

Política educativa y configuración de las normales rurales en México.

Iván Alexis Pinto Díaz
ENR Mactumactzá/Universidad Autónoma de Chiapas
iapidiaz70@hotmail.com

Rafael Burgos
Universidad Autónoma de Chiapas
rburgos@hotmail.com

Fernando Rey Arévalo Zavaleta
Universidad Autónoma de Chiapas
arevalof@hotmail.com

Resumen

La escuela Normal Rural (NR) mexicana se creó en 1921 para formar profesores de educación primaria que atendieran las zonas rurales y marginadas en México; fue una respuesta a los compromisos sociales que permearon y acicatearon la revolución de 1910. La perspectiva educativa e ideológica-cultural que se construyó en estas escuelas se articuló, pero también se ajustó, a la política educativa en turno. Articulación y ajuste que se configuró desde la perspectiva de las comunidades escolares de estas escuelas.

La ponencia revisa cómo la política educativa mexicana no se ha aplicado mecánicamente (Torres, 2008) en estas escuelas. Alumnos y profesores siempre han planteado una interpretación a las acciones y decisiones educativas gubernamentales, con la intención de mantener su vigencia y permanencia en el contexto de las escuelas formadoras de profesores. Las escuelas normales rurales mexicanas pueden explicarse desde diversas aristas, esta ponencia aborda la configuración que media entre la política educativa y las condiciones y perspectivas escolares, para lo cual se retoma las condicionantes que confluyen al interior de este tipo de planteles educativos y del cual se puede considerar las relaciones de poder, la cultura política y la ideología.

I. Formadores y estudiantes de NR: elementos y procesos que configuran la institución escolar.

En esta primera parte, se aborda algunos de los elementos que permitieron la emergencia de las escuelas normales rurales y los procesos que la caracterizaron. En este conjunto de elementos y procesos se busca establecer los rasgos que han configurado el sentido de “negociación”ⁱ de estas instituciones escolares con la política educativa mexicana.

Como punto de partida hay que señalar que la Revolución mexicana (1910) contenía como esencia el generar una obra educativa que llegara a todo el pueblo, que la cultura fuera centro de convivencia y recreación. Pero una cuestión se hizo patente ante dicho ideal e interés educativo, la carencia de recursos humanos formados para alcanzar el objetivo planteado: el formar una ciudadanía fundada en la cultura y la educación.

Por lo tanto, era necesario crear instituciones educativas que se hicieran cargo de la preparación de profesores que con un conocimiento y mística particular incidieran en las comunidades rurales, sobre todo educaran a la niñez mexicana en valores, identidad y conocimiento acorde al proyecto de nación que se pretendía edificar. La intención se concretó en las denominadas escuelas normales rurales.

La escuela NR era llamada a responder a los cambios pedagógicos y a la nueva orientación de la educación rural que se gestaba en el México post-revolucionario. Lauro Aguirre, pedagogo mexicano de la época, sugería establecer escuelas normales fuera de las ciudades, en lugares con suficiente espacio; señalaba la necesidad de convertir dichas escuelas en centros coeducativos para la formación de maestros de educación primaria, rural y técnica.

El Estado mexicano se empeñó en poner a funcionar las instalaciones educativas, pero el modelo de escuela se fue construyendo como resultado de la intención y compromiso de los formadores por establecer una educación que preparara a los futuros profesores que coadyuvaran en la mejora de las condiciones de vida de la gente de los pueblos y comunidades rurales de la nación mexicana.

Las características de las normales rurales se fueron configurando y tomaron cauces según la circunstancia históricaⁱⁱ y las condiciones de las instituciones escolares.ⁱⁱⁱ Cada escuela NR se constituyó con sus particularidades, cada formador generó una práctica e intervención sujeta a sus condiciones, intereses y perspectiva de lo que podía ser la institución formadora de profesores de educación primaria rural.

Existieron elementos de esas prácticas que se enraizaron, como el carácter práctico más que de teorización dado a la clase, el sentido comprometido y tenaz otorgado a la labor educativa, el asumir como una familia a la comunidad escolar, manifestado en el trato y cuidado de los estudiantes tomando como referente su condición de clase social (estudiantes de condición pobre).

No se pretende soslayar el hecho de que fue la política educativa operada por la Secretaría de Educación Pública y las condiciones locales, los elementos que influyeron en la configuración de los procesos educativos de estas instituciones, pero, por otro lado, el origen social y de formación definió la actuación de los sujetos que confluyeron en estas escuelas. Aunque existía una orientación y definición del trabajo de las normales rurales, fueron las condiciones en la entidad en donde estaban ubicadas y las características de los sujetos (formadores y alumnos provenían de comunidades marginadas) las que determinaron el sentido de desarrollo de dichos planteles.

Al hablar de normales rurales, regularmente se olvida que los formadores que ahí participaban, se constituyeron en mediadores, reproductores, pero también en impulsores de un modelo de escuela que mejor representaba las condiciones del momento y sus intereses. La participación de los formadores no se puede reducir al sólo hecho del trabajo en aula, sino que su presencia estaba marcada sustancialmente por el quehacer complejo y diverso de cada plantel.

En el ámbito del estudiantado, desde que se fundó la institución, se caracterizaron por su espíritu autónomo, de defensa y conservación de sus espacios de formación, como por los apoyos (para la formación y para el servicio asistencial) que fueron conquistando a través de las luchas que emprendieron. El carácter cooperativo y de sentido de familia que se promovió al interior de las escuelas dio cabida a que se estableciera una organización escolar que definía el orden y un papel preponderante del alumno en el funcionamiento de la escuela (sobre todo del servicio asistencial y de internado).

Desde la fundación de estas escuelas (en la década de 1920), a los estudiantes se les impulsó para que se organizaran en sociedades de alumnos, ya no sólo para organizar y apoyar en el funcionamiento escolar, sino también para defenderla y asegurar su supervivencia. El elemento ideológico y de lucha socio-educativa empezó a emparentar a estos planteles.

Desde sus inicios las normales rurales, y por iniciativa propia, fueron experimentando autogobiernos. Ello fue fomentado por la misma Secretaría de Educación Pública “Los estudiantes debían en un futuro convertirse en líderes de las comunidades y por lo tanto debían aprender a manejar la autoridad participando en el gobierno escolar” (Civera, 2004: 9).

El autogobierno se observa como resultado de la conjugación de planteamientos que tienen su origen en la escuela racionalista, la pedagogía de la acción y otras experiencias educativas generadas en el siglo XIX, y que proclamaban la disciplina como un proceso alejado de la imposición, que la educación debería promover el autocontrol y principio que permitía desterrar los actos coercitivos como mecanismo de la enseñanza y el aprendizaje.

El gobierno escolar y la organización política marcaron las características de las normales rurales, definiendo su rumbo y trayectoria, dándoles particular presencia en el contexto de las instituciones formadoras de maestros en México (y de las instituciones educativas en el país). Cuestiones que aunadas al origen de los alumnos, los procesos que se instituyeron para la formación de los futuros docentes, los problemas y necesidades que empezaron a atender y resolver (tanto internos como externos), configuraron una tradición al interior de dichas escuelas. Todo lo anterior no tendría sentido de explicación, si no se considera que a los formadores de las normales rurales los motivaba la vocación, el compromiso y la buena voluntad; para dichos trabajadores de la educación estar colaborando en una NR representaba dedicación de tiempo completo y con poco reconocimiento.

En la década de 1930 la organización política de maestros y alumnos fue consolidándose. Los formadores fueron asumiendo una posición política que los llevó a participar en agrupaciones magisteriales; los alumnos con el apoyo y directriz de más de un formador, iniciaron una trayectoria de lucha encaminada a plantear mejoras al presupuesto y a coadyuvar en la lucha de los movimientos sociales del país. Como resultado de este proceso que siguieron los estudiantes y como referente de consolidación de la formación revolucionaria que los permeaba, pero sobre todo como la esencia crítica del modelo educativo, se constituyeron en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).^{iv}

II. La configuración: aproximación conceptual de la NR como espacio de negociación ante la política educativa.

Articulado al anterior, se considera el dinamismo propio de la institución escolar, asumiendo que en ella nada está establecido y siempre hay procesos de creación, mediados por intenciones e intereses de los sujetos que en ella confluyen, por lo que es pertinente recurrir al planteamiento de Julia (1995: 149), en que se señala que los docentes tienen suficiente “libertad de maniobra”, pueden interpretar e influir en las disposiciones oficiales, esa “libertad” se expresa y está determinada en función de sus particularidades.

La libertad de maniobra apunta a considerar fundamentalmente el sentido social de la formación que se daba a los estudiantes, la aportación que el profesorado otorgaba a la formación y la característica de la escuela. Es importante advertir que en la heterogeneidad de los formadores que confluyen en estas escuelas, esa libertad adquiriría diferentes modos e intensidades, por un lado los que partían del hecho de que el papel del maestro de primaria debía tener un carácter crítico e ideológicamente revolucionario; otros en el que ajustando la práctica docente a lo dispuesto institucionalmente, hacían notar el carácter e importancia del compromiso por diversificar y profundizar la obra del maestro; es decir, no quedarse solo con la enseñanza de las letras o los números, sino que se constituyera en puente para ayudar en la mejora de las comunidades (dejando a un lado lo político e ideológico).

La libertad de maniobra a la que se alude se ubica en la lógica de “negociación” (Vaughan, 2000; Civera, 2008) que asumen formadores y estudiantes ante las disposiciones oficiales, mayormente recalitrante si consideramos la vida intensa de relaciones, conflictos y de promoción de procesos culturales que aseguraban la continuidad de la institución, lo que se traducía en la interpretación y el dar un sentido particular de aplicación a las disposiciones normativas y de política educativa, la cuestión no es que las modificaran, sino que las adaptaban a lo que pensaban les permitía rescatar el sentido social de la formación y, en el fondo, mantener la vigencia del modelo de escuela.

La presencia y práctica de los sujetos en la NR no es pensada en este trabajo como la síntesis de lo establecido pura y mecánicamente en la política educativa del Estado mexicano. No se aborda a la escuela NR, como una institución preexistente y determinada, como tampoco estática, reproductora “que moldea a los sujetos como si fueran cajas vacías” (2008b: 20), se asume como un proceso contingente y de configuración en donde participaron los sujetos en el hacer escuela, en la definición de lo que representa y caracteriza el normalismo rural.

Este planteamiento requirió traer a la mesa de discusión el concepto de “configuración” (Civera, 2008b; Rockwell, 1996) para distanciarme de la idea de mirar la escuela como

espacio cerrado y los formadores como simples reproductores, sin observar el complejo sistema de procesos de formación y de relaciones que se crean y re-crean.

El concepto configuración, junto al de formación cultural (Rockwell, 2007), ofrece una perspectiva que permite ver a las escuelas, sus procesos y la actuación de sus actores con un carácter contingente, a diferencia o por oposición de categorías sociales que se consideran derivadas de estructuras o condiciones materiales preexistentes. El concepto de configuración también permite romper con las delimitaciones formales, pero ficticias, de que las instituciones se construyen a sí mismas mediante diversos organigramas, reglamentos y discursos.

Civera define la configuración como “una formación social (...) donde los individuos están relacionados unos con otros por un modo específico de dependencias reciprocas y cuya reproducción supone un equilibrio móvil de tensiones” (2008b: 20).

Con las directrices planteadas en la anterior definición, una formación social es una construcción histórica en un determinado tiempo, bajo circunstancias particulares y con sujetos concretos, donde éstos como resultado de las prácticas que generan, vinculadas a sus relaciones, dan una orientación a los intereses y prácticas sociales que delinear. Se interpreta la configuración como una construcción social-histórica, por lo tanto, dinámica, que muestra los sentidos u orientaciones de las prácticas de los sujetos, pero indudablemente estas prácticas no son más que el elemento dinamizador que define tal o cual formación social.

Los sujetos se encuentran relacionados mediante (y generando) un equilibrio de tensiones que les permite la convivencia y el logro de los objetivos construidos, Civera también señala que ese equilibrio está fijado “con un grado mínimo” (2008b: 20), al advertir la posibilidad del dinamismo y el cambio que permea las prácticas de los sujetos. Lo anterior nos parece sustancial para hacer referencia al acontecer de los formadores, los estudiantes y las normales rurales, en virtud de que en ciertos periodos parece que el común denominador es la calma y la tranquilidad de la realidad de la escuela, pero en el fondo existe una inquietante controversia y la lucha por mantener, como también soslayar y conquistar los espacios de hegemonía y poder.

El equilibrio no puede ser más que momentáneo, bajo tensión permanente, en virtud de que la actividad cotidiana de los formadores, sus relaciones, intereses y el complejo sistema de desarrollo de la institución no hace más que provocar cambios ineludiblemente recurrentes.

Lo señalado llevó a pensar la escuela NR como una configuración, para dejar a un lado la

perspectiva que explica a la escuela como una construcción lineal, como resultado único de las directrices de la Secretaría de Educación Pública o como expresión de las disposiciones normativas oficiales y de política educativa; es decir, de factores y procesos ajenos y externos al acontecer mismo de la institución, con lo cual es posible plantear que las disposiciones de política educativa no se han aplicado mecánicamente en las normales rurales, éstas se negocian y adaptan ante los intereses, perspectiva o ideario de las comunidades escolares.

III. Institución y política educativa. Comentarios finales.

El concepto de configuración permite observar el carácter contingente y construido de las relaciones y procesos socio-culturales que se desarrollan en la NR. El concepto que orienta esta mirada, es la de retomar a la institución escolar como una formación social, donde los sujetos en una intensa presencia y participación construyen el devenir de la misma. Los formadores “configuran” equilibrios para mantener el desarrollo de la institución escolar, adaptando las disposiciones oficiales, donde arman y estrechan relaciones, definen prácticas y discursos; la participación intensa en el “hacer escuela” de los formadores se expresa en la permanente transformación de los sujetos (las coyunturas hacen que los formadores adopten posiciones en uno u otro sentido, lo que impulsa a tomar determinaciones de pensamiento y de práctica, que los definen temporalmente tanto individual como colectivamente), lo que lleva, no tan rápido como lo hacen los sujetos en mención, al cambio paulatino de la escuela.

Es importante advertir que la NR como configuración, aunque está determinada por el marco oficial y normativo, no puede analizarse sin observar la compleja estructura que la rodea: partiendo por la política educativa, el marco cotidiano de tiempo y espacio, las relaciones entre los sujetos, las condiciones de trabajo, las formas de organización y la relación con la autoridad. Esto lleva a observar que en el “hacer escuela” también está mediando el contexto estructural que la rodea; en el ámbito de la experiencia escolar esta idea permite ubicar el carácter heterogéneo de la misma, “cruzada” por las biografías de los que participan de esa experiencia, definitivamente más compleja de lo que parece.

Las escuelas normales rurales surgieron en la lógica de ofrecer un servicio de formación de profesores para el contexto rural. Eran escuelas en donde se ofrecía formación académica, pero se otorgaba una beca que le permitía al estudiante tener un servicio asistencial al interior del plantel, y el cual consistía en contar con dormitorio, ropa, calzado y otros servicios necesarios para su estadía en el proceso de formación. El plan de estudios se componía de materias prácticas y teóricas, en donde se priorizaba los talleres y actividades que formaban

para entender e incidir en las comunidades rurales. Este plan de estudios con una orientación hacia lo rural, encajaba perfectamente con la intensa vivencia ideológica y de actividad política que se promovía en las aulas y en los espacios del dormitorio. Al final de cuentas las normales rurales se convertían en espacios de formación de profesores pero concomitante también de luchadores sociales.

Es indudable que han existido decisiones de política educativa que han impactado sustantivamente a dichas instituciones, pero las comunidades escolares las han adaptado a las circunstancias de los planteles para mantener sus rasgos y características. Pueden observarse, como ejemplo, varios momentos importantes en esa intención de negociación que permite ajustar o adaptarse a los tiempos y decisiones de política educativa. En un primer momento, lo que refiere a la reforma educativa impulsada por el régimen de Manuel Ávila Camacho en 1942, la cual por decreto determinó finiquitar lo coeducativo de éstas instituciones y establecer un plan de estudios único para las escuelas normales del país, es decir el plan específico para la educación NR desaparecía. Las comunidades escolares se resistieron, durante un tiempo mantuvieron lo coeducativo, al final estas escuelas se convirtieron en unisexuales. En el ámbito de lo específico de la formación para lo rural, fueron los formadores y los estudiantes quienes mantuvieron prácticas y actividades que expresaban la intención de mantener las características originarias de dichas escuelas. Muchos de los formadores habían pasado muchos años de su vida profesional en las faenas comunitarias y rurales, eran representantes de la tradición educativa rural mexicana y al llegar a la NR reproducían su experiencia, pero asumían el rol con preocupación y dedicación por formar a un comprometido profesor de educación primaria rural. Los estudiantes, por su origen social y la formación ideológica revolucionaria que recibían, veían con interés el rescatar lo rural como elemento de identidad y compromiso de clase.

La década de 1940 significó para las normales rurales una fuerte presión del Estado mexicano para ir erradicando la perspectiva revolucionaria (que devenía de lo impulsado en la década de 1930 y sobre todo de la época del Presidente Lázaro Cárdenas) que subyacía en sus espacios de formación. En este periodo el gobierno nacional logró clausurar varias normales rurales y estableció escuelas para hombre y otras para mujeres. Al final, las comunidades escolares se adaptaron, mantuvieron la organización escolar sobre todo para defender el funcionamiento de sus planteles, conservar el patrimonio escolar que se había construido y sobre todo, consolidar el rasgo distinto de estas escuelas: para gente del campo y pobre, como su internado, formación con sello social y de compromiso con las comunidades rurales.

Las décadas de 1950 y 1960 (segundo momento) fueron de relativa calma para las normales, el Plan de Once Años^v requería de la formación de profesores y las normales rurales podían realizar su labor sin mucho contratiempo. Es un periodo en el que la matrícula se mantuvo estable y los procesos al interior de estas escuelas no se vieron vulnerados. Pero el ciclo se cerró dramáticamente al final del periodo, en tanto en 1968 y en el contexto del gran movimiento estudiantil de ese año, el Estado mexicano decide cerrar la mitad de las escuelas normales rurales que existían hasta ese momento (un promedio de 32 escuelas). La clausura definitiva de las escuelas obedeció, según el argumento oficial a que en estas instituciones no se formaba con calidad y si lo hacía para formador agitadores.

La década de 1970 fue de control a estas instituciones, el garrote y los códigos disciplinarios definieron a estas escuelas. Los estudiantes construyeron formas de organización y participación para mantener la vigencia del modelo educativo. Los problemas de orden económico que padecía el país empezaron a agobiar y minar el presupuesto de las normales rurales, el apoyo a talleres y actividades extraescolares se fueron limitando.

Para la década de 1980, y con la mirada del gobierno federal puesta en la política neoliberal, se dispuso la aplicación de la denominada reforma educativa de 1984. Los estudios de educación Normal pasaron automáticamente a ser considerados estudios de educación superior. La tradicional práctica de las normales de formar técnicos especialistas en la didáctica de la educación básica y la formación de agentes que contribuyeran al desarrollo comunitario era impactada (por decreto) por el modelo de la educación universitaria. Para ingresar a las normales (rurales o urbanas) se exigiría el bachillerato como antecedente, cuando antes lo era la educación secundaria. A los formadores se les impondría las descargas académicas y las horas de gabinete para la investigación, en una NR eso contravenía la relación y actividad intensa entre estudiantes y normalistas; hasta antes de 1984 no mediaba más comisión en la institución que la que correspondían a la guardia semanal que cada profesor debía realizar para estar cerca de los alumnos, orientándolos y cuidando el orden.

La aplicación conllevó a las comunidades escolares a discutir y definir vertientes de funcionamiento de la escuela. No se podía dejar a un lado los ordenamientos normativos y de organización dictados por las autoridades gubernamentales, pero si se mantuvo ciertas características del tipo de proceso y orientación a la formación. Formadores y alumnos mantuvieron la perspectiva de formación que daban talleres, la actividad agropecuaria y el acercamiento mediante las prácticas escolares a las zonas rurales y marginadas.

Para el periodo del 2000 al 2008 quedaban en el país únicamente 16 escuelas normales rurales. Hay que considerar que encada una de esas escuelas se vivió de forma diferente cada uno de los procesos de relación, articulación, ajuste y adaptación a los lineamientos de la política educativa. Pero el signo distintivo fue la lucha por mantener la vigencia como escuela y modelo de formación. La presión gubernamental ha sido fuerte e intensa para anular o modificar el tipo de formación que se impulsa en cada una de estas escuelas, lo que al final de cuentas las autoridades educativas lograron en los años recientes es que varias de estas instituciones cerraran o dejaran de funcionar para la formación de profesores de educación primaria, y en algún caso se le quitara el espacio neurálgico de formación ideológica y política: el internado.

En esta última etapa (2000-2008) a los normalistas se les impuso un examen de oposición para acceder a las plazas laborales. La resistencia de los normalistas rurales los llevó a generar movimientos y huelgas, algunos de los estudiantes pisaron largo tiempo la cárcel y tuvieron juicios penales por defender un derecho, el del trabajo, conquistado desde la fundación de estas instituciones, pero además consagrado en la Constitución Política de la nación mexicana. Cabe señalar que la imposición de los exámenes para acceder a las plazas para profesor no es más que un mecanismo para reducir la “carga” hacendaria del Estado, en la estrategia de no hacerse responsable de la contratación y por lo tanto, sostenimiento de la labor de los educadores.

Recientemente, en el año 2013, el gobierno de la República decidió aplicar una serie de reformas, llamadas por sus diseñadores y gestores como estructurales. Reformas que profundizan la entrega al capital privado de los últimos reductos de las riquezas y bienes nacionales. En el ámbito educativo la reforma respondía a la mirada del gran capital y a los intereses político-corporativos de ciertos sectores de la sociedad mexicana, así vemos que Claudio X. González presidente de la Fundación Televisa y de Mexicanos Primero, pidió el cierre de las escuelas formadoras de docentes, ya que dijo “hay muchas muy mediocres y unas que son un hervidero de política y grilla”. Este mismo personaje preguntó “¿Cuándo nos vamos a atrever a cerrar las que se tienen que cerrar y a meter la lana a las que van a preparar a los maestros del futuro de nuestro país?”. González sentenció a este tipo de escuelas al considerar que el esquema tradicional de las normales ya no funciona para formar a los maestros y ciudadanos del siglo XXI. Elba Esther Gordillo otrora líder Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se preguntó: “¿qué haremos con tantas normales, ya no patitos,

con tantos monstruos de normales?”

La reforma educativa en cuestión estableció en definitiva la obligatoriedad de los concursos para obtener plazas docentes, la evaluación permanente de los profesores en servicio, y para el caso específico de las normales, incluidas las normales rurales, criterios fiscalizadores de funcionamiento y organización. Los estudiantes y formadores se resistieron a la aplicación de las disposiciones oficiales, pero ante el avance de las mismas van buscando mecanismos y estrategias para afrontarlas y esquivar los golpes más demoledores. La resistencia permanece y encuentra resquicios para mantener el funcionamiento del modelo de formación que define a dichas escuelas.

Por lo anterior, no es fortuito que con frecuencia se lean los periódicos noticias acerca de los conflictos y enfrentamientos entre el gobierno y los estudiantes de las escuelas normales rurales. “Como lector, las noticias dan la idea de un estancamiento y una permanente crisis, en la que el gobierno no logra reformar estas instituciones, pero tampoco cerrarlas, mientras que los estudiantes mantienen las escuelas abiertas, pero no lo que exigen, primordialmente una mayor matrícula y que se sigan asignando plazas a los egresados de forma automática.

Las normales rurales aparecen como suspendidas en el tiempo, enredadas en las disputas entre un gobierno visto como modernizador y elitista que da la espalda a las capas populares, y los estudiantes vistos como jóvenes oportunistas más involucrados en la política que en sus estudios. En medio de ello, se destaca a priori su mala calidad académica.

Algunos de los problemas de estas escuelas se deben a coyunturas actuales, pero muchos de ellos se cocinaron desde sus inicios y se condimentaron a lo largo del tiempo. En los pocos estudios que existen sobre estas escuelas, o los artículos periodísticos, se suelen destacar los problemas políticos, fundamentalmente entre los estudiantes y las autoridades gubernamentales, pero la historia de las escuelas normales rurales ha estado atravesada por diversos factores culturales, económicos y hasta burocráticos y administrativos, que no han sido muy considerados, al igual que otro tipo de actores, más allá de los estudiantes y los políticos de la Secretaría de Educación Pública o de los gobiernos estatales.

Siendo un proyecto del gobierno federal, la creación de las escuelas normales rurales generó expectativas y tocó los intereses de los diversos sujetos que se involucraron en él: los alumnos, los maestros, los padres de familia, los vecinos, las autoridades municipales,

estatales y otros. Todos ellos se fueron apropiando del proyecto y, desde diferentes posiciones de poder, intervinieron en su trayectoria, que sería muy diferente a la propuesta por las autoridades federales” (Civera, 2004:4).

Las escuelas normales rurales han sido instituciones configuradas permanentemente por las comunidades escolares, se han alimentado en su trayecto y propósito por la intención de mantener la formación de profesores rurales, que entiendan e incidan en ese contexto. Aunque creación y determinación presupuestaria del Estado, su funcionamiento y orientación ha sido resultado de sus comunidades escolares. En el momento actual existen varias de estas instituciones en el país, algunas todavía funcionan con internado y con algunos talleres extraescolares. Es de fundamental importancia investigar y analizar el acontecer de estas escuelas, su contribución, desarrollo y situación actual constituyen cantera para dicha tarea.

Fuentes consultadas.

Arnaut, A. (1998). Historia de una Profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México: SEP-Biblioteca del normalista.

Civera, A. (2004). La legitimación de las escuelas normales rurales. México: El Colegio mexiquense, A.C.

(2008). Escuela, ciudadanía y democracia: la formación de maestros rurales y técnicos agrícolas, 1920-1946, Colección Documentos de Investigación. México: El Colegio mexiquense, A. C.

(2008b). La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945. México: El colegio mexiquense, A.C.

Julia (1995)

Ortiz, D. (2010). “La cultura escolar como objeto histórico”, en E. Gonzalez, y Margarita Menegus (eds.), Historia de las universidades modernas e Hispanoamérica. Métodos y fuentes. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rockwell (1996). Hacer escuela: transformación en la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940. México: tesis, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y

Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

(2007). Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala.

México: El colegio de Michoacán-CIESAS-CINVESTAV.

Torres, (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. Revista Iberoamericana de Educación. No. 48, pp.207-229

Vaughan, (2000). La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940. México: SEP-FCE.

i Es sugerente la idea de no constreñir el papel de los formadores a la política educativa, sino que observar como respondieron o negociaron (el concepto permite observar como los sujetos intervinieron en la construcción de la realidad social. Para este tema ver a Vaughan, 2000:23-24) a esa política, y la adaptaron, pero la intención es dejar sentado que esos dos referentes estuvieron decisivamente presente y que sirvieron para poner en práctica acciones y discursos específicos.

ii Por ejemplo en la década de 1920 las escuelas se fueron estableciendo y construyendo el modelo educativo. En la década de 1930 se estableció la efervescencia ideológica y de organización impulsada por el régimen estatal. La década de 1940, se corresponde a la de la lucha por mantener la vigencia y permanencia de la institución, sobre todo por la política de la Unidad Nacional impulsada por los gobernantes.

iii Se fundaron normales en casi todos los estados de la República mexicana. Muchas de estas escuelas fueron ubicadas en haciendas agrícolas y ganaderas. Iniciaron y desarrollaron las actividades educativas en espacios físicos con condiciones precarias y poco articuladas a las necesidades de formación de los profesores. Lo que siempre abundó fue la carencia y las necesidades.

iv En julio de 1935 se llevó a cabo en la ENR de Roque, Guanajuato el Congreso Constituyente de la FECSM (Ortiz, 2010).

v El Plan para el mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de Once Años, fue parte de la política educativa federal del entonces presidente Adolfo López Mateos. El Plan nació en determinadas condiciones que lo hicieron posible: más de la mitad de la población mexicana era analfabeta, existía una alta cantidad de deserción en la escuela, además que las condiciones de crecimiento económico que se vivían en nuestro país después de la segunda guerra mundial hicieron posible una mayor inversión en educación, y por lo tanto, la puesta en marcha del Plan. No es fortuito que Arnaut define el período como la “edad de oro del magisterio normalista”, lo cual encuentra lógica en tanto que el “El plan de once años reanimó temporalmente a la profesión docente; de inmediato aumentó sus expectativas de ascenso en el servicio, como resultado de la mera expansión del sistema escolar y de otras medidas adoptadas para mejorar las condiciones de trabajo y los sueldos de los maestros en servicio” (1998:114).