contrario



al FEG], uno que era líder, y este novio Arnulfo Prado Rosas, le decían “el Compa”, este novio era muy destacado, tenía un gran liderazgo, y en la secundaria él era uno de los más defensores (B. Gutiérrez, entrevista realizada el 27 de julio de 2021).

Yo empecé a conocer un contexto social más amplio, nacional e internacional, a través de sus palabras: las revoluciones rusas, china, cubana y la guerra de Vietnam. La pobreza extrema y el movimiento del 68 eran temas de nuestras conversaciones (Gutiérrez, 2017, p. 429).

Aunque su “despertar” político lo atribuye a la experiencia compartida con su pareja, es innegable que, durante su propia experiencia de vida, familiar y docente, se hizo de un capital cultural y político que le permitió posicionarse contra las desigualdades. Aquí, por lo tanto, consideramos que esa relación potenció una agencia política que ella había construido previamente. De esta manera se entiende que durante su narración vaya ligando su inmersión a la historia de su barrio (circunstancia) y su noviazgo (voluntad) como sus causas de politización:

Yo luchaba porque entendía la desigualdad social, claro que la entendía; entendía el imperialismo norteamericano, nos inspiraba mucho la Revolución Cubana y sus héroes; o sea, nuestro movimiento tuvo un toque guevarista, aquí en Guadalajara [...] pero yo ahí entendí que había otras realidades fuera de lo que era la realidad familiar; yo vivía encapsulada en una zona de confort en mi familia, si bien no éramos ricos, porque nunca lo fuimos, pero cuando nos decían “estudian hasta donde quieran” pues era porque el trabajo de los mayores en la familia lo permitía [...] yo entendí la realidad social entre lecturas y entré a confrontarla duramente (B. Gutiérrez, entrevista realizada el 27 de julio de 2021).

De la misma manera que Bertha liga su inmersión a su barrio y noviazgo; Alma y Herminia, durante sus narraciones describen constantemente que existía la voluntad de participar por la inmediata relación con la circunstancia familiar:

Mira, no era muy difícil, mi papá había muerto en la primera lucha armada después de la Revolución por cambiar la situación [se refiere al ataque

del cuartel Madera el 23 de septiembre de 1965] [...]. Sabía que el país estaba mal, y bueno, en general los países de América Latina, y con la bota del imperialismo yanqui puesta, porque además cuando triunfa la Revolución Cubana, hay una campaña terrible en contra de los comunistas [...]. Entonces yo estaba en tercero de primaria en “Flores Magón” cuando una de mis mejores amigas me dijo “comunista” en tono de insulto. Yo no sabía qué era comunista, pero el tono ofende y le di una cachetada [...]. Llegué a mi casa, mi papá ya se había enterado, y me preguntó cómo me había ido, y pues ya le tuve que decir [...]. Entonces mi papá me explicó qué era ser comunista. Yo no recuerdo que me dijo, pero lo que sí me quedó claro es que ser comunista era luchar para que toda la gente tuviera resueltos todos sus problemas, de salud, de educación, de alimentación, y entonces yo le dije “voy a ser comunista”. (A. Gómez, entrevista realizada el 2 de mayo de 2022).

Entonces, es importante destacar estos elementos que explican la incorporación de las maestras a los movimientos armados. Un aspecto fundamental fueron sus relaciones familiares y el énfasis en el cuestionamiento a las desigualdades. Posteriormente, en las escuelas siguieron un proceso de politización y aprendizaje sobre lo que era participar directamente en movilizaciones u organizaciones políticas. Simultáneamente, otras experiencias personales como el asesinato de un padre radicalizado, los aprendizajes con su pareja sentimental, y el conocimiento de la brutal represión estatal vinieron a significar la gota que derramaría el vaso.

Ahora bien, antes de tomar las armas, algunas de las entrevistadas ya habían tomado partido ideológico y acciones concretas. Así, Bertha señaló que:

mientras era nomás simpatizante, yo repartía propaganda, pegaba engomados, aclaraba situaciones de un mitin que había sido reprimido muy violentamente y mi casa se empezó a convertir en sitio de propaganda, ahí la redactábamos en unas máquinas de escribir —esto suena a fantasía, pero fue real—, en unas máquinas de escribir poníamos papel pasante y un papel delgadito, papel cebolla, y hacíamos como cinco o seis copias diciendo lo que realmente había ocurrido en ese mitin, que era que la FEG había llegado agrediendo y había asesinado a compañeros (B. Gutiérrez, entrevista realizada el 27 de julio de 2021).



De acuerdo con Méndez (2019, p. 145) una de las tácticas y estrategias específicas para el reclutamiento en la Liga Comunista 23 de Septiembre (LC23S) consistía en brigadas específicas que se encargaban de ir a escuelas y universidades buscando integrarse a grupos de jóvenes para conocerlos y ser partícipes de sesiones de lectura y estudio donde daban a conocer sus posiciones ideológicas, y ahí observaban a las y los posibles candidatos para reclutarlos.

En los círculos de estudio resulta que la manera de reclutar a la gente, para estar en la liga, era que, entre tus conocidos, entre tus contactos que tenías que simpatizaran, había que estudiar documentos de los Madera, o El Manifiesto o el Quehacer, o sea, ahí no se juntaban grupos, como ya era algo más clandestino, entonces ahí lo que hacíamos era que yo atendía de a dos tres personas o de a uno, y con cada uno estudiábamos cosas distintas.

Yo creo que uno va buscando uno en que puede ser más útil. Yo les decía a mis compañeros que yo quería estar en círculos de estudios y eso yo lo aprendí [...] creo que en ese sentido yo fijaba un lugar seguro, ser docente, porque yo era la que... o sea, era otro método, pues, porque en ese método, era como una lectura comentada, pero la parte ideológica sobresale y hacia eso me enfoqué.

Me acuerdo de que iba con unos muchachos [...] ellos eran estudiantes de prepa, y en su cuarto de él estudiábamos, invitaba dos o tres amigos, y ahí estudiábamos algún documento y en eso uno tenía que darse cuenta [...] quién tenía intención después de participar más a fondo, o quién estaba muy receptivo a la ideología. Entonces me acompañó un día uno de los muchachos que era líder en su prepa al camión y luego me dijo “fíjate, Tita, mi mamá me dijo ‘oye, pues qué buena maestra es Tita que viene hasta la casa a explicarles cosas, de la escuela’. Él le había dicho eso a su mamá, que yo les daba clases aparte para que no reprobaran, entonces su mamá tan atenta conmigo que dije, “ay, Dios mío, cuando sepa” [...] Entonces... pero no digo que fue algo numeroso, pero sí era una tarea que yo tenía (B. Gutiérrez, entrevista realizada el 27 de julio de 2021).

Alma, por su parte, narra que fue reclutada por un líder normalista de la FECSM:

Me pasé más de un mes en una escuela de cuadros a orillas del lago de Pátzcuaro [...] yo entre las cosas que hacía acá en Chihuahua después de la escuela de cuadros era cambiar dólares a pesos, y ya venían y recogían el dinero. Pero también decidieron que siguiera trabajando, trabajé todo ese año escolar en Delicias, y ya a partir del siguiente me fui a la vida clandestina, dejé de trabajar, y luego verás, qué fue... 69-70... Estaba yo en Delicias todavía trabajando, todavía no me iba a la clandestinidad cuando cayó el primer grupo en febrero del 71, que detuvieron a un grupo grande y que se supo que se habían entrenado en Corea, que habían pasado por Rusia, el gobierno mexicano expulsó al embajador de Rusia, y “traidores a la patria”, y bueno, fue una campaña terrible en contra los compañeros presos, el primer grupo del MAR (A. Gómez, entrevista realizada el 2 de mayo de 2022).

Aún no pasaban a la vida clandestina, ¿cómo se decidieron a hacerlo? Incorporarse a la LC23S o al MAR implicaba iniciar una vida nueva. La decisión de cambiar su proyecto vida para desenvolverse en la clandestinidad empezaba con el cambio de nombre e identidad. Las militantes también tuvieron que renunciar a sus aspiraciones, recordemos que en su mayoría pertenecían a una clase media con estudios en educación media o superior, lo que implicaba renunciar a un posible futuro profesional; pero también a sus familias, amistades y novios.

En el caso de la profesora Bertha, como se mencionó, un factor determinante en su radicalización e ingreso a la LC23S fue su novio y el asesinato de éste:

La lección más fuerte que viví fue el asesinato de Arnulfo Prado Rosas “el Compa” [...]. La FEG lo mató, lo asesinó, y yo quedé muy dolida y quedé con ganas de hacer muchas cosas que yo apenas estaba entendiendo con lo que él me explicaba y con las lecturas que él me acercaba. Entonces yo quise meterme hasta la cocina [...] Yo empecé a visitar a los presos políticos y ya estaba yo más metida en el movimiento, pero era mi manera de sentir que yo todavía podía entender más lo que él buscaba, era una manera de continuar unida al novio, al novio tan querido y además de entender que se necesitaba en ese momento mi participación [...] y no lo dudé, dije que sí.

Quiero que sepas algo: cuando lo fuimos a sepultar, la policía entró al panteón y quiso detener a nuestros compañeros y poquitos compañeros habían ido porque ya estaba todo con mucha represión, los detenían de estar



en las esquinas, en el barrio [...] y una de las mamás dijo en voz muy fuerte “tómense de las manos las mujeres, vamos a sacar a estos muchachos en medio”, y eso permitió que sacáramos a muchos de ellos que los llevábamos en medio entre mamás y muchachas jóvenes y señoras del barrio que nomás estaban ahí por solidaridad [...] fue muy impresionante ver cómo cuando ellos se querían retirar del panteón llegaban a la puerta y se regresaban corriendo, querían brincar la barda y se regresaban o sea estábamos rodeados, estábamos acorralados, entonces todas esas son lecciones que nunca vas a leer en ningún libro, lo viste, lo viviste y lo sentiste como represión.

Yo sentía que ahí yo tenía mucho enojo, mucha rabia, vivía la injusticia... yo le conocí el rostro al estado represor en esa injusticia; yo antes vivía en una burbuja familiar donde yo tenía todo resuelto, y en ese momento fue para mí, fue un choque muy fuerte (B. Gutiérrez, entrevista realizada el 27 de julio de 2021).

En el caso de Alma, como se ha reiterado, estaba en un ambiente familiar con trascendencia histórica en los movimientos sociales; su padre había muerto en el primer intento de tomar un cuartel, no obstante, su radicalización no se dio por esas circunstancias, sino que hay otro momento de decisión individual: la represión del 2 de octubre.

Viene el 2 de octubre cuando estábamos haciendo uso de nuestras garantías constitucionales de organización, manifestación, libertad... todo; o sea, ¡andábamos haciendo uso de nuestras garantías, y nos asesinaron! Entonces dijimos “pues no, les vamos a contestar de la misma manera”. Como que después del 2 de... no, “como que”, si tú revisas, después del 2 de octubre en muchos estados del país se hacen los núcleos [...]. Después del 2 de octubre se formaron muchos grupos guerrilleros en las universidades [...] dijimos “pues nosotros andamos legales haciendo uso de nuestros derechos —no sabíamos que eran derechos humanos, pero eran garantías individuales, así nos lo enseñaron, y nos respondieron con el asesinato y la represión— entonces con lo mismo les vamos a contestar”, como que fue algo que mucha gente decidimos [...] Y entonces ya, nos sumamos muchos a la clandestinidad, y 2 años después me detuvieron (A. Gómez, entrevista realizada el 2 de mayo de 2022).

Herminia Gómez narra un episodio que refleja la cerrazón de las instituciones en ese momento, y cómo tomó también la decisión de incorporarse a la lucha armada:

Yo no terminé en [la Normal de] Saucillo, porque en el 68 que fue la Masacre de Tlatelolco, participábamos, nos llegaba información, nosotras íbamos un grupito de alumnas que ocupábamos puestos de dirección en la Sociedad de Alumnas —íbamos a México a eventos de la Federación; eso desde años anteriores, desde el 67 por ejemplo, el 68—. Y ya en tercero de Normal, cuando se cumplió un año de la Masacre de Tlatelolco, nosotras hicimos un minuto de silencio, nosotras, digo a la Sociedad de Alumnas, todas, y luego nos expulsaron. Nos expulsaron a casi todas las que ocupábamos un puesto de dirección en la Sociedad de Alumnas; expulsaron al Comité Ejecutivo, expulsaron a las del Comité de Huelga, y expulsaron a las del COPI [...]. Ya en ese tiempo, en tercero de Normal, yo era la presidenta del COPI y pues claro que me expulsaron, sin derecho a regresar. Para esas fechas, yo ya había hecho un trato con una organización armada, que era principalmente los que nos conectamos; fuimos maestros, alumnos de Normales Rurales. Ya se habían ido a Corea, yo no iba a ir porque estaba en el último año de la Normal, pero como me expulsan, yo rápido de ahí “ya estoy afuera, llévenme a Corea”, y en enero de 1970 me fui a Corea. Fui a Corea, ahí recibimos instrucción militar primero, y luego también mucha teoría marxista-leninista, mucha teoría, por ejemplo, de los países que estaban en lucha que sí eran marxistas-leninistas, pero no tenían completo el esquema del socialismo (H. Gómez, entrevista realizada el 4 de mayo de 2022).

Las tres maestras, después de un periodo de actividades, fueron detenidas. Bertha en su natal Guadalajara fue encarcelada por 4 años; Alma y Herminia fueron encerradas en la cárcel de Santa Martha Acatitla en la Ciudad de México, lejos de todas sus redes de apoyo, por 3 años y por 4 meses, respectivamente. En la cárcel Bertha continuó los círculos de estudio con sus compañeras detenidas. Señala: “cuando fui presa política también di clases de alfabetización, por eso digo que siempre seguí siendo profesora, se me atravesaba la necesidad de hacer eso” (B. Gutiérrez, entrevista realizada el 27 de julio de 2021). Alma, por su parte, recuerda que, aprovechando las políticas de rehabilitación social en los centros penitenciarios, comenzó a organizar clases de *ballet* folklórico, de deportes



y círculos de estudios, entre ellos marxistas. Dentro de la cárcel nunca dejaron de ser las maestras normalistas previas a su acción armada.

REFLEXIONES FINALES

El objetivo de este trabajo fue explicar y comprender, en el contexto discursivo de las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, circunstancias, voluntades y decisiones de jóvenes normalistas que transitaron su formación y práctica docente, politización y lucha social de centros escolares, barriales y campesinos a movimientos político-armados de alcance regional y nacional.

Si bien la historia de las maestras no es un campo nuevo, ya que existen distintos estudios sobre la feminización del magisterio, y otro importante estado de conocimiento que muestra su presencia y contribución en la historia social, política y cultural en diversos periodos y regiones, no hay un énfasis en la relación docencia-militancia en la segunda mitad del siglo XX.

Lo segundo que me gustaría recuperar es que la historia de estas maestras se enmarca en la propia historia de las Escuelas Normales Rurales y urbanas. Si no interpretaba la historia de las maestras a la luz de un contexto discursivo —de la política, cultura y sociedad de una época— serían relatos definitivamente mudos. Por ello, presento un trabajo de contextualización empezando por su institución de formación educativa, recuperando las influencias barriales, familiares y comunitarias, como elementos que nos constituyen.

En respuesta a una de las preguntas que orientó la investigación: ¿a partir de qué referentes las jóvenes normalistas entrevistadas construyeron su identidad profesional? Puedo argumentar que la educación socialista que se desarrolló durante el cardenismo incidió en vastas generaciones que egresaron de las Escuelas Normales Rurales, aun cuando se instituyeron nuevas reformas educativas. La escuela socialista, al estar ligada al campo y a las comunidades, arraigó en las profesoras el “deber ser docente” líder social, que lo transitaron después, en algunos casos, en el acompañamiento de lucha por la tierra de los campesinos y la lucha por la vivienda de las periferias urbanas.

Durante su relato, es frecuente que las profesoras Herminia y Alma evoquen el origen como líderes comunitarios de sus familias y se posicionen como hijas de esos personajes comprometidos con el futuro del

país. Preservan la noción cardenista de que el maestro rural debía ser un líder social. Además, retoman el concepto: vocación. Como concluía Padilla (2019), leer cómo las maestras recuperan sus historias familiares y las vinculan con la comunidad con la que trabajan, aunado a su experiencia en la militancia, es una relación continua de décadas de pobreza, periodos de resistencia y la sensación de que la justicia estaba al alcance. Aquellas jóvenes normalistas que atendieron los llamados de la justicia social y los de una educación contra la desigualdad, emprendieron los discursos ideológicos, por su propia experiencia personal.

En este texto no se ha destacado la acción armada de las maestras entrevistadas, no porque carezcan de importancia, sino porque el énfasis ha estado en su ser maestras normalistas, lo que determinó su acción política. Con énfasis en sus experiencias de formación y práctica docente en paralelo a la militancia, son un aporte a la historia de la educación de nuestro país.

Como vimos, el ingreso a las Normales, su participación política en ellas estuvo condicionadas por su experiencia y preocupación por el bienestar colectivo. Ya sea por la incidencia familiar, del contexto, o de vínculos personales, la decisión de sumarse a la acción armada no habría sido posible sin su lucha como docentes. Limitar su radicalización a lo acontecido en 1968 o 1971, o a su politización en un espacio escolar sería borrar una agencia o trayectoria como líderes sociales; sus decisiones fueron un cúmulo de voluntades y circunstancias que las que fueron dotando de sentido.

Ser docentes para ella significó ir mucho más allá de la instrucción. Su profesión se convirtió en punto de partida para la construcción de experiencias que buscaban y buscan el bien colectivo. La organización colectiva por la defensa de los derechos se convirtió en su práctica cotidiana, desde la cual se enfrentaron al Estado y a los esquemas sociales estructurados frente a su ser mujer.

Las historias de estas tres mujeres apenas arrojan un poco de luz sobre las múltiples experiencias de las mujeres que participaron en las guerrillas de los años 60, en sus motivaciones y sentires. Pero también, apuntan a la posibilidad de una construcción de una pedagogía de la memoria en la que las experiencias pasadas contribuyan a la formación docente en la producción e importancia de la memoria para realizar una de las labores más importantes de la docencia: la colectivización de la vida.

Que este trabajo sea una evidencia de que las maestras también estuvieron ahí, luchando por democratizar espacios, por garantizar la libertad de reunión, prensa, expresión, reparto agrario, educación pública y



gratuita; contra la desigualdad social; contra quienes cometieron graves violaciones a derechos humanos en las décadas de los sesenta a ochenta del siglo XX, y sus experiencias, como las de otras tantas profesoras, no pueden quedar olvidadas.

FUENTES CONSULTADAS

- AGUAYO, Q. (2001), *La charola, una historia de los servicios de inteligencia en México*, Grijalbo.
- ÁVILA, E. (2017), en González, R., Olivier, G. *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación*, Editorial Terracota.
- ÁVILA, F. (2022), "Tensiones de género y empoderamiento de dos mujeres guerrilleras. Aproximación biográfica a integrantes del Frente Urbano Zapatista (FUZ) y los 'Lacandones' (1968-1972)", *Secuencia: Revista de historia y ciencias sociales*, (113), pp. 1-43, disponible en: <<https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i113.1953>>.
- ÁVILA, T. A., L. Meza, P. Vázquez, (2020), "Los discursos sobre el maestro durante el periodo de la educación socialista", *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 409-418, disponible en: <doi.org/10.33010/recie.v5i1.1043>.
- CÁRDENAS, M. (2006), "La participación de las mujeres en los movimientos armados", en Verónica Oikion y Martha Eugenia García (eds.), *Movimientos armados en México siglo XX*, CIESAS-COLMICH.
- CASTORENA, N. (2019), *Estaban ahí. Las mujeres en los grupos armados de Chihuahua (1965-1972)*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- CEDILLO, A. (2010), Mujeres, guerrilla y terror de Estado en la época de la revolución en México, *La Guerra Sucia en México*, disponible en: <<https://www.laguerrasuciamx.com/2010/>>.
- CIVERA, A. (2008), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense.
- COLL, T. (2015), "Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia", *El Cotidiano*, (189), pp. 83-84.
- Cuarto Informe de Gobierno del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Luis Echeverría Álvarez (1° de septiembre de 1974), <<https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-14.pdf>>.
- FLORES, Y. (2019), "Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla", *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (87), pp. 205-226.

- GALVÁN, L. (1997), “La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad”, *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), pp. 49-74.
- GUTIÉRREZ, B. (2017), *Sobre la piel del tiempo*, Colección Litorialia.
- LÓPEZ, O. (2017), *Las maestras rurales mexicanas en el contexto del México violento de la posrevolución*, COMIE, disponible en: <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2674.pdf>>.
- MAYO, B. (2006), *La guerrilla de Genaro y Lucio. Análisis y resultados*, Grupo Jaguar Impresiones.
- MÉNDEZ, M. (2019), *Mujeres Insurgentes de los años 70. Género y lucha armada*. UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- (2015), *Mujeres Insurgentes de los años 70. Género y lucha armada*, tesis doctoral, CRIM-UNAM, disponible en: <<https://doi.org/10.22201/crim.9786073019804e.2019>>.
- PADILLA, T. (2009), “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”, *El Cotidiano*, 154, pp. 85-93.
- VICENTE, C. (2019), *Tiempo suspendido. Una historia de la desaparición forzada en México, 1940-1980*, Bonilla Artigas Editores.

Entrevistas

- Entrevista a Alma Gómez Caballero realizada por AN, Chihuahua, Chih., 2 de mayo, 2022, transcrita por AN.
- Entrevista a Bertha Lilia Gutiérrez Campos realizada por Angélica Noemí Juárez Pérez (AN), vía virtual, 27 de julio, 2021, transcrita por AN.
- Entrevista a Herminia Gómez Carrasco realizada por AN, Chihuahua, Chih., 4 de mayo, 2022, transcrita por AN.



Transformación Evolutiva de las Escuelas Normales Nicaragüenses*

Alina del Carmen González Jirón

Ministerio de Educación de la República de Nicaragua



* Alina del Carmen González Jirón. Directora general de Formación Docente. Ministerio de Educación de la República de Nicaragua.

INTRODUCCIÓN

La educación en todos los tiempos ha sido un factor elemental para los cambios a nivel personal, familiar, comunitario, de país, y por qué no decir: del mundo. Sin embargo, la historia nos narra como ésta se ha venido transformando paulatinamente en segmentos: mientras que para una minoría afectada por políticas neoliberales aún no tiene acceso porque es privatizada, para otros como un derecho restituido, están incrementando sus oportunidades, y para quienes la educación es gratuita y de calidad, tienen un deber y una obligación, están promoviendo planes de desarrollo humano pleno como un compromiso de nación, para la reducción de la pobreza.

Remontándonos en los antecedentes históricos, la educación vista desde las Escuelas Normales no ha sido la excepción. Dando una mirada en la historia de la formación de maestros en Nicaragua, nos damos cuenta cómo en su trayectoria ha surgido un sinnúmero de procesos de transformación. Desde el año 1882 se fundó el primer colegio de señoritas y el primer Kindergarten en la ciudad de Granada. Así mismo, en libros de actas de 1892, se encuentran registros de títulos con mención de Maestros de Educación Superior, graduados del Instituto Nacional de Oriente, con un sistema de internado. Para los años de 1892 y 1893 se otorgaba el título de Normalista en el Instituto Nacional de Oriente, pero también los títulos como Profesoras y Maestros de Educación Superior. Un dato interesante que recuperamos en este proceso es que, desde el año de 1882 hasta la actualidad, han sido las Escuelas Normales las encargadas de la formación de Maestros de Educación Primaria en Nicaragua.

Con estos antecedentes, en el presente trabajo hacemos un breve recorrido en la historia de la formación de maestros en Nicaragua, en el que identificamos cuatro etapas, a saber, mismas que ayudan a entender la transformación evolutiva que le da sentido a este nuevo contexto en donde hoy contamos con un modelo educativo centrado en la persona, con

enfoque en el aprendizaje y que nos permite transformar la Formación Inicial Docente de un nivel técnico superior a nivel terciario ofertando cinco carreras de licenciatura, las que vendrán a mejorar los contextos de los estudiantes aportando a la lucha contra la pobreza.¹

CONTENIDO

De acuerdo con información presentada por la UNESCO/OREALC (2013), la base institucional de la formación docente en América Latina “deriva de sus orígenes en las Escuelas Normales establecidas a lo largo del siglo XIX en todos los países” (UNESCO/OREALC, 2013, p. 37). Paralelamente a esta base institucional y con el fin de atender a una creciente población para el nivel secundario, se originan instancias universitarias de formación docente, eventualmente facultades de educación.

Inicialmente, tanto en América Latina como en el Caribe Anglófono, la formación docente para el nivel primario ocurría en instituciones de nivel secundario. Esto comenzó a cambiar progresivamente desde fines de los años sesenta del siglo pasado, pero con más fuerza a partir de los años ochenta en lo que se ha llamado tercerización de la formación docente de nivel primario. Este proceso aún no se completa, en la medida en que Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y Surinam mantienen un sistema de formación normalista de nivel secundario.

En Nicaragua, la formación de Maestros de Educación Básica o Primaria ha tenido grandes transformaciones significativas, donde se pueden definir cuatro periodos importantes, iniciando el primer periodo de las Escuelas Normales a partir del año 1882 a 1903 donde se fundaron: el primer Colegio de Señoritas y el primer Kindergarten en la ciudad de Granada, el Instituto Nacional de Oriente (internado) León, quien otorgaba el título de Maestro de Educación Superior, títulos de profesora de Kindergarten y Profesora de Primaria e Intermedia, la primera Escuela Normal (Masaya), para la formación de maestros de los Departamentos de

¹ Aquí retomamos la descripción de Venegas Renault con respecto a la terciarización, a la que se refiere como “la ubicación en el nivel post secundario de los procesos de formación docente en la estructura de un sistema educativo. El trabajo procura, además, la reflexión acerca de la importancia de elevar la calidad de la formación docente, por la vía de procesos de educación terciaria, como uno de los medios para la calidad educativa de los países” (Venegas Renault, 2006, p. 1).

Matagalpa, Jinotega, Chontales y del Litoral Atlántico, el Instituto Pedagógico La Salle Managua-León.

Aunque la Primera Escuela Normal francesa surge en 1794, para la formación de los futuros maestros en el arte de enseñar con vocación, es durante la última parte del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX cuando, como parte del proceso social impulsado por los revolucionarios franceses, estas instituciones “asumen entre sus objetivos la implantación, tutela y control de los sistemas de escolarización de la población infantil, como mecanismo de culturización de nuevo orden liberal burgués y de afirmación frente a los poderes pedagógicos de la sociedad del Antiguo Régimen, encarnados fundamentalmente en la Iglesia” (MINED, 9 de febrero de 2023).

En el segundo periodo de Escuelas Normales, a partir de 1907-1949, se crea la Escuela Normal de señoritas de Managua. Para la formación especial de maestras de educación elemental y superior. Después pasó a ser reglamentada por religiosas de la divina Pastora, primera Escuela Normal Central de Varones Managua. Título de Maestro de Educación Primaria con una duración de cinco años, el instituto pedagógico de varones de Managua a cargo de los hermanos de las escuelas cristianas, contratados por el gobierno a fin de formar maestros de educación primaria. En este proceso encontramos que el surgimiento de las Escuelas Normales en Nicaragua corresponde de manera estricta con las miradas e interpretaciones de su gobierno. Así encontramos que durante el periodo denominado “Modernización del estado”, promulgado por el presidente José Santos Zelaya López (1893-1909), las escuelas normales que fueron creadas tuvieron fundaciones basadas “en género, procedencia geográfica y clases sociales” (MINED, 9 de febrero de 2023).

En el Diario de Nicaragua del 17 de septiembre de 1895, se publicó un decreto ejecutivo con el que se estableció una Escuela Normal en Masaya, “para civilizar a los indios que habitaban los departamentos de Matagalpa, Jinotega, Chontales, y la Costa Atlántica, a la que ingresarían 10 alumnos por cada departamento y 30 del litoral atlántico” (Diario de Nicaragua del 17 de septiembre de 1895, citado en MINED, 9 de febrero de 2023).

Tres años después, en 1898, se funda el Instituto Nacional de Oriente en Granada y el Instituto Nacional de Occidente en León; y según Isolda Rodríguez, como se cita en Portugal-Duarte (2017): “En cuarto año, a los alumnos les impartían una asignatura de Pedagogía, y así los formaban en el magisterio” (citado en MINED, 9 de febrero de 2023).



Luego, en 1908 se establece en Managua la Escuela Normal de Señoritas, una de las primeras en Centroamérica, a cargo de la profesora Josefa Toledo de Aguerri, Portugal-Duarte (2017) documenta que la carrera duraba cinco años, y las alumnas, además de aprender del magisterio, las instruían en corte y confección, además de las tareas del hogar. En total coherencia con el papel asignado por las oligarquías a la función educativa. En 1911, nació el Instituto Pedagógico de Managua, el cual a partir de 1913 funcionó exclusivamente para varones normalistas.

Es a partir de 1938 que se crean dos Escuelas normales estatales (para mujeres y para varones en Managua), y se autorizó, a Centros religiosos, la formación de maestros de Educación Primaria tales como La Divina Pastora en Managua, Colegio Sagrado Corazón de Jesús en Chinandega y Colegio La Recolección en León. Hasta esa fecha, los criterios para ingresar eran excluyentes, basados por una parte en género, en las Escuelas Estatales y estratos sociales en las privadas.

En este periodo, al autorizarse el bachillerato en ciencias y letras, se desnaturalizaron las finalidades para las que fue creado el instituto que se convirtió en centro privado de educación secundaria. A partir de esa decisión, por decreto ministerial del 1 de mayo de 1914, se organiza un nuevo plan de estudios que reemplaza el de octubre de 1911. En virtud de este decreto se toman las siguientes providencias:

1. Se le cambia el nombre de Escuela Normal de Señoritas por el de Escuela Normal de Institutoras, en donde se pueden cursar las carreras de Maestras de Educación, contadora de comercio, mecanografía, estenógrafa, telegrafista, telefonista. Quienes lo desearan podían cursar las materias para obtener su diploma de bachiller en ciencias y letras, además se establecieron clases de artes, manualidades y educación para el hogar.
2. Se dictan nuevas normas para el goce de becas en la Escuela Normal.
3. Se suprimen los grados de maestras de enseñanza elemental y de maestras de Kindergarten.
4. Se explica que el estado sólo concede becas a los que realizan estudios de Maestras de Educación que duran 4 años.

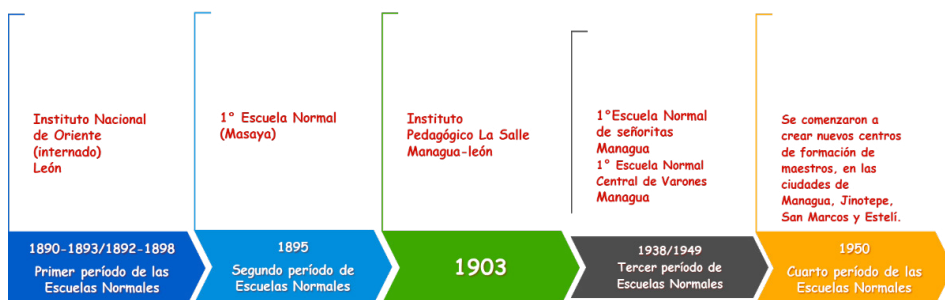
Por decreto del 30 de octubre de 1914, se autoriza por primera vez en Nicaragua al sobresueldo por título a los maestros egresados de Escuelas Normales.

En 1938, siendo ministro de educación pública el doctor Modesto Armijo Lozano se fundaron en la ciudad de Managua, las dos escuelas normales, una para varones y otra para señoritas (Pérez Valle, 7 de febrero de 2016).

El tercer periodo desde 1950, se comenzaron a crear nuevos centros de formación de maestros, en las ciudades de Managua, Jinotepe, San Marcos y Estelí. Donde obtenían título maestros de Educación Primaria con cinco años de carrera en su formación y un nivel de ingreso 6° aprobado.

Isolda Rodríguez anota que ya a mediados de los 50: “La educación estaba dirigida para que los futuros maestros le enseñaran a los campesinos a trabajar la tierra y la crianza de animales, además de las letras”, desde: Escuela Normal de Varones Franklin Delano Roosevelt y Escuela Normal de Señoritas Salvadora de Somoza, ambas en Carazo; Escuela Normal Central de Managua y Escuela Normal Rural de Estelí.

El periodo estuvo marcado por programas de estudio elaborados como parte del programa de UNESCO denominado Escuelas Normales Asociadas, y la dirección de la Alianza para el Progreso, estrategia yanqui creada para ayudar a contener el avance del buen ejemplo de la Revolución Cubana (MINED, 9 de febrero de 2023).



Línea de tiempo de la historia de las Escuelas Normales en Nicaragua 1890-2022

El 18 de diciembre de 1968, mediante decreto legislativo No. 8, publicado en la Gaceta No. 24, 25, 26, 27, del 29 al 31 de enero y 01 de febrero de 1969, se da a conocer el reglamento de las Escuelas Normales de Nicaragua, donde en su artículo 1 se lee: “Las Escuelas Normales de la República son centros educativos profesionales que imparten enseñanza a partir del ciclo básico y están destinados a la formación del personal docente a las Escuelas Primarias del País” (Decreto núm. 8, 29 de enero de 1969).



En su lección inaugural el doctor Salvador Vanegas Guido, ministro asesor del presidente de la República de Nicaragua expresa que la Revolución Popular Sandinista, en 1979, abrió un nuevo capítulo en la educación del país, llevando a la práctica el Programa Histórico del FSLN, el cual establecía que se “forjarán más y mejores maestros, con los conocimientos científicos que demanda la época actual, que puedan satisfacer a la totalidad de nuestra población estudiantil [...] adaptará los programas de enseñanza a las necesidades del país, aplicará métodos de enseñanzas a las necesidades del país, experimentales y científicas” (MINED, 9 de febrero de 2023).

LAS ESCUELAS NORMALES Y EL MODELO NEOLIBERAL (1990-2006)

Este enriquecedor proceso revolucionario, en términos educativos, fue interrumpido en una perversa pausa creada por los 16 años de gobiernos neoliberales, quienes redujeron las Escuelas Normales, despidieron a la mayoría de los formadores, pauperizando la calidad educativa, e iniciaron un franco proceso de reducción de matrícula y transición paralela a institutos de secundaria como alternativa para los egresados.

El contexto de este desastre educativo que afectó a generaciones de nicaragüenses tuvo como corolario la Autonomía Escolar y su consecuente proceso de privatización de la educación pública y el incremento alarmante del empirismo docente en aulas de clases (MINED, 9 de febrero de 2023).

EDUCACIÓN COMO DERECHO Y DESARROLLO HUMANO (2007...)

El 11 de enero del 2007, Día Nacional de la Educación, de acuerdo con De Castilla (2018) se “conmemora el día en que la población empobrecida logra zafarse de una de las cadenas que le ataban al poste neoliberal” (citado en MINED, 9 de febrero de 2023).

Inicia el camino de la transformación evolutiva de la educación, todos los subsistemas educativos se “articulan en un todo coherente y efectivo, en todos sus niveles y modalidades” (Bautista Arrién 2008, citado en MINED, 9 de febrero de 2023).

Se fundan de acuerdo con Reyes Altamirano (2013) “nueve Escuelas Normales en Juigalpa, Bluefields, León, Siuna, Bonanza, Chinandega, Ma-

tagalpa, Rivas y Río San Juan". Por medio de los acuerdos ministeriales No. 112-AA, 113-AA, 114-AA, 115-AA de noviembre de 1980; y por primera vez se abren las puertas sin exclusiones para el pueblo (MINED, 9 de febrero de 2023).

Después de este recorrido histórico de la formación de maestros de educación básica o primaria, en Nicaragua a partir del año 2007, la Educación ha incidido de forma directa en mejorar la calidad de vida de las y los protagonistas, fortaleciendo las competencias de los docentes formador de formadores, maestras y maestros normalistas en formación que atenderán cuando ejerzan su profesión. Esta formación vista desde la implementación de un currículo centrado en el ser humano con enfoque en el aprendizaje, desde una formación profesional superior actualizada que comprenda las nuevas realidades, los nuevos tiempos, los nuevos contextos, sin olvidar de dónde venimos, ni perder la perspectiva de saber hacia dónde vamos.

En el año 2012 se retoma un proceso de transformación y actualización del currículo de las Escuelas Normales donde realizó la actualización y armonización con el currículo de educación primaria, iniciando en el 2019; trabajándose todos los elementos vinculados al diseño curricular, la revisión y armonización de las mallas curriculares y unidades pedagógicas de Educación Primaria, en la actualidad se están implementando en las Escuelas Normales con los estudiantes de continuidad educativa, es decir, quienes se formarán como Maestros de Educación Primaria.

A partir del nuevo quinquenio, en el Plan de Lucha Contra la Pobreza y en el Plan de Educación 2022-2026, de cara a la transformación evolutiva de la educación, iniciamos un cuarto periodo de transformación de las Escuelas Normales, transitando de nivel técnico superior a nivel universitario, nivel terciario, desde las nuevas Escuelas Normales de Formación Superior. Convirtiéndose así en universidades, ofertando cinco carreras de licenciatura en Educación Inicial para el Desarrollo Infantil, Educación Especial e Inclusiva, Educación Primaria con énfasis en Mediación Pedagógica, Educación primaria Multigrado comunitario, educación intercultural bilingüe.

Actualmente en la Nicaragua de Sandino y Rubén, nacen las Escuelas Normales de Formación Superior, sin embargo, que toma como Norte la formación en competencias para el desarrollo humano pleno; los nuevos currículos, didáctica, tratamiento pedagógico que se han diseñado, ponen en el centro de forma categórica al ser humano en todas sus dimensiones



y la construcción efectiva de aprendizajes en interacción con su realidad y contexto se constituye en elemento catalizador para el cambio de la vida y el entorno.

Se apunta al desarrollo social y económico con justicia y equidad, a partir del desarrollo humano, sabiendo que no hay desarrollo humano pleno sin educación para todas y todos; relevante, significativa, socio-crítica y capaz de poner la ciencia y la tecnología en manos de los protagonistas.

Este Modelo, liderado por el presidente comandante Daniel Ortega y la vicepresidenta Rosario Murillo, concibe como fin último el desarrollo humano pleno de las familias nicaragüenses, y es desde esta perspectiva que se concibe el nuevo rol de las Escuelas Normales para la Formación de Docentes.

Una Nueva Escuela Normal nace cobijada por las esperanzas y certezas de que próximas generaciones de educadoras y educadores cultivarán su vocación para acompañar a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la construcción de aprendizajes para cambiar su vida y entorno; para descubrir y desplegar al máximo potencialidades; para encontrar sus talentos, habilidades, sentido de justicia, dignidad humana, soberanía nacional, sensibilidad, arraigo y cultura, dominio y creación de ciencia y tecnología; para cuidar de la madre tierra... generando riquezas y que éstas no se concentren en pocas manos, viendo la vida como lo que es: un camino de aprendizajes y bien común.

¡La tarea no es sencilla como no lo es ninguna revolución!

Pero aquí están estos jóvenes, hombres y mujeres, arquitectos de su futuro, andando en el camino... seguros, como el gran educador y revolucionario Sandinista Ricardo Morales, de que hemos dado el primer paso y no pararemos de andar jamás (doctor Salvador Vanegas Guido, febrero 2023).

FUENTES CONSULTADAS

BAUTISTA ARRÍEN, J. (2008), "Referentes de impacto en la educación de Nicaragua, período 1950-2008", *Encuentro*, (79), 8-18, disponible en: <<https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i79.3643>>.

Diario Oficial, *La Gaceta*, República de Nicaragua, año LXXIII, núm. 24, managua, D. N., Miércoles 29 de enero de 1969.

MINED (2023), *Lección Inaugural: Lanzamiento de Nuevas Carreras de Especialización Superior en Escuelas Normales*, disponible en: <<https://www.mined.gob.ni/>>

leccion-inaugural-lanzamiento-de-nuevas-carreras-de-especializacion-superior-en-escuelas-normales/>.

PÉREZ VALLE, Eduardo (2016), “Antecedentes históricos de la Normal de Señoritas”, *Nicaragua desde el Mirador de Nuestra Historia. Una ventana hacia el pasado y una puerta hacia el futuro. Historias de ayer y de siempre...*, domingo 7 de febrero de 2016, disponible en: <<https://bitly.ws/3eWGA>>.

PROYECTO MED/UNESCO/Países Bajos/519/NIC/11: “Apoyo al Sistema de mejoramiento de la Educación Nicaragüense, SIMEN”, Escuela Normal central de Managua, diagnóstico Socio-educativo, proyecto.

SALGADO PEÑA, R. (2006), *La Formación de docentes en América Latina*, compilación. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Francisco Morazán.

UNESCO/OREALC (2013), *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, Estrategia Regional sobre Docentes Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO Oficina de Santiago, Chile.

VANEGAS GUIDO, Salvador (febrero 2023), *Transformación de Escuelas Normales de Formación Superior*, Matagalpa.

VENEGAS RENAULD, María Eugenia (2006), *La Tercerización de la Formación Inicial Docente para la Educación Primaria en los Países Centroamericanos y República Dominicana*, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), San José, Costa Rica.



EL FUEGO Y LAS CENIZAS

FUENTES, MEMORIA E HISTORIA
DEL NORMALISMO EN MÉXICO
Y LATINOAMÉRICA

Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Sergio Ortiz Briano

Coordinadores

fue editado por

LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PARA EL MAGISTERIO, LA ESCUELA NORMAL RURAL
“GRAL. MATÍAS RAMOS SANTOS” Y EL
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Se terminó en la Ciudad de México en noviembre de 2024.

Cuando iniciamos este proyecto, reflexionábamos acerca del valor e importancia de acercarnos a la historia de las escuelas normales del país para alentar, si vale la expresión, la recuperación y el ordenamiento de la historia documental y la historia oral de estos espacios de formación de maestras y maestros a lo largo del siglo xx en México, con diversas finalidades. Por un lado, con la esperanza de contribuir en el desarrollo de la historiografía en torno a la formación del magisterio que en 2025 cumplirá dos siglos de historia, con la fundación de la Escuela Normal Constitución en la ciudad de Zacatecas; alentar la construcción de la escritura profesional y metodológica en el proceso de formación para el magisterio; y, finalmente, promover el desarrollo de la investigación histórica como parte de la actividad académica que demandan las instituciones de educación superior, en un período que va de inicios del siglo XX hasta la segunda mitad del referido. Pero también para identificar algunas de las dinámicas que se fueron gestando en la relación entre las disposiciones oficiales y las maneras en que las comunidades escolares las asumían.

Con este antecedente, tomamos la decisión de convocar a personas interesadas en la investigación del fenómeno del normalismo en México para acercarnos, desde diferentes perspectivas —historia y etnografía—, a experiencias de maestras y maestros en diferentes regiones del país, pero también, a esa historia de lucha y resistencia de estudiantes de las escuelas normales rurales durante el siglo xx. Fue así que convocamos a la realización del seminario de investigación titulado: Fuentes, Memoria e Historia del Normalismo en México y Latinoamérica. Aunque dicho seminario contó con la participación de dieciséis especialistas sobre el tema, finalmente logramos recuperar ocho colaboraciones presentadas en algunas de las sesiones, las cuales integran este libro al que decidimos titular: *El fuego y las cenizas. Fuentes, memoria e historia del normalismo en México y Latinoamérica*.

Las voces de investigadoras e investigadores concentradas en estas páginas son la llama, invitación para preservar la memoria e historia que se ha marginado y ahora es reconstruida para la historiografía educativa, ubicada dentro de una cartografía tan vasta como longeva que requiere el concurso de más investigaciones y el esfuerzo de instituciones para seguir construyendo de las cenizas del olvido, el fuego de su memoria.

HALLIER ARNULFO MORALES DUEÑAS Y SERGIO ORTIZ BRIANO



Educación
Secretaría de Educación Pública

Cultura
Secretaría de Cultura

DGESuM
Dirección General de Educación
Superior para el Magisterio

