

Las normales rurales: historia y proyecto de nación

Tanalís Padilla*

Las normales rurales se originan con las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas que se construyeron a principios de los años veinte. Las normales regionales debían formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y a escribir, e introducirían nuevas técnicas de agricultura. Las centrales agrícolas se formaron durante la administración de Plutarco Elías Calles como un proyecto que, con moderna maquinaria y una organización cooperativista, debía mejorar la producción del agro mexicano. A principios de los años treinta, las dos instituciones se fusionaron y recibieron el nombre de regionales campesinas. Las regionales tenían un plan de estudios de cuatro años y estaban destinadas a formar tanto a maestros rurales como a técnicos agrícolas. Los estudiantes serían de origen campesino y la estructura cooperativa haría posible una autosuficiencia que, se esperaba, complementaría las necesidades de las comunidades aldeñas¹. En 1926, las regionales campesinas pasaron a ser normales rurales, y para 1931 ya existían 16.

A contracorriente, las normales rurales persisten como importantes instituciones en la actualidad mexicana. Abandonadas, y con frecuencia atacadas por el gobierno, su terquedad posee aires épicos. Su voluntad de persistir se ve reflejada en las dramáticas acciones de sus alumnos que, con frecuencia, son apoyadas por las comunidades aldeñas también comprometidas con la preservación de estas instituciones. Suelen ser pocos los medios de comunicación que cubren las luchas de los normalistas rurales y, cuando lo hacen, se recurre a una fórmula

conocida: estudiantes revoltosos, jóvenes holgazanes, instituciones que pertenecen al mundo de ayer. Sin embargo, vistas desde sus orígenes, estas luchas se inscriben dentro de una tradición que tiene que ver con los orígenes mismos de las normales y el proyecto revolucionario de las que formaron parte. Puestas en su contexto histórico, lejos de ser vestigios de otra era, destaca su visión pragmática, una que en tiempos en que el campo languidece devastado tras décadas de abandono, haría bien en reexaminarse. Es una historia que

se podría contar a través de algunas imágenes emblemáticas, empezando con el famoso mural de Diego Rivera intitulado “La maestra rural”.

Pintado en 1924, “La maestra rural” adorna el interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y ejemplifica el papel que debía jugar la educación dentro del nuevo orden revolucionario. En la pintura aparece una maestra dando clase en pleno campo. El círculo de alumnos a su alrededor incluye a niños, adultos y ancianos. El que la maestra sea mujer es significativo no sólo porque la carrera docente, a diferencia de otras profesiones, ha sido históricamente accesible para la mujer; sino porque dentro de la nueva visión social, la mujer debía jugar un

¹ Alicia Civera Cerecedo, “La legitimación de las escuelas normales rurales”, Colección Documentos de Investigación, núm. 86, Colegio Mexiquense, 2004, p. 6.

* Investigadora independiente.

papel más allá del espacio doméstico y religioso. Tras el círculo escolar se encuentran unos campesinos labrando la tierra. Con ello, Rivera ilustra los planes del nuevo gobierno, que concebían la reforma educativa y la agraria como parte del mismo proyecto. En este mural también figura, de forma importante, un miembro de la guardia civil, montado con su rifle en alto. Su presencia, tan predominante, simboliza un Estado que vigila y protege el nuevo orden. En grande y en vivos colores Rivera dibuja el proyecto mediante el cual el gobierno revolucionario iría remediando los peores abusos del “orden y progreso” porfirista.

Tan sólo unas décadas después, esta imagen resaltaría por su contraste con la realidad del campo, que se vería abandonado tanto en términos agrarios como educativos. Es una negligencia que perdura hasta la actualidad. Basta comparar al mural con las imágenes que ahora predominan sobre el normalismo rural. Una de las más impactantes, captada por Pedro Pardo y publicada en primera plana de *La Jornada* el 1° de diciembre de 2007, muestra a un joven normalista boca-abajo sobre el asfalto bajo la enorme bota de un agente de la Policía Federal Preventiva. Esta represión se dio cuando los normalistas de Ayotzinapa tomaron las casetas de cobro en la autopista del Sol, exigiendo que se les garantizaran plazas de trabajo, demanda que, según los estatutos de las normales rurales, es un derecho. A ello el estado respondió con represión, una práctica recurrente y vista más recientemente en Michoacán, estado que podría considerarse cuna del normalismo. Fue aquí donde se estableció la primera normal rural en Tacámbaro, y fue también donde, como gobernadores, tanto Francisco Múgica (1920-1922) como Lázaro Cárdenas (1928-1932), le dedicaron a la educación rural casi la mitad del presupuesto estatal². El conflicto con los estudiantes de Tiripetio este noviembre pasado, muestra el cambio dramático en las prioridades del gobierno estatal —un cambio cuanto más significativo considerando que los actuales mandatarios se consideran herederos del cardenismo. Los normalistas de Tiripetio fueron detenidos por la policía del estado cuando intentaban trasladarse a Morelia en camiones que habían tomado. Las fotos son, una vez más, dramáticas: gases lacrimógenos, patrullas incendiadas, palos, piedras y bombas molotov; 133 jóvenes detenidos. Una vez más las imágenes que emergen del normalismo son de conflicto y, descontextualizadas, son muestra de la radical inconformidad que el gobierno utiliza para atacar o cerrarlas.

² David Raby, “Los principios de la educación rural en México: El caso de Michoacán, 1915-1929” en *Sobretiro de Historia Mexicana*, vol. XXII, núm. 4. El Colegio de México, 1973, pp. 559 y 577-578.

Quizás uno de los retratos más impactantes del normalismo rural proviene de la normal rural Luis Villareal “El Mexe”, cuando, en enero del 2000, los estudiantes exigían una expansión de becas y el gobierno de Hidalgo respondió cortando el agua, el gas y la comida al internado. Poco después se trató de cerrar la normal. El gobierno mandó granaderos para apoderarse de “El Mexe”. Pero, fiel a su historia, la resistencia popular no se hizo esperar. Junto con los normalistas, la comunidad de Tepatepec capturó a 68 de los granaderos, quienes fueron atados y expuestos semidesnudos en la plaza del municipio Francisco I. Madero. Después de varias horas, se aceptó liberar a los policías a cambio de los estudiantes normalistas que habían sido detenidos en su lucha por mejorar la normal. Esta acción se dio escasos días después de que la Policía Federal Preventiva tomara la UNAM, poniendo así fin a una de las más largas e importantes huelgas estudiantiles.

En la lucha por la educación pública apenas se apaga un incendio cuando empieza a arder otro. En julio de 2008, el gobierno logró cerrar “El Mexe”. Pocas semanas después se enfrentó a las movilizaciones de maestros que en diversas partes de la República organizaron huelgas, plantones, bloqueos de carretera y manifestaciones en contra de la Alianza por la Calidad Educativa (ACE) propuesta por Elba Esther Gordillo, presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Esta reforma, el más reciente ataque a la educación pública, hace de los profesores —como lo señala Luis Hernández Navarro— una mercancía, ya que los somete “a una certificación estandarizada, diseñada con criterios empresariales y tecnocráticos”. No sorprende que Robert Zoellick, actual presidente del Banco Mundial, avale con tanto entusiasmo esta medida³.

El importante papel que en un principio jugó el Estado en la educación pública, se propone ahora que debe ser asumido por intereses privados, una lógica diametralmente opuesta a los principios que dieron origen al actual sistema educativo. En 1957, por ejemplo, cuando la Comisión Permanente del Consejo Nacional Consultivo del Gobierno Mexicano presentó ante la UNESCO una evaluación de la educación en México, hizo sentir su reticencia ante las escuelas privadas que, advertía “en su mayor parte, no responden, por su orientación, a las necesidades nacionales; sus fines son comerciales”⁴. Dentro de estas “necesidades

³ “La defensa de la educación pública”, *La Jornada*, 23 de septiembre de 2008.

⁴ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (de aquí en adelante AH-SEP), Referencia I 36. I, Expediente 286.

nacionales” una principal preocupación era el desarrollo integral del campo, y la posibilidad de atender la pobreza a la que habían estado condenados sus habitantes.

Educación, Estado y nación

Junto con el reparto agrario, el acceso a la educación fue una de las conquistas sociales más importantes de la Revolución que, a pesar de la derrota de las fuerzas populares de Emiliano Zapata y Francisco Villa, prometía mejorar la condición de pobreza en la cual se encontraba la mayoría de la población mexicana. En los años posteriores a la Revolución, la educación rural fue una preocupación constante para el nuevo grupo gobernante no sólo porque México era un país predominantemente rural, sino porque una cantidad significativa de los habitantes apenas se imaginaban parte de una entidad política llamada México. Como es el caso con toda nación, el sistema educativo mexicano estaba íntimamente ligado a la necesidad de forjar patria. Asimismo, el origen agrario de la Revolución mexicana exigía una reforma íntegra y las escuelas rurales serían instrumentos fundamentales dentro de este proceso. Los profesores mismos debían ser líderes en las comunidades y sus lecciones harían posible la transformación que el nuevo Estado decía llevar a cabo. De esta forma los maestros rurales serían el vínculo concreto entre los ideales abstractos del nuevo proyecto nacional y los beneficios materiales, como el acceso a la tierra⁵.

Dado que el nuevo gobierno provenía de una revolución popular, la justicia social figuraba como referencia obligada en el discurso del nuevo régimen. Pero quizás en ningún otro ámbito eran más evidentes estos principios como en el sistema educativo, que adoptaba un análisis de lucha de clases, se proponía integrar a los sectores históricamente excluidos y ligaba el sistema educativo al desarrollo comunitario. La orientación socialista que tuvo en la década de los treinta la educación mexicana, llegó con especial impacto al campo. Aunque su significado fue siempre ambiguo, “el socialismo nutría la casi mística creencia que muchos poseían de que la escuela podía crear una nueva sociedad”⁶. Mientras que para unos esta orientación significaba socializar los medios de producción, para otros representaba simplemente una lucha contra el alcoholismo, la superstición y el “fanatismo

religioso”. Con su “socialismo a la mexicana”, el presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) tipificaba un punto intermedio: la humanización del capitalismo⁷.

Aunque en la práctica la educación socialista fue siempre problemática, su apoyo por parte del Estado abrió un importante espacio para la transformación social. José Santos Valdés, profesor, inspector de normales rurales y pedagogo, se mostró inicialmente escéptico a la educación socialista. “Bien sabíamos que era una contradicción insalvable el pretender realizar educación socialista en un país de propiedad privada”, reflejaba el profesor. “Pero ofrecía magnífica oportunidad para la creación de la necesaria conciencia —en niños y jóvenes— que facilitara el cambio esperado por los revolucionarios mexicanos. Así lo comprendió la burguesía y de allí su ruda oposición”⁸. Ciertamente, la oposición se hizo sentir de forma virulenta. Auspiciados por hacendados y por la Iglesia, los Cristeros se dedicaron a quemar escuelas, a asesinar y desorejar maestros, y a violar maestras. Cuando el Estado logró derrotar a este movimiento religioso, los grandes terratenientes siguieron activos en la persecución de profesores y el clero no desdenaba oportunidad para hablar mal de ellos. 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.

Forjar patria era una de las primeras preocupaciones de los arquitectos del sistema educativo mexicano. Moisés Sáenz, subsecretario de Educación de 1924 a 1933, afirmó que los dos propósitos principales de la educación rural eran “la incorporación de [la] gran masa indígena a la familia mexicana; [y] la formación del espíritu rural”⁹. Sin considerar el conocimiento que la población rural había acumulado tras siglos de vivir de la tierra (o simplemente caracterizándolo como retrógrada), el gobierno revolucionario se propuso instruir a las comunidades en los mejores métodos de cultivación. La centralidad de la agricultura para la nueva obra educativa fue aptamente expresada por Rafael Ramírez, encargado de las Misiones

⁵ Juan Luis Campos, “La nación de los maestros” en *De las aulas a las calles*. México: Información Obrera/Equipo Pueblo Mexico, 1990, p. 71.

⁶ Stephen Lewis, *Ambivalent Revolution: Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2005, pp. 82-83.

⁷ Lewis, *op. cit.*, p. 83.

⁸ José Santos Valdés, *Autobiografía y dos trabajos sobre educación mexicana*. 1980, p. 61.

⁹ Moisés Sáenz, “Algunos aspectos de la educación en México” en *La casa del pueblo y el maestro rural*, Engracia Loyo Braco, coordinadora. México: Secretaría de Educación Pública, 1985, p. 25.

Culturales entre 1927-1935 y uno de los principales teóricos de la escuela rural. “Siendo la agricultura uno de los más grandes intereses de la vida campesina –escribió Ramírez–, la educación rural debe captar ese interés y volverse *agrícola por naturaleza*”¹⁰.

Aun con sus rasgos positivistas, a diferencia del darwinismo social que caracterizó a la ideología de los científicos porfiristas, el modelo a seguir después de la Revolución ya no era la cultura europea, sino el mestizaje y el indigenismo, tendencias tan celebradas por los grandes muralistas como Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros. No por nada fueron sus obras las que adornaron numerosas estancias públicas. Aunque la visión del gobierno revolucionario fue siempre una política hacia, y no desde, el “México profundo”, el modelo educativo del nuevo Estado abría un espacio al segmento de la población tan negado desde la conquista. Y desde este espacio rugirían voces tan dispuestas a defender principios dignos ante traiciones y propuestas indignas. No sorprende que en cada región del país las normales rurales estén asociadas a importantes luchadores sociales como Pablo Gómez, Lucio Cabañas, Genaro Vázquez, Othón Salazar, José Santos Valdez y Misael Núñez Acosta, por mencionar algunos. El que a muchos de ellos se les asocie con expresiones radicales muestra hasta qué punto el proyecto original fue abandonado.

Normales: sus orígenes

Las normales rurales se originan con las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas que se construyeron a principios de los años veinte. Las normales regionales debían formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y a escribir, e introducirían nuevas técnicas de agricultura. Las centrales agrícolas se formaron durante la administración de Plutarco Elías Calles como un proyecto que, con moderna maquinaria y una organización cooperativista, debía mejorar la producción del agro mexicano. A principios de los años treinta, las dos instituciones se fusionaron y recibieron el nombre de regionales campesinas. Las regionales tenían un plan de estudios de cuatro años y estaban destinadas a formar tanto a maestros rurales como a técnicos agrícolas.

¹⁰ Rafael Ramírez, “Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir” en *La casa del pueblo y el maestro rural*, Engracia Loyo Braco, coordinadora. México: Secretaría de Educación Pública, 1985, p. 34. Énfasis en original.

Los estudiantes serían de origen campesino y la estructura cooperativa haría posible una autosuficiencia que, se esperaba, complementaría las necesidades de las comunidades aladeñas¹¹. En 1926, las regionales campesinas pasaron a ser normales rurales, y para 1931 ya existían 16.

Tanto en su organización como en su pedagogía, las normales rurales reflejaban las ideas del nuevo orden revolucionario. El que algunas normales fueran establecidas en antiguas haciendas les otorgaba un aire de justicia poética. La imagen resulta sumamente significativa: las instituciones que durante el porfiriato acaparaban las tierras de los campesinos y explotaban su mano de obra, ahora serían el lugar donde se formaría una nueva generación de maestros, hijos de campesinos. Simbólicamente, se revertía el antiguo orden social y la educación rural se establecía como una prioridad para el nuevo gobierno. Diseñadas explícitamente para hijos de campesinos, las normales rurales prometían una oportunidad de escapar de la pobreza que caracterizaba a la población del campo, a la vez que contribuirían al desarrollo rural creando maestros adiestrados en las más modernas técnicas agrícolas.

Las normales rurales serían una de las únicas vías por las cuales los campesinos podrían ascender socialmente. Para el gobierno, estas instituciones proveerían los misioneros encargados de inculcar las nuevas prácticas de corte cívico –hombres a la bandera, reverencia a los héroes nacionales y festejos patrios–, así como enseñar hábitos de higiene e inculcar nuevos modelos de organización doméstica, a la vez que terminaban con la superstición y el alcoholismo. Serían los mismos campesinos, insistían los arquitectos del nuevo sistema educativo, los más comprometidos apóstoles. “No hay nadie que ame a la tierra con más pasión que el campesino”, declaraba Rafael Ramírez¹². La filosofía detrás de las normales rurales era emblemática del nuevo orden revolucionario: terminar con la rigidez de la estructura social porfirista e implementar los principios de justicia social delineados en la Constitución de 1917, mientras que se hacía del pueblo mexicano una sociedad moderna.

Pero este esquema pronto dio lugar a varias contradicciones. Por un lado, la efervescencia del nuevo orden

¹¹ Alicia Civera Cerecedo, “La legitimación de las escuelas normales Rurales”, Colección Documentos de Investigación, núm. 86, Colegio Mexiquense, 2004, p. 6.

¹² Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*. México: Sepsetentas, 1976, p. 48.

revolucionario creó un ambiente propicio para la experimentación con las más recientes teorías pedagógicas. La filosofía de John Dewey, por ejemplo, tuvo especial resonancia en México, donde Moisés Sáenz, que estudio con él en la Universidad de Columbia, se dedicó a propagar sus ideas. En 1923 la SEP decretó que todas las escuelas debían ser “escuelas de acción” conforme a la filosofía expuesta por Dewey, en la que el niño aprende haciendo. En ningún lugar parecía encajar mejor esta teoría que en la escuela rural, donde el mismo campo abierto sería el salón ideal, y la naturaleza proveería la base para construir una nueva realidad. Dewey mismo, quien en 1926 impartió una serie de conferencias en México, resaltó las posibilidades que daba el momento en que se encontraba México. “Creo ocioso decir que ustedes, aquí en México –dijo en su primer seminario– están pasando por una época tan crítica, que si su sistema de escuela ha de estar en armonía con lo que exige la vida social, debe perseguir un ideal de creación y transformación social, más bien que la simple reproducción del pasado”¹³. El énfasis que ponía Dewey en la necesidad de integrar a la escuelas con la comunidad, era otro elemento natural de las escuelas rurales cuyos maestros serían no sólo educadores, sino líderes sociales. “Ningún sistema educativo en el mundo –observaría Dewey–, demuestra mejor el espíritu de íntima unión entre actividades escolares y aquellos de la comunidad”¹⁴.

Sin embargo, siendo la educación el instrumento mediante el cual el nuevo Estado se pretendía legitimar, dominaría la lógica oficial y los intereses que allí se consolidaban. A pesar de la celebración de la cultura indígena, el sistema educativo tenía varios elementos positivistas. “Debes tener mucho cuidado, a fin de que tus niños no solamente aprendan el idioma castellano, sino que adquieran también nuestras costumbres y formas de vida, que indudablemente son superiores a las suyas. Es necesario que sepas que los indios nos llaman ‘gente de razón’ no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa a la suya”¹⁵, declaraba Rafael Ramírez a los maestros rurales. No había duda, la misión educativa debía ser un proyecto civilizatorio. Como instituciones centrales a este proyecto, las normales rurales

vacilaban entre la tradición y la innovación. Sus estudiantes eran inculcados con una tarea misionera y la aparentemente infinita posibilidad de contribuir al bien social.

“El espíritu normalista”

Las normales rurales abrían todo un mundo a sus jóvenes estudiantes. Cuando José Ángel Aguirre, oriundo de Nueva Delicias, Chihuahua, a los 15 años llegó a la normal de Salaiques, no conocía a nadie. “Ni siquiera sabía dónde quedaba Salaiques”, relata. “Cuando nos fuimos –me llevó mi papá– y me quedé ya sin dinero, si no hubiera aprobado el examen, no hubiera tenido con qué regresarme”¹⁶. José había batallado no sólo para llegar a la normal, sino para terminar la primaria en su pequeño pueblo. Su padre lo necesitaba para trabajar la milpa y en varias ocasiones el maestro tuvo que interceder para que se le mandara a la escuela. Por fin el papá y el maestro llegaron a un acuerdo para que José terminara quinto y sexto: iría a la escuela tres días a la semana y faltaría los otros dos para poder trabajar en la milpa. Esta era una dinámica común en el campo mexicano: por más que la escuela pudiera ser portadora de nuevas oportunidades, las exigencias de la vida campesina muchas veces hacían imposible su acceso.

Estas exigencias tenían diversas encarnaciones. Gloria Juárez, de Rosario, Durango, tuvo también que batallar para asistir a la normal. Gloria era la mayor de siete hermanos. En su pueblo no había secundaria. La única manera de estudiar era yéndose a una normal rural. “Pero –recuerda– mi madre no quería que fuera, porque era la mayor y en aquel entonces la mayor debía quedarse en casa, ayudarle a la mamá a criar a los hijos. Pero mi padre dijo: ‘déjala, al cabo no se va a quedar. Dicen que son muchas, muchas las que van, y poquísimas las que se quedan’”¹⁷. El papá de Gloria se refería al competitivo examen de admisión que debían tomar todos los aspirantes a las normales rurales, un examen, cuenta Gloria, que era “largoísimo: de las nueve de la mañana a la una de la tarde, donde de 500 se quedaban 50”. Y Gloria se quedó, fue la única de las estudiantes de su pueblo que aprobó el examen. “De allí la convivencia en la normal me arropó”¹⁸, continúa Gloria. Los recuerdos que

¹³ John Dewey, “Conferencia sobre la filosofía de la educación”, AH-SEP; Ref. (053) 201.1, Exp. 468. Primera Conferencia, p. 2.

¹⁴ Dewey, “Mexico 1926”, 121-22, *Progressive Education* 9 (Feb. 1932), 95-98. Citado en Lewis, *Ambivalent Revolution*, 37.

¹⁵ Ramírez, *La escuela rural mexicana*, p. 65.

¹⁶ José Ángel Aguirre Romero, entrevista por la autora, 12 febrero 2008, Chihuahua, Chihuahua.

¹⁷ Gloria Juárez, entrevista por la autora, 11 febrero 2008, Chihuahua, Chihuahua.

¹⁸ *Ibidem*.

conservan los normalistas de la vida en la normal revelan el impacto que tuvieron estas instituciones en el medio campesino. “Fue una bendición; difícilmente hubiera logrado yo ser maestra si no es por la normal rural. Porque en las normales teníamos ya asegurada la alimentación, el estudio, el hospedaje. Teníamos todo lo que realmente necesita uno para hacer una carrera. Le estoy muy agradecida yo a la normal, porque creo que de allí salimos aptas para enfrentarnos a cualquier adversidad”¹⁹, relata Belén Cuevas, otra normalista de Saucillo.

En las normales rurales se les exigía a los estudiantes una estricta disciplina y había en los internados cierta sensación de sistema militar, lo cual contrastaba con los principios de democracia y autogobierno, que también fueron conceptos importantes en su fundación. “Vista desde lo alto —comenta un estudiante—, la normal debería parecer un panal de colmenas con cada alumno y maestro realizando múltiples tareas”²⁰. La banda de guerra tocaba a las 5:30 de la mañana y cinco minutos después se tomaba lista en la explanada de la escuela. De allí los estudiantes tenían veinte minutos para hacer su cama y atender su aseo personal. La primera clase empezaba a las seis de la mañana y una hora después los estudiantes tenían que hacer la limpieza del patio, jardín o salón, según el área que correspondiera a cada grupo. Se desayunaba a las ocho y, como era el caso con todas las comidas, eran los estudiantes quienes se encargaban de servir y de lavar los trastes. A las nueve se volvía a clases, las cuales duraban hasta la una de la tarde, y después venía la hora de la comida. A las tres empezaba una diversidad de actividades que iban desde cultivar tierras, el cuidado de animales, talleres de carpintería, mecánica y hojalatería. Este era también el momento en el que los estudiantes podían hacer sus prácticas de danza, poesía o teatro, o ensayar obras para los viernes sociales, encuentros que organizaban cada semana. El deporte también se practicaba a esta hora; además, dentro del internado había comisiones de estudiantes encargados de hacer tortillas, pan e incluso ropa. Los normalistas tenían dos horas libres entre cinco y siete de la tarde y después cenaban y tenían una hora obligatoria de estudio. El toque de silencio se daba a las diez, cuando se pasaba lista para asegurar que cada estudiante estuviera en cama²¹.

¹⁹ Belén Cuevas, entrevista por la autora, 12 febrero 2008, Chihuahua, Chihuahua.

²⁰ José Luis Aguayo Álvarez, *Salaices: Escuela Normal Rural formadora de maestros*. Chihuahua: Ediciones del Azar, 2002, p. 105.

²¹ José Luis Aguayo Álvaro, coordinador, *Un paseo por los recuerdos*. Chihuahua: La Asociación Civil de Exalumnos de Salaices, 2007, pp. 41-42.

El que los estudiantes fueran partícipes tan activos en el funcionamiento y mantenimiento de la normal, los unía entrañablemente a estas instituciones, además de que reforzaba un fuerte compromiso con su preservación. Hay incluso alumnos que afirman que tal estructura inculcaba una ética de trabajo particularmente fuerte en los normalistas rurales. Francisco Casimiro Barrera, egresado de la normal de Tiripetio, lo describe de la siguiente manera: “Había toda una serie de actos, no de teorías sino de *actos*, en la realidad que te iban conformando con un espíritu, un *espíritu* que yo vine a encontrar en el movimiento magisterial cuando fui responsable de la casa hotel. Todos los egresados de internado limpiaban su cuarto y barrían su corredor. Los que no, se les olvidaba que había que barrer y recoger y trapear”²².

En sus labores y estructura las normales rurales tenían algunas similitudes con la colonia Gorki, organizada para niños huérfanos (muchos de ellos delincuentes y vagabundos) por Antón Makarenko en Rusia después de la revolución²³. En las normales rurales mexicanas el aire redentor provenía de la educación “civilizatoria” que recibían los alumnos y que después de egresados, debían impartir en las remotas comunidades de la República. Alma Gómez lo recuerda de la siguiente forma: “Nosotras fuimos formadas con la idea de que nuestra función era ir a trabajar a las comunidades rurales. Teníamos que aprender de todo: carpintería, soldadura, cuestiones agropecuarias, economía doméstica. Yo creo que el plan de estudios no era muy liberal, pero toda la ‘cultura’ que significaba la normal nos daba esa educación”²⁴.

Además, las normales rurales abrían un vasto universo para los jóvenes estudiantes. En un recuerdo novelado sobre su experiencia en Salaices, Manuel Arias Delgado recuenta cómo conocían los estudiantes “a maestros y alumnos de muchos estados del país, y con ellos a varias etnias. Había yucatecos, poblanos, zacatecanos, veracruzanos, campechanos; convivían en ese pequeño universo chamacos del medio citadino, del rural, de pueblos mineros, de grandes centros agrícolas como la región lagunera. Esta mezcla cultural sería [...] una de las primeras y más importantes fuentes

²² Francisco Casimiro Barrera, entrevista por la autora, 20 de septiembre 2008, Morelia, Michoacán.

²³ Véase Antón Semiónovich Makarenko, *Poema pedagógico*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1975.

²⁴ Alma Gómez, entrevista por la autora, 3 febrero 2008, México, D.F.

de conocimientos acerca de costumbres y paradigmas que formarían [una] tolerancia ante lo diferente”²⁵. No debe sorprender, asimismo, que convivir con un grupo de 300 estudiantes día, tarde y noche, engendraba lazos muy fuertes entre los normalistas. Herminia Gómez, que estudió en la normal de Saucillo, expone su propio ejemplo: “La mayoría de las que entramos de mi generación éramos gente pobre... las normales rurales tienen de requisito que sean hijos de campesinos o de maestros. Ese es un requisito para ingresar, todavía ahora. Pues éramos relativamente muy chiquitas”. Y continúa: “había como un modo de que las alumnas de grados superiores nos adoptaban, nos enseñaban; unas porque eran paisanas, otras porque tenían hermanas allí. Y nos enseñaban. Por ejemplo, cuando yo llegué, se le llamaba a una comisión de raciones donde me pusieron. ‘¿Y qué por qué yo?’ Pues, porque estaba muy flaca, para ver si engordaba”²⁶.

Sin saberlo, los estudiantes estaban siguiendo un modelo propuesto desde que se formaron las primeras normales rurales: el del internado como familia. La idea surgió en parte para contrarrestar los rumores que inicialmente se propagaban sobre las escuelas, donde, contaban las malas lenguas, a las muchachas se les obligaba a desnudarse. Asimismo, explica Alicia Civera, fue ideado con el propósito de crear “un ambiente de libertad en donde lo central fuese la convicción y no la utilización de métodos coercitivos para mantener el orden”²⁷. Desde este principio, la estructura del internado debía seguir el modelo de una familia, con el director ocupando la figura del padre, su mujer el de la madre, y los maestros el de los hermanos mayores que ayudarían a cuidar a los menores, o sea, los estudiantes que ingresaban a la normal. “En las normales regionales, el énfasis se ponía no tanto en la obediencia y el orden, sino en la responsabilidad, en el interés y el trabajo colectivo y, en varios casos, en la libertad de los estudiantes y en la democracia”²⁸. A juzgar por la experiencia de los normalistas, lo que se mantuvo, quizás inevitablemente, fueron los lazos entre los alumnos

mismos. Manuel Arias Delgado enfatiza: “Nuestros ídolos, pensando en cuando yo estaba en primero, segundo, tercero de normal o secundaria, eran los alumnos de los grados superiores, eran nuestros modelos a seguir. Yo no recuerdo con toda precisión los nombres de los maestros, pero recuerdo con toda precisión los nombres de mis compañeros modelos: el mejor orador, el mejor declamador, el mejor conversador, el mejor tribuno...”²⁹

Este tipo de relaciones entre los estudiantes jóvenes y los más avanzados fue convirtiéndose en uno de los principales espacios de organización política. Entre las diversas organizaciones que existían en las normales rurales, el Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI) figuraba entre las más importantes. Era con esta orientación política que muchos estudiantes tomaban conciencia de lo significativo de sus orígenes y llegaban a cuestionar el sistema que avalaba su condición de explotación. La experiencia de Noel Rodríguez, que estudió en la normal de Aguilera, Durango, ejemplifica este proceso:

“Los muchachos grandes empiezan a tener reuniones con los novatos que íbamos llegando. Resulta que ellos tocan asuntos que ya iban revoloteando. Así que rápido me voy a donde nos ofrecieron que podían darnos capacitación, en el COPI. Total que yo me voy a estudiar y empecé a tener dudas muy serias de que si era correcto lo que yo había venido pensando de manera tan fiel: la similitud entre la bondad y la religiosidad; la hermandad entre esas dos cosas empieza a entrar en duda y empiezan a entrar en duda los conceptos de propiedad que yo había vivido de niño: la forma de propiedad de la tierra que yo había padecido a través de mi padre; la forma de cultivar la tierra y quedarse sólo con la mitad; la forma de que mi padre había tenido que tener unos animales de los que solamente un tercio eran de él y dos tercios del dueño y de él toda la friega... Entonces yo había aprendido esas cosas en la vida real y me faltaba encontrarles alguna explicación”³⁰.

Esta toma de conciencia que partía de una experiencia propia era uno de los principales factores que impulsaba a que los estudiantes normalistas se involucraran en luchas sociales. Y esta lucha empezaba por defender a la normal misma.

²⁵ Manuel Arias Delgado, *Saltando la Cerca*. Chihuahua: Ediciones Empresa Familia Generaciones, 2007, pp. 44-45.

²⁶ Herminia Gómez, entrevista por la autora, 13 febrero 2008, Chihuahua, Chihuahua.

²⁷ Alicia Civera Cerecedo, *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense, 2008, p. 63.

²⁸ Civera Cerecedo, *op. cit.*, p. 73,

²⁹ Manuel Arias Delgado, entrevista por la autora, 13 de febrero 2008, Chihuahua, Chihuahua.

³⁰ Noel Rodríguez, entrevista por la autora 12 de febrero de 2008, Chihuahua, Chihuahua.

Defensa de las normales

Uno de los ataques más fuertes que sufrieron las normales rurales ocurrió durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, quien en 1969 cerró 15 de las 29 que existían en el país. Entre los argumentos, el presidente acusó a las normales de ser nidos comunistas. Como lo había hecho apenas un año antes con el movimiento estudiantil, Díaz Ordaz no sólo confundía causa y efecto, sino que recurría a una fórmula que le permitía descalificar en vez de contextualizar. Las voces que se alzaron en defensa del normalismo lo hicieron basándose en las particularidades de la historia mexicana y, específicamente, en su revolución. Cuando el Estado mexicano se mostró reacio ante esta tradición, hizo patente dónde residían sus intereses y fue por ello que, casi de manera natural, cobró especial contundencia el ejemplo de Cuba y su revolución, que se mostraba tan fiel a la causa de los más pobres. Es un proceso que se ve reflejado en los testimonios de los mismos normalistas:

“Por vivir en condiciones a veces sumamente precarias y por las grandes dificultades que teníamos para obtener mejoras materiales, éramos rebeldes y muy sensibles ante la problemática social. El pensamiento político de los normalistas evolucionó también de acuerdo con la situación del país; en la primera etapa se pretendía que los estudiantes participaran al lado de las comunidades y que proyectaran la escuela hacia los poblados en el sentido técnico, cultural y organizativo. En la medida en que los problemas en los pueblos se fueron complicando, cambió también el tipo de liderazgo de los futuros maestros y de los maestros en funciones; se pasó a la protesta, después a la rebeldía y a la aspiración por una nueva sociedad para todos los mexicanos”³¹.

Alma Gómez, de la normal de Saucillo, recuerda: “En la normal, el 23 de mayo, el día del estudiante, había una serie de actividades, entre ellas un desfile de carros alegóricos; y hay una foto que debe ser de 1961 tal vez, donde aparece un carro alegórico en el que las muchachas que iban ahí se vistieron con barbas, de verde olivo. O sea, esa es la influencia de la revolución cubana y cómo llegó hasta allá”³².

Era tal la inspiración, que la generación que se graduó de Saucillo en 1967, se hizo llamar la “Generación Fidel Castro Ruz”, y exigían que así apareciera en sus boletas³³.

Fieles a su misión original, estas celebraciones no se quedaban en las normales. Haciendo la tarea que les había encargado el Estado —aunque cambiando el mensaje—, los normalistas llevaban las nuevas lecciones a los campesinos de las comunidades lejanas cuya adhesión al estado todavía dejaba mucho que desear. Los normalistas seguían con su sentido de misioneros, ahora inculcando los valores de la solidaridad internacional. José Luis Aguayo, un normalista de Salaices, recuerda que cuando se enteró de la muerte del Che Guevara, daba clases en una pequeña comunidad llamada Guadalupe Hidalgo, y allí llegaron alumnos desde la normal de Ayotzinapa, Guerrero, e “hicimos una velada allí al Che, en plena sierra. Yo pronuncié unas palabras, mal hilvanadas en torno a la figura del Che, y hubo quien cantó algo, y bueno, se hizo la velada. Eso demuestra, pues las inquietudes que traíamos, en un lugar agreste, sumamente difícil, donde no se puede hacer nada socialmente pero hacíamos eso entre nosotros”³⁴.

A pesar de que inicialmente las escuelas rurales fueron concebidas para complementar y fomentar el desarrollo agrícola, el temprano abandono de la reforma agraria hacía de la educación la única vía para escapar de la pobreza rural que, no obstante los brotes agraristas oficiales, condenaban al campesino a una vida de miseria. Este sentimiento se expresa como reclamo a un gobierno que a partir de los cuarenta abandona a la población campesina. “Nuestras aspiraciones son otras, de que estos jóvenes sean algo más que agricultores, ya que hemos visto que al agricultor no le ayudan como debía de ser”, protestaron los ejidatarios de Ojo de Agua en San Luis Potosí, ante el eminente cierre de la mitad de las normales rurales³⁵. El deseo de abandonar la vida rural no provenía necesariamente de un desprecio hacia el cultivo de la tierra, sino que era producto de una necesidad impuesta a partir del abandono de la reforma agraria. En este sentido los campesinos valoraban las normales rurales no solamente porque eran la vía para escapar de la pobreza, sino por sus mismos vínculos con el mundo rural. “Son uno de los

³¹ José Luis Aguayo Álvarez, ed., *Un paseo por los recuerdos*. Chihuahua: La Asociación Civil de Exalumnos de Salaices, 2007, pp. 71-72.

³² Alma Gómez, entrevista por la autora, 3 febrero 2008, México, D.F.

³³ Archivo General de la Nación, Ramo Dirección Federal de Seguridad (de aquí en adelante AGN-DFS), 100-5-1-67; L 20, H 391.

³⁴ José Luis Aguayo Álvarez, entrevista por la autora, 10 de febrero 2008, Chihuahua, Chihuahua.

³⁵ AH-SEP, Exp. 1341 Leg. I, Ref. 201.3:25.

centros educativos donde se capacitan maestros rurales... que son los únicos que deciden venir a educar y a sufrir las duras penas en el campo. Otra persona no soportaría tan difícil tarea y los campesinos sabemos y comprobamos que la persona que no es del medio rural, no se adhiere a este medio por la dificultad que ofrece el mismo”³⁶, espresó un grupo de ejidatarios.

Los estudiantes de las normales rurales no sólo provenían del campo sino que en las mismas escuelas –tanto a nivel curricular como en los vínculos que se establecían con la comunidad– se fomentaba una conciencia rural. José Ángel Aguirre recuerda: “Nosotros salíamos además de maestros, se podría decir, de peritos agrícolas. Nosotros manejábamos el arado, el tronco de mulas, la cultivadora, el asador, la pala, como cualquier campesino, y ésa fue una de las razones por la que los campesinos nos querían a nosotros”³⁷. Serían precisamente estos vínculos con las comunidades, las que provocarían grandes movilizaciones sociales cuando el gobierno intentaba cerrarlas. Esta conciencia además aparecía enarbolada por un discurso revolucionario que contraponía reivindicaciones populares, a las acciones de un Estado que, protestaban los alumnos, hace “uso de la violencia y cierra las escuelas que son orgullo de la lucha campesina revolucionaria de 1910-1917”³⁸.

Dentro de las normales, la mejora de condiciones de vivienda y estudio era una petición constante, y las carencias, motivo de huelga. Los estudiantes señalaban lo ridículo de una situación en donde los caballos del ejército tenían un presupuesto más alto que los normalistas³⁹. En vez de mejorar las condiciones en las normales, las autoridades intentaban intimidar a los estudiantes. En 1969 el director de la SEP, Ramón Bonfil, en su recorrido a Ayotzinapa, advirtió a los estudiantes que si se les sorprendía “agitando” se les suspenderían sus raciones de comida y se les cortarían el agua y la luz. También amenazó con reducir el número de maestros y expulsar alumnos. Además, aseveró, se circularía una lista con los nombres de cualquier expulsado para que no fueran aceptados en ningún otro plantel⁴⁰. Tales prácticas no son reliquias del

pasado. Apenas en septiembre del año pasado, cuando los estudiantes de Ayotzinapa organizaron protestas en contra de la Alianza por la Calidad Educativa, se les suspendió el servicio de comedor⁴¹. Antes se recurría al fantasma del comunismo para cerrar normales; ahora se emplean argumentos sobre estándares, calidad y eficiencia. Estas no sólo son evaluaciones poco objetivas sino que parten de una completa descontextualización de las realidades e historia de la educación pública mexicana.

Educación, Estado y neoliberalismo

Entre la lluvia de protestas que recibió el presidente Díaz Ordaz cuando cerró la mitad de las normales rurales, una carta reclamaba: “No nos obliguen a pensar que seguimos en la etapa del porfirismo, en que sólo los hijos de los burgueses se les impartía la educación, ya que a cada momento se habla del progreso en el aspecto cultural”⁴². Estas palabras demuestran una clara conciencia histórica. Pero más aún, son una afirmación de dignidad: si se quiere hablar del progreso, el conocimiento no puede ser sólo dominio de la clase privilegiada, mientras las mayorías son condenadas a una situación servil. Por eso la indignación ante propuestas como la de Elba Esther Gordillo, de convertir a las normales en instituciones para la formación de técnicos en turismo. Propuestas como ésta forman parte de una larga lista de agravios a la educación pública en general, y a las normales rurales en particular. La presidenta del SNTE podrá defender su iniciativa como un recurso para conseguir empleos, pero dentro del marco de proyectos nacionales, representa una resignación a una división internacional de trabajo que profundiza las diferencias estructurales entre el primer y el tercer mundo. Se concibe a México como un centro vacacional y recreativo donde los que antes se encargaban de impartir conocimiento ahora servirán a turistas extranjeros. Ante esta propuesta neoliberal, hace falta, quizás más que nunca, retomar los ideales que dieron lugar a las normales rurales no como instituciones serviles, sino como proyectos de innovación social.

³⁶ AH-SEP, Exp. 1341 Leg. I, Ref. 201.3:25.

³⁷ José Ángel Aguirre Romero, entrevista por la autora, 12 febrero 2008, Chihuahua, Chihuahua.

³⁸ AGN-DFS, 100-19-1-65; L 9, H 147-148.

³⁹ AGN-DFS, 100-19-1-65; L9, H 147-148.

⁴⁰ AGN-DFS, 63-19-969; L 8; H227-233.

⁴¹ “Suspenden autoridades el servicio de comedor en la normal rural de Ayotzinapa”, *La Jornada*, 1º de septiembre de 2008.

⁴² AH-SEP, Exp. 1341 Leg. I, Ref. 201.3:25.

