

Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa

Um percurso histórico pelas Escolas Normais Rurais do México: o ato subversivo de recordar os acontecimentos contra os estudantes de Ayotzinapa

Revisiting Rural Teachers Schools in Mexico: a dissenting approach for memory based on the events of the Ayotzinapa students

*Maider Elortegui Uriarte**

Resumen

La desaparición de 43 estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Iguala, Guerrero, causó gran indignación social en el escenario nacional e internacional. Los sucesos del 26 y 27 de septiembre de 2014 dejaron en evidencia el debilitamiento del sistema democrático, al revelarse el aumento de la violencia, la transgresión a los derechos humanos y el deterioro del patrimonio histórico y material-territorial en un contexto dominado por el neoliberalismo y el narcotráfico. El propósito del trabajo es realizar un recorrido histórico de las normales rurales. Se presentan cuatro “momentos constitutivos”: 1) la etapa posrevolucionaria, desde la fundación de las escuelas rurales en los años veinte hasta el fin del periodo cardenista; 2) las políticas de industrialización –gobierno de Manuel Ávila Camacho– y sus consecuencias en el campesinado y en la educación rural; 3) la efervescencia social que acelera la formación de movimientos de liberación nacional desde los años sesenta hasta los ochenta, y las políticas de contrainsurgencia desatadas en las normales rurales, y 4) el momento que se apuntala en la era neoliberal, instalándose de forma más contundente en los ochenta y hasta las formas actuales de violencia.

Palabras clave: Ayotzinapa, Escuelas Normales Rurales, educación pública, maestros rurales, tierra, campesinos, guerrilla, neoliberalismo, violencia, despojo, memoria y olvido.

* Maestra y candidata a doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Área de investigación: educación rural e indígena en Bolivia y México. E-mail: <maider.elur@gmail.com>.

Resumo

O desaparecimento de 43 estudantes da Escola Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Iguala, Estado de Guerrero, tem causado uma grande indignação social no cenário nacional e internacional. Os acontecimentos de 26 e 27 de setembro de 2014 destacaram a fragilidade do sistema democrático, ao revelar o aumento da violência, a transgressão aos direitos humanos e o desgaste do patrimônio histórico y material-territorial que guia o contexto neoliberal e o tráfico de drogas. O objetivo do trabalho é fazer um percurso histórico pelas escolas normais rurais. São apresentados quatro “momentos constitutivos”: 1) a etapa posrevolucionária, desde a fundação das escolas rurais na década de 20 até o fim do período cardenista; 2) as políticas de industrialização –governo de Manuel Ávila Camacho– e suas consequências no campesinato e na educação rural; 3) a efervescência social que acelera a formação de movimentos de libertação nacional desde a década de oitenta, e as políticas contrárias à revolução desencadeadas nas escolas normais rurais, e 4) o momento em que surge a era neoliberal, instalando-se de forma mais intensa nos anos oitenta e até as formas atuais de violência.

Palavras chave: Ayotzinapa, Escolas Normais Rurais, educação pública, professores rurais, terra, camponeses, guerrilha, neoliberalismo, violência, despojo, memória e esquecimento.

Abstract

The disappearance of 43 students of “Raul Isidro Burgos” school in Ayotzinapa, Iguala, in the Mexican state of Guerrero, has caused social outcry throughout the country and in the world. What happened on September 26th and 27th, 2014, highlighted the weakening of the democratic system in Mexico, especially after increasing acts of violence, human rights abuses, and the loss of decency and moral traditions in a period dominated by neoliberalism and drug trafficking. The purpose of this work is to revisit the school system in the rural areas. We find four “constitutive moments”: 1) a post-revolutionary period, which begins in the 1920s, and ends with president Cardenas last years in the government; 2) the effect of Manuel Avila Camacho industrialization policies on the countryside and on education; 3) a period of social unrest, which generated national liberation movements from 1960 to late 1980s, and an era of counterinsurgency policies against rural schools, and 4) one related to neoliberalism, which has broaden the violence climate in the 1980s.

Keywords: Ayotzinapa, rural areas school system, public education, rural area teachers, soil, peasantry, guerrilla, neoliberalism, violence, displacement, memory and oblivion.

Los sucesos de Iguala contra estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa

La descomposición social en México quedó evidenciada después de los acontecimientos del 26 y 27 de septiembre de 2014 contra los estudiantes normalistas de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero. Con un saldo de seis personas asesinadas, siete heridos por impacto de bala y 43 estudiantes en calidad jurídica de desaparición forzada, el sistema democrático de partidos y el Estado mexicano quedaron en entredicho a escala nacional e internacional. Una vez más, la represión contra la movilización social de los estudiantes de las normales rurales dejó

en evidencia la complicidad de cuerpos policiales de los tres niveles de gobierno –municipal, estatal y federal–, el Ejército y el crimen organizado.¹

Los hechos conmovieron a la sociedad. La transgresión del derecho a la vida de los 43 estudiantes convocó movilizaciones nacionales e internacionales en los meses posteriores. Los sucesos tan sonados desenmascararon las graves violaciones a los derechos humanos, que día a día aumentan en México, a pesar de las políticas de seguridad pública que el gobierno ha implementado como estrategia para erradicar la violencia y el crimen organizado.²

Ante la exigencia social por la aparición con vida de los 43 estudiantes, el gobierno apostó por la confusión, la criminalización, el desgaste y el olvido, pero los sucesos evidenciaron que los aparatos de control e impunidad estatales afectan de forma generacional.³ Los acontecimientos abrieron un pendiente histórico en los episodios más oscuros de la historia mexicana desde los setenta del siglo pasado en cuanto a los mecanismos de represión del Estado: la *guerra sucia*. A partir de los sucesos de Iguala se planteó rescatar del olvido la historia no saldada, surgieron planteamientos en aspectos jurídicos y de derechos humanos para la atención de víctimas y familiares de desaparición forzada en instancias públicas.

¹ Carlos Fazio escribe un artículo de opinión en el periódico *La Jornada*, “Batallón 27 ¡investigarlo ya!” (2015), en el que señala que es necesaria una investigación al Batallón 27 de Infantería, porque estuvo presente en los sucesos de Iguala, además de tener vínculos con el alcalde del municipio, José Luis Abarca, aliado al cartel de los *Guerreros Unidos*. En este caso, los militares son miembros del 27 Batallón de Infantería, ubicado en el municipio de Iguala, a escasa distancia del lugar donde se originaron las balaceras y las detenciones contra los estudiantes. Juan Velez, en su artículo “De la ‘aldea vietnamita’ a las ‘narco-fosas’” (2014), comenta que el Batallón de Iguala es una base militar con una trayectoria histórica vinculada al exterminio de organizaciones y movimientos que tuvieron cierta afiliación al comunismo, para asegurar el orden interno en el contexto de la Guerra Fría. El Batallón tuvo varios mandos militares formados en la Escuela de las Américas, donde se entrenaron en tácticas de contrainsurgencia, represión, desaparición y violación sistemática contra los derechos humanos, en los setenta, durante la llamada *guerra sucia* en el estado de Guerrero.

² Las estampas cotidianas de corrupción, violencia e impunidad que caracterizan la guerra abierta contra el narcotráfico que declaró el gobierno de Felipe Calderón y continúa el de Enrique Peña Nieto, se han extendido. En la presidencia de Calderón hubo 27 mil desaparecidos y, a tres años de que Peña Nieto tomó el cargo presidencial, se han cuantificado más de 60 mil muertes. Tales gobiernos han asumido las cifras en estadísticas que denominan como “daños colaterales”. El perfil social de las víctimas está asociado a un contexto de empobrecimiento, es decir, son trabajadores, mujeres, indígenas, infantes, estudiantes, maestros y campesinos que en su cotidianidad viven situaciones de desaparición, muerte y desplazamientos forzados.

³ El problema data de varias generaciones atrás en Guerrero: el abuelo materno del estudiante desaparecido de Ayotzinapa, Bernardo Flores Alcaraz, desapareció en la sierra guerrerense de Atoyac de Álvarez a manos del Ejército, en el contexto de contrainsurgencia de los setenta. El caso quedó sin resolverse y los responsables de la desaparición quedaron impunes. Ahondaremos en esto en el transcurso del artículo.

El Caso Ayotzinapa tuvo un mayor impacto en cuanto a derechos humanos,⁴ mientras que las reformulaciones educativas no han tenido mayor notoriedad, a pesar de que se han intensificado por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) respecto a las escuelas normales y los perfiles del magisterio. En vísperas del primer aniversario del Caso Ayotzinapa, el INEE (2015), “organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios”, publicó el documento *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* en el cual emite líneas de evaluación, políticas educativas y gestión de procesos educativos destinados a la formación inicial de maestros, “para garantizar la calidad y la equidad educativas de la educación básica”.

Las políticas y evaluaciones recomendadas por el INEE, según sus palabras, “para dar oferta educativa”, consisten en que todos los espacios académicos, normales urbanas, rurales y universidades pedagógicas, tanto privadas como públicas, deben cumplir los mismos estándares de calidad y evaluación. Para ello, el INEE debe, entre otras cuestiones, “dar seguimiento a la trayectoria de estudiantes y generar sistemas de alerta temprana para identificación de riesgos en los alumnos con bajo aprovechamiento académico” (INEE, 2015).

Por su parte, la SEP respondió al INEE que ella tenía la “competencia exclusiva” para fijar normas, planes y programas, y evaluar la educación normal. Una vez hecha manifiesta su autoridad y exclusividad para abordar la problemática normalista, la SEP invitó al INEE a que se incorporara a la ejecución del Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PIDIRFEN) que trata de la creación de institutos estatales para regular dicho nivel educativo.

Ante medidas como la mencionada, el magisterio organizado, los estudiantes y los actores sociales comprometidos con una educación pública de paradigmas populares y emancipadores denunciaron que tanto el INEE como la SEP lanzaban ofensivas contra los derechos de los maestros y el sentido histórico-popular del derecho a la educación. En el caso del sistema de evaluación, denunciaron que es un instrumento

⁴ El Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) (2015), de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), proporcionó asistencia técnica desde el enfoque de los derechos humanos para la atención de víctimas y familiares de desaparición forzada. El 30 de enero de 2015, el GIEI inició sus labores y, para el 15 de abril, solicitó ante el Senado una reforma constitucional en materia de desaparición forzada. El 6 de septiembre entregó el informe que refutó la versión oficial del gobierno mexicano a través de la Procuraduría General de la República (PGR). La instancia internacional desmoronó la versión oficial de la PGR, demostró la manipulación gubernamental de hechos criminales y recomendó investigaciones al interior del Ejército por su presunta vinculación en ataques contra la población.

punitivo que ejerce una labor de vigilancia, control y castigo como mecanismo político para quebrar el movimiento magisterial y las propuestas colectivas de educación popular (CEND, SNTE, 2015:32).

¿Qué son las escuelas normales rurales?

Las normales rurales son espacios de formación de maestros rurales para nivel de primaria que cuentan con una gran carga política y social en el campo mexicano desde comienzos del siglo pasado. Las instituciones de formación de maestros rurales, de ser un bastión fundamental en las políticas posrevolucionarias, se encuentran ahora en un rema a contracorriente para su supervivencia. Cada año, los estudiantes irrumpen en los espacios públicos para ejercer presión con el fin de que se abra la convocatoria de nuevo ingreso. Además de la toma de autobuses,⁵ las “estrategias de supervivencia” de los normalistas rurales han consistido en acciones como la toma de vehículos de empresas privadas nacionales y transnacionales, bloqueos de carreteras, toma de casetas de cobro de autopistas, huelgas, manifestaciones y “boteos” para obtener recursos económicos. Los estudiantes usan lo incautado para exigir al gobierno que cumpla su pliego petitorio: mejoramiento de aulas e instalaciones, construcción de bibliotecas, material escolar, aumento de los gastos alimenticios del internado, más lugares para estudiantes de nuevo ingreso y plazas seguras para los egresados.

Las confrontaciones entre estudiantes y autoridades de seguridad pública son escenarios de palos, piedras, bombas molotov, de un lado, contra gases lacrimógenos, disparos de armas de fuego, disparos de goma, por el otro. En el presente siglo, las diecisiete normales rurales que quedan de norte a sur del país –desde Chihuahua a Chiapas– han sido hostigadas permanentemente. Los casos más destacados son los de Mactumatzá (Chiapas) en agosto de 2003, Tenería (Estado de México) en 2007, El Mexe (Hidalgo)⁶ en julio de 2008, Tiripetío (Michoacán) en octubre de 2012 y Ayotzinapa (Guerrero) en noviembre de 2007 y diciembre de 2011.

⁵ Los estudiantes de Ayotzinapa realizaban toma de autobuses de empresas privadas cuando sucedieron los hechos en su contra. Los autobuses incautados iban a utilizarse para acudir a la movilización anual que se convoca en la Ciudad de México para recordar la masacre de estudiantes en Tlatelolco en 1968.

⁶ Jesús Murillo Karam, Procurador General de la República, encargado de investigar los sucesos de Iguala, era gobernador del estado de Hidalgo (1993-1996) cuando, en 1994, se dio una reducción considerable en la matrícula y se tomaron varias medidas para obstruir el proyecto normalista rural de El Mexe. El actual Secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong, era gobernador de Hidalgo cuando, en julio de 2008, cerró la Normal Rural de El Mexe. Osorio Chong considera “un juego político” la exigencia de que se abran líneas de investigación en las entrañas del Ejército para esclarecer los hechos en Guerrero.

Así es como los estudiantes normalistas defienden un proyecto de educación centrado en el acceso a la educación superior para los hijos de campesinos, proyecto que, desde sus inicios, en los años veinte del siglo pasado, estuvo vinculado al reparto agrario y a las aspiraciones de “justicia social” instituidos desde la Revolución Mexicana. La escuela de Ayotzinapa, ubicada en una hacienda expropiada después de la Revolución, al igual que las demás normales rurales son un campo de batalla, un espacio donde se disputa una diversidad de intereses políticos y sociales. Cargadas de historia y memoria, las normales rurales son la representación del derecho contra la exclusión social y la movilización estudiantil rural vinculada a la organización campesina y magisterial.

Nuestra intención aquí es realizar una reconstrucción histórica para analizar las transformaciones del proyecto educativo posrevolucionario que subsiste hasta la actualidad. Para ello, la perspectiva de los “momentos constitutivos” del filósofo, sociólogo e historiador boliviano René Zavaleta ayuda a organizar sentidos de época desde sus rupturas y continuidades. El autor entiende por “momentos constitutivos”: “(...) al tiempo social de articulación de la forma primordial, momento en que cuajan, se articulan y definen en los términos más generales, más fuertes, las estructuras y la forma en que éstas van a procesar la producción y la reproducción del orden social y político en un tiempo más o menos largo” (Tapia, 2013:76).

Los “momentos constitutivos” en este trabajo nos dan pautas para comprender el interior de un escenario de perspectivas nacionales, internacionales, institucionales, organizacionales, comunitarias, etcétera. Las tácticas y estrategias que rompen el papel predeterminado de las instituciones educativas como reproductoras de la cultura dominante muestran que la escuela no es un actor ni un espacio estático sino un vaivén de reconfiguraciones, de intereses personales y colectivos de ascenso social (Civera, 2008); de complejidades y contradicciones internas que involucran a estudiantes, maestros, familias, organizaciones, autoridades, comunidades, etcétera, que exponen en la palestra educativa –consciente o inconscientemente– los rezagos de la pobreza. En esta lógica, pese a las complejidades internas, en su intento por sobrevivir, las normales rurales son un proyecto con sello revolucionario.

Los “momentos constitutivos” pretenden orientar las rupturas y continuidades que se dan en ciertos periodos que alteraron el proyecto político nacional, por lo tanto, el sistema educativo en general y las normales rurales en particular. Primer “momento constitutivo”: la etapa posrevolucionaria, desde la fundación de las escuelas rurales en los años veinte hasta el fin del periodo cardenista. Segundo “momento”: las políticas de industrialización que se dieron desde el comienzo de la administración de Manuel Ávila Camacho y sus consecuencias en el campesinado y en la educación rural. El tercer “momento constitutivo”: la efervescencia social que acelera el surgimiento de movimientos de liberación nacional, desde los años sesenta hasta los

ochenta, y las políticas de contrainsurgencia desatadas en las normales rurales. El cuarto y último “momento constitutivo”: se apuntala en la era neoliberal, que se instala de manera más contundente desde los años ochenta hasta las formas actuales del uso de la violencia como método de contención social.

Primer “momento constitutivo”: el sello revolucionario de la escuela rural, desde los inicios de los años veinte hasta el fin del gobierno cardenista en los treinta

Después de la Revolución Mexicana, a inicios de los años veinte, se consideró que era fundamental forjar una identidad que representara las exigencias históricas de la población indígena y campesina para la construcción del proyecto nacional. En este tenor, el ideal revolucionario que se constituía en el discurso estatal se articulaba con la necesidad de un reparto de tierras a campesinos como proyecto político para erradicar la pobreza y el rezago social en las zonas rurales. La educación, hasta entonces alejada de los sectores más empobrecidos de la sociedad, jugó un papel importante: el reto de la escuela rural era ser el motor para la transformación social, aunque aquéllos no edificaran sus propias propuestas.

A modo de erradicar el aislamiento de las comunidades, la educación rural avanzó de forma más palpable a partir de 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cargo de José Vasconcelos en el gobierno de Álvaro Obregón. Para Vasconcelos, la federalización educativa suponía la construcción de una identidad nacional universalista y espiritualista combinada entre civilizaciones de carácter universal y las consideradas autóctonas de carácter popular para la creación de la *raza cósmica*. El primer Secretario de Educación consideraba de suma importancia una mirada biológica cultural del mestizaje y la figura del maestro “misionero” con “espíritu público y la noción de sacrificio personal” (Padilla, 2009).

Los “misioneros” debían propagar la causa transformadora y, entre otros, Rafael Ramírez y Moisés Sáenz marcaron el camino para la conformación de la educación rural en los años veinte. Además de la influencia de los maestros de la Escuela Racionalista que destacó en Yucatán, bajo los gobiernos socialistas de Salvador Alvarado (1915-1917) y Felipe Carrillo Puerto (1922-1924), para desarrollar una educación de corrientes políticas anarquistas que liberara del yugo esclavista a obreros y campesinos.

Las llamadas Misiones Culturales,⁷ a cargo de Rafael Ramírez, entre 1927 y 1935, fueron ampliamente reconocidas en la SEP. El aporte de Ramírez para la formación

⁷ Las escuelas, que eran ambulantes, realizaban cursos temporales en comunidades alejadas para fomentar el trabajo, los oficios y las artes.

de la escuela rural estuvo centrado en la actividad agrícola con producción técnica. Consideraba una tarea primordial la recuperación de tierras y la apropiación productiva a partir de una escuela socializante forjada desde la comunidad. En este periodo, la escuela debía construir un puente de reconocimiento y descubrimiento, así como concientizar, desde una visión proletaria, sobre los abusos cometidos por una estructura de poder regida por la Iglesia y los terratenientes.

En su cargo como Subsecretario de Educación (1924-1933), Moisés Sáenz dejó una huella significativa, debido a su formación en la Universidad de Columbia, donde estuvo en contacto con el pensamiento pedagógico de John Dewey y el antropológico de Franz Boas. El primero tuvo influencia a través de los métodos pedagógicos de “aprender haciendo” y la “autodisciplina del educando” de la Escuela Nueva, para ligar la escuela con las actividades prácticas de la comunidad. El antropólogo Franz Boas influyó con la “antropología aplicada” para la realización de políticas indigenistas de integración en la nación mexicana.

Entre otras corrientes, el positivismo, el indigenismo oficial y el mestizaje para la integración marcaron las inquietudes de los intelectuales de los años veinte del siglo pasado. La escuela rural en los años veinte surgió para desarrollarse con la comunidad, sin embargo, tuvo grandes complicaciones, debido a que los debates pedagógicos y las políticas públicas formuladas por la élite intelectual urbana se alejaban de las aspiraciones de las comunidades rurales.

Alicia Civera, en su trabajo *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945* (2008), comenta que entre los años 1921 y 1930 las escuelas, primero regionales y después rurales, tuvieron una gran autonomía por la falta de cobertura de la SEP, tanto económica como en lo que se refería a los planes de estudio. La escasez de recursos llevó, en la práctica educativa, a una enseñanza centrada en cuestiones vitales, prácticas y experimentales: “la importancia de la observación y la experimentación, la cooperación y el compromiso con los demás, y el rechazo del conocimiento teórico, al que se contraponía una enseñanza vital y apegada a la vida” (Civera, 2008:26).

La escasez de recursos estimulaba la creatividad de maestros, estudiantes y campesinos. La formación de los futuros maestros rurales, vinculada al trabajo de la tierra y a la labor social comunitaria, fomentaba conductas de responsabilidad, cooperación, solidaridad, compromiso, esfuerzo y trabajo colectivo en el que el internado y el cooperativismo tuvieron una gran influencia para organizar las funciones educativas. Los métodos pedagógicos de autodisciplina y autonomía del estudiante para aprender a leer y escribir, así como el aprendizaje de técnicas agrícolas, se centraron en conocimientos prácticos y participación activa en las comunidades, por lo que se generó un sentido de pertenencia palpable entre estudiantes, maestros y campesinos.

El periodo presidencial de Lázaro Cárdenas y la “educación socialista”

En los años treinta, bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), hubo cambios considerables en la preparación de los estudiantes. La escuela rural, con dinámicas improvisadas desde cada institución, pasó a disponer de medidas unificadoras con planes, programas y métodos realizadas por autoridades de la SEP. En este periodo, a pesar de las contradicciones internas y las ambigüedades en lo referente a las orientaciones socialistas en una estructura capitalista, se consideró al cardenismo la etapa de madurez de la Revolución Mexicana.

Las vertientes teóricas para pensar la escuela seguían influenciadas por la Escuela Racionalista, la Escuela Nueva y las corrientes pedagógicas que llegaban de la Unión Soviética, por lo que la denominada “educación socialista” provocó acaloradas discusiones.⁸ El mismo día que Lázaro Cárdenas asumía su cargo presidencial, el 1º de diciembre de 1934, fue aprobado el Artículo Tercero de la Constitución de 1917, que postulaba una “educación socialista sostenida por la Revolución Mexicana”. Cárdenas presentó la acción educativa como el instrumento para el cambio social que arrancaría desde un proceso de concientización colectivo:

La educación socialista, escuela de trabajo, podrá así, con la cooperación de los obreros, de los campesinos, de los maestros y el Ejército Nacional, que ya no es sólo el fiel sostén de la soberanía y de las Instituciones, sino que es un factor revolucionario en la edificación de un México nuevo, podrá, digo, arraigar un concepto de ética personal, familiar, cívica y social que suplante al dogma supersticioso en beneficio directo de nuestro pueblo (Cárdenas citado en Guevara, 1985:85).

La escuela y la formación del maestro rural se centraron en: el compromiso del maestro por la “justicia social” de los oprimidos; la laicidad, contra el fanatismo religioso y por un pensamiento científico basado en el materialismo histórico; las formas organizacionales en cooperativas y gobiernos escolares en el internado (Padrino, 1938), y una educación práctica con un sentido de clase vinculado al trabajo productivo de la tierra.

La formación de los maestros revolucionarios consistía en formar líderes sociales conscientes de los derechos del campesinado y en la capacitación en el trabajo productivo organizado en cooperativas para transformar la base económico-social

⁸ La interpretación del socialismo se dio en tres líneas: la considerada radical, “de acuerdo con los principios del socialismo científico”; la moderada, bajo “la doctrina socialista sostenida por la Revolución Mexicana”, y la tercera, que reclamaba “que los maestros procuren no hablar tanto de socialismo, sino que se pongan a elaborar planes de acción” (Elortegui, 2012).

correspondiente a un nuevo orden. Rafael Ramírez y Narciso Bassols fueron los principales pensadores desde un sentido desarrollista. El cooperativismo fue la forma de organización para una transformación estructural territorial ligada a la Reforma Agraria, es decir, conforme al artículo 23 constitucional, contra los sistemas de explotación caciquiles impulsores de miseria, ignorancia y rezagos educativos y sociales.

Los maestros revolucionarios tendrían un papel trascendental en el gobierno cardenista para hacer de la comunidad una familia, al formar comisiones de alumnos que fomentaran el ánimo y orgullo por su identidad, realizar talleres para desarrollar cooperativas de producción agrícola y ganadera, impulsar campañas de higiene, deporte y salud, realizar eventos teatrales y musicales, promover pensamientos ideológicos con sentido de clase para una estrecha relación con las organizaciones campesinas, y erradicar el analfabetismo para concientizar al pueblo.

El gobierno escolar –asambleas entre directores, maestros, estudiantes y campesinos– fue uno de los ejes primordiales en el funcionamiento del internado e influía de manera acertada en la formación activa, colectiva y práctica de los futuros maestros rurales. Desde 1935, el magisterio y los estudiantes se radicalizaron junto a las demandas de tierras de los campesinos; además, en lo que concierne a lo escolar, los maestros, cercanos al Partido Comunista de México (PCM) y a distintas corrientes pedagógicas y políticas, exigían incidir en la realización de planes y programas que, criticaban, eran cuestión exclusiva de autoridades educativas. Las críticas apuntaban a que el gobierno pretendía controlar y corporativizar para prevenir posibles disidencias, por lo que la unificación repercutiría en el autogobierno escolar y las lógicas organizativas propias de cada internado (Civera, 2008).

A pesar del aumento del gasto público destinado a la educación, la escasez de recursos continuaba siendo un problema y fue uno de los detonantes para que surgieran rupturas políticas y organizativas, magisteriales y estudiantiles, aunque la mayoría sostuviera la postura del cardenismo. De la creciente radicalización política en los internados nacieron el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC) y la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), “con una fuerte influencia de los misioneros culturales y del Partido Comunista” (Civera, 2008:438).

La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)

José Santos Valdés, profesor, inspector de normales rurales y pedagogo, impulsó el autogobierno bajo códigos disciplinarios instituidos en los internados por los propios estudiantes que tomaban una actitud activa en la labor educativa y los quehaceres cotidianos entre escuela y comunidad. Por su parte, Luis Padrino, un estudiante venezolano becado, realizó estudios en Ayotzinapa en el periodo cardenista. En su

obra vivencial *Ayotzinapa ayer y hoy. Escuelas Normales Rurales Mexicanas*, escrita en 1938, señala la importancia de la propia organización de estudiantes dentro del internado:

La formación de los Maestros Rurales proporciona la organización del Gobierno del Internado por los mismos alumnos, la organización de Consejos y Asambleas de alumnos, y el fomento del control de la disciplina efectuada por ellos mismos (...) He allí el ideal de este gobierno autónomo: el "self government", independencia de pensamiento, de palabras y de acción: formación de una libre personalidad y conciencia de sus funciones ante grupo social (Padrino, 1938:132-133).

Sobre el autogobierno, la FECSM tuvo un importante quehacer educativo y político. Fue fundada el 18 de marzo de 1935 en la Normal Rural de Roque, en Guanajuato, como organización nacional que representaba a los estudiantes de más de treinta escuelas normales regionales del país. La FECSM surge como una organización independiente en el cardenismo, con una tendencia a la organización de campesinos, obreros y estudiantes. Los estudiantes de origen campesino y socialista se proponían participar en la defensa de la educación pública y promover el derecho a que los hijos de los más pobres tuvieran acceso a una educación que dignificara y transformara su realidad social. Según la Federación, el resto de organizaciones estudiantiles de corte ciudadano los excluían por ser "hijos de campesinos que no tienen derecho a exigir nada, puesto que en sus casas no duermen en cama y algunos no comen ni siquiera tres veces al día" (FECSM, s/f).

En los documentos internos de la FECSM se especifica:

La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (F.E.C.S.M.) nació bajo el calor de la lucha, como organización revolucionaria en defensa de los intereses comunes de la juventud campesina (...) Donde nace y se cultiva la auténtica aspiración de los campesinos. De ahí nació el grito de alerta para defender la educación popular, de ahí nace una organización estudiantil, cuya esencia de educar al pueblo y liberarlo de los opresores, se vuelve la tarea fundamental de los maestros rurales (Archivo de la FECSM).

La visión, organización y planteamientos de la FECSM provienen de cuadros políticos relacionados con el PCM. El profesor Santos Valdés aportó su experiencia educativa para escribir los primeros estatutos en defensa de la educación socialista sustentados en los planes de Lázaro Cárdenas (Civera, 2008:215). De ahí que la Federación se considere una organización con disciplina revolucionaria.

En este periodo, al no ser propiamente socialista la realidad, la escuela se consideró generadora de un cambio de conciencias que recogería sus frutos en el futuro. Tanalís Padilla, en su artículo "Las normales rurales: historia y proyecto de nación" (2009),

rescata el pensamiento de Santos Valdés para argumentar que aunque se pusiera en duda la viabilidad de la educación socialista en un país capitalista, la escuela “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” (Santos Valdés, citado en Padilla, 2009).

La práctica educativa propició que maestros y comunidad realizaran una labor social. Los protagonistas del campo, históricamente olvidados y de escasa capacitación política, escalaron al escenario nacional para negociar sus derechos. Al mismo tiempo, los maestros, junto con el ala más radical de la incipiente corriente socialista de intelectuales, debatirían sobre identidad y clase, con miras a construir una pedagogía popular que garantizara los derechos políticos, sociales, económicos y culturales de un proyecto nacional (Elortegui, 2012).

Ante la amplia red organizativa, en cuestión de tierras ejidales y educación, las fuerzas reaccionarias gobernantes, terratenientes y los fanáticos religiosos, se lanzaron decididamente a acabar con las que consideraron “escuelas del diablo”. Maestros y maestras, mártires de la misión, eran perseguidos, hostigados y torturados por las llamadas “guardias blancas”. Además, al interior del partido institucional aumentó la fuerza de los conservadores después de la nacionalización petrolera a finales del cardenismo.

Del primer “momento constitutivo” es pertinente rescatar las nociones del venezolano Luis Padrino. Sobre la formación de maestros rurales destaca la importancia de forjar un carácter solidario, crítico, responsable, creativo, respetuoso, racional y práctico de la vida social:

La formación de maestros rurales, una de sus primordiales preocupaciones, ha de ser: implantar la vida de su región dentro de las actividades de la escuela, desenvolverlas en un ambiente natural, de la misma manera que se desenvolverían en la vida real, y las nociones deben darse ligadas a los problemas de una escuela rural ya definida, en una íntima conexión con la comunidad: de ninguna manera como simples teorías en el recinto del plantel (...) se necesita dar vitalidad, movimiento y dinamismo a los conocimientos: colocar al alumno en situaciones reales donde su interés y su esfuerzo lo lleven a un trabajo consciente: donde a la antigua pasividad suceda la actividad orientada (Padrino, 1938:154).

Segundo “momento constitutivo”: el normalismo rural, un proyecto educativo incómodo

En un contexto geopolítico en el que estallaba la Segunda Guerra Mundial, Manuel Ávila Camacho (1940-1946) llegó a la presidencia en medio de una fuerte agitación

política. El presidente poblano respondía a los intereses del ala moderada del Partido Nacional Revolucionario (PNR), y en su periodo fue cuando se modificó el artículo tercero de la Constitución, de “educación socialista” a “educación por la unidad nacional”. La mirada de las políticas públicas pasó a corresponder con una visión desarrollista en la que la educación respondería al trabajo adaptado al modelo de industrialización. Hubo un incremento de los flujos migratorios del campo a la ciudad, inició la suspensión del reparto de tierras, el desmantelamiento ejidal, el empobrecimiento del campo y el inicio del desgaste de las escuelas rurales.

La presidencia de Ávila Camacho marcó un nuevo periodo que estaría vigente hasta 1970. En el plano educativo se dio la unificación del *currículum* magisterial rural y urbano. Dicha medida educativa descontextualizó a la escuela de la comunidad, ya que no contemplaba las problemáticas ligadas a la redistribución de la riqueza materializada en el reparto agrario y el uso colectivo de la tierra. Para la comunidad escolar y campesina, la separación entre la educación rural y el aprendizaje de técnicas agropecuarias fue una ofensiva a los postulados revolucionarios. Al mismo tiempo, inició el “charrismo sindical” de forma acelerada. Alicia Civera comenta que hubo:

Pugnas entre dos distintas organizaciones magisteriales: la que se desprendía de la rama de maestros que representaban a las escuelas regionales y misiones culturales y que constituía un ala radical dentro del Sindicato de los Trabajadores de la Revolución Mexicana (STERM), y el recién formado Frente Revolucionario de Maestros (FRM), agrupación anti-comunista que recibió apoyo de la SEP, para entonces bajo las órdenes de Octavio Véjar Vázquez, quien se propuso realizar una limpieza de maestros comunistas ante la unificación de los maestros en un sindicato, intención que culminaría en 1943 con la formación del SNTE (Civera, 2013:220).

La educación socialista se vio afectada directamente por las orientaciones políticas reaccionarias de la Iglesia, los sectores empresariales y los terratenientes que se representaban en las labores sindicales de Octavio Véjar Vázquez en el FRM. Desde la presidencia de Ávila Camacho, para los gobiernos, las normales rurales eran disfuncionales, ante lo cual inició una disputa abierta entre el Estado y la visión socialista que continuaba formando maestros rurales desde la organización del internado escolar.

A pesar de un contexto de adversidad y recortes presupuestales anuales, las escuelas, aglutinadas en la FECSM y cercanas al PCM, fortalecieron su organización estudiantil rural. Con el fin de mantener los postulados revolucionarios en la formación y el carácter de los futuros maestros, las escuelas crearon una *currícula* paralela a la oficial. Según esta *currícula*, las normales rurales tenían que basar su actividad en cinco ejes: académico, político, productivo, deportivo y cultural.

Mientras el eje académico cumplía con los planteamientos educativos de la SEP, el principal eje era el político: los jóvenes realizaban análisis de la realidad del país desde una perspectiva, sobre todo, marxista-leninista. Los estatutos de la FECSM, basados en los principios organizativos del centralismo democrático y en su identidad campesina, eran de suma importancia, ya que fundamentaban filosófica y políticamente los demás ejes. En el eje productivo, los estudiantes realizaban prácticas agropecuarias. Los estudiantes más comprometidos consideraban necesario el aprendizaje de las labores en las hectáreas de que disponía la escuela para fortalecer lazos con la comunidad y disponer de alimentos en el internado. El eje deportivo tuvo la función de promover la salud y crear dinámicas de convivencia entre estudiantes y habitantes de las comunidades. Por último, el eje cultural apostó por el rescate de la cultura e identidad popular a partir de la recuperación de cantos y bailes.

En el marco del eje político, los estudiantes, a través de comités y consejos, regionales y nacionales, gestionaban sus propias problemáticas tanto educativas como sociales. Al mismo tiempo, los compadrazgos en la asignación de puestos administrativos del sistema educativo nacional y un sinfín de intereses gubernamentales, gremiales y sindicales de líderes magisteriales repercutieron también de manera considerable en las escuelas internado. En dicho proceso de desgaste, se incrementaron grupos de choque que generarían enfrentamientos y desconfianza en espacios de militancia, práctica educativa y convivencia entre estudiantes.

Tercer “momento constitutivo”: las normales rurales, “nidos de guerrilleros”

Desde los cincuenta del siglo pasado, en varios países latinoamericanos el terror y la violencia formaron una estructura sistemática edificada por esferas de poder anticomunista relacionadas a la expansión imperialista. En el periodo entre 1960 y 1980, quedaron impunes y ocultas en la historia oficial las tácticas de contrainsurgencia –amenazas, asesinatos, torturas y desaparición forzada– que utilizaron los aparatos de Estado con el fin de sembrar pánico en la población civil que expresaba su descontento en manifestaciones pacíficas.

Los mecanismos represivos implementados por la llamada *guerra sucia* –política preventiva y de ataque ante la presunta “amenaza comunista”–, el clima de efervescencia social que vivía la juventud latinoamericana por el fracaso de la intervención estadounidense en Vietnam y el triunfo de la Revolución Cubana generaron el surgimiento de movimientos de liberación nacional. Los jóvenes de las normales rurales también se empaparon de este entusiasmo.

En México, desde el movimiento ferrocarrilero de 1958, las protestas sociales protagonizadas pacíficamente tuvieron como respuesta la represión de la policía y el

ejército. Ocurrió así con la lucha de los ferrocarrileros, metalúrgicos, telefonistas, rieleros, petroleros, médicos y maestros, cuyos activistas fueron encarcelados acusados de “disolución social” (Castellanos, 2011:69).

La tradición de lucha en las normales rurales traspasaba los muros del espacio educativo, sus orientaciones socialistas y comunistas cercanas a las Juventudes del Partido Comunista y articuladas con organizaciones populares suponían un foco rojo a exterminar. El inicio del desgaste fueron los recortes económicos y la falta de iniciativa para la apertura de nuevo ingreso con el fin de suprimir las escuelas rurales. Pero a pesar de los frenos, el movimiento continuó vivo.

En el Archivo General de la Nación, concretamente en las galerías de la Secretaría de Gobernación, –Dirección Federal de Seguridad (DFS) y departamento de Investigaciones Políticas y Sociales (IPS)– se puede comprobar que en las normales rurales hubo una red amplia de espionaje desde 1959 debido a su estrecha relación con las luchas sociales. En el caso de Ayotzinapa, liderazgos como el de Lucio Cabañas⁹ fueron controlados de manera férrea. El estudiante normalista ingresó en 1956 a la escuela “Raúl Isidro Burgos” y, debido a la represión en Guerrero en 1967, decidió tomar la vía armada desde el Partido de los Pobres (PLP).¹⁰

La historia de la guerrilla mexicana inicia en el campo, con la muerte, en el estado de Morelos, del líder campesino zapatista Rubén Jaramillo, en 1962. No obstante, el Asalto al Cuartel Madera, realizado por el Grupo Popular Guerrillero en el estado de Chihuahua, fue la acción que marcó el inicio de las guerrillas socialistas contemporáneas. Este ataque (23 de septiembre de 1965), realizado por campesinos y trabajadores, tuvo también participación de maestros –como Arturo Gámiz García– y estudiantes de las normales rurales “Ricardo Flores Magón”, de Saucillo, y “Abraham González”, de Salaices, en Chihuahua. Por lo tanto, dichas articulaciones incentivaron a que el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) incrementara medidas de contrainsurgencia como la infiltración y la cooptación de estudiantes a las filas del Partido Revolucionario Institucional (PRI).¹¹ En los archivos mencionados, se observa

⁹ Como dirigente de la FECSM, entre 1961 y 1963, en sus visitas a las demás normales rurales, Lucio Cabañas conoció la realidad de diferentes estados de la República y consideró que la educación debía ir unida a la defensa de las demandas populares y al proyecto agrario para “ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo”.

¹⁰ En Guerrero surgieron varios grupos guerrilleros para contrarrestar al régimen autoritario y la desigualdad social. Destacaron los liderazgos de Lucio Cabañas en el Partido de los Pobres (PLP) y de Genaro Vázquez en la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR). Dos maestros que pasaron a la clandestinidad y se desarrollaron como líderes guerrilleros en la sierra guerrerense.

¹¹ A pesar de la motivación revolucionaria de la mayoría de los normalistas, también había quienes no simpatizaban con las actividades por la transformación social. La escuela era un escenario de

que los agentes informaban de reuniones, actividades de protesta, nombres de líderes, etcétera, para alertar sobre las agitaciones comunistas que el movimiento estudiantil pudiera emprender, no solamente en el estado de Chihuahua sino en cualquiera de las normales rurales. Los informes constantemente señalan el gran apego de los normalistas con campesinos y obreros, la orientación socialista por la transformación social, las protestas por el cumplimiento del pliego petitorio para el mantenimiento de la infraestructura escolar y las estrategias de lucha.

En el contexto de autoritarismo y represión, los normalistas apoyaron demandas magisteriales como la liderada por Othón Salazar por la democratización del SNTE y estudiantiles como el movimiento de 1968, que finalizó con la matanza de estudiantes en la plaza de Tlatelolco, en la capital del país. Para 1969, el gobierno de Díaz Ordaz ordenó la ocupación de las normales rurales, consideradas “nidos de guerrilleros” por cuerpos del Ejército y fuerzas de seguridad. Después de una gran disputa, de un total de treinta y seis escuelas rurales, sólo diecisiete se mantuvieron abiertas.

Cuarto “momento constitutivo”: las normales rurales, un “mundo de ayer” ante la embestida neoliberal de los estándares de calidad y competencia

Como proyecto educativo antagónico al sistema, la estrategia para la desaparición de las normales rurales consta de un desgaste gradual a modo de contener el impacto y respuesta popular que puede suponer un cierre tajante. Desde los setenta la información sobre las normales rurales se reduce a campañas mediáticas de desprestigio: “nido de comunistas”, “semillero de guerrilleros”, “focos rojos”, etcétera; desde los ochenta, en el neoliberalismo, se incluyen justificaciones en torno a su disfuncionalidad por estar estancadas en el “mundo de ayer”.

El neoliberalismo, “en nombre de la libertad individual, descarta cualquier posibilidad de participación estatal asociada con los ideales de justicia social, distribución de la riqueza, bien común o bienestar social” (Vázquez, 2103:4). La justicia social, que fue la política impulsada tras la Revolución Mexicana, se considera “un atavismo heredado

contradicciones y disputas internas entre los mismos estudiantes. En las normales rurales también había casos de anticomunismo impulsados por el gobierno mexicano, asesorado por personal de la CIA y del FBI. Manuel García Cabañas, primo de Lucio Cabañas, ingresó en 1957 a la normal de Ayotzinapa, “comulgaba con la ideología afín a los intereses de los caciques de Atoyac de Álvarez (...) fue cooptado desde estudiante por el PRI al ganar un concurso de oratoria realizado en Tepecoacuilco: hizo carrera política en las filas del PRI y como empleado del Ing. Rubén Figueroa Figueroa (...) Durante la masacre del 18 de mayo de 1967 en Atoyac, Lucio estaba del lado del pueblo mientras que Manuel fungía como presidente municipal impuesto” (Miranda y Villarino, 2011:31-32).

de formas de organización primitiva, que no tiene cabida en las sociedades modernas (...) –de esto se deriva que– la existencia de sistemas públicos de educación no tiene razón de ser, éstos no pueden justificarse con relación a la construcción de valores e identidades colectivas (...)” (Vázquez, 2103:4).

La educación no se concibe como un derecho sino como un espacio mercantil de competencia entre estudiantes y magisterio para adquirir una mejor posición en el orden social, clasificado por el nivel de consumo. Las políticas elaboradas desde los setenta presentan los “ajustes estructurales” como una medida para salir de la “crisis del Estado”, y los discursos con relación a lo educativo se centran, hasta la actualidad, en estándares homogéneos de eficiencia y calidad creados por organismos internacionales –Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial.¹²

En México, la noción neoliberal se materializó en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) con el “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994”, en una alianza entre el presidente y la lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo.¹³ Juntos, sindicato y gobierno, apostaron por la descentralización administrativa en educación básica y normal que: “(...) dio paso a una transferencia de la gestión de las escuelas a los estados, sin que, en la práctica, ni la SEP ni el SNTE perdieran su centralidad en la toma de decisiones. Sin embargo (...) ese proceso conllevó la descentralización del conflicto con los maestros disidentes cuyas demandas deben ser atendidas por los gobiernos esta-tales” (Vázquez, 2013:10).

La estandarización de patrones educativos para la inserción al mercado afectó tanto a los estudiantes como al magisterio. En este periodo, la “profesionalización” del magisterio para mejorar la calidad educativa conllevó a introducir a las maestras y a los maestros en dinámicas de incentivos salariales y distinciones que, en base a competencias, causaron rupturas en el movimiento magisterial, es decir, en un importante bastión de lucha gremial y socio-político enraizado en la historia del país. La descentralización provocó en la organización estudiantil –autodenominada semiclandestina– la misma dificultad, ya que la FECSM aglutina a la mayoría de normales rurales.

La pérdida de principios pedagógicos y sociales continuó con el pacto entre el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) y Elba Esther Gordillo. En 2008, a pesar de las

¹² La lógica neoliberal corresponde al triunfo del mercado sobre el Estado, a la idea de que los desiguales son iguales bajo políticas meritocráticas, a la descentralización de los servicios públicos, a los cálculos de costo-beneficio, a los programas compensatorios y a la consideración de la educación como una oportunidad y no como un derecho (Sosa, 2012).

¹³ Elba Esther Gordillo fue lideresa del SNTE de 1989 al 26 de febrero de 2013, cuando fue encarcelada por delitos de lavado de dinero y delincuencia organizada.

numerosas movilizaciones magisteriales y estudiantiles, el gobierno impuso la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) sin tomar en cuenta la opinión de los actores que participan en la práctica educativa. La disidencia magisterial denunció que las políticas estandarizadas de la educación controlan, vigilan, despiden y calumnian a maestros y maestras por responsabilizarlos del deterioro del sistema educativo.

En 2013, en un ambiente de incertidumbre laboral, de una fuerte contención social y de un gran movimiento magisterial disidente, se acordó en la Cámara de Diputados la Ley General del Servicio Profesional Docente. Los maestros y las maestras deben realizar “evaluaciones de desempeño” que son un “conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio”.¹⁴

Dichas iniciativas gubernamentales influyen en los espacios de formación de maestros. En las normales rurales se puede decir que la modernización educativa trajo consigo un lenguaje más sofisticado para justificar el abandono del proyecto histórico. La ex lideresa del SNTE, en agosto de 2010, en el seminario llamado *La nueva sociedad. Una nueva educación y una nueva política*, organizado junto con representantes de la iniciativa privada –Fundación Televisa, Mexicanos Primero, Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación–, señaló que la crisis del sistema educativo radicaba en la falta de capacitación de los maestros, por lo que “(...) ya no necesitamos maestros todólogos (...) Hemos planteado muchas veces a las autoridades que si cierran algunas de las normales rurales va a haber mucho alboroto de los jóvenes. No se olviden que las normales rurales han sido semilleros de guerrilleros, pero si no hacemos esto van a seguir en lo mismo” (Poy Solano, 2010).

La visión modernizadora, representada por Salinas y su alianza con Elba Esther Gordillo, ha considerado a las normales rurales como fósiles del “mundo de ayer”, ajenas a la realidad actual porque no cumplen con los estándares universales de calidad y competencia. Según los gobiernos neoliberales, la solución es transformarlas en escuelas técnicas o de turismo, porque además la población campesina es minoría en el país. En realidad, la oposición gubernamental para que las normales rurales sigan existiendo no se sustenta en criterios pedagógicos sino en desacuerdos políticos y económicos. Las tendencias privatizadoras de la educación ocasionan condiciones deplorables en las escuelas del sistema educativo nacional. César Navarro, en su artículo “Ayotzinapa: herida abierta y jornada sin descanso por la vida”, apunta que

¹⁴ Gabriela Vázquez (2013) recupera esta cita de la Ley General del Servicio Docente, Artículo 4, fracción XVII (expedida mediante Decreto publicado en el *Diario Oficial* el 11 de septiembre de 2013).

la privatización ha perjudicado a los centros públicos para la formación de profesores, sobre todo al normalismo rural:

De entre 489 centros educativos para la formación de maestros, solamente diecisiete corresponden a las escuelas normales rurales, que en su conjunto apenas representan el 3.5 por ciento del universo normalista, con una población escolar de 6,650 estudiantes que equivale a menos del 5 por ciento de la matrícula total en el país. El ingreso anual a todas las normales rurales es cercano a 36 mil estudiantes, pero de este total sólo 1,721 logran ingresar a las “rurales”, lo que corresponde a un 4.8 por ciento. El egreso anual de maestros de las normales rurales (1,553) ha descendido en relación con el del resto de las escuelas normalistas (30,326) y sólo constituye el 5 por ciento (Navarro, 2015).

El uso de la violencia y el olvido contra la memoria y la conciencia

Los sucesos de Ayotzinapa pusieron, una vez más, en evidencia el escollo que representa el proyecto del normalismo rural para la política oficial. La implementación, entre otras medidas, de la ACE y de la guerra contra el narcotráfico, jugaron una importante función de parálisis y despolitización social. La imposición de los estándares educativos de calidad y competencia universales se complementa con la reconfiguración de un modo de vida operado por la hegemonía económica de una élite que rompe fronteras estatales para instalar su legitimidad en “un complejo corporativo (militar-industrial-financiero-comunicacional) de visión global” (Calveiro, 2006).

Calveiro señala que el uso de la violencia es una medida política que influye en el quiebre de lazos comunitarios y altera la reconfiguración del espacio público y privado. Las muertes y desapariciones de multitudes anónimas, consideradas “daños colaterales” de la guerra contra el narcotráfico, son motor del miedo. Los peligros prefabricados causan apatía, miedo y olvido sobre la memoria; un “vaciamiento del sentido común”; el desmantelamiento de la soberanía nacional, el espacio público y los derechos históricos; la despolitización y la parálisis colectiva. Así, se pretende inhibir la protesta social y destruir la organización social (Calveiro, 2006).

La violencia genera olvido, el presente se encamina desde el pasado con proyección al futuro y la memoria es un acto colectivo que tiene una función social en la búsqueda de justicia. El recordar tiene una carga política que da sentido de pertenencia e identidad, por lo que la memoria se convierte en un acto subversivo. Es el caso del normalismo rural en México: los jóvenes que estudian para formarse como maestros rurales de alguna forma están empapados de la memoria compartida con las resistencias populares. A pesar del abanico diverso de intereses individuales y colectivos

en el interior del espacio educativo, se reproduce una identidad de lucha vinculada a una red organizativa que tiene la constante función social de reconstruir el presente enraizado en el pasado, que no silencia las injusticias sino que protesta y plantea aspiraciones liberadoras con un alto sentido de pertenencia, conciencia y compromiso por la transformación social.

El uso de la violencia intenta borrar de tajo las memorias silenciadas, estigmatizadas y cargadas de contenido político y social. Los estudiantes de las normales rurales afirman que sus escuelas son “cunas de conciencia” y que continuarán resistiendo porque “mientras exista la pobreza las normales rurales tendrán razón de ser”. Ante la visión distorsionada de la historia oficial, reflexionar sobre los diferentes sentidos históricos del normalismo rural mexicano nos da aliento para retomar la función social de la educación, tomando en cuenta los debates que arrancan hace más de ochenta años junto a muchas otras experiencias pedagógicas latino-americanas. Experiencias que hasta la actualidad son saldos pendientes.

Bibliohemerografía

- CALVEIRO, Pilar (2006), “Los usos políticos de la memoria”, en Pilar CALVEIRO, *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, Argentina, CLACSO. Dirección URL: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101020020124/12PIICcinco.pdf>>, [consulta: 18 de junio de 2015].
- CASTELLANOS, Laura (2011), *México armado 1943-1981*, México, Ediciones Era.
- CIVERA, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense, A. C.
- CIVERA, Alicia (2013), “La trayectoria de una institución formadora de maestros rurales en México”, en Lucía LIONETTI, Alicia CIVERA y Flávia O. CORRÊA WERLE (compiladoras), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*, Argentina, Prohistoria Ediciones.
- COMITÉ EJECUTIVO NACIONAL DEMOCRÁTICO, SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (CEND, SNTE) (2015), *Antología Educador Popular 2015*, México, CEND, SNTE.
- ELORTEGUI, Mainer (2012), *La escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y la escuela rural del periodo cardenista en México: dos proyectos de educación popular*, México, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos.
- FAZIO, Carlos (2015), “Batallón 27 ¡investigarlo ya!”, en *La Jornada*, México, 3 de agosto. Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/archivo_opinion/autor/front/48/46147>, [consulta: 15 de agosto de 2015].
- FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES CAMPESINOS SOCIALISTAS DE MÉXICO (FECSM) (s/f), *Antología para la semana de inducción de la Federación de Estudiantes Campesinos*

- Socialistas de México*, Tiripetío, Michoacán, Archivo FECSM/Comité de Orientación Política e Ideológica Nacional/Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”.
- GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE EXPERTOS INDEPENDIENTES (GIEI) (2015), *Informe de Ayotzinapa. Investigación, primeras conclusiones de las desapariciones y homicidios de los normalistas de Ayotzinapa*, México, GIEI. Dirección URL: <<https://drive.google.com/file/d/0B1ChdondilaHd29zWTMzeVMzNzA/view?pli=1>>, [consulta: 10 de septiembre de 2015].
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (1985), *La Educación Socialista en México (1934-1945)* (antología), México, Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2015), *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Dirección URL: <http://www.10porlaeducacion.org/wp-content/uploads/2015/09/Directrices_Eb2015.pdf>, [consulta: septiembre de 2015].
- LATAPÍ, Pablo (1998), “Un siglo de educación en México”, en Pablo LATAPÍ SARRE (coordinador), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/CONACULTA/Fondo de Cultura Económica.
- MIRANDA, Arturo y Carlos VILLARINO (2011), *El otro rostro de la guerrilla 40 años después*, México, Servicios Editoriales Especializados.
- NAVARRO, César (2015), “Ayotzinapa: herida abierta y jornada sin descanso por la vida”, en Centro de Derechos Humanos de la Montaña “Tlachinollan”, *Desde las trincheras de Ayotzinapa, la defensa por la educación y la vida de los hijos del pueblo, XXI Informe*, México, Centro de Derechos Humanos de la Montaña “Tlachinollan”.
- PADILLA, Tanalís (2009), “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”, en *El Cotidiano*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, núm. 154, marzo-abril. Dirección URL: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3251273600>>, [consulta: 20 de diciembre de 2012].
- PADRINO, Luis (1938), *Ayotzinapa ayer y hoy. Escuelas Normales Rurales Mexicanas*, Venezuela, Editorial Latorre.
- POY SOLANO, LAURA (2010), “Las normales rurales, semillero de guerrilleros, afirma Gordillo”, en *La Jornada*, México, 6 de agosto. Dirección URL: <<http://www.jornada.unam.mx/2010/08/06/sociedad/035n1soc>>, [consulta: 6 de agosto de 2010].
- POY SOLANO, LAURA (2015), “Competencia de la SEP evaluar a las normales: Jara Guerrero al INEE”, en *La Jornada*, México, 26 de noviembre. Dirección URL: <<http://www.jornada.unam.mx/2015/11/26/politica/022n1pol>>, [consulta: 26 de noviembre de 2015].
- SOSA, Raquel (2012), *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/CLACSO.

- TAPIA, Luis (2013), *De la forma primordial a América Latina como horizonte epistemológico*, Bolivia, CIDES, Universidad Mayor de San Andrés.
- VÁZQUEZ, Gabriela (2013), *La concepción neoliberal de la educación y las reformas de los sistemas de educación básica*, México, 12 de diciembre, Universidad Nacional Autónoma de México, conferencia magistral.
- VELEDIAZ, Juan (2014), “De la ‘aldea vietnamita’ a las ‘narco-fosas’”, México, Estado Mayor, blog de información militar y seguridad nacional, 4 de noviembre. Dirección URL: <<http://www.estadomayor.mx/48503>>, [consulta: 20 de noviembre de 2014].

Recibido: 4 de noviembre de 2015
Actualizado: 10 de octubre de 2016
Aprobado: 31 de enero de 2017