

Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969

Alicia Civera

El Colegio Mexiquense

A raíz del movimiento revolucionario de 1910 se impulsó en México una política cultural de masas en la que la escuela tuvo un lugar central en la promoción de nuevas formas de relacionarse con los gobiernos locales, estatales y federales, de ser ciudadanos, de asumir la etnicidad y el género, de subirse al carro de la modernidad y la identidad de lo mexicano.

El primer reto de esta política cultural fue la expansión de la escuela primaria, sobre todo en las áreas rurales, y la formación de un ejército de maestros capaz de propiciar los cambios deseados. El gobierno revolucionario debió contratar a muchas personas sin estudios normalistas para atender las escuelas, pero al mismo tiempo fue abriendo nuevas instituciones para formar o capacitar a los maestros, como las escuelas normales rurales y las escuelas regionales campesinas. En el caso de estas dos últimas, se buscó reclutar a estudiantes de áreas rurales y de escasos recursos a quienes se otorgaron becas para realizar estudios como maestros normalistas rurales en internados que, hasta 1943, fueron mixtos. Se esperaba que sus egresados, conocedores de la realidad del campo, obtuvieran una formación que les permitiera modernizar la vida rural en el contexto de la reforma agraria y la conformación de un nuevo Estado, el Estado de la Revolución Mexicana, con mayúscula.

Sin embargo, la conformación de un nuevo Estado, la modernización de la vida rural y la “transformación de las mentes de los campesinos” no eran procesos sencillos. Más bien se trató de un complejo proceso de construcción que implicó imposiciones sutiles y violentas, resistencias parciales o totales y una serie de negociaciones. En este proceso, los normalistas rurales jugaron un papel importante como intermediarios culturales y políticos, como intelectuales orgánicos, en el sentido que Antonio Gramsci dio a este término. Ellos constituyeron un nuevo estrato dentro del magisterio, cargado de su origen rural y humilde, por un lado, y de su papel de vanguardia revolucionaria, por el otro.

Como maestros, su nivel de vida ascendió pues adquirieron posibilidades de vida para ellos y sus familias que antes eran impensables. Como profesores de origen campesino, su ascenso dentro del magisterio fue por lo general limitado, aunque hubo importantes excepciones, y como campesinos ilustrados, asumieron el compromiso de redimir a las masas. Como revolucionarios abogaron por el reparto agrario y la mejora económica de las familias campesinas, la educación laica, activa, práctica, socialista y la construcción de relaciones políticas “modernas”, siempre en medio de la ambigüedad entre las crecientes distancias entre el campo y la ciudad, las cul-

turas locales y la construcción del México moderno de la Revolución, los anhelos populares y la edificación del corporativismo estatal, la diversidad cultural y el imaginario de la Revolución, las inspiraciones democráticas y las persistentes prácticas autoritarias.

A lo largo de los años, ciertos rasgos culturales, políticos, institucionales e ideológicos se mantuvieron con fuerza en el interior de las normales rurales, pero la ambigüedad respecto al lugar que ocupan en el tejido social se ha hecho cada vez más fuerte y, por lo tanto, conflictiva, violenta y marginal.¹ A continuación muestro cómo se fue formando una cultura magisterial muy peculiar en las normales rurales, para luego distinguir dos etapas en las que los normalistas rurales han tenido distinto alcance como líderes sociales. En este artículo privilegiaré su papel político más que cultural, que ya he analizado en otros trabajos. Parto del supuesto de que para poder analizar a los normalistas rurales como intelectuales es necesario ubicarlos socioeconómicamente y comprender cómo pueden establecer redes de relaciones entre lo local y lo nacional, es decir, en las formas cotidianas en que participan en la formación del Estado y de una cultura ciudadana.²

¹ El análisis se hace sobre la base de documentación del Archivo Histórico (AH) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), informes de la SEP, entrevistas a ex alumnos, periódicos, revistas. Para un mejor detalle véase Alicia Civera, *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense, 2008; Alicia Civera, "Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta", *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, n° 4, 2010, 13 páginas, disponible en <<http://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99881>>, y Alicia Civera, "La trayectoria de las escuelas normales rurales en México; algunas huellas para estudiar", en *Heurística. Revista digital de historia de la educación*, segundo semestre de 2001, Baquisimento, Venezuela, ADG-ULA, disponible en <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/mexico/ponencias/civera_cerecedo.doc>.

² Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, Duke University Press, 1994.

1. La cultura escolar y política en los internados de las normales rurales

De las normales rurales han salido muchos líderes de diversos bandos políticos: en sus primeros años, maestros que se fueron involucrando en procesos políticos locales, dentro del magisterio o de los mandos medios de la SEP. Posteriormente, senadores, gobernadores y líderes sindicales, como Carlos Jonguitud Barrios, líder magisterial cercano al partido oficial y a las prácticas poco democráticas y autoritarias del que por años fuera el partido oficial, el Partido de la Revolución Institucionalizada (el PRI). De ahí salieron también mujeres, como Celia Rangel, que han sido líderes de los movimientos campesinos que en los años setenta tomaron tierras ante la corrupción y el burocratismo de la reforma agraria, o como el líder de la guerrilla Genaro Vázquez, en esa misma época. Junto a estos maestros que han llegado a ser muy importantes en la historia del país, un buen número de egresados, sin tanta visibilidad política, encabezaron en el campo o en las ciudades proyectos educativos que rebasan los límites del edificio y el horario escolar, comprometidos con el mejoramiento de las condiciones de vida de las capas populares, o que emprendieron luchas políticas importantes en el nivel regional.

En las experiencias vividas por los jóvenes en los internados de las escuelas normales rurales se fue cultivando una cultura magisterial basada en el servicio social, que casi siempre acababa por ser, también, una carrera política. Estas instituciones mantuvieron su carácter popular, de compromiso social, pese a las distintas reformas curriculares e institucionales que han vivido a lo largo del tiempo, y a los embates políticos en los que han estado envueltas.

En su punto máximo, en 1938, hubo 36 escuelas en distintas regiones del país. Fueron fundadas en zonas rurales con la idea de que fueran para los campesinos y de que les llevaran la civilización. Con el tiempo, algunas de

ellas quedaron absorbidas por las crecientes zonas urbanas. Los frecuentes problemas en cada escuela o su cierre han representado, casi siempre, un conflicto regional de mucha fuerza, en los que los padres de familia y los vecinos del lugar salen a defender a los estudiantes en contra de las fuerzas de la policía o del ejército, lo que fue especialmente fuerte en las reformas de 1940 y 1969. La defensa local de las normales da cuenta de su importancia en el ámbito en que están establecidas, mientras que su sobrevivencia y defensa conjunta hablan de su peso en la telaraña estatal, pese a que en términos porcentuales su importancia como instancias formadoras de maestros fue disminuyendo.

Para comprender por qué estas escuelas han sido semilleros de líderes sociales es necesario ubicarlas como instituciones que han abierto oportunidades de vida y de trabajo a grupos subalternos, en sus primeros años a hijos de campesinos o a otros sectores del medio rural, como los hijos de mineros, pero con un paulatino ingreso de grupos populares de centros urbanos. Con las becas y la manutención en los internados, lograban sobrevivir y posteriormente ascender de estatus al obtener una plaza para trabajar como maestros. Casi siempre, las familias enteras seguían el mismo recorrido por lo menos por dos generaciones: en la primera, hijos de campesinos analfabetos, en la segunda, hijos de maestros normalistas rurales. La tercera o cuarta ya busca ingresar a la universidad, y permanecen en las normales rurales los hijos de sectores rurales y urbanos que no pueden sostener los estudios de sus hijos. Al ser internados, también abundaban los huérfanos o hijos de viudas. Esto explica que el lazo simbólico con la institución haya sido tan fuerte.³

³ AHSEP, Dirección General de Educación Normal (DGEN), expedientes de alumnos, 1941-1957; entrevistas con las egresadas de las primera y segunda generaciones de la Escuela Normal Rural de Tiripetío, Tiripetío, Michoacán, 22

En segundo lugar, es necesario atender a su organización como internados. Hasta los años treinta había estudiantes de entre 12 y 17 años de edad que permanecían internos hasta cinco años. En las décadas de 1950 y 1960 había en ellos muchachos de entre 12 y 20 años que permanecían hasta ocho años. Estas variaciones dependieron de los grados educativos que incluyeron las escuelas, ya que la educación normal no logró profesionalizarse hasta los años ochenta.⁴ Estas estancias largas en internados permitieron procesos intensivos de formación de identidades.

Aunque suele mencionarse el carácter radical del discurso de los normalistas rurales, lo cierto es que los internados han sido vistos como oportunidades de formación de cuadros políticos para distintas fuerzas: en primer lugar, desde sus primeros años, las organizaciones antecesoras del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SNTE) y del PRI, así como el Partido Comunista. Posteriormente irían penetrando partidos políticos que operaron como satélites del PRI y de otros partidos de izquierda. En los primeros años actuaban también varias organizaciones agraristas, que luego fueron

de octubre de 2005; entrevistas informales con ex alumnos de los años sesenta y setenta de Salaiques, Chihuahua, y con profesores de la Escuela Normal Rural de Tenería de la década de 1980.

⁴ La formación de maestros se equiparó al ciclo secundario de tres años en la década de 1940. A partir de 1959, para entrar a la normal se pedía el ciclo secundario terminado, y los estudios de normal eran equivalentes al bachillerato de tres años. En los ochenta, igual que para cualquier estudio profesional universitario, para entrar a la normal se debía tener el bachillerato concluido, es decir, 6 años de primaria, 3 de secundaria y 3 de bachillerato. Véase al respecto Rosa María Zúñiga y otros (1984), "Elementos para un análisis de los planes de estudio de Educación Normal 1945-1982", *Documento interno*, Quinta etapa de consulta al magisterio de educación normal, México, DGENAM-SEP; María de Ibarrola, "La formación de profesores de educación básica en el siglo XX", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, vol. II, pp. 230-275.

reprimidas o cooptadas por las organizaciones campesinas del PRI, lo que ocasionó la primera gran crisis que tuvieron estas escuelas con el gobierno revolucionario en 1940. Las distintas fuerzas políticas forcejean en el interior de los internados, de manera que entre los estudiantes ha habido grandes relaciones de camaradería, pero frecuentemente estaba presente el temor de que alguno de los compañeros fuera traidor u “oreja”. También operaban entre ellos diferencias culturales importantes, fueran regionales o étnicas, aunque en general las escuelas han sido conformadas por mestizos y siempre han trabajado en español.⁵

En 1935 los estudiantes crearon la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), una de las pocas organizaciones estudiantiles formadas durante la época radical del presidente Lázaro Cárdenas que sigue activa hasta nuestros días. Hasta donde sabemos, desde su fundación la FECSM ha recibido, a veces más, a veces menos, presupuesto del propio gobierno. Casi siempre mantuvo unidos a los estudiantes de las diferentes escuelas normales rurales, aunque a veces hubo rupturas profundas, y aunque ha tenido en distintas épocas relaciones de apoyo político con otras organizaciones estudiantiles, mantuvo su identidad específica como organismo que aglutina a estudiantes campe-

sinos y socialistas. El punto central de lucha de la FECSM ha sido la defensa de la educación popular y por alcanzar una sociedad sin clases sociales, siguiendo un discurso dogmático que parece no cambiar a lo largo del tiempo. Sus movimientos se han dirigido a varios puntos nodales: el derecho a estudiar en condiciones de igualdad con otros sectores sociales, por lo cual exigen que sus becas y las condiciones físicas y de trabajo de las escuelas sean las adecuadas. Lo cierto es que a lo largo de su historia, salvo algunas excepciones, sus condiciones de trabajo han sido pésimas, y si han logrado mejorías ha sido a partir de su lucha en contra de que se los mantenga, como ellos han expresado, como “estudiantes de segunda”.⁶

Luego de la revolución de 1910 había pocas escuelas normales públicas en las principales ciudades, pero luego se fueron instalando escuelas, tanto públicas como privadas, que se sumaban a las escuelas rurales, lo que, según las autoridades, ha provocado desde los años cincuenta un exceso de normalistas en relación con el número de puestos de trabajo existentes. La dificultad para asignar plazas se ha prestado a prácticas clientelares en las que se intercambian las plazas, o incluso el ingreso a las normales, por lealtad a los líderes sindicales o gubernamentales.⁷

⁵ Sergio Ortiz Briano, *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2012; Tanalís Padilla, “Las escuelas normales rurales en México”, V Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Género en México, CD, CIESAS, UABJO, Oaxaca, México, 18-20 de marzo de 2010; Samuel Salinas y Carlos Imaz, “III. Formación ideológica, académica y política”, en *Maestros y Estado*, México, Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas-Línea, 1984, vol. 1, pp. 83-105; Evangelina Terán, “Del internado a la marcha. Rutinas y participación política de las alumnas de la Normal Rural Justo Sierra Méndez de Cañada Honda, Aguascalientes, 1939-2009”, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 2009.

⁶ Entrevista grupal con ex alumnos de los años sesenta y setenta de Saltaices, Chihuahua, 19 de marzo de 2013; Sergio Ortiz Briano, *Entre la nostalgia y la incertidumbre...*, *op. cit.*; Tanalís Padilla, “Las escuelas normales...”, *op. cit.*; Marcelo Hernández, “Las vicisitudes de una reforma. El caso de la Escuela Normal Rural de Colonia Matías Ramos-San Marcos”, en XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, CD, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, SOMEHIDE, 2012; Mónica López Macedonio, “La construcción del corporativismo estudiantil normalista rural durante el gobierno cardenista: el caso de la FECSM”, Ponencia presentada en el XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, UAZ-SOMEHIDE, Zacatecas, 22-24 de agosto de 2012.

⁷ Jorge Muñoz y Julio Castellón, *La preparación del magisterio en México, situación en 1966*, México, Centro

2. La misma lucha en distintas condiciones

En los internados fueron arraigándose prácticas clientelares acompañadas de discursos populares. Es así que los estudiantes se han visto obligados a negociar y a participar en la política desde su ingreso, incluso a veces antes. Sin embargo, el grado de politización y el tipo de actores con quienes se han involucrado los normalistas rurales han cambiado a lo largo del tiempo.

Entre 1920 y 1941, las escuelas representaban la entrada del gobierno federal revolucionario en la vida del campo. Maestros forasteros y estudiantes locales resultaban una interesante combinación a la hora de enfrentarse con la Iglesia católica o con caciques regionales y de organizar a los campesinos a partir del reparto de tierra y la organización cooperativista para producir, obtener créditos y luchar contra los acaparadores, como planteaba el proyecto revolucionario, todas ellas actividades que se realizaban en las escuelas como parte de sus finalidades explícitas y de su currículum. Internamente las escuelas se organizaban con autogobiernos con los que estudiantes y maestros adecuaban los planes de estudio a las necesidades regionales y decidían sus formas de organización. Se trataba de un experimento democrático: los estudiantes aprenderían a ser responsables participando en el gobierno de la escuela junto con sus maestros y los representantes agrarios. Así, cada escuela debía funcionar como una comunidad, y autogobernarse según sus propias necesidades pedagógicas y las necesidades económicas y culturales de cada región.

Los estudiantes hicieron suyo el discurso gubernamental de la Revolución y asumieron, junto con sus maestros, el reto de mejorar las

condiciones de vida de los campesinos, sector del que provenían. Alfabetizaban, apoyaban programas de modernización productiva y, sobre todo, colaboraban en la formación de cooperativas agrícolas, ligas femeniles y otras agrupaciones políticas para luchar en contra de acaparadores, caciques, terratenientes o la Iglesia católica. Sin embargo, este pacto con el gobierno revolucionario no estuvo exento de conflictos por varios motivos: debido al exiguo presupuesto que la SEP otorgaba a las normales rurales ya que el gobierno federal decidió frenar el impulso de organizaciones campesinas que querían actuar con independencia de sus redes dirigidas desde arriba, y por disputas establecidas entre las comunidades rurales y las propias escuelas por la posesión de la tierra y el uso del agua. Por otra parte, los afanes modernizadores de los maestros no siempre fueron aceptados por las comunidades y los estudiantes que formaban parte de ellas, mientras que, como un efecto perverso, la exaltación de la civilización, apegada a los modelos ciudadanos, también despertó expectativas en los jóvenes que querían buscar oportunidades de vida en las ciudades.⁸

El desarraigo del campo y la relación conflictiva con el gobierno se aceleraron en una segunda etapa, entre 1941 y 1969, época de urbanización e industrialización, de crecimiento de las clases medias y de acceso a un tipo de cultura muy diferente a partir del desarrollo de la radio, el cine y la industria editorial. En 1940, los estudiantes, apoyados por sus maestros y por las comunidades rurales vecinas a las escuelas, hicieron una huelga para exigir condiciones mínimas para el funcionamiento de los internados. A la represión a los estudiantes siguió el cierre de casi la mitad de las escuelas, la clausura de los internados mixtos y la implantación de un currículum común para todas las escuelas normales del

de Estudios Educativos, 1969; Pedro Antonio Estrada Rodríguez, *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*, México, CIEEN, 1992.

⁸ Alicia Civera, *La escuela como opción...*, *op. cit.*

país que puso fin a la intención ruralista de las normales y, por lo tanto, al trabajo directo con las comunidades. Es decir que el papel de los normalistas rurales como gestores locales, si bien en parte se mantuvo, no integraba ya el currículum oficial de las escuelas. Por otra parte, los estudiantes fueron transferidos de unas escuelas a otras, por lo cual quedaron en ellas jóvenes provenientes de diferentes regiones, y, por lo tanto, con menos arraigo local. En una etapa de descenso en el movimiento agrario, los estudiantes, junto con sus maestros más experimentados, siguieron trabajando en autogobiernos. Sin embargo, en lugar de trabajar según las necesidades específicas de cada escuela, en los autogobiernos se incluyó la representación de la FECSM y del sindicato de maestros, con lo cual se inmiscuyeron asuntos políticos ajenos a la vida de cada escuela y de la región donde se alojaban. Aunque hubo variaciones, en muchas escuelas los estudiantes comenzaron a tener más poder que sus maestros, y se fue perdiendo la representación de los campesinos locales.

Algunos normalistas rurales establecieron un vínculo más fuerte con el SNTE, el único sindicato de maestros registrado oficialmente, pero muchos otros tuvieron un mayor contacto con el movimiento magisterial gestado en la ciudad de México, que buscaba la democratización del sindicato. Guiados por sus maestros, muchos de ellos bien preparados, simpatizantes del Partido Comunista y defensores de la democracia sindical, apoyaron al movimiento magisterial en los cincuenta y al movimiento estudiantil, que culminaría en 1968 con el asesinato masivo de jóvenes en la ciudad de México, con el encarcelamiento de estudiantes y con el cierre de un número importante de escuelas normales rurales en el campo.⁹

⁹ AHSEP, DGEN, expedientes de alumnos, 1941-1957; entrevistas con las egresadas de las primera y segunda ge-

Este cierre, que representó la segunda gran crisis de estas escuelas, expresaba la creciente paralización debido a dos posturas muy diferentes: por un lado, quienes intentaban organizarse de manera independiente del gobierno bajo la influencia de un Partido Comunista fortalecido y de una creciente cultura política de izquierda influida por la Revolución Cubana, que en su extremo llevaría a varios normalistas rurales a integrarse a la guerrilla. Por otro lado, quienes aceptaron incorporarse, a través del sindicato y del partido oficial, a las redes corporativistas de un Estado autoritario, que había logrado una gran estabilidad conteniendo a la mayor parte de las fuerzas políticas en el interior del PRI.¹⁰ Dos caminos muy distintos para lograr un fin que sin embargo compartían —exigir sus derechos y mejorar las condiciones de vida de los pobres— como resultado de su experiencia como sectores subalternos ya que, gracias a la escuela y a las becas gubernamentales, habían podido estudiar y ascender de estrato socioeconómico. Pese a las diferencias, ambos grupos compartían ese ideal gestado en la ambivalencia de formarse en internados guiados por autogobiernos que, paradójicamente, abogaban por la participación democrática, a la vez que dependían de los subsidios gubernamentales.

La historia de los normalistas rurales nos muestra la persistencia de la lucha de los grupos subalternos por alcanzar sus derechos como ciudadanos, pero también la persisten-

neraciones de la Escuela Normal Rural de Tiripetío, Tiripetío, Michoacán, 22 de octubre de 2005; entrevista grupal con ex alumnos de los años sesenta y setenta de Salaires, Chihuahua, 19 de marzo de 2013, y entrevistas informales con profesores de la Escuela Normal Rural de Tenerife de los años ochenta, Tenerife, Estado de México, distintas fechas; Susan Street y Alicia Civera, "Entrevista a la maestra Celia Rangel", Ciudad Guzmán, 6 de octubre de 2008.

¹⁰ Luis Hernández Navarro, "El asesinato de Minerva: la batalla por el normalismo rural", *El Cotidiano*, n° 176, noviembre-diciembre de 2012, México, UAM, pp. 19-33.

cia de prácticas autoritarias en los grupos de izquierda y en el magisterio en general. No es posible comprender el papel de los normalistas rurales como intelectuales si se consideran sólo sus ideas y sus aportaciones intelectuales,

sino que es preciso considerar también su vulnerabilidad socioeconómica y sus variables posibilidades de generar lazos entre distintos sectores sociales, es decir, ubicarlos dentro de las estructuras de poder. □