



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

“YO SÓLO QUERÍA SER MAESTRA”:

LA CONFIGURACIÓN SOCIAL, POLÍTICA Y
PEDAGÓGICA DE LA SUJETA NORMALISTA RURAL
DESDE LA ESCUELA NORMAL RURAL VANGUARDIA DE
OAXACA

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA

P R E S E N T A

VELIA TORRES CORONA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ERICA GONZÁLEZ APODACA

CIUDAD DE MÉXICO FEBRERO DE 2022

Abstract

La investigación tiene como objetivo general analizar la configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural, desde la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA), ubicada en la región mixteca de Oaxaca, desde cuatro dimensiones: 1) la política educativa del normalismo rural, 2) la cultura comunitaria del contexto de ubicación de la Normal, 3) la cultura escolar de la Normal y 4) las subjetividades de las normalistas rurales.

La investigación es predominantemente etnográfica con una profundidad histórica, y se sustenta en un año de trabajo de campo (2018-2019) dentro de la Normal Rural y la comunidad de Tamazulapan del Progreso, junto con normalistas, egresadas, docentes, exdirectores, ex trabajadores no docentes y población de Tamazulapan, y en trabajo de Archivo, particularmente en el Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Vanguardia y archivos personales de pobladores de Tamazulapan. Además, se realizaron distintas entrevistas a profundidad con alumnas y egresadas de la ENRUVA para conformar las historias de vida de tres de ellas, bajo el enfoque biográfico. Para llevar a cabo el análisis, se retoman tres ejes transversales: la constitución social de la sujeta (Zemelman, 1992, 2010; Ortner, 2000; 2006), la escuela como construcción social (Rockwell y González, 2012; Rockwell, 1997, 2007, 2010) y las desigualdades de género e ideologías sexo genéricas (Gómez Suárez, 2009; Rubin, 2013; Conway, Bourque y Scott, 2013)

Entre los hallazgos se encuentra que la normalista rural se configura como una sujeta social, política y pedagógica a partir de las prácticas de la cultura escolar de la ENR, las configuraciones locales de la misma, atravesadas por la compleja red de relaciones socio-políticas y económicas comunitarias, y las subjetividades de las propias normalistas que les permite resignificar, rechazar o apropiarse de las construcciones que de ellas se hagan; todo esto en el marco de un proyecto político pedagógico histórico, en claro proceso de precarización y ahogamiento estatal pero sostenido por las acciones políticas del movimiento normalista rural.

Velia Torres Corona, velia.torresc@gmail.com

A la memoria de María Bertely

Esta tesis se gestó y comenzó a tejerse desde las múltiples charlas, pláticas e intercambios académicos que sostuve con María durante casi dos años del doctorado. Sus reflexiones, comentarios y observaciones edificaron poco a poco lo que se convirtió en el protocolo y, después, guiaron los primeros seis meses del trabajo de campo...hasta febrero de 2019, cuando su cuerpo abandonó esta tierra.

Nunca se lo dije, pero el verdadero origen de esta investigación, que se convierte en un fin de ciclo dentro de la antropología educativa como campo académico, se remonta casi 12 años atrás, en las sesiones del Seminario Escuela, Indígenas y Etnicidad (SEIE), donde por primera vez supe de la antropología, la etnografía, los procesos educativos, la etnogénesis y las luchas por la autonomía educativa...En esas sesiones del SEIE no sólo me adentré a la antropología educativa sino que pude conocer a lxs investigadores que comenzaban a consolidar dicho campo desde sus estudios, cuestionamientos, reflexiones y debates. Una de esas investigadoras fue María. Desde que la conocí, captó mi atención, no sólo por la claridad y perspicacia de sus comentarios y análisis sino por la pasión y emoción que transmitía al hablar de aquello que había estudiado y a lo cual le había dedicado gran parte de su vida, desde la Academia, pero, sobre todo, desde su activismo y colaboración conjunta con sus colaboradores. En silencio y sólo para mis adentros, muchos años María se convirtió en ejemplo vivo de aquello que se podía hacer en y desde la Antropología educativa, sin abandonar lo emocional, las pasiones y lo experiencial personal como punto de partida y llegada en toda investigación.

Dedicatoria a Rosalía Corona García, mi mamá

Y es que a pesar de que empezaba a convertirse en un tema ya no sólo de mis recuerdos, sino de estudio y de investigación, nunca se me pasó por la mente entrevistarte, preguntarte sobre tu vida como normalista, tus primeras experiencias como maestra lejos de Puebla, de cómo te nació la vocación, a pesar de que no había sido tu elección sino la única opción, de cuánto te costó criar a tres hijas y al mismo tiempo seguir estudiando para que con Carrera Magisterial pudieras mejorar las condiciones de tu salario, tan poco para las maestras de primaria, de tus mejores y no tan buenos recuerdos en la Normal, de lo que significa para ti ser maestra y del trabajo que te costó vivir tu primer año de jubilación, después de 40 años de servicio. Yo ya me sabía todas las respuestas, o casi todas, porque siempre fueron tema de pláticas y conversaciones en estos 34 años que tenemos de conocernos, pero pensarte como “colaboradora” nunca fue una opción, aunque tu historia de vida fuera tan parecida a las de muchas otras mujeres entrevistadas en mis investigaciones. Así, desde que comencé mi camino por la antropología de la educación, mi experiencia personal en la docencia y lo educativo, con tu presencia como eje central y la de tus hermanas, me comenzó a hacer cada vez más sentido y más que pensar tu historia como una anécdota más, comprendí que podría convertirse en una puerta para el conocimiento, otro más personal y cercana, incluso sensible y “encarnada”.

Por eso me aventuré a decirte que si podíamos hablar, si podía hacerte unas preguntas, si querías compartirme, una vez más, tu vida y grabarte, “como cuando le hago entrevistas a la gente”.

Tu sorpresa y desconcierto fue grande, pero creo que no pudiste decirme que no y aceptaste, no sin antes decirme que “para qué, si no había nada importante por decir”. Y así, recostadas ambas en tu cama, mientras cuentas tus puntadas para lo que estás tejiendo, comienzo con mi improvisado guion.

Al principio tus respuestas son parcas y yo batallo para romper lo solemne del ambiente que impone la grabadora, pero poco a poco comenzamos a fluir y lo que tantas veces me contaste me lo vuelves a repetir, con algunos otros detalles y precisiones, con un ejercicio de memoria que te “obliga” a hacer.

Empiezas a mirar que sí tienen importancia tus recuerdos y hasta me remarcas que éste y otro también debería grabarlo: “eso no te lo he contado” y señalas la grabadora para que la vuelva a encender.

De pronto tu figura se me vuelve más compleja y, después de la entrevista y con el trabajo de transcripción e interpretación, comprendo ciertos miedos, dudas e ilusiones tuyas. Pero en un efecto espejo, tu vida y nuestra vida como familia se refleja en las historias de las otras maestras, en sus pocas posibilidades económicas para estudiar otra carrera, en sus vocaciones adquiridas con el paso de los años, en sus redes familiares inundadas de docentes, en el sentimiento a flor de piel cuando me cuentan sus mejores y no tan buenos momentos en la Normal, en su enorme gratitud a la profesión que les dio la posibilidad de tener “algo seguro” a pesar de las adversidades heredadas.

Tu historia me ayudó a mirar sus historias ya no sólo desde “afuera” sino desde nuestros recuerdos y también desde nuestras circunstancias. Sus historias me permitieron comprenderte, mirar otras aristas de tu experiencia y así, explicarme en parte tu presente.

¿Por qué investigamos lo que investigamos? Y ¿Qué tanto estamos implicadas en lo que investigamos? Alguna vez me preguntó María como cierre de un intercambio académico mientras le contaba la formulación de mi protocolo. Tu historia, mamá, nuestra historia, quiero que sea una posibilidad de acercarme a lo que hago desde otro lugar, una ventaja que me ayude a mirar desde mis recuerdos y mis sentires, válida como camino de construcción de conocimiento donde tu voz sea legítima y lo que tengas que contarme sí sea “importante”.

Agradecimientos

Siempre me ha parecido un ejercicio difícil reconocer el trabajo de todas las personas detrás de una investigación como lo es una tesis. La dificultad radica en que la tesis es sí constituye más que un documento, ya que es el resultado de un proceso cuyo inicio es impreciso de marcar. Sin embargo, me atrevo a hacerlo con la seguridad de que será imposible reconocer la labor, el cariño y el sostenimiento amoroso de todas y todos los implicados.

Como primer punto, quiero agradecer infinitamente a todas las normalistas rurales de la ENRUVA que aceptaron platicar conmigo sobre su experiencia en la Normal. La buena disposición con la que aceptaron contestar preguntas de una extraña y la confianza que me mostraron al invitarme a sus dormitorios y a compartir sus alimentos en el comedor me permitió sentirme cobijada cuando “las cosas” se pusieron tensas dentro del trabajo de campo. Así mismo agradezco al Comité Estudiantil de 2018 y 2019 cuyas “generalas” me abrieron las puertas a la institución y a la posibilidad de platicar con las estudiantes. Especial mención tienen Jessica, Katy y Nadia, tres normalistas que fueron la puerta de entrada al normalismo rural y a la ENRUVA y que con su ayuda pude comenzar a tejer la red de estudiantes que se convirtieron en colaboradoras claves de la investigación. De igual modo agradezco el apoyo de todas las egresadas y egresados que aceptaron compartirme sus recuerdos y experiencias como estudiantes normalistas rurales, aun cuando el hacerlo les haya costado una enorme nostalgia. Particularmente las maestras Zeyda y Nayeli jugaron un papel principal. Zeyda fue la primera egresada con la que platicué en el lejano 2016, cuando ni siquiera tenía en mente la intención de cursar un doctorado, y cuya historia y experiencias me “atraparon”. Después volví a entrevistarla y su ayuda para contactar a otras “maestras de Tama” fue central para construir la red de egresadas. Por su parte, con la maestra Nayeli platicué en varias ocasiones y pudimos realizar un ejercicio de evocación con fotografías que ella misma me compartió: recrear las experiencias y los recuerdos de las egresadas no sólo desde sus narrativas sino también desde las imágenes me permitió acercarme

a sus historias desde otros lugares y sensaciones. Muchas gracias por esta oportunidad.

De igual modo agradezco enormemente el apoyo brindado por la maestra Chayo (Rosario) y su grupo de cuarto año: la posibilidad de colaborar con ellas en un proyecto de radio escolar literalmente me auxilió a permanecer en la ENRUVA. Además, nunca voy a olvidar las largas pláticas sostenidas con la maestra Rosario durante nuestros trayectos hacia las comunidades de práctica de las estudiantes, pláticas que siempre desbordaron al propio tema de investigación.

También agradezco las facilidades prestadas por parte de las autoridades escolares de la ENRUVA, así como del personal no docente y docentes de la misma. En especial al maestro Isaac ya que, sin su invitación a participar en los talleres de 2014, no hubiera podido conocer la ENRUVA. Su figura fue clave como guía en 2015 y 2016 y después ya en 2018 durante los primeros meses dentro del trabajo de campo.

Finalmente, en la comunidad de Tamazulapan, debo agradecer a todas las personas que accedieron platicar conmigo sobre la ENRUVA, su fundación, la logia masónica y demás temas que fueron surgiendo a lo largo del año entero que viví allá. Especialmente agradezco a Yesenia por ser mi colaborada clave y guía para aprender a moverme en Tama y contagiarme de ese cariño y admiración con la que siempre me describió a “su pueblo”. De igual modo agradezco a la señora Jaque, mi casera, que se convirtió en una confidente de mis penas, temores y sorpresas en el trabajo de campo y que por azares del destino descubrimos que su familia se encontraba ligada a la gestión y traslado de la ENRUVA a la comunidad.

En el doctorado del CIESAS, debo agradecer primeramente a María Bertely por confiar en el proyecto desde su inicio. Después, a Erica González, no sólo por retomar el trabajo de María desde la figura de asesora, sino por acompañarme en este proceso tan largo y emocionalmente fuerte que significó el posgrado. Su brillantez y claridad analítica fueron una luz en los momentos más confusos, pero sobre todo su comprensión, serenidad y confianza en mis propios ritmos y tiempos me dieron el sostén necesario para continuar y por fin cerrar este ciclo. Asimismo,

quiero agradecer al Comité, conformado por Susan, Tanalís y Aída. El hecho de que todas ellas hayan sido mujeres me parece que no fue mera casualidad. Sus comentarios enriquecedores, críticas, observaciones, pero sobre todo sus ánimos me ayudaron a mejorar y pulir este documento. Además, las tres han sido referentes importantes en mi trayectoria de formación y mi admiración por ellas como activistas, defensoras y no sólo investigadoras hacen que me sienta privilegiada al tenerlas como lectoras.

También quiero agradecer a las profesoras de la línea Diversidad cultural, etnicidad y poder: Mariana, Rachel, Tere, Aída, Lola, Carolina y Emiliana. Su acompañamiento durante los cuatros años en el doctorado fue central para poder culminar con éxito. Además, el interés e importancia dada a lo emotivo, la mirada interseccional, el posicionamiento implicado y encarnado en lo que investigamos y el activismo y militancia es algo que me llevo como un bien “heredado” de la línea y un compromiso con el trabajo antropológico.

De igual modo agradezco al personal administrativo del CIESAS, especialmente a Alicia, por estar al frente de toda la parte organizativa y operativa del posgrado junto con las distintas directoras del posgrado. Igualmente me siento contenta de haber formado parte de la generación 2017-2021 ya que encontré solidaridad, admiración y empatía por parte de todxs mis compañerxs. Si la academia llega a tener sus momentos tensos y desagradables, la presencia de ellxs aminoró estos sentimientos. Especialmente agradezco el compañerismo de Cristina, Anaid, Ale, Vane, Sandy, Edgars y Edgar, colegas de la línea de Diversidad.

Finalmente quiero agradecer a mi familia: la de sangre, la nueva que empiezo a formar y la elegida. El 2019 el Covid 19 nos sorprendió a todxs de manera inimaginable y para el 2020 en México, comenzamos la primera cuarentena que duraría más de lo que todxs esperábamos. Por mera coincidencia, en enero de 2020 yo también comencé mi propia cuarentena después de parir a mi primer hijo. Convertirme en madre, escribir una tesis y experimentar una crisis sanitaria se convirtieron en grandes sacudidas de las que todavía no me repongo y que transformaron mi forma de pensar, sentir, vivir y habitar esta vida. En este proceso

la ayuda de toda mi familia fue esencial para poder sortear cada etapa y, al menos en el caso de la tesis, finalizar y cerrar así el ciclo. Por eso quiero agradecer y reconocer el amor incondicional de mi mamá y papá que se ha traducido en sus innumerables muestras de cariño y apoyo, ya que, aunque a veces no lleguemos a coincidir, siempre han sido guías y buenos consejeros en mi vida. Agradezco también a mis dos hermanas: Chaly y Lili, que me han apoyado desde sus espacios, conocimientos y a pesar de las distancias. Chaly se convirtió en mi diseñadora de cabecera para la elaboración de los mapas que se incluye en la tesis, lo cual le estoy inmensamente agradecida.

Agradezco a Aitza, la familia elegida, y sus incontables pláticas sobre el sentido de estudiar un doctorado y las posibilidades de soñar otras formas de hacer investigación. Nuestra amistad se ha forjado precisamente en las semillas que hemos imaginado y estamos comenzando a sembrar en el campo de la autogestión y el posicionamiento crítico sobre la Academia.

Finalmente, quiero agradecer a mi nueva familia: Pastor y Genaro, mis compañeros de vida. A Pastor por aceptar ser un colaborador clave en esta investigación, a pesar de estar más que implicado en el tema, pero también por construir amorosamente y en colectividad el hogar desde donde finalicé esta tesis. A Genaro por ser enigma, alegría y sorpresa cotidiana, tu pequeño mundo se convirtió en un oasis de calma y energía en los momentos de duda, angustia y cansancio, a pesar de los desvelos y el trabajo que implica “ser madre”.

Esta tesis recibió apoyo por parte del CONACYT para su realización, mediante una beca.

Huajuapán de León, Oaxaca, enero de 2022

Índice

INTRODUCCIÓN	13
Objetivo general	19
Objetivos particulares para cada dimensión de análisis	19
Por qué estudiar el normalismo rural en el presente	21
Asideros teóricos	26
1.- La constitución social del(a) sujeto/a normalista rural y su agencia	27
2. Antropología de la educación: escuela como construcción social y cultura escolar	30
3.- La desigualdad de género, ideologías sexo genéricas y la intersección de desigualdades en la construcción de la sujeta normalista rural	33
La ruta metodológica	36
Sobre el trabajo etnográfico	38
Sobre la perspectiva histórica y trabajo en archivo	41
Sobre trabajo colaborativo con alumnas de cuarto año	43
Estructura de la tesis	44
Capítulo 1.- De cómo y por qué llegué a la Escuela Normal Rural Vanguardia: antecedentes, implicaciones y vicisitudes en el trabajo de campo	46
Introducción	46
1.1 Mis antecedentes en la ENRUVA	47
1.2 Posicionamiento ético, político y afectivo-personal	51
1.3 Mi llegada a una arena de conflicto	57
1.4 Los nuevos lentes analíticos y caminos metodológicos después del conflicto	65
1.5 Los virajes y cambios en mi mirada	71
1) De los programas curriculares a la agencia de las y los actores (docentes y alumnas)	71
2) Del interés en los docentes y sus iniciativas a la perspectiva de las estudiantes y docentes mujeres	73
3) La primacía de lo político en la formación de las normalistas y sus experiencias dentro de la Normal Rural	74
4) De la invisibilidad del género como categoría analítica a su emergencia como categoría transversal de la investigación	74

5) La prevalencia de lo rural sobre lo intercultural como elementos constitutivos de la identidad normalista.....	75
Capítulo 2.- La sujeta normalista rural desde las políticas educativas: del protagonismo al abandono del normalismo rural como proyecto político pedagógico de Estado.....	78
Introducción.....	78
2.1 Los inicios de la Educación Rural en México y el papel de las Escuelas Normales Rurales.....	83
2.2 Las ENR durante el Cardenismo	90
Análisis 1. ¿Quiénes podían aspirar a las Escuelas Normales Rurales? Las estudiantes normalistas rurales desde las cartas de petición de beca	95
¿Quiénes escribían las cartas?.....	96
2.3 El inicio del “abandono” del normalismo rural y la política de unificación educativa	108
2.4 El normalismo rural como proyecto educativo en tiempos neoliberales.....	113
<i>Multiculturalismo neoliberal y la redefinición étnica del normalista rural.....</i>	<i>118</i>
Análisis 2. Historia de persecución, desprestigio y hostigamiento policial de los/as normalistas rurales.....	120
La criminalización de la sujeta normalista rural	138
Conclusiones.....	144
Capítulo 3. La construcción local de la sujeta normalista rural: la Escuela Normal Rural Vanguardia desde la comunidad de Villa de Tamazulapan del Progreso, Oaxaca.....	148
Introducción.....	148
3.1 Datos generales de Vila de Tamazulapan del Progreso.....	153
3.2 Actores sociales y relaciones socio-políticas comunitarias en Villa de Tamazulapan del Progreso	158
3.2.1 La logia masónica Atonaltzin.....	160
3.2.2 Creación de escuelas, educación pública y normalismo: campo social disputado.....	162
3.3 El proceso de gestión, traslado y edificación de la ENRUVA: de San Antonio de la Cal a Villa de Tamazulapan del Progreso, Oaxaca.....	168
3.3.1 Gestión y traslado: actores, intereses y conflictos	168
3.3.2 La campaña en contra de la ENRUVA: “la escuela del diablo y de la perdición”	179
3.3.3 La construcción del edificio de la ENRUVA: evidencia de las redes masónicas	181

3.4 Articulaciones y desencuentros entre la ENRUVA y la comunidad de Tamazulapan	188
3.4.1 El pase automático para las jóvenes originarias de Tamazulapan.....	188
3.4.2 Las redes familiares de trabajadores no docentes en la ENRUVA	192
3.4.3 Las conductas socialmente sancionadas de las estudiantes en el espacio público comunitario.....	196
Conclusiones.....	200
Capítulo 4. La configuración de la sujeta normalista rural en la cultura escolar de la ENRUVA: reproducciones, resistencias y apropiaciones.....	202
Introducción.....	202
4.1 La cultura material del internado: precarización, memoria colectiva y apropiación de espacios	208
Las instalaciones y su precarización.....	209
Los murales como emblema de la memoria colectiva	213
El comedor y los dormitorios como panópticos invertidos	217
4.2 Socialización en el ethos normalista rural.....	222
4.3 La formación política de la FECSM: entre el adoctrinamiento y la praxis política.....	232
4.4 Lo rural y el trabajo campesino: emblema identitario y práctica constituyente de la sujeta normalista rural.....	243
4.5 Jerarquías, disciplina y control social: prácticas e ideologías sexo genéricas en la ENRUVA.....	247
1.- La entrada y salida de la Normal	247
2.- Embarazo como motivo de expulsión.....	248
3.- Las formalidades y disciplina en las prácticas de organización política del Comité Estudiantil.....	249
4.6 Las prácticas docentes de las normalistas rurales: conciencia social, autonomía y organización colectiva	252
Conclusiones.....	257
Capítulo 5.- ¿Qué significa ser normalista rural? Construcciones desde las subjetividades de las estudiantes normalistas de la ENRUVA.....	259
Introducción.....	259
5.1 Las historias familiares y escolares de las colaboradoras.....	262
5.1.1 DANIELA (segundo año)	262
5.1.2 ELIZABETH (cuarto año)	279
5.1.3 NANCY (egresada ENRUVA)	294

5.2 Lo que dicen las historias: construcción subjetiva del ser normalista rural ..	312
5.2.1 En torno a la docencia: La elección por la docencia y la construcción de la vocación docente	312
5.2.2 En torno a la colectividad: Aprender a vivir en colectivo.....	314
5.2.3 En torno a lo político: “perder el miedo” y “agarrar un carácter” desde la formación política	316
5.2.4 En torno al género: ser mujer normalista rural	318
5.2.5 En torno a las emociones: dar sentido a la experiencia y a la acción	323
5.2.6 Formarse en la ENRUVA: la formación rural normalista desde las subjetividades de las estudiantes	325
Conclusiones.....	328
REFLEXIONES FINALES	331
Sobre la constitución de la sujeta normalista rural	337
Sobre las aportaciones teóricas-metodológicas a los estudios del normalismo rural.....	338
Posibles caminos de investigación.....	341
BIBLIOGRAFÍA	343
ANEXO 1	366

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) en México tienen su origen en los años veinte del siglo pasado, justo en los albores de la reconfiguración del nuevo Estado-nacional, en lo que se denominará época posrevolucionaria y como parte de la llamada Educación Rural. Esta última referida a la política educativa situada como uno de los emblemas de la justicia social e integración nacional, ya que permitió el acceso a la educación a campesinos e indígenas del país y donde, durante las primeras cinco décadas del siglo pasado, y no sólo en México, “la escolarización de la población rural figuró como un asunto central en las agendas políticas y sociales de la región [latinoamericana]” (Alfonseca, 2011: 507).

Siguiendo al mismo autor, el ruralismo mexicano posrevolucionario comenzó a gestarse con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) y su centralidad giró en torno a la modernización de la vida y producción rural, buscando la integración del campesino al mercado capitalista y su mejoramiento y reproducción del orden tradicional comunitario (Alfonseca, 2011). En ese sentido, la política de enseñanza rural sostenida por el Estado mexicano tuvo una orientación esencialmente campesinista.

Dentro de estas políticas, el maestro sería el intermediario cultural clave para lograr la transformación del campesino. Por lo tanto, como menciona Padilla (2014), el maestro rural se constituyó como la personificación de la justicia rural prometida por el gobierno revolucionario, pero también se construyó como la antítesis del campesino (Palacios, 1999), sujeto al cual debía asimilar, desde diferentes posicionamientos, a la cultura nacional.

En esta política ¿cuál fue el papel de las Escuelas Normales Rurales, en tanto escuela formadoras de maestros y maestras rurales? Uno de sus objetivos centrales fue formar a los futuros profesores que transformarían al basto número de campesinos e indígenas y los integrarían a la Nación (Civera, 2015), mediante el “progreso” y la “civilización” que serían llevados por la educación a las comunidades rurales. Además, Padilla (2014) sostiene que, durante las tres primeras décadas del

siglo pasado, las ENR fueron, materialmente, la válvula de escape para la falta del desarrollo rural dentro de las comunidades pero que, culturalmente, forjaron un “alma rural” nacional. Su misión fue agrarista y detrás de su filosofía se gestó el nuevo orden revolucionario: “la ruptura de una jerarquía social rígida y la incorporación de los campesinos en la preocupación del Estado nación” (Padilla, 2014: 347, *traducción mía*). No obstante, el objetivo, la función y las características de las Escuelas Normales Rurales se irán modificando conforme a los fines y orientaciones de los diversos proyectos educativos del Estado mexicano.

En ese sentido, Bertely (2015) enfatiza en que la Historia de las Normales Rurales tiene que ser comprendida dentro de las tensiones, y muchas veces contradicciones, entre el cambio de un proyecto ruralista a uno modernizador e industrializador, de “un Estado fuerte, centralizado e institucional a otro controlado por poderes fácticos, el narcotráfico y la violencia organizada” (Bertely, 2015:15), de una reforma agraria a la contrarreforma, de un Estado soberano a otro entreguista a los grandes intereses transnacionales globales. Para la autora, apoyándose en los aportes de Rosa María Torres, estos cambios y sus claras oposiciones hacen que las ENR pasen de ser las protagonistas centrales del proyecto nacional a “hijas olvidadas” y violentadas durante el gobierno neoliberal.

Por lo tanto, la política educativa del normalismo rural tiene que situarse en el marco del contexto de abandono de las políticas públicas de protección al campo, despojo de territorios a poblaciones campesinas e indígenas y políticas multiculturales funcionales a los grandes actores económicos neoliberales, características que se esbozaban en el proyecto desarrollista que sustituyó al proyecto agrarista del siglo pasado (Torres Mazuera, 2012) pero que se acentuaron con el giro neoliberal en educación. Dentro de éste, la Reforma Educativa, puesta en marcha en el 2013 como parte de las Reformas estructurales, vino a ser un ejemplo de la precarización del trabajo docente, la eliminación de varios logros sindicales y la entrada del capital privado en la educación.

Sin embargo, la transformación del proyecto normalista rural ha sido paulatina y compleja, aunque, como sustenta Padilla (2014), las ENR, a partir de su estructura

y formas de organización, como la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)¹, han podido preservar una identidad normalista que apele a la filosofía “original” educativa sobre la Revolución y cuya conciencia política forjada en estas instituciones sean un vestigio del legado del proyecto educativo rural mexicano; aspecto que les permite en la actualidad articularse con los movimientos campesinos y las diferentes organizaciones comunitarias y magisteriales del país.

Así, considero que resulta pertinente indagar en torno a la transformación del proyecto político educativo normalista después del apogeo de la Educación Rural hasta la actualidad y mirar así, mediante una perspectiva procesual y centrada en la agencia social de las y los sujetos sociales, las maneras en que se ha reconfigurado dicho proyecto, los elementos que se ponen en juego en la persistencia de dicho compromiso social y político de estas instituciones y las distintas maneras en que se construyen y resignifican las configuraciones de las y los normalistas rurales como sujeto/as sociales, político/as y pedagógico/as. Todos estos procesos enmarcados en el viraje, aunque paulatino, sí contundente y claro, de las políticas estructurales neoliberales que han colocado al proyecto político pedagógico del normalismo rural y de las ENR en un lugar marginal.

Dentro de este contexto político educativo, sitúo a la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA), ubicada en Tamazulapan del Progreso², municipio que pertenece a la mixteca oaxaqueña. La Normal se fundó en 1925 y tuvo como eje principal, como el resto de las ENR del país, ser un centro para preparar a maestros de comunidades rurales y centros indígenas, profesionalizar el trabajo de los maestros en servicio e “incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas” (Castillo, 1965:

¹ Creada en 1935, la Federación es una organización estudiantil que engloba a todos los comités y consejos estudiantiles de las 17 ENR existentes en el país. Sobre su importancia y función daré más detalles a lo largo de la investigación.

² Tamazulapan se encuentra a 152 km de la ciudad de Oaxaca y pertenece al distrito de Teposcolula.

254). En un inicio, la Normal se fundó en San Antonio de la Cal³, pero debido a un fuerte terremoto que averió parte del edificio, se trasladó a Cuilapam de Guerrero en 1931.⁴ No fue sino hasta 1944 cuando llegó a Tamazulapan, mediante una serie de gestiones por parte de profesores y autoridades educativas, que lograron trasladar la institución hasta el municipio, así como del apoyo de la comunidad mediante la creación de un grupo “Amigos de la Escuela Normal”, encargado de proveer un edificio a la escuela (Reyes Gómez, 2009).

En Oaxaca actualmente existen once Escuelas Normales, siendo la Normal Vanguardia la única rural en el estado. (Ver Imagen 1)



Imagen 1: Ubicación de Villa de Tamazulapan (ENRUVA) y San Antonio de la Cal. Elaboración propia

Cuando realicé el trabajo de campo que sustenta esta investigación, durante el ciclo escolar 2018-2019, la ENRUVA contaba con una población escolar de 400

³ Localidad cercana a la ciudad de Oaxaca, en la región de los Valles centrales.

⁴ Otra localidad cercana a la ciudad de Oaxaca, también en la región de los Valles centrales. No duraría mucho en Cuilapan para después volver a San Antonio y finalmente ser trasladada a Tamazulapan.

estudiantes aproximadamente, 45 docentes y 132 trabajadores no docentes (Diario de campo, agosto 2019; Ruiz, s/f).

Al igual que el resto de las 16 ENR del país, la ENRUVA cuenta con un internado, exclusivamente femenil desde 1943 donde prácticamente habitan y conviven las alumnas. Éstas provienen de todas las regiones de Oaxaca y otros estados cercanos como Veracruz y Chiapas, principalmente. En la actualidad, el número de estudiantes originarias de la propia comunidad de Tamazulapan es muy bajo, si acaso unas cinco en el ciclo escolar 2018-2019. Si bien sus perfiles son diversos y complejos, como intento sostener en esta investigación, la gran mayoría proviene de contextos precarizados y desiguales, por lo que su ingreso a la ENRUVA se ve marcado por estas circunstancias. Debido a la modalidad de internado, las estudiantes cuentan con una jornada de trabajo escolar completa, desde las seis de la mañana hasta las siete de la noche, donde se combinan clases, comidas, talleres y actividades de esparcimiento y extraescolares. Sin embargo, fuera del horario de esta jornada existen otras actividades escolares y político-formativas.

De no ser por el internado, curricularmente no habría diferencias entre la ENRUVA y el resto de las Normales No Rurales del país: en casi⁵ todas ellas se oferta la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012), de una duración de cuatro años, dividida en 8 semestres. En cada uno de éstos las alumnas tienen distintos “acercamientos a las escuelas primarias” lo que va desde la realización de observaciones hasta las famosas prácticas docentes dentro de las mismas (Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 2012). Para el caso de la ENRUVA, dichos acercamientos se hacen en distintas comunidades del estado de Oaxaca (dependiendo de la gestión realizada por los docentes encargados de las prácticas) y en diferentes contextos (primarias urbanas, rurales, y a veces en escuelas indígenas o multigrado). A diferencia de lo que podría pensarse, no necesariamente las estudiantes realizan prácticas en primarias rurales. No obstante, habría que precisar que, en el estado de Oaxaca, la distinción entre

⁵ Depende mucho de la Normal y el tipo de programa educativo que oferte, pero en general la Licenciatura en Educación Primaria es el programa más generalizado entre las escuelas.

modalidades depende más de criterios arbitrarios o administrativos que de aspectos constitutivos sobre lo “rural” frente a lo “urbano”.

Las alumnas están organizadas políticamente en un Comité Estudiantil, llamado “Alma oaxaqueña”, que, al igual en las otras ENR del país, es el órgano de representación política de las estudiantes normalistas, perteneciente a la mencionada FECSM. Este Comité cuenta con una estructura organizacional, dividida en varios comités y puestos “directivos”. Los comités abarcan varios aspectos relacionados con las actividades dentro del internado y la organización de éstas entre las estudiantes, así como las actividades centradas en la formación política. El grado de autonomía y control del Comité Estudiantil sobre las actividades de la Normal es un aspecto variable a lo largo de la historia de la propia ENRUVA y en función de las distintas negociaciones y relaciones con la parte directiva.

Por su parte, de la planta docente es importante mencionar que la gran mayoría cuenta con un perfil normalista y antecedentes laborales en escuelas de Educación Básica (primaria o secundaria), aunque eso no exenta que haya docentes con perfil universitario y sin experiencia docente previa en el nivel de primarias. Varios de ellos son egresados de ENR, varoniles para el caso de los docentes hombres y de la propia ENRUVA para el caso de las docentes mujeres. Este último punto permite que existan egresadas normalistas de la ENRUVA trabajando como maestras ahora en su alma mater; incluso algunas de ellas han llegado a ser directoras.

Finalmente, las y los trabajadores no docentes son el personal administrativo y de servicios asistenciales del internado: jardineros, cocineros, ecónomos, panaderos, conserjes, porteros. Todos los trabajadores, docentes y no docentes, pertenecen a la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores del Estado (CNTE) y, para el caso de la ENRUVA, a la Delegación Sindical D-1125.

Así, desde la ENRUVA y sus sujetos escolares, herederos del proyecto posrevolucionario de la Educación Rural, pero también desde su particularidad y especificidad contextual actual, planteo los siguientes objetivos que guían la presente investigación:

Objetivo general

Analizar la configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista de la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA), ubicada en Villa de Tamazulapan del Progreso, Oaxaca, desde cuatro dimensiones:

1.- La política educativa oficial del normalismo rural, en tanto heredera de un proyecto político histórico actualmente reconfigurado y situado entre políticas de desprestigio, criminalización y ahogamiento del normalismo rural.

2.- La cultura local de la comunidad de Villa de Tamazulapan del Progreso y su red de relaciones sociales, político-religiosas y económicas en donde se inscribe la ENRUVA.

3.- La cultura escolar de la ENRUVA conformada por prácticas escolares distintivas, en las cuales se construyen y disputan los significados del proyecto normalista rural y se constituyen subjetividades y sujetas políticas particulares.

4.- Las subjetividades de las normalistas rurales actuales de la ENRUVA desde sus narrativas biográficas y las experiencias significativas durante su estadía en la Normal Rural.

Objetivos particulares para cada dimensión de análisis

Dimensión 1

+ Analizar las etapas históricas del normalismo rural, en tanto política educativa, y el tipo de sujeto y sujeta normalista rural que se han construido en cada una de estas etapas.

+ Identificar los rasgos constitutivos del sujeto y sujeta normalista rural en cada etapa histórica y mirar las continuidades y rupturas de éstos a lo largo de la historia del normalismo rural.

+ Explicar el paso del protagonismo del sujeto/a normalista rural en el periodo posrevolucionario a su desprestigio y criminalización en la época actual.

Dimensión 2

- + Analizar el proceso de gestión y traslado de la ENRUVA de San Antonio de la Cal a Tamazulapan del Progreso y sus razones, actores implicados y dificultades.
- + Describir la relación entre la ENRUVA y la comunidad de Tamazulapan del Progreso, desde su llegada a la comunidad hasta la actualidad.
- + Identificar las particularidades que ha adquirido la Normal Rural Vanguardia desde su llegada a la comunidad de Tamazulapan.

Dimensión 3

- + Describir las prácticas, tiempos y espacios de la cultura escolar de la ENRUVA y, por lo tanto, representativas de las ENR en tanto escuelas internados.
- + Identificar los procesos de reproducción, resistencia y apropiación dentro de dicha cultura escolar y el tipo de sujeta normalista rural configurada.

Dimensión 4

- + Reconstruir las historias familiares y escolares de dos normalistas rurales y una egresada para mirar qué elementos eligen para darle sentido a la construcción subjetiva que hagan de ellas mismas como sujetas normalistas rurales.
- + Identificar las experiencias de las normalistas rurales en su paso por la ENRUVA, consideradas ampliamente significativas y formativas para ellas y que constituyen ejes centrales de lo que consideran ser normalista rural.

Sostengo que para describir y analizar las construcciones que se hagan de la sujeta normalista rural es necesario articular miradas estructurales (políticas educativas de Estado, cultura escolar, cultura comunitaria) y actorales (subjetividades de normalistas), con una profundidad histórica, que permitan dilucidar la multiplicidad de tramas sociales, culturales, políticas y escolares que se entretejen en la configuración histórica, social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural, así como los distintos *locus de enunciación* desde los cuales se realiza dicha configuración. Esto con el fin de mostrar la complejidad de las

normalistas rurales en tanto sujetas sociales y lo dinámico y contextual de sus construcciones.

En ese sentido, el argumento central que construyo en la presente investigación es que la normalista rural se configura como una sujeta social, política y pedagógica particular a partir de las prácticas de la cultura escolar de la ENR, las configuraciones locales de la misma, atravesadas por las complejas red de relaciones socio-políticas y económicas comunitarias, y las subjetividades de las propias normalistas que les permite resignificar, rechazar o apropiarse de las construcciones que de ellas se hagan; todo esto en el marco de un proyecto político pedagógico histórico, en claro proceso de precarización y ahogamiento estatal pero sostenido por las acciones políticas del movimiento normalista rural.

Por qué estudiar el normalismo rural en el presente

El tema del normalismo rural ha sido abordado en varias investigaciones de corte histórico, pedagógico-educativo y sociológico-antropológico. Dentro del grupo de investigaciones históricas, destaca el énfasis dado a los primeros años de fundación de estas instituciones (años veinte del siglo pasado), su consolidación durante el gobierno cardenista (años treinta) y el comienzo del abandono y desmantelamiento en los años cuarenta, con contados ejemplos de estudios en los años sesenta, setenta y ochenta.

Estas investigaciones históricas se inscriben en las discusiones sobre la conformación del Estado mexicano en los años posrevolucionarios y la consolidación del segundo nacionalismo, así como el papel del maestro rural dentro de este proceso (Civera, 2001; 2004, 2010; 2015a; 2015b; Escalante, 2010; Padilla, 2009) y de la institución normalista como proyecto nacional (Jiménez, 2015; Cruz, 2017). De igual modo, existe otro grupo de investigaciones donde se analiza la vida cotidiana de las Normales Rurales y su cultura escolar particular y específica durante estos primeros años posrevolucionarios (Rockwell, 2007b; Velasco, 2011; Vite, 2010; Civera, 2006; 2008), aunque se ha explorado más allá de los años cuarenta, a través del análisis de las Reformas Educativas en el nivel de Normales

(Hernández, 2015) o los cambios y continuidades de estas escuelas desde su surgimiento hasta su cierre o desaparición en los años sesenta (Flores, 2018).

También dentro de los estudios históricos un tema recurrente y de los más estudiados es la formación política de las y los normalistas rurales: el papel del Comité Estudiantil y la FECSM (Ortiz, 2012; López Macedonio, 2016; 2018) o la relación e incidencia de dicha formación con movimientos campesinos y guerrilleros (García, 2015). Finalmente, un tema emergente dentro de los estudios históricos del normalismo rural es el papel de las mujeres dentro de las ENR y del normalismo rural como proyecto político pedagógico de Estado, con la obra coordinada por Oresta López y Marcelo Hernández (2019) como ejemplo, donde recopilan trabajos históricos que analizan la construcción histórica de las mujeres en el normalismo rural con un enfoque de género como punto central. No obstante, este último tema recupera y se inscribe en los estudios históricos ya consolidados sobre feminización del magisterio y maestras rurales y los intentos por hacer visible su presencia historiográfica (López, 2001; 2008; 2017; Galván y López, 2008; Bertely y Alfonseca, 2008; Street, 2008; Vaughan, 1990).

A pesar de esta diversidad temática, es importante mencionar que, a partir de los años sesenta, las investigaciones historiográficas y estudios sobre las Normales Rurales disminuyen considerablemente, reduciéndose la información a las notas periodísticas. Además, existe una concentración geográfica de los mismos: Estado de México, Tlaxcala, Hidalgo, Zacatecas, Chiapas.

Por otro lado, los temas del normalismo rural, en particular, y el normalismo, en general, constituyen tópicos ampliamente estudiados dentro del campo de la pedagogía o el campo de la investigación educativa. Sin embargo, una gran mayoría de ellos (Ducoing, 2003; 2013; Navarrete-Cazales, 2015; Pineda, 2007) parten de la política educativa oficial, concentrando la atención en las políticas de formación docente, los planes y programas y las discusiones no contextualizadas, invisibilizando así espacios, actores y particularidades locales-regionales.

Finalmente, los trabajos sociológicos y antropológicos del presente de las ENR son los menos (Rosas, 2003; Ramírez, 2008; Delgadillo, 2006; Pinto, 2013;

Vite, 2010; Dionicio, 2019, González y Amann, 2009) y los que hacen uso del enfoque etnográfico y/o analizan la vida cotidiana en el internado de las ENR son aún más escasos. Dentro de estos últimos, sobresale la tesis doctoral de Vite (2010) realizada en la Escuela Normal Rural Luis Villarreal, ubicada en El Mexe, Hidalgo. En ésta, la autora analiza la cultura institucional de la Normal Rural y su relación con prácticas de formación que se articulan conflictivamente entre lo académico y lo político, incidiendo en la cultura de referencia de los alumnos a través de un proceso de reconfiguración identitaria. Otra investigación es la tesis de grado de Mejía (1998), realizada en la Escuela Normal Rural Isidro Burgos, de Ayotzinapa, Guerrero. El objetivo central es documentar la vida cotidiana del estudiante normalista rural para lo cual analiza el “ritual” de ingreso, la cultura académica y cultura política, las prácticas profesionales, los exámenes profesionales y las graduaciones. Finalmente se encuentra el estudio de Ramírez (2008) sobre el proceso de construcción de la identidad profesional del magisterio en el momento de la formación inicial de las maestras, es decir, en su paso por la Escuela Normal. La investigación la realiza con alumnas normalistas de la Normal urbana y la Normal Rural del estado de Tlaxcala, escuela esta última de la cual es egresada y maestra. Uno de sus hallazgos es que en dicha formación profesional ocurre un proceso socializante de valores, creencias, representaciones, códigos y prácticas, a las cuales nombra como un *ethos* profesional y sitúa a las Escuelas Normales como espacios privilegiados de reproducción, significación, negación y disputa de imaginarios sobre el ser y hacer del maestro rural. Sin embargo, en la descripción que hace de la vida en el internado enfatiza en la vigilancia, el orden disciplinario y las estructuras de control, dejando poco visible la agencia de las normalistas en dicho espacio.

Por lo tanto, plantear un estudio del presente de las ENR, y en un caso particular como Oaxaca, busca, en primer lugar, cubrir esta ausencia de estudios sincrónicos que, como fue posible observar, son casi inexistentes dentro del campo de estudio del normalismo rural y su historia contemporánea. Además, el enfoque etnográfico que sustenta la investigación también complejiza la mirada en torno a estas instituciones ya que se da primacía a las voces, miradas y procesos de

significación de las y los sujetos sociales, como las alumnas, docentes, trabajadores no docentes y población de Tamazulapan del Progreso conectados con la ENRUVA. Por lo tanto, el aporte del presente estudio se encuentra en la posibilidad de mostrar las transformaciones, tensiones, acotamientos del proyecto político-pedagógico del normalismo rural en la actualidad, así como las respuestas sociales de sus actores, de cara a los cambios estructurales del Estado en México y el avance de las políticas de precarización, desprestigio y criminalización del magisterio rural.

Por otra parte, aunque se inscribe dentro de un estudio etnográfico, la investigación recupera la perspectiva y el trasfondo histórico de cada una de las dimensiones de análisis, recurriendo a fuentes etnográficas e históricas, por lo que es posible hablar de un estudio sincrónico, pero con una mirada histórica. En ese sentido, esta articulación de enfoques y miradas temporales es otro de los aportes de la investigación ya que me permite situar el análisis de las configuraciones sociales, políticas y pedagógicas de la sujeta normalista rural dentro de un continuum histórico en el que se ubican las ENR y su proyecto político pedagógico.

Una tercera contribución de la investigación radica en colocar a la normalista rural como sujeta central, enfatizando las intersecciones género, etnia y clase que la atraviesan. Es decir, si bien el estudio retoma a otros sujetos sociales dentro de la ENRUVA, la centralidad del análisis radica en las estudiantes, todas ellas mujeres, étnica, cultural y sexualmente diversas y de cómo estos elementos configuran una construcción particular de ellas como sujetas sociales, en el marco de desigualdades estructurales. De esta manera, la idea es contribuir a los estudios con perspectiva de género en educación que abordan el papel de las normalistas y maestras rurales, en tanto mujeres, campesinas, étnicamente diversas y provenientes de contextos empobrecidos.

Finalmente, dos acontecimientos violentos en la historia reciente de las ENR pusieron a estas instituciones y al normalismo rural, como temas con presencia nacional en los medios de comunicación y, en menor medida, dentro de los análisis académicos: 1) El ataque, a manos de los policías locales y estatales de Guerrero, perpetrado en contra de los estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos

de Ayotzinapa en Iguala, Guerrero el 26 de septiembre de 2014, y la consecuente desaparición forzada de 43 de ellos y 2) La detención y encarcelamiento de normalistas rurales de la Escuela Normal Rural de Mactumatzá, Chiapas, el pasado 18 de mayo de 2021, que se encontraban bloqueando la caseta de la autopista San Cristóbal-Tuxtla Gutiérrez. Sobra decir que dicha detención fue con lujo de violencia. Las detenidas denunciarían más tarde que, en su caso, hubo además agresiones sexuales como tocamientos y desnudamientos.⁶

La notoriedad pública del normalismo rural, a partir de estos dos acontecimientos críticos, vuelve a remarcar la urgencia de proponer análisis y explicaciones útiles para los actores sociales implicados y de posicionarse políticamente en esta elección, sobre todo frente al contexto caracterizado “por la instauración de reformas estructurales que descalifican lo que se aleje del discurso neoliberal o cuestione las lógicas del capital y el Estado” (Hernández Castillo, 2011: 9).

Por ende, asumo la elección del normalismo rural y las ENR como un intento por visibilizarlas como temas relevantes dentro del campo académico y la necesidad de plantear estudios interdisciplinarios que enriquezcan la mirada en torno a esas instituciones escolares, así como remarcar su relevancia en tanto proyectos educativos contrahegemónicos y enmarcados dentro de los pocos movimientos sociales estudiantiles actuales. Además, sostengo mi elección temática como una apuesta por realizar investigaciones ética y políticamente comprometidas con las y los sujetos sociales, desde enfoques y metodologías colaborativas y reconociendo las tensiones y contradicciones (Hale, 2015) de mi propia posición, en tanto sujeta social íntima y personalmente implicada en el tema y convencida de la relevancia de las ENR como proyecto político pedagógico en defensa de la educación pública.

⁶ Esta acción formaba parte de la jornada de lucha que habían comenzado desde el 11 de mayo, cuyo fin era (y sigue siendo) hacer pública la convocatoria para nuevo ingreso a la escuela y lograr que el examen de admisión sea presencial y escrito, no en línea como planteó el gobierno del estado.

Asideros teóricos

La investigación se sostiene de varios debates y conceptos teóricos provenientes principalmente de la antropología y sus subdisciplinas, como la antropología educativa o la antropología política, los estudios históricos del normalismo rural y los estudios feministas, al colocar el género como una categoría de desigualdad intersectada con otras como lentes desde los cuales realizar el análisis.

Estos debates y conceptos se encuentran jerarquizados en el análisis y, por lo tanto, la profundidad de los mismos es diferenciada: algunos constituyen ejes transversales que sostienen el análisis a lo largo de toda la investigación y que sirven como marco desde el cual se plantean otros conceptos, mientras que otros son útiles para analizar alguna dimensión particular del objeto-sujeto de estudio, por lo que aparecen sólo en ciertos capítulos para fortalecer alguna arista del análisis y así reforzar el argumento central.

En ese sentido, en este apartado, nombrado como de “asideros teóricos”, expongo cuáles son los “puntos de apoyo” teórico para plantear el análisis, pero también explícito la posición epistemológica desde la cual investigo y construyo el sujeto-a/objeto de estudio (Rockwell, 2009). No obstante, debido a la división comentada entre asideros generales (ejes transversales) y particulares, he decidido priorizar en este apartado la descripción de los ejes transversales para explicar cuáles son las directrices y debates teóricos que guían el análisis de la investigación y dejar la definición de los particulares en la introducción de cada uno de los capítulos donde son utilizados y en su articulación con el material empírico.

Este último punto es importante ya que he evitado realizar un apartado o capítulo exclusivamente teórico, y en su lugar presentar a lo largo de toda la tesis, un análisis capaz de reflejar el proceso bidireccional entre teoría (categorías teóricas) y material empírico (categorías sociales) y las distintas relaciones y vínculos construidas entre ambas, así como el proceso de retroalimentación continúa entre ambos tipos de categorías (Ferrándiz, 2011), mismos que sustentan todo documento etnográfico (Rockwell, 2009; Guber, 2004).

1.- La constitución social del(a) sujeto/a normalista rural y su agencia

Uno de los ejes teóricos transversales a lo largo de la investigación está relacionado con la normalista rural y su constitución como sujeta social, en el marco de distintas estructuras socio-históricas, representadas por la política educativa de Estado, la cultura comunitaria, la cultura escolar de la ENRUVA y las desigualdades sexo genéricas, de clase y étnicas. Por lo tanto, para hablar de dicha constitución retomo las discusiones de Zemelman (1992; 2010) y Ortner (2006) principalmente.

El primero establece que un análisis centrado en la constitución social del sujeto implica fijar la mirada en un “proceso complejo de producción de experiencias no determinadas directamente por lo estructural” (Zemelman, 1992: 13), lo cual obliga a situar a los sujetos sociales (y en este caso las sujetas) como condensadores de historicidad y como productores y producentes de la realidad.

De esta manera, siguiendo al mismo autor, un análisis de la realidad que sitúa la óptica de los sujetos sociales como prioridad, como pretende ser esta investigación, trae consigo un cambio del análisis estructural por un análisis “basado en dialéctica presente-futuro, desde prácticas constructoras de los sujetos sociales” (Zemelman, 1992: 13). Este cambio de óptica supone ciertas exigencias metodológicas que involucran una visión de realidad caracterizada por:

- El dinamismo, es decir una aproximación a la “realidad como movimiento” abierta e inacabada, como menciona Zemelman y cuyo análisis se centraría en las manifestaciones presentes junto con sus potencialidades.
- La imbricación de múltiples dinanismos y resultado de un proceso multidimensional.
- Una síntesis de procesos temporales diversos.

La idea es poder retomar estas tres características dentro del análisis, al plantear cuatro dimensiones que retomen distintos niveles (local, estatal y nacional), articulen varios planos temporales (mirada sincrónica con profundidad histórica) y recuperen la pluralidad de perspectivas enunciativas desde diversos actores individuales y sociales.

Sin embargo, parto de que la centralidad en el sujeto social que involucra un análisis basado en su proceso de constitución no debe dejar fuera los marcos estructurales en que se suscita dicho proceso o, como los llama Ortner (2006), las formaciones sociales y culturales que determinan la agencia social de los sujetos.

Así, en el análisis que hago de la normalista rural y su constitución como sujeta social desde distintas dimensiones, planteo cómo deviene la sujeta social en subjetividad constituyente (Zemelman, 2010), es decir, en las maneras en que se concretiza en distintos momentos históricos y “cómo se configura como campo problemático antes que objeto definido” (357). Esta mirada implica también establecer la diferencia entre la sujeta como producto histórico y productora de nuevas realidades (Zemelman, 2010). En ese sentido, en la investigación analizo la constitución de la sujeta normalista rural como producto de un proyecto político pedagógico de Estado, fundado en la época posrevolucionaria, con una cultura escolar particular, y sus transformaciones históricas, pero también como productora de nuevas realidades al resignificar, resistir, negociar, rechazar o apropiarse de dicho proyecto. Partir de este enfoque ayuda a plantear un equilibrio entre los límites de las determinaciones sociales y los márgenes de acción social de dichas sujetas.

Finalmente, durante toda la investigación nombro a la normalista rural como **sujeta** normalista rural con el fin remarcar el carácter construido, situado, histórico y dentro de relaciones múltiples y heterogéneas de la sujeta social (Zemelman, 2010). Además, enuncio a la sujeta social en clave femenina para remarcar las construcciones sexo genéricas hechas de las normalistas rurales, caracterizadas por las desigualdades experimentadas como jóvenes mujeres, pero también con el fin de visibilizar a la sujeta mujer social e histórica dentro de los estudios del normalismo rural (López, 2001; Galván y López, 2008).

Por otro lado, dentro de la investigación sobresale la capacidad de agencia de la normalista rural en tanto sujeta social y su implicación en procesos de resistencia y subversión en las distintas dimensiones de análisis propuestas. Lo que me interesa es poder presentar dicha agencia junto con las estructuras que la limitan, enmarcan y determinan. Para lograr esto me baso en los debates suscitados dentro de la antropología de la resistencia (Gledhill, 1999; Ortner, 2000) que

concentran la atención en la capacidad de agencia de los actores, sin reproducir por eso la idea de las resistencias como meros reactivos a la dominación o pensar los procesos de resistencia y dominación como dicotómicos, ocultando así los traslapes que ocurren entre ambos (Gledhill, 1999). Para el caso particular del ámbito educativo, los trabajos de Willis (1988) y Giroux (1992) son relevantes al plantear, desde contextos diferentes, la existencia de prácticas de resistencia suscitadas en las escuelas junto con las prácticas reproductivistas inherentes al sistema escolar.

De esta manera, los estudios de la resistencia y la antropología de los movimientos sociales, como comenta Gledhill (1999), sostienen un concepto de hegemonía como proceso dinámico, presentando así a las clases subalternas y dirigentes como bloques históricos, pero con frágiles coaliciones de diversas fuerzas sociales. De igual modo, enfatizan en la importancia de analizar las prácticas de resistencia popular y la manera en que éstas impactan en las relaciones de poder.

Una perspectiva crítica a estos estudios es la de Ortner (2000), al sostener que es necesario partir de la resistencia no sólo como oposición y concentrarse en mostrar las ambivalencias y ambigüedades de la misma, las redes de articulación y desarticulación entre dominados y dominadores y “los múltiples proyectos en donde los seres sociales están comprometidos y las múltiples maneras en que esos proyectos se alimentan en el entrecruce entre ellos” (Ortner, 2000: 190, *traducción mía*). Esta autora señala cuatro ámbitos escasamente etnografiados de las resistencias, de los cuales menciono dos que son cruciales para la presente investigación: (1) la política interna de los grupos, lo cual ha dejado fuera en los análisis los conflictos, las contradicciones internas y las acciones ambivalentes dentro de las complejidades internas políticas, en un afán de mostrar solidaridad pero que al final romantiza dichos movimientos. (2) El otro ámbito es el desdibujamiento del sujeto de la resistencia, pensándolo homogéneo. Ortner habla de complejizar a este sujeto en su diversidad y de la importancia de situar la agencia como una identidad dentro de la construcción cultural, por lo tanto, “cada cultura, en cada momento histórico construye sus formas particulares de agencia” (Ortner, 2000: 186, *traducción mía*). No disolver al sujeto implica, de igual modo, en las palabras de Gledhill (1999), mostrar los distintos niveles de subalternidad

existentes, pero al mismo tiempo analizar el contexto socio histórico y político que posibilitan que el sujeto pueda tener cierta agencia o no.

En ese sentido, el análisis expone la diversidad identitaria y política existente dentro de las normalistas rurales, incluso dentro de su propia organización política estudiantil, como lo es el Comité Estudiantil, evitando presentarlas como colectivos homogéneos que resisten a las prácticas de poder desde las mismas posiciones y de la misma manera. En la misma sintonía, documento, al interior del colectivo de alumnas, ya sea dentro de la ENRUVA, pero también en el Comité Estudiantil y la propia FECSM, los conflictos, contradicciones, las jerarquizaciones y las relaciones de poder desde las cuales se construyen los significados y las prácticas de resistencia en un afán de complejizarlas.

Del mismo modo, la crítica de Ortner (2000) al desdibujamiento del sujeto de la resistencia, coloca el foco en la necesidad de contextualizar las agencias. Este punto resulta central en el análisis y es abordado al caracterizar a la sujeta normalista rural, o más bien a las sujetas en plural, como parte de una construcción históricamente configurada desde el Estado (política educativa) pero contextualmente situada, desde Oaxaca con sus particularidades, la cultura local de la comunidad de Tamazulapan del Progreso y el propio espacio escolar de la ENRUVA, así como desde las historias familiares y escolares particulares de dos normalistas rurales y una egresada.

2. Antropología de la educación: escuela como construcción social y cultura escolar

La investigación se sitúa dentro de la antropología de la educación, campo fértil a nivel mundial desde los años cincuenta y setenta del siglo pasado, pero al que todavía se le cuestiona su autonomía o no dentro de la antropología (Levinson y Pollock, 2011). Los estudios adscritos a este campo abordan los procesos educativos y escolares y su relación con las identidades e identificaciones enseñadas y las dinámicas de control, poder y desigualdad que delinean la vida diaria de las sociedades (Levinson y Pollock, 2011).

Particularmente en México, desde los años ochenta del siglo pasado, las investigaciones situadas en dicho campo centran su interés en el análisis y la comprensión de las relaciones entre la educación, el Estado y los diversos actores sociales, dentro de contextos rurales-urbanos y migratorios distinguidos por la diversidad social, cultural y étnica (Rockwell y González, 2012).

Partir de este campo fue útil ya que me permitió retomar la producción y los debates teórico-metodológicos suscitados en torno al normalismo rural, pero, sobre todo, dado el carácter interdisciplinar y abierto del mismo, incorporar debates, conceptos y miradas de otros subcampos de la antropología con el fin de complejizar los estudios y proponer nuevas perspectivas analíticas.

Un eje temático central de la antropología educativa es la escuela como construcción social (Rockwell y González, 2012). Esta noción de escuela implica, a grandes rasgos, concebirlas como lugares con “complejas redes sociales y políticas que rebasan la delimitación institucional, y que se encuentran inmersos en geografías del poder y sujetas a múltiples tensiones” (Rockwell y González, 2012: 5). De esta manera, éstas dejan de ser sólo una institución del Estado, donde se reproducen las ideologías e intereses dominantes, y su existencia muestra un “crisol de diversas demandas y expectativas, políticas y planes, normas y reformas, prácticas y saberes, que dan como consecuencia diferentes maneras de comprender y entender a la misma” (Rockwell, 2007a: 307). Dentro de esta mirada, las escuelas también pueden ser vistas como “escenarios históricamente contruidos de confrontación social y arena política” (González, 2008: 50), donde las acciones y proyectos se mueven y disputan entre diferentes actores y poderes locales.

Esto permite relevar las dinámicas y procesos diversos dentro del espacio escolar y situarlo como un sitio no homogéneo donde “las culturas escolares y sus estructuras administrativas y directivas se reproducen, negocian, resisten y reelaboran en las relaciones sociales cotidianas” (González, 2016: 24).

De la misma manera, desde lo que Rockwell (2010) llama la perspectiva histórica cultural, esta mirada deriva en situar las escuelas, en tanto culturas escolares, inscritas en procesos de larga duración con estructuras sedimentadas en

el tiempo, pero al mismo tiempo contingentes y dinámicas al estar permeadas por lo social y la vida cotidiana, lo que configura culturas escolares heterogéneas y diversas, mediadas por relaciones de poder.

Este enfoque teórico ayuda a dilucidar la compleja red de relaciones sociales, políticas, económicas en las que se inserta la ENRUVA y desde donde se construyen ciertas imágenes y representaciones sobre la institución y sus alumnas. Por otro lado, el enfoque también muestra los distintos proyectos, intereses, expectativas, disputas y tensiones que constituyen la base desde la cual se otorga sentido al proyecto político pedagógico del normalismo rural

En esta perspectiva teórica de la escuela inscribo el concepto de *cultura escolar*, referido a las prácticas, hábitos, rituales, normas, principios, espacios, tiempos... sedimentados a lo largo del tiempo (Viñao, 2002) y que son vistos como regularidades y tradiciones del espacio escolar. No obstante, las culturas escolares (en plural) también son contingentes y dinámicas al estar permeadas de la vida cotidiana y lo social (Rockwell, 1997; 2010). Por ello la cultura escolar puede ser vista desde dos lados: uno estructurante e histórico, que sostiene la imagen de la escuela como un espacio sin transformaciones a lo largo del tiempo y donde además se reproduce la cultura dominante, y uno cotidiano y dinámico, que por el contrario evidencia el carácter heterogéneo de los espacios escolares y la posibilidad que tienen las y los actores de negociar, adaptar, negociar, rechazar o apropiarse de los recursos culturales, muchas veces hegemónicos.⁷

La cultura escolar de la ENRUVA será analizada desde estos dos lados: desde las continuidades históricas que permiten hablar de una cultura escolar específica de las ENR, caracterizada principalmente por el internado como institución estructurante a través de ciertas prácticas escolares, y desde los cambios y rupturas que se suscitan en la vida cotidiana, junto con procesos de reproducción, apropiación y resistencia cultural y la manera en que éstos configuran un tipo de sujeta normalista rural particular.

⁷ El concepto de cultura escolar será central para el análisis del capítulo cuatro por lo que en éste se hará una explicación más detallada del concepto.

3.- La desigualdad de género, ideologías sexo genéricas y la intersección de desigualdades en la construcción de la sujeta normalista rural

El tercer y último enfoque teórico transversal en toda la investigación está relacionado con el género y su utilidad para examinar cómo se ha construido a la normalista rural, en tanto mujer, como sujeta social e histórica desde las cuatro dimensiones de análisis propuestas.

Se parte de la noción de **género** como una construcción simbólica y elemento constitutivo de las relaciones sociales, basada en las diferencias que distinguen los sexos y, por lo tanto, como una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 2013). Por lo tanto, los estudios que incorporan al género como lente de análisis, describen cómo se han ido moldeando las experiencias de las mujeres frente a las de los hombres y la manera en que se han ido estableciendo las jerarquías sexuales y las distribuciones desiguales de poder (Conway, Bourque y Scott, 2013: 22).

De esta manera, el género es visto como una división de los sexos socialmente impuesta y un producto de las relaciones sociales de sexualidad (Rubin, 2013) que permite entender cómo es que la diferencia sexual se convierte en una dimensión de **desigualdad y exclusión**. Esta división se produce a partir de los sistemas sexo genéricos de cada sociedad, los cuales determinan las distintas formas de ser hombre y de ser mujer, a través de “la producción social y cultura de los roles de género como consecuencia de un proceso de atribución de significados sociales” (Gómez Suárez, 2009: 66), punto que funciona como tecnología social que asegura la subordinación de las mujeres a los hombres.⁸ En ese sentido, cuando en la investigación hable de **ideologías sexo genéricas** me referiré a las formas de pensar y nociones en relación al ser hombre o ser mujer desde los roles de género social y culturalmente construidos y la reproducción de las convenciones en torno al género y al sexo.

⁸ De esta manera, para Rubin (2013) cada sociedad tiene su sistema sexo género que explica las profundas diferencias entre la experiencia social de los hombres y la de las mujeres y cuyo orden obedece a la cosmovisión de cada sociedad y a los intereses dominantes en cada una de ellas, con sistemas más rígidos y otros más flexibles (Gómez Suárez, 2009).

Para el caso de las investigaciones históricas y etnográficas en educación, la perspectiva de género ha posibilitado, en primer lugar, documentar la presencia de las mujeres en la historia de la educación, contradiciendo así la figura construida de ellas como sujetas sin voz, sin la capacidad de tomar decisiones o actoras con agencia propia (Street, 2019), pero también este enfoque, por otro lado, ha permitido resaltar “los conflictos, las diferencias, las identidades genéricas que se construyen en los espacios escolares” (López y Hernández, 2019). En el tema de las ENR y el normalismo rural, la formación de mujeres en este tipo de escuelas ha sido escasamente abordado y su papel como actores y sujetas se encuentra invisibilizado (López y Hernández, 2019).

Por lo tanto, hago uso de la perspectiva de género como un lente transversal en toda la investigación para analizar los roles, estereotipos, diferencias e ideologías sexo genéricas socialmente configuradas en las construcciones de la sujeta normalista rural y comprender cómo estos elementos operan como sistemas de opresión. Sin embargo, a la par de este uso, también retomo dicha lente para explicitar las distintas maneras en que las sujetas, en tanto mujeres, cuestionan y revierten dichas construcciones hegemónicas del ser mujer normalista rural, y se apropian activamente de ciertos elementos para construirse sujetas.

No obstante, dentro del análisis de las construcciones de la sujeta normalista rural la desigualdad de género aparece imbricada e intersectada junto con otras desigualdades, como la económica, la étnica o la racial. Por ende, dentro de esta lente incorporo lo que se ha llamado el giro interseccional⁹ en la teoría feminista (Viveros, 2016) para remarcar el hecho de que el género, la raza, la clase y la etnia son categorías sociales y de poder (Curiel, 2007), empíricamente inseparables que se imbrican concretamente en la producción de las y los distintos actores sociales y

⁹ De acuerdo a la genealogía que hace Viveros Vigoya (2016) de los enfoques interseccionales, menciona que el término fue acuñado en 1989 por Crenshaw para mostrar la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión que experimentaron trabajadoras negras de la compañía General Motors. Sin embargo, la articulación de opresiones que experimentaron mujeres negras esclavas en EEUU, por ejemplo, fue ampliamente denunciada y documentada hace más de dos siglos, por lo que en sentido estricto, dicha manera de ver las opresiones en la vida de las mujeres ya contaba con una larga presencia en los estudios feministas.

cuyas relaciones sociales son construcciones simultáneas en distintos órdenes de clase, género y raza y en diferentes configuraciones históricas (Viveros, 2016: 12). Además, dicho concepto alude a las desigualdades múltiples e interdependientes.

Esto no quiere decir que realice un análisis estrictamente interseccional a lo largo de la investigación, sino que este enfoque me permite explicar cómo es que las sujetas normalistas rurales han sido construidas “pobres” o de “bajos recursos” y racializadas desde múltiples sistemas de opresión en “contextos de dominación construidos históricamente” (Viveros, 2016: 8).

La ruta metodológica

La propuesta de investigación está pensada como un trabajo etnográfico con profundidad histórica, por lo tanto, metodológicamente se sustentará en dos bases: el enfoque etnográfico en contextos educativos (Bertely, 2000; Rockwell, 2009) y la perspectiva histórica sustentada en los amplios estudios históricos sobre el normalismo rural (Civera, 2008; Padilla, 2009, Coll, 2015; Ortiz, 2012; Hernández, 2015; López, 2008; 2019).

Como primer punto pienso a la etnografía no como una mera técnica o método sino como una manera específica de hacer investigación, situada entre debates y tensiones que, a decir de Rockwell (2009) acompañan y se negocian durante todo el proceso de investigación: entre lo objetivo y subjetivo, la teoría y la práctica, lo local y lo global, lo sincrónico y lo diacrónico.

La primera tensión alude al reconocimiento explícito que hace el etnógrafo de su posición dentro de la investigación. Por lo tanto, mi posicionamiento ético y político frente al tema del normalismo rural, así como mi implicación personal en el mismo serán sostenidos como vitales en la construcción de la investigación, como otro espacio válido de construcción de conocimiento. Por otro lado, la tensión entre la teoría y la práctica se refiere, siguiendo a Rockwell (2009), a la imbricación entre el trabajo teórico y la descripción, donde se van construyendo relaciones conceptuales en torno a los procesos estudiados, mediante la retroalimentación entre las categorías teóricas y las sociales. La tercera tensión subraya el interés de las investigaciones etnográficas en articular lo local con procesos sociales y políticos más amplios. Rockwell habla de los estudios **en** caso como aquéllos que plantean la posibilidad de mirar una situación general, un fenómeno estructural **en** un contexto particular. Así, esta investigación busca abrir el debate sobre aspectos del normalismo rural en general, como proyecto nacional de Estado, dentro de políticas educativas neoliberales y criminalizantes hacia las y los normalistas rurales, desde la ENRUVA de Oaxaca. Y la tensión entre lo sincrónico y lo diacrónica está relacionada con la importancia de incorporar la dimensión temporal en los trabajos

etnográficos, reconociendo la naturaleza cambiante de los procesos sociales y culturales y lo dinámico de la realidad (Rockwell, 2009), así como las posibilidades de leer el presente desde el pasado (Bertely, 1998). Por lo tanto, la investigación incorpora una mirada histórica ya que se parte del normalismo rural y de las ENR como un proyecto históricamente configurado e inscrito en procesos de larga duración, lo cual hace posible evidenciar las rupturas y continuidades de dicho proyecto en los distintos procesos analizados actualmente.

Junto con estas tensiones como características del enfoque etnográfico, recupero la noción de la etnografía como un diálogo en campo (Rappaport, 2007), en donde se despliegan procesos de interpretación colectiva y creación diversificada de significados entre las y los sujetos implicados (incluida la investigadora como una más). Es decir, parto de que los pensamientos, ideas, opiniones y sentires de las colaboradoras no son meros datos que se tienen que recoger en el campo, sino como formas paralelas de análisis que no pueden ser reducidas ni simplificadas y cuyo reto, en tanto compromiso consciente y activo por parte de las académicas (Rappaport, 2008), consiste en situar dichas interpretaciones en pie de igualdad con el análisis académico, esto sin negar que estos procesos colectivos se inscriben en contextos de desigualdad y mediados por relaciones de poder imborrables pero sí cuestionadas crítica y constantemente (Bourdieu, 1999) o incluso pueden convertirse en escenarios de disputas entre las y los investigadores y sujetos sociales (Figueroa y Burguete, 2017). Por lo tanto, en el trabajo de campo que sustenta esta investigación se dio prioridad a los testimonios de las y los colaboradores y las categorías empíricas que fueron emergiendo de los mismos, para después establecer el diálogo con las nociones y conceptos teóricos.

No obstante, es verdad que la direccionalidad entre lo teórico y lo social no es unívoca y que, como ya se discutió en las tensiones, consiste más en un ir y venir entre ambas categorías, pero lo que quiero enfatizar es la idea del encuentro con “la/el otro” dentro del trabajo de campo etnográfico más como un encuentro de subjetividades: la de las y los colaboradores con la mía y la elección de priorizar,

dentro de todas esas subjetividades, la de las estudiantes normalistas rurales, en tanto sujetas centrales de la investigación.

Sobre el trabajo etnográfico

El trabajo etnográfico de la investigación está sustentado en un año de trabajo de campo: de agosto de 2018 a julio de 2019, a la par del inicio y cierre del ciclo escolar de la ENRUVA. Los dos espacios centrales de éste fueron la ENRUVA y la comunidad de Villa de Tamazulapan del Progreso, concentrando la densidad etnográfica (Geertz, 1973) de la investigación en la vida cotidiana dentro del internado de la institución escolar y las actividades comunitarias en las que pude participar a partir de mi propio habitar en la comunidad, pero con énfasis en las actividades que guardaban estrecha relación con la Normal Rural y sus estudiantes.

Dentro de este trabajo de campo, dos fueron las herramientas centrales: la observación participante y la entrevista etnográfica. La primera considerada como método central de la etnografía (Ferrándiz, 2011), donde el investigador se integra en la mayor parte de las actividades cotidianas de los sujetos sociales, en aras de mirar las interacciones y prácticas sociales de los mismos, además de ocuparse como “estrategia de aprendizaje de las reglas culturales, sociales, políticas” (Ferrándiz, 2011:85), pero habría agregar desde un lugar explícitamente posicionado y no pasivo. Los escenarios etnográficos principales de observación fueron, para el caso de la ENRUVA, los dormitorios de las alumnas, el comedor, los pasillos de la Normal, la biblioteca, las comunidades de práctica de un grupo de alumnas de cuarto año y el archivo histórico, y, dentro de la comunidad de Tamazulapan, algunas fiestas patronales de los barrios, la festividad del 16 de septiembre, los días de plaza, el mercado, la casa de la cultura Chochomixteca, entre otros.

Por su parte, la entrevista etnográfica es entendida como una interacción social (Bourdieu, 1999; Guber, 2004), circunscrita a una estructura social y atravesada por relaciones de poder inevitables entre los actores (investigador y sujetos sociales). Si bien es imposible borrar dichas relaciones asimétricas, es

viable ejercer un tipo de “control” a través de la reflexividad, es decir, la consciencia de la posición propia y sus efectos en la interacción (Bourdieu, 1999).

De acuerdo con la tipología de varios autores (Guber, 2004; Ferrándiz, 2011) hice uso de la entrevista informal y la semiestructurada, la primera referida al tipo de conversación cotidiana y espontánea mientras que la segunda caracterizada con un alto grado de reflexividad, dejando autonomía al entrevistado, pero con una guía de preguntas y temas base (Ferrándiz, 2011). A decir de Guber (2004) ambos tipos de entrevistas recogen el grado de informalidad y no directividad que caracteriza a la entrevista etnográfica, con el objetivo de no limitar los universos de sentidos de las/os sujetas/os de investigación, en la lógica que tanto la investigadora como los y las interlocutoras cuentan con universos de sentidos diferentes, con ubicaciones sociales diferentes. De esta manera, utilicé la entrevista informal como un primer acercamiento a las y los distintos sujetos sociales y escolares, pero también comunitarios, y la entrevista semiestructurada con aquéllos que accedieron a ser entrevistados de manera explícita y grabada (casi en todos los casos) para colaborar en la investigación: este fue el caso principalmente con las alumnas y egresadas de la ENRUVA.

Por otro lado, la gama de personas entrevistadas fue heterogénea y amplia, por lo que a continuación sintetizo dicha información en el cuadro 1:

Sujeto/as entrevistado/as	Descripción y adscripción
Docentes	ENRUVA Escuela Normal Experimental de Huajuapán (ENEH) ¹⁰
Directores	ENRUVA y ENEH
Ex directores	ENRUVA
Ex trabajadores no docentes	ENRUVA
Alumnas ENR	Primer, segundo, tercer y cuarto año
Egresadas ENR	ENRUVA: generaciones de 1953-1958 hasta 2010-2014. Originarias de Tamazulapán y otras regiones de Oaxaca.

¹⁰ Entrevisté a docentes y ex directores de esta Normal porque varios laboraron en el pasado en la ENRUVA.

Egresados ENR	Escuela Normal Rural de Tenería (Edomex), Escuela Normal Rural de Mactumatzá (Chiapas) y egresados de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos (Guerrero), todos ellos originarios de Tamazulapan del Progreso.
Pobladores de Tamazulapan del Progreso	Detractores y simpatizantes de la ENRUVA Integrantes actuales de la logia masónica Atonaltzin. ¹¹

Cuadro 1: Personas entrevistadas. Elaboración propia

Un dato metodológico relevante es que las entrevistas realizadas a las alumnas de la ENRUVA siempre fueron entrevistas grupales, es decir, al momento de la entrevista, a pesar de que había convocado y acordado la actividad con una sola alumna, siempre hubo más de una presente, por lo que terminaba entrevistando a todas. Este hecho dice mucho de la organización estudiantil y formación política de las normalistas rurales ya que, como lo comprendí después, las estudiantes siempre se “mueven” en brigadas, conformadas por más de dos alumnas, como una medida de seguridad.

Finalmente, además de los dos tipos de entrevistas, usé la entrevista a profundidad para reconstruir las historias familiares y de escolarización de dos normalistas rurales y una egresada, con varias sesiones de trabajo con cada una de ellas. Esta reconstrucción se basó en el método biográfico, consistente “en la reconstrucción de la memoria a través del recuerdo personal” (Ferrándiz, 2011).¹²

Otras fuentes. Dentro de este grupo se encuentran los comunicados oficiales que tanto el Comité Estudiantil “Alma oaxaqueña” de la ENRUVA como los de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) usaron para fijar posturas sobre los distintos acontecimientos sociales y políticos acaecidos en las ENR: denuncia de acciones represivas en contra de ellas y sus estudiantes,

¹¹ Por la cercanía que sus familiares guardaron con el proceso de gestión y traslado de la ENRUVA de San Antonio de la Cal a Tamazulapan del Progreso, acaecido en 1944.

¹² Sobre este método y sus especificidades daré más detalles en el capítulo cinco.

inicio de movimientos estudiantiles y explicitación de sus demandas, muestras de apoyo y solidaridad entre ENR. La transmisión de dichos comunicados fue a través de la prensa digital, pero sobre todo las redes sociales (Facebook).

Otra fuente fueron tres libros escritos por tamazulapenses “distinguidos”¹³: “Ñuu Ma’o, nuestro pueblo. Fiestas y tradiciones en Tamazulapan del Progreso, Oaxaca” (2012), escrito por Elizabeth Santiago Rojas (la maestra Chely), egresada ENRUVA, “Historia de Villa de Tamazulapan del Progreso Oaxaca” (2009 con tres ediciones ya), de Félix Reyes Gómez, cronista, maestro jubilado y exseminarista, y “Monografía de la Villa de Tamazulapan del Progreso, Oaxaca” (1996), de Pedro Quiroz Guerrero, maestro también (egresado de la Escuela Normal Rural de Reyes Mantecón, en Oaxaca) e integrante de la logia masónica Atonaltzin de Tamazulapan. Los tres libros abordan la historia pasada y presente de Villa de Tamazulapan del Progreso desde distintos puntos de vista y locus de enunciación, por lo tanto, me fueron útiles para tener una visión de la comunidad y su historia “desde adentro” pero al mismo tiempo diversificada e incluso contrapuesta.

Sobre la perspectiva histórica y trabajo en archivo

La dimensión histórica se reconstruyó a partir de dos fuentes principales: trabajo documental en distintos archivos y trabajo con testimonios orales.

Para trabajar los documentos partí de reconocerlos como un campo de indagación y resultado de diferentes procesos, relaciones sociales y de poder (Muzopappa y Villalta, 2011), enfatizando los contextos de producción y los diferentes lugares de enunciación de dichos documentos. De igual modo, el análisis de los documentos del archivo se plantea desde la mirada etnográfica aplicada a documentos históricos, lo que llama Rockwell (2009) historizar la etnografía.

Los archivos consultados fueron:

¹³ Lo interesante es que dos libros fueron publicados de manera independiente por los mismos autores y una recibió fondos de la secretaria de cultura del estado de Oaxaca para su edición. Esto habla del interés y necesidad de contar y plasmar por escrito la historia de Tamazulapan.

Archivo	Documentos revisados
Archivo Histórico de la ENRUVA	Carta de petición de ingreso y de beca de aspirantes (1933-1947) Oficios sobre gestión y traslado de la ENRUVA a Tamazulapan. Planes de estudio (1926-2012) ¹⁴ Contrafichas y fichas de inscripción (2005-2006). 817 documentos
Fondo incorporado Profesor Manuel Quiroz Martínez 1881-1983 (Archivo Histórico de la Universidad de Sonora)	26 documentos escaneados ¹⁵ relacionados con el papel del Profesor Quiroz en el proceso de gestión y traslado de la ENRUVA
Archivos de la Biblioteca Central de Oaxaca, Biblioteca Victoriano A. Flores y Fundación Bustamante Vasconcelos	Documentos varios sobre normalismo en Oaxaca y documentos inéditos sobre la vida del Profesor Manuel Quiroz
Archivos personales	Memorias, autobiografías, copias de oficios de la presidencia municipal y de otras instancias gubernamentales y masónicas. Archivos de Arnoldo Arroyo Cortés, Belizabeth Osvaldo Cortés y Pedro Guerrero Quiroz.

Cuadro 2: Archivos consultados. Elaboración propia

La segunda fuente de reconstrucción histórica fueron los testimonios orales, recopilados de distintos sujetos y sujetas. Principalmente el trabajo se hizo con egresadas de la ENRUVA de diferentes generaciones, además ex trabajadores no docentes y exdirectivos, como ya mencioné. De igual modo, pude recuperar testimonios de algunos familiares de los gestores de la ENRUVA y de personas implicadas en las distintas etapas que ha tenido la ENRUVA dentro de la historia de Tamazulapan.

¹⁴ Los Planes de estudio y los documentos del traslado fueron revisados en las exposiciones organizadas en 2018 y 2017, respectivamente.

¹⁵ Tuve la fortuna de que la encargada del archivo de la Universidad pudiera escanearme los documentos del Fondo, correspondientes a la gestión y el traslado de la ENRUVA. Estos documentos me los enviaron por correo electrónico.

Sobre trabajo colaborativo con alumnas de cuarto año

Casi al cierre del trabajo de campo pude colaborar con una docente de la ENRUVA que se encontraba realizando un proyecto de Huertos Escolares con su grupo de cuarto año. El acercamiento se dio por una entrevista que le realicé, en su calidad de egresada de la Normal Rural y ahora docente de la misma y porque hallamos puntos de encuentro entre su labor como docente y mi trabajo como tallerista en la AC donde laboro actualmente.¹⁶ Así que decidimos proponer una serie de talleres para capacitar a sus alumnas que estarían en su último año de práctica docente y donde necesitarían diferentes elementos para ser usados como estrategias didácticas y proyectos educativos. Por lo tanto, el tema que propuse fue la radio escolar, por la experiencia previa que había tenido con un grupo de universitarios años antes. Hago mención de este trabajo colaborativo puesto que se convirtió en una actividad paralela al trabajo de campo y que, si bien puede ser pensaba como una fuente de conocimiento más para la construcción de la investigación misma, funcionó más como una forma de acompañamiento y reciprocidad hacia las normalistas rurales que se volvieron clave para sostener mi estadía en la ENRUVA cuando las circunstancias se tornaron desfavorables hacia la investigación y hacia mí directamente.¹⁷

De esta manera, parto de la noción de acompañamiento como forma de participación dentro la investigación y como posicionamiento social, político y epistémico, tal como la define Jimeno, Varela y Castillo (2015), que si bien surge de investigaciones relacionadas con procesos altamente violentos y trabajo con “víctimas” en el contexto colombiano, hace referencia a una modalidad entre investigadores y comunidades que consiste en apoyar en “pequeñas y grandes tareas”, tomando la proximidad con lo estudiado y los sujetos sociales así como la construcción de lazos emocionales como un privilegio y parte del proceso de conocimiento (Jimeno, Murillo y Martínez 2012; Jimeno, Varela y Castillo, 2015).

¹⁶ La Asociación Civil se llama Investigación y Diálogo para la Autogestión Social y trabajamos en el contexto oaxaqueño principalmente. Me incorporé a la misma en 2014 así que cuando llegué a la ENRUVA para realizar mi trabajo de campo en 2018 contaba ya con cuatro años de experiencia generando proyectos e impartiendo talleres y pláticas. Uno de los temas que comenzaba a incursionar en esos años fue la radio comunitaria.

¹⁷ Sobre esto ahondaré con más detalles en el capítulo uno.

Estructura de la tesis

La tesis está compuesta de cinco capítulos: el primero es una puerta de entrada al tema de investigación desde mi posicionamiento personal, político y ético y la llegada “particular” que tuve al trabajo de campo; en el resto de los capítulos se aborda cada una de las cuatro dimensiones de análisis propuestas. Por lo tanto, en el **Capítulo 1**, titulado “De cómo y por qué llegué a la Escuela Normal Rural Vanguardia: antecedentes, implicaciones y vicisitudes en el trabajo de campo”, lo que hago es describir los antecedentes, las implicaciones personales y la entrada al campo de la investigación para ubicar el escenario, las y los sujetos sociales y las complejas relaciones educativas, sociales, políticas e históricas presentes en el normalismo rural, visto desde la ENRUVA, en la mixteca oaxaqueña. En el **Capítulo 2**, “La sujeta normalista rural desde las políticas educativas: del protagonismo al abandono del normalismo rural como proyecto político pedagógico de Estado”, abordo la primera dimensión al analizar la construcción de la sujeta y el sujeto normalista rural desde la capacidad discursiva del Estado para crear identidades y subjetividades, a través de las políticas educativas oficiales del normalismo rural. De esta manera, planteo la descripción de ciertos rasgos principales de la y el sujeto normalista rural en cuatro etapas históricas e identifico los cambios y las continuidades de dichos rasgos y su relación con la transformación y paulatino ahogamiento del proyecto educativo del normalismo rural y el tipo de Estado que lo sostiene. Por su parte, “La construcción local de la sujeta normalista rural: la Escuela Normal Rural Vanguardia desde la cultura comunitaria de Villa de Tamazulapan del Progreso, Oaxaca”, título del **Capítulo 3**, tiene como objetivo analizar la construcción local de la normalista rural desde la comunidad de Villa de Tamazulapan del Progreso. Para llevar a cabo esto, describo dicha construcción desde: 1) las tensiones y faccionalismos político-religiosos y étnicos locales y regionales que determinan el tipo de relaciones establecidas entre la ENRUVA y la población y 2) la reproducción de las desigualdades genéricas, de clase y étnicas que se traducen en una “buena moral” y “el buen comportamiento” como elementos desde los cuales se juzgará comunitariamente a las normalistas rurales. En el **Capítulo 4**, cuyo nombre es “La configuración de la sujeta normalista rural en la

cultura escolar de la ENRUVA: reproducciones, resistencias y apropiaciones”, la atención está centrada en la ENRUVA y su cultura escolar. En éste análisis la estructuración de la sujeta normalista rural desde ciertas prácticas de dicha cultura que sostengo como centrales, específicas y de su forma concreta en la ENRUVA. Dentro de este análisis miro procesos de reproducción de las estructuras de la institución, pero también remarco las resistencias y apropiaciones que realizan las estudiantes en tanto sujetas con agencia social y desde las cuales (re)significan su ser normalista rural. Cierro la tesis con el **Capítulo 5**, “¿Qué significa ser normalista rural? Construcciones desde las subjetividades de las estudiantes normalistas de la ENRUVA”, donde analizo la última de las dimensiones, al centrar la mirada en cómo se construyen subjetivamente las estudiantes como sujetas normalistas rurales desde sus historias familiares y escolares. Para esto, trabajo con las historias de dos normalistas, de primero y de cuarto año y una egresada de la ENRUVA (generación 2004-2008). Dentro de las experiencias significativas en su paso por la ENRUVA, tendrán un lugar primordial aquéllas consideradas como formativas, detonantes de procesos reflexivos, cuestionadoras y críticas que les permiten configurarse como sujetas sociales, políticas y pedagógicas particulares. Finalmente, el documento cierra con algunas reflexiones en torno a la vigencia y relevancia del proyecto político-educativo del normalismo rural, no sólo como alternativa educativa para mujeres provenientes de contextos desiguales y precarios, sino como espacio de constitución de sujetas sociales, organizadas, autónomas y fuertes, comprometidas política y educativamente con sus contextos cercano, de frente a las políticas de ahogamiento, precarización y criminalización de las ENR. Además, se enuncian algunos aportes de los hallazgos en relación con la configuración de las sujetas sociales, los estudios del normalismo rural y las posibles vetas de investigación que se abren.

Capítulo 1.- De cómo y por qué llegué a la Escuela Normal Rural Vanguardia: antecedentes, implicaciones y vicisitudes en el trabajo de campo

Introducción

El objetivo de este primer capítulo es presentar los antecedentes, las implicaciones personales y la entrada al trabajo de campo de la investigación, para situar así el punto de partida de la misma.

Dentro de este punto, haré énfasis en cuatro aspectos: 1) mis antecedentes en la Normal Rural como tallerista y acompañante de una propuesta docente, 2) mi posicionamiento ético, político y afectivo-personal desde el cual escribo, porque considero que éste tiene que ser tomado en cuenta como otra manera válida de conocer en las ciencias sociales, 3) las complejas y conflictivas relaciones entre las ENR y el Estado en distintos niveles y entre las y los actores escolares, a partir de la descripción de un evento –un paro de labores en la ENRUVA- que fungió como ventana etnográfica y 4) las implicaciones metodológicas y heurísticas de mi acercamiento al trabajo de campo.

La explicitación y descripción de estos aspectos es útil para ubicar y comenzar a entender la manera en que las estudiantes normalistas de la ENRUVA se configuran como sujetas sociales, políticas y pedagógicas en el marco de prácticas y políticas institucionales que las racializan, las criminalizan y les imponen ideologías sexo-genéricas. Por lo tanto, los cuatro aspectos analizados me permiten explicitar la plataforma desde la cual miro a las sujetas normalistas rurales y marcar los antecedentes de mi acercamiento hacia ellas.

Cierro el capítulo con las principales transformaciones del foco de interés que experimenté durante el trabajo de campo (de 2018 a 2019), gracias a una mirada retrospectiva que me permitió ver las diferencias entre mi primera experiencia acaecida de 2014 a 2016 y lo que comencé a observar y analizar desde 2018 cuando inicié mi trabajo de campo formal como parte de esta investigación doctoral. Estos virajes fueron centrales en el planteamiento y enfoque de la investigación, así como en la selección de los asideros teóricos-metodológicos de la misma, además de que reflejan parte del proceso de construcción de la tesis.

1.1 Mis antecedentes en la ENRUVA

En 2014 recibí la invitación del Dr. Bruno Baronnet para impartir unos talleres en la mixteca oaxaqueña. Estaban dirigidos a los docentes de las Escuelas Normales de dicha región¹⁸ y versarían sobre temas de interculturalidad y comunalidad. Los talleres se impartirían en la Normal Rural Vanguardia, ubicada en Villa de Tamazulapan el Progreso y habían sido organizados por un colectivo de docentes de esa Normal. Uno de esos docentes, el maestro Isidro, se convertiría en mi contacto principal con la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA) y colaborador principal al inicio de mi trabajo de campo en 2018.

El objetivo del taller fue “[...] proporcionar referentes teórico-metodológicos a los docentes, a través de la revisión, la discusión y la reflexión colectiva, para la puesta en práctica del Trayecto formativo ‘La Educación en contextos de diversidad cultural’, formado por tres asignaturas optativas, del Programa de Licenciatura en Educación Primaria” (Documento interno, 2014).¹⁹ Es decir, los talleres estaban encaminados a apoyar y asesorar la construcción de tres materias que serían impartidas en las Normales participantes.

Una vez terminados los talleres, realizamos algunas visitas más de seguimiento en octubre y diciembre de ese año, para cerrar con un par de sesiones más en 2016, en el proceso último de reconocimiento oficial del Trayecto formativo, y, por ende, de las asignaturas, por parte de la Dirección General Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), positivamente logrado mediante las gestiones hechas por el colectivo de docentes organizador.

En 2015 y 2016 decidí emprender un seguimiento a la implementación y pilotaje de las asignaturas en las tres Normales participantes: Teposcolula,

¹⁸ Existen tres Normales en la mixteca oaxaqueña: la Escuela Normal Experimental de Huajuapán, la Escuela Normal Rural de Teposcolula y la Escuela Normal Rural Vanguardia, ubicada en Villa de Tamazulapan del Progreso.

¹⁹ Para más información sobre el proceso de construcción del Trayecto, revisar Torres Corona, Velia (2019) “La construcción de un trayecto formativo intercultural y la vinculación comunitaria en la Mixteca: algunas reflexiones desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapan, Oaxaca”, en Bruno Baronnet y Flor Marina Bermúdez Urbina (coords). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, México: ANUIES, pp. 277-307.

Huajuapán y Tamazulapán. Para eso, contacté a docentes que estuvieran impartiendo dichas asignaturas para realizarles una entrevista con el fin de registrar sus impresiones sobre la puesta en práctica de los cursos, las dificultades y adaptaciones hechas y también recuperar el proceso de construcción de la propuesta desde su perspectiva personal. De igual modo, pude platicar con un par de alumnas próximas a egresar y exalumnas de la Normal Rural, maestras ya frente a grupo en escuelas de Valles Centrales. El objetivo fue, con las primeras, indagar en torno a otros proyectos previos trabajados en la ENRUVA y con las segundas, conocer su experiencia como estudiantes normalistas y su vida en el internado, tema que comenzaba a gestarse como centro de atención y curiosidad y que más tarde se configuraría como un eje central en mi propuesta de investigación doctoral.

Uno de estos trabajos previos trabajados en la ENRUVA se llamó “Volver a tu tierra” y tuvo como objetivo elegir las comunidades de origen de las normalistas rurales para realizar ahí sus prácticas docentes, con el fin de detonar procesos de autorreconocimiento identitario y la recuperación y valoración de los conocimientos comunitarios de sus pueblos. Este antecedente marcaba ya la serie de temas que el colectivo docente de la ENRUVA, en 2014, vería como pertinentes e importantes trabajar en el Trayecto formativo.

En la experiencia como tallerista, a pesar de haber trabajado con docentes de tres Normales ubicadas en la misma región mixteca, mi cercanía fue mayor con el colectivo de la ENRUVA, integrado por docentes hombres sin participación directa de ninguna maestra. Después entendí que este colectivo de docentes formaba parte de un grupo político y pedagógico específico dentro de la Normal Rural y se insertaba, por ende, en una red de relaciones y un campo político particulares. Por lo tanto, mi presencia en la Normal en agosto de 2018, ya como estudiante de doctorado y con el objetivo explícito de realizar una investigación *en y sobre* la Normal Rural, fue relacionada con dicho colectivo de docentes, sobre todo porque, como ya dije, el maestro Isidro se convirtió en mi principal colaborador al inicio y con el cual “entré” al campo.

Volver como investigadora y no como tallerista o asesora sin duda me colocó en otro lugar frente a los docentes que ya conocía y a las y los nuevos (as) por

conocer. Sin embargo, para muchos, comprender que mi papel y el motivo de mi presencia había cambiado fue algo que sucedió paulatinamente y conforme me iba involucrando en diferentes actividades de la vida escolar, tanto con docentes como con alumnas.

Debo admitir que durante el trabajo de campo tuve poco contacto con los docentes del colectivo de los talleres de 2014, a excepción del maestro Isidro que siempre fue mi referente para dudas y preguntas sobre la situación de la Normal. Poco a poco, mi red de colaboradores se fue ampliando y así conocí a maestras mujeres y alumnas, con las cuales establecí lazos de colaboración para entrevistas y pláticas. Sus experiencias fueron esenciales para ir complejizando la imagen que tenía de los maestros hombres que ya conocía, y dibujar de manera más crítica el posicionamiento desde el cual entré a campo. El entrecruce de miradas y perspectivas me mostró las “otras caras” de los docentes y me permitió ir desentrañando el campo político en el cual se insertaban todos mis conocidos, así como mi propio lugar en el mismo. Al final de cuentas, el haber estado en un colectivo como la única mujer me había colocado en una posición de desventaja frente al resto e incluso me volvieron objeto de algunas “bromas” machistas frente a ciertos docentes. Parece ser que mi condición de investigadora no me “salvaba” de ciertos comentarios relacionados con el “viajar sola de tan lejos” o “trabajar sola con docentes (hombres)” o más bien, como ya lo mencionarían Berry, Chávez, et. al. (2017) me hacían en blanco perfecto, como antropóloga mujer, para ese tipo de experiencias en campo, este último constituido racial y genéricamente de jerarquías y desigualdades, imposibles de mirar ante una construcción del performance del trabajo de campo genérica y racialmente neutra, como muchas veces se hace desde la academia. No es casual que al final de mi estancia en la Normal Rural los lazos más fuertes y de apoyo colaborativo hayan sido con maestras y alumnas mujeres, después de haber tenido algunas tensiones con ciertos docentes hombres que ocupaban cargos directivos.

Por otra parte, el seguimiento de la implementación de las asignaturas diseñadas como parte del Trayecto Formativo, realizado de 2015 a 2016, me brindó

elementos para ir perfilando el campo social que constituyen las Normales y el normalismo en la región mixteca y en Oaxaca.

Uno de los primeros hallazgos que encontré fue la falta de homogeneidad en la aplicación de las materias una vez que fueron reconocidas por la DGESE en 2016: en la Normal Experimental de Teposcolula se decidió no implementar esas materias porque provenían, según se dijo, de un proyecto personal de un docente de la Normal Rural. Esto significaba, por una parte, que estarían “promocionando” el trabajo de un solo maestro y, por otra, que el contexto del cual partía la propuesta (un contexto “rural”) no se adecuaba al contexto de Teposcolula, comunidad no rural a decir de ellos, porque la Normal era Experimental.

Por su parte, en la Normal Experimental de Huajuapán sí las implementaron mientras estuvo en la subdirección académica uno de los participantes, pero al retirarse de la Normal ya no hubo ese seguimiento. Los nuevos directivos ya no dieron importancia a la propuesta y regresaron a las materias de la malla curricular oficial.

Finalmente, en la ENRUVA comenzaron con ímpetu, pero en 2017 el maestro Isidro, el más implicado en las mismas fue asignado a un puesto sindical y, como consecuencia, removido de la escuela. Más tarde el propio maestro Isidro me comentaría que esta asignación se había tratado de un castigo y de una estrategia para “sacarlo” de la Normal.²⁰

Por lo tanto, en agosto de 2018, el Trayecto formativo se encontraba desmantelado ya que supe que, en la ENRUVA, los docentes de las asignaturas habían optado por impartir las materias que venían en la malla curricular oficial del plan 2012. Adicionalmente el maestro Isidro apenas comenzaba a incorporarse, con muchos problemas²¹ en las actividades docentes.

²⁰ El maestro renunciaría a su cargo sindical en 2018 mediante una carta que se hizo pública acusando a la Sección XXII de la CNTE de no ser apartidista en las elecciones presidenciales de 2018, regresando así a la Normal en mayo-junio de ese mismo año.

²¹ Cuando llegué en mayo de 2018 no le fueron asignados cursos puesto que el semestre ya había comenzado. Según me cuenta el propio maestro y otros maestros cercanos, no querían aceptarlo en la Normal puesto que él había salido de la misma con un puesto sindical, un “mandato”. A inicios del ciclo 2018-2019 le asignaron 38 horas de clases frente a grupo, de las 40 que tiene, en una evidente sobrecarga de materias, por ejemplo.

El “desmantelamiento” de las asignaturas en las tres Normales resulta interesante ya que da pistas sobre el ambiente normalista en Oaxaca, un terreno politizado y conflictivo en el plano sindical, institucional pero también inter-personal, donde se entrecruzan actores, intereses y proyectos pedagógicos y políticos distintos.

De esta manera, cuando volví a la ENRUVA en 2018, la propuesta curricular que se reflejaba en las materias mencionadas comenzó paulatinamente a perder importancia y centralidad en mi trabajo de campo, en parte porque ya no se estaban ofertando dentro de la ENRUVA ni en otra de las dos Normales Experimentales, pero también porque los acontecimientos que se fueron suscitando afinaron mi mirada en las alumnas, las acciones políticas que comenzaban a emprender y los motivos y razones que sustentaban la gestación de lo que sería un movimiento estudiantil para pedir la destitución de los directivos de la Normal Rural.

1.2 Posicionamiento ético, político y afectivo-personal

Precisar donde me encuentro posicionada y mi lugar -personal y experiencial- de enunciación resulta primordial para esta investigación, por lo “implicada” que me encuentro con la misma y porque considero que esta “implicación” tiene que ser tomada en cuenta como otra manera válida de conocer en las ciencias sociales. Por lo tanto, decidí realizar un primer ejercicio autoetnográfico que diera cuenta del camino que he recorrido por el campo de la antropología de la educación y mi acercamiento al tema del normalismo rural, en especial a la Escuela Normal Rural Vanguardia. Dentro de esta descripción, un eje central fue la explicitación de las tramas afectivas-personales que me unen al tema de investigación.

Para llevar a cabo este ejercicio, retomé a la narrativa autoetnográfica como un “acercamiento a la investigación y la escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural (Ellis, Adams y Bochner, 2019: 18) y que, como método, intenta cuestionar la contraposición entre ciencia y arte, posibilitando, por ende, que las investigaciones sean rigurosas, teóricas y analíticas, [pero también] emocionales y terapéuticas, capaces de incluir fenómenos sociales y personales (Ellis, Adams y Bochner, 2019).

Así, la autoetnografía, cuyo auge, en tanto texto experimental dentro de la ciencia antropológica, se dio justamente en los años ochenta del siglo pasado, en el marco de la crisis de representación y autoría dentro de la antropología (Clifford, 1995), reconoce y da lugar a la subjetividad, “a lo emocional, a la influencia del investigador en la investigación, en lugar de esconder estas cuestiones o asumir que no existen” (Ellis, Adams y Bochner, 2019: 20). Es decir, existe un reconocimiento de las distintas maneras en que la experiencia personal tiene incidencia en el proceso de investigación y las distintas elecciones personales tomadas en éste, pero, sobre todo, considera dicha experiencia como una manera diferente de conocer y acercarse a la realidad, e incluso de construir el conocimiento mismo o “los datos” (Rambo, 2019).

En ese sentido, el punto central no es sólo exponer mi punto de partida personal sino también argumentar la relevancia de conocer desde lo vivencial, emotivo y experiencial, como forma alterna de construcción de conocimiento, algo que, desde una mirada feminista, que también asumo, se nombraría como conocimiento situado (Haraway, 1995). Este posicionamiento personal muchas veces se disfraza con una narrativa impersonal, políticamente neutral y emotivamente seca, dejando de lado “toda la experiencia intuitiva...o el carácter eminentemente social de la producción de conocimiento científico” (Rambo, 2019: 147).

Sin embargo, también es importante precisar que, si bien reivindico este reconocimiento experiencial como forma válida para conocer desde otros lugares, mi apuesta para esta investigación se queda sólo en un primer ejercicio autoetnográfico, dados los límites y alcances de una tesis de doctorado, que sin duda debe (y quiero) seguir explorando en futuras indagaciones. Esta limitante no demerita el papel central que tuvo este ejercicio autorreflexivo en la construcción de la investigación, en la interpretación y el análisis realizados.

En ese sentido, comienzo con el ejercicio autoetnográfico.

Mi llegada a la Normal Rural de Tamazulapan y la experiencia de haber impartido los talleres fueron mis primeros acercamientos al tema del normalismo rural y a la región de la mixteca oaxaqueña, no así a los temas educativos desde

una perspectiva antropológica e histórica, ya que había venido investigando, para mis trabajos de licenciatura y maestría, aspectos de la educación indígena, intercultural y los imaginarios sociales en torno a ésta desde diferentes actores (Torres, 2010; 2013). Sin embargo, la familiaridad con el espacio se iría construyendo en los casi tres años de trabajo colaborativo en primera instancia y, después del seguimiento que pude realizar en la región, a partir de los diferentes ecos que comenzaron a resonar en mi propia historia familiar y en mis relaciones afectivas establecidas con algunos “sujetos de investigación”, es decir, a través de distintas tramas afectivas personales que me fueron uniendo al normalismo rural.

Y es que la docencia y el normalismo como proyectos de vida han estado presentes desde que tengo uso de razón, con mi madre y sus hermanas. Para mi madre, hija de un obrero textil y una “ama de casa” en la ciudad de Puebla, estudiar para maestra fue su única posibilidad para escolarizarse, ya que para mi abuelo (su padre), como en muchas familias de esa época (1970), invertir en estudios para las hijas era casi “un desperdicio”, puesto que a la larga se casarían y no tendrían necesidad de trabajar más. Eso quedó claro cuando mi tío, el único hijo varón de la familia, pudo tener acceso a la universidad, a pesar de los esfuerzos económicos de mis abuelos, a diferencia de mi mamá y mis tías a las cuales se les negó esa posibilidad. "Aunque sea de maestra" fue el argumento que mi tía, como hija mayor, sostuvo para que "al menos" tuvieran algo con qué defenderse. Fue así que ella pudo entrar a estudiar al Benemérito Instituto Normal de Estado (BINE) de Puebla. Mi mamá y mi otra tía no tuvieron más alternativa que acatarse a esa "vocación" porque era eso o nada. Cuando platicamos, mi mamá todavía menciona que a ella le hubiera gustado ir a la universidad a estudiar matemáticas o algo relacionado con números, porque siempre ha sido "buena" para el razonamiento matemático.

Esta desigualdad de escolaridades entre hijos varones e hijas mujeres y su relación con la docencia en tanto elección profesional y la feminización del magisterio ha sido reportado por diferentes autoras (Cortina, 2003; López, 2001; Galván y López, 2008) donde “el patrón común entre las familias cuando hay limitaciones económicas es el siguiente: los hombres en las familias tienen mayores

oportunidades de conseguir un grado universitario mientras que las mujeres van a la escuela normal” (Cortina, 2003: 25).

Por lo tanto, tengo una mamá y dos tías maestras que en reuniones, pláticas y fiestas terminaban hablando del sindicato, la carrera magisterial, los padres de familia, el nuevo modelo educativo, Elba Esther y demás cuestiones magisteriales, aspectos que para mí se reducían a meras anécdotas de su trabajo, pero que poco a poco fui comprendiendo cada vez más conforme mis caminos investigativos se fueron delineando hacia la antropología e historia de la educación y, desde el 2014, hacia el normalismo y la formación docente.

Por su parte, en la familia de mi padre, la escuela y la escolarización fueron esenciales en la vida familiar, el único tesoro que una familia campesina, como lo eran, podía dejar a sus hijas e hijos, así que hicieron todo lo posible para darles estudio. Incluso tuvieron que trasladarse de San Gabriel Tetzoyocan, un poblado pequeño en el valle de Tehuacán (Puebla), a una cabecera municipal, como lo fue Tlacotepec de Benito Juárez, para que las y los hijos pudieran terminar los seis grados de primaria.

Todas mis tías y tío (y mi papá) fueron migrantes en la ciudad de Puebla debido a la escolarización, a excepción de una de mis tías que, siendo la primera en escolarizarse más allá de la primaria, fue internada en la Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez, ubicada en Panotla, Tlaxcala, durante los años 60's del siglo pasado. Dadas las bajas condiciones económicas de mis abuelos y aprovechando su “origen” campesino decidieron optar por esa alternativa, aunque también, la ilusión de tener una hija maestra, figura con mucho prestigio en el “pueblo”, fue otro aliciente que motivó a mis abuelos.

La historia de mi tía, la maestra rural, y su paso como estudiante normalista en la Normal Rural de Panotla (una de las 17 Escuelas Normales Rurales todavía existentes y, por ende, hermana de la Normal Rural de Tamazulapan) se encuentra como uno de mis pendientes por indagar. Sin embargo, desde del 2014 con el trabajo colaborativo de los talleres y seguimiento del trayecto formativo, pero de manera más contundente en 2018 con el inicio del trabajo de campo, fue cuando me fui introduciendo al “mundo normalista” de manera más profunda y plena y

donde las experiencias de maestras y maestros (todos ellos egresados de Normales Rurales) durante las entrevistas, los temas educativos en las pláticas informales con las y los habitantes de Tamazulapan y el espacio escolar “en” la Normal, como espacio etnográfico principal, fueron encontrando ecos en algunos recuerdos de mi infancia y adolescencia, los cuales me remitían a esa identidad y cultura magisterial normalista tan marcada, aunque con claras diferencias entre Puebla y Oaxaca.

Por ejemplo, una de las diferencias más evidentes era la presencia del sindicato disidente y “combativo” en Oaxaca, con sus marchas, bloqueos, plantones y demás movilizaciones tan recurrentes en el estado que pude presenciar y que ha sido una de las características más representativas del estado, frente a las escasas movilizaciones masivas en Puebla y la tradicional marcha oficialista del 1 de mayo que el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) convocaba cada año y en donde sabía que mi mamá participaba. Diferencia que está marcada, evidentemente, por procesos históricos-políticos y magisteriales distintos.²²

Además, “escuchaba”, en voz de estudiantes normalistas, una y otra vez las razones económicas que mi madre y tía tuvieron para estudiar “aunque sea de maestras” y el anhelo campesino de movilidad social, a través de la escolarización, que tuvieron mis abuelos paternos para inscribir a su hija en una escuela internado como lo era la Normal Rural. Pero no sólo era eso, también había afectos, deseos e ilusiones que había podido ver de manera tan clara en mi madre antes de que ingresara a este “mundo” normalista como objeto de investigación, y que ahora miraba en las normalistas y maestras entrevistadas.

Igualmente me imaginé a mi propia tía paterna en esa vida de internado, siendo visitada por mis abuelos de vez en cuando y anhelando su casa, y en un sinfín de prácticas sociales y políticas que nunca hubiera pensado... ¿habría sido parte del Comité? ¿habría viajado de “raite”? ¿mis abuelos se habrían enterado? ¿el carácter “fuerte” de mi tía, ya como maestra rural, se debía a su formación rural particular? Fueron preguntas que me comencé a formular en campo y que siguen, actualmente, en mi mente.

²² Con esto no quiero decir que en Puebla no existe un movimiento disidente magisterial, sino que la fuerza y su presencia masiva es menos visible que en Oaxaca. Evidentemente habrá más diferencias entre ambos estados que no mencionaré por no contar con datos o referencias concretas sobre las mismas.

En ese sentido, tanto la historia de mi madre y tías maternas como la de mi tía paterna fueron “apareciendo” paulatinamente en pláticas, entrevistas y remembranzas, así como éstas me permitieron regresar a mis recuerdos personales familiares y, algunas veces y cuando se podía, a comenzar a indagar, con nuevas preguntas, dichos recuerdos. En el caso materno, me di cuenta que ser mujeres fue un factor determinante en la trayectoria escolar y profesional de mi madre y tías, mientras que, en el caso paterno, era la búsqueda de la promesa posrevolucionaria de la educación como movilidad social para los campesinos, la automejora o autorrealización (Vaughan, 1990) lo que movilizaba a la familia.

La otra gran trama afectiva que configuró la familiaridad con el campo estuvo protagonizada por mi pareja actual, maestro normalista en Oaxaca. A él lo conocí durante el proceso de seguimiento a la implementación del trayecto formativo, en 2016. Por lo tanto, cuando inicié el trabajo de campo formalmente en 2018 llevábamos casi dos años como pareja.

Sin ser docente de la Escuela Normal Rural, pero sí de una Normal oaxaqueña de la región, se convirtió antes y durante el trabajo de campo en un colaborador “clave” para la configuración de la investigación, para mi propia manera de mirar el “objeto” de investigación y para tener acceso a cierto tipo de información. Es decir, en pláticas, su posición como sujeto interno del gremio magisterial oaxaqueño complejizó la mirada que tenía, en tanto sujeta externa de dicho gremio, sobre temas, coyunturas y circunstancias vividas a lo largo del trabajo de campo. Muchas veces sus comentarios se volvieron en pautas esclarecedoras de dudas surgidas a partir de experiencias que viví y discursos que escuché de sujetos en el campo.

Esta aparente “ventaja” también mostró su lado oscuro, puesto que, como todas las relaciones sociales y afectivas que formamos en campo, en mi relación afectiva y amorosa con él se jugaba también un componente ético y de responsabilidad: ¿qué decir y qué no decir de lo compartido con él? ¿Dónde terminaba la consulta y dónde la plática y charla entre pareja? ¿cómo no poner en “peligro” su posición en ciertos temas y hechos “delicados” o “conflictivos”? ¿acaso no me estaba aprovechando de mi relación amorosa para llegar a temas pocos

accesibles? Éstas y muchas más interrogantes aparecieron todo el tiempo y convirtieron en espacios de discusión y debate, de toma de decisiones pero también espacios autorreflexivos de mi papel como investigadora en contextos donde no sólo somos las que llegamos para después irnos, sino donde planeamos “hacer vida”; del propio posicionamiento académico, político y ético dentro de los temas que investigamos y del reconocimiento (o no) de las múltiples voces y emociones desde las cuales también construimos conocimiento en la antropología.

1.3 Mi llegada a una arena de conflicto

Cuando llego a la Normal lo primero que veo son tres mantas colgadas a lo largo de la reja que sirve de portón y de entrada de automóviles, impidiendo así todo acceso a la institución. Me percató, ya con más detalle y después de mi primera impresión de asombro, que la reja tiene unas cadenas con un candado y que, al otro lado de la puerta, adentro de la escuela, está un grupo de alrededor de 10 estudiantes, todas ellas en círculo, a manera de brigada.

Desde el 2011 que pude pasar dos años viviendo en la ciudad de Oaxaca y luego de 2014 a 2016 con mis visitas casi mensuales a la misma ciudad por cuestiones laborales, términos como “tomar las instituciones”, generalmente instituciones de gobierno o centros educativos, pero también autobuses, “el bloqueo”, cuando se obstruían las vías de comunicación y transporte como calles, carreteras o puentes, o el “paro”, referido al cese de actividades de las instituciones, generalmente por la “toma” del mismo, me eran familiares, pues había tenido que aprender su significado y uso a raíz de experimentar en carne propia uno que otro “bloqueo” en la ciudad de Oaxaca, con su consecuente caos vehicular y retraso en la llegada a mis actividades escolares o laborales. Lo que más había presenciado era la “toma” del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEEPO) y los bloqueos de la Sección XXII de la CNTE o del Sindicato de Transportistas, que, a manera de estrategia de negociación con las autoridades estatales, obligan a éstas a colocar mesas de negociación para el cumplimiento de algún pliego petitorio o demanda.

Una vez sentada en una jardinera de la entrada, miro con mucho más detenimiento las mantas y me percató del mensaje de dos de ellas: “Destitución inmediata de los directivos. En pie de lucha” y “No se vive celebrando sino superando derrotas. Tamazulapan, Oax.”. *¿Destitución inmediata de los directivos?* Me vuelvo a preguntar a mí misma y fue cuando al desconcierto de inicio se le sumó la extrañeza. Entonces me aventuro a acercarme a la puerta y entre las rejas puedo ver a la brigada de alumnas, eran aproximadamente 10 chicas y no podía reconocer a ninguna. Y ¡claro que no las reconocía! puesto que prácticamente ese día, martes 28 de agosto de 2018, era mi segundo día de trabajo de campo “formal”.

La semana anterior, al iniciar el ciclo escolar, había estado realizando los protocolos de presentación de la investigación con la parte directiva, entregando los oficios correspondientes para solicitar mi entrada al archivo y, como ya me había aconsejado el maestro Isidro, en breve tendría que presentarme con el Comité Estudiantil para informarles de mi estadía como investigadora, un poco para despejar suspicacias, pero también en parte para solicitar su cooperación en el contacto con las estudiantes.

Ese proceso formal de “entrada” a la Normal me había demorado una semana y un día, por lo que el martes 28 de agosto de 2018 sería mi primer día de trabajo en el archivo y en las clases con el maestro Isidro.

Mientras esperaba, llegó una camioneta con tres maestros a los que ubicaba porque había trabajado con ellos en los talleres de 2014, uno de ellos era el maestro Isidro. Por la confianza que le tengo, al verlo, le solté mi pregunta: “¿Por qué están pidiendo la destitución de los directivos?” y de manera muy breve y rápida me contó que había una actitud autoritaria de los directivos hacia las chicas, pero incluso también hacia algunos docentes, lo cual había estado creando momentos de tensión y desacuerdo entre alumnado y docentes.

El paro duraría aproximadamente cuatro meses ya que terminó de manera formal el 6 de noviembre de 2018, con la entrega oficial, por parte del Comité Estudiantil, de las instalaciones de la escuela a los directivos, tras haber llegado a una serie de acuerdo entre las partes. Yo pisaría nuevamente la Normal hasta el 12 de noviembre de ese año, cuando reiniciaron clases las alumnas. Aunque después

de esa fecha hubo varias suspensiones parciales y sólo cesarían con el cambio de directivos de la escuela y la designación de unos nuevos, el 7 de febrero de 2019.

Así, en esos siete meses (de agosto de 2018 a febrero de 2019) transité del asombro y desconcierto hacia la resignación y paciente espera, aunque pasados los primeros tres meses la incertidumbre y preocupación por el rumbo que tomaría mi trabajo de campo en y dentro de la Normal comenzó a invadirme. Para mí se trataba de una “anomalía” y no concebía que un “paro” pudiera tardar tanto. Tomé esta angustia como campo de reflexión cuando un maestro normalista me precisó en alguna charla, mientras le compartía mis preocupaciones: “Más bien no dimensionaste que estás en Oaxaca”. Con esa observación, que en su momento sentí como un balde de agua fría, intenté “dimensionar” lo que estaba pasando.

Más tarde comprendería que dentro del normalismo rural en general, y para el caso oaxaqueño en particular, el conflicto, visto como una confrontación entre el Estado y las acciones políticas de las y los normalistas como forma de presión política, es un elemento central en la cultura política del normalismo. Para el caso del subsistema rural, varios investigadores (Civera, 2008; Padilla, 2014, 2019; González y Amann, 2009) describen la serie de conflictos suscitados desde el nacimiento de las ENR hasta su posterior “abandono” como proyecto político educativo del Estado mexicano, ante procesos de cambio y transformación de la política educativa, del tipo de Estado que las sostuvo y de las interrelaciones de intereses, actores (individuales y colectivos) y fuerzas que se configuraron en cada contexto particular.

Estas causas ayudan a explicar las demandas históricas (como el aumento del presupuesto) y luchas actuales en las ENR del país. Sin embargo, dicho conflicto también ha sido analizado dentro de las instituciones, como parte de la vida cotidiana de los internados, sobre todo las interrelaciones establecidas entre alumnos, alumnas y directivos y en la lucha por el control interno de las escuelas (Hernández, Marcelo, 2015; Hernández Navarro, 2013).

Esta segunda perspectiva del conflicto, como lucha social con una praxis política y pedagógica particular e históricamente configurada, hace parte del currículo no explícito dentro de las Normales Rurales, vital en la “formación” o

socialización escolar en tanto se transmiten saberes políticos intergeneracionales. En dicha “formación”, que llamaré formación rural normalista, se configurará una sujeta social, política y pedagógica particular, con subjetividades, dinámicas, heterogéneas y en tensión. En el análisis del paro estudiantil de la ENRUVA es posible identificar ambas aristas del conflicto, como lo explico a continuación.

Si bien en las mantas del inicio del paro se hablaba de la “destitución de los directivos”²³ como reclamo general, no fue sino hasta el tres de septiembre cuando el Comité Estudiantil, a través de sus cuentas de Facebook, publicó el primer comunicado referente al paro. En éste se describía la difícil situación vivida en la ENRUVA, se presentaban una serie de inconformidades y cerraban con un pliego petitorio específico.

Las inconformidades descritas en el documento consistían en las siguientes: cambios abruptos de la parte directiva y el código de conducta²⁴, falta de raciones alimenticias, favoritismo hacia algunos grupos de alumnas que han cometido “actos de indisciplina, condicionamiento de la inscripción o reinscripción a firmar el reglamento, prohibición para ingerir alimentos externos, visitas condicionadas de los padres y madres de familia, perfil inadecuado de la persona que atiende el área médica (Comunicado Comité Estudiantil Alma Oaxaqueña de la ENRUVA, 3 de septiembre de 2018).

Ante esta situación las demandas fueron cuatro:

- Rechazo total a la malla curricular 2018, solicitando la reinstalación de la malla curricular 2012 para las estudiantes de nuevo ingreso. Esta demanda se une con la demanda general que el resto de las Normales del estado de Oaxaca solicitaron como parte de su jornada de lucha en contra de la

²³ Por directivos se refieren a tres figuras que conforman la parte directiva de las Normales rurales: el director, el subdirector académico y el subdirector administrativo, que según el cronograma detentan los puestos más altos de todas las áreas que conforman la vida de la Normal.

²⁴ Este punto se refiere al cambio de reglas y normas por parte del personal de la dirección de la Normal, como suspender las salidas al pueblo los días miércoles, instaurar la figura de trabajadora social que vigile el comportamiento de las estudiantes dentro del comedor y en los pasillos (similar a la extinta figura del prefecto) o prohibir la compra de alimentos fuera de la institución para la cena.

Reforma Educativa, una especie de solidaridad quizá para contar con el apoyo de la CENEO.²⁵

- La destitución del cargo y salida de la institución del cuerpo directivo la planta docente de la Normal.²⁶
- Respeto al Comité Estudiantil “Alma oaxaqueña”.
- Solicitud de un médico de base las 24 horas en la Normal y el abastecimiento de medicamentos.

El comunicado cerraba con un llamado a la Sección XXII para su intervención en la solución de la problemática.

Con este documento, fue posible reconstruir las primeras causas del paro. En efecto se trataba de un conflicto claro entre la parte directiva de la institución y el Comité Estudiantil. Además, estas demandas locales fueron inscritas a una demanda estatal del resto de las Normales de Oaxaca, a razón del rechazo de la Malla curricular 2018 de la Reforma Educativa, en parte, pienso, para mostrar solidaridad con esta lucha estatal normalista pero también como parte de la construcción de una identidad política como movimiento, en donde las demandas locales se inscriben en un nivel más amplio, ya sea dentro de la FECSM, como también con la CENEO.

Sin embargo, tanto demandas como inconformidades, son reflejo, en primer lugar, de la precarización del normalismo rural en tanto proyecto político educativo

²⁵ La Coordinadora Estudiantil Normalista del Estado de Oaxaca (CENEO) es un organismo político que aglutina a las once Normales ubicadas en el estado de Oaxaca de las diferentes modalidades existentes (federal, experimentales, centros regionales y la única rural que es la de Tamazulapan del Progreso) y cuyo objetivo central, más no el único, es la exigencia de las plazas automáticas para todos los egresados de las Normales de Oaxaca. Para llevarlo a cabo realizan distintas manifestaciones, marchas, bloqueos y demás acciones políticas. La semana del 20 al 24 de agosto de 2018, justo al inicio del nuevo Ciclo escolar había decretado un paro indefinido de actividades hasta que el gobierno estatal cumpliera con algunas peticiones. La más importante, al menos en el discurso, era la abrogación de la malla curricular 2018 para las Escuelas Normales, como parte del denominado Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (producto directo de la Reforma Educativa de 2013 durante el gobierno de Enrique Peña Nieto), donde se proponía un nuevo modelo educativo para las Escuelas Normales del país (“Alistan nuevo modelo educativo para las normales”, 28 de diciembre de 2015, *El Universal*).

²⁶ En el documento no se especificaba si son todos los miembros de la planta docente o algunos docentes, como después me enteré, ya que, en su opinión, obstaculizaban la organización estudiantil y generaban problemas.

abandonado por el Estado y su agudización a partir de las reformas neoliberales; asimismo en un nivel más local, reflejan las tensiones entre la autoridad educativa y la organización estudiantil y las pugnas por el control interno de las ENR. En relación al código de conducta y sus imposiciones, las demandas también aluden a la imposición de ideologías sexogenéricas y otras formas de control hacia las estudiantes. Finalmente, la oposición a la Malla curricular 2018, inscrita dentro de un nivel nacional, es una demanda estratégica en tanto permite situar a la ENRUVA y su movimiento estudiantil como parte del movimiento magisterial en contra de la propia Reforma Educativa de 2013.

Otro documento comenzó a circular dos meses después del paro en el whatsapp de algunos maestros normalistas. Sin fecha y con la Base trabajadora de la Delegación Sindical D-1125²⁷ como remitente, donde se mostró por primera vez una postura del colectivo docente y no docente de la institución. El comunicado describía las actividades académicas y proyectos educativos del colectivo de docentes de la ENRUVA y su aportación al Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, como defensa ante las acusaciones y denostaciones del Comité Estudiantil Alma Oaxaqueña. Además, el texto situaba el conflicto actual como parte de una "histórica confrontación entre trabajadores y alumnas" y colocaba como prueba de ésta los tres ciclos escolares anteriores con disputas y toma de las instalaciones con "violencia inusitada". Entre las causas mencionadas estaba el autoritarismo de la parte directiva pero también se señalaban las prácticas, acciones y formación política del Comité Estudiantil como parte del problema. El comunicado terminaba remarcando la utilidad de las escuelas internado y su razón de ser actualmente ante la asimetría social, y condenaba enérgicamente la intervención de organizaciones sociales como el MULT²⁸ y el Partido Comunista Marxista Leninista, infiltradas mediante la figura de los padres de familia. Como

²⁷ Delegación a la que pertenecen todos los trabajadores de la ENRUVA. Una delegación sindical es la agrupación mínima de la base trabajadora perteneciente al Sindicato de la Sección XXII. Generalmente una delegación se compone de trabajadores (docentes, chóferes, intendentes) pertenecientes al mismo centro de trabajo o a una misma zona escolar, y se tiene que cumplir con un mínimo de 30 a 45 afiliados para conformarla.

²⁸ Movimiento de Unificación y Lucha Triqui

punto final los firmantes solicitaban la intervención del Comité Ejecutivo Seccional²⁹ de la XXII para darle solución a este conflicto. Este comunicado, cabe mencionar, se hizo público en el marco del Congreso Político de la Sección XXII³⁰, llevado a cabo del 21 al 23 de octubre de 2018 y donde al parecer llegaron representantes de las organizaciones sociales mencionadas con las acusaciones hacia la planta docente de la ENRUVA.³¹

Este segundo comunicado refrendó las tensiones entre la parte directiva y las alumnas de la Normal como causa central del paro de la escuela, pero lo complejizó al señalar otros actores sociales implicados en las negociaciones. De igual modo, ubicaba el conflicto actual en un continuum histórico que se nombraba como “la histórica confrontación entre trabajadores y alumnas”.

El paro finalizó el 6 de noviembre de 2018 con un "acuerdo" entre las partes, con una investigación abierta en "contra" de los directivos de la institución, la asignación de un "encargado de despacho", en sustitución de los directivos mientras se llevaba a cabo la investigación y el cumplimiento parcial de las cuatro demandas iniciales, sin remover a ningún docente de la institución.³² Sin embargo, el conflicto se "cerró formalmente" hasta el 7 de febrero de 2019, cuando se reconoció formalmente al nuevo cuerpo de directivos, elegidos el 9 de enero de ese año.

A partir esa fecha, es cuando inicio las primeras entrevistas con las alumnas de la Normal, varias de ellas participantes directas en el paro de la escuela. Desde su perspectiva, el paro y conflicto fue nombrado como "movimiento estudiantil" porque

²⁹ Este Comité es una estructura estatal del Sindicato compuesto por los representantes de las diferentes regiones, sectores y delegaciones sindicales.

³⁰ Un Congreso aglutina periódicamente (en el caso de Oaxaca es trianual) a todos los delegados sindicales de todas las regiones del estado de Oaxaca (se trata de un movimiento de base) con el fin de tratar diferentes temas que aquejen directa o indirectamente el estatus laboral de toda la base.

³¹ Lamentablemente no cuento con una copia del documento ya que solamente me fue compartido en su momento. Lo único que me permitieron fue tomar algunas notas directas del mismo sin posibilidad de compartirlo íntegramente u obtener una copia, sobre todo por el ambiente tenso que se vivía dentro de la ENRUVA.

³² Este supuesto "acuerdo" mostrará su parte endeble cuando del 13 de noviembre al 6 de diciembre de 2018 las alumnas realicen una toma simbólica de la dirección y se suspendan actividades escolares nuevamente (no así los servicios "asistenciales" como el comedor) con el fin de exigir el respeto de la malla curricular 2012 para las alumnas de nuevo ingreso. Después de este "miniparo" las actividades escolares retomarán su curso de manera "normal" hasta el cierre del primer semestre, ocurrido en febrero de 2019.

el objetivo fue poner un alto a los distintos atropellos que la parte directiva ejerció sobre el Comité Estudiantil y denunciar prácticas docentes autoritarias, violentas y discriminatorias.

A decir de ellas, el conflicto principal se originó en la "represión académica"³³ hacia las alumnas participantes en el Comité Estudiantil y sus acciones y formas de organización, impidiendo la realización de prácticas "tradicionales" dentro de la Normal (como la semana de inducción³⁴) o restando agencia al Comité al usurparle el control de ciertas actividades, como por ejemplo el manejo de módulos de producción.³⁵

Sin embargo, según el testimonio de María Luisa³⁶, alumna de tercer año, las movilizaciones suscitadas en la Normal Rural también se deben al manejo de los recursos económicos por parte de los directivos y al derecho legítimo que tienen como alumnas de velar por el mismo y por cualquier otro tipo de injusticia que se cometa en contra de la institución, del Comité o de cualquier alumna normalista. Además, María Luisa menciona cómo las propias autoridades educativas las subestiman y las infantilizan al considerarlas "simples niñas" sin autonomía ni capacidad de decisión para exigir sus derechos:

...la Normal ha pasado por dos movilizaciones, o sea cualquier situación a las que nuestro parecer es un injusticia, este pues nos lleva a realizar otro tipo de actividades, a lo mejor no serían necesario este realizar esas actividades pero son las mismas personas a veces las que se encuentran en los grandes cargos quienes son responsables por qué, porque nos ven a nosotras como simples niñas que no podemos ser capaces de tomar nuestras decisiones, que no somos capaces de entender lo que está pasando y hacernos de la vista gorda y eso es lo que a ellas lo que a ellas más le molestan no, es que aquí tenemos a éstas que nos están pisando los talones o sea, por qué, a menos en la escuela queremos saber cómo está la situación económica, los ingresos de la normal, la comida que llega todo eso, queremos estar al pendiente y no por molestar a aquellos que están arriba sino que es un derecho que nosotras

³³ Por represión académica se refieren a las sobre -exigencias de docentes y directivos en las clases con las alumnas que participan en el Comité Estudiantil (como en la entrega de trabajos y la asistencia), impidiendo muchas veces que puedan ausentarse de clases para asistir a las reuniones o asambleas requeridas por el Comité.

³⁴ O que en algunas cosas se le llama "novatada". En realidad, se trata de un filtro más de ingreso para las aspirantes. Se realiza un par de semanas antes de iniciar el ciclo escolar. Sobre esta semana ha habido gran polémica por el tipo de actividades realizadas que en muchos casos se dicen violentan a las aspirantes. Sobre la misma hablaré con más detalle en el capítulo cuatro.

³⁵ Que consiste, para el caso de la ENRUVA, en la limpieza y alimentación de los cerdos que se tienen.

³⁶ Al igual que las y los docentes, también usaré seudónimos para nombrar a las alumnas actuales y egresadas de la ENRUVA.

tenemos de saber, cómo se está manejando el recurso... (María Luisa, alumna ENRUVA, entrevista el 13 de marzo de 2019).

De esta manera, la lectura que hacen las propias normalistas rurales del paro organizado y demás acciones políticas realizadas, sitúa los hechos dentro de un movimiento estudiantil, con causas legítimas; que evidencia la manera en que su configuración como sujetas sociales, políticas y pedagógicas dentro de una institución de Estado como la Normal, se ve atravesada por prácticas que las estigmatizan, violentan y criminalizan. De igual modo, en estas construcciones de sí, las normalistas rurales también se reivindican como sujetas autónomas, conscientes de su condición y posición dentro de las relaciones jerárquicas escolares, sociales y de género, con derecho a tener incidencia en la toma de decisiones y control de los recursos de la ENRUVA.

Estas construcciones y representaciones de las normalistas rurales, justamente van a entrar en disputa con las que se construyen desde la estructura institucional de la Normal y su carácter violento, patriarcal y jerárquico; aludidas en las denuncias del pliego petitorio o claramente evidentes en el testimonio de María Luisa. En ese sentido, desde una perspectiva estructural, dichas representaciones operan en la política educativa del Estado neoliberal, que precariza y criminaliza al proyecto del normalismo rural y, por consiguiente, construye una imagen estereotipada, racializada, empobrecida, sin agencia ni conciencia de las propias normalistas rurales. Se expone así una pugna por la representación simbólica de la sujeta normalista rural.

1.4 Los nuevos lentes analíticos y caminos metodológicos después del conflicto

Mirar la arena de conflicto donde se sitúa la ENRUVA fue útil porque mostró nuevas vetas analíticas desde las cuales situar la construcción de subjetividades de las sujetas políticas y determinó de manera drástica la ruta metodológica planteada al inicio del trabajo de campo. En el primer caso, el conflicto entre el Comité Estudiantil y la parte directiva que emergió como causa del paro estudiantil adquirió sentido sólo en la medida en que visibilizó la arena de tensiones y experiencias de un Estado en los márgenes (Das y Poole, 2008), que se reconstituye y reconfigura

continuamente desde “los recovecos de la vida diaria” (38) y que impone ciertas identidades sociales racializadas y estereotipos discriminatorios sobre sus sujetas, en este caso las normalistas rurales. Justamente en el marco de las políticas neoliberales en educación, no desaparece el Estado, sino que sólo se repliega de su función sostenedora de las ENR y permite la entrada de otros actores con intereses diversos en la educación pública.

Por lo tanto, el paro en la Normal y las relaciones conflictivas y disputas analizadas en él puede ser leído como una “excepción” desde la cual el Estado opera en sus márgenes, donde se construyen sujetos fuera y dentro de la ley, se definen las fronteras de lo legal y lo ilegal y se imponen identidades (Das y Poole, 2008). Es decir, “el conflicto” entre las ENR y el gobierno en turno y entre las autoridades educativas internas y los Comité Estudiantiles de cada Normal Rural, analizado desde el caso de la ENRUVA, más bien fue útil al situarlo en una relación con el Estado, no desde una visión monolítica institucionalizada de éste, sino reconfigurado en sus márgenes y reconstituido desde las propias experiencias de Estado de las sujetas normalistas rurales.

Esta lectura fue central ya que me permitió visualizar los sistemas de opresión que se intersectan e inciden en la construcción de las sujetas normalistas rurales: comprendí que no sólo se trataba del normalismo rural como proyecto político pedagógico en claro abandono y ahogamiento estatal, sino que dicho proyecto también entrañaba distintas opresiones escolares, sociales, étnicas, generacionales y genéricas que pesaban sobre las normalistas rurales, en tanto alumnas, jóvenes, campesinas, indígenas y mujeres.

Metodológicamente, la arena conflictiva marcó el camino a seguir: tuve que comenzar campo “afuera” de la Escuela Normal Rural para terminar “dentro” de la misma y me moví del pasado y la historia de la escuela hacia el presente y la parte propiamente etnográfica de la vida cotidiana actual. Es decir, procedí de manera contraria a como había planeado mi ruta. De igual forma, dicho paro me mostró la arista política del espacio y sus motivos, razones e intereses se constituyeron, a lo largo del trabajo de campo, en un rompecabezas que fui “armando” paulatinamente para mirar, al final, que varias piezas y actores se articulaban con las diferentes

construcciones de la sujeta normalista rural, desde la política educativa del normalismo rural, en tanto proyecto de Estado, como desde las voces, también diversas, de las propias sujetas sociales. Así, la configuración y composición del conflicto cristalizaba muchos de los elementos sociales, históricos y contextuales que comprenderían el entramado escolar y comunitario de la Escuela Normal Rural Vanguardia en Tamazulapan del Progreso. Este hecho me permitió pensar el paro no sólo como una mera contingencia de campo que tenía que salvar, sino como un elemento con potencial teórico-metodológico para explorar.

De inicio, el paro significó hacer una pausa en el trabajo **dentro** de la Normal, debido a la “toma” completa de la institución por parte del Comité. Esto quizá fue el cambio más importante de toda la ruta trazada, ya que al no poder ingresar a la Normal o tener contacto con maestras, maestros o alumnas, decidí, casi por automático, voltear mi mirada hacia el contexto comunitario como objeto de estudio, la relación Normal-comunidad y a las egresadas de la Normal de diferentes generaciones.

Fue hasta el 11 de noviembre de 2018 cuando tuve acceso a la Normal e inicié primero el trabajo en el archivo histórico, mismo que terminó el 29 del mismo mes. Además de revisar documentos, el archivo se convirtió en un espacio etnográfico privilegiado que, de manera indirecta, me permitió indagar sobre el conflicto desde la perspectiva de docentes, trabajadores no docentes y alumnas y también como espacio de encuentro con estas últimas, sujetas claves en el paro. En este lugar conocí a varias estudiantes que estuvieron implicadas directamente en el hecho mediante el Comité Estudiantil.³⁷

No obstante, mi interés primero en la parte histórica de la investigación condicionó mi presencia en el archivo y mi “lugar” dentro de la Normal, es decir, dado que mi tema era histórico, para algunos docentes y trabajadores no docentes, mi presencia en otros espacios fuera del archivo y mi interés en “hablar” con las alumnas o con el personal de servicios asistenciales del internado comenzó a

³⁷ Justo fue en el archivo donde conocí a Daniela, una de mis principales colaboradoras.

generar suspicacias y desconfianza, hasta tal punto que la parte etnográfica de mi investigación se vio obstaculizada y restringida por ciertos directivos de la escuela.

En enero de 2019 comencé algunas entrevistas con las alumnas de la Normal. Sin preverlo, este hecho me llevó también a iniciar el trabajo etnográfico dentro de la Normal, guiada por mis entrevistadas. Y es que el espacio donde realicé las entrevistas fue determinado por las alumnas y, puesto que su estancia en el internado es completa, la mayoría de las pláticas se realizaron en los diferentes lugares de vida cotidiana en la Normal: los dormitorios, los pasillos, el comedor y en el local³⁸ del Comité Estudiantil. De igual modo, ya que se necesitaba contar con tiempo libre, ninguna entrevista se llevó a cabo en las horas de clase ni en los salones, lo cual automáticamente me situó fuera de las aulas de la Normal y, considero, a relegar a un segundo plano, sin buscarlo, el elemento académico-áulico de mis indagaciones. De esta manera, el “lugar de la entrevista” no sólo fue un espacio físico y contextual, sino que se convirtió en un espacio etnográfico en sí y en una oportunidad para establecer lazos de convivencia y amistad con algunas de las chicas.

Adicionalmente, iniciar con las entrevistas a egresadas mostró sus virtudes en esta segunda etapa del trabajo de campo, especialmente en el acercamiento con las alumnas actuales, al proporcionarme insumos para las entrevistas: el haber escuchado un sinfín de experiencias de egresadas de diferentes generaciones de la Normal me familiarizó con la vida cotidiana de la Normal Rural y la variedad de prácticas y discursos, muchos de éstos inexistentes en la actualidad, pero otros, los más, todavía vigentes en las experiencias de las alumnas actuales.

Finalmente, el cierre del trabajo de campo se suscitó de manera apresurada y forzada. Y es que mi salida del campo estuvo influenciada por una llamada de atención que me hizo tanto el director y el subdirector académico de la ENRUVA, el 14 de marzo de 2019.

³⁸ Se trata de unos cuartos donde se concentra el Comité Estudiantil en turno. Éste cuenta con una sala de juntas, una cocina y unas literas para las alumnas que se quedan de guardia. Este lugar nunca se encuentra solo, siempre hay supervisión de las alumnas de guardia y las guardias son rotativas entre las alumnas de las diferentes carteras.

En esa reunión se cuestionó mi presencia activa en ciertos espacios y horarios en la Normal, refiriéndose a mis visitas por la tarde y en los dormitorios y el comedor para las entrevistas con las alumnas, y mi acercamiento con las estudiantes. El motivo, me comentaron, era la posible interrupción que mis actividades pudieran tener en la vida escolar con las estudiantes y lo prolongado de mi estadía, dado que mi trabajo en el archivo había terminado en noviembre del año pasado. Me aclararon también que algunos porteros habían cuestionado mi entrada a la escuela y que ellos no habían sido notificados de mi estudio y, por ende, de mi autorización para ingresar.³⁹ Finalmente, se condicionó mi entrada a la Normal, previo aviso, notificación y permiso de la parte directiva, y se me prohibió ingresar en horarios vespertinos y nocturnos.

Decidí la no confrontación y acepté todas las medidas y me retiré con muchas preguntas y un malestar mezclado con tristeza. Después de esa plática mis ingresos a la Normal fueron más escasos y tras haber tenido un par de momentos tensos con uno de los directivos con los cuales tuve la plática, decidí cerrar campo lo más pronto posible, hacia mediados de abril de 2019.

En el trabajo etnográfico, entrevisté a la maestra Alicia egresada de la Normal y actualmente docente. A raíz de esto, surgió la posibilidad de conformar un proyecto de Radio escolar de manera conjunta con sus alumnas de cuarto año, donde mi papel pasó de la investigación a la colaboración, aprovechando mis escasos conocimientos de radios comunitarias y el uso de algunos programas para editar audios. El trabajo se realizó de abril a junio de 2019.

Este trabajo colaborativo se convirtió en una posibilidad de continuar el trabajo de campo “fuera” de la Normal, pero en contacto con las estudiantes y docentes. De hecho, en ciertos momentos (como la Clausura del Ciclo Escolar) mi relación con la maestra Alicia fue un “blindaje” para justificar mi presencia dentro de la escuela sin tensar las relaciones con los directivos.

³⁹ Sobre el papel de los y las trabajadores no docentes de la ENRUVA, así como de su poder de acción en la correlación de fuerzas dentro de las y los actores escolares dentro de la Normal, hablaré con más detalle en el capítulo tres. Por el momento, basta decir que la red familiar y de paisanaje existente entre las y los trabajadores no docentes, como los porteros, les permite situar sus opiniones como legítimas en tanto un trabajador más de la institución. Este poder se basa en dichas redes, pero también en su afiliación al sindicato magisterial que les otorga derechos similares a los que tienen los docentes.

Metodológicamente, mi ruta volvía a modificarse, pero esta vez yo era la razón principal de dicho cambio. Parece ser que mi presencia sí había tenido un impacto y que tanto mi cercanía con las estudiantes, la desconfianza del personal no docente y mi cercanía con la maestra Alicia⁴⁰, incluso, habían sido parte del “conflicto”.

De esta manera, y sin pensarlo, quedé incorporada en esa red de actores y pugnas que el movimiento estudiantil de agosto de 2018 había dibujado, ya que de pronto se hicieron visibles tanto los grupos políticos dentro de los docentes en la Normal, la sospecha y vigilancia de los trabajadores no docentes hacia elementos externos y el papel de las estudiantes y el Comité Estudiantil como una fuerza política.

El carácter conflictivo de las relaciones entre actores escolares del normalismo rural me llegaron a “alcanzar” en mi propia experiencia “en” campo, donde mi posicionamiento, además de no ser aséptico ni neutro, sino parcial (Hernández Castillo, 2011) y situado (Haraway, 1995), ingresó en esa red conflictiva y de tramas sociales con múltiples contradicciones (Hale, 2015); red y tramas que finalmente sirvieron como espacios de generación de conocimiento.

Es decir, en primer lugar, mi cercanía con las estudiantes durante el trabajo de las entrevistas, mi presencia en sus espacios íntimos, así como mi identificación con ellas desde la condición de género, junto con el apoyo de la maestra Alicia, constituyeron elementos para ligarme al bando de las estudiantes y al grupo político de la maestra. Esto leído en el marco del paro y conflicto, donde estar con las estudiantes implicaba conocer su versión del conflicto y, por lo tanto, las diversas violencias denunciadas.

Por otra parte, tener acceso a sus espacios íntimos también me permitió conocer y presenciar prácticas y discursos que quizá hubiera sido muy difícil mirar dentro de las aulas de clases o en espacios “formales” y bajo la presencia de docentes y directivos. De esta manera, presenciar su intimidad fue una ventaja en

⁴⁰ La maestra Alicia es considerada como una docente “alumnista”, es decir, que apoya a las estudiantes en algunas decisiones e incluso algunos movimientos, como el suscitado en agosto de 2018. Su contraparte, son los docentes llamados “academicistas”, aquéllos que le dan más importancia a las cuestiones escolares que a las movilizaciones, problemas o peticiones de las alumnas.

términos etnográficos y de construcción del “dato” pero al mismo tiempo sumó dilemas al compromiso ético y político de la investigación, sobre todo al cuestionarme en torno qué “exponer” y qué no en la investigación, qué compartir y qué callarme sin transgredir la confianza de ellas ni mis objetivos como investigadora social.

Por otro lado, la sospecha de mi presencia en el personal no docente también “dice” mucho sobre este grupo de actores dentro de la ENRUVA y las relaciones de poder que ejercen, así como el control que tienen de ciertas áreas y espacios de la institución. Parece que también para estos sujetos mi cercanía con las estudiantes y mi “intrusión” en espacios no áulicos dentro del internado fue un factor de “alarma” que implicó que los directivos tomaran cartas en el asunto. En esos términos, ser “posicionada” en el conflicto me dio la oportunidad para presenciar y participar, de primera mano, en sus mismas contradicciones y tensiones.

1.5 Los virajes y cambios en mi mirada

Como comenté al inicio de este capítulo, regresar a la ENRUVA y a la comunidad de Tamazulapan en 2018, ahora ya como investigadora de un programa doctoral, significó un reacomodo de miradas e intereses que me posibilitaron concentrar la atención en ciertas sujetas y sujetos sociales sobre otros y también ampliar mi enfoque hacia fenómenos, relaciones y circunstancias que había obviado los años anteriores. Así, la mirada retrospectiva, el bagaje teórico metodológico de mi formación doctoral y lo experimentado y vivido durante el trabajo de campo, suscitaron una serie de cambios y transformaciones que fueron definiendo y precisando mi objeto de investigación. Como cierre de este capítulo, procedo a explicar cuáles fueron estos virajes.

1) De los programas curriculares a la agencia de las y los actores (docentes y alumnas)

Como lo expliqué, uno de los aspectos que me permitió acercarme a la ENRUVA fueron los talleres que tenían como objetivo dar elementos a las y los docentes para el diseño, planeación y ejecución de una serie de materias englobadas en un Trayecto formativo. Incluso el proceso de seguimiento que planteé después para

dichas materias también fue pensado desde la importancia del programa curricular que se estaba gestando y lo pertinente de situar la interculturalidad y la comunalidad como temas de discusión y debate en la formación docente de las y los normalistas de la región mixteca. Sin embargo, conforme fui avanzando en el seguimiento a docentes durante el 2015 y 2016 así como la obligación de plantear un protocolo de investigación que sistematizara mi experiencia, el foco central recayó no tanto en las materias diseñadas y ejecutadas sino en la capacidad de agencia del colectivo docente para poder organizar, diseñar e implementar la propuesta de formación docente sin la anuencia oficial de las autoridades educativas del nivel. Si bien se contaba con un recurso económico previo para dicho proyecto y la propuesta estaba enmarcada en una solicitud que la misma DGESPE había hecho a las Normales del estado (e incluso a nivel nacional), el pilotaje que se realizó de la propuesta, antes de ser reconocida oficialmente, fue más bien un acuerdo y negociación entre los docentes y la parte directiva de cada Normal, dentro de los márgenes institucionales y arreglos posibles que cada Normal, en tanto espacio propio y con cierto grado de autonomía, posee. Más tarde me enteraría que la propuesta del Trayecto formativo era parte de una historia de iniciativas propias y de organización colectiva de varios años atrás, es decir, la agencia de dicho colectivo estaba articulada a trayectorias de construcción de autonomías pedagógicas, en el marco de luchas políticas (González, 2021, comunicación personal).

Esta capacidad de movilización entre dichos “márgenes” será un elemento ya destacado por otros investigadores y en otros niveles educativos, no así en el normalismo: González Apodaca (2008) para bachillerato, Gutiérrez (2014) en Educación Primaria, Maldonado Hernández (2017) en Educación Superior y Maldonado (2011) para un panorama general de la “nueva” educación en Oaxaca. Pero esta capacidad de agencia no sólo fue visible en las y los docentes de la ENRUVA sino también en las alumnas normalistas rurales, a través de su Comité Estudiantil, ya que organizaron un movimiento estudiantil que pudo parar toda actividad en la escuela, además de negociar la salida de los directivos en turno, una de las demandas que sostuvieron durante los más de tres meses que duró el paro.

En ese sentido, el motivo principal de mi primera llegada a la ENRUVA en 2014 se vio rebasado con las acciones, estrategias y negociaciones, muchas de ellas históricas, que comenzaba a observar de docentes y alumnas.

2) Del interés en los docentes y sus iniciativas a la perspectiva de las estudiantes y docentes mujeres

La agencia de las alumnas normalistas rurales no sólo fue evidente con el paro que organizaron sino también comenzó a cobrar relevancia una vez que pude platicar con ellas ya durante el trabajo de campo. Las entrevistas que llevé a cabo, además del trabajo que realicé con un gran número de egresadas de distintas generaciones, me introdujeron al mundo del normalismo rural desde la perspectiva de sus alumnas, algo de lo que conocía “poco” ya que, durante los talleres en 2014 y el seguimiento de 2015 y 2016, mi acercamiento fue casi exclusivamente con docentes hombres.

En estas entrevistas, conocer las demandas que originaron el movimiento estudiantil dentro de la ENRUVA, me situó en el tipo de relaciones desiguales, jerárquicas y violentas que experimentaban, tanto con el Estado mexicano como con las autoridades educativas locales, como el director, la subdirectora académica y ciertos docentes.

Además, al realizar entrevistas en espacios íntimos dentro del internado, como dormitorios, comedor y pasillos, pude mirar aquellos espacios donde las alumnas recreaban una serie de estrategias de convivencia, apropiación y negociación de la cultura escolar. Con esto me percaté de varias aristas del internado y del normalismo rural en los que no había reparado y donde las normalistas rurales eran las protagonistas.

Finalmente, el trabajo colaborativo sobre radio escolar que emprendí con la maestra Alicia y su grupo de alumnas de cuarto año me convenció definitivamente de centrar el foco de la investigación en la experiencia de las normalistas rurales en su paso por la ENRUVA, así como la serie de aspectos y elementos implicados que permitían su constitución como sujetas sociales, políticas y pedagógicas. Además,

elegirlas a ellas como sujetas principales de la investigación, aporta a los estudios sobre el alumnado de las ENR, hasta hoy escasos (Civera, 2008).

3) La primacía de lo político en la formación de las normalistas y sus experiencias dentro de la Normal Rural

Uno de los aspectos que más acaparó mi atención en el proceso de acercamiento y convivencia que tuve con las alumnas normalistas rurales fue su formación política y el carácter eminentemente político de muchas de sus actividades en la vida del internado. El movimiento del que fui testigo a inicios de mi trabajo de campo, organizado y mantenido gracias al Comité Estudiantil de la ENRUVA, fue el elemento más visible y evidente de dicha formación. Sin embargo, conforme pude ir platicando con las alumnas y conviviendo con ellas reparé en el carácter primordialmente político de la formación de las normalistas que en muchos casos iba más allá que los cargos en el Comité Estudiantil.

Si bien existen varios estudios donde se habla de dicha formación política en las ENR y el papel del Comité Estudiantil en ésta (Civera, 2008; Padilla, 2014; Hernández, 2015; González y Amann, 2009), lo cierto es que el enfoque etnográfico del trabajo me permitió registrar otras prácticas escolares de formación política que hasta el momento no se documentan en los estudios históricos del normalismo rural, como las prácticas docentes y su carácter político, la clausura del ciclo escolar o el proceso de ingreso a la Normal Rural.

4) De la invisibilidad del género como categoría analítica a su emergencia como categoría transversal de la investigación

Un cuarto elemento que surgió en este “regreso” a la ENRUVA fue el género como categoría analítica transversal de la investigación. En 2014 mi mirada se concentró en el colectivo de docentes hombres, más en ningún momento fui consciente de la ausencia de las docentes mujeres en el colectivo, del tipo de relaciones establecidas con las alumnas normalistas e incluso de mi papel dentro del equipo de asesores y tallerista como única mujer.

Centrar mi interés en las estudiantes y docentes normalistas mujeres significó develar, desde mi propia experiencia, la especificidad que traería consigo el hecho de que el internado era exclusivamente femenino, de que a pesar de esto la planta docente era predominante masculina y de que, con las quejas de violencia y abusos expuestas con el movimiento estudiantil de agosto de 2018, la estructura patriarcal y la imposición de ideologías sexo genéricas estarían presentes en las experiencias y configuraciones de las normalistas rurales, en tanto mujeres, jóvenes, campesinas e indígenas.

Aunado a estos puntos estuvo mi propia experiencia como investigadora mujer en las relaciones de investigación establecidas en el trabajo de campo. La reunión con los directivos donde se me cuestionó sobre mi propia estancia en la Normal, me “tocó” emocionalmente: sentí varias acciones del personal mencionado como violentas y de total confrontación, a las cuales no respondí. La complicidad con la maestra Alicia me permitió seguir adelante, en términos concretos porque colaborar con su grupo me dio un pretexto para continuar mi relación con las alumnas, pero emocionalmente también ella y las alumnas se convirtieron en un apoyo y espacio de contención. Leer esta experiencia desde el género y mi posición ya no sólo como investigadora, escolarizada y mestiza ciudadana, sino también como mujer, me ayudó a identificarme con las normalistas rurales y colocar la diferencia genérica como elemento central y eje transversal de toda la investigación.

5) La prevalencia de lo rural sobre lo intercultural como elementos constitutivos de la identidad normalista

Finalmente, dentro del discurso del normalismo rural que sostenían las alumnas, una categoría identitaria y pedagógicamente central fue “lo rural”. Este aspecto me sorprendió, sobre todo porque venía de estudiar la educación indígena e intercultural donde la identidad étnica adquiriría mayor peso en el discurso de las y los sujetos.

Aparentemente, según las materias del Trayecto formativo del colectivo de docentes de la ENRUVA, la interculturalidad enfocada hacia “lo indígena” como

categoría identitaria reivindicativa, apenas comenzaba a ser tema de discusión en el nivel de formación docente.⁴¹

Esta supuesta ausencia de “lo indígena” en dicho nivel, me pareció sospechosa por la amplia diversidad cultural de Oaxaca y la reivindicación étnica que varios sectores y colectivos ha venido realizando desde hace años. Sobre todo, por la historia del movimiento indígena estatal y su demanda de reconocimiento. Particularmente en el ámbito educativo, destaca la lucha del Movimiento Democrático Magisterial en los años 80 y más recientemente, con la construcción del PTEO⁴² en Educación Básica.

La misma sorpresa me llevé cuando me adentré al discurso del normalismo rural desde su organización estudiantil nacional, la FECSM. Según este discurso, ser hijos e hijas de campesinos, personas “pobres” o de escasos recursos, se convertía en una categoría identitaria importante que definía el actual perfil del alumnado y, por ende, la defensa de las ENR y el normalismo rural como proyecto político pedagógico.⁴³

Asumir la importancia de “lo rural” como categoría identitaria de las alumnas de la ENRUVA fue un aspecto central en mi cambio de perspectiva en esta investigación doctoral. Aunque conforme fui avanzando en el trabajo de campo me di cuenta de que dicha categoría no era la única en juego en el proceso de constitución de las normalistas como sujetas sociales, sino que era la categoría base desde la cual se entrecruzaban y actualizaban otras. En ese sentido investigar la prevalencia de dicha categoría, su actualización y resignificación en el discurso y las prácticas de las normalistas de la ENRUVA, se convirtió en un objetivo analítico

⁴¹ En los planes de estudio oficiales actuales (Planes 2012) no hay ninguna mención a la educación normalista en términos de pertinencia cultural, lingüística y étnica.

⁴² El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) es una propuesta educativa que fue construida por la Sección XXI del SNTE en conjunto con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, cuyo documento rector fue publicado en enero de 2012. Su objetivo general es articular la escuela con la comunidad e incorporar los saberes comunitarios con el objetivo de modificar las relaciones verticales existentes en el sistema educativo de Oaxaca. Por lo tanto, el Plan contiene actividades en donde se reconoce la diversidad sociocultural de Oaxaca y el tipo de condiciones diferenciadas que esto genera entre la población (PTEO, 2012).

⁴³ Incluso, en muchos casos, dicho discurso me recuerda al proyecto educativo del cardenismo y a la Educación Rural de la posrevolución.

del trabajo. Desde la visión de Rockwell (2007), situar las reformas educativas en una perspectiva de larga duración y observar sus expresiones locales y la forma en que son asumidas, permite comprender sus procesos de sedimentación y construcción local, a menudo inacabados y contradictorios.

Así, con estos cinco virajes es como pude definir el objeto de investigación, enfocar a las sujetas normalistas rurales como las protagonistas, y ubicar las categorías y dimensiones centrales -e incluso algunas transversales- del trabajo, que iré presentando en el resto de los capítulos.

Capítulo 2.- La sujeta normalista rural desde las políticas educativas: del protagonismo al abandono del normalismo rural como proyecto político pedagógico de Estado

Introducción

En una de las últimas sesiones del Taller impartido en la ENRUVA, en diciembre de 2014, me tocó mirar a las estudiantes afuera de la escuela, justo en el momento en el que paraban un autobús comercial en la carretera 190 que conecta la ciudad de Oaxaca con la de México, carretera sobre la que se encuentra la Normal Rural. Era un grupo de alrededor de cinco estudiantes, dos de ellas sostenían una manta con alguna consigna que no recuerdo y el resto, después de hacerle alto al chofer, se apresuraron a subir para después de algunos minutos, comenzar a bajar a todos los pasajeros. Una vez hecho esto, el autobús entró a la Normal y ahí fue resguardado. Mientras tanto, estaba de espectadora, atenta a lo que sucedía. Un maestro me explicó que se trataba de un “secuestro”⁴⁴ de autobuses para trasladarse a la ciudad de México, donde habría una marcha por los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa.

Era la primera vez que había visto, de manera directa y cercana, las acciones políticas realizadas por estudiantes normalistas, y no era para menos, dado que se enmarcaban dentro de las movilizaciones estatales y nacionales surgidas, a raíz del ataque armado en Iguala, por policías locales y estatales de Guerrero, en contra de los estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, el 26 de septiembre de 2014, y la consecuente muerte de seis personas, tres de ellas normalistas, más de 20 heridos y 43 estudiantes desaparecidos.

El acontecimiento cimbró a varios sectores de la sociedad y despertó la simpatía por la demanda y exigencia de justicia y aparición con vida de los 43, lo que ocasionó que las y los estudiantes normalistas rurales se vieran acompañados en las diferentes actividades y acciones políticas que comenzaron a organizar desde aquel hecho. Lo interesante fue que, por primera vez en muchos años, las Escuelas

⁴⁴ Comúnmente se le dice “secuestrar” autobuses, pero después nos explicarían las estudiantes y uno de los choferes que se llega a un acuerdo entre las partes: el chofer avisa a la central camionera que fue “secuestrado” por normalistas y se queda a cumplir con el traslado, su pago no se suspende. Por su parte, las chicas le proporcionan dónde dormir, comida y a veces una muda de ropa para que pueda bañarse los días que dure la movilización.

Normales Rurales estuvieron en la mira de los reflectores, al menos mediáticamente, y, en muchos casos, fueron conocidas por sectores de la población que no sabía de su existencia.

La atrocidad del hecho, las múltiples anomalías por parte del sistema de justicia mexicano, el encubrimiento de la participación del ejército esa noche, así como la famosa “verdad histórica” presentada por el Procurador Murillo Karam que dio por resuelto el crimen, marcarían un antes y después de la noche de Iguala para el normalismo rural.

Sin embargo, ya durante mi trabajo de campo en 2018 y 2019 en la ENRUVA, especialmente con los testimonios de egresadas y egresados de Normales Rurales, descubrí que la noche de Iguala, como se le conoce a los acontecimientos descritos el 26 de septiembre de 2014, se inscribía en una historia de ataques sistemáticos a este tipo de escuelas por parte del gobierno.

En efecto, en los múltiples testimonios de las egresadas de la ENRUVA y los egresados de tres Normales Rurales varoniles, siempre salía a relucir algún acto violento cuando me compartían sus experiencias más significativas vividas como estudiantes: el asedio, la detención o la irrupción tanto del ejército o la policía (estatal o federal) en sus escuelas, en alguna manifestación o en los distintos movimientos estudiantiles donde participaron. De pronto, la imagen del maestro misionero, apóstol de la educación y reconocido como pilar del sistema educativo que conocía por las lecturas hechas de la época posrevolucionaria en México y las reminiscencias en la descripción que mi madre maestra hacía de su propia profesión, chocaba con los testimonios de egresados/as, con sus vejaciones y detenciones injustas.

¿Cómo es que el protagonista del proyecto posrevolucionario se había convertido en un lastre para el sistema educativo nacional? ¿Cómo el apóstol de la educación se había transformado en un criminal asociado al narcotráfico⁴⁵? ¿De

⁴⁵ Una de las versiones que surgió como posible causa del ataque de los estudiantes normalistas rurales de Ayotzinapa, estuvo ligada a que ciertos alumnos pertenecían a un grupo criminal contrario al cartel que controlaba la plaza de Iguala (Guerreros Unidos), razón por la cual se desató la balacera en contra de los autobuses de los estudiantes normalistas rurales. Para más datos ver Hernández, Anabel (2018) *La verdadera noche de Iguala. La historia que el gobierno trató de ocultar*, Proceso-Grijalbo: México.

qué manera la Escuela Normal Rural, la apuesta posrevolucionaria para la formación de docentes rurales, era ahora llamada “semillero de guerrilleros”⁴⁶?

Estas preguntas fueron centrales al momento de visualizar este segundo capítulo y querer construir una breve historia del normalismo rural desde las políticas educativas. Mi intención no es presentar un apartado histórico “obligatorio” del normalismo rural, como parte del usual recorrido de la política educativa mexicana. Esto debido a que existen ya múltiples escritos que versan sobre el tema (Latapí, 1998; De Ibarrola, 1998; Civera, 2001; Padilla, 2009; Coll, 2015) con una especial proliferación de análisis centrados en las primeras cuatro décadas del siglo pasado. Mi intención es, por el contrario, buscar un hilo analítico que pueda guiar y focalizar la revisión histórica, sin entrar en demasiados detalles, pero tratando de articular los estudios realizados sobre el normalismo rural en las primeras tres décadas de su existencia y los acontecimientos de la historia más contemporánea de las Escuelas Normales Rurales (ENR) que habían surgido en los testimonios de egresadas y egresados que pude recopilar.

En ese sentido, el objetivo del presente capítulo es analizar la construcción del sujeto y la sujeta normalista rural, en perspectiva histórica y desde las representaciones hechas por el Estado y las políticas educativas. Es decir, me interesa centrar el análisis en la construcción de la sujeta y el sujeto normalista rural desde la capacidad discursiva del Estado para crear identidades y subjetividades, a través de su política educativa oficial. Parto de la idea de que las políticas educativas tienen que ser entendidas como discursos, normas y formas de operación, diseñadas en las altas esferas del sistema educativo (Calvo, 2006), y, por ende, representativas de una construcción hegemónica identitaria de la y el normalista rural, genérica y racialmente diferenciada.

La historia del normalismo rural, como política educativa oficial, es vasta y con casi un siglo en su haber. La abordo siguiendo cuatro periodos, similares a los propuestos por Civera (2015b) y Bertely (2015): **1**) el periodo revolucionario, que abarca los inicios de las ENR en los años veinte y la educación socialista de los

⁴⁶ Descripción que utilizó la ex líder sindical del SNTE, Elba Esther Gordillo, para desacreditar la función social de las Escuelas Normales Rurales (Navarro, C., 27 de diciembre 2011).

años treinta (apartado 2.1 y 2.2), **2**) el periodo de la unidad nacional, a partir de los años cuarenta del siglo pasado hasta finales de los 60's, caracterizado por el inicio del abandono del normalismo rural como proyecto político pedagógico (apartado 2.3) , **3**) el periodo de crisis de las ENR (apartado 2.3), en los años 70's, y **4**) el periodo neoliberal (apartado 2.4).

Como complemento a este recorrido histórico de las políticas analizo las construcciones hegemónicas de la y el sujeto normalista rural desde dos fuentes primarias: 1) las cartas de petición de beca de aspirantes de la ENRUVA⁴⁷ y 2) los testimonios de egresadas de la ENRUVA y egresados de tres Normales Rurales varoniles. La inclusión de estas dos fuentes busca presentar una mirada situada y contextual de dichas construcciones hegemónicas (desde la ENRUVA y sus particularidades como ENR en la región mixteca de Oaxaca) y complementar la historia más contemporánea del normalismo rural, escasamente documentada, con los testimonios orales de las y los egresados.

Sobre los cuatro periodos históricos

La historia del normalismo rural en México requeriría más de un capítulo para ser narrada. Dado que el interés se centra en la configuración de la sujeta normalista rural en las políticas educativas del Estado mexicano, realizo un breve recorrido por la historia de las Escuelas Normales Rurales y sus etapas significativas, mostrando el cambio paulatino en la representación de una figura protagónica y con un aura mística, a una de desprestigiada y criminalizada. Así, en los cuatro periodos concentro el análisis en ciertos hitos o eventos representativos:

(1) En el periodo revolucionario incluyo los inicios de las ENR, en 1922, y los años treinta donde se consolidó la formación agrícola de los maestros, como consecuencia esta última del auge dado al campo con el gobierno de Cárdenas, la Reforma agraria y la educación socialista.

2) En el periodo de unidad nacional enfatizo en la instauración de un plan de estudio único para las Normales, lo que dejó fuera a las Normales Rurales y su proyecto de formación ruralista y en contradicción con las nuevas metas nacionales.

⁴⁷ Con una periodicidad de 1938 a 1980.

3) En el periodo de crisis señalo la eliminación, en 1969, de la casi mitad de las ENR del país.

4) En el periodo neoliberal de la educación enfatizo en las consecuencias de la Reforma Educativa de 2013 en las ENR. En este periodo hago también una breve mención de lo que Hale (2005; 2014) nombró como multiculturalismo neoliberal y su relación con el movimiento normalista rural.⁴⁸

Reitero que la historia del normalismo rural está caracterizada por cambios, pero también continuidades y múltiples transformaciones regionales a lo largo de los cuatro periodos. Como una manera de situar estos planos superpuestos, presento el cuadro 3 donde coloco los cuatro periodos históricos y acontecimientos relevantes de la historia nacional del normalismo rural y la historia local de la ENRUVA, mencionados en el capítulo (Ver cuadro 3 en la siguiente página).

⁴⁸ Estos cuatro periodos no pretenden desdibujar las particularidades, locales y regionales, y complejidades del normalismo rural, ni simplificar su historia; simplemente los propongo como punto de partida para comprender el estado actual de estas instituciones y poder vislumbrar el tipo de sujeto y sujeta normalista rural configurado a lo largo de los años.

BREVE HISTORIA DEL NORMALISMO RURAL



Cuadro 3: Periodos de la Historia del normalismo rural con fechas significativas mencionadas en el texto. Elaboración propia.

2.1 Los inicios de la Educación Rural en México y el papel de las Escuelas Normales Rurales

El estado posrevolucionario, durante sus primeros años, generó tres agencias para educar a la población: la escuela rural, la Escuela Normal Rural (1922) y las misiones culturales (1923) (Palacios, 1999).

Ya que el reparto agrario y el acceso a la educación pública fueron las dos principales conquistas de la Revolución Mexicana, la apuesta por la educación y su papel redentor y civilizatorio se conformó como una consecuencia del gobierno posrevolucionario. El proyecto de Educación rural fue visto como una manera de formar una identidad mexicana, buscar la justicia social, terminar con la exclusión

de varios sectores⁴⁹ y transformar a la sociedad (Padilla, 2009). El gobierno federal concentró sus energías en el medio rural y partió de la idea de que la educación escolar sería capaz de “moldear un nuevo hombre, sano, diligente y moral, y homogeneizar hábitos y costumbres en bien de la unidad nacional” (Loyo, 2011: 163).

En esta transformación, los campesinos e indígenas fueron el objetivo principal de las virtudes civilizatorias de la escuela rural federal cuya meta sería disciplinar y canalizar las energías de los campesinos rebeldes: la escuela les daría nacionalidad y modernidad (Vaughan, 2000). La tarea fue asignada al maestro rural que, como mediador entre la población campesina y el Estado, tenía la obligación de formar identidad y construir conciencias revolucionarias.

Las Escuelas Normales Rurales fueron creadas con el fin de preparar a los maestros de las poblaciones rurales e indígenas y mejorar la formación de los maestros en servicio (Civera, 2015a), actor que se convertiría en el líder comunitario encargado de transformar a las comunidades (Padilla, 2009).

La ENR en Tacámbaro (Michoacán), fundada el 22 de mayo de 1922, es reconocida en varios textos históricos del normalismo rural (Hernández, 2015; Elortegui, 2017; Cruz, 2000; Padilla, 2009), como la primera Normal Rural fundada en México.⁵⁰ No obstante, antes que ella hubo varias Escuelas Normales Regionales⁵¹, imaginadas y auspiciadas por las inquietudes de maestros, que no lograron sobrevivir ante la falta de recursos y apoyo institucional antes de la creación de la SEP, en 1921. El objetivo de éstas era capacitar de forma rápida e incluso itinerante a los nuevos maestros rurales que comenzaban a ser necesarios en el sistema educativo prometido en la Revolución.

⁴⁹ Las Normales Rurales fueron, para varios sectores pobres, único espacio de escolarización y formación. Como se verá más adelante, todas estas escuelas funcionaron con internados y comedores y a los alumnos se les entregaba una beca mensual de manutención.

⁵⁰ La segunda Normal fue la de Molango, Hidalgo, fundada el 1 de febrero de 1923, seguida de la Normal de San Antonio de la Cal en Oaxaca (Normal Rural Vanguardia, hoy situada en Tamazulapam del Progreso) establecida el 3 de noviembre de 1925 y objeto de nuestra investigación, y para el año 1926 se fueron fundando las de San Juan del Río Querétaro, la de Tixtla en Guerrero, en Cuernavaca Morelos, una en Izúcar de Matamoros Puebla y otra más en Ixtacuixtla en Tlaxcala (Cruz, 2000).

⁵¹ El sustento económico de las mismas, así como su adscripción era estatal, a diferencia de las Escuelas Normales Rurales Federales que, como su nombre lo indican, pertenecían en la naciente creada SEP.

Cuando la SEP se funda en 1921, echará mano de estas iniciativas previas y comenzará su objetivo de “crear una escuela primaria popular y de formar un nuevo tipo de maestro que la atendiera” (Civera, 2008: 33), útil al nuevo Estado mexicano que se estaba configurando. Por lo tanto, estos intereses ya venían surgiendo años antes y no necesariamente como una iniciativa exclusivamente del Estado.⁵²

Desde sus inicios, las ENR buscaron cumplir su labor más allá de las aulas, con proyectos y acciones que apoyaran a las comunidades donde se fundaron. Esta relación con las comunidades y su legitimidad dentro de las mismas, se fortaleció con el hecho de que fueron las propias comunidades, el personal docente y las y los alumnos, los que costearon las escuelas. Si bien el Estado fue su impulsor y el encargado de decretar su existencia, en los hechos, fueron los actores locales quienes se fueron apropiando de este proyecto (Hernández, 2015).

Las ENR debían fusionar la formación académica y pedagógica con la formación en las actividades de agricultura y ganadería, la complementación y el fomento del desarrollo agrícola y metas generales de la educación rural; sin embargo, en los primeros años la forma de cumplir con las metas planteadas a las ENR no fue algo claro, lo que trajo un sinnúmero de maneras particulares para “formar” a los profesores.

Esta situación dio la oportunidad para experimentar con varias propuestas pedagógicas del momento. Tal fue el caso de la escuela de la acción de Dewey, instaurada como obligatoria en 1923 para todas las escuelas del país y cuya centralidad era el aprendizaje a través del trabajo práctico (“el niño aprende haciendo”), la relación de la escuela con el contexto y la establecida entre los maestros, la escuela y la comunidad (Padilla, 2009). A decir de Civera (2015b), aunque no se tenía mucha idea sobre el funcionamiento de las Normales Rurales y el método para cumplir con sus objetivos, lo que sí se planteó desde el inicio fue su

⁵² Debido a los fines de esta investigación, no entraré a detalles sobre este proceso previo a la creación de la SEP en 1921. Para una descripción más detallada de estos antecedentes de las Escuelas Normales Rurales Federales, que por fines prácticos nombraremos simplemente como Escuelas Normales Rurales en esta investigación o ENR, pueden ser consultado el texto de Civera, Alicia (2008) *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense: Toluca.

diferencia y particularidad frente a otras Normales y centros de formación: las ENR debían ser lugares para campesinos comprometidos con el mejoramiento de la vida de éstos, al otorgar oportunidades económicas, políticas y culturales a la población, meta que se mantendrá en la actualidad.

Esta característica, junto con la posibilidad de experimentar pedagógicamente, fueron configurando lo que Civera (2008) sostiene como una cultura escolar particular que privilegiaba la educación racional, activa, vital donde se diera prioridad a la observación y el método de proyectos, menospreciaba la evaluación del conocimiento y le daba importancia a la responsabilidad de los estudiantes en su proceso formativo (autonomía).

De igual modo, la falta de recursos materiales y humanos para su funcionamiento, además de propiciar el apoyo comunitario, trajo consigo dos consecuencias: la necesidad constante de aprovechar al máximo los recursos disponibles y ser creativos con los mismos, hecho que de cierta manera aceptaba el carácter marginal de estas escuelas (Civera, 2008) y la exigencia de los donadores de recursos a participar e intervenir en la vida de las Escuelas, circunstancia que ocasionó varios conflictos.

Aspectos relevantes de las ENR en esos años fue la complementariedad de las materias académicas con reuniones sociales en la comunidad donde “se leían noticias, se cantaba, tocaba y bailaba con la orquesta típica” (Civera, 2008: 54), además de la participación en la organización en las fiestas patrias, convivios, kermeses; tareas que además de darle proyección comunitaria a las Normales Rurales, les proveía de una fuente para obtener fondos económicos.

Estas acciones buscaban “civilizar” a la comunidad. Por ende, los/as normalistas rurales fueron instruidos no sólo con las materias académicas sino también con prácticas agrícolas y el trabajo en talleres y oficios. Estos últimos variaban en cada una de las ENR pero generalmente existían talleres de carpintería y fabricación de jabones, con el fin de fabricar los muebles del internado o venderlos y fomentar la higiene, respectivamente. Para el caso de las alumnas mujeres, se buscaban oficios como corte y confección, bordado y fabricación de conservas, como una medida para enseñar, ya como maestras, cómo apoyar al sustento

familiar (Civera, 2008). Es decir, en sus inicios, las ENR contaron con un currículo sexuado donde se realizaban diferenciaciones de género claras entre lo que debían ser, hacer y saber las generaciones. Así, a decir de López (2019) y Leñero (2019), a través de estos currículos diferenciados de las ENR en sus primeros años, se asume que existió una construcción particular de lo femenino y lo masculino en las identidades individuales y colectivas. Aunque en la actualidad ya no hay un currículo diferenciado explícito para las ENR varoniles y femeniles⁵³, el hecho de que la ENRUVA sea un internado femenino sí pesará en las construcciones que se hagan de ellas como sujetas normalistas rurales.

Por otro lado, los talleres y oficios, sostiene la misma autora, fueron esenciales para incentivar el hábito del trabajo, combatir la ociosidad, fomentar el aprender haciendo y el autosustento de los estudiantes. Igualmente, estas actividades eran vistas como una forma de fomentar hábitos de higiene, puntualidad, responsabilidad y cooperación entre la población estudiantil de las ENR (Hernández, 2015).

Finalmente, un aspecto novedoso, y controversial para la época, fue la instalación de los internados mixtos en estas escuelas. La organización de los mismos, en parte por la precariedad que se comentó, pero en parte también por la influencia de Dewey y la escuela activa, se basó en el uso de la libertad y convicción para mantener el orden y rechazar así métodos coercitivos. La idea de formar espacios democráticos y aprender desde el “hacer”, partía de que la “disciplina no debía provenir de un agente externo que la impusiera. Un proceso formativo completo implicaba que el educando incorporara en sí mismo “la necesidad y habilidad de autocontrolarse, por convicción” (Civera, 2008: 64). Dentro de este proceso incluso se impulsaba que las y los jóvenes pudieran participar en el gobierno escolar (el autogobierno).

El carácter controversial de la convivencia de hombres y mujeres en los internados y su oposición de sectores sociales conservadores, obligó a los gobiernos a plantear la idea del internado como familia extendida (Civera, 2008;

⁵³ Es decir, a pesar de que el plan de estudios no hace diferencia de materias por el sexo de los y las estudiantes, sí existe un currículo oculto diferenciado por género que marcará diferencias entre los internados varoniles y femeniles.

2006), una postura que Civera menciona como intermedia entre los postulados pedagógicos del siglo XIX y los principios de la escuela nueva: el director sería el padre, su esposa, que muchas veces se iba a vivir con él al internado, la madre, los maestros los hermanos mayores y el alumnado serían los hijos menores, instruidos y guiados por toda la familia. Además, años más tarde, cuando las ENR se convirtieron en Regionales Campesinas, las mujeres que ingresaban a estas escuelas fueron mal vistas por los sectores conservadores de las comunidades ya que “se prestaba a representaciones estereotipadas con connotación sexual” (Hernández, 2019: 76).

El internado como familia también permitió subsanar la falta de recursos ya que todos los integrantes tuvieron que echar mano de sus redes, estrategias y contactos para sacar adelante a las Normales Rurales. De la misma manera, esta forma de organización cuestionaba la obediencia absoluta a las autoridades, aspecto que sí marcaba una ruptura clara con la organización tradicional de los internados en la época porfirista.

Con el gobierno de Calles y Cárdenas, a finales de los años veinte y toda la década de los treinta, el énfasis de las Normales Rurales recaerá en la formación agrícola, acorde con el impulso dado a la búsqueda del desarrollo del campo (Calles) y el reparto de tierras (Cárdenas).

El gobierno modernizador callista (1924-1928), enfocado en elevar la productividad mediante cooperativas, fundó las Escuelas Centrales Agrícolas (ECA) en 1926, instituciones que formaron técnicos agrícolas y representaron al reciente Banco Nacional de Crédito Agrícola.⁵⁴ Estas escuelas surgieron a la par de las Escuelas Normales Rurales y tuvieron una fuerte inversión, sobre todo en infraestructura, maquinaria y dotación de tierras (Civera, 2004).⁵⁵ Por desgracia, con

⁵⁴ Fue el primer banco agrícola de la posrevolución, fundado en 1926, que partía de la lógica que la sola distribución de la tierra no era suficiente para cumplir con las demandas de campesinos, productores, ejidatarios y cooperativistas. El banco fue público, sostenido por el Banco de México, y sus recursos se garantizarían con las aportaciones y trabajo de agricultores organizados de manera libre e independiente en sociedades de crédito agrícola. Ver Méndez Reyes, Jesús (2017) Financiamiento rural y el Banco Nacional de Crédito Agrícola, en <https://www.amabpac.org.mx/wp/financiamiento-rural-y-el-banco-nacional-de-credito-agricola/>, consultado el 22 de junio de 2020.

⁵⁵ Una gran mayoría de ellas se instauraron en viejas haciendas con grandes hectáreas para poner en práctica los conocimientos adquiridos.

la crisis de 1926, el apoyo gubernamental disminuyó considerablemente, aspecto que “obligó” a las escuelas, en palabras de Civera (2004), a desarrollar formas de organización interna y vínculos con las comunidades vecinas para su subsistencia.

El objetivo de las Centrales Agrícolas fue crear un sistema de capacitación técnica agrícola popular (Loyo, 2011) para elevar la productividad en el campo mediante la formación de alumnos en el tema, que después serían los encargados de capacitar a los campesinos para mejorar así la producción de las tierras. La falta de recursos económicos y, por consiguiente, el apoyo en infraestructura, créditos y maquinarias prometidas, la dificultad en reclutar estudiantes que cumplieran el perfil de ejidatarios y productores y la falta de ingenieros agrícolas que desarrollaran técnicas propias para pequeñas propiedades y ejidos, características del campo mexicano en esa época, fueron factores que no permitieron su éxito.

De igual modo, dentro de las ECA, el internado como familia dejó de funcionar como forma de organización y se instauró un reglamento que priorizaba la obediencia, la disciplina, el control y vigilancia del estudiantado, muy lejos de la visión de libertad, responsabilidad y democracia de los primeros años de las ENR. Dicho reglamento daba pie a la organización del alumnado, pero no tenían voto para las decisiones del internado. El descontento no se hizo esperar y poco a poco fueron encontrando maneras para manifestarse e implicarse en el gobierno escolar. Su papel activo se acrecentará con las Regionales Campesinas más tarde.

La mención de las ECA en este recuento histórico resulta importante ya que buscaron compaginar el desarrollo económico con el educativo y porque en 1933 se fusionaron, junto con las Escuelas Normales Rurales en las Escuelas Regionales Campesinas (ERC), instituciones que marcarían la importancia del quehacer comunitario y de labor social del maestro rural, desde la educación socialista y el gobierno cardenista.

Por lo tanto, en los inicios del normalismo rural, la construcción del sujeto/a normalista rural se caracterizó por su función civilizatoria, orientada al campesino y al indígena al cual tendría que transformar e integrar a la nueva nación. Esta función sería posible con una formación que fusionó aspectos académicos con conocimiento agrícolas y de oficios y talleres, los cuales pondría en práctica al llegar

a las distintas escuelas y comunidades asignadas una vez egresado/a. Dentro de esta misma construcción, un aspecto importante fue la primacía que se le dio al conocimiento práctico y el saber hacer sobre la teoría y lo académico, en clara consonancia con los preceptos de la escuela activa.

Este punto es una característica hallada en la formación pedagógica más contemporánea de normalistas rurales (Civera, 2008) y en lo que llamaré en esta investigación como la formación rural normalista de la ENRUVA. Sin embargo, sobresale en estos mismos años la existencia del currículo sexuado donde había claras diferencias entre lo aprendido por alumnas y alumnos, en función de los roles genéricos asignados a hombres y mujeres de esa época, por lo que muchas veces la formación docente reprodujo las relaciones asimétricas de género y ancló a las normalistas mujeres a estereotipo esencialistas (López y Hernández 2019).

Finalmente, en estos primeros años la libertad, responsabilidad y organización entre el alumnado, producto del autogobierno, van a ser ejes centrales del perfil la normalista rural, aprendidos en la vida cotidiana dentro del internado y en la formación política que surgirá muchos años después. Justo el autogobierno será trascendental para poder comprender la manera en que el Comité Estudiantil, ya dentro de la cultura escolar actual de la ENRUVA, ha tenido tanto peso, poder y control sobre ciertas actividades y prácticas dentro de la Normal, pero sobre todo en la configuración de ciertas subjetividades en las alumnas, delineando así un tipo de sujeta normalista rural particular.

2.2 Las ENR durante el Cardenismo

Será a inicios de los años treinta cuando las recientes Escuelas Centrales Agrícolas se fusionen con las Escuelas Normales Rurales y las Misiones culturales, dando origen a las Escuelas Regionales Campesinas en 1933, instituciones con un plan de estudios de cuatro años⁵⁶ y el fin de formar técnicos agrícolas (dos años) pero al

⁵⁶ Aunque Civera (2015a) menciona que los años de estudios en las Regionales Campesinas podían ser de 7 años (de 4 a 3 años de formación primaria y 3 o 4 años de formación agrícola). Recordar que las primeras Normales Rurales de los años veinte sólo constaban de dos años de estudio.

mismo tiempo maestros rurales (dos años más).⁵⁷ Como el objetivo era realizar la transformación del campo mexicano, en consonancia con la reforma agraria cardenista, estas “nuevas” escuelas estaban dirigidas a hijos e hijas de campesinos y ejidatarios; su base era el aprendizaje en la práctica y su plan de estudios, así como la vida cotidiana de las instituciones, se vio enriquecido con actividades culturales, deportivas, económicas y de organización política. La meta era lograr que los futuros docentes y técnicos agrícolas llegaran a ser líderes comunitarios y gestores para el reparto agrario (Civera, 2015a), una especie de intermediarios entre el Estado y las comunidades.

En ese sentido, las ERC⁵⁸ fueron concebidas como instituciones que buscaban un desarrollo integral comunitario. A decir de Hernández (2015) estas escuelas no podían entenderse sin la polivalencia, donde la carrera, para 1935, tenía un triple saber: académico, pedagógico y agrícola. De esta manera, la función del docente rural en la década de los treinta estaría centrada en la integración del país y enseñarle vida al pueblo, mediante la transformación de la cultura campesina (Palacios, 1999). Así, el/la docente fueron vistos como los continuadores de los “oficios evangelizadores, heroicos portadores de mensajes de salvación” (51).

El sentido popular de las Regionales Campesinas también se configuró a partir del cambio en la composición de los perfiles de los estudiantes: comenzaron a incorporarse campesinos y ejidatarios pobres e indígenas, gracias a la campaña de promoción que realizaron los docentes de estas escuelas. El éxito del reclutamiento se debió a que fueron vistas como “fuentes de oportunidades de vida y de ascenso social para la población rural” (Civera, 2008: 152). y porque muchas de éstas, a diferencia de las primeras Escuelas Normales Rurales, se situaron en espacios donde la oferta educativa era escasa. Además, desde el gobierno, se comenzó a ofrecer una beca para el sustento del estudiante, así como la promesa de entregar plazas a los egresados.

⁵⁷ El viraje dado a la enseñanza agrícola puede verse en 1932, cuando las Normales rurales pasaron a formar parte del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, institución dirigida en esos años por Narciso Bassols y de la cual dependerán las Escuelas Regionales Campesinas (Civera, 2006).

⁵⁸ Durante el periodo de Cárdenas llegaron a existir 36 Escuelas Regionales Campesinas en todo el país.

Sin embargo, nuevamente el ingreso a estas Escuelas estuvo diferenciado por el género ya que, según el estudio de Hernández (2019), el acceso de las mujeres a las Regionales Campesinas tuvo un sesgo de género y clase. Por ejemplo, entre los requisitos solicitados, sólo a las mujeres se les ponía un límite de 18 años de edad, ya que se daba prioridad a la edad del matrimonio antes que el ingreso a estudiar. Esta medida sexista, apunta el mismo autor, se combinó con otras como la asignación de un porcentaje menor en la matrícula de ingreso de mujeres (generalmente el 30%), como un intento de disminuir la tendencia a la feminización del magisterio (Hernández, 2019). Muchas de las veces ese porcentaje ni siquiera se cumplió debido a que las mujeres no contaban con el cuarto o sexto grado (educación postelemental) requerido o porque la organización de la sociedad rural de los años 30's no brindaba a las mujeres otras habilidades que no fueran las relacionadas con la administración del hogar y la crianza de los hijos. Esta diferenciación en el ingreso no eliminó la opción de educación y movilidad social y familiar (acción habilitante) en que se convirtieron las Regionales Campesinas para aquellas mujeres que sí concluyeron sus estudios.⁵⁹

Más tarde, la educación socialista, promulgada en 1934 con la modificación al artículo tercero constitucional, vendría a consolidar muchas de las prácticas ya realizadas en las ERC en años anteriores, con algunas particularidades ideológicas. A decir de Elortegui (2017), en la educación socialista, la acción educativa fue vista como el instrumento para el cambio social que partiría de un proceso de concientización colectiva. Por ende, la formación del docente rural tendría que estar enfocada en “formar líderes conscientes de sus derechos del campesinado y en la capacitación en el trabajo productivo organizado en cooperativas para transformar la base económica social correspondiente a un nuevo orden” (165-166).

Los futuros maestros y maestras fueron pensados como líderes de las comunidades ya no sólo en términos civilizatorios sino políticos. Es decir, como parte de su formación normalista dentro de las ENR se incitaba la creación de cooperativas con amplios sectores de la población o la organización de campesinos

⁵⁹ Sobre esta doble función (habilitante y coactante) de las ENR para las mujeres, propuesta de Hernández (2019), hablaré con más detalle en el capítulo cuatro de esta investigación.

de las zonas aledañas a las Normales para la exigencia de tierras como parte del reparto agrario que habría de emprender el gobierno de Cárdenas. En muchos casos, una vez egresados, estas acciones los convirtieron en líderes comunitarios con legitimidad social y política.

Muchas de estas prácticas ya se venían perfilando desde años antes en las Escuelas Normales Rurales y las Centrales Agrícolas, lo que hizo la educación socialista sólo fue cobijarlas (Civera, 2008), además de que agrupó a los/as normalistas bajo una identidad común basada en el origen social.⁶⁰ A decir de Civera (2008), la misión de las ERC fue parecida a la buscada en las ENR de los años veinte, sólo que subordinada a un fin: agitar a la población para luchar por alcanzar una sociedad sin clases.

Igualmente, fue durante los años de la educación socialista (en 1935) cuando se crea la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Es relevante señalar que en su nacimiento la FECSM reunió a los estudiantes alrededor de un discurso de clase en tanto estudiantes campesinos y utilizó un discurso radical para plantear sus demandas al gobierno, muchas de las cuales rebasaron el ámbito meramente escolar (Civera, 2008). No obstante, las negociaciones y acuerdos entre los gobiernos federales y la FECSM fueron constantes, al menos hasta 1968.⁶¹

Finalmente, los objetivos de la educación socialista favorecieron formas de autogobierno en varios planteles de las ERC o reforzaron los ya existentes (Civera, 2004). Precisamente el 21 de septiembre de 1935, se instruyó a los directores de las ENR para promocionar el gobierno escolar, bajo la idea de que los alumnos tenían que gobernarse a sí mismos (Hernández, 2015), muy parecido a lo que se planteó en los inicios de las Normales Rurales con la responsabilidad y autonomía como ejes importantes. A la distancia, el autogobierno fue uno de los ejes importantes en el funcionamiento del internado que influyó en la formación activa, colectiva y práctica de los futuros docentes rurales (Elortegui, 2017).

⁶⁰ Este origen social compartido será un elemento vigente en el discurso de las estudiantes de la ENRUVA y de la lucha y razón de ser de las ENR en el país: escuela “para hijas de campesinos” o “hijas de personas con escasos recursos”.

⁶¹ De este tema se hablará con más detalle en el capítulo cuatro.

Al final, como Vaughan (2003) menciona, la educación socialista fue útil como proyecto de integración del Estado, permitió darle al partido gubernamental una base civil popular. Lo novedoso de la política educativa rural de Cárdenas, continúa la autora, fue darle un énfasis cultural e ideológico a la movilización y la inclusión del pueblo (66); para el caso de las ENR este énfasis fue proporcionado por el Comité Estudiantil y su formación política.

La crisis económica suscitada por la expropiación petrolera pondrá en jaque la existencia de muchas ERC, no obstante, el apoyo de padres y madres de familia y de actores locales se hizo presente en el mantenimiento de las instituciones (Civera, 2015a), lo cual otorgó más legitimidad y arraigo comunitario a las instituciones, aspecto que será un sello incluso en la actualidad.

De esta forma, es posible sostener que durante estos años las/os normalistas rurales fueron configurados como factores del cambio social (Loyo, 2011) y pensados como los grandes protagonistas en el periodo cardenista, al convertirse, una vez egresados/as, en los intermediarios del naciente Estado posrevolucionario. El liderazgo comunitario que desde los inicios se había presentado como una característica esencial en la sujeta normalista rural, durante el cardenismo se incluyó un liderazgo político que posibilitó al Estado contar con una base popular desde la cual legitimarse. Nuevamente, en esta época sobresalió la imbricación entre lo agrícola y académico dentro de la formación docente, una dualidad que al menos hasta 1945 estará presente en los planes de estudio pero que después de la unificación de todos éstos será posible rastrear sólo en la vida cotidiana de las ENR.

Un punto interesante es que los requisitos de ingreso se enfocaron en dar espacio a hijos/as de campesinos o ejidatarios y con escasos recursos, por lo que los/as estudiantes comenzaron a compartir un origen común y las ENR se convirtieron en opciones de vida. Estas características serán elementos centrales en la configuración de la sujeta normalista rural. Sin embargo, en la revisión también quedó en evidencia que el ingreso a las Regionales Campesinas para jóvenes mujeres estuvo condicionado por la clase y el género.

Finalmente, como se esbozó, durante el cardenismo se comenzó a gestar el carácter político e ideológico de la formación de la sujeta normalista rural, bajo la organización del autogobierno, propuesta alentada desde la parte directiva pero que poco a poco la sociedad de alumnos (Comité Estudiantil) irá haciendo suya y así perfilando uno de los ejes más característicos del/a normalista rural actual: la formación política.

Análisis 1. ¿Quiénes podían aspirar a las Escuelas Normales Rurales? Las estudiantes normalistas rurales desde las cartas de petición de beca

El objetivo de este apartado es analizar las diferentes características de las normalistas de la Escuela Normal Rural Vanguardia en Oaxaca a partir de un corpus conformado por las cartas de petición de beca para el ingreso, con una periodicidad de 1933 a 1980. Como su nombre lo dice, los documentos son cartas que aspirantes, padres o madres de familia o alguna institución escolar o gremial dirigían al director en turno de la ENRUVA para solicitar el ingreso a la misma junto con una beca. Además, junto con algunas cartas, hallé otro documento llamado “constancia de pobreza”⁶², mismas que también serán tomadas en cuenta. Parto de la idea de que en estos documentos se configura un tipo ideal de sujeta normalista rural desde lo que en cada periodo histórico el Estado solicitó en los perfiles y, por ende, en las cartas de las aspirantes. Por lo tanto, describo cuáles fueron las características más sobresalientes de esta normalista rural, particularmente en dos periodos: el posrevolucionario y de unidad nacional, años en los que se inscriben el mayor número de documentos, con algunos datos muy generales de la época de crisis de las ENR (de 1960 en adelante).

Para un manejo más fácil del material, decidí ordenar las cartas y las constancias en una tabla con nueve columnas que consideré relevantes: número de

⁶² Estas constancias tuvieron varios nombres dependiendo de la época. Al parecer, entre la documentación requerida para el ingreso se solicitaba una constancia de pobreza, o de ser hijo o hija de campesinos, ejidatarios, o radicado de una comunidad rural. Eran documentos donde alguna instancia municipal u organización gremial, según fuera el caso, daba fe de que la o el aspirante era de bajos recursos, contaba con padres campesinos o ejidatarios o era originario/a del municipio en cuestión.

carta, año, destinatario, remitente, asunto de carta, argumentos, alumno/a, lugar de origen del alumno/a y adscripción étnica.⁶³

¿Quiénes escribían las cartas?

La gran mayoría de las cartas están escritas por los/as propios aspirantes.⁶⁴ No en todas las cartas aparecen sus edades, pero de las que pude contabilizar en el corpus oscilaron entre los 12 hasta los 24 años. Generalmente, los/as alumnos/as más chicos (12 y 13 años) sólo contaban con el cuarto grado de Instrucción Primaria mientras que los/as de 16-17 años en adelante ya contaban con la Educación Primaria Superior (quinto y sexto año) al momento de querer ingresar a la Normal.⁶⁵ El límite de edad fue un requisito para los aspirantes, según la Ley Reglamentaria de Educación Normal (1931), de ahí que fuera un dato importante de mencionar: mayor de 14 años y menor de 21 para los varones, y mayor de 12 años y menor de 18 para las mujeres. A partir de las cartas de 1953 no se hace mención de la edad. Para el ingreso 2019 se solicitó una edad máxima de 25 años para poder ingresar a la ENRUVA.

Según el corpus seleccionado y dentro de los años que abarca, los lugares de procedencia de alumnos/as son diversos y de casi todas las regiones del estado de Oaxaca: Sierra Norte (Ixtlán, Yatachio El Bajo), mixteca (Teposcolula, Nochixtlán, Yanhuitlán, Chalcatongo, Tlaxiaco), Istmo (Tehuantepec y Juchitán), Costa (Cahuahuatpec), Valles (Ocotlán de Morelos) Sierra Sur (Yautepec y Miahuatlán y Totontepec mixe) y Cañada (Cuicatlán). También hallé alumnas de la mixteca poblana (Tecomatlan) y de Chiapas (Pueblo Nuevo Comaltitlán, Huixtla). Es lógico que, a partir de 1944, cuando la Normal cambió su lugar de ubicación a Tamazulapan del Progreso (en la mixteca oaxaqueña) el número de alumnas de esa región haya aumentado o de regiones cercanas. Además, la diversidad de orígenes se acrecentó desde 1943, cuando la Normal se convierte en la “Escuela

⁶³ Ver Anexo 1.

⁶⁴ Antes de 1943 la ENRUVA fue una Normal mixta, por lo tanto, en el corpus se tomaron en cuenta documentos de alumnos hombres, razón por la que en algunas partes se enuncie la presencia de estudiantes hombres.

⁶⁵ El caso de un estudiante de 24 años se trata de un maestro que tenía alrededor de tres años impartiendo clases en la escuela rural de su pueblo con tan sólo Primaria Superior. Este hecho fue muy común entre las y los maestros rurales, de ahí la importancia de las ENR para profesionalizar a este tipo de maestros.

Normal Rural para Señoritas” (internado exclusivamente femenino), hecho que obligó a muchas alumnas de otras Normales Rurales mixtas a cambiarse a una femenil más cercana, como la ENRUVA.

Por otra parte, la diversidad de procedencias comparte un punto en común: ser de lugares apartados o lejanos a zonas urbanas. Por ejemplo, en una carta que el director de la Escuela Normal Rural de Cuilapan le dirige al Jefe de Departamento de Educación Pública del gobierno del estado de Oaxaca, en 1934, le solicita “pensiones” al gobierno oaxaqueño para algunos “muchachos bien preparados con vocación para el magisterio y que proceden de **regiones apartadas** del Estado” (el subrayado es mío).⁶⁶

Además, es importante mencionar que la conformación de zonas de influencia⁶⁷ dentro de las ENR, es decir, la asignación de ciertos estados de la república o regiones como espacios de captación de aspirantes para cada Normal Rural, se reglamentó en 1969, justamente con la eliminación del ciclo secundario dentro de la formación (Hernández, 2015), aunque el funcionamiento de la misma siempre fue flexible. En el caso de la ENRUVA, debido a su ubicación geográfica, en años posteriores a 1969 le tocó cubrir la zona sureste del país (Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Tabasco, Veracruz, Campeche), hasta reducir su influencia a unos cuantos estados cercanos a Oaxaca, hecho que se acrecentó después de la federalización de la educación en 1992 cuando las ENR pasaron a formar parte de los gobiernos estatales.

Finalmente, el perfil lingüístico de los/as aspirantes no aparece mencionado en las cartas revisadas, pero sí encontré explicitada la adscripción étnica en un documento llamado “tarjeta escolar”, solicitada durante los años 30’s. En una circular que el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural envió al director de la ENR, el 26 de diciembre de 1933, se hace mención de “las instrucciones relativas al manejo de la tarjeta escolar”. El objetivo de estas tarjetas era conservar una historia escolar de cada alumno y alumna junto “con las

⁶⁶ Miscelánea de documentos de 1934, AHENRUVA.

⁶⁷ O también llamada zona geográfica de reclutamiento (Hernández, 2015).

cualidades que integran el carácter del mismo”.⁶⁸ Para cumplir dicho objetivo se solicitaban datos de “filiación personal” y antecedentes personales del alumnado.⁶⁹ En la filiación personal se pedía lugar de nacimiento, nombre, ocupación, estado aparente de salud, alfabetización del padre y la madre, y “raza o grupo étnico al cual pertenece el alumno”.

De las pocas tarjetas escolares contestadas que pude observar, en el requisito de “raza o grupo étnico” hallé la opción “mixteca” o “mestiza”. Desconozco hasta qué año la tarjeta escolar fue un requisito para el expediente del alumnado, pero como acabo de mencionar, muchos de éstas se encontraban vacías sin ningún dato salvo el nombre. Por otro lado, solamente en dos cartas (1942 y 1966), el “ser indígena” funge como una cuota de acceso a la ENRUVA.

En otros casos, la carta de petición de beca venía acompañada por cartas elaboradas por el padre de familia (la gran mayoría), la madre (en menor número) o una instancia escolar o municipal que servía como figura de apoyo y respaldo del aspirante.⁷⁰ Dos instancias relevantes fueron el Banco Nacional y la Sociedad de Padres de familia, ya que actuaron como auténticos gestores de becas para sus integrantes. En la carta 27, fechada en 1942, el encargado de la jefatura centro del

⁶⁸ Miscelánea de documentos de 1933, AHENRUVA.

⁶⁹ Los “Antecedentes personales” de la tarjeta escolar también resultan sumamente interesantes para esbozar el tipo de sujeto normalista rural construido desde el gobierno de los años 30’s del siglo pasado. En la circular se explican qué se debe solicitar en cada rubro de “Antecedentes”, entre los destaco tres: 1) primeras experiencias emocionales, 2) ambiente religioso, 3) ambiente social. En el primero se explica: “se consideran normales las emociones que tiene un niño cuya familia no tiene vicios, ni se ha desintegrado por la muerte de alguno de los responsables de los niños, pero se anotarán las condiciones que hayan tenido sus hogares, por el trato que se tenga con la familia del alumno o por aquellas cosas que él platique”. El ambiente religioso hace alusión a “si es fanático él, si es fanática la familia, esto es, si para todo quieren el consejo del sacerdote y si tratan de arreglar sus asuntos recurriendo a mandas y fiándolo todo al milagro, o a la brujería”, mientras que en el ambiente social “se anotará si el padre es autoridad en su pueblo, si le encomiendan la dirección de los asuntos religiosos o sociales, si es muy solicitado para bautizar recién nacidos, apradinar novios, etc”. Considero que estos tres elementos remiten a varios aspectos perfilados para el normalista rural de esos años (vistos en el apartado 1.1): su función social y comunitaria, su misión “desfanatizadora” y “civilizatoria”, por lo que tenían que “cuidarse” esos elementos del estudiante normalista rural. Esta tarjeta no fue un elemento que haya tomado dentro del corpus de las cartas y constancias, pero sí transcribí algunas de un número limitado de expedientes. A partir de los años cuarenta la tarjeta dejó de aparecer en los expedientes.

⁷⁰ Director de la Escuela Vocacional de Agricultura para Indígenas en Chalcatongo, Oaxaca (perteneciente al Departamento de Asuntos Indígenas, **1934**), el presidente municipal del pueblo de origen del aspirante (San Juan Yaci, Oaxaca, **1935**) el Banco Nacional de Crédito Ejidal S.A. (de la jefatura de zona centro Oaxaca, **1942**), el Comité Directivo de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela Federal Demostración (de Santa Catarina Tayata, Tlaxiaco, Oaxaca, **1944** y **1945**), y el encargado del Instituto Nacional Indigenista de la mixteca alta (en Tlaxiaco, Oaxaca, **1966**).

Banco Nacional presenta a sus agremiados y anuncia que irán a la Normal Rural para llevar a las aspirantes, por lo cual solicitan una especial atención a la petición de beca:

Con el deseo de colaborar dentro de nuestras posibilidades del mejoramiento intelectual de nuestro pueblo, nos hemos permitido por el apreciable conducto del señor Doctor Alberto Franco de la Torre, **gestionar algunas becas para hijos de ejidatarios** que están dispuestos a tener una mejor preparación.

Aprovechando la circunstancia anterior, nos estamos permitiendo presentar a usted a los ejidatarios José Cuevas y Aurelio Daniel de la Comunidad Agraria de Santa Marta Etlá, quienes personalmente llevan a los interesados (el subrayado es mío). (Carta 27, Cuadro concentrado).

El mismo caso sucede con la Sociedad de Padres de la comunidad de Santa Catarina Tayata, Tlaxiaco (Oaxaca), donde expresamente solicitan cierto número de becas para las exalumnas de la primaria federal de la comunidad, describen la situación escolar de cada una y las razones de ingreso. Esta Sociedad de Padres realiza dicha petición dos años consecutivos, en 1944 (carta 36) y 1945 (carta 42).

Para el caso de las constancias de pobreza, los remitentes se distribuyen en instancias municipales (generalmente en la figura del presidente municipal, **1939, 1963, 1980**) y gremiales, como la Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Estado de Oaxaca (**1968**) y el Comité Regional Campesino (de Miahuatlán, **1980**, y de Huajuapán, **1966**).

De las cartas de padres y madres de familia, resulta importante recordar que, salvo un par de excepciones, todas las cartas se encuentran escritas a mano, por lo que, de entrada, es posible dibujar un perfil alfabetizado y letrado del padre o madre de familia, aunque no por eso se podría descartar el uso de terceros para la elaboración de algunas cartas. Retomando los datos de las tarjetas escolares mencionadas párrafos arriba, en las pocas que pude revisar, aparece al menos siempre un integrante de la familia como alfabetizado, el padre o la madre, lo cual ya dibuja un tipo de familia y sus capitales culturales. Sin embargo, cuando se analizan los textos más a detalle, sobresale la disparidad de registros y recursos estilísticos entre las mismas: hay cartas con varios errores ortográficos y con un registro coloquial, parecido al lenguaje oral, frente a otras con abundantes frases de cortesía y registro alto para argumentar la solicitud de beca. Ambos tipos de cartas

son eficaces en su búsqueda por interpelar al Estado, pero estilísticamente se marcan claras diferencias.

En cuanto a los otros sujetos remitentes de las cartas de petición, sobresalen las instituciones educativas, autoridades municipales y organizaciones gremiales que fungieron como intermediarias entre el aspirante y la Normal Rural. La existencia de las mismas dice mucho sobre el tipo de instancias autorizadas, en cada periodo histórico, para representar y validar la condición y el perfil del aspirante en turno y lo que se priorizaba en cada una de éstas. Por ejemplo, los directivos de Escuelas vocacionales (pertenecientes al Departamento de Asuntos indígenas) y escuelas albergues del Instituto Nacional Indigenista (INI), durante los 30's y 40's se presentaban como instancias que podían comprobar la "calidad de indígena" de las aspirantes, puesto que existió una cuota de ingreso para las mismas o el papel del Banco Nacional de Crédito Ejidal S.A. en tanto representante oficial de ejidatarios cuyos hijos/as querían estudiar en la Normal.

Para los años 60's y 80's, aparecen en los documentos otras asociaciones gremiales como la Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Estado de Oaxaca⁷¹ y el Comité Regional Campesino⁷² de dos municipios, justo en la época corporativista del Estado mexicano donde estas organizaciones, en tanto intermediarias de los campesinos, podían hacer constar la calidad campesina y "pobre" de sus afiliados y, por tanto, cumplir con el perfil del estudiante normalista rural buscado. Este aspecto se conjuntará con los argumentos sostenidos en cada una de las cartas.

⁷¹ Estas Ligas, pertenecientes a la Confederación Nacional Campesina (CNC), fueron organizaciones con fuerte presencia regional dirigidas por representantes de la nueva clase política surgida de la Revolución (por ejemplo, en el caso que nos ocupa fue el Diputado Diodoro Carrasco Palacios quien ocupaba el cargo de Secretario General) y creadas bajo la idea de una organización política agrarista, cuyo objetivo central fue contribuir a institucionalizar la relación entre los grupos movilizados y el naciente estado posrevolucionario, además de que sus creadores se vieron beneficiados políticamente con la fuerza del movimiento campesino (Servín, 2011). Sobre la CNC ver la siguiente nota al pie.

⁷² Este Comité forma parte de la Confederación Nacional Campesina, creada en 1938, y que organiza a ejidatarios, comuneros, solicitantes de tierra, asalariados y productores agrícolas. Desde su creación se incorporó al Partido de la Revolución Mexicana (después PRI) y marcó lo que sería la pauta de la relación autoritaria y corporativista entre el Estado y los trabajadores el campo (Servín, 2011).

Requisitos y argumentos para ingresar

Las constancias que acompañaban la carta de petición de ingreso y beca, como su nombre lo dice, tenían como objetivo “constatar” ciertas características de las y los aspirantes: procedencia campesina o ser hijo/a de campesinos (1945, 1966, 1968, 1980), hijo/a de ejidatarios (1946), ser pobre o contar con bajos recursos (1941, 1945, 1963, 1980) y ser originario de una población rural (1980). Por ejemplo, la constancia 54, con fecha de 1968, elaborada por la Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Estado de Oaxaca, comprueba la calidad “campesina” de la aspirante, donde se habla de la “incapacidad económica” de sus padres y de su “ascendencia auténticamente campesina” que le permite ser una candidata idónea (Ver Imagen 2). O el caso de la constancia 57 de pobreza, con fecha de 1980, elaborada por el agente municipal de la población Reforma Ecatepec, de Yautepec, Oaxaca, donde la aspirante “depende de familia honesta y campesina”, o la constancia de residencia 58, con fecha de 1980, donde se enfatiza en el origen campesino de la familia de la aspirante e, incluso, se coloca el sueldo mensual o diario como prueba de los pocos recursos de la aspirante.

LIGA DE COMUNIDADES AGRARIAS Y SINDICATOS CAMPESINOS DEL ESTADO DE OAXACA
 MIEMBRO DE LA CONFEDERACION NACIONAL CAMPESINA
 León Núm. 2 (altos) Tel. 38-09. Oaxaca, Oax.

COMITE EJECUTIVO:
 SECRETARIO GENERAL: Dpto. Estudios Sociales - Palencia
 SRRO. DE ASOC. AGRICOLAS: Sr. Director de la Escuela Rural Rural "ZARAHUAGA" de Tamazulapam, Tehuacan, Oax.
 SRRO. DE ACCION AGRARIA: Pablo Meléndez - Santiago
 SRRO. DE ORGANIZACION: John Gomez Lopez.
 SRRO. DE ACC. EDUCATIVA: DAMELA, quien es hija de los campesinos de nuestra afiliación señores Estanislao Pacheco Ramírez y Fiedad García de Tehuacan quienes por su incapacidad económica, no pueden costear los estudios de la referida niña y pretenden inscribir a la misma como interna en sus plantel a su vez digno y merecido cargo.
 SRRO. DE ACC. GANADERA: Magdaleno Villegas D.
 SRRO. DE ACC. FORESTAL: Jesus Xantilo Alarcón.
 SRRO. DE ACCION CASERA: Agustín Sando Apasco.
 SRRO. DE ACC. INDEPENDIENTA: Paul. Ivanio Cos M.
 SRRO. DE SALUB. Y SERV. SOC.: Ignacio Montes Martínez.
 SRRO. DE FINANZAS: Gustavo Lopez González.
 SRRO. DE ACCION JUVENIL: Feliciano Martínez.
 SECRETARIA DE ACC. FEMENIL: Paola Hueteza Rojas.
 OFICIAL MAYOR: Manuel J. ...

Atentamente,
 "TIERRA Y LIBERTAD"
 Oaxaca de Juárez, a 6 de junio de 1968.
 POR EL COMITE EJECUTIVO CENTRAL
 DEL SINDICATO MUNICIPAL
 VICTOR BRAVO AHUJA
 D.F. VICTOR BRAVO AHUJA
 GUSTAVO DIAZ SPINDAZ
 c.c.p. La interesada.-Presente.

Imagen 2. Constancia 54

En el caso de las cartas, estos diferentes “estatus” también aparecen explicitados en el documento, como parte de los argumentos y motivos por los cuales se solicita un lugar en la Normal con su correspondiente beca. Son precisamente estos puntos los que resaltaré, ya que los argumentos y motivos de ingreso, junto con los perfiles de los remitentes de los documentos y con las constancias de pobreza, origen campesino y rural, delinean ciertas características que definen a la normalista rural configurada desde la política educativa oficial, con sus particularidades históricas (diferentes periodos) y regionales (Oaxaca).

Un primer elemento a resaltar del corpus es la alusión al servicio social, comunitario y patriótico que debía cumplir la normalista rural. Los/as aspirantes refieren en sus peticiones de ingreso la promesa de poder “ser útil a mi pueblo, a mi familia y a mi patria” (Carta 2, 1934, Carta 5, 1934) o ser “un buen ciudadano y servir más dignamente a nuestra colectividad” (Carta 4, 1935) con los estudios normalistas. Esta voluntad de servicio constituyó un elemento central en la construcción de la normalista rural de los años treinta del siglo pasado, en lo que describí en los primeros apartados históricos como el arraigo social y comunitario del normalista rural, con notables persistencias en la actualidad.

Esta voluntad se conecta con la tarea civilizatoria hacia el campesinado mexicano, también enunciada en las cartas como argumento. Esto se refleja cuando se sitúa a las ENR como escuelas “para el campesino que desea instruirse” (Carta 13, 1939) o “alcanzar un grado más en nuestros estudios” gracias a las “franquicias que la Secretaría de Educación Pública brinda a la clase campesina” (Carta 51, 1947). Incluso en la carta 29, escrita en 1943 por una alumna de la ciudad de Oaxaca, se menciona el ideal posrevolucionario de estas escuelas y, por consecuencia, su compromiso con el campesinado: “...y teniendo en cuenta que esa Escuela de su alto cargo es netamente para hijos de campesinos y sostenida por nuestros actuales gobernantes que son de ideal democrático Revolucionario; y que tiene como miramiento fijo, el progreso y el adelanto de todos los pueblos que forman el Estado, y el País en general”. O el caso de la carta 8, redactada en 1935, por las autoridades municipales de un municipio de la Sierra Norte (en Villa Alta)

donde en pleno apogeo de la educación socialista, se refieren a ésta y sus frutos otorgados, mediante la Normal Rural: "...las garantías que nos concede el Gobierno Federal actual, a los campesinos y obreros, y esperamos buenos frutos en lo futuro de la Escuela Socialista, por lo que virlinemos (sic) gracia y favor".

Como expliqué ya, el origen de las ENR se fundamentó en la necesidad de llevar la escuela, y con ella el progreso y civilización a la población campesina y rural del país, en tanto compromiso y deuda histórica que por fin con los gobiernos posrevolucionarios se subsanaría. Además, las cartas destacan el ideal democrático y posrevolucionario como benefactor y las hijas e hijos de la población campesina y obrera como beneficiarios directos, ambas metas en el cardenismo y eje central de la educación socialista.

Un segundo elemento que sobresale en las cartas es la identidad étnica de la aspirante como ayuda para el ingreso, pero sólo en casos específicos. Si bien en la mayoría de las cartas este punto no es utilizado como un argumento para reforzar el perfil de la y el aspirante, como sí lo es la condición de clase, hallé algunas cartas donde aparece como motivo de ingreso junto con los escasos recursos y como un canal de acceso a la Normal Rural, sobre todo mediante acciones afirmativas.

Ese fue el caso de tres cartas (10, 26 y 53), fechadas en los años treinta (1938), cuarenta (1942) y sesenta (1966), respectivamente. En éstas, se hace mención de la "raza de origen netamente indígena" (carta 10) como un argumento junto con los pocos recursos económicos para ingresar a la Normal. En el caso de la carta 26, escrita en 1942, se hace explícito el hecho de que fue la propia Normal Rural, mediante un oficio girado por el director, que ofreció becas para alumnos indígenas de la Escuela Vocacional de Agricultura, ubicada en Chalcatongo: "Tomando consideración su atento oficio girado a esta Escuela, por el que nos ofrecía concedernos algunas becas para los alumnos indígenas que hubieran concluido su Instrucción Primaria Elemental...ya que se trata de beneficiar a jóvenes indígenas que tienen aspiraciones de elevar su nivel cultural y social".⁷³

⁷³ Carta 26, 1942, Cuadro concentrado.

Debido a ese oficio, las “alumnas indígenas” de la Vocacional tuvieron lugares asegurados en la Normal Rural. Las razones del envío de este tipo de oficios a instituciones educativas particulares para reclutar alumnado quedan claras en la carta 53, escrita en 1966, por un profesor de Instituto Nacional Indigenista con sede en Tlaxiaco, donde presenta a las aspirantes y notifica que serán acompañadas por otro profesor, justo para ser “incluidas en el 33% de las becas que corresponden a las jóvenes indígenas”.

En ese sentido, se puede pensar que existió una serie de acuerdos donde se fijaron cuotas para aspirantes que comprobaran su condición de “indígenas”, muchas veces desde una construcción hegemónica de dicha identidad, acorde a la política indigenista en auge por esas décadas e instaurada por parte del Estado mexicano, en el marco de la política pública asistencialista dirigida a la población indígena.

Fuera de estas cartas mencionadas, la identidad étnica no aparece dentro de los argumentos esgrimidos por las aspirantes, ni tampoco la condición lingüística de las mismas. Sin embargo, esta supuesta invisibilidad lingüística y étnica en las cartas tiene que ser tomada con pinzas, ya que es muy probable que hayan existido hablantes de lenguas indígenas entre el alumnado, así como distintas autoadscripciones étnicas. Por ejemplo, en un registro de inscripción de la ENRUVA, fechado en 1933, se enumeran 70 inscritos para ese año, de los cuales 31 alumnas y alumnos hablan algún “idioma...además del español”, es decir, casi el 50% de la población estudiantil. Las lenguas más recurrentes en el registro son el mixteco y el zapoteco (esta última lengua con variantes del Istmo y de la Sierra Norte) (Cruz, 2000). De igual modo, en las entrevistas que realicé a egresadas de diferentes generaciones y a las alumnas actuales durante mi trabajo de campo, la diversidad étnica y lingüística en las normalistas fue un elemento presente y evidente, como el caso de las alumnas istmeñas que son mayoría.

Un tercer punto sobresaliente en los argumentos es la orfandad de padre de los/as aspirantes o viudez de la madre de los/as mismos (la madre “sola”). Generalmente este punto se menciona como complemento y para enfatizar la

condición precaria del aspirante, junto con los pocos recursos económicos con los que se cuenta (Carta 24, 1941 y Carta 48, 1946). Muchas cartas con este argumento fueron escritas por aspirantes mujeres, y tiene sentido, sobre todo porque la profesión de maestra rural les proporcionaba un trabajo seguro con el cual poder sobrevivir o mantener a su familia “pobre”. Esta característica ya ha sido documentada por otras investigadoras sobre normalismo, magisterio y mujeres, como el caso de López (2008), en su estudio de maestras porfirianas y revolucionarias en el Valle del Mezquital, Hidalgo, donde documentó que las mujeres que eligieron el magisterio, durante el periodo posrevolucionario, lo hacían, la mayoría de las veces, por ser huérfanas, viudas o para sostener a sus familias pobres.

En cuarto lugar, sobresale el ser hijo/a de maestro/a rural como condición favorable para el ingreso. Esto debido a que, según la Ley Reglamentaria para las Escuelas Normales de 1931, se decretó como criterio de selección, a la par de ser hijo/a de campesino o ejidatario. Este caso es expuesto en la carta 41, de 1945, donde una aspirante le escribe al Director de Educación Federal del estado solicitando una beca de interna en la Normal Rural de Tamazulapan, enfatizando en que es hija de un maestro rural federal y anexando su constancia.

Este último elemento influyó en la consolidación de las redes o genealogías familiares dentro del magisterio normalista, conformadas por varios integrantes de una misma familia (nuclear o extensa) dentro de las ENR. Estas redes también se constituyeron gracias a las facilidades económicas otorgadas por este tipo de instituciones, la certeza laboral al egreso y la vocación docente inculcada desde el seno familiar. Este elemento es una de las características más descritas en las investigaciones educativas del normalismo (Rosas, 2003; Delgadillo, 2006) y muchas veces se presenta como un elemento constituyente de la cultura magisterial.

Un quinto elemento identificado es la existencia de redes de paisanaje entre las aspirantes y alumnas que, desde los primeros años de la Normal Rural, comenzaron a tejerse. Las cartas 47 y la 38, ambas con fecha de 1945 y

provenientes de Chiapas (Pueblo Nuevo Comaltitlan y Huixtla, respectivamente), refieren de manera directa el papel de una alumna ya inscrita en la ENRUVA, y originaria de la misma comunidad, como puente de comunicación en un caso, y como guía y compañía para la nueva alumna, en el otro.

En la primera carta, el padre de la aspirante se dirige al director para exponerle su solicitud de beca para su hija y refiere que hará uso de la Señorita Carmen Lara, alumna ya de la institución, para hacer el envío de la documentación requerida. Muy probablemente la alumna Carmen también haya sido una fuente de información y procedimientos necesarios para la inscripción:

... [mi hija] acabó de estudiar el quinto año, y ba[Sic] a cursar el cesto[Sic] año, y como acá se atraviesa con la dificultad de que no hay 6^{to} año y como yo soy pobre, muy pobre con una numerosa familia y ya que su digno plantel que Ud. dirige, está renombrado hasta en estos rincones humildes del Estado de Chiapas, aprovecho[Sic] la ocasión, que talves[Sic] no me sea negada mi petición, y si es que me concede, le ruego me conteste pronto, **para aprovechar la ocasión de que se baya[Sic] cuando se baya[Sic] la Señorita Carmen Lara que ya estudió el año pasado en ese colegio y pueda llevar adjunto los documentos que Ud. me ordene que yo mande**, que creo tenerlos todos los requisitos, y ya sabe que el corazón agradecido[Sic] de una humilde madre, le agradecerá heternamente (sic) (el subrayado es mío).⁷⁴

En el segundo caso, el padre de la aspirante, un maestro rural artículo 123⁷⁵, explica al director de la Normal Rural que la señorita Luvia Peñalosa está próxima a viajar a Tamazulapan para su inscripción, previas gestiones de la hermana del maestro. En esta explicación el maestro precisa que la alumna irá “en compañía y bajo el cuidado de la señorita Cristina Cortés, alumna ya de ese Plantel”.⁷⁶ En ambos casos sobresale el papel de las alumnas de años anteriores por cuya intermediación las nuevas aspirantes cuentan con cierto conocimiento previo que facilita el proceso de solicitud.⁷⁷

⁷⁴ Carta 47, 1945, Cuadro concentrado.

⁷⁵ Las escuelas artículo 123 fueron creadas durante el periodo de Narciso Bassols en la Secretaria de Educación Pública (1931-1934), después de la modificación que hizo a la Ley del Trabajo reglamentaria del artículo 123 de la Constitución. Esta modificación impuso a “los patrones la obligación de mantener escuelas para los hijos de los trabajadores si las negociaciones o centros rurales estuvieran situadas a más de 3 km de las poblaciones y el número de niños fuera mayor de 20. La Secretaría de Educación asumió la responsabilidad de las escuelas “Artículo 123” y enfrentó la reticencia de los empresarios para cumplir con el precepto” (Loyo, 2011: 178-179).

⁷⁶ Carta 38, Cuadro concentrado.

⁷⁷ De estas redes en la actualidad, que como se ve son históricas, hablaré con más detalle en el capítulo cuatro.

En esta breve descripción y análisis del corpus es posible mirar, en primer lugar, cómo se articulan y mezclan las características en un tipo ideal de normalista rural: hija de campesinos, con escasos recursos económicos y residencia en una comunidad rural, reconocida étnicamente diferente sólo en ciertos casos. Así, este perfil se encuentra intersectado por las condiciones materiales (clase), la identidad campesina y el lugar de residencia, muchas veces presentados como sinónimos; condiciones que convergen en una sujeta normalista rural precarizada, según las propias características que el mismo Estado promovió como requisitos de admisión y en sintonía con la población objetivo de las ENR.

No obstante, en segundo lugar, el análisis de los documentos también muestra otras características de dicha sujeta que matizan y complejizan la construcción de la normalista rural precarizada, además de que remarca diferentes elementos que inciden en el ingreso y, por lo tanto, se convierten en marcadores de diferenciación social. Una de estas características es la evidente diversidad étnica, lingüística y cultural de las aspirantes que parece estar “opacada” bajo el marcador de clase social, al menos en los periodos abarcados por las cartas. Así, la identidad étnica sólo se explicita cuando se presenta como canal de acceso a la Normal mediante cuotas especiales y no como rasgo caracterizador de la normalista rural. Esto puede ser explicado por el énfasis campesino y modernizador de las políticas indigenistas de la época y no necesariamente por la inexistencia de diversas condiciones étnicas (González Apodaca, 2021, comunicación personal).

Por otro lado, aparecen elementos que sin duda incidieron en el ingreso como las genealogías letradas de las aspirantes o el caso de las hijas de maestros rurales que gozaron de cierta ventaja. De la misma manera, en el análisis de las cartas sobresalen las redes de paisanaje y redes étnicas como canales de ingreso que proveyeron de ayuda y cobijo a las aspirantes.

Finalmente, la intermediación y gestión de instancias educativas, organizaciones gremiales y autoridades municipales también configuraron una manera de ingresar a la Normal Rural, que estableció diferencias entre las aspirantes y su configuración. Sobresale el papel de la Sociedad de padres de

familia que gestionó en varias ocasiones espacios para alumnas de primaria, en un claro ejemplo, pienso, de la apuesta por la escolarización como proyecto comunitario. O el caso de las organizaciones gremiales de los años 60's como instancias autorizadas, desde la visión del Estado mexicano, para determinar la identidad campesina de sus agremiados, remarcando así las relaciones corporativistas que estableció dicho Estado con ciertos sectores de la sociedad mexicana.

2.3 El inicio del “abandono” del normalismo rural y la política de unificación educativa

Para muchos autores (Civera, 2008; Bertely, 2015; Padilla, 2009; Hernández, 2015) la llegada a la presidencia de Ávila Camacho, en 1940, marca el inicio del “abandono”, por parte del Estado, del normalismo rural como proyecto político pedagógico. Se habla de “abandono”, según las referencias, porque las ENR dejaron de ser las protagonistas de la política educativa pública y, por ende, comenzaron a acentuarse procesos de precarización de estas escuelas, se conformó un currículo nacional que dejó fuera la formación para el medio rural y circunscribió el perfil docente al aula y los procesos pedagógicos, se cerraron 15 ENR; acciones que evidenciaron el desplazamiento del proyecto educativo del normalismo rural por políticas de corte liberal, moderno y urbano que trastocaron las alianzas históricas de la normalista rural como sujeta política.⁷⁸

Una primera señal de este abandono fue la unificación de los planes de estudio de la educación normalista en el país, en 1945, donde la formación docente rural perdió su especificidad curricular. Hasta entonces, las ENR contaban con su propio plan de estudios donde se priorizaban actividades agrícolas y productivas como materias que abonaban a la formación integral del estudiantado, hecho que las diferenciaba de otras Normales.

⁷⁸ Junta con estas acciones existieron otras, como explicaré más adelante, que me permiten sostener que no sólo se trató de un “abandono” del normalismo rural sino una campaña sistemática de hostigamiento hacia éste y las ENR.

Tanto Civera (2015b) como Bertely (2015) sitúan este periodo como el último en la historia de las ENR, en parte quizá por esa pérdida de especificidad, lo cual significó que, al menos curricularmente y dentro de la política educativa oficial, dejó de existir una formación docente acorde al contexto rural mexicano. Esto no se tradujo en la desaparición de las ENR.

Como mencioné en la Introducción, a diferencia del periodo revolucionario, a partir de 1940 las investigaciones históricas en torno a las ENR comienzan a ser escasas y las pocas que existen se concentran en estudios de caso (Hernández, 2015; Ortiz, 2012; García, 2015; López Macedonio, 2016). Por lo tanto, he decidido, al menos para estos dos últimos periodos, elegir algunos acontecimientos que, a manera de hitos, los hayan definido y marcado y desde ahí reflexionar en torno al tipo de sujeta normalista rural configurada en los mismos.

Los dos acontecimientos elegidos para este apartado son: 1) el plan educativo de unificación nacional instaurado por Ávila Camacho y la consecuente uniformidad de los planes de estudio para las Escuelas Normales y 2) la transformación de 15 Escuelas Normales Rurales en Secundarias Técnicas Agropecuarias, en 1969, como resultado, nuevamente, de la modificación del plan de estudios de las Normales, y donde se exigió el nivel de secundaria como obligatorio. Este último hecho es visto como uno de los primeros intentos más claros, por parte del Estado mexicano, después de los años 40's del siglo pasado, en desaparecer a las ENR. Cada uno de estos acontecimientos corresponden al segundo y tercer periodo propuesto: de unificación nacional y el de crisis del normalismo rural, respectivamente.

La llegada de Ávila Camacho a la presidencia, en 1940, trajo consigo un viraje importante en el sistema educativo. De entrada, se apostó por un proyecto de unificación nacional, en clara respuesta a las crispaciones políticas y sociales suscitadas por la educación socialista (suprimida en 1941) y la política de Cárdenas, cortando así una serie de proyectos, iniciativas y experimentos gubernamentales de Educación Rural. Para el normalismo rural significó la desaparición de las Escuelas Regionales Campesinas en 1941 y la posterior re conversión de varias de ellas (18)

en Escuelas Normales Rurales y en Escuelas Prácticas Agrícolas⁷⁹, la separación de los internados mixtos en planteles unisexuales en 1943 y, finalmente, en 1945, la unificación de planes de estudio en las Escuelas Normales Rurales y Urbanas. Estos hechos serían vistos, en su momento, como una traición a la Revolución (Civera, 2008).

La unificación de los planes se justificó bajo el argumento del fracaso de la enseñanza agropecuaria y la incompatibilidad, por ende, con el nuevo proyecto económico de desarrollo urbano. A decir de Civera (2008), el recorte presupuestal que desde su fundación habían tenido estas escuelas se vio acrecentado con la crisis económica de los 40's, hecho que comenzó a provocar conflictos y pugnas entre docentes, alumnado y trabajadores de los internados. De igual forma, la participación política de los maestros de las ERC (muchos de ellos pertenecientes a una de las agrupaciones magisteriales más "radicales" de la época⁸⁰) y su articulación con organizaciones regionales y partidos políticos, fue otro de los argumentos velados que llevaron al gobierno en turno proceder de dicha manera.

Esta unificación cerró el campo de acción de la normalista rural de la comunidad al salón de clases, con una lógica modernizadora. Según el proyecto educativo de la unidad nacional, las Normales debían formar a maestros/as para que pudieran dar clases en cualquier escuela primaria, por ende, se volvió prescindible lo que tanto se había construido en las décadas pasadas: docentes con habilidades y características especiales para atender las escuelas rurales y las necesidades de los campesinos (Civera, 2008). Este elemento fue trascendental en la configuración del normalista rural ya que su especificidad y diferenciación del resto de las formaciones docentes de esos años desapareció como eje central de su perfil. Sin embargo, dentro de la cultura escolar de las ENR este elemento fue difícil de borrar puesto que se encontraba ya sedimentada y apropiada localmente.

⁷⁹ En estas escuelas los alumnos cursaban los dos últimos años de enseñanza primaria y dos más de capacitación agrícola, además de conocimientos equivalentes a la segunda enseñanza, es decir, la educación secundaria actual (Greaves, 2011). Es importante mencionar que, de las 36 Escuelas Regionales Campesinas existentes, hubo varias que cerraron definitivamente sin posibilidad de reconvertirse en alguna de las dos opciones mencionadas.

⁸⁰ De acuerdo a Civera (2008) los maestros misioneros y los de las Regionales Campesinas constituyeron el grupo más radical, a finales de los años treinta, del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), el primer sindicato, fundado en 1936, de trabajadores de la educación en México. Antecedente directo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Además, el liderazgo social de las normalistas, así como la búsqueda del desarrollo comunitario como metas centrales pasaron a segundo término, en lo que Hernández (2015) llama como la refuncionalización social del normalismo rural. Sin embargo, el mismo autor argumenta que la idea de crear líderes sociales en las comunidades, como parte de los procesos formativos dentro de las ENR permaneció en los años sesenta. Esta visión fue una constante debido al medio social, pero también a la formación política que siguió proporcionando la FECSM, mediante las sociedades de alumnos en cada institución. Como menciona Marcelo Hernández (2015) en su investigación histórica de la Escuela Normal Rural de San Marcos Zacatecas: “los dirigentes allí aprendían a perder el miedo de hablar ante el público, lo que les sirvió para poder dirigirse a los grupos de padres de familia y organizarlos en las asambleas” (159-160). Es decir, la sensibilidad social y liderazgo político de las/os normalistas rurales en las comunidades de trabajo, fue algo que no logró eliminarse de la construcción que de ellos se hizo, aun cuando dentro de los planes de estudio ya no se mencionara. Y esto se debió nuevamente a las prácticas escolares, como lo fue la formación política dentro de los internados.

La permanencia de la formación política y la capacidad de organización del estudiantado, son elementos que pueden ser vistos como resistencias ante los cambios de política educativa (Rockwell, 2011). Junto con los recortes económicos que ahorcaron a muchas ENR en esos años, fueron el caldo de cultivo para los conflictos entre autoridades educativas y el alumnado. El autogobierno fue visto como una de las causantes y, aunque no desapareció con la Reforma de la unidad nacional, sí se intentó neutralizar y eliminar años posteriores, sin mucho éxito... hasta 1969 cuando el gobierno mexicano, bajo el disfraz de otra reforma a los planes de estudio, le quitó casi la mitad del número de militantes a la FECSM.

Este segundo acontecimiento también se suscitó en el marco de una nueva modificación a los planes de estudio de las ENR en 1969, cuando se eliminó el ciclo secundario dentro de la enseñanza de las Escuelas Normales y se amplió el plan de estudios a cuatro años. Con este acontecimiento se marca el inicio el periodo de crisis del normalismo rural. Para las Normales Rurales la separación de la

enseñanza secundaria se tradujo en la desaparición de 15 escuelas, de las 29 existentes en esos años, mismas que fueron convertidas en Secundarias Técnicas Agrícolas, para, se dijo en su momento, cumplir con el nuevo requisito solicitado.

Tanto la Reforma de 1969 como la desaparición y transformación de las 15 Escuelas Normales Rurales de manera violenta, con el uso de la fuerza pública en contra de la movilización de los/as normalistas rurales, deben entenderse como una consecuencia de varios hechos acumulados años antes.

Hernández (2015) remite al proyecto de Once Años de Jaime Torres Bodet (1958-1964), Secretario de Educación en el gobierno de Adolfo López Mateos, y la apuesta liberal por la profesionalización del magisterio como uno de estos hechos. Con este proyecto se crearon los Centros Regionales de Educación Normal, cuyo objetivo fue “mejorar la calidad de la formación docente, intelectual y moral de los futuros maestros” (Navarrete, 2015 :26). No obstante, el objetivo real de dichos Centros fue descentralizar la enseñanza normal y prescindir de los internados, estos últimos vistos como espacios de conflictos. De esta manera, según Hernández (2015), se formarían educadores con “patriotismo y dedicación”, apolíticos y en contra de la mística de lucha del docente rural.

El otro hecho que marcó el inicio del “golpe” a las ENR fue el movimiento estudiantil de 1968. A partir de los años sesenta, las Normales Rurales volvieron a estar en el centro de los conflictos, particularmente en su relación con las instancias gubernamentales, ya que comenzaron a establecer alianzas y acercamientos con organizaciones sindicales, agrarias y sociales, como el respaldo dado al movimiento de Othón Salazar y su lucha por la democratización del SNTE (1958) y al movimiento estudiantil del 68, así como años más tarde, los vínculos establecidos con los movimientos políticos y la guerrilla en los setenta (Civera, 2001; 2015b).

Este activismo político del alumnado incomodó a las autoridades en turno⁸¹, aspecto que para algunas autoras (Civera, 2015b; Padilla, 2009) fue suficiente para tomar la resolución de la desaparición de las 15 ENR.

⁸¹ Incomodidad también existente en varios contextos locales donde caciques y terratenientes veían como peligro a las Normales Rurales que, desde su fundación, como vimos en los apartados anteriores, cuestionaban sus privilegios.

Es precisamente en este periodo también (años setenta) cuando las ENR, sobre todo después de la guerrilla armada de Lucio Cabañas y Genaro Vázquez en Guerrero y el asalto al Cuartel de Madera, en Chihuahua, el 23 de septiembre de 1964, con participación de ex estudiantes normalistas, fueron despectivamente nombradas por el gobierno como “nidos comunistas” (Padilla, 2009). Sin embargo, los mote despectivos hacia estas escuelas y sus estudiantes fueron una constante desde 1940.

Así, tanto en el periodo de unidad nacional como de crisis, el elemento más relevante en la configuración de la sujeta normalista rural radicó en la pérdida de su especificidad, particularidad y diferenciación frente a otras formaciones docentes en Escuelas Normales, al menos desde los planes de estudio. Otro punto sobresaliente en estos periodos fue el ataque frontal y campaña de desprestigio que el Estado mexicano inició en contra de las ENR, con el cierre de 15 de ellas como ejemplo contundente. Situar la construcción de la normalista rural en este contexto permitirá explicar la estigmatización en contra de ellas y su posterior criminalización, así como la radicalización de las acciones políticas de la FECSM, en tanto movimiento estudiantil, y del propio Estado mexicano para contrarrestarlas.

2.4 El normalismo rural como proyecto educativo en tiempos neoliberales

En las últimas dos décadas del siglo XX y las primeras del nuevo siglo, este proceso de abandono de las ENR, explicado en el apartado anterior, tomará fuerza y se agudizará con la llegada de los gobiernos neoliberales y el giro educativo en la política educativa pública. Dicho giro se caracterizó por imponer proyectos recomendados por instancias internacionales (Banco Mundial, OCDE) que priorizaron la “calidad” educativa, medible y evaluable mediante pruebas estandarizadas y se basaron en la “lógica de recortar, eliminar o privatizar servicios asistenciales, infraestructura pública y derogar derechos de índole material” (Padilla, 2020: 2), es decir, lo que se buscó fue el desmantelamiento del sistema educativo público.

Además, a decir de Puiggrós (1996), uno de los argumentos más importantes mediante el cual se sostiene a las políticas educativas neoliberales es la supuesta

ineficiencia, inequidad y la producción de baja calidad de los grandes sistemas escolares, características que permiten dar por sentado el fracaso de la educación pública y justificar así la reducción de la responsabilidad del Estado en educación.

De la misma manera, el giro neoliberal en educación lo que hizo fue aplicar la lógica de costo-beneficio y los indicadores de calidad, propios del ámbito económico, al contexto educativo. Tal como se vio de manera más clara en la Reforma Educativa de 2013, durante el gobierno de Peña Nieto.

Hernández (2015) habla de 1984 como el año de la última reforma de los planes de estudio de las ENR que cerró el ciclo iniciado en 1945 con la homogeneización de los mismos. En esta reforma, las Normales (incluidas las Rurales) adquirieron el nivel de licenciatura, equiparándolas, al menos nominalmente, a las Instituciones de Educación Superior. Para esto, se exigió al bachillerato como nivel educativo obligatorio para los/las aspirantes, lo cual complicó los requisitos de ingreso para aquéllos donde las condiciones geográficas y económicas imposibilitan continuar en la escuela por tanto tiempo, como fue el caso de muchos aspirantes de las ENR. Es decir, esta reforma lo que hizo fue acentuar la de por sí ya existente brecha entre los estudiantes de contextos rurales y escasos recursos.

Por otra parte, dentro del giro neoliberal en la educación, se puso en juego, siguiendo nuevamente a Hernández (2015), la disyuntiva ya histórica entre educar a ciudadanos o capacitar a productores y el papel del Estado mexicano en la conducción de la educación, ya sea desde una postura democrática equitativa (donde asume la conducción de la educación) o desde sus márgenes (Das y Poole, 2008), que le permite estar en la conducción y regulación, abriendo espacios para que otros actores penetren y adquieran protagonismo, como los grandes poderes fácticos o privados⁸², pero al mismo tiempo permanecer “invisible” para desligarse de sus demandas y responsabilidades sociales.

De esta manera, la reforma de 1984 al Plan de estudios de las Normales se conectó, más tarde, en 1992, con la descentralización de la educación, trayendo

⁸² Recordar el papel de Mexicanos Primero, un grupo de empresarios, en la Reforma Educativa de 2013 y el desprestigio mediático que emprendió en contra de las y los maestros como antesala para justiciar la entrada y legitimidad de dicha Reforma.

como consecuencia el paso de las Escuelas Normales a las administraciones estatales. Para Civera (2015a) este cambio de adscripción complicó las negociaciones entre los estudiantes y la FECSM, además de que disminuyó el reclutamiento de estudiantes y el otorgamiento de plazas a ciertas regiones.

Sin embargo, el ataque más evidente hacia el proyecto del normalismo (incluido el rural) fue la Reforma Educativa de 2013, durante el gobierno de Enrique Peña Nieto. Sostengo que se trató de un “ataque” frontal porque puso en entredicho la calidad de las Escuelas Normales y su pertinencia como espacios útiles, necesarios y exitosos de la formación de docentes para el Sistema Educativo Nacional. En palabras del Secretario de Educación de ese entonces, Aurelio Nuño, “hoy, **cualquiera** que tenga un título de licenciatura se puede presentar al examen para ser maestro, y si obtiene el puntaje adecuado, puede ser maestro” (Excelsior, 22 de marzo de 2016, el subrayado es mío).

Y es que, entre muchos aspectos que trajo consigo dicha Reforma⁸³, hago mención de dos puntos que fueron cruciales para despertar toda una movilización por parte del magisterio disidente en el país: 1) colocar al magisterio como la causa de la mala “calidad” educativa del país, desde una mirada simplificadora y monofactorial del “problema” educativo y 2) la evaluación como el instrumento que aseguraría la calidad educativa al incentivar la preparación de las y los docentes y colocar al mérito medible que aseguraría un perfil “idóneo” para la educación.⁸⁴

Este último punto se concretó con la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), la cual planteó a grandes rasgos, la evaluación estandarizada, vía méritos medidos en los exámenes, como el requisito indispensable para ingresar, promocionar y permanecer en el sistema educativo público. A decir de Gil Antón (2018), con esta Ley la evaluación “sería empleada como mecanismo sustituto de control laboral” (312), además de que colocaba bajo sospecha y descrédito al

⁸³ Debido a los objetivos propios del capítulo, no realizaré un análisis exhaustivo de la Reforma, sin embargo, es posible consultar Del Castillo, Gloria y Giovana Valenti Nigrini (coordas) (2014) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa*, FLACSO: México.

⁸⁴ Articulada a la calidad, la “autonomía de gestión” fue otro cambio en la política educativa que incentivó la precarización de la educación pública ya que las escuelas recibirían recursos en función de su productividad, medida ésta desde los estándares de calidad impuestos: a mayor productividad y rendimiento, mayores recursos y las escuelas que no cumplieran con dichos estándares quedarían marginadas del presupuesto.

docente, las Escuelas Normales donde habían sido formados y el sistema de asignación de plazas. La LSPD reglamentó los cambios constitucionales en materia laboral para que los/as docentes, adscritos al sistema público obligatorio, se evaluaran cada cuatro años, y de no ser aprobados, después de dos intentos, serían separados de sus cargos. A decir del gobierno, la Ley aseguraba así que “el mérito y la excelencia [fueran] criterios determinantes para el ingreso y promoción” (SEP, 2018), y con eso evitar el monopolio de las Escuelas Normales en la formación docente o el capricho de poderes sindicales como causa de la asignación de plazas. De igual forma, junto con la Reforma se inició una campaña mediática de desprestigio del magisterio que lo que hizo fue preparar el terreno para fortalecer la idea del docente como el problema de todos los males educativos.

La particularidad del perfil del alumnado de las ENR, sus contextos de trabajo y especificaciones históricas fueron totalmente ignoradas ante un mecanismo de evaluación estandarizado que priorizó criterios internacionales, además de que los formadores de maestros fueron un sector totalmente excluido de la Reforma (Rockwell, 2017), al menos en las decisiones claves como el diseño de la famosa evaluación, no así de los foros consultivos que fueron hechos sólo como una pantalla de legitimación.

Además, de acuerdo a González, Rivera y Guerra (2017; 2018), hablar de la Reforma Educativa no solo tiene que reducirse a la evaluación al desempeño sino se vuelve vital pensarla también como proceso productivo⁸⁵, ya que no sólo “destruye formas de contratación, prácticas escolares y derechos magisteriales sino que también produce otras formas de subjetividad, otros modos de relación, otras formas de control político, otros perfiles educativos, otras prácticas docentes” (González, Rivera y Guerra, 2018).

Esto permite remarcar la generación de subjetividades neoliberales que para el caso del normalismo rural, se piensa en la generación de una sujeta normalista rural en clave neoliberal: sustituible, centrada en una evaluación estandarizada que

⁸⁵ Para más detalle de cada uno de los términos, revisar el artículo completo en González, Rivera y Guerra (2018), “Materiales para cancelar la Reforma Educativa. El monstruo al que nos enfrentamos”, en *Insurgencia magisterial*. Disponible en: <http://insurgenciamagisterial.com/adios-a-la-plaza-cambiar-a-los-maestros-o-cambiar-de-maestros/>

no toma en cuenta las particularidades del sistema rural, en desprestigio y, como explicaré más adelante, criminalizada.

De igual modo, la plaza docente fue otro elemento crucial de la Reforma educativa ya que el problema de la calidad educativa no se situó en el desempeño docente directamente sino en sus modos de contratación y organización colectiva. De acuerdo González, Rivera y Guerra, 2017, esto fue “una novedad histórica de la Reforma” y, si el problema era el maestro, la manera más contundente de atacarlo era atacar la “clave de la organización gremial, la plaza docente, es decir, su estabilidad laboral, los derechos y prestaciones, su formación y práctica, su identidad y su reconocimiento social” (González, Rivera y Guerra, 2017).

La cancelación definitiva de la plaza automática para los recién egresados normalistas ocasionó un descenso considerable en el número de aspirantes de las Escuelas Normales puesto que dicha plaza como empleo seguro “de por vida” ha sido uno de los alicientes más significativos para elegir a las ENR (Civera, 2008; Rosas, 2003).

Un año después de la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia, en 2019, dicha Reforma fue cancelada (La Jornada, 13 de diciembre de 2018) y el nuevo gobierno se apresuró a aprobar su nuevo proyecto educativo que mencionaba el papel central de las Normales, incluidas las ENR, pero que, en lo concreto y real, no se ha avizorado una propuesta real y clara para su mejoramiento o apoyo.

Por otro lado, además del aumento de la marginalidad y precarización de las ENR en el periodo educativo neoliberal, también se ha generado lo que Mora (2013; 2017) explica como la criminalización y securitización de la pobreza. Atribuye este hecho a la articulación de las políticas de desarrollo neoliberal y las políticas de seguridad como parte de la conformación contemporánea del Estado, las cuales generan una doble permisibilidad de la muerte en ciertos sectores de la población y han marcado dos tendencias en la criminalización de la población: la criminalización de la protesta social y de la población pobre racializada. En ambos sectores entran las normalistas rurales y explican su criminalización. Por ejemplo, para 2003, con el primer gobierno del “cambio democrático”, existían a nivel nacional 10 escuelas para

varones, seis para mujeres y cuatro mixtas (Civera, 2015b), y las relaciones con las instancias federales se describían como tensas: ese mismo año (2003) se cerró el internado de la Normal de Mactumazá en Chiapas y se eliminaron las becas para los estudiantes, en 2008 desapareció la Normal de El Mexe en Hidalgo y se difundió la muerte de dos estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa, en 2011, durante un bloqueo carretero (Reportaje de La Jornada, 13 de diciembre de 2011), además de la noche del 26 de septiembre de 2014, en Iguala, Guerrero, donde desaparecieron los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa.

Multiculturalismo neoliberal y la redefinición étnica del normalista rural

Finalmente, dentro de este último periodo histórico, un cambio trascendental fue la política multicultural que se implementó desde el Estado, donde se logró, mediante la presión del movimiento indígena, el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica del país, sobre todo en el ámbito legislativo (Valladares, 2008). No obstante, la relevancia de este proceso y su multidimensionalidad, esta política multicultural puede ser caracterizada desde lo que Hale (2005; 2014) nombra como neoliberalismo multicultural, es decir, un proyecto cultural de gobernanza mediante la afirmación de derechos multiculturales, en una versión acotada y limitada que “no implicara la redistribución material que afectara los intereses del capital” (Hale, 2014: 22). Así, las democracias modernas abren espacios de reconocimiento cultural y ceden derechos culturales estratégicamente concebidos, pero rechazan otros, como el derecho a la autonomía y el control de los territorios indígenas. Esta ambivalencia por parte del Estado genera dos tipos de etnicidades, una que construye capital social y es reconocida y otra disfuncional al modelo puesto que genera conflictos y disenso (Hale, 2005; Valladares, 2008).

El reconocimiento cultural no fue ajeno a la política educativa, por lo que a partir de dichos cambios legislativos se enuncia la educación intercultural bilingüe como una opción educativa, inicialmente en el nivel de Educación Básica y a partir del 2003, en la Educación Superior, con la creación de las Universidades

Interculturales. Especialmente para el caso del normalismo, surgieron las Escuelas Normales Indígenas⁸⁶, pero también se creó la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) (2004-2005), ofertada en alrededor de 20 planteles, no todos reconocidos como indígenas (Baronnet, 2010).

Sin embargo, la mención del multiculturalismo como proyecto político y cultural me interesa más desde la capacidad discursiva del Estado para generar subjetividades e identidades y el proceso de etnización de ciertas luchas campesinas que situó a la etnicidad como un emblema estratégico en los movimientos sociales. Lo anterior explicaría, en parte, el surgimiento de las mencionadas Escuelas Normales Indígenas y de la LEPIB, como respuesta a una demanda educativa étnicamente diferenciada.

Además, parto del entendido de que muchas normalistas rurales son indígenas o se reconocen como originarias de pueblos indígenas, lo cual podría haber convertido a la etnicidad en una bandera de lucha más, junto a la defensa del normalismo rural a nivel estatal o incluso nacional; como sí sucedió en el movimiento magisterial indígena con la creación de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO)⁸⁷, por poner sólo un ejemplo.

No obstante, en un análisis general de los estudios e investigaciones sobre formación docente indígena (Torres y González, 2017) y la revisión sobre normalismo rural en años más recientes para esta investigación, es difícil rastrear la incidencia que ha tenido el multiculturalismo neoliberal como política pública en educación y el reconocimiento, al menos discursivamente, de la diversidad cultural, lingüística y étnica como riqueza del país, tanto en los procesos identitarios de normalistas rurales, como en el movimiento y lucha del normalismo rural en términos más generales.

Desde esta investigación, situada en la ENRUVA, no encontré procesos de auto reconocimiento étnico o etnicidad en el discurso contemporáneo del

⁸⁶ En 2010 Baronnet contabilizaba sólo cuatro Escuelas Normales Indígenas ubicadas en: Cherán (Michoacán), Zinacantan (Chiapas), Tlacolula (Oaxaca) y Tamanzuchale (San Luis Potosí).

⁸⁷ La CMPPIO es el claro ejemplo de cómo el movimiento indígena se articuló con el proceso de lucha dentro del sindicato de maestros en Oaxaca, sobre todo por el perfil étnico de los promotores y maestros bilingües de esta Coalición y de cómo el discurso del proyecto multicultural tuvo una incidencia en el tipo de demandas del movimiento magisterial e indígena.

normalismo rural. Esto no quiere decir que la identidad étnica no sea un elemento presente y reconocido por los distintos sujetos sociales, o una categoría de exclusión social usada por el Estado para diferenciar a cierto tipo de población y/o criminalizarla, sino que no ha sido incorporada como una bandera reivindicativa en la lucha a favor del normalismo rural, desde el Estado, pero tampoco desde la organización nacional de los/as estudiantes normalistas rurales, como es la FECSM.

Sin embargo, como sostengo en el resto de los capítulos, la etnicidad tiene otras formas de operar dentro de la vida cotidiana del internado; ya sea en la construcción de redes, la migración colectiva o corporada, la agrupación étnica para gestionar espacios, en las interrelaciones establecidas con la comunidad de Tamazulapan del Progreso y en las subjetividades de las alumnas de la ENRUVA, como elemento relevante en su configuración como normalistas rurales, ya sea como categoría reivindicatoria pero también excluyente, de diferenciación y estigmatización social.

Análisis 2. Historia de persecución, desprestigio y hostigamiento policial de los/as normalistas rurales

En este segundo análisis decidí reconstruir las “otras” historias del normalismo rural, muchas de ellas situadas fuera de la historia “oficial” en lo que Hernández Navarro (2013) llama una “campaña sistemática de desprestigio” en contra de las ENR. Estas otras historias se centran en los abusos policiales, irrupciones del ejército en los internados, detenciones arbitrarias y amenazas constantes por parte de gobiernos federales y estatales en contra de estudiantes normalistas rurales. Esto, en parte, como consecuencia del abandono del normalismo rural como proyecto educativo de Estado, a partir de 1940, pero también debido al Estado racista, patriarcal y criminal en contra de cierto sujeto/a político históricamente constituido/a que dejó de ser funcional a los intereses hegemónicos del proyecto neoliberal, mayormente disidente y organizado social y políticamente.

Los testimonios se sitúan temporalmente entre 1969 y 2005, por lo que dan cuenta de la historia más reciente y contemporánea del normalismo rural, más allá del periodo posrevolucionario, tan ampliamente estudiado. Además, las

experiencias se sitúan geográficamente desde tres lugares distintos: Oaxaca, Guerrero y Chiapas, lo cual diversifica la mirada sobre las especificidades locales de las ENR, pero, al mismo tiempo, presenta elementos de una historia común que permite situar a estos tres espacios dentro de lo que Hernández Castillo (2019) llama *geografías racializadas*.

Las historias están tejidas desde distintos locus de enunciación, con diferentes grados de reflexión y distancia temporal sobre los hechos vividos. Sin embargo, las narraciones se posicionan como testimonios directos de una serie de acontecimientos violentos que amplían, pero también complejizan la historia oficial del normalismo rural que desde las políticas educativas se ha construido. Además, en estas historias se muestra con claridad la manera en que los/as normalistas rurales son configurados/as como sujetos/as sociales estigmatizados y criminalizados por parte del Estado mexicano, debido a su activismo político y a las distintas movilizaciones emprendidas por la defensa del normalismo rural y de las ENR.

Así, el primer testimonio, ubicado en 1969, de la maestra Elizabeth Santiago⁸⁸, alude a la desaparición de 15 ENR del país y su reconversión en Secundarias Técnicas Agropecuarias que obedeció a la Reforma educativa de 1969, donde se eliminó el ciclo secundario dentro de la formación normalista. En la ENRUVA desapareció el ciclo secundario y sólo quedó la Normal Rural. Las alumnas de secundaria fueron trasladadas a las ENR de Champusco (Puebla) y Palmira (Morelos), que dejaron de ser Normales Rurales para convertirse en Secundarias. Este hecho constituyó uno de los grandes golpes y ataque frontal al normalismo rural por parte del gobierno federal, en el marco de las protestas estudiantiles suscitadas en el 68 y donde los/as normalistas rurales habían tenido una participación importante. El cierre y desaparición de casi la mitad de las ENR

⁸⁸ Este testimonio está construido con la voz de Elizabeth Santiago (generación 1969-1975), egresada de la ENRUVA, originaria de Tamazulapan del Progreso, docente en la ENRUVA y testigo directa de los eventos descritos. A Elizabeth la conocí en 2014 durante una exposición fotográfica del archivo histórico de la ENRUVA y me la presentaron como una excelente maestra rural y muy activa en Tamazulapan, le pedí su teléfono y en 2018 volví a contactarla y sin problemas accedió a platicar conmigo, después de buscar una fecha posible en su apretada agenda.

hasta ese momento sucedió de manera violenta y mediante el uso de la fuerza pública (policías y militares), ya que el estudiantado se organizó, movilizó y atrincheró para defenderlas:

*...Nos empezamos a involucrar porque ya se rumoraba o ya se sabía que por personas que ya tenían la información de las Normales Rurales iban a desaparecer y empezó el movimiento que ya fue del 69 el movimiento en defensa de las normales rurales, entonces a mí me tocó vivir eso aunque muy pequeña, tenía yo 11 años, pero pues a participar en las brigadas de informar a las diferentes comunidades, a las diferentes regiones sobre lo que iba a pasar con las normales y pues este...
...bueno lo más intensivo fue durante vacaciones pero justo a principios de agosto, o por lo menos en mi caso, mis papás recibieron por correo una notificación de que tenían que irme a inscribir a Champusco Puebla de ahí era Normal de varones pero se convirtió en secundaria técnica pues allá nos trasladamos la mayoría de las estudiantes de acá de Tamazulapan, a Champusco...*

...[desde la Dirección General de Educación Normal, perteneciente a la SEP] se giraron los oficios ...a nuestros domicilios esos oficios y pues nuestros papás con el interés de que siguiéramos estudiando pues ellos mismos después de que estuvimos luchando porque no desaparecieran ellos mismos nos llevaron a inscribir a Champusco y sí, cuando llegamos fue para nosotros muy impresionante, muy triste porque la escuela era ahí, ahí era la sede de la FECSM el Comité central entonces fue una de las escuelas que tuvo mayor resistencia entonces ahí sí entró el ejército a desalojar a los estudiantes entonces yo le digo que fue triste e impresionante porque cuando llegamos la escuela estaba sitiada por soldados, por el ejército, y pues para impresionarnos había tanques de gases lacrimógenos pues para que no hubiera nada... ...noo ya ya, de los muchachos perdieron su escuela digamos, porque los ubicaron también algunos se fueron...bueno desconozco dónde se fueron los muchachos de Champusco, tal vez...Ayotzinapa y otros Tenería supongo no tengo claro ese dato, pero ya algunos que fueron detenidos y otros tal vez desaparecidos...no sé, pero los estudiantes de Champusco ya no, ya no se quedaron en Champusco, la escuela fue ocupada por mujeres quienes llegamos de las escuelas que quedaron como Normales porque Panotla es normal, Teteles es

Normal y Tamazulapan es Normal... (Elizabeth Santiago, egresada ENRUVA, entrevista el 17 de septiembre de 2018).

La desaparición de las ENR y su reconversión en Secundarias Agrícolas fue visto como una estrategia de desarticulación del movimiento normalista rural, al restar un amplio número de militantes a la FECSM (ciclo secundario), interrumpiendo así los distintos procesos de formación política de las niñas adolescentes⁸⁹ que desde la secundaria asistían a las Normales Rurales.

Dentro de esa misma desarticulación, el testimonio de la maestra Elizabeth también muestra cómo mover a las alumnas a otros estados, imposibilitó a padres y madres de familia a seguir apoyando el movimiento en sus propios estados o en los nuevos estados de recepción de sus hijas. Además, bajo la presión de que sus hijas continuaran sus estudios, el gobierno federal, mediante los oficios que giraron a las alumnas, obligó a las familias a continuar con el ciclo escolar, so pena de perder su lugar en el internado.

Finalmente, la descripción de la maestra evidencia el desalojo violento, con la intervención directa del ejército y las detenciones arbitrarias de los líderes estudiantiles, así como el uso de técnicas de amedrentamiento con la presencia de los tanques de gases lacrimógenos en las instalaciones de las ENR.

La presencia del ejército y su irrupción en el internado también se hará presente en el segundo testimonio, sólo que el espacio será en una Secundaria Técnica Agropecuaria, ubicada en Reyes Mantecón, Oaxaca, precisamente una de las ENR que fue reconvertida en Secundaria después de 1969. Este segundo testimonio, del maestro Isaac Ángeles⁹⁰, ubicado en los años de 1974-1976, resulta importante porque demuestra que incluso varios años después de la reconversión de las ENR, las Secundarias que quedaron en su lugar sostuvieron la organización estudiantil (y con ello posiblemente la formación política) mediante un Comité y, lo más importante, la estrecha relación con la comunidad de acogida y sus luchas. El

⁸⁹ La maestra Elizabeth habla de que tenía 11 años cuando experimentó la desaparición de las ENR.

⁹⁰ La voz del testimonio es de Isaac Ángeles Contreras, egresado de esta institución (generación 1974-1976) pero también egresado de la Normal Rural de San Roque, en Guanajuato. Actualmente es docente de la ENRUVA y este testimonio se dio en el marco de una serie de sesiones de entrevistas concertadas con él para trabajar su historia de vida.

objetivo de la irrupción del ejército, en este segundo testimonio, era apresar a los líderes del Comité Estudiantil debido al apoyo que habían dado a un grupo de campesinos organizados de la región, en contra del despojo de sus tierras. Este asedio en contra de los estudiantes se dio justamente en el marco de distintas acciones y represión que el gobierno de Zárate Aquino, perteneciente al Partido Revolucionario Institucional (PRI), había hecho en contra de diferentes sectores populares del estado. Durante su gobernatura se le acusó también de proteger a caciques y latifundistas (Volante del Buró Político del Partido Obrero Revolucionario [trotskista]):

...llega una reunión de estudiantes, llegan los campesinos de la comunidad de Reyes Mantecón, y nos plantean su situación, y que el gobierno los estaban despojando de una parte de su territorio, que sí era para una institución pero ni siquiera les dijeron con permiso, o les dijeron estas son posibilidades, simplemente les dijeron a partir de ahorita este es terreno para cultivo porque se va hacer un centro de investigación agrícola parece, pero así llegaron...y nosotros teníamos, también la alimentación era muy deficiente, me acuerdo entonces que el Comité Estudiantil planteaba la necesidad de exigir mejores condiciones sobre todo de la comida que era muy precaria...Tuvimos varias acciones, una de ellas fue tomar carros como medida de presión, y se guardaron una parte... Hubo varias acciones y una ocasión, en esos mismos días, este, eran como las cuatro de la mañana, y me levanto...bueno no, escucho como...sonidos de cuetones algo que estaba tronando no, y como yo vivía en la parte, en la entrada del dormitorio, entonces dije "¿habrá fiesta?" y entonces abro el dormitorio y lo primero que recibo es un culatazo aquí en la boca del estómago [se toca el estómago] de un soldado "¡Salte jijo de la chingada!" y la verdad es que yo...por mi formación...de comunidad⁹¹, por mis padres que nunca utilizaron un lenguaje agresivo o violento pues la verdad es que decía yo bueno, soldados [hace cara de extrañado] y cuando volteé porque medio volteé porque me jalaban nooooo mis compañeros los iban jalando así "¡orale jijo de la chingada para abajo!", pa pa pa y manos a la nuca y nos formaron con manos a la nuca y ahí hincados más bien, y manos a la nuca, y vigilantes no y...fueron muy

⁹¹ Isaac es cuicateco originario de San Juan Tepeuxila, en la región cañada del estado de Oaxaca.

violentos, no podías moverte porque era otro culatazo...no encontraban a Silverio [el secretario general del Comité]...nadie dio la información, nos fuimos, eso fue a las 4 y media de la mañana más o menos, y a las ocho de la mañana nadie, no encontraban a Silverio no sabían cómo desarticular el Comité, entonces nos llevaron al comedor y nos sentaron...entonces ya pasó un buen rato y nadie...pasaban lista y no aparecía Silverio, llaman al director, el subdirector y el director no sé, creo no dijo nada cuál fue el papel, llega el subdirector y dice “a ver Silverio levántate ya no hagas sufrir a tus compañeros” y de ahí uno por uno nos fueron jalando y los vimos cuando los agarraban y les ponían algo para que los inmovilizaran y ya se iban caminando así. Así levantaron todo ahí ya nos dieron de almorzar y ya unos quince días para nuestras casas...y cuando regresamos claro la comida ya había mejorado pero nuestros representantes ya se fueron a la cárcel... (Isaac Ángeles, egresado STA y docente ENRUVA, entrevista realizada el 29 de agosto de 2018).

Tal parece que años después de 1969, aun cuando ya no funcionaban como ENR, las Secundarias Técnicas mantuvieron una importante organización estudiantil que les permitía articularse con la población campesina de la zona y solidarizarse con sus luchas, además de que utilizaban dicha organización para exigir demandas históricas de las ENR y sus internados, como la ración de comida.

El testimonio del maestro Isaac evidencia el intento de desarticulación de la organización estudiantil mediante la detención y encarcelamiento de sus líderes, en este caso, el secretario general del Comité Estudiantil. El trato violento y agresivo que reciben todos en la madrugada, con los culatazos, por ejemplo, y la persecución y el uso de medidas represoras para delatar a los líderes se aleja mucho del papel protagónico que ese mismo Estado le dio al maestro rural durante el periodo posrevolucionario.

Además, como se presenta en el testimonio, la violencia y la represión no fue algo exclusivo del gobierno federal, sino que en muchos casos provino de los gobiernos estatales que también echaron mano del ejército y las corporaciones policiales para atropellar los derechos de normalistas rurales. En el caso de este

segundo testimonio, el gobierno estatal de Oaxaca, en esos años, perteneció al partido hegemónico de esa época (PRI), lo cual facilitaba el uso de dichas medidas.

Otra medida de control, vigilancia y represión narrada en los testimonios fue el uso de retenes militares, sobre todo cuando normalistas rurales se trasladaban hacia otras ENR, en el marco de las movilizaciones como parte de la FECSM. El tercer testimonio, narrado por el maestro Ramón Reyes⁹² y ubicado entre 1979-1983, hace referencia a las distintas detenciones arbitrarias y amedrentamiento en contra de los estudiantes normalistas rurales de la ENR de Ayotzinapa, en Guerrero, debido a sus acciones políticas realizadas durante los años setenta. Es importante situar este amedrentamiento hacia las ENR, especialmente en Guerrero, dentro de la campaña sistemática que hubo en contra de las actividades de la FECSM después de 1969, ya que fueron ligadas a la guerrilla (con Lucio Cabañas y Genaro Vázquez):

aaah en tanto sucedió otra cosa que creo que es importante que yo te lo diga no, en el estado de Guerrero al igual que en Oaxaca los problemas por la pobreza siempre han sido fuertes y graves...entonces desde que yo llegué [a la Normal] me di cuenta del ambiente de Guerrero, un ambiente demasiado tenso políticamente y peligroso para los estudiantes, aunque ya habían pasado años, yo no sabía, ahorita lo entiendo el 68 pero a los estudiantes nos vigilaban mucho, cuando viajábamos por ejemplo a la Ciudad de México, constantemente nos detenían, nos revisaban todo lo que llevábamos en la mochila y los compañeros de cuarto grado nos advertían pues, que no lleváramos propaganda subversiva porque era peligroso y sí muchas veces nos buscaron eso, que bueno que yo nunca cargue eso [risa] ya nos habían advertido, entonces en una ocasión todavía estando en primer grado los compañeros del Consejo Estudiantil nos mandaron a brigadear, como decían ellos, a Amilcingo Morelos, la otra Normal, entonces y nos dieron todas las indicaciones, le van a hacer así y todas las instrucciones, para eso el mecanismo era el secuestro

⁹² La voz es del maestro rural Ramón Reyes Mendoza, egresado de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero (generación 1979-1983) y originario de Tamazulapan. El maestro Ramón fue de los pocos egresados de Normales Rurales varoniles que decidí entrevistar con el objetivo de tener la perspectiva masculina del normalismo rural. Lo conocí gracias a otro ex normalista rural, pero de la ENR de Mactumatzá, Chiapas, también originario de Tamazulapan y excompañero del maestro Ramón en la zona escolar de telesecundarias.

de autobuses para poder viajar, sí el día que nos fijaron la hora y todo todo salió bien secuestramos el carro y empezamos a viajar en Morelos pero en Iguala precisamente había, no sé si todavía esté, un retén militar, ahí nos detuvieron, ahí nos bajaron a todo el grupo, nos dijeron que no nos quedarnos ahí que avanzáramos, eran como las dos de la mañana y váyanse porque no los queremos ver, tienen cinco minutos para abandonar el retén y ese momento nuestro líder “¿qué hacemos? no pues avanzamos, bueno avanzamos” a las dos de la mañana en la carretera caminando, pidiendo raid, nadie nos quiso levantar, caminando nos amaneció, y cuando ya amaneció ya cerca del estado de Morelos volvimos a secuestrar otro carro, para llegar a Amilcingo y llegamos, la verdad es que ahora, ahora, bueno claro la situación no era como ahorita pero sí era peligrosa no pues de la que me salvé porque sí el estado de Guerrero es peligroso a diferencia de Oaxaca porque aquí en Oaxaca hay disturbios pero como que siempre hay como que...entendimiento entre las dos partes y no pasan cosas graves, en Guerrero era otra cosa, en Guerrero ahí sí había mucha gente desaparecida desde aquel tiempo en aquel tiempo gobernaba Rubén Figueroa que había sido secuestrado por Lucio Cabañas, entonces estaba el ambiente bastante tenso pues, ajá entonces bueno, aun así pues te digo, sí, pues continuamos en la escuela...(Ramón Reyes Mendoza, egresada Ayotzinapa, entrevista realizada el 5 de diciembre de 2018).

Además de los retenes militares, el testimonio del maestro Ramón da cuenta de las acciones políticas de la FECSM, como el secuestro de autobuses para transportarse a otras ENR del país o simplemente como medida de presión, acción que hasta la fecha sigue vigente. Esta acción constituye una de las formas, históricas como se puede apreciar, de lucha, defensa y negociación que caracteriza a la sujeta normalista rural y por las cuales se justifica el uso de la fuerza por parte del Estado, debido a la “ilegalidad” de muchas.

Por otro lado, este tercer testimonio presenta las diferencias geográficas, pero también los puntos en común entre Guerrero, lugar de los hechos narrados, y Oaxaca, estado de origen del maestro Ramón. A decir de éste, la pobreza se comparte entre estados, pero a diferencia de Oaxaca, donde existen posibilidades

de negociación y acuerdo, según su versión, Guerrero se narra como un espacio tenso y peligroso, particularmente para los estudiantes que desde 1968 y 1969 se encontraban en la mira del gobierno, sobre todo por la aparición de la guerrilla (liderada por normalistas rurales precisamente) que desde finales de los 60's y los 70's tenían clara presencia en ciertas partes del estado. El maestro Ramón atribuye parte del ambiente al amplio número de desapariciones, que desde dichas fechas eran conocidas en Guerrero, evidenciando lo que ya otras autoras denominan como un continuum o acumulación de violencia de larga data en el estado (Hernández Castillo, 2015; Mora, 2015), contexto donde entran en juego ya no sólo las desapariciones forzadas sino también la violencia del crimen organizado, la militarización de la zona y los grupos paramilitares, por ejemplo.

Sin duda esta particularidad contextual marca diferencias notables en el tipo de medidas y violencias ejercidas en contra de los normalistas rurales de dicho estado y en la manera en que éstos son criminalizados por el Estado.

Como complemento a las violencias explícitas en contra de normalistas rurales de los primeros tres testimonios, el cuarto expone otro tipo de violencia, como la retención del presupuesto para el internado como forma de control y castigo hacia el actuar de los normalistas rurales de la ENR de Mactumatzá en Chiapas. Este hecho, junto con el de por sí raquítico presupuesto federal que reciben las ENR, forma parte de la precarización que desde los años 40's del siglo pasado experimentan estas escuelas.

De esta manera, en el cuarto testimonio, ubicado entre 1984-1994, el maestro Humberto Serra⁹³ da cuenta de la constante represión y persecución que el gobernador del estado, Absalón Castellanos Domínguez de Chiapas (1982-1988), sostuvo en contra de los estudiantes de la ENR de Mactumatzá, Chiapas, debido a

⁹³ La voz del testimonio es del maestro Humberto Serra Santiago, egresado de la Normal Rural de Mactumatzá (generación 1984-1992), originario de Tamazulapan y actualmente maestro de telesecundaria. Humberto es uno de los muchos maestros rurales de Tamazulapan que estudiaron en la Normal Rural de Mactumatzá, gracias a la red de trabajadores no docentes, originarios de Tamazulapan y a raíz de la llegada de la ENRUVA a la comunidad, ubicados en las distintas ENR del país. Pude contactar a Humberto, así como a Ramon, gracias a Bernardo Serra, supervisor de la zona escolar de telesecundarias donde trabajan los tres y conocido de una de mis colaboradoras clave de Tamazulapan.

que uno de sus objetivos era desaparecer la Normal Rural y colocar una Universidad en su lugar. Proveniente del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y con carrera militar, el gobierno de Castellanos Domínguez se caracterizó por ejercer “mano dura” además de distinguirse por la invasión de tierras y la constante represión de protestas de grupos campesinos e indígenas.⁹⁴ El maestro Humberto narra así su experiencia:

...el asunto fue que allí el gobernador en ese entonces no mandaba el presupuesto luego como uno quisiera para...pues el sostenimiento de todo, lo básico ahí en la Normal lo que es el internado, lo que es la alimentación principalmente...y pues tanta exigencia nos daban unas becas muy raquílicas tanto para el uniforme deportivo, oficial, y la alimentación era muy baja...muy pobre en sentido teníamos lo básico nada más, arroz, frijol, sopa, le bajaban cuando mucho al incremento del presupuesto, y eso hizo que hubiera una movilización...claro, en esos tiempos el gobernador era Absalón Castellanos Domínguez ¡imagínese un general de ejército!...ese era el gobernador...nos tocó en la etapa peeeeero...impositiva y que nada de protestas en ese tiempo, pues la escuela apoyaba a las organizaciones sociales, imagínese, las organizaciones sociales de campesinos, de obreros, de gente muy pobre que no tenía tierra para vivir, para sembrar, desplazados imagínese estamos hablando de desplazados porque quiérase o no como estudiante nos fuimos involucrando en el quehacer de la Normal y nos tocaba también ser representante, ser partícipe de algunas actividades en apoyo o ayuda para los campesinos y teníamos que ser solidarios con ellos, creo que eso no le gustaba al gobierno y lo veía con malos ojos y pretexto yo creo que más hizo que no llegara el presupuesto de ese año, de estoy hablando de la CNPA la Coordinadora Nacional del Plan de Ayala⁹⁵, la Organización Campesina Emiliano

⁹⁴ Debido a esta situación, después del levantamiento armando del EZLN, el 1 de enero de 1994, Absalón Castellanos fue aprehendido por ejército zapatista, en su rancho El Momón, en el municipio de Las Margaritas y sometido a un “juicio popular” por su trayectoria de represión, secuestro, violación, tortura y asesinato de miembros de organizaciones indígenas chiapanecas que luchaban en la defensa legal de sus derechos (Mandujano, 2017).

⁹⁵ Su origen de remonta a 1979 y estuvo conformada por diferentes organizaciones campesinas regionales, integradas por los zapatistas sobrevivientes que, de entrada, afirmaban que el plan zapatista nunca había sido cumplido, es decir, seguía existiendo concentración de tierra (latifundios rurales y urbanos), usurpación de poder, antidemocracia y corrupción. A decir de Plutarco García (2009), miembro del Consejo consultivo de la

Zapata⁹⁶ o lo que es OCEZ no, lo que todavía creo que están, algunas...ahí nos tocaba...ir a platicar con ellos, tener pláticas y eso y eso no le gustaba al gobierno y de una u otra manera éramos partícipes, en algunos pues pláticas, asesoramiento, lecturas, y eso no le gustaba al gobierno y nos veía con malos ojos, de hecho, eso usaba de pretexto para no mandarnos el presupuesto y por eso perdimos un año, con tal de que querer normar a su manera el gobierno a la Normal no, pero ya vimos que son hijos de campesinos, es muy difícil o sea, los hijos de campesinos y obreros, no entiende el gobierno que son los que aguantan más y son los que sufren más las carencias y por lo tanto en la Normal en vez de aburrir a los estudiantes...pues se aferraron los muchachos y los jóvenes...(Humberto Serra, egresado Mactumatzá, entrevista realizada el 27 de junio de 2018).

En el testimonio está presente la construcción del sujeto normalista rural campesino, pobre y obrero del periodo posrevolucionario, pero actualizada al contexto particular de la ENR de Chiapas. Además, un elemento central son las estrechas relaciones tejidas de los normalistas rurales con la población de la región y sus diferentes organizaciones sociales, a través de apoyo solidario, asesoramiento e información. Este punto es relevante ya que deja entrever que, a pesar de que la figura del normalista rural como líder político y comunitario había desaparecido formalmente de los planes de estudio y del discurso oficial del Estado después del periodo posrevolucionario, los/as normalistas rurales siguieron ejerciendo dicho papel social y comunitario en las ENR y sus contextos locales.

Sin duda, esta labor de “crear conciencia” y “agitar a las masas”, como se vio en los primeros periodos de la historia de las ENR, les dio legitimidad y soporte

CNPA, ésta representó un pacto entre organizaciones independientes y al mismo tiempo una ruptura con el corporativismo, deslindándose del gobierno y de las organizaciones oficialistas. Su lucha ha estado en contra de la represión del campo y la lucha por la tierra, además de la lucha por el control campesino de la producción y de la comercialización en el campo. Ha tenido presencia en la toma de tierras en varias regiones del país durante los ochenta en coalición con otras organizaciones.

⁹⁶ Fundada en 1981 con el objetivo de unificar las luchas campesinas para la obtención de tierras en la región del municipio Venustiano Carranza, en Chiapas. En sus más de 30 años se encuentra la lucha por la tierra comunal, contra el poder caciquil asentado en este territorio, poder auspiciado por la elite del poder gubernamental. Para un recuento pormenorizado de su trayectoria Ver “La OCEZ, tres décadas de lucha campesina en Chiapas”, Proceso. En <https://www.proceso.com.mx/250166/la-ocetz-tres-decadas-de-lucha-campesina-en-chiapas>. Consultado el 27 de junio de 2020.

social a los normalistas rurales de Chiapas, pero también, como narra el maestro Humberto, los hizo blanco fácil del enojo y represión del gobierno estatal. Al igual que el testimonio del maestro Isaac en Reyes Mantecón Oaxaca, las organizaciones sociales de campesinos vieron en la Normal Rural de Mactumatzá un espacio de diálogo y apoyo para exigir sus demandas y luchas hacia los gobiernos estatales, controlados en esos años por el PRI.

En el testimonio, el maestro habla de becas raquílicas y una ración muy escasa de comida como formas de violencia y maltrato en contra de los estudiantes, así como la ya mencionada retención del presupuesto como medida de castigo. Estas acciones se combinaban con la amenaza de cierre constante de la ENR y su supuesta transformación en universidad. No obstante, para el maestro dichas estrategias fueron insuficientes ante la capacidad de resistencia y lucha de los hijos de campesinos y obreros puesto que son “los que aguantan más”, “los que no se aburren”, aludiendo a la opresión histórica en contra de estos sectores sociales, pero también a su capacidad de resistir y luchar. Son justamente estas disputas el marco en donde se da la construcción simbólica de un sujeto político estigmatizado y criminalizado que resiste.

El siguiente testimonio también hace referencia a la violencia velada en contra de normalistas rurales, sólo que, en una época más contemporánea: 1992 durante el proceso de federalización educativa, con la firma de Acuerdo para la Modernización educativa. Así, el quinto testimonio, de la maestra Dalia Guzmán⁹⁷, expone las consecuencias que trajo el paso de la administración federal a la estatal para el movimiento normalista rural y su manera de negociación: fuertes recortes económicos para las ENR y desmovilización de la FECSM puesto que las peticiones, exigencias y negociaciones se fragmentaron y en vez de negociar con

⁹⁷ La voz del testimonio es de la maestra rural Dalia Guzmán Vázquez, egresada de la ENRUVA (generación 1988-1994), originaria de Juxtlahuaca (región mixteca de Oaxaca) y actualmente maestra en un Centro de Actualización de Maestros en la ciudad de Oaxaca. El encargado del archivo histórico de la Normal me habló de la maestra Dalia como uno de los referentes importantes en la ENRUVA al haber sido estudiante, maestra y directora de la misma institución.

un solo gobierno (el federal), cada Normal Rural lo tuvo que hacer con los distintos gobiernos estatales:

...la Normal [Vanguardia] tiene etapa cíclicas o tenía etapas cíclicas casi siempre es el examen de ingreso, el temor de las Escuelas Normales desde que yo entré y hasta ahora me parece no sé cuánto ahora se mantenga siempre era el temor de que no se autorizara un nuevo ingreso, siempre hay la sospecha de que no haya nuevo ingreso, de un cierre de las Normales, justamente en el próximo año se cumplen 50 que se cerraron, una gran mayoría, la mitad de las Normales, más de la mitad y entonces el hecho de que también se fueran cerrando paulatinamente otras dejó la sombra de que las Normales se podrían cerrar y entonces tooodos los años era lo mismo ¿no? o sea garantizar el nuevo ingreso, a mí me tocó todavía, en ese año, fue el último que se tenía que ir a la DGENAM, Dirección General de Escuelas Normales de México, para la negociación de... la exigencia de la emisión de la convocatoria porque era nacional.

Después del 92 con la firma del Acuerdo Nacional, ya todo se traslada a los estados y entonces la etapa final de mi comisión justamente coincide con el Acuerdo Nacional, ya todo se hace en Oaxaca. Que realmente fueron también, fue un año yo creo que a partir del 92 fue un periodo en que las Normales tienen que ir definiendo varias cosas en sus entidades y esto favoreció a unas pero afectó a otros pero también fue un periodo, abrió un periodo en que la federación dice: a mí ya no me corresponde, vayan a sus estados, entonces la Federación de Estudiantes se queda así sin bandera política a nivel nacional, todo se vuelve hacia los estados, el caso de Oaxaca eso permite ir consolidando la CENEO, la Coordinadora Estatal de Estudiantes Normalistas de Oaxaca... por los 90's empieza al construcción de la CENEO... Siempre la Normal de Tama mantuvo su fuerza con la Federación, hasta que ya realmente se ve muy debilitada, y empieza a darnos cuenta que ya no podía ser un asunto nacional, hizo que empezara uno a buscar como las negociaciones en las entidades, ya también las luchas fueron estatales, no nacionales, eso en mi opinión debilitó demasiado a la Federación [FECSM], y también mucho tiempo como vulgarmente se dice ¿no? nos trajeron de aquí para allá sin una respuesta y fueron años de abandono a las Normales Rurales, ni los estados aportaban ni la

federación... ya como maestra y directora claro que se mantuvo [el abandono], es un abandono que a mí me parece solo se logró empezar a identificar y financiar pero con un mecanismo muy neoliberal, a partir de la implementación del plan 97, cuando ya se establece lo que se llamó el PROMIN, antes se llamó PEFEN, PROMIN, entonces se establece el programa de gestión para la obtención de recursos vía concurso de una bolsa nacional, a partir del plan 97...(Dalia Guzmán, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 25 de septiembre de 2018).

El proceso de federalización educativa para las ENR, como la narra Dalia, le restó fuerza a la organización estudiantil a nivel nacional, además de que la zozobra del cierre inminente de las mismas puede ser leído como un signo más del abandono y precarización del normalismo rural como proyecto político educativo. Es decir, en una acción deliberada y nada ingenua, el Estado no sólo mermó los recursos económicos para las ENR, sino que también retiró al interlocutor político que permitía cierto margen de acción. Por lo tanto, debilitó y fragmentó no sólo a la organización estudiantil sino al propio sujeto/a político cuya fuerza radicaba en sus alianzas y negociaciones a nivel nacional.

No obstante, en el testimonio de la maestra también se hace visible la recomposición de la organización estudiantil y cómo ante la federalización en Oaxaca se consolida la CENEO, una organización estatal que aglutinó a las Normales de Oaxaca y que se consolidó paulatinamente en una fuerza política para negociar con el gobierno estatal.⁹⁸ Esto muestra que, ante el intento de desmantelamiento de la FECSM, los/as normalistas no permanecieron pasivos.

De igual manera, el testimonio evidencia algunas medidas de corte neoliberal en el nivel educativo de Normales, como el otorgamiento de recursos para las escuelas a través de proyectos concursables en una convocatoria. Esta medida simplemente siguió una de las tantas recomendaciones que desde organismos internacionales se le hizo a México en materia educativa.⁹⁹

⁹⁸ Como lo mencioné en el capítulo 1, actualmente la CENEO tiene como uno de sus objetivos centrales la exigencia de las plazas automáticas para todos los egresados de las Normales de Oaxaca. Para llevarlo a cabo realizan distintas manifestaciones, marchas, bloqueos y demás acciones políticas.

⁹⁹ Por ejemplo, el Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) que se menciona, consistió en una asignación diferenciada de recursos económicos para el mantenimiento y equipamiento de las escuelas públicas. Esta asignación era selectiva puesto que se obtenía por competencia

Para cerrar, el sexto testimonio, de la maestra Nayelli Rodríguez¹⁰⁰ y el más reciente puesto que se ubica en 2005, vuelve a describir actos de violencia explícita en contra de normalistas rurales, precisamente en el marco de una movilización nacional. Según lo narra la maestra con precisión y detalle, el hecho será significativo por el uso de la fuerza y violencia ejercida, así como por las distintas formas de amedrentamiento y vejaciones experimentadas en carne viva, como la detención, la revisión física, los golpes y jalones, el interrogatorio y solicitud de datos y al final el abandono a pie de carretera.¹⁰¹

La acción relatada se enmarcó en el movimiento emprendido en defensa de la Escuela Normal Rural Luis Villareal, ubicada en El Mexe, Hidalgo, que había sido amenazada con cerrarse por parte del gobierno estatal de Manuel Ángel Núñez Soto (1999 a 2005) y su sucesor Miguel Ángel Osorio Chong (2005 a 2011). En el 2000 los estudiantes habían montado una huelga para exigir más becas y el intento de desalojo, por parte de los policías estatales, terminó en un apoyo unánime de las comunidades cercanas a la Normal.¹⁰² Sin embargo, en el 2003 el internado fue cerrado. Las estudiantes de la ENRUVA participaron de manera activa con diferentes brigadas en 2005 y años anteriores, por lo que se trasladaron a la Normal de El Mexe, junto con normalistas rurales de otras ENR del país, para apoyar al movimiento:

entre las escuelas a partir de la formulación y desarrollo de proyectos. A decir de Gutiérrez (2006) estos programas le permitieron al Estado usar la evaluación como un medio para hacer una distribución selectiva de los ingresos, convirtiéndose así más en un superior en el manejo de los recursos que un proveedor de los mismos. De esta manera, siguiendo a la misma autora, el PROMIN, junto con otros programas en la misma tónica (que también son mencionados por la maestra Dalia) tuvieron una intención manifiesta o velada de limitar los recursos públicos y así abrir espacios al financiamiento privado.

¹⁰⁰ La voz del testimonio es de la maestra Nayeli Rodríguez Hernández, egresada de la ENRUVA (generación 2004-2008) y originaria de San Marcos Zacatepec (región costa de Oaxaca). La maestra Nayeli fue una de las primeras egresadas no originarias de Tamazulapan con la cual pude platicar gracias a que es una amiga de un familiar, hecho que ayudó a conformar un clima de confianza y buena disposición por parte de ella. Esto posibilitó que pudiéramos platicar tres veces más y realizar un ejercicio de fotoelicitación con fotos de ella durante su paso por la Normal.

¹⁰¹ Estos dos últimos eventos no presentes en el fragmento que aquí comparto, pero sí compartidos durante la entrevista

¹⁰² Para más detalles Ver Padilla, Tanalís (2019) “El Mexe: historia, agravios y resistencias”, en *La Jornada*, 25 de mayo. Consultado el 17 de mayo de 2020.

El caso es que, este, cuando ya oscureció y todo pues resulta que se empezó a acabar el combustible y ahora pues cómo lo conseguíamos entonces no sé cómo se les ocurrió, el caso es que el autobús donde yo iba cargó, llegamos a una gasolinera y empezaron a cargar gasolina pero resulta que el autobuses en el que yo iba cargó gasolina no sé cómo hicieron y se arrancó, o sea se fue, no teníamos [dinero] entonces a nosotros sí como que nos dio [miedo]...yo me dormí pero yo me acuerdo que yo me desperté porque empezaron, escuché un ruido de que estaban golpeando el autobús, pero así horrible, horrible, y entonces lo que hice fue asomarme a la ventana y no se veía nada y estaba todo detenido cuando de repente pum se prenden las luces de todas las patrullas no pues ya nos habían rodeado...en la carretera pero fíjate que ahí es donde yo dije, donde aprendí como, como se manejan esas cosas no, porque a mí me llamó mucho la atención porque durante las dos horas que nos tuvieron ahí no pasó ningún carro, ningún carro y era una carretera federal o sea yo digo es que sí trabajan así, de que cortan la circulación y todo y si te vieron pues, te vieron porque nadie te va [ayudar], nadie vio, quién vio, nadie. Entonces pues todos super sobresaltados, todas dije: no y ahora qué está pasando y vimos que estaba detenido el otro autobús y luego ya cuando prendieron las torretas este, no pues dijimos y una de nuestras compañeras empezó a llorar ay es que nos van a llevar a la cárcel y no sé qué. Entonces uno de los chicos que iba sentado en nuestro asiento me acuerdo pues yo creo que quería ver la hora o llamar y sacó su celular por la ventana pues eso fue lo que hizo entonces subieron dos policías y eran así como de esos que van, ya sabes todos cubiertos [pregunto si era federales] sí, eran federales, eran federales, se subieron y lo golpearon a él, porque pensaron que les estaban tomando fotos...entonces yo sí me asusté mucho pues es que no le dieron tiempo de nada y que lo agarran de la cabeza y que lo bajan y entonces sí las compañeras sí como que, empezaron así como a llorar y dijeron ¡qué nos van a hacer! ¡qué nos van a hacer! entonces que se sube uno y que dice ¡afuera todos! Y ¡abajo todos! y nos empezaron a levantar así así, así de la camisa, de todo, yo me acuerdo que llevaba un cabello [hace una coleta imaginaria con sus manos] pues del cabello sí, nos bajaron así, y este así como íbamos bajando empujándonos y todo, a nosotros no nos golpearon así feo, nos empujaron y todo

pero a los compañeros sí, los que iban bajando de cada autobús sí les daban una patada, un manazo, en el estómago, así...nadie decía nada, pues estábamos muertos de miedo yo creo, nadie decía nada entonces a los chicos sí los tendieron en el piso y a nosotros nos pusieron en el autobús así [con las manos cruzadas en la cabeza]. Hacía un frío, un frío espantoso, me acuerdo que era el mes de febrero estaba empezando febrero, entonces fijate que yo lo único que pensaba: aaaay yo digo si nos meten a la cárcel nuestros papás nos van a buscar y pues qué vergüenza que mi papá me venga a sacar de la cárcel aquí ¿no?... Yo veía que todas temblábamos porque no sabíamos qué nos iba a pasar y si volteábamos a ver, eran muchísimos, eran muchísimos federales pues, y yo creo que sí les habrán dicho pues asusten a esos chamacos porque quién sabe qué quieran hacer. Entonces pues por el frío pues movías tus manos y nos decían ¡Suban las manos! Y ahí sí nos empezaron a pegar pues cuando bajábamos las manos nos pegaban y ya nada más, y una chica sí lloraba porque escuchábamos que del otro lado les estaba pegando a los chavos, entonces ah pues ella sí lloraba y este y ya cuando sentimos pues nos empezaron a revisar y pues sí nos revisaron, yo no sé si eran hombres o eran mujeres pero sí nos revisaron todas, nos metieron mano, en los calcetines, en la ropa interior, toodo. Entonces pues sí hay como una cuestión que te sientes muy vulnerable porque dices...pues es feo ¿no? muchos dirán: no es que se lo buscaron por rateros y todo, pero está la otra parte que dices bueno, aun así, tiene que ver como que esa parte de no, no sé, a lo mejor sí fue un delito federal que haber robado pero no éramos todos y teníamos...no sé, quizá el protocolo debió haber sido diferente... (Nayeli Rodríguez, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 19 de enero de 2019).

En este último testimonio se hace evidente nuevamente el uso excesivo de la fuerza en contra de normalistas, muy parecido a las irrupciones violentas del ejército en los internados o a los retenes militares ya comentados, pero con un matiz particular: la violencia de género incluida. Además, en la descripción de la maestra Nayelli sale a colación la dimensión emocional y afectiva implicada en este tipo de hechos, no presente en los otros relatos. Así, el miedo, el llanto, la zozobra constante sobre lo que fuera a pasar (“¿qué nos van a hacer?”) son elementos

reiterativos en el testimonio, así como la vulnerabilidad. El hecho de que estas descripciones no hayan aparecido en los testimonios de los maestros hombres hace pensar, en un primer momento, en los estereotipos genéricos asignados al normalista y la normalista rural y a la construcción masculinizada del normalista rural que desde el propio Comité Estudiantil se hace.¹⁰³ Pero también, ciñéndome al giro afectivo en los estudios sociales (Macon, 2013; Cornejo, 2016; Lara y Enciso, 2013), se piensan estos afectos, en primer lugar, como articuladores de la experiencia de violencia narrada y capaces de dar cuenta del lazo social entre las normalistas rurales, pero también como uno de los posibles potencializadores de su agencia colectiva y política (Macon, 2013) que experimentan en su paso por la Normal Rural. Además, partir de esta perspectiva afectiva, sitúan al miedo, la zozobra o el llanto descritos como construcciones y procesos sociales donde la racionalidad, emocionalidad y la corporalidad “permiten conocer y entender diversas realidades y partir de ahí generar conocimiento” (Cornejo, 2016: 92), en este caso la experiencia de violencia y vejación experimentada que a la larga se convirtió en un aspecto central que movilizó a la estudiante y le “abrió los ojos a la realidad”.

Junto con esta lectura, los fragmentos donde la maestra Nayelli habla de la “vergüenza” ante la familia y la mirada paterna por ir a la cárcel, y de la vejación del cuerpo suyo y de sus compañeras con la revisión de los policías, lo que refrenda es que la violencia ejercida sobre los/as normalistas rurales está atravesada también por las estructuras patriarcales y, en ese sentido, la experiencia de las normalistas mujeres pasa por una doble condición de desventaja: como estudiantes normalistas criminalizadas y como mujeres.

Finalmente, el cierre de la ENR de El Mexe fue significativo porque hizo palpable uno de los grandes temores, desde 1969, y dejó en claro que el evidente abandono y precarización del proyecto educativo del normalismo rural continuaba a pesar de las movilizaciones y defensa del mismo por parte de la FECSM.

¹⁰³ Sobre este punto hablaré con más detalle en los capítulos cuatro y cinco de la tesis.

La criminalización de la sujeta normalista rural

Tal como menciona Stephen (2016), retomando a Shoshona Felman y Dori Laub, la práctica de testimonio oral tiene que ser vista como “una forma de ser testigo público en retrospectiva en eventos devastadores en una historia” (37). Los seis testimonios citados dan cuenta de una serie de acciones, narradas desde sus testigos directos, que comparten la violencia, el uso desmedido de la fuerza y las vejaciones hacia normalistas rurales, bajo el pretexto de guardar el “orden”. Sin embargo, los testimonios no narran hechos aislados, sino que se enmarcan dentro de movilizaciones estudiantiles en defensa de sus escuelas (en 1969 o en 2005), para exigir deudas históricas para el internado (como el aumento de la beca de ración de comida) o brindar apoyo hacia otras organizaciones sociales (como el apoyo de los campesinos en Reyes Mantecón o las organizaciones sociales en Chiapas). Por lo tanto, el actuar de policías y ejército tiene que leerse más como una medida de aplacamiento y desmovilización que como una simple reacción ante el desacato a la autoridad y civilidad.

Son estos testimonios y la posibilidad de compartirlos entre todos los normalistas rurales del país, lo que configura una identidad política particular (Stephen, 2016), además de que, siguiendo a la misma autora, posibilita “archivar las memorias de los agravios cometidos y representar sus historias personales dentro de categorías complejas de su identidad como raza, etnicidad, género y clase social” (Stephen, 2016: 37). Así, en los seis testimonios es posible mirar cómo los/as colaboradores se asumen como parte de los procesos constitutivos del normalismo rural, que aluden a una identidad social y política compartida en tanto sujetos históricamente subalternizados.

Los testimonios también muestran que, aunque esa identidad social del normalista campesino y aliado de las causas campesinas se encuentre desdibujada dentro de los actuales planes de estudio y en el discurso oficial del normalista rural, permanece sedimentada en el perfil del estudiantado a través de las alianzas construidas con los sectores sociales amenazados por el giro del Estado

campesinista al Estado modernizador, industrial y neoliberal, como se puede observar en el testimonio del maestro Humberto Serra, en la ENR de Chiapas.

De esta manera, en las narraciones se construye una imagen contrahegemónica del normalista rural, que se opone, resiste y a veces negocia ante las agresiones consecutivas del Estado mexicano que, a partir de 1940 y desde un discurso criminalizante, justifica su actuar. En esta construcción, es importante resaltar cómo los/as colaboradores no se asumen como sujetos/as pasivos o víctimas de las agresiones experimentadas, sino que se describen como parte de las acciones políticas y movilizaciones que realizan en defensa de sus escuelas y del proyecto político pedagógico del normalismo rural.

Sin embargo, sí fue posible identificar una diferencia entre hombres y mujeres: en las narraciones de las maestras, el miedo, la zozobra y el llanto que experimentaron ante los actos están presentes y aunque no dejan de lado su imagen combativa, se muestran como seres vulnerables. En las narraciones de los maestros rastrear sus afectos y emociones fue mucho más difícil.

Por otro lado, en la narrativa construida por los seis testimonios, es posible mirar cómo el desprestigio histórico hacia las ENR se ha construido a partir de dos tipos de guerras en contra de las Normales Rurales. Una más visible, explícita y violenta (de alta intensidad), con un componente más agresivo en los últimos años (Hernández Navarro, 2013), donde la desaparición de los 43 estudiantes normalistas rurales de Ayotzinapa suele ser el punto cúspide, pero que en los testimonios se refleja con las irrupciones del ejército dentro de los internados o las detenciones de los estudiantes en retenes. Y otra menos visible y velada pero igualmente violenta, que he llamado de baja intensidad, porque alude a las condiciones precarias en las que se ha dejado a los internados, -como las raciones insuficientes de comida en la Secundaria de Reyes Mantecón o de la ENR de Mactumaztá- y la constante amenaza de desaparición de las ENR, la reducción de su matrícula de ingreso, así como la disminución del presupuesto económico para las mismas. Estas características permiten sostener que, más que un abandono del proyecto político pedagógico del normalismo rural, como se ha descrito ya en otros

estudios (Civera, 2015; Bertely, 2015; Padilla, 2009), constituye una estrategia de “ahogamiento” y debilitamiento intencional y deliberado de un sujeto/a político nacional. Estrategia que no ha estado exenta de resistencias por parte de los/as normalistas rurales, pero también se ha implementado con especial ahínco y violencia inusitada en los estados donde el sujeto/a normalista rural se encuentra más arraigado comunitaria y regionalmente, cercano a los problemas y necesidades sociales de los contextos, como lo es Guerrero, Oaxaca y Chiapas.

Por otro lado, la mayoría de estas segundas acciones están relacionados con las políticas educativas de corte neoliberal que llevan a los Estados a dejar de invertir en educación pública y así preparar el terreno para la privatización del sistema educativo, a través de la entrada de actores privados en educación, la tercerización de los recursos públicos a manos privadas o el favorecimiento de la visión mercantilista de la educación y su concepción como valor de cambio.

En el caso específico de las Escuelas Normales, la falta de inversión en educación pública se evidencia en la disminución constante del presupuesto federal (ver cuadro 4):

Año	Presupuesto federal para Escuelas Normales
2015	1,195 millones
2016	1,189 millones 715 mil pesos
2017	849 millones 29 mil pesos
2018	738 millones 708 mil pesos
2019	447 millones 539 mil pesos
2020	272 millones 391 mil pesos
2021	20 millones 597 mil pesos (reassignados 149 millones) = 170 millones

Cuadro 4: Elaboración propia construida a partir de Carro (2020), Roldán (2020) y Clemente (2019).

Como se puede apreciar en el cuadro 4, dicha disminución fue contrastante de 2018 a 2019, con una disminución de casi el 40% del presupuesto, hecho que se volvió a repetir de 2019 a 2020. No obstante, el 2021 llegó a ser el año más

preocupante para las Escuelas Normales debido a la escandalosa asignación de 20,597,000 pesos, es decir, un 95% menos que el año anterior. Ante este hecho, las críticas no se hicieron esperar y la asignación del recurso fue impugnada por normalistas y docentes de las Normales, mediante el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN), pudiendo reasignar 149,402,063 pesos más.

Junto con estas políticas se encuentran las políticas anticampesinistas, antiagrícolas (Hernández, 2013), de “vaciamiento” de los territorios, estrangulamiento del campo y nuevas formas de despojo con las políticas neoliberales neo-extractivistas y depredadoras (Composto y Navarro, 2014; Valdivia, 2013; Hernández Rodríguez, 2014) que han traído como consecuencia un abandono del campo, la disminución del ingreso campesino, el incremento de la pobreza rural y el aumento de la migración hacia las ciudades, entre otras cosas.

Estas últimas políticas aparecen en los testimonios del maestro Isaac y del maestro Humberto donde las organizaciones campesinas piden apoyo a los estudiantes para evitar el saqueo de sus territorios. En los extremos de dichas políticas asistimos a la criminalización del normalismo rural por agentes del Estado mexicano y el alto grado de violencia ejercida en contra de sus jóvenes estudiantes, como lo fue el caso paradigmático del 26 de septiembre de 2014. En estos extremos se vuelve útil la propuesta de Mora (2013; 2015; 2017) y Mora y García (2020).

Mora (2013) argumenta que existe una articulación entre las políticas de desarrollo neoliberal y las políticas de seguridad como parte de la conformación actual del Estado. Las primeras tienen un efecto racial y de estigmatización de la población beneficiada, al categorizarlos como “incapaces de romper con los ciclos intergeneracionales de marginación cultural y económica”, y construir el problema de la pobreza no como un elemento estructural sino como una falta de hábitos y cultura entre la población beneficiaria. Es la desvalorización lo que convierte a esta población en un desecho de las políticas públicas.

Por otro lado, los sectores empobrecidos son vinculados con acciones sospechosas y se presume su posible participación en acciones que atentan “contra

la comunidad política y el Estado”, aspecto que los configura como potenciales enemigos o culpables de facto en el marco de las políticas de seguridad. Estas acciones tienen el efecto de generar una relación entre pobreza y medidas de prevención represivas contra dichos sujetos empobrecidos.

En el caso que nos ocupa, los/as normalistas rurales se vuelven sujetos/as criminalizados y racializados no sólo por la pobreza, construida como problema cultural e individual, sino por el potencial político históricamente construido y acumulado durante años, gracias a su contexto de origen, contextos empobrecidos precisamente, donde tienen su base de apoyo y a su papel clave en la formación, a su vez, de sujetos sociales y políticos potencialmente subversivos (González, 2021: comunicación personal). Este poder real del sujeto/a normalista rural, en tanto sujeta/o político, lo vuelven objeto de construcciones que buscan mitigar su imagen subversiva, restarle influencia, poder y credibilidad. Este proceso se realiza situando al sujeto/a dentro de las poblaciones que no entran totalmente bajo la regulación del Estado y la ley, en la frontera de lo ilegal, lo anormal o lo salvaje. Se trata de una disputa por las representaciones del sujeto/a político, que no sólo queda en un terreno simbólico, sino que la y el sujeto normalista rural también se inscriben dentro de la acción del Estado biopolítico que define la vida-muerte, controla los cuerpos y desaparece, violenta y asesina (Das y Poole, 2008).

Así, los/as normalistas rurales se vuelven sujetos/as criminalizados debido a las acciones políticas y las protestas sociales, propias del movimiento encabezado por la FECSM, pero por denunciar los distintos atropellos e injusticias sociales que organizaciones sociales han defendido y con las cuales se han solidarizado, como fue posible ver en los seis testimonios presentados. Además, desde las políticas de desarrollo neoliberal, los/as normalistas son inscritos en la población pobre racializada a la cual se le culpabiliza por no ser “capaz” de romper con el ciclo intergeneracional de pobreza, y dentro de lo que Mora (2013) llama la cultura de la pobreza. Sin embargo, su capacidad de articular los descontentos sociales y de traducir las expectativas y necesidades de dichos contextos, marcados por las desigualdades históricas, en demandas y resistencias reales ante los intereses de

sectores hegemónicos, le confieren un arraigo comunitario sólido, pero, al mismo tiempo, los convierte en sujetos peligrosos y, por ende, objeto de ataque.

En esta lógica racializante y criminalizante del normalismo rural, a partir de los testimonios también es posible ubicar a Guerrero, Oaxaca, Chiapas e incluso Hidalgo dentro de lo que Aída Hernández (2019) llama geografías racializadas, es decir, espacios donde convergen múltiples violencias concentradas y donde las jerarquías racializadas distribuyen ciertos cuerpos en ciertos espacios, con su consecuente distribución de recursos y políticas públicas. Así, según la autora y apoyada de la geografía crítica, en el caso de México, ciertos cuerpos serían contruidos como desechables y localizados en territorios específicos (como Chiapas, Guerrero y Oaxaca), frente a otros cuerpos valorados y localizados en espacios privilegiados geográficamente.

No es objetivo de esta investigación profundizar los efectos racializantes de dichas geografías; no obstante, lo que sí permiten ver los testimonios y la revisión histórica del normalismo rural hecha en este capítulo, son los impactos de las reformas estructurales de los últimos años entre su población y, en el ámbito educativo, la precarización de las ENR y la criminalización del movimiento normalista rural. Esto permite situar a las ENR y sus sujetos/as dentro de geografías racializadas en las que se les construye como sujetos/as empobrecidos, precarizados y criminalizados.

Conclusiones

Como fue posible mirar a lo largo del capítulo, la configuración histórica de la sujeta normalista rural, a partir de la breve revisión de la política educativa del normalismo rural, presenta cambios, pero también continuidades a lo largo de los casi 100 años de su existencia como proyecto político pedagógico de Estado. De entrada, los/as normalistas rurales pasaron de ser protagonistas del nuevo proyecto educativo nacional y el cambio social, durante la posrevolución, a sujetos/as desprestigiados e incluso criminalizados a raíz de la precarización, ahogamiento intencionado y la sistemática campaña de desprestigio del normalismo rural, donde se han ido construyendo representaciones estigmatizadas y racistas de éstos además de que se les ha situado “fuera” del rango de atención del Estado pero al mismo tiempo dentro del mismo, lo que le permite no cumplir con sus demandas pero sí ejercer un control sobre sus cuerpos y sus vidas.

Esta transformación se explica por el cambio de proyecto educativo en curso y al tipo de Estado que lo sostuvo: a grandes rasgos, transitar de un proyecto de educación rural y educación socialista, con un Estado benefactor que pretendió consolidar una base popular, hacia un proyecto de unidad nacional que buscó la homogeneización de la población, sostenido por un Estado modernizador que priorizó la industrialización en los centros urbanos, dejando fuera al campo mexicano del “desarrollo” y, por ende, a la educación rural; para terminar con un proyecto educativo neoliberal, el fin del mantenimiento público de infraestructura educativa y la estandarización de la formación docente, medible y evaluable con criterios internacionales y únicos. Este último proyecto sostenido por un Estado neoliberal, pero también criminal, racista y patriarcal.

Los cuatro periodos históricos arrojan rasgos constitutivos de la sujeta normalista rural que, además de sus transformaciones, se han mantenido a lo largo de la historia. Así, en los inicios, los/as normalistas se configuraron como **sujetos/as civilizadores y transformadores de la población campesina**, cuyo compromiso social, en tanto agente de integración, comenzaba a vislumbrarse. Fue desde estos inicios que comenzaron a establecerse diferencias en el modo de construir dicho sujeto, a partir de la condición de género y las ideologías sexogenéricas de la época.

No se construyó de la misma manera, al menos desde la política educativa, al normalista rural hombre que a la normalista rural mujer; un ejemplo fue la existencia del currículo sexuado en esos primeros años.

En los años treinta y más aun con el cardenismo y su educación socialista, ese compromiso comunitario y social adquirió centralidad; los/as normalista rural se erigieron como **líderes políticos y comunitarios** que, mediante la “concientización ideológica” de la población, llevarían a ésta a un cambio social (**normalista como factor de cambio social**). Lo interesante es que fue en estos años cuando se buscó un origen social común que permitiera identificarse con su misión apostólica de transformación: se construyeron entonces como **sujetos/as campesinos-ejidatarios, pobres e indígenas**. Sin embargo, como los estudios de Hernández (2015) y López (2008) sostienen respectivamente, el ingreso de las mujeres en las ENR de esos años y las Regionales Campesinas se vio restringido por una cuestión de género y clase.

En el tercer periodo analizado (años cuarenta), los rasgos de los/as normalistas rurales se adecuaron al proyecto de unidad nacional y modernizador en educación. Por ende, se habla de un **sujetos/as académicos, centrado en el aula** (se deja de lado la proyección comunitaria de su quehacer) y **apolítico**, que ha perdido su **especificidad, particularidad y diferenciación** al desaparecer la formación docente para el medio rural como consecuencia de la fusión de los planes de estudio entre las Normales existentes. Este cambio drástico marcó el inicio del “ahogamiento” del normalismo rural como proyecto político educativo de Estado. No obstante, dicha estrategia de “ahogamiento” no estará exenta de múltiples resistencias y movilizaciones por parte de los/as normalistas.

Finalmente, en lo que he llamado tiempos neoliberales en educación, los/as normalistas rurales se configuran como sujetos **sustituibles**, en el marco de la Reforma Educativa, **precarizados y criminalizados**, como parte del proceso de criminalización y racialización de la pobreza que resulta de la articulación de las políticas de desarrollo neoliberal y las políticas de seguridad; generándose una

doble permisibilidad de la muerte de ciertos sujetos y su desechabilidad (Mora, 2013; 2015), como los/as normalistas rurales.

En este mismo periodo, el discurso del multiculturalismo neoliberal y su incidencia tanto en las políticas de identidad del Estado, como en procesos locales y regionales de reivindicación étnica, si bien fue estratégico para ciertos movimientos campesinos, aparentemente no tuvo una repercusión directa en el movimiento normalista rural, que tradujo sus demandas desde un discurso de clase social, al cual quedó supeditada la dimensión étnica. Sin embargo, esa supeditación también podría leerse como “una estrategia de resistencia a la heteroclasificación de las políticas multiculturales desde el normalismo”, donde la etnicidad, presente en las prácticas de la vida cotidiana del internado, “no se traduce en los códigos culturalistas del estado multicultural” (González, 2021: comunicación personal). No hay que olvidar que muchos de estos rasgos no fueron exclusivos de un periodo y en varios casos permanecieron en más de uno, mientras que otros se transformaron o desaparecieron en las múltiples reformas educativas y los cambios del discurso del Estado.

Por otro lado, es importante mencionar que, en cada uno de los periodos, se buscó hacer explícita la diferenciación genérica en la configuración del sujeto y la sujeta normalista rural. Sin embargo, sólo pude hacerlo en los primeros dos periodos, debido a la ausencia de estudios enfocados en las mujeres normalistas contemporáneas y su construcción como tales. No obstante, lo que sí quedó claro fue la función habilitante y coactante de las ENR para las sujetas normalistas rurales, al convertirse en una opción de vida y movilidad social, pero al mismo tiempo reforzar roles y estereotipos genéricos.

El análisis de las cartas de petición de beca (análisis 1) me permitió analizar la especificidad contextual propia de la ENRUVA y del contexto etnopolítico de Oaxaca, que define a la sujeta normalista rural: la amplia diversidad regional, lingüística, cultural y étnica de aspirantes, las redes de paisanaje, étnicas en algunos casos, que se empezaron a conformar desde los primeros años de la Normal, y las organizaciones sociales, municipales y gremiales que fungieron como

gestoras para el ingreso. Estos elementos dan cuenta de la construcción de la sujeta normalista con la que se apelaba al Estado durante el periodo posrevolucionario.

Finalmente, muchas de las transformaciones en la configuración de la sujeta normalista rural tienen que enmarcarse, además, en la campaña sistemática de desprestigio hacia el proyecto normalista rural que ha sido posible a partir de una clara estrategia de doble discurso por parte del Estado mexicano: apoyo y sostenimiento del proyecto educativo del normalismo rural y sus instituciones, al menos discursivamente, pero, “ahogamiento” y criminalización del normalismo rural como proyecto educativo, bajo la forma de una guerra de alta y baja intensidad y la criminalización de la pobreza (Mora, 2013).

Ahora bien, ¿de qué manera esta normalista rural, configurada históricamente en las políticas educativas del normalismo rural, se construye localmente desde la cultura comunitaria de Villa de Tamazulapan del Progreso y qué elementos permanecen o se transforman en este contexto? Una respuesta a este cuestionamiento se ofrece en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. La construcción local de la sujeta normalista rural: la Escuela Normal Rural Vanguardia desde la comunidad de Villa de Tamazulapan del Progreso, Oaxaca

Introducción

Como usuaria del transporte público de Tamazulapan hacia la ciudad de Oaxaca, en el periodo del paro de la ENRUVA, que abarcó del 28 de agosto al 6 de noviembre de 2018, me tocó presenciar un par de bloqueos carreteros, a 30 km aproximadamente de la Normal, en la carretera federal 190 a Oaxaca. Varias alumnas se encargaban de alzar y bajar un mecate improvisado con tela y ropa para impedir el libre paso los automóviles, mientras que otras se acercaban a éstos, se presentaban como alumnas de la ENRUVA y solicitaban una cooperación monetaria para el servicio del comedor, que cabe recordar, había sido suspendido desde el inicio del paro. Conseguir recursos para solventar los servicios del internado en tiempos de paro se vuelve siempre un punto crítico ya que de eso depende la supervivencia de las alumnas.

No obstante, para los comerciantes, algunos intelectuales orgánicos e incluso maestras egresadas de la ENRUVA, originarias de Tamazulapan, así como maestros egresados de otras Normales Rurales, también originarios de la comunidad, los problemas internos de la Normal Rural y las peticiones de las alumnas carecían de relevancia y se sumaban a la serie de actividades fuera de las reglas y el “orden” que debería prevalecer en la institución. “Allí parece que las que mandan son las alumnas y no los directores, [es] lamentable”, fueron algunas de las opiniones frecuentes. Y es que justamente en el ámbito comunitario, son las acciones políticas del Comité Estudiantil, como la toma de camiones o el bloqueo carretero para pedir alguna cooperación, lo que llama más la atención de la población y el motivo de enojo y molestia por los “disturbios” ocasionados por las alumnas que, dicen, “deberían estar estudiando”.

Este tipo de comentarios hacia las normalistas fueron una constante a lo largo de mi estadía en la comunidad y se combinaron con otros que escuché de la gente con la que pude platicar: a su llegada a Tamazulapan, la Normal Rural se nombraba

como “la escuela del diablo”, la imagen de “libertinas” y “alocadas” de las normalistas rurales dentro de la comunidad y el interés de un sector de convertir a la Normal en una Universidad porque ya estaban “hartos” de los movimientos y paros recurrentes. ¿Quiénes y desde dónde se configuraba a las alumnas normalistas rurales de esa manera? ¿Por qué se hacía así? ¿Qué elementos entraban en juego en dicha configuración local? ¿Qué era lo que le valió ser nombrada como “la escuela del diablo”? Fueron varias preguntas que comencé a indagar en su momento y que guían el presente capítulo.

Las construcciones peyorativas y estigmatizantes, tanto de las normalistas rurales como de la propia Normal Rural, por ciertos sectores de la población tamazulapense no son casos aislados dentro de la propia historia de las ENR, ya que a nivel nacional y desde su fundación, dichas instituciones estuvieron en la crítica y los ataques de grupos conservadores católicos (sobre todo en el periodo cardenista y la educación socialista) así como del Estado mismo después de 1940. Entre los motivos estuvieron las innovaciones pedagógicas que instauraron (la coeducación, la escuela activa y el autogobierno), el perfil político de alumnos, alumnas y docentes (muchos afiliados al Partido Comunista y a las alas más radicales del magisterio), así como el alto grado de legitimación y apoyo comunitario que fue ganando el alumnado en los distintos contextos donde se asentaron las Normales.

Es decir, desde la instauración de las ENR en los años veinte del siglo pasado, estas escuelas se transformaron en espacios no sólo de enseñanza académica y formación docente para campesinos e indígenas, sino en opciones de vida y únicas posibilidades de escolarización para amplios sectores sociales “desfavorecidos” (Civera, 2008). Además, en el marco de lo que se llamó la Educación Rural en México, las ENR se convirtieron, junto con el resto de las escuelas rurales, en el motor de la transformación social (Elortegui, 2017). Por ende, la misión civilizatoria y de progreso individual y colectivo fueron vistas como consecuencias de la escuela y el proceso de escolarización; argumentos que fueron

usados por un grupo de gestores de Tamazulapan para promover la ENRUVA en la comunidad.

En esa sintonía, las ENR también fueron lugares donde la formación docente iba acompañada de una formación que aspiraba a convertir a los/as estudiantes en líderes político-comunitarios y defensores de las poblaciones ante las injusticias. Así, la figura del internado que las caracterizó, contribuyó a la formación desde la autonomía y la organización colectiva, gracias al autogobierno y la formación política impartida por la FECSM. El compromiso social y búsqueda de la justicia como fines formativos de los/as normalistas rurales se sostendrá, como mencioné, de manera más marcada durante la educación socialista, en el gobierno de Cárdenas, en consonancia también con la concepción de la acción educativa como el instrumento para el cambio social que arrancarían desde un proceso de concientización colectiva (Elortegui, 2017). La laicidad, la lucha contra el fanatismo religioso, así como el interés en el pensamiento científico y las formas de organización en cooperativas y gobiernos escolares en el internado (Elortegui, 2017) se convirtieron en apuestas de las ENR y fueron vistas como amenazas para ciertos sectores. Coll (2015) menciona que en muchas comunidades los curas llamaron a las ENR “las escuelas del diablo” (justo como ocurrió en Tamazulapan) y amenazaban con excomulgar a las familias de los que se inscribieran, “además de que corrían rumores sobre prácticas inmorales que se realizaban en los internados” (83).

Esto último fue un factor importante para que en 1943 los internados dejaran de ser mixtos para convertirse en unisexuales. La separación, según comenta Hernández (2015), fue un atentado en contra de la coeducación, que fue tachada de dañina para las juventudes cuando ciertos sectores conservadores se encargaron de “satanizar las relaciones cotidianas entre hombres y mujeres dentro de los internados, adjetivándolas de promiscuas” (Hernández, 2015: 128).

De igual modo, a decir de Coll (2015), el inicio de la contrarreforma agraria, con el gobierno de Ávila Camacho en los años 40's, significó un viraje en la política educativa oficial y fue así como las ENR comenzaron a resultar incómodas, no sólo para grupos conservadores sino ahora también para los gobiernos: el resultado fue

una política informal de ahogamiento, pero también un ataque frontal y sistemático en contra del normalismo rural (Hernández Navarro, 2013).

Como consecuencia, las ENR comenzaron a ser tildadas de “viveros de líderes rojillos” y los estudiantes normalistas de “comunistas apátridas”, mote que se acrecentaría en los años 60’s con el despertar de las movilizaciones estudiantiles donde el normalismo rural tuvo una presencia importante, y con el surgimiento de movimientos guerrilleros en varias partes del país, liderados por ex normalistas rurales ante el “delirio comunista” del gobierno. Se habla así de las ENR como “nidos de rojillos”, “semilleros de guerrilleros”, “kínderes bolcheviques” y “guaridas de malvivientes” (Hernández Navarro, 2013).

La campaña de desprestigio no tendrá fin; a la misma se le añadirá una ofensiva mediática en contra de la “amenaza normalista”, que como menciona Hernández Navarro (2013) ha llevado a presentar al normalismo rural como la “bestia negra pedagógica” y el “cáncer que hay que eliminar”. Como ya se revisó, la ofensiva se acrecentó a partir del giro neoliberal en educación en los años 80’s y 90’s del siglo pasado y se agudizó en las primeras décadas del siglo XXI, con la Reforma Educativa de 2013. En este marco contextual la tendencia a la privatización de la educación pública y la supremacía de estándares universales y cuantitativos en la llamada “calidad” educativa, hacen del normalismo rural una apuesta obsoleta para las élites políticas y económicas del Estado.

En dicho contexto, el objetivo de este capítulo es analizar la construcción situada del normalismo rural y, en particular, de la sujeta normalista rural, en la comunidad de Villa de Tamazulapan del Progreso, ubicada en la región mixteca oaxaqueña. Parte de que dicha construcción se encuentra atravesada, en parte, por las tensiones y faccionalismos político-religiosos y étnicos regionales, que influyen en las relaciones establecidas entre la ENRUVA y la comunidad. Por otra parte, la construcción local de la ENRUVA también hace evidente la reproducción de desigualdades genéricas, de clase y étnicas, así como representaciones patriarcales dominantes la “buena moral” y “el buen comportamiento” con los que se juzga el actuar de las mujeres normalistas tanto dentro como fuera de la ENRUVA.

En primer lugar, realizo una descripción de Tamazulapan con algunos datos generales de la misma, para después centrar la mirada en el análisis de los actores sociales y las relaciones socio-políticas comunitarias que atraviesan y constituyen a la ENRUVA en Tamazulapan del Progreso. En este análisis describo a la logia masónica de la comunidad debido a su interrelación con el grupo dominante y analizo el papel de la escolarización, las escuelas y la ENRUVA en particular en lo que nombro un campo social disputado. En este apartado sobresalen las relaciones de poder y confrontación entre facciones político religiosas y sus luchas por el control de recursos e influencia política, que median la construcción local del proyecto educativo modernizador posrevolucionario.

En segundo lugar, explico el proceso de gestión, traslado e instalación de la ENRUVA, desde la población de San Antonio de la Cal, lugar donde se fundó en 1925, hasta el municipio de Villa de Tamazulapan del Progreso, en la mixteca oaxaqueña, en 1944. Destaco el papel del profesor Manuel Quiroz Martínez, maestro y alto funcionario educativo a nivel estatal y nacional, originario de Tamazulapan, como gestor principal; quien con el apoyo de las autoridades municipales y un colectivo de pobladores “liberales” pertenecientes a la masonería, facilitó el proceso a través de su red de relaciones políticas. El análisis muestra que la llegada de la ENRUVA se sujeta a las disputas políticas y religiosas comunitarias entre la masonería y el catolicismo, relaciones que imprimen un sello local al normalismo rural.

Finalmente, analizo lo que nombro la historia de articulaciones y desencuentros entre la ENRUVA y la comunidad de Tamazulapan como tejido relacional que influye también en la construcción de la sujeta normalista. Para abordar estas relaciones analizo tres espacios y prácticas: 1) el pase automático para las jóvenes originarias de Tamazulapan, 2) las redes familiares de trabajadores no docentes y 3) las conductas socialmente sancionadas de las estudiantes en el espacio público comunitario.

3.1 Datos generales de Villa de Tamazulapan del Progreso

Villa de Tamazulapan del Progreso tiene dos características geográficas que le confieren cierta particularidad a nivel regional. La primera es su clima frío durante casi todo el año y extremo en invierno, como consecuencia de los 2200 metros sobre el nivel del mar en que se sitúa. Este clima es uno de los puntos más mencionados dentro de la experiencia de ex docentes y egresadas en su paso por la ENRUVA, sobre todo de aquéllos y aquéllas provenientes de regiones calurosas y costeñas de Oaxaca.

La otra característica es que se encuentra en un valle y sobre un manto acuífero, aspecto que contradice la generalidad de pensar la mixteca oaxaqueña como un desierto árido. Este hecho le permite a Tamazulapan contar con nacimientos de agua dulce, en particular dos de ellos conocidos como el Ojo Chico y el Ojo Grande, que también son utilizados para consumo humano y agrícola. Además, hay nacimientos de agua azufrada; uno de los más famosos fue convertido en alberca y centro recreativo por la Sociedad Cooperativa “Liberación mixteca” Balnearios de Atonaltzin, fundada el 15 de mayo de 1943 (Reyes, 2009).

Esta agrupación, mejor conocida entre la población como los alberquistas, tuvo un papel importante en la gestión de la ENRUVA, por dos motivos: 1) sus integrantes solicitaron ayuda a quien sería el principal gestor del traslado, el profesor Manuel Quiroz Martínez, y 2) lograron conseguir los locales y terrenos de cultivo “para las prácticas agrícolas” que la SEP exigía como condición para autorizar el cambio de sede a Tamazulapan.¹⁰⁴

Los nacimientos de agua nutren el llamado Río Sabino, el cual desemboca en la Barranca Seca y forma a su vez el Río de Oro; este hace funcionar una planta hidroeléctrica de la Comisión Federal de Electricidad (CFE) ubicada en la agencia municipal de Tamazulapan llamada precisamente Río de Oro. En los años 60's y hasta los 90's del siglo pasado, dicha planta fue una fuente importante de empleo

¹⁰⁴ Información obtenida de documentos provenientes del Fondo Incorporado Manuel Quiroz Martínez, de la Universidad de Sonora, en Expediente 7: “Traslado de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal, Oaxaca a Tamazulápam, del mismo Estado” 1943-1957, caja 7, perteneciente a la Serie 04 “Proyectos”, de la Subsección: Labor Administrativa, de la Sección: Educación. De aquí en adelante los documentos pertenecientes a este Fondo serán referenciados simplemente con FIMQM.

para la población. Según los testimonios de varias egresadas de la ENRUVA y población de Tamazulapan, muchos trabajadores se convirtieron en esposos de las estudiantes normalistas o en “partidos cotizados” por las mismas.

La existencia de “muchacha agua”, como generalmente se nombra en la comunidad a todos estos manantiales, y su aprovechamiento económico y político por determinados grupos, convierten a Tamazulapan en un lugar privilegiado de la región, haciéndose acreedor del sobrenombre de “Oasis de la mixteca”.

Según INEGI (2020) el total de habitantes del municipio es de 8236, distribuidos en diez agencias municipales, localidades y rancherías. Sin embargo, el mayor número de población se concentra en la cabecera municipal. La población se divide en tres grandes barrios, que cuentan con un santo o santa patrona, subdivididos a su vez en 13 barrios. Tal como lo muestra la siguiente foto, la carretera federal libre 190 que conecta Oaxaca con la Ciudad de México atraviesa Tamazulapan a la mitad, dejando al pueblo dividido en dos grandes partes. La Escuela Normal Rural Vanguardia se encuentra ubicada sobre esta misma carretera.¹⁰⁵ (Ver Imagen 3)



Imagen 3. Carretera federal 190 que divide a Tamazulapan en dos partes.
Foto de Daniel Santiago Reyes, recogida en la web.

¹⁰⁵ Precisamente esta carretera fue uno de los principales argumentos usados para el traslado de la Normal Rural a Tamazulapan ya que, se dijo en su momento, aseguraba la buena conexión y comunicación de la comunidad con grandes centros urbanos como Oaxaca, Ciudad de México, Tehuacán e incluso Huajuapán de León, convirtiendo así al municipio en una zona estratégica.

Según las entrevistas con pobladores, la división de Tamazulapan en dos grandes partes (a la derecha e izquierda de la carretera federal), refleja también una división étnica de la región: de un lado vivían los mixtecos (o descendientes del pueblo mixteco) y del otro los chocholtecos. Esta información alude en cierta medida a la conformación barrial de la época prehispánica que, según Pardo y Acevedo (2013), dividió al municipio en barrios con predominancia de pueblos mixtecos y chochos. Sin embargo, como las mismas autoras mencionan en su estudio sociolingüístico del estado de Oaxaca, el desplazamiento de estas lenguas por el español ha sido constante, sobre todo, aunque no exclusivamente, por el movimiento mercantil de la región, que se mantiene hasta la fecha debido a la relativa cercanía del municipio con dos centros urbanos y comerciales importantes: Huajuapán (Oaxaca) y Tehuacán (Puebla).

Durante el trabajo de campo fui testigo del desplazamiento lingüístico, puesto que en ninguno de los espacios comunitarios por donde me moví (las escuelas, el palacio municipal, la iglesia, el mercado¹⁰⁶) pude escuchar a la gente hablar mixteco o chocholteco. Sin embargo, en términos identitarios, conocí a un grupo de tamazulapenses activistas e interesados en la reivindicación de la identidad chocholteca, mediante la investigación, difusión y divulgación de prácticas y tradiciones del pueblo chocholteco en proceso de desaparición: bailes, cantos, leyendas, pintura, tipos de construcciones, juegos, vestimenta y la lengua misma. En su mayoría eran adultos mayores de 30 años, varios de ellos docentes jubilados y algunas egresadas de la ENRUVA. Estuve en algunos talleres, presentaciones y actividades comunitarias realizadas por dicho grupo, por desgracia, muchas de éstas con poca afluencia. Y es de esperarse ya que, junto con la casi exclusividad del español como lengua de uso en la comunidad, la autoidentificación étnica no fue

¹⁰⁶ En este punto tengo que precisar que los días de plaza en Tamazulapan (que son los días miércoles), se reúnen gente de las distintas comunidades de la región, en muchos casos de pueblos con mayoría de hablantes de mixteco o de chocholteco, casi la mayoría adultos o ancianos que llegan a Tamazulapan a vender sus artesanías o productos. Por lo tanto, es posible escuchar otras lenguas además del español, pero de personas no originarias de Tamazulapan.

un tema mencionado, a excepción de las y los integrantes del grupo de activistas en cuestión.

Sobre la organización política y social de Tamazulapam, destaca el hecho de que, hasta antes de 1980, las autoridades principales (presidente municipal y síndicos) se elegían por la asamblea de acuerdo a los sistemas normativos internos¹⁰⁷, y los puestos no recibían ninguna paga ya que eran vistos como un servicio a la comunidad.¹⁰⁸

A partir de dicho año, según Santiago (2012), se introdujo el sistema de partidos políticos, siendo el PRI, el PRD y el PAN, junto con Unidad Popular, los más presentes en las contiendas. El PRI siempre “acaparó” la presidencia municipal, con una alternancia en 2010 cuando ganó por primera vez un partido de oposición, el PRD.

Este elemento es relevante para la investigación ya que el traslado de la Normal a Tamazulapan en 1944 tuvo que ser avalado mediante asamblea comunitaria. Desde entonces las sucesivas administraciones municipales han establecido diferentes relaciones con la Normal, con mayor o menor acercamiento. La introducción del sistema de partidos políticos muestra también la erosión de la organización política comunitaria. Dentro del listado de presidentes municipales que elaboró Reyes (2009), que abarca de 1862 a 2010, sobresalen durante el siglo XX varios integrantes de la Cooperativa de Balnearios, fundadores también de una logia masónica, misma que va adquiriendo gradualmente mayor control político en la comunidad.

¹⁰⁷ Los sistemas normativos internos o comunitarios en Oaxaca, llamados muchas veces “usos y costumbres”, obtuvieron reconocimiento jurídico en 1990, con la modificación del artículo 16 de la Constitución oaxaqueña, donde se concede a los pueblos indígenas el derecho a la autodeterminación que se expresa como autonomía, además de reconocerles el derecho a la jurisdicción que significa tener la facultad para aplicar sus propias normas. Sobre los alcances de este reconocimiento y los puntos de conflicto con la realidad oaxaqueña, Ver Martínez, Juan Carlos (2006) “Los límites del reconocimiento de sistemas normativos y jurisdicción de los pueblos indígenas de Oaxaca”, en *Alteridades*, vol. 16, núm. 31, pp. 49-59.

¹⁰⁸ De acuerdo a Elizabeth Santiago (2012) el nombramiento de la autoridad municipal por “usos y costumbres” data del siglo XVIII, ya que se tiene registro del mismo a partir de 1862, según los documentos del archivo municipal. De igual modo, la misma autora menciona que dicho cambio de autoridad se realizaba mediante una ceremonia solemne donde se hacía entrega del bastón o vara de mando a los nuevos gobernantes. Junto con esta ceremonia prosigue Elizabeth, el papel de la asamblea del pueblo era central en tanto canal de comunicación entre las autoridades y la ciudadanía, ya que fungía como órgano rector en la toma de decisiones para el progreso de la comunidad. No obstante, ni la ceremonia ni las asambleas se han realizado desde el cambio de sistema de representación política. Donde sí se siguen realizando asambleas es en Bienes Comunales.

Finalmente, como toda la región mixteca oaxaqueña, la población de Tamazulapan migra a Estados Unidos como una opción laboral. Si bien, según INEGI (2010), el municipio tiene un grado de intensidad de migración bajo, con tan sólo 2.6% de viviendas con emigrantes hacia Estados Unidos, lo cierto es que los procesos de reclutamiento para jornaleros agrícolas y la mención de tener familiares en Estados Unidos o haber sido migrante durante un tiempo en dicho país, fueron elementos que escuché comúnmente en las entrevistas. Durante el trabajo de campo dentro de la cabecera municipal, era común mirar anuncios pegados en los postes donde se solicitaban jornaleros para trabajar en Estados Unidos, ya sea en los campos agrícolas o en el área de la construcción (Ver imagen 4).

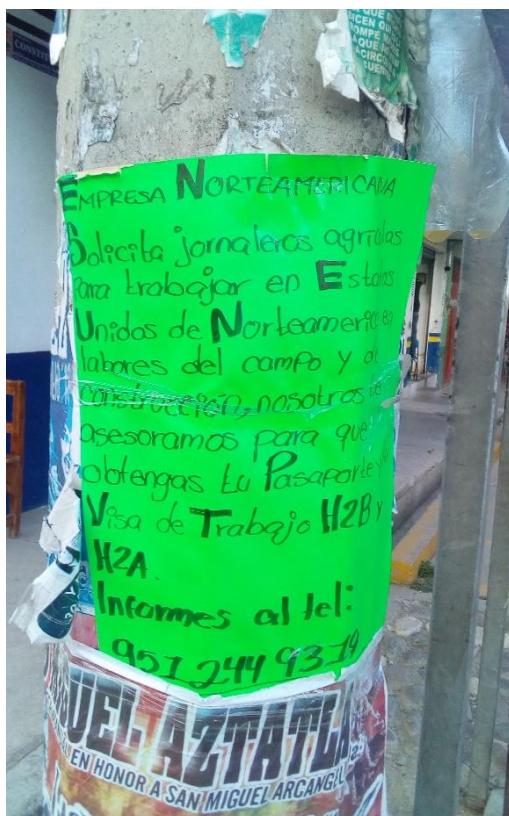


Imagen 4: Anuncio pegado en un poste del centro de Tamazulapan.
Foto tomada por Velia Torres Corona, 2019.

De igual modo, a finales de enero de 2019, pude presenciar el proceso de reclutamiento de jornaleros agrícolas para Estados Unidos, mediante una AC llamada Redes de Desarrollo Social. Días antes del evento, se estuvo perifoneando por la comunidad la fecha, hora y motivo del mismo. Éste se llevó a cabo en la plaza principal de Tamazulapan y según la información general que pude escuchar, la AC

se encargaba de reclutar a los jornaleros por regiones, así como tramitar la Visa H2A, usada para los trabajadores agrícolas.¹⁰⁹

De igual forma, en Tamazulapan existe una alta migración interna, especialmente a la Ciudad de México por cuestiones laborales, o a las ciudades de Oaxaca y Puebla para realizar estudios universitarios. El caso de la migración hacia la Ciudad de México es interesante ya que existe un amplio número de familias que se encuentran como residentes ya de dicha ciudad, aunque esporádicamente viajan a Tamazulapan en periodos vacacionales. Esta relación estrecha con los tamazulapenses radicados en la capital de país data ya de varios años, tal como se deja asentado en un documento fechado el 5 de octubre de 1955, elaborado por la Organización Amigos de la Escuela Normal Rural de Tamazulapan¹¹⁰, dirigido al Secretario de Educación Pública de la Ciudad de México, donde se cita a la Junta de Mejoras Materiales para la Villa de Tamazulapan como un grupo de personas radicadas en la Ciudad de México que efectúan, a la distancia, distintas obras encaminadas a “mejorar” el municipio.¹¹¹ Esta misma Junta, en 2019, promocionaba públicamente algunas de las obras realizadas para la fiesta patronal de mayo. Por lo tanto, infiero que desde esos años esa Junta sigue activa en el municipio y cumpliendo su papel como red de paisanaje y de colaboración con la comunidad de origen.

3.2 Actores sociales y relaciones socio-políticas comunitarias en Villa de Tamazulapan del Progreso

Este segundo apartado tiene como meta principal describir la red de actores sociales y relaciones socio-políticas comunitarias que constituyen y le dan forma a la Normal Rural en Tamazulapan, y mostrar cómo en dicho tejido social, caracterizado por la confrontación entre facciones político religiosas y sus luchas

¹⁰⁹ Este tipo de Visa es temporal y tiene limitaciones para la estadía, pero básicamente es el jefe de la empresa contratista el que tiene que realizar los trámites para su solicitud, así como el pago de la misma.

¹¹⁰ Organización que se conformó en los años 40's para gestionar la construcción del edificio de la ENRUVA, mismo que ya había sido “prometido” por el entonces jefe de la Secretaría de Educación Pública, Alfonso Caso. De esta organización hablaré en el siguiente apartado.

¹¹¹ Documento del Archivo Personal de Pedro Guerrero Quiroz (APPGQ).

por el control de recursos, se construyen distintas imágenes y representaciones de las normalistas rurales.

Por facción me refiero a grupos de conflicto político temporales, organizados en oposición a uno o más grupos, “informales, espontáneas, partidarias de un líder y organizadas para la consecución de un fin particular y disueltas cuando este propósito se cumple o se arruina” (Lewellen, 2003: 148). Una característica importante es que las facciones surgen y se nutren del conflicto (Nicholas, 1965).

Los grupos políticos religiosos en Tamazulapan son facciones, puesto que su conformación y rivalidad más explícita se da temporalmente durante la gestión, llegada y edificación de la ENRUVA, concentrándose alrededor del cura de Tamazulapan, contrario a la llegada de la ENRUVA, y el grupo de liberales masónicos que defendía su traslado a la comunidad. Sin embargo, las tensiones y pugnas entre ambos grupos existieron mucho antes de la llegada de la ENRUVA.

El grupo liberal masón estuvo conformado en los años cuarenta por varios de los alberquistas, referidos en el apartado anterior como las personas fundadoras de la Cooperativa de Bañerios, circunstancia que les permitió tener el control de ciertos recursos gracias a su capital económico, peso político y redes masónicas. Sin embargo, las redes masónicas de este primer grupo han sido el elemento más visible de confrontación con el grupo católico.

Por lo tanto, los integrantes del grupo liberal masón, cuentan con historias de desencuentros comunitarios, sobre todo con un sector católico en particular. A decir de ellos, desde la fundación de la logia (1945), dicho grupo religioso se empeñó en confrontar, hostigar y difamar a la agrupación y a sus integrantes a tal grado de originar confrontaciones entre los fundadores y dicho sector. En esos primeros años, el párroco de la iglesia fue uno de los principales opositores de la logia.

Según la versión de dichos integrantes, uno de los eventos que organizó el padre, como parte de las acciones para contrarrestar la presencia de la logia masónica, fue la realización de la Santa Misión. Las misiones son actividades que llevan a cabo las comunidades religiosas, con una duración de ocho días y donde el objetivo es “despertar la espiritualidad en la gente y dedicar días a la reflexión” (Félix Reyes, entrevista realizada el 7 de enero de 2019), además de que las

actividades están dirigidas a la gente de las agencias municipales, los ranchos y los pueblos cercanos de la región. Sin embargo, siguiendo la versión de los integrantes de la logia, la Santa Misión llegó a la comunidad con un discurso “agresivo” hacia ciertos sectores, en un tono de penitencia, pecado y castigo hacia aquéllos que se salían de lo católicamente correcto, como los masones (Arnoldo Arroyo, entrevista el 14 de noviembre de 2018).

Con el tiempo, esta situación de rechazo y conflicto hacia la agrupación masónica pareció haber disminuido, aunque todavía hace pocos años, según la entrevista con Arnoldo Arroyo, un conocido suyo, también masón, fue señalado por el párroco de la comunidad y se le prohibió entrar a un bautizo debido a su filiación en la masonería (Arnoldo Arroyo, entrevista realizada el 7 de noviembre de 2018).

No obstante, además de las tensiones y pugnas en el terreno religioso, estas facciones están confrontadas en términos políticos puesto que históricamente se han disputado los puestos de representación comunitaria (presidencia municipal) y también en el terreno ideológico, entre posicionamientos anti-comunistas y conservadores, por un lado, y liberales y progresistas, por otro, tal como se verá en los siguientes apartados.

3.2.1 La logia masónica Atonaltzin

El papel de la logia masónica Atonaltzín de Tamazulapan ha sido central en: 1) la gestión de distintos proyectos y servicios, a través de la presidencia municipal, 2) la organización de eventos y construcción de obras (como el Monumento a Benito Juárez, ubicado en la plaza principal de la comunidad), y 3) la gestión de escuelas, como la ENRUVA (1944) y un preescolar (1969).

Me percaté del papel de la masonería en los documentos consultados en archivos personales, relacionados con la construcción del edificio de la ENRUVA y la defensa comunitaria de la misma ante los ataques de ciertos sectores

religiosos.¹¹² En éstos¹¹³ se menciona el origen de la logia Atonaltzin durante los años 40's del siglo pasado, con la creación de una Asociación Cívica llamada Benito Juárez, liderada por el maestro Manuel Quiroz, originario de Tamazulapan y en esos años subdirector de la Escuela Nacional de Maestros, en la ciudad de México. Esta asociación fue creada el 31 de enero de 1945 y a la cual se le otorgó una carta de reconocimiento de la Jurisdicción de la Logia Independiente Mexicana del Gran Oriente del DF, quedando como sus “tres luces”¹¹⁴ Román Mendoza, Rodrigo Cortés Quiroz y Leonardo Bazán Bautista. Fue hasta el 21 de junio de ese mismo año (1945) cuando la Logia Benito Juárez, del estado de Oaxaca, otorgó una carta patente a dicha logia y el 21 de julio de 1945 cuando queda legalmente constituida y consagrada, llamándola Atonaltzin, en referencia al Rey de la región chocholteca.¹¹⁵

En el libro del maestro Pedro Guerrero (1996), intelectual de Tamazulapan, aparece una foto “el grupo de los once” que, según su versión¹¹⁶, hicieron posible la instalación de la logia masónica Atonaltzin. Muchos de los nombres enumerados aparecen reiteradamente en el proceso de gestión y traslado de la ENRUVA, pero

¹¹² Sin embargo, debo aclarar que mi objetivo no será profundizar en la masonería y en el papel que jugó dentro de las relaciones sociales y políticas a nivel local (Tamazulapan), estatal (Oaxaca) o nacional (México). Realizar esto me desviaría del centro de la investigación y supondría un trabajo documental y analítico más minucioso. Como expondré en el siguiente apartado, el tema de la masonería será abordado en la medida que esté implicado en el proceso de gestión, traslado y construcción del edificio de la ENRUVA y me remitiré a una mera descripción de su implicación, sin dejar de resaltar posibles vías posteriores de investigación en esa temática, así como su relevancia.

¹¹³ Uno de estos documentos tiene como título “Historia de la resp.'. Log.'. Simb.'. Atonaltzin núm. 37”, es decir, Historia de la respetable logia simbólica Atonaltzin número 37. Este documento pertenece al Archivo Personal de Belisabeth Cortés López (APBCL). El señor Belisabeth es hijo de uno de los fundadores de dicha logia. El texto cierra con el nombre de Pedro Guerrero Quiroz, así que parece ser que él fue el autor del mismo. El maestro Pedro es el mismo que mencionó antes como autor de un libro sobre la historia y tradiciones de Tamazulapan.

¹¹⁴ En la masonería, las tres luces están representadas por el libro sagrado, el compás y la escuadra (Diario Masónico, 27 de noviembre de 2018). De acuerdo al mismo documento referenciado, según un texto de un ritual la Biblia sirve para dirigir y gobernar la fe, la escuadra para regular sobre ella las acciones y el compás para trazar límites que no se deben transgredir con respecto a algún hombre, particularmente los “hermanos” (otros masones). En ese sentido, quizá los tres nombres mencionados hagan referencia a tres figuras de responsabilidad y autoridad dentro de la logia recién formada.

¹¹⁵ Atonaltzin fue el último emperador de la dinastía de Coixtlahuaca, en la región chocholteca del estado de Oaxaca, vencido por Moctezuma II en 1490 (INAFED, 1988).

¹¹⁶ Es importante mencionar que el maestro Pedro Guerrero fue masón, incluso firmaba sus documentos con M.M, es decir, Maestro Masón, que significa que alcanzó el grado 3, uno de los niveles dentro de la masonería.

también dentro del listado de presidentes municipales y del grupo de los alberquistas, como Román Mendoza o Leonardo Bazán (Ver Imagen 5).

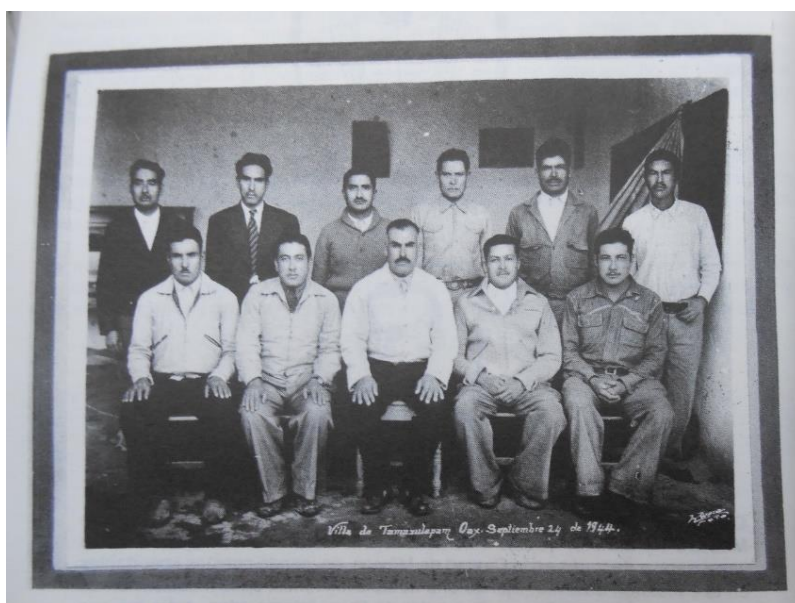


Imagen 5. El grupo de los once o los once liberales que fundaron la logia masónica Atonaltzin. Autor: Pedro Guerrero. Publicada en Guerrero (1996).

Junto con esta información, en un documento personal de un hijo de uno de los primeros integrantes de la logia Atonaltzin¹¹⁷, se refiere que la comunidad de Tamazulapan contó con una logia masónica antes de 1945, con antecedentes desde 1867, ligada al rito yorkino, según un texto llamado “Los orígenes en la mixteca”, cuya autoría, de acuerdo a dicho documento personal, es del maestro Pedro Guerrero.¹¹⁸

3.2.2 Creación de escuelas, educación pública y normalismo: campo social disputado

La ENRUVA convive con todos los niveles educativos en Tamazulapan: desde educación inicial¹¹⁹, con un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI)¹²⁰ y preescolares,

¹¹⁷ Apuntes de memoria, *Lo que fui y lo que soy*, texto de Octavio A. Mendoza V., hijo de Lauro Mendoza, de quien hablaré más en el siguiente apartado. El maestro Pedro falleció en agosto de 2018, unas dos semanas antes que yo llegara al trabajo de campo.

¹¹⁸ No pude encontrar este texto en ninguno de los archivos que consulté.

¹¹⁹ La educación inicial es el servicio educativo que se brinda a niños y niñas menores de 6 años.

¹²⁰ Los CENDIs en Oaxaca son centros donde se ofrece maternal (niños menores de tres años) y educación preescolar para hijas e hijos de trabajadores del sistema educativo afiliados al Sindicato Magisterial: docentes y trabajadores no docentes.

hasta educación superior con ella. Dentro de los preescolares, que son cinco, hay uno particular dirigido por madres Diocesanas del Señor de los Corazones y de Santa María Guadalupe (Reyes Gómez, 2009). También existe un Centro de Atención Múltiple (CAM) donde se oferta educación preescolar, primaria y algunos oficios dentro del nivel de educación especial¹²¹ y una Misión Cultural, según el texto de Santiago (2012).

Además de esta amplia oferta educativa, Tamazulapan es sede de una supervisión escolar de educación preescolar, cabecera de sector de educación primaria (con tres zonas de tres municipios diferentes) y sede una supervisión de secundarias técnicas.

Dentro de la oferta educativa, me parece relevante mencionar, por la relación que guarda con el carácter católico de la comunidad y, por ende, su conservadurismo, que alrededor de 1948 se fundó una primaria católica¹²², por el entonces párroco Nicolás López Herrera, misma que ofreció el servicio por casi 19 años, el tiempo de estadía del padre Nicolás en la comunidad. Según entrevistas realizadas a exalumnos de dicha escuela, la primaria solamente tenía hasta cuarto grado y alumnas y alumnos estudiaban por separado. No contaba con validez oficial por lo que, una vez concluido los cuatro años, el alumnado tenía que ingresar a la primaria federal para que se les validaran sus estudios. La gran ventaja es que iban “más adelantados” ya que “un año en la primaria católica eran como dos años de la primaria federal” (Arnoldo Arroyo, entrevista el 7 de noviembre de 2018). El servicio era gratuito por lo que muchas personas mandaron a sus hijos a dicha escuela. Sin embargo, uno de los entrevistados recuerda a la primaria como la “santa inquisición”, debido al trato cruel que recibían a veces de los maestros.

¹²¹ La educación especial se concentra en brindar una atención a niños y niñas con discapacidad cognitiva, psíquica y motora, de acuerdo a sus características, capacidades y necesidades.

¹²² Al no contar con registros de dicha escuela en ninguno de los libros sobre Tamazulapan consultado, sólo por entrevistas o pláticas con exalumnos de la misma, decidí visitar el archivo de la parroquia de Tamazulapan para indagar sobre la misma. Sin embargo, el párroco Porfirio (t) no me permitió la entrada al mismo y negó la existencia de algún documento sobre dicha primaria. Por fortuna, en la revisión de prensa en dos periódicos de Oaxaca (El Imparcial y Oaxaca Gráfico), de 1962, encontré referencia a la “Escuela particular parroquial de Tamazulapan” (nota del viernes 23 de noviembre) y la “Escuela católica Dios y Patria” (nota del lunes 26 de noviembre). Precisamente el maestro de dicha primaria, según los periódicos, participó en la organización el asalto al cuartel militar en Huajuapán, como explicaré hacia el cierre del apartado.

Un punto relevante que puede explicar esta numerosa oferta educativa es que Tamazulapan se posiciona como un municipio con amplia presencia de centros educativos adheridos a la Sección 59 del Sindicato, la sección sindical que se separó de la CNTE.¹²³ De acuerdo a las entrevistas con docentes de la región, varias partes de la mixteca oaxaqueña son vistas como bastión de la 59 y, por ende, como traidoras al Movimiento Democrático Magisterial, según la perspectiva de la Sección XXII de la CNTE. Así, desde el 2006, cuando la primaria más antigua de la comunidad -la Primaria Gregorio Torres Quintero, fundada en 1931- decidió cambiarse a la sección 59, comenzaron a surgir, en años posteriores, otras instituciones educativas (preescolares, primarias y secundarias) de la Sección XXII con el fin de contrarrestar la presencia de la 59 en la región. Por lo tanto, actualmente existen una institución de educación inicial, seis preescolares, cuatro primarias, una escuela de educación especial, una misión cultural, tres secundarias, un bachillerato y la ENRUVA, todas ellas pertenecientes a la Sección XXII, la Sección 59 e incluso escuelas pertenecientes al Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación por México (SITEM).¹²⁴

Muchas maestras originarias de Tamazulapan, egresadas de la ENRUVA y pertenecientes a la Sección XXII, tuvieron que “pasarse” a la Sección 59 para poder

¹²³ El nacimiento de la Sección 59 se remonta al conflicto del 2006 en Oaxaca, cuando el plantón de los maestros en el zócalo de la ciudad de Oaxaca fue disuelto de manera violenta por el entonces gobernador Ulises Ruíz, ocasionando uno de los movimientos magisteriales y populares más importantes del siglo XXI. Justo en el marco de dicho paro que duró más de 4 meses, un grupo de disidentes de la Sección XXII decidió separarse de la misma y crear la Sección 59 con el objetivo, se dijo, de terminar con las prácticas sindicales “asfixiantes y en detrimento de la academia, para ello decidieron crear otra sección sindical con el supuesto de privilegiar la calidad educativa” (Cardoso, 2016: 81). Dicha Sección sería reconocida después por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el sindicato oficialista. Una de las consecuencias más visibles de este hecho fue la división de las comunidades y los padres y madres de la familia ya que en una misma comunidad podía haber escuelas pertenecientes a la Sección XXII y a la Sección 59.

¹²⁴ El SITEM tuvo su registro el 25 de enero de 2011 y según sus primeros dirigentes, tenía como objetivo ser una contraparte al SNTE, con el objetivo de impulsar una educación de excelencia. Los primeros integrantes fueron del Distrito Federal, Quintana Roo, Hidalgo, Veracruz, Querétaro, Guanajuato y Puebla. Para más información, ver <http://www.frecuencialaboral.com/maestroscreanuevosindicato.html>. El SITEM Oaxaca se constituyó hasta 2018 y uno de sus principales dirigentes fue Humberto Alcalá Betanzos, ex Secretario General de la 22 y de la Sección 59. De acuerdo a pláticas con varios docentes de la 22, el SITEM en Oaxaca comenzó a tener auge después de la Reforma Educativa ya que a muchos egresadas y egresados de Normales se les ofreció una plaza segura siempre y cuando presentaran la famosa evaluación educativa. Ante la incertidumbre de la obtención de plazas desde las negociaciones de la Sección 22, muchos egresados y egresadas optaron por esta opción. Lo que sí es evidente es que en el estado existen escuelas particulares para recibir a cada una de las secciones sindicales, ocasionado así más división comunitaria de la que existían con la existencia de la 22 y de la 59, como comento en el texto.

conseguir su cambio a la comunidad, debido a la alta demanda que había de dichos puestos dentro de la Sección XXII, al ser una cabecera municipal. Ese fue el caso de varias de las egresadas que pude entrevistar, originarias de Tamazulapan y que se jubilaron en la primaria Torres Quintero. Además, en las entrevistas, muchas externaron su postura crítica frente a los paros, suspensiones, bloqueos, marchas y demás acciones políticas que los maestros de la XXII realizan en Oaxaca. Como el tema de la Reforma Educativa estaba reciente, varias incluso externaron el error que había tenido la XXII en rechazar la evaluación educativa ya que se trataba, según su opinión, de una buena oportunidad de “sacar a los maestros flojos” del sistema educativo.

Esta situación educativa y sindical dentro de Tamazulapan se articula con la conformación de las facciones políticas y religiosas comunitarias ya existentes. Es decir, a las divisiones mencionadas se suman los conflictos existentes entre las secciones sindicales dentro del magisterio, en donde trabajadores docentes y no docentes de la ENRUVA pertenecen a la Sección XXII y, por consecuencia, las alumnas, como futuras trabajadoras de la misma sección, son asociadas a la misma como estudiantes. Así, tanto sus marchas, como paros, bloqueos y demás acciones políticas realizadas durante sus movimientos estudiantiles son vistas con “malos ojos” dentro de Tamazulapan, especialmente por aquellos sectores críticos de la Sección XXII y que en muchos casos resultan ser adherentes a la Sección 59.

Además de esta amplia oferta educativa, en varias ocasiones escuché decir a las personas entrevistadas: “Tamazulapan es un pueblo de maestros”, lo que en efecto confirmé durante mi proceso de búsqueda de egresadas y egresados, ya que descubrí la amplia red de maestras y maestros existente en la población.

Un argumento recurrente para defender la presencia de la Normal Rural en Tamazulapan fue el auge económico que desarrolló para la población. Y esta percepción es correcta ya que, junto con la agricultura de autoconsumo¹²⁵, el

¹²⁵ Sólo en un par de entrevistas, las personas refirieron dedicarse a la agricultura como “ocupación” o se autoadscribieron como campesinas. Sin embargo, lo más común fue encontrar en las casas de ciertas familias una pequeña cosecha de maíz en sus patios, justamente en la temporada de octubre-noviembre, familias donde los integrantes contaban con otras ocupaciones y empleos como sustento.

comercio y la prestación de servicios¹²⁶, el turismo¹²⁷ y la maquila de mezclilla¹²⁸, la llegada de la ENRUVA a Tamazulapan en 1944 trajo una importante demanda de servicios que se ha traducido en fuente de recursos económicos para un gran sector de la población. Según las entrevistas y pláticas con gente de la comunidad y con egresadas de la Normal, muchos comerciantes de carne, frutas y verduras se convirtieron en proveedores para la comida del internado, además de que la demanda de ropa, papelería y, más recientemente, servicios de internet, constituyen fuente de ingresos para el comercio local. Pero quizá uno de los mayores beneficios de la ENRUVA, especialmente para las jóvenes mujeres de la comunidad, no sólo en términos económicos, fue la posibilidad que les brindó de estudiar “para maestra” y salir con una plaza segura. Justamente los empleos de gobierno e instancias federales son otra posibilidad de trabajo para la población de Tamazulapan, entre los cuales el magisterio constituye uno de los más recurrentes.

La red de maestros y maestras hallada en la comunidad se conformaba de la siguiente manera. En el caso de las maestras, la gran mayoría era egresada de la ENRUVA y originaria de Tamazulapan. En menor medida, encontré también maestras provenientes de otras regiones del estado que se habían casado con algún tamazulapense, y maestras egresadas de la Normal Experimental de

¹²⁶ Con esto me refiero a restaurantes, fondas y hoteles y transportes. Y es que existe un amplio número de trabajadores que viven durante la semana en el municipio: docentes de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y de la Normal y otros trabajadores de bancos (Banco Azteca, Caja de ahorro y Bansefi) e instancias federales (correo, oficinas de la Comisión Federal de Electricidad, Delegación de Tránsito, recaudación de rentas de la Secretaría de Finanzas Estatal). Este número amplio de trabajadores implica también la oferta de espacios en renta y el servicio de transporte: camionetas, taxis y camiones. Las primeras son las más comunes y la ruta es Oaxaca-Huajuapán con la población de Tamazulapan como punto intermedio, con un horario de cinco de la mañana (o a veces antes) hasta las 10 de la noche.

¹²⁷ Una de las atracciones turísticas más importantes es el Balneario Atonaltzín, originado con el ojo de agua azufrada convertido en alberca y donde la Cooperativa “Liberación mixteca”, comentada anteriormente, construyó un complejo de entretenimiento, uno de los atractivos turísticos más importantes del municipio y de la región. Casi todo el año reciben visitas, aunque es evidente que la afluencia aumenta en periodos vacacionales (semana santa y vacaciones de verano), lo cual trae una derrama económica importante para los hoteles, restaurantes y demás comercios turísticos.

¹²⁸ La fábrica se encuentra a unas cuadras del centro de la comunidad y, como en cualquier otra fábrica maquilera, según me comentó una colaboradora, los salarios son bajos y las jornadas de trabajo extenuantes, además de que se conoce que la fábrica pertenece a Kamel Nacif, empresario mexicano de origen libanés, relacionado con distintos gobernadores y senadores priístas, y que en 2005 fue nacionalmente conocido por ser mencionado dentro de una red de pedofilia en un libro de la periodista Lydia Cacho. Esta fábrica maquilera no es la única en la región, supe, a través de entrevistas, de una maquila de camisas en Nochixtlán y de varias en la mixteca poblana, ubicadas en el Valle de Tehuacán.

Teposcolula, de Huajuapán y probablemente de algún otra Normal de la ciudad de Oaxaca, debido a la cercanía.¹²⁹

En el caso de los maestros hombres, mi sorpresa fue grande cuando conocí una amplia red de egresados de otras ENR del país, como la Normal Rural de Mactumatzá en Chiapas, la Norma Rural de Tenerría en el Edomex e incluso de la Normal Rural de Ayotzinapa, en Guerrero, todas ellas con internados varoniles. También encontré egresados de otras Normales no rurales, como el caso de las maestras.

Un aspecto interesante en esta segunda red de egresados normalistas varoniles, es que, si bien se había formado por la relación estrecha que mantienen las ENR del país y, por ende, con la ENRUVA como espacio de promoción de las convocatorias de ingreso, su constitución también provenía de trabajadores no docentes originarios de Tamazulapán, que habían laborado en las tres ENR varoniles ya mencionadas. En este caso, al ingresar al nivel de formadores¹³⁰, los/as trabajadores no docentes habían sido asignados a otras ENR o habían rotado de la ENRUVA. Su presencia en dichas escuelas posibilitó que poco a poco fueran “invitando” a sus familiares o conocidos a ingresar, recomendándolos, apoyándolos con hospedaje, contactos e información de las convocatorias y procedimientos a seguir.

En suma, como dijo una egresada originaria de Tamazulapán, un beneficio del establecimiento de la Normal Rural en la comunidad consistió en que a muchas mujeres les dio una profesión con un ingreso fijo que, aunque es “poco”, les permitió “mejorar” su situación económica.

De esta manera, la ENRUVA se inscribe en una red de relaciones socio-políticas comunitarias, que forma parte del proyecto educativo, pero también político, del grupo con mayor control del territorio y sus recursos (los alberquistas y su Cooperativa), control económico e influencia política (presidentes municipales) y

¹²⁹ Tamazulapán se encuentra a tan sólo dos horas de la ciudad de Oaxaca, a 35 minutos de la ciudad de Huajuapán y a 40 minutos de Teposcolula.

¹³⁰ El nivel de formadores es el nombre oficial para el sistema educativo en Oaxaca que abarca a las Escuelas Normales, junto con la Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Actualización del Magisterio (CAM).

recursos producto de sus relaciones político-religiosas (agrupación masónica Atonaltzin). En tanto agentes de la modernidad del Estado, promoverán el traslado de la ENRUVA. Así, la Normal Rural se inscribirá en esta red de relaciones como objeto de disputa que, en primer lugar, en tanto institución moderna, representará una alternativa a la migración y particularmente una posibilidad de estudio y destino para las mujeres, lejos de las condiciones impuestas genéricamente hacia ellas, pero también se convertirá en una fuente de recursos económicos para distintos sectores locales.

El traslado de la ENRUVA traerá como consecuencia el fortalecimiento de la hegemonía de la agrupación gestora, de por sí dominante en la comunidad, al mismo tiempo que despertará antipatías por parte del grupo católico, con intereses contrarios al grupo gestor.

3.3 El proceso de gestión, traslado y edificación de la ENRUVA: de San Antonio de la Cal a Villa de Tamazulapan del Progreso, Oaxaca

Este apartado describe el proceso de gestión, traslado y edificación de la ENRUVA en Tamazulapan, proveniente de San Antonio de la Cal, municipio conurbado a la ciudad de Oaxaca. El evento muestra las tensiones entre facciones políticas religiosas locales que se acentuaron a raíz de la llegada de la ENRUVA y la red de relaciones sociales y políticas en la cual se posiciona la Normal misma, como parte de la distribución de poder y control a nivel comunitario.

3.3.1 Gestión y traslado: actores, intereses y conflictos

En ese sentido, es importante remarcar que la fundación de la ENRUVA, en San Antonio de la Cal, se llevó a cabo en 1925, justamente en el marco de la apertura de Escuelas Normales Rurales en todo el país. Su asentamiento en este primer lugar fue irregular ya que debido a un fuerte terremoto que averió el edificio, en 1931, tuvo que trasladarse a Cuilapam de Guerrero, otra localidad cercana a la ciudad de Oaxaca, también en la región de los Valles Centrales. Las condiciones de Cuilapam no fueron las óptimas ya que según Cruz (2000), las instalaciones no eran

las apropiadas para la formación de docentes por lo que los directivos tuvieron que retornar a San Antonio en 1937.¹³¹

La elección de sede para las ENR en varias ocasiones implicó una pugna entre comunidades, al ser consideradas como botín político o herramienta de legitimación comunitaria por autoridades municipales, líderes agrarios o actores locales y regionales. El caso documentado por Hernández (2015) sobre la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas y sus cambios de sedes de San Juan del Río (Querétaro), a Río Grande y Bimbaletes, estas dos últimas ya en Zacatecas, es un ejemplo de las protestas y disputas suscitadas entre organizaciones, sindicatos, autoridades municipales y líderes políticos a raíz del cambio de sede para la ENR y cómo el uso de redes políticas y sociales fue crucial para “ganarse” dicha sede. Además, en la descripción de este proceso que hace el autor, también es posible apreciar cómo los argumentos técnicos (instalaciones o terrenos) se articularon “a modo” con los políticos. Algunos de estos hechos son compartidos con el caso de la ENRUVA.

Sobre la elección de Tamazulapan del Progreso como población destino de la Escuela Normal, pude encontrar al menos dos versiones, ambas con ligeras diferencias.¹³² En ambas la constante es la figura del profesor Manuel Quiroz Martínez, masón, como uno de los principales gestores junto con un grupo de pobladores “liberales” de Tamazulapan.

Así queda explicado en un par de documentos, fechados el 10 y 15 de mayo de 1943¹³³, dirigidos al profesor Manuel Quiroz Martínez, docente y subdirector en la Escuela Nacional de Maestros en esos años.¹³⁴ En estos documentos, la organización “Liberación Mixteca” Balneario de Atonaltzin SCL de Tamazulapan y

¹³¹ Carezco de más detalles sobre los cambios de edificio de la ENRUVA durante esos años, pero en la información general ya comentada, parece que las malas condiciones en los edificios fueron un argumento sólido para acelerar el traslado de sede.

¹³² Hablo de dos versiones porque en cada una de ellas se resalta la iniciativa del profesor Manuel Quiroz o del grupo de pobladores “liberales” como principal origen de la gestión para el traslado, según quién narre la historia. Sin entrar a debate sobre esta diferencia, me interesa dejarla en clara ya que los documentos que me sirven de base para la reconstrucción de este apartado aluden a la misma.

¹³³ Ambos documentos pertenecientes al FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7.

¹³⁴ Según el libro titulado “Los rectores 1942-2002”, publicado por la Universidad de Sonora, sin autor ni año explícitos en el ejemplar que consulté.

el presidente municipal de ese año¹³⁵, respectivamente, solicitan al profesor Manuel Quiroz su intervención para trasladar la Escuela Normal Rural a la comunidad de Tamazulapan, luego de enterarse¹³⁶ de que sería cambiada de ubicación a la región mixteca.

Ambos documentos sostienen los mismos argumentos para presentar a Tamazulapan como lugar idóneo para recibir a la ENRUVA: alta demanda de profesores para la zona, amplia matrícula de niños y niñas en edad escolar, necesidad de maestros para su atención educativa y excelente ubicación geográfica y física del poblado, cerca de la carretera federal y con servicio de telégrafo. Además, -y esto será central y definitivo para la elección de la comunidad- se deja en claro el compromiso de las autoridades municipales para donar los terrenos de cultivo necesarios para “las prácticas agrícolas” así como un “local” para alojar a la población estudiantil.

A partir de dicha fecha (1943) las cartas y oficios entre el profesor Manuel Quiroz, la presidencia municipal con Lauro Mendoza como presidente sustituto, y otros actores educativos estatales y nacionales, serán constantes hasta el traslado, que sucederá el 24 de marzo de 1944.¹³⁷

La gestión del traslado implicó todo un proceso, con retos y dificultades, que encabezó el profesor Manuel Quiroz¹³⁸, después de haber aceptado la solicitud de

¹³⁵ En el cargo se encontraba Pedro García Ayala, quien unos meses más tarde huyó de la presidencia por ser acusado de abigeato (Guerrero, 1996). En su lugar quedó su suplente el ciudadano Lauro Mendoza Morales, el cual será clave en el proceso de gestión y traslado de la Normal Rural.

¹³⁶ En los documentos no se aclara cómo fue que se enteraron del traslado ni del hecho de que la región mixteca se perfilaba como una región posible para instalar a la Normal Rural.

¹³⁷ Información de “Apuntes de memoria. Lo que fui y lo que soy” de Octavio A. Mendoza V.

¹³⁸ Originario de Tamazulapan, este personaje desde muy joven se había ido a la capital oaxaqueña para cursar la instrucción primaria elemental y había entrado después a la Escuela Normal de Profesores de Oaxaca. Según el documento “Una pálida sombra. Los educadores oaxaqueños del siglo diecinueve”, de Sánchez Pereira (2004), Manuel Quiroz Martínez nació el 25 de diciembre de 1889 en la población de Tamazulapan. Sus padres fueron Benigno Quiroz y Antonia Quiroz (sic). En 1911 y 1912 fue ayudante en la Escuela Práctica anexa a la Normal de Profesores de Oaxaca. En noviembre de 1911 como presidente de la Asociación de Maestros Oaxaqueños, da a conocer una iniciativa sobre la manera de ilustrar a la raza indígena. Viaja hasta el norte del país, invitado por el gobernador de Sonora Adolfo de la Huerta, en 1919. Después se trasladaría a Tamaulipas como asesor de General César López Lara, gobernador de dicha entidad. Durante la revolución delahuertista fue encarcelado en Matamoros y al conseguir su libertad huyó como exiliado a Texas hasta 1925. Regresó a México por Mexicali donde se desempeñó como maestro en una primaria y después dentro de una Inspección Escolar en Mexicali. En 1926 funda y dirige la Escuela Normal de dicha ciudad. En 1933 Abelardo L. Rodríguez lo incorpora al Departamento de Educación y Acción Social de la Beneficencia Pública que después se transformaría en la Secretaría de Asistencia. El documento referido del maestro Sánchez Pereira es inédito, por lo cual le agradezco el hecho de que me lo haya compartido. Sin embargo, en este texto se omite que el profesor

sus paisanos. El 20 de febrero de 1944 se formalizó como representante oficial para realizar las gestiones con las instancias federales y estatales, mediante un poder otorgado por el ayuntamiento, encabezado por el presidente municipal Lauro Mendoza.¹³⁹

La gestión comenzó, en palabras del propio Manuel Quiroz¹⁴⁰, con el profesor, abogado y general Roberto T. Bonilla, subsecretario de Educación en la SEP en los años 1942-1943, con el cual tuvo una plática en torno al problema de la formación docente y las malas condiciones del “ruinoso edificio de la Ex Hacienda Agrícola de San Antonio de la Cal”, lugar donde se encontraba la Normal Rural. Ante esta situación, el subsecretario Bonilla le pidió proponer una posible reconstrucción del espacio o encontrar otra ubicación. El profesor Manuel no dudó de la oportunidad y sugirió trasladar la Normal a la población de Villa de Tamazulapan del Progreso.

Los argumentos aducidos a favor de Tamazulapan fueron la necesidad de que la ENR estuviera ubicada en una comunidad rural y alejada de los grandes centros urbanos, la inexistencia de instituciones de Educación Superior en la región mixteca y la ubicación estratégica de la comunidad, al encontrarse entre la capital del país y la región sur. La explicación dada por el profesor Quiroz despliega una representación del pueblo mixteco y de la región mixteca oaxaqueña como sujetos de “abandono cultural...por las autoridades federales y estatales”, “indígenas”, y por lo tanto “necesitadas” del carácter redentor y civilizatorio de la escuela y el proyecto educativo posrevolucionario:

El hecho de que la raza mixteca, extendida en la mitad occidental del territorio oaxaqueño y en las zonas contiguas de los Estados de Guerrero y de Puebla, con antecedentes tradicionales e históricos de avanzada cultura precortesiana y con una población global de

Manuel Quiroz Martínez fue masón y se le concedió el grado 33, el grado más alto que se puede recibir dentro de la masonería (Los rectores 1942-2002, s/f). Sobre su familia cercana en Tamazulapan pude investigar muy poco, ya que, al parecer, en la actualidad, ya no había nadie viviendo en la comunidad y sus descendientes (hijos, hijas y esposa) radicaban en el estado de Sonora. No obstante, por los documentos revisados, parece ser que en 1943 el profesor Manuel todavía contaban con algunos familiares radicados en Tamazulapan y con otros lazos comunitarios.

¹³⁹ Documento 4, FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7.

¹⁴⁰ Documento 25, FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7, que lleva como título “Reminiscencias históricas formuladas por el profesor Manuel Quiroz Martínez, con fecha de septiembre de 1957 y elaborado en el marco de la inauguración del edificio nuevo de la ENRUVA en ese mismo año. El documento está dirigido a Lauro Mendoza con quien Manuel Quiroz sostenía correspondencia. Este mismo documento también aparece transcrito en el libro del maestro Pedro Guerrero (1996). Finalmente, parte de esta información aparece en el APPGQ, en una carta dirigida al maestro Pedro Guerrero Quiroz, con fecha del 30 de julio de 1976.

alrededor de un millón de habitantes, no hubiese merecido de los gobiernos revolucionarios la atención educativa cultural a que sus antecedentes le daban derecho.¹⁴¹

Además, el traslado, sostuvo Manuel Quiroz, resultaría de menor costo que una reparación de la Normal en San Antonio de la Cal, ya que las autoridades municipales de Tamazulapan se habían comprometido a prestar y adaptar el palacio municipal para albergar al estudiantado, además de donar las 18 hectáreas de terrenos de cultivo como condición para el traslado definitivo.

Con estas razones y hechos, el subsecretario Bonilla envió a personal especial de la Dirección de Estudios Superiores y del Departamento de Enseñanza Normal, así como al Director de Educación Federal en Oaxaca, el maestro Florentino Guzmán, quien se convertirá en aliado del proceso de traslado, para inspeccionar el lugar y elaborar informes sobre el beneficio y la idoneidad del lugar.

Esta explicación se vio complementada por el mismo profesor Manuel en una carta de 1976, dirigida al maestro Pedro Guerrero, donde narró nuevamente la experiencia de gestión y traslado de la ENRUVA, pero mencionando las redes masónicas implicadas, quizá porque Pedro era masón también. Dentro de esta carta, Manuel Quiroz remarcará que la ENRUVA tiene que ser pensada como una “obra realizada con toda exactitud juzgando, con verdad, por la Masonería de entonces”, además de que se referirá al subsecretario Roberto T. Bonilla como “ilustre hermano” con el cual “me ligaban lazos de amistad profana y masónica”. De igual forma, deja entrever que las pláticas sostenidas con el subsecretario para el posible traslado de la Normal Rural a Tamazulapan se verían influenciadas positivamente por la masonería, ya que facilitaba la elección de Tamazulapan como nuevo hogar de la Normal: “en pláticas personales de espíritu masónico, no me fue difícil sino fácil contar con el apoyo de nuestro ilustre y querido hermano Bonilla...”.¹⁴²

Este hecho, desdibujado en la versión “oficial” del traslado, perfila que la masonería y su imbricación con las redes políticas, sociales y económicas del grupo de gestores, detona los ataques de un sector católico hacia la Escuela Normal y

¹⁴¹ Documento 25, FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7.

¹⁴² Documento, APPGQ.

esas mismas redes también serán usadas posteriormente para sostener a la Normal Rural como proyecto político-educativo comunitario frente a dichos ataques. Como ya lo comenté, la gestión y el traslado se caracterizaron por pugnas, conflictos y tensiones comunitarias que aparecen, a veces de manera directa y a veces velada, en los documentos escritos.

Uno de estos primeros conflictos se originó en el proceso mismo de gestión, debido a la celeridad con la que se emprendió el traslado. En un expediente fechado el 4 de octubre de 1947¹⁴³, se transcriben una serie de oficios con fechas de 1944 donde se sigue un caso de queja que la directora de la Normal Rural, la profesora Piedad Banuet, interpuesto ante el Director General y jefe del Departamento Luis H. Monroy, encargado de la entonces Dirección de Enseñanza Normal. En dicho expediente se puede leer un oficio donde la profesora Piedad se queja de que las autoridades federales buscan a toda costa trasladar la Normal Rural a Tamazulapan en febrero de 1944, sin contar con las instalaciones listas y preparadas para el internado. Incluso deja entrever que existe cierta complicidad del Director de Educación Federal, el profesor Florentino, con las autoridades municipales de la comunidad, sin tomar en cuenta las necesidades que tendrán tanto alumnas como docentes de la Normal. La directora Piedad lo refiere de la siguiente manera:

...que el Prof. Florentino Guzmán Cruz, Director de Educación Federal tiene compromiso con las autoridades de Tamazulapan en el sentido de que esta escuela estará allá y se inaugurará solemnemente, a más tardar en la segunda mitad del mes de febrero, próximo, y según él dice, tiene ya la autorización de esa superioridad para ello, cosa que nos extraña mucho que el local aún no está adaptado, como lo hemos ya manifestado, lo cual nos indica que ese Departamento no tiene datos ciertos respecto al asunto y es por ello que me estoy permitiendo manifestar a usted lo anterior...¹⁴⁴

Ante esta queja y quizá como respuesta a la misma¹⁴⁵, en el mismo archivo encontré un documento fechado el 29 de febrero de 1944, dirigido a la directora Piedad

¹⁴³ Documento, AHENRUVA.

¹⁴⁴ Documento AHENRUVA.

¹⁴⁵ Como no cuento con la fecha exacta del oficio de 1944 transcrito en el expediente donde aparece la queja de la directora Piedad, no puedo afirmar del todo que el documento de la presidencia municipal que comentaré es una respuesta a la queja de la directora de la Normal Rural. Sin embargo, como se verá con los datos del documento, parece que el fin del mismo era disipar las dudas sobre los pendientes en el local que albergaría a las estudiantes y docentes.

Banuet de parte de José Dolores, integrante del ayuntamiento de Tamazulapan del Progreso. En el oficio, José Dolores le explica con detalle a la directora todas las adaptaciones que se han realizado hasta ese momento en el local del municipio para albergar a la población estudiantil de la Normal Rural (baños, dormitorios, caseta para el motor, el molino de nixtamal, puertas y otros elementos). En dicha descripción pormenorizada, José Dolores incluye fechas de culminación de los trabajos restantes y curiosamente todos están programados para antes del 24 de marzo, fecha en que se realiza finalmente el traslado oficial de la Normal Rural. No obstante, es muy probable que a la llegada de la población estudiantil y docente no todos los servicios estuvieran operando al cien por ciento. De esto último no tengo información en documentos escritos, pero sí el testimonio de una egresada de la generación 1957-1963, 13 años después del traslado. Según me comentó la maestra Carmen Ayala, cuando estudió en la ENRUVA, ella y las demás estudiantes tenían que bañarse con agua del lavabo, cerrando el desagüe con un taponcito para que se llenara de agua y “a jicarazos y con agua fría la mayoría de las veces” (Carmen Ayala, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 29 de octubre de 2018), ante la falta de regaderas suficientes para todas las alumnas.

El proceso de gestión y traslado también suscitó una serie de cambios y reacomodos que despertó antipatías entre ciertos sectores de la población, especialmente el grupo católico. La mención de este grupo aparece en varios documentos, ya sea como un grupo de “retardatorios, conservadores y sinarquistas”¹⁴⁶ o como “fuerzas retrógradas y perversas”¹⁴⁷ que como población “egoísta” interpusieron quejas frente al gobierno del Estado en torno a la llegada de la Normal. Mientras tanto, el grupo de gestores del traslado aparece como aquéllos que “lucharon contra la ignorancia de la mayoría, azuzados por el cura del lugar y unos cuantos retrógradas que se oponían al **progreso** de Tamazulapan” (el subrayado es mío).¹⁴⁸

En los documentos sobresale un comunicado firmado por la “Unión de Juventudes mixtecas”, título acompañado con la frase “Por la superación de la raza

¹⁴⁶ Oficios varios, APPGQ

¹⁴⁷ Documento 25, FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7.

¹⁴⁸ “Apuntes de memoria. Lo que fui y lo que soy” de Octavio A. Mendoza V.

mixteca y por la Patria”, con fecha de marzo de 1944.¹⁴⁹ En el texto se acusa públicamente la acción del párroco de la comunidad, Pedro Gómez Ayala, junto con el cantor de la iglesia, el ciudadano Longinos Velasco Victoriano Rodríguez y otros “caciquillos del pueblo” en contra de la Escuela Normal Rural. A decir de los firmantes, esas personas se encargaron de incitar al pueblo, sobre todo a “personas humildes” para que se rebelaran en contra de las autoridades de la Villa con el fin de evitar el establecimiento de la Normal en el pueblo, llegando incluso a insultar a las autoridades del municipio. En la descripción de dicho grupo, la Unión enfatiza en que son personas “que se molestan con la luz de la aurora porque les vislumbra la luz del progreso, siendo por estas circunstancias enemigos de la civilización”, además de que no sólo impiden la “unificación social del pueblo” sino que “quieren envenenar con su baba pestilente las consciencias rectas y a las juventudes que forzosamente tienden a evolucionar”. (Ver Imagen 6).

¹⁴⁹ Publicación escaneada en el libro de Guerrero Quiroz (1996).

solicitud de éstos ante Bienes Nacionales. El profesor Manuel menciona la petición de Lauro de la siguiente manera:

También recibí la contestación de que el Subsecretario del Gobierno del Estado da a la petición que hayan hecho ustedes acerca del cambio del cura de esa población, por tratarse de persona que ha venido atacando los intereses sociales de Tamazulapam (sic). Como no estoy enterado de este asunto, quiero que me hagan el favor de explicarme más las bases de esta petición y enviarme una copia de la que hayan enviado al Gobierno del Estado, o mejor, una nueva instancia a la Secretaría de Gobernación, a ver si se resuelve conforme a las necesidades de nuestra población.¹⁵⁰

La carta es interesante por dos razones. La primera porque demuestra el papel conflictivo que el cura de Tamazulapan protagonizó en esos años, sobre todo en contra de las autoridades municipales y, como la carta menciona, “los intereses sociales” de la comunidad. Debido a que el profesor Quiroz fue el encargado oficial de la gestión y traslado de la ENRUVA, es posible sostener que dentro de dichos “intereses sociales” se encontraba la llegada de la Normal, en tanto proyecto sostenido por el grupo dominante de la comunidad. De esta manera, se vuelve evidente la disputa por la llegada de la ENRUVA entre las facciones.

Por otro lado, el documento también es una prueba de las relaciones establecidas entre el profesor Quiroz, las autoridades municipales de Tamazulapan y altos mandos de gobierno, como la Secretaría de Gobierno de Oaxaca, con el fin de ayudar al traslado de la Normal y, posteriormente, a la edificación de sus instalaciones definitivas. Por lo que se puede leer en el fragmento transcrito, en tanto gestor oficial, el papel del profesor Manuel fue el ser intermediario entre la población de Tamazulapan y el gobierno estatal o federal; papel que pudo cumplir, como se verá más adelante, gracias a sus amplias redes políticas, pero también masónicas, muy parecidas a las redes del grupo gestor de la ENRUVA.

El actuar del cura y de un gran sector católico de la población, deben situarse en una perspectiva local, con correlatos a escala nacional. A nivel nacional, sectores conservadores católicos habían visto con malos ojos varias innovaciones pedagógicas que introdujeron las ENR del país; entre ellas la coeducación y el proyecto socialista y desfanatizador en educación, durante el cardenismo. A nivel local, las autoridades municipales reclamaron los llamados “departamentos” o

¹⁵⁰ Documento 9, FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7.

“locales” del excurato, para alojar ahí las oficinas del ayuntamiento y alojar a las estudiantes. En un documento se explica que dichos locales se encontraban a resguardo del cura, pero también se precisa que eran “piezas que tiene de más el cura...”.¹⁵¹ Mediante la intervención de la Secretaría de Bienes Nacionales, instancia federal contactada a través del profesor Quiroz, se logró “recuperar” dichas piezas. Vemos que la gestión y llegada de la ENRUVA, así como la construcción de sus instalaciones físicas, expuso las tensiones en las relaciones Iglesia-Estado y las disputas locales por el control de los bienes materiales, las tierras y la influencia sobre la población.

Aunado a esta “expropiación” de locales, como ya referí, también la presidencia municipal donó 18 hectáreas de terrenos de cultivo para las prácticas agrícolas de las estudiantes. Según lo narra el profesor Manuel Quiroz en sus reminiscencias sobre la gestión y traslado de la Normal¹⁵², el antropólogo Alfonso Caso, en su entonces puesto como Director General de Estudios Superiores (1944) al ver el entusiasmo de la población de Tamazulapan con la donación de las instalaciones del Palacio Municipal para las alumnas, se comprometió a construir el edificio de la Normal si el pueblo donaba 20 hectáreas de riego para las prácticas agrícolas. La presidencia municipal, encabezada por Lauro Mendoza, después de una asamblea, según la misma narración del profesor Manuel, acuerda realizar la donación de las 18 hectáreas de terrenos a la SEP, “ubicados junto a ‘Los ojos de agua’, contiguos, hacia el sur, de El molino del cacique”.¹⁵³

Fue el profesor Quiroz quien le dio seguimiento al proceso de donación, mediante la elaboración de las escrituras del traslado de propiedad y dejó en claro en dicho documento escritural que “la donación de los terrenos los hacía Tamazulapan al Gobierno Federal con la condición de que tales terrenos fueran utilizados precisamente para la Escuela Normal y no para fines distintos. Si esto

¹⁵¹ Documento 8, fechado el 27 de abril de 1944, FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7.

¹⁵² Recordar que existen tres documentos que hacen referencia a esas reminiscencias, una carta fechada en 1957, dirigida a Lauro Mendoza, FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7. La misma carta transcrita en Guerrero (1996) y una carta dirigida a Pedro Guerrero, de 1976, APPGQ.

¹⁵³ Carta de 1976, APPGQ.

último llegara a suceder, el Ayuntamiento tendría derecho a reclamar la devolución de las propiedades.”¹⁵⁴

Los terrenos donados fueron motivo de enojo para el sector católico de la población, por cuanto se utilizaban para sembrar y obtener de dichas siembras las ganancias para pagar la fiesta al “santísimo” o al santo del barrio; su donación a la Normal fue interpretado como un “desafío al poder clerical”¹⁵⁵, reflejo del proyecto modernizador del cardenismo y la educación socialista, con su campaña desfanatizadora.

3.3.2 La campaña en contra de la ENRUVA: “la escuela del diablo y de la perdición”

A raíz de la donación de los terrenos comunales del “santísimo” a la ENRUVA, el sector católico comenzó entonces una campaña de desprestigio hacia ésta, que se tradujo principalmente en la estigmatización de las estudiantes normalistas y la reprobación moral de sus conductas, desde ideologías sexo genéricas y mandatos sociales impuestos a las mujeres (Gómez, 2009; Rubin, 2013)

Según testimonios de varios pobladores, en los años de la llegada de la Normal hubo eventos violentos: mujeres rezanderas del pueblo escupían a las normalistas o les aventaban piedras¹⁵⁶, se dio la quema de la puerta del palacio municipal donde se albergaban las estudiantes a su llegada¹⁵⁷ y las amenazas de muerte al presidente municipal Lauro Mendoza, así como también se organizó un plan para removerlo como presidente municipal¹⁵⁸, porque había ayudado a traer la “escuela del diablo” o la “escuela de prostitución” a Tamazulapan.

Todavía durante el trabajo de campo (enero de 2019), en una plática con la dueña de una tienda de abarrotes, reclamaba que alumnas y docentes normalistas eran “malagradecidas” con la comunidad porque, aun con las tierras que se les

¹⁵⁴ Carta de 1976, APPGQ. Esta precisión es importante porque años más tarde, este argumento será usado por algunos presidentes municipales para reclamar la devolución de los terrenos donados a la Normal, debido, dicen, a que ya no son cultivados por las normalistas.

¹⁵⁵ “Apuntes de memoria. Lo que fui y lo que soy” (s/f) de Octavio A. Mendoza V.

¹⁵⁶ Entrevista con Belizabeth Cortés, realizada el 6 de marzo de 2019.

¹⁵⁷ Entrevista con Xochiquetzal Arroyo, realizada el 24 de septiembre de 2018.

¹⁵⁸ “Apuntes de memoria. Lo que fui y lo que soy” (s/f) de Octavio A. Mendoza V.

donó, en ninguna fiesta del santísimo se habían acercado a cooperar: “ni una botella de aceite han donado”, me dijo.¹⁵⁹

El discurso del grupo religioso señalaba que la Normal venía a “echar a perder a las niñas”, es decir, a las futuras jóvenes que se convertirían en alumnas de la Normal; “que era una cosa horrible” y “había traído el mal para las muchachas del pueblo”.¹⁶⁰ Este carácter corruptor se asociaba al internado, donde las alumnas vivían lejos de sus casas y, sobre todo, de la autoridad paternal.¹⁶¹

En efecto, para muchas jóvenes, estudiar en la ENRUVA significó transgredir el rol genérico tradicional de las mujeres de comunidades rurales, como la misma comunidad de Tamazulapan. Xochiquetzal, egresada ENRUVA y cuyo padre, en tanto poblador de Tamazulapan y colaborador voluntario, vivió el proceso de gestión y traslado de la escuela, comenta que la renuencia del sector religioso a la Normal se basó en su carácter trasgresor del rol socialmente esperado de la mujer:

...pues usted sabe que en ese tiempo la mujer, la hija de familia algo n'ombre usted si apenas podía levantar la mirada, había muchas familias que tenían así ese machismo...[le pregunto si las muchachas no salían o estudiaban] no no, no porque mi papá me cuenta que ellos iban a, se dieron a la tarea de ir a los pueblos, así los ranchitos, los pueblos a invitarlas y los corrían dice, les dijeron que no, que estaban locos que para qué querían si las mujeres son para la casa, son para hacer las tortillas, ajá, entonces por eso les costó mucho juntar alumnas, les costó porque muchos dice, los rechazaban pues (Xochiquetzal, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 24 de septiembre de 2018).

Estas referencias sobre el carácter transgresor y “emancipatorio” de la normalista rural también están presentes dentro del discurso del profesor Manuel Quiroz, sobre todo cuando describe al grupo religioso opositor al traslado de la ENRUVA. En sus reminiscencias destaca la inteligencia y la habilidad adaptativa de las alumnas para sortear las dificultades que se les presentaron a su llegada: “las alumnas supieron corresponder muy pronto al nuevo ambiente geográfico social en que debían actuar, siendo necesario recordar que en algunos momentos difíciles en que una tortuosa propaganda en contra de la emancipación de la mujer, fue desatada por el

¹⁵⁹ Entrevista con Estela Cortés, realizada el 7 de enero de 2019.

¹⁶⁰ Entrevista con Xochiquetzal Arroyo, realizada el 24 de septiembre de 2018.

¹⁶¹ Sobre esta función habilitante del internado para las alumnas actuales y su función “emancipatoria” y liberadora se desarrollará de manera más precisa en el capítulo 4 y 5.

fanatismo, el estudiantado femenino mixteco, inteligentemente, supo despreciar las perversas insinuaciones de sus enemigos”.¹⁶²

La creación de estos discursos contrapuestos, tanto de los masones como del grupo católico, refleja las representaciones vigentes de la época en torno a la escolarización y, en especial, la escolarización de la mujer en contextos rurales. Es decir, tanto la campaña de desprestigio, como también los argumentos a favor de la ENRUVA, muestran las construcciones e imaginarios sobre la Normal y las normalistas rurales: por un lado, se presenta a la escolarización como el progreso, la superación, “la luz de la aurora”, una “evolución” para las estudiantes y, por consiguiente, al grupo católico como “retrógrada”, “perverso”, “fanático” y retardatario. Por otro lado, desde la perspectiva del grupo católico, la misma Normal es la “escuela del diablo”, la “perdición” de las jóvenes y el elemento que las “echaría a perder”. Surgen así construcciones y discursos con significados sociales y pedagógicos contradictorios.

Si bien los significados socialmente construidos responden a las particulares correlaciones de fuerza en la comunidad de Tamazulapan -el control e influencia de la iglesia católica y la vinculación de la Normal con el grupo dominante, masónico y liberal del pueblo-, muchas de las imágenes peyorativas y estigmatizantes de las sujetas, no fueron exclusivas de la ENRUVA ni de Oaxaca, sino que fueron compartidas en las ENR del país. Constituyen una respuesta del sector católico al proyecto educativo posrevolucionario en su versión callista y cardenista, si bien también responden al abandono o ahogamiento del normalismo rural a partir de 1940, como política educativa de Estado.

3.3.3 La construcción del edificio de la ENRUVA: evidencia de las redes masónicas

Finalmente, un último aspecto a considerar es el proceso de construcción del edificio definitivo de la ENRUVA, donde es posible analizar la influencia de las redes políticas y masónicas de los gestores tamazulapenses.¹⁶³ En tanto cultura material,

¹⁶² Documento 25, fechado en septiembre de 1957, FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7.

¹⁶³ Como mencioné en una nota anterior la mención de la masonería será sólo de manera tangencial y en la medida en que está relacionada con la gestión, traslado y construcción de la ENRUVA, sin embargo, vale la

el edificio tendrá un peso simbólico en la medida en que constituye un símbolo de poder y autoridad (Rockwell, 2007a) del grupo gestor. Mediante sus alianzas económicas y político-religiosas, lograron sostener la construcción a pesar de los vaivenes políticos, ya que contaban con distintos canales de acceso al poder e influencia, como se verá a continuación.

Como ya referí, la Normal Rural, a su llegada, se instaló en los locales del palacio municipal, como parte de un acuerdo comunitario organizado por el entonces presidente municipal, Lauro Mendoza. Este acuerdo fue remarcado una y otra vez en las cartas y oficios, como muestra del compromiso y disposición que el pueblo tamazulapense tuvo hacia el alumnado y el cuerpo docente, así como de lo acertado de la elección de Tamazulapan como sede de la ENRUVA. No obstante, la adaptación de los locales para dar alojamiento a un internado completo de al menos 80 alumnas¹⁶⁴ implicó la inversión económica y cooperación voluntaria de muchos pobladores, que aun así no fueron suficientes para tener todo listo en tiempo y forma en la fecha del traslado.

Uno de los principales pendientes fue la construcción del edificio definitivo de la Normal, ya que los locales del municipio eran instalaciones temporales. Según el profesor Manuel Quiroz, había quedado como un compromiso de Alfonso Caso ante el pueblo de Tamazulapan, después de haber donado las 18 hectáreas de tierras de cultivo a la SEP.

Sin embargo, la construcción duró 13 años en ser concluida y el edificio fue inaugurado hasta 1957. El retraso se debió, en parte, a la falta de presupuesto y seguimiento una vez que Alfonso Caso dejó la Dirección General de Estudios

pena subrayar que las investigaciones académicas y con rigor sobre la masonería son pocas. Según Vázquez (2010) esta situación se debe a la escasez de fuentes primarias, el difícil acceso a los archivos en manos de los grupos masónicos, la existencia de la historiografía cargada con juicios de valor donde se glorifica o sataniza a la masonería. De igual modo, en el recuento bibliográfico que hace Vázquez (2010) expone que la historiografía reciente sobre la masonería en México, enfatiza en analizar cómo dicha organización modificó la forma de relacionarse con el poder o ejercerlo. Además, son más escasos los estudios sobre magisterio y masonería. En esta investigación echaré mano de un interesante artículo sobre este último tema de Bautista (2005) que se concentra en la educación socialista y cómo los grupos masónicos ingresaron en la disputa política en torno a la misma para ganar más adeptos (entre ellos las y los maestros) y acrecentar sus espacios de acción política.

¹⁶⁴ En las reminiscencias del profesor Manuel Quiroz (Documento 25 en fechado en septiembre de 1957, en FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7), explica que el número de alumnas que llegó a Tamazulapan, en 1944, fue de casi 80 alumnas y que en pocos años el número se multiplicó hasta llegar a las casi 300 alumnas.

Superiores de la SEP; pero también obedeció a una serie de impugnaciones y barreras interpuestas por el grupo católico opositor.¹⁶⁵

El curso de las confrontaciones y de su resolución, fue un hallazgo interesante en los documentos del archivo personal del maestro Pedro Guerrero Quiroz (APPGQ). En ellos es posible rastrear la intervención del “Honorable Supremo Concejo del Rito Nacional Mexicano”¹⁶⁶, instancia de la masonería a nivel federal, así como de la Logia Atonaltzin de Tamazulapan, en la gestión y seguimiento de la construcción del edificio. Su intervención fue solicitada directamente por Lauro Mendoza, presidente municipal en segundo periodo (1949 - 1950) e integrante de la logia Atonaltzin.¹⁶⁷

La petición argumenta la urgencia de una intervención ante la SEP, para evitar el supuesto cambio de lugar de la ENRUVA, ya que se sabía que: “la acción católica azuzada por el obispo de Huajuapán, así como otros elementos retardatorios, concervadores (sic) y sinarquistas, dentro y fuera de la propia escuela”¹⁶⁸ habían amenazado con este acto. Ante ello, el Dr. Roberto Treviño Díaz, “gran lumínar, gran maestro del Rito Nacional Mexicano” responde que después de haberse comunicado directamente con Manuel Gual Vidal¹⁶⁹, en ese entonces secretario de la SEP, así como con la Dirección de Enseñanza Normal, se le notificó

¹⁶⁵ Una de las razones usadas por dicho grupo fue la inexistencia de suministro de agua potable en los terrenos donde se encontraría el edificio de la ENRUVA, razón que se convirtió en un obstáculo material y técnico que retrasaría la luz verde para la construcción.

¹⁶⁶ Los ritos dentro de la masonería son diferentes tipos de corrientes que implican un conjunto de reglas, ceremonias y una jerarquía (grados) particulares a seguir por los integrantes (por ejemplo, el rito yorkino o el rito escocés). El Rito Nacional Mexicano fue fundado en 1825 por nueve masones de dos ritos diferentes (cinco escoceses y cuatro yorkinos) y desde su inicio contaron con cierta libertad e independencia, aunque se regían por los principios generales de la orden. Desde sus inicios se vinculó con el liberalismo ya que varias de sus metas se centraron “en la libertad absoluta de opiniones, abolición de privilegios del clero y milicia, supresión de instituciones monásticas y de leyes que atribuían a iglesia el contrato de matrimonio y otras acciones, destrucción de monopolio eclesiástico en instrucciones públicas, garantía de integridad del territorio por la creación de colonias con una base en idioma, usos y costumbres mexicanas” (Vázquez Mantecón, 2006).

¹⁶⁷ También fue avalada por los “venerables maestros de la logia Atonaltzin” (es decir, sus dirigentes) y por el Comité Amigos de la Normal, instancia conformada algunos años después de la llegada de la escuela por la directora de la ENRUVA, miembros de la Sociedad de Alumnas y gente de la comunidad, casi todos ellos integrantes también de la logia masónica, como Román Mendoza o Leonardo Bazán, dos de los “once liberales” que formaron la logia.

¹⁶⁸ Documento con fecha del 6 de octubre de 1950, APPGQ. Se trata de un documento con transcripciones de otros oficios cuyas fechas no aparecen explicitados. Por lo tanto, los diferentes documentos que aparecen transcritos en este documento serán descritos con la misma fecha.

¹⁶⁹ Manuel Gual Vidal fue Secretario de Educación Pública de 1946 a 1952 durante el gobierno de Miguel Alemán.

que no existía ninguna orden para cambiar la “Escuela de Tamazulapan y que más bien se tiene como intención mejorar las condiciones del plantel”.¹⁷⁰

Otros documentos reveladores de la intervención de la masonería en la edificación de la ENRUVA fueron dos peticiones elaboradas por el Comité Amigos de la Normal, ambas pertenecientes también al archivo personal del maestro Pedro.¹⁷¹ Como había mencionado, dicho Comité estuvo conformado por alumnas, directora y pobladores de Tamazulapan. La primera petición, con fecha del 16 de septiembre de 1955, se trata de un acta donde se crea una comisión para trasladarse a la Ciudad de México con el fin de dar seguimiento a las gestiones de la construcción del edificio de la Normal.¹⁷² Además en dicha acta se explica que el compañero Leonardo Bazán deja su cargo como secretario del Comité y entra en sustitución Román Mendoza, el mismo que en los documentos anteriores apareció como Gran Maestro de la logia Atonaltzin.

La segunda petición se dirige al Lic. José Ángel Ceniceros¹⁷³, Secretario de Educación Pública a nivel federal, con fecha del 5 de octubre de 1955. El texto es un memorándum donde se hace el recuento de acciones realizadas para la construcción del edificio de la ENRUVA. Se deja en claro que la construcción de la obra inició formalmente en 1951 pero se suspendió por falta de presupuesto. De igual modo, se le solicita al secretario pueda llevar a buen fin la construcción del edificio, con la ayuda del presente Comité, pero también se menciona la existencia de “un gran núcleo liberal y revolucionario de vecinos que se encuentran dispuestos siempre a ayudar”¹⁷⁴, en clara alusión al grupo de masones de Tamazulapan ya ampliamente mencionado. Por las fechas y referencias, parece ser que este segundo documento fue la consecuencia del acta elaborada en el primero, donde se hablaba de la comisión que visitaría la Ciudad de México para continuar las gestiones en el proceso de construcción del edificio.

¹⁷⁰ Documento con fecha del 6 de octubre de 1950, APPGQ.

¹⁷¹ Estos documentos son transcripciones a máquina de los originales.

¹⁷² Documento con fecha del 16 de septiembre de 1955, APPGQ.

¹⁷³ José Ángel Ceniceros fue Secretario de Educación Pública de 1952 a 1958 durante la presidencia de Adolfo Ruiz Cortínez.

¹⁷⁴ Documento con fecha del 5 de octubre de 1955, APPGQ.

Así, de esta manera, los documentos brevemente descritos muestran la incidencia directa de las redes político-masónicas, mediante la petición de tres actores diferentes: el presidente municipal, la logia masónica Atonaltzin y el Comité Amigos de la Normal, para agilizar, solucionar y destrabar los retos y dificultades que se encontraron en cada paso del proceso de construcción del edificio de la ENRUVA. Lo interesante también es la densidad de las redes ya que como se puede constatar en los oficios, éstas abarcaron ámbitos locales y federales, con altos mandos de gobierno, como la propia Secretaria de Educación Pública a nivel nacional.

Y esto no es casual, ya que según el estudio de Bautista (2005) y Urias (2010), las organizaciones masónicas se convirtieron, durante los gobiernos posrevolucionarios, en nuevos espacios de acción política. Por una parte, se vieron involucradas en la disputa educativa de los años 30's, sobre todo en relación a las acciones anticlericales que muchos docentes emprendieron. En especial durante el cardenismo, la masonería logró expandirse al vincularse con organizaciones oficialistas, agrupaciones burocráticas y magisteriales.

De la misma forma, en esos años, dentro de su ideario, las agrupaciones masónicas reprodujeron los lineamientos del programa de regeneración social y moral impulsado por los gobiernos revolucionarios (Urias, 2010), lo cual permitió a las logias resurgir como canales entre ciertos sectores sociales y el naciente Estado. Este hecho ayudó a las agrupaciones masónicas a reproducirse y así renovar sus redes de poder político, mediante el ingreso, de los profesores dentro de su organización. De esta manera, según lo reporta Bautista (2005) en su estudio sobre masones y maestros en el periodo cardenista, las logias masónicas lograron “ampliar su representatividad política y social aumentando sus bases de apoyo hacia el profesorado” (221). Pero también se vincularon activamente en las luchas políticas como agrupaciones civiles desde sus miembros, muchos de los cuales se encontraban en las esferas del poder revolucionario. Estos dos elementos ayudaron a que las logias comenzaran a formarse como círculos de opinión política con la capacidad de pronunciarse sobre ciertos aspectos de interés público y así poder apoyar candidaturas incluso activamente.

La correlación de fuerzas alrededor del traslado y apertura de la Normal en la comunidad, muestra cómo el tipo de alianzas tejidas localmente, posibilitaron la viabilidad del normalismo rural, en tanto proyecto nacionalista del Estado posrevolucionario, en las distintas regiones del país. Sin embargo, es importante recalcar que esta viabilidad estuvo mediada por actores y circunstancias específicas que originaron interpretaciones particulares y heterogéneas del normalismo rural, transformado al insertarse en las culturas comunitarias y regionales. Asimismo, las alianzas entre el magisterio y la masonería, revelan perfiles diversos en las y los maestros normalistas, en tanto sujetos sociales con distintas posiciones, poder e influencia a nivel local y regional.

De igual modo, el peso de las redes masónicas dentro del poder político posrevolucionario y las distintas instancias de gobierno se vuelve evidente con una serie de cartas de petición y apoyo escritas por Manuel Quiroz hacia distintos actores, todas encaminadas a apoyar a la ENRUVA. Dentro de éstas destacan cuatro cartas sostenidas con el gobernador de Oaxaca de ese entonces, el Lic. Eduardo Vasconcelos.¹⁷⁵ La correspondencia comienza el 11 de noviembre de 1947 y termina el 3 de febrero de 1949, es decir, en el periodo en el que el profesor Manuel Quiroz ya se encontraba como rector de la Universidad de Sonora, radicando en dicho estado del Norte. Sin embargo, la distancia física no fue un impedimento para que siguiera apoyando a la Normal Rural con sus amistades y redes políticas-masónicas.

En la correspondencia, el profesor Manuel solicita al gobernador de Oaxaca su intervención para la construcción del edificio de la Normal Rural, después de exponerle toda la situación de la escuela: su gestión ante la Subsecretaria de la SEP para que se eligiera a Tamazulapan como nuevo destino de la Normal, gracias a una “amistosa concesión” con Roberto T. Bonilla, la donación de las 18 hectáreas

¹⁷⁵ Eduardo Vasconcelos fue gobernador de Oaxaca de 1947 a 1950. Sin embargo, fungió como secretario de Gobernación de 1932 a 1934 y secretario de Educación Pública, del 9 de mayo de 1934 al 30 de noviembre del mismo año, ambos puestos durante el gobierno de Abelardo L. Rodríguez. Este dato es importante ya que en una de las cartas el profesor Quiroz Martínez le recuerda Abelardo es amigo común de ambos y que fue el mismo General el que lo invitó a ser rector de la Universidad de Sonora. Me parece que esta mención es más bien una manera de recordar el lazo común de ambos y la posible cooperación, complicidad y colaboración resultado de dicho lazo.

de tierras de cultivo y el compromiso de Alfonso Caso para la construcción del edificio.¹⁷⁶ El gobernador responde positivamente a la solicitud y en el resto de las cartas se comparten los avances de las diligencias para presionar y apresurar la construcción del edificio.

De esta manera, con estas cartas entre el profesor Manuel y el gobernador de Oaxaca se muestra: el papel central que jugó el primero en todo el proceso de gestión, traslado y edificación de la ENRUVA, sus relaciones políticas con altos mandos del gobierno, como el gobernador de Oaxaca, pero también con el expresidente Abelardo Rodríguez, y la importancia que tuvieron las adscripciones masónicas de los actores para crear alianzas y solicitar favores en las distintas instancias gubernamentales, junto con las adscripciones político partidistas que seguramente existieron, con el fin de cumplir las metas trazadas y prometidas para la población de Tamazulapan y su Escuela Normal.

De esta manera, como se pudo apreciar en el apartado, la ENRUVA, desde su llegada a Tamazulapan, se va a configurar, y va a ser inscrita y atravesada, por las disputas entre facciones político religiosas locales y la red de relaciones de poder, control de los recursos materiales y simbólicos, así como la pugna por las posiciones de poder e influencia de dichos grupos. Como parte de este entramado se van a construir las imágenes de las normalistas rurales desde las ideologías sexo-genéricas (Gómez, 2009; Rubin, 2013) y estigmas moralizantes impuestos hacia las jóvenes mujeres, dentro de la campaña de desprestigio emprendida por el grupo católico pero también, irónicamente, desde el grupo de gestores locales que aunque sostendrán un discurso modernizador sobre la escolarización de las mujeres y su papel central como futuras maestras rurales, la voz de las normalistas estará ausente, al menos desde las fuentes historiográficas utilizadas cuya narrativa está masculinizada. Estas construcciones, históricas y cambiantes, se irán actualizando en el presente, tal como se verá en el siguiente apartado.

¹⁷⁶ Documento 11 con fecha del 11 de noviembre de 1947, FIMQM/SE.LAD/S03-S05/C7).

3.4 Articulaciones y desencuentros entre la ENRUVA y la comunidad de Tamazulapan

En este último apartado presento tres espacios y prácticas sociales en donde se condensan las relaciones ENRUVA-comunidad en sus múltiples facetas y en donde, sostengo, se construyen representaciones locales sobre las normalistas rurales y la propia Normal Rural. Parto de la idea de que son espacios dinámicos que se han ido transformando a lo largo de la historia de la ENRUVA, y que inciden forzosamente en el tipo de construcciones que se generen sobre las normalistas rurales. En ese sentido, planteo que en dichos espacios y prácticas se evidencia una gama de relaciones que va desde las articulaciones y colaboraciones hasta las tensiones, conflictos y desencuentros.

Los tres espacios y prácticas son: 1) el pase automático para las jóvenes originarias de Tamazulapan, 2) la red familiar constituida por los trabajadores no docentes y 3) las conductas socialmente sancionadas de las estudiantes en el espacio público comunitario.

3.4.1 El pase automático para las jóvenes originarias de Tamazulapan

Un elemento que escuché reiteradas veces en pláticas y entrevistas con pobladores de la comunidad, fue el supuesto compromiso que las autoridades municipales de 1943 habían negociado con la parte directiva de la ENRUVA, sobre el pase automático para las jóvenes originarias de Tamazulapan, es decir, su ingreso sin necesidad de presentar examen y asegurando un número determinado de lugares. Según las versiones de algunas egresadas y una exdirectora de la ENRUVA, este compromiso se obtuvo por las facilidades que otorgaron las autoridades y la comunidad de Tamazulapan para realizar el traslado de la ENRUVA: los locales del Palacio municipal, las hectáreas de terrenos de cultivo, las modificaciones y adaptaciones para acondicionar el internado y el apoyo en contra de la campaña de desprestigio originada por el grupo católico de la región.

Todas estas acciones a favor de la Normal se verían recompensadas con el hecho de que las propias jóvenes de Tamazulapan tendrían un espacio para escolarizarse sin salir de su comunidad.

Este hecho se combinó con la falta de alumnas que hubo durante el periodo de llegada de la Normal y la consecuente campaña de promoción de la institución en la región para llenar el cupo necesario. Según los testimonios de colaboradores, ante la necesidad de cubrir la matrícula, se proporcionaron facilidades a las jóvenes originarias de Tamazulapan.

Sin embargo, el pase automático comenzó a ser tema de conflicto años más tarde, cuando el número de aspirantes aumentó considerablemente y en vez de buscar alumnas en los pueblos cercanos, se necesitaron filtros de selección. Según testimonios de egresadas de la Normal, en 1977 y 1978 el presidente municipal en turno se vio en la necesidad de negociar con la parte directiva de la Normal, los lugares para jóvenes de Tamazulapan.

Sobre estas negociaciones y acuerdos, el profesor Félix Reyes, expresidente municipal de Tamazulapan de 1976 a 1977 me comentó que durante su gestión fue posible conseguir algunos espacios, pero “a lo mucho llegaron a 10 lugares”. Ante tal fracaso, los presidentes municipales del distrito de Teposcolula, al cual pertenece Tamazulapan, conformaron una Unión de Presidentes Municipales de Teposcolula, que tenía entre sus objetivos gestionar el cupo de 42 lugares para aspirantes de 21 municipios que conformaban la Unión.¹⁷⁷ Ante la imposibilidad de realizar negociaciones directas con las autoridades de la ENRUVA o con el Comité Estudiantil, que controlaba en esos años el ingreso a la Normal, decidieron trasladarse a la ciudad de México para exponer su solicitud al Secretario de Educación Pública, que en 1976 era el oaxaqueño Víctor Bravo Ahuja.¹⁷⁸

Finalmente, uno de los colaboradores del ingeniero Bravo Ahuja, originario de Cacahuatpec, Oaxaca, los ayudó para llegar al Secretario.¹⁷⁹ La respuesta fue la siguiente:

¹⁷⁷ Según me detalló el profesor Félix Reyes en nuestra entrevista, los presidentes hicieron cálculos y si le otorgaban dos lugares a cada municipio se podría formar un grupo de 42 alumnas donde estuvieran representados todos los municipios del Distrito.

¹⁷⁸ Víctor Bravo Ahuja fue Secretario de la SEP de 1970 a 1976, bajo la presidencia de Luis Echeverría. Además, fungió como gobernador de Oaxaca de 1968 a 1970.

¹⁷⁹ A decir del profesor Félix, ese colaborador fue Jesús Guzmán Rubio, originario de Cacahuatpec, Oaxaca y conocido de Fortino Ábrego, presidente municipal del municipio de Teposcolula. Al verlos en las oficinas de la SEP, Jesús reconoció a Fortino e intercedió por ellos, explicándole al ingeniero Ahuja que unos “paisanitos” querían verlo. Sólo así pudieron tener una entrevista con el secretario de Educación para hacerle su petición.

...noooo dice, ¡está duro! Dice noooo nos echamos encima a la escuela, nooo dice, no se puede, no no, es imposible, sería más fácil crear una escuela experimental dice, normal experimental, adelante señor, aceptamos, dice pero no en Tamazulapan, claro que no, estoy seguro, o Chilapa o Teposcolula, dice, y este le digo pues sí, pero espérense espérense, que agarra el teléfono rojo y marcó a los Pinos, le contestó Echeverría, y ya cuando cuelga dice, oigan qué suerte tienen ustedes el presidente nunca me dice sí al instante, dice voy a pensar, y dice ahorita que sí, dice entonces pues de un volado para ver quién, y que gana el de Teposcolula...(Félix Reyes, cronista y expresidente municipal de Tamazulapan, entrevista realizada el 3 de octubre de 2018).

Lo interesante de esta anécdota, además de la red de relaciones de paisanaje para fines políticos, es que, ante la petición de la Unión de presidentes, el mismo Secretario de Educación se haya visto impedido para actuar por temor a “echarse a la escuela encima”. La autonomía de las ENR en esos años, -ante la que, al parecer, ni el propio Secretario de Educación Pública tenía incidencia-, estaba asociada a la radicalización que había adoptado la FECSM después de los sucesos violentos de 1968 (Tlatelolco) y 1969 (el cierre de la mitad de las ENR del país).

Además, la manera de proceder de los presidentes municipales, al saltarse las instancias locales y estatales de negociación, así como a los directivos de la Normal Rural y al Comité de Alumnas, dice mucho del distanciamiento de este grupo con la comunidad, lo cual contrasta con la estrecha relación establecida en 1944 entre la presidencia municipal, la comunidad y los directivos de la ENRUVA, para su traslado y la construcción de su edificio.

En los primeros años del siglo XXI, las tensiones entre las autoridades municipales y la ENRUVA en relación al famoso pase automático se acentuaron, ya que no sólo se le exigió el derecho a cierto número de lugares, sino que se amenazó con retirar los terrenos de cultivo donados a la escuela como manera de presión para conseguir el cupo. Así lo vivió la exdirectora de la ENRUVA de 2005 a 2008, la maestra Aurora, quien comparte que durante su gestión tuvo que lidiar con dos presidentes municipales que le exigieron espacios para jóvenes de Tamazulapan, basándose en una minuta antigua, muy probablemente la mencionada por los colaboradores y gestores de 1943:

por lo menos con dos presidentes municipales si me tocó dialogar sobre la posibilidad, bueno uno que me lo dijo en tono de amenaza que nos quitarían los terrenos en la Normal y el otro que recordándome que hubo un convenio en su origen que para la donación de terrenos tenía que haber como la, el pase automático de las estudiantes de Tamazulapan al ingreso a la Normal...y esto pues obviamente se pierde desde hace mucho incluso el presidente a mí me mostró una minuta que había quedado sin efecto ya desde hacía mucho tiempo, donde según

que...este...iban a ingresar pero pues yo le decía el proceso de ingreso ya no lo determina la escuela, es un proceso que se define a nivel estatal, y nosotros ya no, ya no hacíamos ni siquiera el examen lo hace una instancia independiente y solo nos entregaba resultados (Aurora, exdirectora ENRUVA, entrevista realizada el 16 de octubre de 2018).

La explicación muestra cómo las autoridades municipales perdieron su prerrogativa para el ingreso de las jóvenes tamazulapenses, conforme la demanda de ingreso aumentó, se politizó, y cambiaron los procesos de ingreso, según las adscripciones administrativas de las ENR. Estas condiciones se volvieron obstáculos para atender las demandas comunitarias de atención a su población.

Junto con estos cambios, la campaña de promoción de la ENRUVA en Oaxaca y los estados colindantes, como Chiapas y Veracruz, así como la consolidación de las redes étnicas de paisanaje y colaboración, que como se vio en el capítulo anterior, han sido históricas en la Normal, contribuyeron al aumento en el ingreso de alumnas provenientes de Oaxaca y otros estados. El hecho se volvió un punto de conflicto, por el aumento “excesivo” de estudiantes provenientes de otras regiones, siendo el caso más sonado el de las jóvenes istmeñas.

El cambio de perfil cultural y étnico de la normalista rural, o al menos su diversificación, alimentó la animadversión local hacia las alumnas provenientes de otras regiones de Oaxaca, que fueron vistas como usurpadoras de espacios destinados a las jóvenes tamazulapenses.¹⁸⁰

Curiosamente, la diversificación del perfil fue considerado por normalistas egresadas, como signo de apertura y oportunidad para el ingreso de jóvenes de otras regiones, en muchos casos, “verdaderamente pobres y de origen campesino”.¹⁸¹ Lo anterior estaba fundado en que hubo ocasiones en que ingresaron hijas de personas del pueblo con posibilidades económicas suficientes, “niñas ricas”, que no “necesitaban” de todo lo que el internado proporcionaba.¹⁸²

Si bien los datos no permiten afirmar una conexión tajante entre el pase automático a las aspirantes locales acordado con las autoridades municipales y el

¹⁸⁰ Este punto será importante para comprender en parte la construcción comunitaria negativa de la sujeta normalista rural, así como su estigmatización moral, como explicará más adelante.

¹⁸¹ Datos obtenidos de una egresada ENRUVA (generación 1980-1984), originaria de la región del Istmo y entrevistada el 15 de noviembre de 2018. Esta misma información también me fue compartida por pobladores de Tamazulapan en algunas pláticas informales y cuya información se encuentra en notas de campo.

¹⁸² Egresada entrevistada de la nota anterior.

ingreso de alumnas no necesariamente pobres o campesinas a la Normal Rural, lo que sí es evidente es que a partir de los cambios en el proceso de ingreso, la dinámica étnica regional, el protagonismo político de las ENR a nivel nacional y la federalización educativa, se transformó el perfil de la sujeta normalista rural en la ENRUVA y, por ende, también cambiaron las representaciones construidas desde la comunidad.

De igual modo, el reducido número de alumnas originarias de Tamazulapan en la actualidad es visto como un mal síntoma de la relación de la escuela con la población local. Para muchas jóvenes de la comunidad, la Normal Rural ha dejado de ser una opción de vida (Civera, 2008), un proyecto socioeducativo comunitariamente pertinente y un recurso político para el grupo dominante, lo cual ha erosionado la legitimidad y función social comunitaria con la que llegó la ENRUVA a Tamazulapan.

Estos procesos fueron creando una trama adversa que agudizó las construcciones peyorativas y negativas de la sujeta normalista rural, ya que sus representaciones fueron doblemente estigmatizadoras por un discurso sexo genérico que venían alimentándose desde la apertura de la Normal, por el grupo católico conservador.

3.4.2 Las redes familiares de trabajadores no docentes en la ENRUVA

Los trabajadores no docentes de la ENRUVA, a diferencia de los/as docentes y el grupo liberal masón, tienen un control sobre ciertas plazas laborales de la Normal y constituyen el principal vínculo entre la cultura escolar y la cultura comunitaria, a través de sus redes familiares y parentales.

Estas redes han sido construidas, según los testimonios de docentes, trabajadores no docentes foráneos y los mismos pobladores de Tamazulapan¹⁸³, a

¹⁸³ Debido a que la información que me proporcionaron estas personas puede comprometerlas de diferentes maneras en sus centros de trabajo o a nivel comunitario (aunque mucha de la información no sea algo oculto y se diga de manera abierta en Tamazulapan), he decidido mantener en el anonimato los nombres, adscripciones y origen de la fuente, evitando incluso el uso de nombres ficticios. Por lo tanto, en este apartado, cuando me refiera a los testimonios de estos colaboradores simplemente hablaré en plural y sin especificidades concretas de las y los colaboradores.

partir de la transmisión intergeneracional de las plazas con el fin de mantenerlas entre sus familiares o amigos y conocidos cercanos, generalmente originarios de Tamazulapan o de otros pueblos de la región mixteca.

La figura del trabajador no docente fue una de las que al inicio del trabajo de campo no había contemplado como un actor importante en la investigación. Y no es casual esta omisión ya que los estudios que pude revisar en torno al normalismo rural (estudios generales) y la vida cotidiana de varias ENR del país (estudios particulares) omiten casi por completo a este actor, debido a que la mayoría de las investigaciones se concentran en analizar a las y los docentes y/o el alumnado (Civera, 2006; 2008; 2010, Hernández, 2015; Padilla, 2019; Vite, 2019), o en todo caso sólo hacen mención de su presencia (González y Amann, 2009) más no describen a detalle sus características y particularidades o su relación con el resto de los otros actores mencionados.

Fue en mis primeras incursiones dentro de la vida cotidiana de la Normal cuando conocí a los trabajadores encargados de realizar lo que llaman “servicios asistenciales”: jardinería, panadería, tortillería, comedor y portería. Con las breves charlas que sostuve con algunos de ellos me percaté de dos características compartidas: si no todos, la mayoría del personal era originario de Tamazulapan o de otras comunidades de la región mixteca¹⁸⁴ y la gran mayoría tenía algún familiar dentro de la Normal o había conseguido el trabajo cuando su familiar había dejado la plaza; ello incluía a padres con hijos o hijas, tíos o tías y sobrinos, e incluso supe de abuelos y nietas y nietos.

Después, al platicar con extrabajadores no docentes ya jubilados, maestras egresadas de la ENRUVA y maestros egresados de otras ENR, confirmé la existencia de amplias redes familiares entre dicho personal, construidas mediante la transmisión intergeneracional de las plazas. Este patrimonio abarcaba incluso hasta tres generaciones, como el caso de la familia Benítez cuyo primer integrante ingresó a la Normal como encargado del taller de carpintería en 1944, para después darle el espacio a sus hijos y éstos, a su vez, a sus nietas.

¹⁸⁴ Conocí un caso de un trabajador originario de Tlaxiaco.

Los testimonios de estos ex trabajadores revelan que muchos de los hijos e hijas de éstos tuvieron la oportunidad de estudiar en la ENRUVA (para el caso de las mujeres) o en alguna otra ENR del país (para el caso de los varones). En esta última opción generalmente estudiaron en donde tenían algún familiar trabajando, dentro del personal de servicios asistenciales. Y es que no hay que olvidar que antes de 1992, las plazas de las ENR eran federales por lo que el personal (docente y no docente) podía laborar en cualquier Normal (Rural o no Rural) del país. Aunque también la oportunidad de estudio estuvo relacionada con una especie de prestación para los/as trabajadores no docentes.¹⁸⁵

De igual forma, los testimonios me mostraron que precisamente fueron los hijos e hijas que no pudieron estudiar en una ENR los que se quedaron con las plazas de los padres o madres o a los que se les pudo conseguir otra plaza dentro del personal no docente de la ENRUVA.

En ese sentido, una de las consecuencias de dichas redes familiares y su densidad ha sido el fuerte arraigo de la ENRUVA en cierto sector de la población, a pesar de las tensiones y desencuentros ya mencionados entre la escuela y la comunidad, puesto que la propia Normal siguió siendo una fuente segura de empleos “bien pagados” y con prestaciones laborales,¹⁸⁶ además de un coto de poder para este sector con la detentación de las plazas. A la par de estas redes, el ideario de las familias de bajos recursos y campesinas que desde la política educativa del normalismo rural se sostuvo y se siguió sosteniendo en el discurso de la FECSM, en la práctica se concretó en las hijas e hijos de los/as trabajadores no docentes originarios de Tamazulapan, los cuales logran espacios para que éstos accedieran a la escolarización gracias a las ENR. En ese sentido, dentro de estas

¹⁸⁵ No tengo datos ciertos para poder afirmar que, en efecto, el ingreso de los hijos e hijas de las y los trabajadores no docentes haya sido un derecho laboral, pero considero que estar en la Normal y conocer el procedimiento de ingreso sí les daba cierta ventaja y conocimientos sobre otras aspirantes.

¹⁸⁶ Un trabajador no docente me comentó una vez: “tenemos vacaciones como los maestros y varias prestaciones laborales y aunque el sueldo no sea mucho al menos es algo seguro todas las quincenas”. Hay que recordar también el escaso número de empleos con prestaciones labores existentes en Tamazulapan, así como los altos índices de migración, precisamente ante la falta de empleo para las y los jóvenes. Por lo tanto, los puestos de trabajadores no docentes pueden ser vistos como una opción viable, aunque sea para un sector de la población de Tamazulapan.

mismas redes se ha configurado una imagen de la normalista rural campesina y de bajos recursos.

Otra de las consecuencias ha sido la posibilidad de ejercer una “vigilancia” comunitaria de lo que sucede dentro de la escuela-internado, a través de este grupo de trabajadores. De acuerdo a los testimonios de ex trabajadores no docentes, mucho de lo que sucede dentro de la Normal se conoce en la comunidad por lo que dicen y cuentan los/as trabajadores no docentes, ya que al ser integrantes activos de la misma sirven de puente entre lo que miran, saben y escuchan dentro de la Normal y la población de Tamazulapan, información obviamente interpretada desde su punto de vista, inscritos en el tejido social.

Por lo tanto, el grupo de los/as trabajadores no docentes de la ENRUVA vendría a conformar el tercer sector de la población de Tamazulapan que fundamenta las relaciones escuela-comunidad, junto con la iglesia y las familias conservadoras y el grupo liberal-masón (Ver Imagen 7).

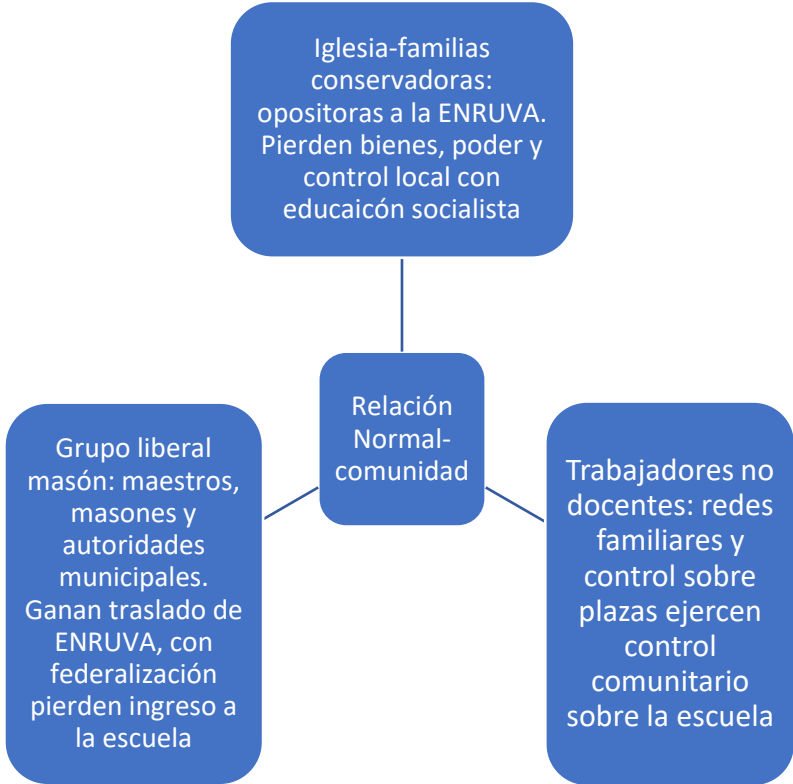


Imagen 7: Diagrama de sectores involucrados en las relaciones escuela-comunidad

3.4.3 Las conductas socialmente sancionadas de las estudiantes en el espacio público comunitario

Finalmente, como tercer espacio y práctica social, están las conductas socialmente sancionadas de las estudiantes en la comunidad de Tamazulapan y la manera en que dicha sanción es aplicada desde el “buen” y “correcto” comportamiento para la mujer. Así, ciertas actividades realizadas por las normalistas rurales como viajar de raid, salir a las fiestas del pueblo (a veces a escondidas), establecer relaciones amorosas con jóvenes del pueblo o incluso casarse con ellos, son vistas por ciertos sectores de la comunidad, los más conservadores, como “irrupciones de la dinámica pueblerina”, tal como lo mencionó una de las egresadas de la ENRUVA, docente y exdirectora:

el tener una población tan grande de mujeres en una comunidad tan pequeña también había así como esta cierta aversión, de cierto rechazo de las chicas de la comunidad hacia las estudiantes de las Normal no, esas cuestiones pasionales...por los novios... yo creo que mínimo unas cinco por generación se han de quedar en Tamazulapan, casarse de alguien de Tamazulapan...ha sido un tanto polémica esta parte, por las parejas...pero también hay quienes tienen como cierto rechazo por esta idea de que las de la normal pues son inmorales o éramos inmorales (risas) porque se van de raid, por su manera de ser, por su manera de vestirse... entonces sí genera como que irrumpe en esa dinámica pueblerina de Tamazulapan...(Aurora, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 16 de octubre de 2018).

Así, uno de los puntos más controversiales y polémicos en la histórica relación entre la población de Tamazulapan y la ENRUVA se fundamenta en el ser y actuar de las normalistas rurales, visto como motivo de tensión y conflicto entre las partes. Dentro de este ser y actuar, el hecho de no “acatar las reglas” parece fundamental como elemento a juzgar, así como la medición de las acciones realizadas en función de su papel como futuras maestras. Así lo comenta Esther, egresada ENRUVA:

yo creo que nosotras mismas hemos propiciado también eso de que se hace cierto rechazo por qué, porque pues a veces...no acatamos las reglas, nos escapamos, hay fiesta y nos vamos a la fiesta, a lo mejor una cerveza, dos cervezas o un poquito más entonces ahí lo que la gente de la comunidad ayy mira qué cosas están haciendo y van a ser maestras y esto y el otro, entonces como que estás en la mira, siempre, entonces yo creo que eso es, y luego, yo lo veo así, más que nada (Esther, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 8 de noviembre de 2018).

El testimonio de Esther es fundamental puesto que, como ella lo menciona, parece ser que el actuar de las normalistas siempre se encuentra “en la mira” de toda la comunidad de Tamazulapan. Ese “estar en la mira” lo que hace es estigmatizar el ser y hacer de las normalistas rurales en función de ciertos parámetros, algunos

fincados en lo que otras autoras han llamado “el deber ser” docente (Rosas, 2003), relacionado con el componente pedagógico y las prácticas escolares del docente, pero también parámetros asociados un “deber ser mujer”, limitante del actuar de ellas bajo la lógica de guardar el recato. Este último punto coincide con lo que ya otras autoras han mencionado (López, 2008; Silva, 2007) sobre la construcción del cuerpo de las maestras mujeres, desde el discurso hegemónico del Estado posrevolucionario, como “depositario de la pureza y virtud de las mujeres...por lo que funcionaba como un instrumento pedagógico y moral ante los niños y el conjunto de la comunidad” (López, 2008: 301). En muchos casos, las maestras fueron presentadas como modelos de conducta que lo reflejarían con sus cuerpos, por lo que incluso la SEP se dio a la tarea de contratar a mujeres solteras (Silva, 2007).

Las acciones y conductas de las normalistas rurales en la comunidad, como las mencionadas por Esther, serán juzgadas a partir de un modelo recatado y sexualmente contenido de mujer. Sin embargo, los prejuicios y estigmas construidos alrededor de las alumnas no sólo se quedan en comentarios y desaprobaciones sino también en actos concretos de discriminación en su contra, como lo vivido por una estudiante de la generación 2010, narrado por Sonia (egresada ENRUVA), su amiga:

te voy a contar la experiencia de una compañera, nunca fue la mía, pero llegó una compañera al dormitorio bien triste, la verdad bien agüitada y bien triste y bien decepcionada, por qué, pues por que oyee y nos empezó a decir, qué creen que pasó, oye dice, fuimos al centro dice y yo pregunté por el precio de una chamarra, y la señora pues no me respondió y me dijo verdad que eres de aquí de la Normal de Tama, le digo sí, yo nunca pensé que me iba a...ah dice no te voy a vender nada, por favor sálganse de mi local, o sea, imagínate, no tiene muchos años, hace cuántos años, dice como que se perdió toda esa comunicación (Sonia, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 10 de noviembre de 2018).

Otro elemento reiterativo que pude escuchar en testimonios de ciertos habitantes de Tamazulapan sobre las normalistas rurales y su conducta fue el noviazgo y los matrimonios de ciertas normalistas rurales con jóvenes del pueblo. Como el testimonio de la maestra Aurora lo confirma, este hecho causaba polémica entre ciertos sectores de la población y generaba comentarios despectivos hacia las egresadas de la ENRUVA, originarias de otras regiones del estado o de otros estados que se quedaban a vivir en Tamazulapan, la mayoría por haberse casado

con jóvenes de la comunidad. Los malos comentarios giraban en torno a que “rompían” con las tradiciones de Tamazulapan, pero también porque se “quedaban con los hombres” de la comunidad.¹⁸⁷

Este hecho se complica porque no sólo se trata, según la percepción de ciertos sectores comunitarios, de “quedarse con los hombres”, sino que a veces, las normalistas llegan a “quedarse con hombres casados”, punto transgresor y censurado por cierta “moral” defendida por esos sectores y que acrecienta la aversión hacia las estudiantes.

Sobre este decir entre cierta población y sus razones comenta nuevamente Sonia, egresada ENRUVA:

[las normalistas] ya como empezaban a relacionarse ya con, con la gente de la comunidad, y entre ellos pues decían que eran hombres casados, y como no te creas, este pues sí tú ubicas a las mixteca, o particular Tama, pues como dijera, los caballeros pues sí, como que sí se deslumbraban por ellas por qué, porque llegaban de Veracruz, de otros estados o de otra población...y fíjate, fíjate, por ejemplo yo me llevaba muy bien con algunos de Tama, yo le preguntaba bueno y ¿por qué no las quieren, qué les hemos si yo no he hecho nada?? Noooo es que muchas de las normalistas fueron bien canijitas, y les quitaron el marido, ponte que les quitaron un marido o también pues fueron muy interesaditas también dice, llegaron y se casaron con muchos de Tama, por qué, porque muchos de Tama trabajaban en Comisión y en ese entonces Comisión ganaban super bien, entonces no te creas pues llegaron las normalistas y por qué crees que hay muchas de Tama ahí, entonces... (Sonia, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 10 de noviembre de 2018).

Así, el agravio de cierto sector de la comunidad aumentaba, a decir de Sonia, no sólo por haber “quitado maridos” sino por haber sido “interesadas” al casarse con pobladores que tenían trabajos bien pagados.¹⁸⁸ Lo relevante de estos comentarios es justamente la manera en que, desde cierto grupo de habitantes de la comunidad de Tamazulapan, se etiqueta a las estudiantes normalistas rurales a raíz de sus elecciones amorosas y sus elecciones de vida en general, además del ejercicio de su sexualidad.

Hay que señalar que este hecho no es algo aislado y exclusivo de la ENRUVA. Estudios de otras ENR, muchos de ellos históricos (Civera, 2010; García Castro, 2019; Vite, 2019; Hernández, 2019) han reportado la estigmatización

¹⁸⁷ Información recopilada a través de charlas informales y pláticas con la red de conocidos formadas en la población de Tamazulapan, anotada en el Diario de campo.

¹⁸⁸ Además de los testimonios, no cuento con información “concreta” o “datos duros” sobre esta información, sin embargo, fue algo que se reiteró varias veces en pláticas y comentarios de egresadas de la ENRUVA y población de Tamazulapan en general.

comunitaria del actuar de las normalistas rurales mujeres, en relación al ejercicio de su sexualidad, las restricciones morales y el excesivo cuidado del cuerpo de las alumnas sobre el de los hombres, para guardar el nombre y decoro de la Normal Rural en las comunidades. En estos estudios, junto a la construcción estigmatizada de las normalistas rurales, se remarcan las relaciones conflictivas entre las ENR y sus comunidades de acogida y la desigualdad genérica de las mujeres normalistas rurales frente a los normalistas hombres.

Si bien esto no pone en entredicho las relaciones de cooperación y trabajo entre las comunidades y las ENR, así como los distintos procesos de legitimación comunitaria a los que se han hecho acreedores tanto docentes como alumnas y alumnos normalistas, lo que sí hace es dinamizar dichas relaciones y complejizar sus diferentes ángulos.

Conclusiones

En este tercer capítulo fue posible mirar cómo la ENRUVA y los distintos actores educativos se configuran local y regionalmente desde su inserción y participación de un tejido complejo de relaciones socioculturales y políticas, intereses económicos y disputas faccionales por el control y el poder local.

Dentro de las distintas dimensiones existentes en la configuración local de la sujeta normalista rural, un aporte del análisis de este capítulo es el carácter situado de la ENRUVA en dicho tejido social y político comunitario: la Normal no sólo es un actor más, sino que forma parte de la disputa por el control de bienes materiales y simbólicos entre los faccionalismos político-religiosos y las pugnas por el control y el poder en la comunidad.

Esta posición implicada de la Normal, “sujetada” a la correlación de fuerzas locales, incide en la percepción y configuración de la sujeta normalista rural que, como se analizó, una parte está sustentada en el proceso de gestión y traslado de la ENRUVA a Tamazulapan y en cómo este hecho “avivó” las históricas relaciones conflictivas entre el grupo conservador católico y el liberal masón de la comunidad.

De esta manera, se vuelve evidente el contraste entre las políticas educativas del normalismo rural en su dimensión prescriptiva, situadas en su devenir histórico cambiante y contradictorio, analizadas en el capítulo dos, y su traducción local-comunitaria, así como los usos políticos y faccionalistas de dichas políticas por parte de los sectores comunitarios en pugna. Dentro de los hallazgos, se distinguen al menos tres sectores que participan de la disputa y el control comunitario de la Normal: 1) la masonería liberal aliada con los docentes y las autoridades locales de gobierno, 2) la Iglesia conservadora y el proceso de declive de su poder, y 3) los trabajadores no docentes, el sector “no ilustrado”, junto con sus redes de parentesco con las cuales logran el control de una parte del botín (las plazas) de la ENRUVA. De este último actor educativo, poco se ha descrito y analizado en los estudios del normalismo rural, por lo que su presencia en la investigación se convierte en uno de los aportes novedosos de la misma.

En este capítulo también se muestra cómo es que la construcción comunitaria de la sujeta normalista rural, además de histórica, es desigual. Como fue posible observar en el caso de las estudiantes mujeres de la ENRUVA, su identidad como sujetas normalistas está atravesada por ideologías sexogénicas y estigmatizaciones de género/clase/etnicidad, impuestas localmente y que operan como estructuras de desigualdad. De ahí la existencia de las construcciones de las normalistas como mujeres “alocadas”, “libertinas”, “las roba maridos”, con especial rechazo hacia las normalistas provenientes de otras regiones de Oaxaca, y transgresoras de la cotidianidad comunitaria, cuyas conductas han sido socialmente sancionadas en el espacio público comunitario. Como fue posible mirar en el análisis, no se construye de la misma manera al sujeto normalista hombre que a la normalista mujer dentro del contexto comunitario, caracterizado por las pugnas faccionales.

Finalmente, la presencia de la masonería y las redes político-masónicas, pero también económicas, dentro del proceso de gestión, traslado y edificación de la ENRUVA, a través de ciertos actores educativos y políticos estatales y nacionales y su relación con el grupo liberal masón local de Tamazulapan, constituye una sugerente veta de investigación. La información hallada en archivos personales y entrevistas muestran la importancia de seguir investigando y profundizando en torno a las relaciones e influencias de la masonería con el normalismo rural en Oaxaca, pero también el papel de la masonería dentro del ámbito educativo, político y económico a nivel nacional, regional y local.

De esta manera, las configuraciones locales de las normalistas rurales analizadas, junto con las revisadas desde la política educativa del normalismo rural en el segundo capítulo, van a entrar en juego con las construcciones que desde la cultura escolar de la ENRUVA se realicen, donde los espacios, tiempos, discursos y prácticas suscitadas dentro del internado serán centrales en el tipo de sujeta normalista rural configurada, como se verá en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. La configuración de la sujeta normalista rural en la cultura escolar de la ENRUVA: reproducciones, resistencias y apropiaciones

Introducción

Desde mi formación antropológica, mi mirada sobre la escuela parte de pensarla como una construcción social (Rockwell, 2007b; Bertely, 2008) que, como expliqué en la Introducción, consiste en asumir a las escuelas como espacios abiertos y permeables de procesos culturales y sociales del entorno, donde se disputan diferentes significados y sentidos sobre la misma desde la multiplicidad de actores y sus posicionamientos (Rockwell, 2005,2007b; González Apodaca, 2008).

Por lo tanto, cada vez que llego a una nueva escuela con fines investigativos, de inicio intento poner atención a las distintas relaciones que guarda con la comunidad donde se encuentra, a las características de ese contexto y las posibles razones de la existencia de una escuela de ese tipo en una comunidad con esas características.

Por eso, durante los primeros días del trabajo de campo en la ENRUVA me invadió un sentimiento de extrañeza porque cada vez que “entraba” y “salía” de la Normal sentía que “entraba” y “salía” de un mundo totalmente alejado de la comunidad de Tamazulapan, una especie de microcosmos.

¿Por qué sentía esa separación tan fuerte entre ambos espacios? ¿qué tenía de diferente la ENRUVA del resto de las escuelas que había visitado en mi camino por la investigación antropológica educativa? Era evidente que la primera diferencia era el nivel educativo, pero obviando eso, había “algo” más.

Escuchar las experiencias de las chicas como estudiantes normalistas, pero sobre todo entrevistarlas en sus espacios íntimos (dormitorios, comedor y salidas al pueblo) de golpe me enfrentó a una realidad que había obviado desde el inicio del trabajo de campo y, habría que añadir, desde el 2014: la escuela era un internado y como tal, sus características eran particulares. Las estudiantes tomaban clases ahí, comían ahí y dormían ahí, estaban las 24 horas del día y los casi 200 días que dura el ciclo escolar.¹⁸⁹ Si bien algunas podían salir los fines de semana para visitar

¹⁸⁹ Aunque este aparente “encierro” será relativo, como describiré en el capítulo, ya que las actividades del Comité Estudiantil implicarán, entre otras cosas, traslados a las ENR de otros estados.

a sus familias, sobre todo las que vivían por la región o las que tuvieran los recursos económicos suficientes para pagar los traslados constantes, lo cierto es que casi nadie abandonaba la Normal hasta los periodos largos de vacaciones. A veces, según me dijeron algunas, no visitan sus casas hasta el cierre del ciclo escolar, ya que no contaban con el dinero suficiente para pagar el transporte.

Esta realidad obviada surgía una y otra vez en las entrevistas a las estudiantes en forma de una intensidad de la convivencia. En efecto, la convivencia entre ellas fue considerada una de las experiencias más significativas dentro de la ENRUVA: el encuentro con “otras”, diversas y en grandes números, marcaba formas particulares de relacionarse y, por ende, lazos estrechos y significativos que posibilitan “hermandades” de largo aliento, inclusive muchos años después de haber egresado.¹⁹⁰ Además, este tipo de convivencia y manera de relacionarse se acrecentaba con el “encierro” que se vivía en el internado. Y no es para menos, ya que en los cuatro años de estudio las alumnas vivían infinidad de experiencias, tal como comenta la maestra Sandra, egresada ENRUVA: “en la Normal se viven muchas experiencias fuertes...en tu familia, con tu pareja, es una etapa de descubrimientos y por eso a veces las experiencias compartidas son más fuertes...” (Sandra, egresada ENRUVA, entrevista 12 de enero de 2019). Así, al estar solas, las compañeras de la Normal se convierten en el apoyo, moral, sentimental pero también a veces económico, entre ellas mismas: “si tienes problemas te las arreglas o lloras como tú puedas porque no hay quién te diga, no, nosotras entre nosotras nos consolamos” (Estela y Laura, alumnas tercer año, entrevista 20 de marzo de 2019).

La importancia del internado está relacionada con su papel como rasgo distintivo de las ENR, debido a que actualmente son las únicas escuelas públicas de Educación Superior que cuentan con éste, pero también, como desarrollaré a lo largo del capítulo, la relevancia radica en constituirse como un espacio de construcción política desde la vida cotidiana.

¹⁹⁰ Todas las egresadas entrevistadas me refirieron que guardan comunicación con sus excompañeras de grupo mediante las redes sociales, especialmente con grupos de whats, y se reúnen, ya sea en eventos especiales como bodas, bautizos o fiestas de cumpleaños, pero también periódicamente en encuentros de egresadas, en alguna comunidad o estado de alguna de las integrantes o en la Normal Rural misma.

En ese sentido, situar a la ENRUVA desde esta nueva mirada me ayudó a analizar toda una serie de prácticas, discursos, espacios y tiempos particulares suscitados en el internado, como parte de una cultura escolar (Viñao, 2002; Rockwell, 2007b), específica y particular que, junto con la revisión de otros estudios sincrónicos sobre otras ENR (Ramírez, 2008; Delgadillo, 2006; Pinto, 2013; Vite, 2010; Mejía, 1998), diferencian a estas escuelas del resto de las Normales en el país.

Por lo tanto, el objetivo central de este capítulo será analizar la estructuración de la sujeta normalista rural desde ciertas prácticas de la cultura escolar de la ENRUVA; prácticas que no son las únicas pero que sostengo como significativas en la construcción de un perfil particular de la normalista rural, pero con características específicas desde la ENRUVA. Es decir, no haré una descripción exhaustiva de la cultura escolar en general de la Normal Rural pero sí detallaré formas, tiempos, espacios y actores que operan dichas prácticas y aquello que se reproduce en las estructuras de la institución junto con algunas resistencias y apropiaciones que también tienen lugar.

Para hablar de la cultura escolar retomo la noción planteada por Viñao (2002) y Rockwell (1997; 2007b; 2010). Para el primero, la cultura escolar está conformada por el conjunto de “teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidad y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo” (Viñao, 2002: 59), conjunto que puede ser visible en forma de tradiciones y regularidades, compartidas por sus actores. Sin embargo, el mismo autor señala que dicha cultura escolar no sólo tiene esta fuerza reproductora sino también un poder generador que le imprime un carácter relativamente autónomo de las disciplinas escolares. Por lo tanto, “la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino lo que adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia” (Viñao, 2002: 57). En ese sentido, es posible hablar de un lado estructurante e histórico de la cultura escolar como uno contingente y cotidiano. Ambos lados serán tomados en cuenta para el análisis que realizaré de las prácticas de la cultura escolar de la ENRUVA. Además, con esta precisión se vuelve posible sostener que la cultura escolar, a través de ciertas prácticas

significativas, cuenta con una capacidad para estructurar sujetos/as sociales y subjetividades particulares, que también son heterogéneas, contradictorias y situadas en el devenir histórico, entre cambios y sedimentaciones.

Así, esta noción de cultura escolar es compartida y se encuentra en consonancia con la propuesta de Rockwell (1997) para la cual las escuelas reales tienen que ser concebidas como heterogéneas, así como la vida cotidiana dentro de ellas. Es decir, la configuración particular de cada escuela puede ser o no permeable a la cultura del entorno en ciertos momentos, pero en otros resistirse a la misma.

Así, al igual que Viñao, Rockwell sostiene la relevancia del carácter cotidiano de la cultura escolar, pero lo complementa con la comprensión histórica de la misma, en tanto cultura acumulada y en creación (Rockwell, 2010).

Para abordar esta perspectiva histórica, articulada con el plano de la vida cotidiana, la autora hace uso de la metáfora de los tres planos para discernir las múltiples temporalidades articuladas en la cultura escolar. Estos planos están pensados como intersectados “en cualquier momento y que reflejan temporalidades presentes en cualquier configuración cultural” (Rockwell, 2010: 176). Los planos serían la larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana. El primero referente a las causas culturales profundas que se componen de relaciones y prácticas arraigadas que dan la impresión de perdurar y sobrevivir en el tiempo, el segundo a las categorías que surgen en la historia de la vida cotidiana “se despliegan por un tiempo, de desarrollan...o bien retroceden” (Rockwell, 2010: 179). Y finalmente la co-construcción cotidiana relacionada con aquello que “construyen los sujetos, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales” (182), punto que pone de relieve la subjetividad de la experiencia escolar.

Partir de estos tres planos me ayudó a describir la cultura escolar actual de la ENRUVA desde el presente etnográfico y las prácticas y discursos observados durante mi trabajo de campo y, al mismo tiempo, articular otras temporalidades, a partir de las entrevistas realizadas a egresadas de la Normal de diferentes generaciones, aspecto que muestra las transformaciones, reactualizaciones o resignificaciones de dichas prácticas y sus significados.

Para complementar esta mirada analítica, incorporo la noción de hegemonía de Roseberry (1994), no como una formación ideológica terminada y monolítica (consenso) sino como “un proceso de dominación y lucha problemático, disputado y político” (4). Este punto de partida ayuda a entender, por un lado, la pluralidad y diversidad dentro del colectivo de directivos y docentes de la Normal (grupo dominante) y del grupo de las estudiantes (grupo subalterno), donde incluso dentro de este último es posible hablar de una jerarquización y relación de dominación-subalternización con la figura del Comité Estudiantil. Pero, por otro lado, pensar la hegemonía no sólo como consenso sino como un proceso de lucha me permite: 1) situar a la cultura escolar como un espacio de tensiones y pugnas por la hegemonía entre los diversos actores y 2) describir y explicar las relaciones entre los grupos dominantes y subalternos en la ENRUVA, caracterizadas por la discusión, la negociación y lo que Roseberry nombra como marco discursivo común (lenguaje contencioso), lo que permite entender la existencia de acciones disidentes y apropiaciones del espacio dentro del internado, aun con los códigos disciplinarios tanto de los directivos como del propio Comité Estudiantil.

Finalmente, no descarto la noción del internado como una institución disciplinar (Foucault, 1976), donde el espacio escolar no sólo se mira como un espacio de aprendizaje sino también de vigilancia, jerarquización y encauzamiento de la conducta, con distintos métodos que tienen como objetivo someter, controlar y normalizar los cuerpos de las estudiantes normalistas, como se verá en las descripciones más adelante. Sin embargo, el concepto de cultura escolar de Rockwell (1997), problematiza y complejiza dicha noción al enfatizar la agencia que los sujetos sociales tienen y las diferentes apropiaciones que realizan dentro del espacio escolar: no sólo se reproducen hábitos, ritos, prácticas, discursos...sino también existe producción, apropiación cultural y resistencias ante los métodos disciplinares (Levinson, 2011).

Por lo tanto, en el capítulo hablo de **procesos de reproducción** de contenidos ideológicos, relaciones de clase, etnicidad y de género, prácticas, ritos y jerarquías dentro de la cultura escolar de la ENRUVA, bajo la noción de la escuela como institución que contribuye a reproducir la distribución desigual del capital

cultural y con ella la reproducción del espacio social (Bourdieu, 1997); aspecto que se hace visible en las continuidades culturales de la escuela con las culturas dominantes circundantes.

Sin embargo, dentro de la vida cotidiana de la cultura escolar planteo la existencia de intersticios, ranuras, grietas, fisuras y hasta fallas profundas (Rockwell, 2011), lo cual posibilita que se produzcan otro tipo de procesos dentro de los espacios escolares donde la agencia de los/as sujetos sociales se hace presente y se refleja en las rupturas y discontinuidades culturales. De igual forma, situarse dentro de esta lógica posibilita presentar las distintas formas en que se ponen en juego “el control y la apropiación, la negociación y la resistencia en la construcción cotidiana de la vida escolar” (Rockwell, 2011: 32). Esta perspectiva se fundamenta en los estudios sobre la producción cultural en la escuela que justamente critican las teorías estructuralistas de la reproducción, las cuales presentan las ideologías dominantes como impenetrables y donde la ideología se presenta como pre-existente. Willis (1988) plantea que justamente dentro del seno de la reproducción cultural y social existen “profundas disyunciones y tensiones desesperadas...[donde] los agentes sociales no son soportes pasivos de la ideología, sino que son apropiadores activos que reproducen las estructuras existentes a través de la lucha y la contestación y de una penetración parcial de aquellas estructuras” (205).

Por lo tanto, en el capítulo también analizo los procesos de apropiación y resistencia. Sobre el concepto de **apropiación**, parto de que es “una relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en los ámbitos inmediatos” (Rockwell, 1997: 35). Así, la apropiación es histórica, múltiple, situada y transformativa, donde los sujetos toman los recursos culturales dominantes para transformarlos y utilizarlos en situaciones sociales particulares, modificando su sentido original con el fin de actualizar identidades y prácticas subalternas en contextos de asimetría y exclusión. Por eso en muchos casos las prácticas apropiadas funcionan como “armas de resistencia” (Rockwell, 1996) para las/os sujetos subalternizados.

Por otro lado, los **procesos de resistencia** aluden a una fuerza activa que tiene expresiones en acciones escolares. Ésta se encuentra latente, constante y justamente tiene manifestaciones en aquellos momentos donde se abren las ranuras ya comentadas (Rockwell, 2011). Sin embargo, también es vista como un fenómeno polivalente, con formas diversas y complejas que tienden a registrarse de manera diferente dependiendo de los contextos y niveles de lucha política (Giroux, 2003). Para el caso que interesa, la resistencia dentro de la cultura escolar de la ENRUVA se hará presente en cierto tipo de prácticas que subvierten el control, los roles, las funciones y la autoridad tanto de los directivos de la Normal como del propio Comité Estudiantil.

Finalmente, es relevante mencionar que el análisis de la cultura escolar de la ENRUVA evidencia la imbricación de lo nacional-regional-local con lo escolar y la cultura escolar, ya que esta última opera como un crisol de procesos escolares más amplios y las políticas educativas nacionales del normalismo rural. En ese sentido, el análisis de las prácticas y el papel central del Comité Estudiantil en éstas, así como su influencia en la construcción cotidiana de la cultura escolar, responden a un contexto de hegemonía, caracterizado por la lucha por derechos sociales y educativos ante los recortes presupuestales y la precarización de la educación pública, que han llevado al ahogamiento del proyecto político pedagógico del normalismo rural y a la criminalización de sus sujetos.

Para llevar a cabo el objetivo presento seis apartados donde describo las seis prácticas de la cultura escolar elegidas como significativas: 1) la cultura material del internado, 2) el proceso de ingreso y egreso de las normalistas rurales, 3) la formación política de las normalistas, 4) las prácticas agropecuarias, 5) las prácticas disciplinarias y de control del cuerpo hacia las normalistas y 6) las prácticas docentes.

4.1 La cultura material del internado: precarización, memoria colectiva y apropiación de espacios

Un primer elemento que analizaré de la cultura escolar de la ENRUVA es su cultura material. Hablar de ésta implica pensar en la arquitectura, mobiliario, dispositivos, artefactos, herramientas, es decir, el entorno físico material y objetos, ya sea edificados y no edificados, (Viñao, 2002) pero también en cosas no palpables o

duraderas, como el caso de la legislación (Rockwell, 2007a). Del mismo modo, Rockwell (2007a) precisa que rastrear la cultura material de los espacios escolares posibilita resaltar aquellas “realidades escolares que se escapan de la documentación pedagógica normativa” (436) y que, por tanto, complejizan la mirada de la cultura escolar y los procesos suscitados, en este caso, dentro de la Normal Rural. Además de que los análisis de la cultura material de las escuelas exponen tanto rasgos constantes como variables de dicha cultura escolar.

Por lo tanto, me centraré en tres aspectos de cultura material del internado de la ENRUVA que caracterizan a la cultura escolar de las ENR y contribuyen a la construcción de un tipo particular de sujeta normalista rural: las instalaciones y su precarización, los murales como emblema de la memoria colectiva y el comedor y los dormitorios como panópticos invertidos.

Las instalaciones y su precarización

La ENRUVA, debido a su amplia extensión, se encuentra a pie de carretera, en la entrada de la comunidad (sobre la carretera federal libre 190 que conecta Oaxaca con la Ciudad de México, pasando por Huajuapán de León) y está cercada por una barda de ladrillos de escasos dos metros, misma que fue construida varios años después de que los edificios fueran inaugurados en 1957, como medida de contención para la salida de las estudiantes e impedir el paso de personas ajenas a la escuela. Esta característica remarca el hermetismo físico de la Normal frente a la comunidad, pero también materialmente y simbólicamente refleja el encierro propio de los internados.¹⁹¹

A continuación, presento un croquis de la misma (Ver Imagen 8) donde he ubicado distintos edificios y áreas para mostrar la distribución de los espacios escolares y señalar algunos elementos de la materialidad escolar que me parecen significativos escudriñar.¹⁹²

¹⁹¹ El elemento de la barda será un punto importante más adelante cuando hable de las diferencias entre ENR varoniles y femeniles y el control sobre la movilidad de las estudiantes normalistas mujeres.

¹⁹² El croquis no está completo ni refleja la infraestructura completa, ya que se encuentra descrito a partir de los espacios a los cuales pude tener acceso durante el trabajo de campo.

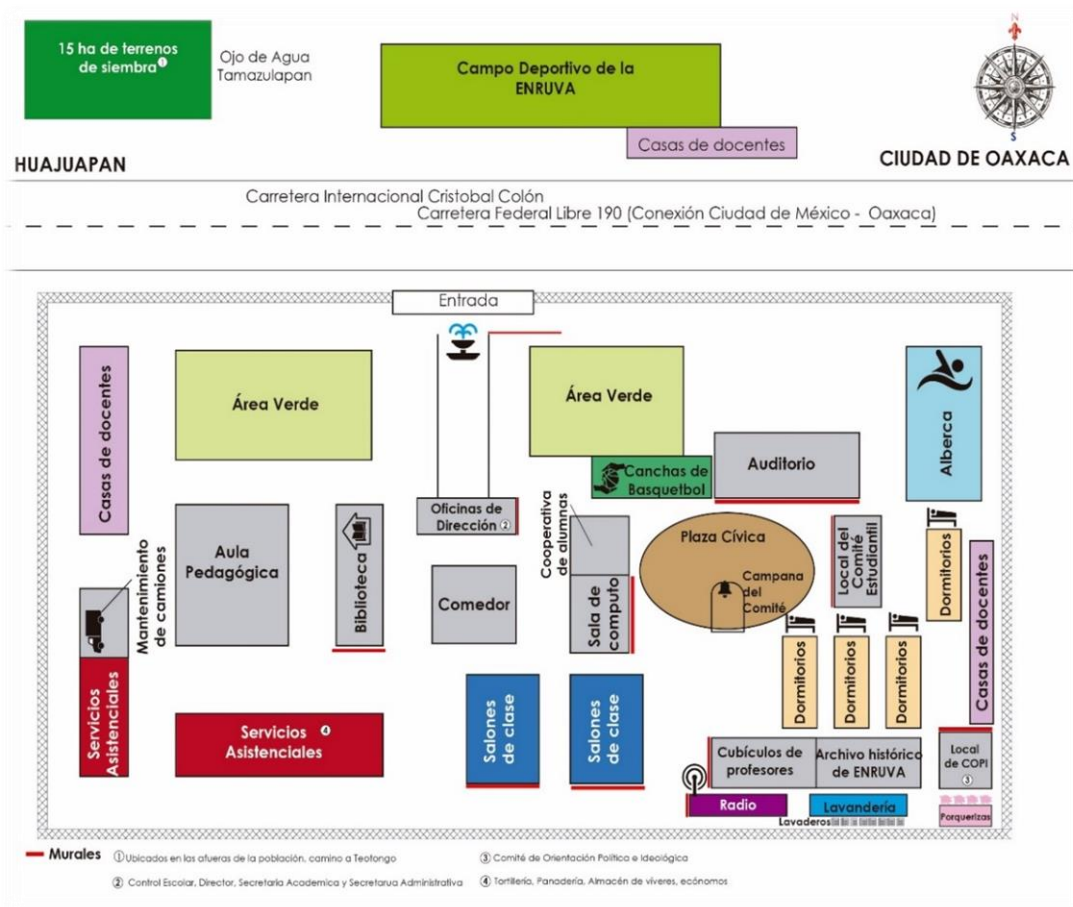


Imagen 8: Croquis de la ENRUVA. Elaboración propia.

En el croquis sobresalen edificios propios de cualquier espacio escolar como las oficinas de la dirección, los salones de clase, los cubículos docentes, la plaza cívica, las canchas de basquetbol, la sala de cómputo, biblioteca, el auditorio y aula pedagógica como espacios más comunes. Sin embargo, resaltan otros relacionados con la modalidad de internado como los dormitorios de las alumnas, las casas donde habitan algunos de los/as docentes, el comedor, la lavandería, los cuartos de servicios asistenciales (tortillería, panadería y economato), la piscina, la radio escolar, el local del Comité Estudiantil y COPI, la porqueriza y los murales.

Todos estos edificios abarcan aproximadamente las seis hectáreas de la institución, a la cual se le suman las casi 15 hectáreas de cultivo donadas por la

comunidad en el proceso de gestión y traslado de San Antonio de la Cal a Tamazulapan del Progreso en 1944.¹⁹³

De la distribución espacial antes mencionada, me gustaría concentrar la mirada en los dormitorios y su organización interna. El área de dormitorios consiste en una serie de edificios de dos pisos (cuatro en toda la Normal), con cuatro grandes recámaras cada uno donde los diferentes grupos por año se instalan. Para el ciclo escolar 2018-2019 existían, por ejemplo, 15 grupos (siete eran de primero, tres de segundo, uno de tercero y cuatro de cuarto año). El número de alumnas por grupo puede ser variado, pero haciendo un promedio, es posible hablar de unas 30 estudiantes en cada uno. A estas grandes recámaras se les llama dormitorios o departamentos¹⁹⁴ y están equipados con literas, armarios para cada alumna (o lockers como las mismas chicas los nombran) y un baño con cuatro tazas y tres regaderas. Como dato importante, en las regaderas casi nunca hay agua caliente por lo que las estudiantes tienen que acostumbrarse a bañarse con agua fría, incluso en época de invierno donde las temperaturas bajan mucho en Tamazulapan.¹⁹⁵ Según los testimonios de alumnas y egresadas con las cuales pude platicar, este hecho llega a convertirse en una “prueba” de resistencia ante las condiciones precarias de la ENRUVA, algo que es visto como preparación para la difícil vida que se espera como maestra rural y que “va formando” a la normalista rural como una sujeta “resistente” y “ruda”.

Por otro lado, la existencia de este amplio número de estudiantes en cada dormitorio es comentado (y recordado para las egresadas) como un hecho significativo e impactante entre las alumnas: “compartir con muchas mujeres...era un martirio escucharlas a todas...era como un gallinero” (Entrevista Elizabeth, alumna ENRUVA, entrevista realizada el 20 de enero 2019), fueron algunas frases

¹⁹³ Esta zona de cultivo se encuentra lejos de la Normal, en los terrenos comunales de la población y constituyó, como ya se describió en el capítulo tres, uno de los requisitos fundamentales que la SEP solicitó a la comunidad de Tamazulapan para dar luz verde al traslado de la Normal, ya que las actividades agrícolas eran fundamentales en la formación de las estudiantes. Actualmente los terrenos se siguen cultivando esporádicamente por las estudiantes y casi siempre por los trabajadores. Sobre las actividades agrícolas en la ENRUVA ahondaré en el apartado 4.4

¹⁹⁴ Este nombre era usado por alumnas de los años 80's que pude entrevistar.

¹⁹⁵ Recordar que Tamazulapan forma parte de la mixteca alta, caracterizada por tener bajas temperaturas en invierno. Por ejemplo, en Tamazulapan la temperatura promedio en el mes de enero de 2020 fue de 4 grados centígrados (Consultado en el meteorológico virtual).

que una alumna me confió para describir sus primeras experiencias en estos cuartos.

Además, lo impactante también radica en el carácter conflictivo de la convivencia, como el hecho de pelearse por los cuadros del piso que corresponden a cada normalista o la disparidad de prácticas y gustos:

...fue muy feo para mí y el hecho de convivir con mis compañeras, que griten mucho, que pongan música muy alta, son cosas que a mí casi no me gustan, entonces son malos momentos quizá para mí, ajá el convivir con muchas personas no estoy acostumbrada convivir con muchas personas en un espacio muy pequeño...es muy pequeño la verdad, el hecho de pelear los cuadritos que te van a tocar...es muy feo decir por qué estoy peleando cuadritos, sí son cosas muy feas (Angélica, alumna ENRUVA, entrevista el 13 de marzo de 2019).

De igual modo, el hacinamiento implica una convivencia “forzada” diaria y un “choque” con la diversidad de gustos, prácticas y hábitos, hecho que obliga a las normalistas a adaptarse y (auto) limitarse ante dicha diversidad:

...todo todo, todo fue así como que un cambio muy drástico, estaba como por mediados de septiembre y decía noo ya, me voy a salir, me voy a salir yaaa, esto no es para mí, noo, era más por la convivencia no, también el hecho de llegar a un lugar y compartirlo las 24 horas con 31 personas más pues era muy complicado te limitaban también y a mí como siempre me ha gustado, escuchar música y hacer ruido y llegar a un lugar así con, fue muy muy muy drástico el cambio...(Esther, egresada ENRUVA, entrevista el 8 de noviembre de 2018).

Dicho hacinamiento se hace evidente también con las diferentes maneras en que las alumnas buscan algo de privacidad en dicho espacio. Esto lo pude observar en dos dormitorios diferentes, en un grupo del segundo año y otro del tercero. En el primero, las alumnas habían acomodado las literas y los armarios de tal manera que se pudieran formar pequeños recuadros cerrados con cuatro estudiantes en cada uno: dos literas con sus cuatro armarios acomodados alrededor y una mesa con sillas en el centro de dicho recuadro. En el segundo grupo, por su parte, las literas y armarios también habían sido distribuidos para contar con subgrupos de cuatro alumnas sólo que cada uno de éstos había dispuesto divisiones con sábanas colgadas de mecates que imitaban delgadas y movibles paredes. Así, los dos grupos intentaban contar con una poco de privacidad e intimidad, al menos en sus pequeños cuartos improvisados, dentro del dormitorio.

Sin embargo, esta experiencia se vuelve contradictoria porque junto con el “martirio”, el hacinamiento se vuelve significativo porque implica también el encuentro con la otra y la convivencia -obligatoria- diaria, como ya mencioné. Lo

que en un inicio aparece como choque o extrañeza, poco a poco se va volviendo una posibilidad para conocer a chicas de diferentes regiones o estados y así comenzar a crear colectividad, acompañamiento y solidaridad: vivir en colectivo permite crear lazos fuertes entre las alumnas, mediante la compartencia de “experiencias” como la maestra Sandra refirió en la introducción del capítulo, circunstancia que no está exenta de conflictos y tensiones por momentos. Este es, en parte, el origen de la famosa hermandad entre las alumnas y después egresadas de la Normal Rural.

Por lo tanto, con la descripción de los dormitorios y el hacinamiento y falta de agua caliente se evidencia la precarización material en la que se suscita la vida cotidiana de las normalistas rurales, pero también demuestra la constitución de espacios de la cultura material de la ENRUVA como ambivalentes, donde es posible limitar la privacidad de las estudiantes (consecuencia de dicha precarización) pero también posibilitar la colectividad y solidaridad.

Los murales como emblema de la memoria colectiva

Otro elemento significativo de la cultura material analizada son los murales. Éstos constituyeron un rasgo evidente desde el primer día que pisé la Normal, debido a que casi todos abarcan paredes completas de varios edificios como la sala de cómputo, los salones de clases, la radio escolar, la biblioteca, el comedor o el auditorio, e incluso las oficinas directivas, como es posible mirar en el croquis, ya que se encuentran marcados con línea roja.¹⁹⁶ Todos han sido pintados por alumnas de la propia Normal, de diferentes generaciones, aunque algunos han sido elaborados con la ayuda de alumnos de otras Normales Rurales en su paso por la ENRUVA.

Aquí algunos ejemplos:

¹⁹⁶ Me parece que existen más murales de los que reporto en el croquis y eso se debe a que me faltaron paredes y edificios por recorrer dentro de la Normal.



Imagen 9: Normales Rurales de México y sus mascotas. Mural ubicado en la cooperativa escolar. Foto: Velia TC, 2019.



Imagen 10: Lenin, Engels y Marx. Mural ubicado en la sala de cómputo. Foto: Velia TC, 2019.



Imagen 11: Mujer zapatista y Marcos. Mural ubicado en la entrada del comedor. Autora de la foto: Velia Torres, 2019



Imagen 12: Ricardo Flores Magón. Mural ubicado en la entrada de la cocina. Autora de la foto: Velia Torres, 2019.



Imagen 13: Paulo Freire. Mural ubicado en los salones de clases. Autora de la foto: Velia Torres, 2019.

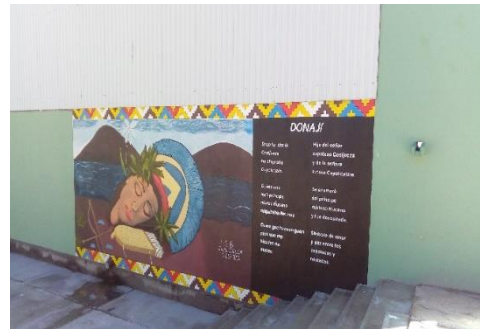


Imagen 14: Donaji. Mural ubicado en la entrada del auditorio. Autora de la foto: Velia Torres, 2019.

Las temáticas de los mismos son diversas, pero es posible encontrar hilos conductores en todos: el discurso combativo del normalismo rural y la hermandad entre ENR (el zapatismo posrevolucionario o el listado y mascotas de todas las Normales Rurales), la relación con otro tipo de luchas sociales y populares (el EZLN o la Revolución Cubana), el reconocimiento de exponentes importante del marxismo-leninismo (Marx, Lenin y Engels), del anarquismo oaxaqueño (Ricardo Flores Magón) y de la pedagogía popular (Freire), y la valoración del elementos étnicos, generalmente prehispánicos (Donají, guerreros mexicas).

Este discurso visual muestra el sincretismo de varios referentes de lucha social, política y pedagógica en la memoria colectiva de las estudiantes normalistas rurales que se entrelaza con el discurso posrevolucionario del normalismo rural desde el Estado, reactualizado y resignificado con distintos movimientos sociales del siglo pasado y con la propia historia de lucha del movimiento normalista rural a través de la FECSM, su referente de organización política.

Además, en los mismos está presente una síntesis entre héroes/referentes locales y los íconos revolucionarios/pedagógicos globales, en un claro sincretismo cultural (Ramos Goncalves, 2016). Por ejemplo, es posible mirar la presencia del legado zapoteca con la princesa Donají¹⁹⁷ o la figura de Ricardo Flores Magón, ambos referentes identitarios oaxaqueños, junto con Freire, Marx, Lenin y Engels, en tanto figuras reconocidas internacionalmente en el ámbito pedagógico-político.

En este mismo análisis iconográfico, resulta evidente la prevalencia de referentes masculinos “rebeldes” y contestarios, sobre la presencia de figuras femeninas en la política, pedagogía o como referentes ideológicos. Cuando aparecen éstas, generalmente están asociadas a aspectos identitarios étnico-culturales (Donají) o incluso hacen alusión a aspectos emocionales de la mujer revolucionaria (Ver Imagen 15).

¹⁹⁷ Donají fue la quinta y última hija del rey zapoteca Cosijoeza, que reinaba la zona de valles centrales de Oaxaca, hacia el año 1506. Durante los enfrentamientos del pueblo zapoteca con el pueblo mixteco, Donají salvó la vida de un guerrero mixteco (llamado Nucano) del cual se enamoró y ambos intentaron pactar la paz entre pueblos, pero los resultados fueron funestos, ya que Donají fue decapitada y enterrada cerca del río Atoyac. Se dice que de su cabeza nació un lirio silvestre cuya imagen se convirtió en un símbolo del pueblo zapoteca. El escudo del estado de Oaxaca tiene la imagen de la cabeza de Donají con el lirio.



Imagen 15: Mujer vanguardia. Mural ubicado en salones de clases.
Autora de la foto: Velia Torres.

De igual modo, los murales pueden ser vistos como una estrategia pedagógica dentro de la formación política de las estudiantes que, al igual que con el muralismo en el México posrevolucionario, la idea era plasmar una mirada artística pero oficial (Carr, 1994), en este caso, sobre la lucha del normalismo rural pero también refrendar el compromiso ideológico de la FECSM a la cual pertenecen todas y todos los/as normalistas rurales (Ortiz, 2012), en tanto discurso identitario. Por desgracia, dentro de mis búsquedas bibliográficas, sólo he encontrado a los murales mencionados y descritos en algunas investigaciones (Pinto, 2013) y en reportajes periodístico (Contralínea), sin ningún análisis de éstos como objeto de estudio y su importancia dentro de la narrativa gráfica del normalismo rural, sus funciones identitarias-pedagógicas o su centralidad en la configuración de la cultura escolar de las ENR y de una sujeta normalista rural en particular. No obstante, los estudios sobre el arte callejero no son escasos y en éstos (Ramos Goncalves, 2016), las paredes se analizan como lugares de contestación política y reivindicación de derechos, donde murales, grafiti y carteles pueden ser vistos como reapropiaciones del espacio público (Ramos Goncalves, 2016: 495). Particularmente los murales, desde esta lectura, se posicionan como formas de protesta socio política donde se articula la historia local de resistencia con una lucha por ciertos derechos. Y en efecto, para el caso de la ENRUVA, y de las ENR en general, los murales cumplen con funciones político-pedagógicas en la formación de las estudiantes, pero también político-identitarias, al remitir a una memoria

colectiva del normalismo rural, con referentes ideológicos compartidos y comunes dentro del movimiento normalista rural.

Además, al igual que los dormitorios, cumplen funciones contradictorias y ambivalentes: de resistencia y de apropiación del espacio escolar, en tanto emblema de memorias contra-hegemónicas y resignificación cultural, pero al mismo tiempo, se configura como un espacio de reproducción de la ideología de la FECSM (con un fuerte sesgo masculinizado), encargada de la formación política de las normalistas rurales.

El comedor y los dormitorios como panópticos invertidos

El último elemento de la materialidad de la cultura escolar lo abordo desde la metáfora del panóptico invertido. Según Rockwell (2007a), esta metáfora, que sin duda refiere al panóptico foucaultiano¹⁹⁸, describe “aquellos lugares en donde los alumnos recrean los espacios para sus usos propios” (444), revirtiendo así los usos y funcionalidades “oficiales” de los espacios, así como el control y vigilancia que muchos de ellos tienen.

Dentro del internado de la ENRUVA, los dormitorios y el comedor funcionan como panópticos invertidos puesto que son espacios de la cultura material apropiados y resignificados por las estudiantes normalistas.¹⁹⁹

La ubicación de los dormitorios dentro de la Normal²⁰⁰, lejos de las oficinas de la dirección o las casas de los docentes y de su ojo vigilante, reflejan la separación y designación de espacios propios para docentes y alumnas. Sin embargo, este

¹⁹⁸ De acuerdo a Foucault (1976) el panóptico es un modelo compacto de dispositivo disciplinario que consiste en un espacio cerrado, recortado y vigilado, en todos sus puntos, donde los individuos están insertos en un lugar fijo, y todos sus movimientos están controlados y sus acontecimientos registrados. La base de esta figura arquitectónica es el panóptico de Bentham, que consiste en “una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar” (184). El efecto mayor del panóptico es inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad, ya que cuenta con unidades espaciales que permiten ver sin ser visto y reconocer al punto, lo cual garantiza el funcionamiento del poder, y permite que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción.

¹⁹⁹ Es importante mencionar que no son los únicos espacios apropiados dentro del internado, sólo son los que he elegido para presentar en la tesis.

²⁰⁰ Ver el croquis presentado al inicio del apartado.

hecho no eliminaba la vigilancia, al menos durante los años 70's y 80's, a través de la figura del prefecto o maestro de guardia que se encargaba de revisar que todas las alumnas se encontraran en sus habitaciones después del “toque de silencio” (10 pm), acción que significaba el fin de la jornada y después de la cual el prefecto cerraba con candado los dormitorios para que nadie pudiera salir o entrar, tal como lo comenta una egresada de la generación 1971-1975:

...siete, ocho de la noche era la cena [después] apurarse para hacer la tarea, estudio dirigido en salón o biblioteca para terminar el toque de silencio a las 10, si no se tenía tarea se podía estar paseando por la escuela o platicando...[pero a las] 10 pm era toque de silencio a correr a los dormitorios porque le ponían candado a los dormitorios y ya no se podía entrar, se apagaba la luz, [había un] reporte si alguien prendía la luz, reporte si pasaba [el prefecto] y perdían puntos para la carta de buena conducta al final...si alguien no había acabado la tarea tenía que trabajar debajo de las camas con velas, porque si se veía luz reportaban a todo el departamento...(Rosalia, egresada ENRUVA, entrevista el 17 de septiembre de 2018).

Cuando realicé el trabajo de campo en el ciclo escolar 2018-2019, la figura del prefecto o maestro de guardia había desaparecido pero su función la realizaba el Comité de Honor y Justicia, perteneciente al Comité Estudiantil, dirigido por las propias estudiantes, y con otro tipo acciones quizá igualmente estrictas que las referidas. Precisamente con la figura del prefecto se hace evidente el plano de la continuidad relativa (Rockwell, 2010), puesto que es un elemento de la cultura escolar que surge durante un periodo, permanece unos años y termina por desaparecer.

No obstante, frente a la vigilancia, ya sea del prefecto en su tiempo o del Comité Estudiantil en la actualidad, es relevante mencionar que la disposición del mobiliario en los dos dormitorios a los que pude ingresar²⁰¹, pero también su organización interna y decoración queda en total libertad y consenso de las propias normalistas de cada grupo, además de que ninguna autoridad educativa, docente o trabajador no docente tiene acceso al mismo. Estas características lo convierten en uno de los espacios bajo el control de las estudiantes, ya no sólo como un espacio de descanso y aseo personal sino resignificado en un espacio íntimo, privado y de

²⁰¹ Recordar la disposición de las camas, lockers y sillas que describí de dos dormitorios a los que pude ingresar y cómo cada una de estas disposiciones era diferente en función de la búsqueda de privacidad para las estudiantes.

organización colectiva, fuera del ojo constante del resto de los/as trabajadores de la Normal.²⁰²

Por ende, los dormitorios se convierten también en un espacio de transgresión y resistencia ante el código disciplinario y reglamento del internado ya que se pueden realizar pequeñas celebraciones o fiestas clandestinas, invitar a parejas de otros grupos u organizar alguna acción de inconformidad en contra de algún docente.

Precisamente esta posibilidad de los dormitorios de convertirse en un espacio de resistencia en contra de la autoridad educativa sucedió en los años setenta, después del movimiento del 68 y del movimiento normalista en defensa de las ENR en 1969. Estos hechos traerían como consecuencia la disolución de los Comités Estudiantiles en las ENR por parte de las autoridades federales y directivos de las escuelas, en un afán de debilitar a la FECSM. Sin embargo, como me lo narró la maestra Rosalía., el Comité Estudiantil de la ENRUVA se reactivó después de que varias alumnas de la Normal Rural de Panotla se infiltraron a la ENRUVA, haciéndose pasar por estudiantes, y noche tras noche fueron a cada dormitorio para brigadear²⁰³ y organizar a las normalistas, con el fin de convocar al final una asamblea general con la cual se designó a las nuevas representantes estudiantiles.²⁰⁴

²⁰² Por lo tanto, no es casual que las entrevistas realizadas a las estudiantes actuales hayan sido en sus dormitorios, por invitación y decisión de ellas, ya que fueron vistos como un espacio seguro y propio para llevarlas a cabo, justamente fuera de los horarios de clase y ante la imposibilidad de que salieran a la comunidad por más de dos horas. Además, llegar a ese espacio hubiera sido imposible sin la anuencia o invitación por parte de las propias estudiantes, lo cual sólo refuerza el carácter privado e íntimo de dicho espacio. No es coincidencia, también, que haya tardado alrededor de siete meses del trabajo de campo para poder ingresar a ese espacio.

²⁰³ Hace referencia a llevar información puntual de la FECSM o algún otro organismo estudiantil o social de relevancia para el movimiento normalista rural.

²⁰⁴ Aquí parte del testimonio de la maestra: La maestra se pudo percatar, por comentarios entre compañeras, en una noche otras chicas fueron por dormitorios a brigadear, en una salida del miércoles entraron unas compañeras que venían de Panotla, sacaron unos uniformes y se comunicaron con las de afuera para prestarles los uniformes y pudieran ingresar a la Normal, entraron como alumnas de la Normal y empezaron a organizar a las compañeras, una noche en un dormitorio, otra noche en otro y cuando estuvieron los tres dormitorios, pues ya había condiciones para hacer asamblea general, cerraron los dormitorios pero todas se quedaron afuera, lo que permitió hacer la primera reunión de las estudiantes y se nombró el Comité. Cuando las autoridades educativas se dieron cuenta ya estaba el Comité. Ellas como estudiantes de base no supieron cuándo las estudiantes entraron y salieron. Después empezó a participar ya el Comité y les fueron dando espacio para hacerlo, es probable que hayan negociado con la Dirección (fragmento en Diario de campo, reconstruido de la entrevista realizada el 17 de septiembre de 2018).

Por otro lado, el comedor es un edificio dividido en dos grandes partes: la cocina y el área de las mesas donde las alumnas, en grupos de 8, toman los tres alimentos que se sirven en todo el día: a las 7:40 am el desayuno, a las 2:30 pm la comida y a las 7 pm la cena. El área de cocina es pequeña y a la vista del que entre al comedor. Consta de varias parrillas para cocinar en grandes ollas la comida suficiente para 400 alumnas, un par de tarjas amplias para el lavado de los trastes y una mesa grande donde los encargados del lugar pelan, pican y en general preparan los platillos del día. El menú es elegido previamente por estos encargados junto con la o el ecónomo, figura que tiene la tarea de organizar la compra de los alimentos y su posterior distribución a los cocineros en función de los menús elegidos. También la o él ecónomo llevan las cuentas de las compras y supervisa a las/os cocineros.

Para el servicio del comedor, las áreas de panadería y tortillería son cruciales ya que la ENRUVA hornea su propio pan y elabora sus propias tortillas, para lo cual se cuenta con un horno de piedra y una máquina tortillera. En la cocina existen dos turnos y el personal labora desde temprano (unas dos horas antes del desayuno) hasta la noche (unas dos horas después de la cena). Anteriormente, la cartera del Comité Estudiantil llamada de “raciones”, se encargaba de supervisar la compra y elaboración de los alimentos, en un ejercicio de transparencia y rendición de cuentas del presupuesto destinado al comedor. Ahora, según me contaron algunas alumnas del Comité, esa cartera se encarga del comedor en cada una de los tres servicios que por turnos organizan la entrada de las alumnas al mismo²⁰⁵, supervisan el orden y la disciplina en este espacio y elaboran, junto con las/os ecónomos el menú de la semana. Los/as docentes no tienen acceso al comedor, a menos que sean invitados por las alumnas.²⁰⁶

²⁰⁵ Cada alumna debe llevar su vaso y sus cubiertos para que le entreguen su comida. La comida se entrega en charolas con subdivisiones donde cabe el menú del día. Es posible pedir un poco más de ración o solicitar el retiro de algún alimento que no se quiera. Las alumnas de turno deben cuidar también el trato respetuoso de las partes, sobre todo de las alumnas al recibir sus alimentos. A decir de las egresadas, en algún tiempo las alumnas de turno también fungían como meseras puesto que tenían que servir la comida a las distintas mesas.

²⁰⁶ Posiblemente, una de las razones de esta disposición es que el recurso con el que se compra la comida forma parte de la beca de alimentación que tienen todas las alumnas en la Normal, pagado directamente del presupuesto federal y estatal que reciben.

Esta última característica, junto con la existencia del Comité de raciones y su vigilancia, muestra el control que las normalistas ejercen sobre dicho espacio. Este control posibilita que las alumnas consideren al comedor como otro espacio propio e íntimo, lejos de los directivos escolares. Así como fui invitada a los dormitorios para las entrevistas, al final de dos de éstas también fui invitada a pasar al comedor a cenar, en un gesto de amabilidad y cordialidad por parte de las estudiantes.

De igual forma, a pesar de que el Comité Estudiantil, mediante las alumnas de turno, asume la vigilancia y el cumplimiento de las “formalidades”²⁰⁷ en el comedor, en una especie de autovigilancia se podría decir, en ese espacio se suscitan varias prácticas que vuelcan el orden, como el “cuchareo”, que consiste, según me refirieron, en golpear la charola (que es de aluminio) con la cuchara para hacer escándalo, generalmente para evidenciar la presencia de alguna estudiante o grupo de estudiantes que se quiera señalar. De esta manera, al igual que los dormitorios, el comedor también funge como un panóptico invertido debido a que las estudiantes se apropian del mismo y lo convierten no sólo en el espacio para recibir los alimentos, sino que lo refuncionalizan como lugar de encuentro, diálogo y convivencia fuera de las aulas. Además, junto con el dormitorio, ambos espacios también se sitúan como espacios pedagógicos-políticos sumamente estratégicos de organización, socialización e incluso formación.

Adicionalmente, ambos espacios son de los elementos más visibles del sistema de internado y, por lo tanto, exclusivos de las ENR, lo que las hace diferenciarse del resto de las Normales. Esto tiene un gran peso simbólico, pero también material, ya que para muchos estudiantes y sus familias ambos son considerados como la ayuda más concreta e importante que la ENRUVA puede darles, debido a que las chicas ya no tienen que pagar por hospedaje y comida durante los cuatro años que dura su proceso formativo. Como consecuencia, en muchos casos esta particularidad es aducida como la razón principal de elección de la ENRUVA.

²⁰⁷ Sobre estas formalidades se hablará a detalle en el apartado siguiente cuando describa al Comité Estudiantil y la formación política que imparte, pero basta decir que se trata de ciertas reglas que las alumnas deben cumplir dentro del internado y que la mayoría de ellas son puestas por dicho Comité.

De esta manera, la cultura material de la ENRUVA, a través de los dos elementos revisados, muestran cómo en dichos espacios se construyen relaciones, se alientan ciertos valores y capacidades, como la fortaleza de las normalistas ante la precariedad de los servicios o el hacinamiento en los dormitorios, pero también vínculos de amistad y solidaridad. De igual modo, los procesos de apropiación de los espacios mencionados hacen visible “la intersección entre la autonomía de poder de acción del sujeto [en este caso las normalistas] frente al contexto social y cultural que regulan y limitan dicha acción [la cultura escolar de la ENRUVA]” (Rockwell, 2005: 31), por lo que es posible mirar cómo es que las sujetas se constituyen como tales desde los valores y relaciones mencionadas y no sólo desde los estereotipos construidos desde los discursos de identidad del Estado y sus instituciones.

4.2 Socialización en el ethos normalista rural

En este apartado me enfoco en dos prácticas de la cultura escolar de la ENRUVA: el ingreso y el egreso de las normalistas. Dentro de éstas analizo la semana de inducción como un ritual de paso, antesala a la formación identitaria normalista y el papel del Comité Estudiantil en la gestión y organización de ambas prácticas, como espacio de aprendizajes no formales, organizativos y políticos para la autonomía y la autogestión.

El ingreso y el egreso también son considerados como dos momentos del tiempo escolar, momentos liminales (Turner, 1988), en el sentido de ser una transición de una fase a otra, de un entorno a otro que brinda un nuevo estatus, con una fuerte carga simbólica y ritos que enmarcan, sostengo, el proceso de socialización y formación de las sujetas dentro de lo Bertely (2015) llama el ethos normalista rural. Este concepto se refiere al ethos formativo de los internados y alude a las distintas formas de autodisciplina, autogobierno, trabajo colectivo y organización asambleístas que comparten alumnos y alumnas de las ENR. A decir de la misma autora, dentro de los internados de las ENR los/as estudiantes “son formados para realizar trabajo cultural y de gestión comunitaria en el medio rural, y practican valores relacionados con el beneficio comunitario, la solidaridad, la democracia y, sobre todo, con la justicia social” (Bertely, 2015: 16).

Además, dicho proceso de socialización es visto como un proceso formativo con sentido identitario, estructurante de una sujeta normalista rural particular y, por lo tanto, un campo de disputa y contienda de los distintos actores escolares por la hegemonía y el control interno de la ENRUVA.

El **proceso de ingreso** a la Escuela Normal Rural Vanguardia comienza unos seis meses antes de iniciar el ciclo escolar, es decir, alrededor de marzo o abril, cuando el IEEPO expide la Convocatoria de ingreso para las Normales del estado. Sin embargo, los preparativos comienzan un poco antes, ya que los directivos y la secretaria general del Comité se reúnen para analizar y acordar en conjunto la lista de requisitos que se solicitará. Generalmente se cuida siempre que la cuota de expedición de ficha no sea elevada (siempre es menor que el resto de las Normales del estado) y se buscan alternativas para dicha expedición (Entrevista Estela y Laura, alumnas de tercer año, entrevista realizada el 20 de marzo 2019). Por ejemplo, para el ingreso 2018 el Comité logró expedir ficha vía electrónica con el fin de que las aspirantes de comunidades lejanas sólo se trasladaran una sola vez a la ENRUVA para hacer el examen de admisión y así no invertir mucho dinero en traslados.²⁰⁸

Después de la Convocatoria, el Comité se organiza para mapear, con ayuda de las alumnas de primer y segundo año, asemejando un proceso de reclutamiento, la zona de influencia de la Normal y así destacar todas las comunidades de origen de las alumnas actuales de la ENRUVA, esto con el objetivo de poder elaborar una ruta de difusión de la Convocatoria por las distintas regiones del estado: este trabajo lo hacen las alumnas de la Normal, aprovechando que casi todas ellas visitan sus comunidades de origen durante las vacaciones de Semana Santa pero también se designan, desde la dirección, unos tres o cuatro días en el mes de abril o mayo para que en brigadas por región, se lleven a cabo esas visitas.²⁰⁹

²⁰⁸ En sí, una aspirante tendría que hacer tres viajes para su proceso de ingreso: expedición de ficha, examen de admisión e inscripción.

²⁰⁹ Es la Normal la encargada de proporcionar a las alumnas trípticos, carteles, videos y capsulas radiofónicas como material para dejar en las presidenciales municipales, parroquias o escuelas (Entrevista Estela y Laura alumnas tercer año, entrevista realizada el 20 de marzo 2019).

El examen de admisión es aplicado directamente por personal del nivel del IEEPO y por algunos docentes de la Normal que sirven como organizadores, pero destaca que son las alumnas del Comité Estudiantil, mediante el Comité de Acción Social, las que se encargan de dar alojamiento a las aspirantes y sus familiares acompañantes un día antes del examen, provenientes de comunidades lejanas, así como de gestionar el desayuno en el comedor con el fin de que el proceso de ingreso no implique gastos adicionales para las aspirantes.

Junto con el examen de admisión, que es requisito para todas las Normales de Oaxaca, existen otros dos filtros más para la ENRUVA: el estudio socioeconómico y la semana de inducción o curso propedéutico.

El estudio socioeconómico se lleva a cabo después de los resultados del examen y se realiza a las chicas que quedaron en la lista de prelación. Consiste en una visita de una comisión, formada por las integrantes del Comité Estudiantil y algún docente de la Normal, a las casas de las chicas de la lista para verificar personalmente que no cuenten con los recursos económicos suficientes para pagar algún otra universidad o escuela de Educación Superior. Ello se hace mediante una entrevista y la observación directa de la casa y las condiciones económico sociales de la comunidad. Es decir, se necesita comprobar el origen “humilde” de las aspirantes para que los recursos que el internado proporciona se encuentren bien canalizados.²¹⁰ Así, el estudio socioeconómico es un requisito que busca comprobar la necesidad “real” de la aspirante y asegurar su merecimiento de un lugar en el internado.

Según Ortiz (2012), desde los años 60 del siglo pasado el Comité Estudiantil de las ENR luchó por tener una incidencia en el proceso de selección y así poder ser “garantes del respeto a los lineamientos en cuanto al origen de los estudiantes” (167): que fueran hijas o hijos de campesinos, maestros rurales o personas con escasos recursos económicos.

²¹⁰ Justo por eso el día de la aplicación del examen de admisión se les pide a todas las aspirantes el llenado de un cuestionario donde se les preguntan aspectos de su familia, condiciones laborales de la misma, número de hermanos, entre otros puntos, así como una ubicación puntual de cómo llegar a la comunidad de origen de las chicas, ubicación que servirá de croquis a la comisión para la posterior visita.

Y es que, siguiendo al mismo autor, desde la fundación de las ENR, habían existido, por parte de las autoridades educativas y maestros, “prácticas de compadrazgo y pago de favores [en el ingreso de chicas y chicos a las Normales, puntos] que jugaron un papel importante en el tipo de estudiante que reclutaban” (Ortiz, 2012: 165). De ahí que la lucha por la participación de los/as estudiantes en el proceso de selección haya surgido como un intento de contrarrestar el gran número de alumnos/as recomendadas que entraban.

Sin embargo, a decir del mismo autor (Ortiz, 2012), con el paso de los años esto hizo que el ingreso adquiriera un carácter eminentemente político, ya que “lo que en un principio se hizo con la finalidad de atender la preocupación de los estudiantes porque no ingresaran alumnos que contaran con recursos suficientes como para realizar estudios en otras instituciones, más tarde permitió que la dirigencia estudiantil interviniera de tal manera que le significara una mayor presencia con los estudiantes desde su ingreso” (167).

Por lo tanto, el ingreso a las ENR se convirtió en un campo de disputa entre los directivos del plantel y los integrantes del Comité Estudiantil, ya que implicaba la posibilidad de favorecer cierto perfil de estudiantes, pero también de contar con adeptos para cada uno de los grupos o facciones en pugna. El acercamiento hacia los nuevos estudiantes definiría si se convertirían en nuevos cuadros del Comité Estudiantil o en aliados de los directivos. Este punto muestra cómo es que el espacio escolar se configura en todo momento como un campo de contienda y tensiones por la hegemonía entre los diferentes sujetos sociales.

Por otra parte, el estudio socioeconómico fue implementado ante la alta demanda de aspirantes y, en contraste, el reducido número de espacios: en los mejores tiempos de la ENRUVA (80's y 90's del siglo pasado), la escuela llegó a expedir más de mil fichas, teniendo lugar para tan sólo 150 estudiantes. Sin embargo, durante el trabajo de campo constaté que el número de aspirantes actualmente es muy parecido al número de lugares disponibles en la Normal. De las 150 alumnas que presentaron examen para el ingreso en 2018, sólo fueron rechazadas unas 30.

Esta situación ha sido una constante en las últimas décadas y obedece a distintos factores, pero según me explicaron las propias alumnas, dos han sido decisivos en los últimos años. En primer lugar, la Reforma Educativa en 2013 y el fin de la plaza automática para las/os egresados de las Normales del país, hizo menos atractiva la profesión docente, dado que ya no se contaría con un empleo seguro al egresar. En segundo lugar, la desaparición de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, el 26 de septiembre de 2014, puso en la mira a las ENR tras la campaña de criminalización hacia los estudiantes; el miedo generado alrededor de lo que había pasado, influyó en que para el 2015 el número de aspirantes se redujera considerablemente.

Esto trajo como consecuencia que los filtros de ingreso se relajaran o simplemente sólo se colocaran como requisito formal, tal como sucedió con las alumnas de la ENRUVA de la generación 2017-2018, a quienes se les dijo que el examen era sólo un requisito y que todas serían aceptadas, ya que el número de aspirantes no llegó ni a 100. También un año antes, en la generación 2016-2020, ya no se realizó el estudio socioeconómico, aunque sí la semana de inducción. En la generación 2018-2022 -la que me tocó durante el trabajo de campo- ambos filtros se anularon por completo, en parte también por la prohibición de la semana de inducción ante las quejas en Derechos Humanos que habían tenido los Comités Estudiantiles de otras ENR.

El estudio socioeconómico, como práctica de la cultura escolar, se sitúa en el plano de la continuidad relativa (Rockwell, 2010), ya que fue un mecanismo de selección en la época de más auge de la ENRUVA (años 80's del siglo pasado) y funcionó como tal durante varios años, para desaparecer después ante la tendencia de disminución de la matrícula.

Por otra parte, el tercer filtro es la *semana de inducción*, también llamada "semana de prueba". Esta práctica es realizada en casi todas las ENR del país y constituye un importante emblema y rito de paso en estas escuelas. De acuerdo con Vite (2010) fue instaurada en los años ochenta del siglo pasado en la Normal Rural de El Mexe, Hidalgo, como un mecanismo ideado por los estudiantes para identificar posibles espías e infiltrados del gobierno. Además, según la autora,

fungía como rito de paso que definía, en los que lograban sortearlo, la pertenencia al normalismo, ya que “se trataba de ‘probar’ a los aspirantes, en cuanto a su capacidad para comprometerse con los ideales que circulaban en la institución” (Vite, 2010: 65).²¹¹

Esta semana consiste básicamente en una serie de actividades preparadas por el Comité Estudiantil y sus diferentes comités, que busca que las aspirantes experimenten la forma de vida “campesina”. En siete días, las aspirantes “viven” de manera intensiva lo que supuestamente vivirán como maestras normalistas: levantarse temprano, trabajar arduamente en el campo (en los terrenos de siembra de la ENRUVA), dar servicio a la comunidad de Tamazulapan (con actividades como barrer calles o hacer limpieza en el panteón municipal), realizar ejercicios físicos (correr y pasar series de pruebas y obstáculos diseñadas para esa semana), comer “humildemente, como los campesinos”, preparar bailables o alguna actividad cultural para presentar a la comunidad escolar y asistir a círculos de estudios donde: “aprenden sobre Marx, socialismo, historia del normalismo rural y esas cosas” (Nancy, egresada y activista ENRUVA, entrevista realizada el 6 de octubre 2018). Considero que es una formación intensiva porque las actividades se realizan en una sola semana y bajo una rigidez casi militar por parte del Comité, en el trato y la exigencia de llevar cabo las actividades de cierta forma. Este último elemento es lo que ha generado más controversia, sobre todo entre las alumnas de nuevo ingreso y sus padres de familia.

En la ENRUVA, al inicio de la semana de inducción se retira a las aspirantes sus teléfonos celulares y dispositivos, con el fin de que “se concentren” en las actividades, circunstancia que es vista por muchas como un atentado contra su libre comunicación. Se ha señalado que las aspirantes sufren humillaciones y actos de violencia por parte del Comité durante esta semana; en muchos casos, estas acusaciones sólo se quedan en notas de periódicos amarillistas, más no son denunciadas penalmente.

²¹¹ Es muy probable que la semana no sólo haya sido instaurada en El Mexe sino en todas las ENR como parte de un acuerdo de la FECSM.

En la perspectiva de las estudiantes que forman parte del Comité Estudiantil, este tipo de notas lo que buscan es desprestigiar a la organización. La semana de inducción es vista como una prueba para “medir” qué tan apta puede ser una estudiante para permanecer en la Normal, ante las carencias que se tienen a raíz del abandono en que el Estado mexicano tiene a estas instituciones, pero también ante la precariedad con la que se presume lidiarán como futuras maestras rurales en las comunidades más alejadas de Oaxaca.

La semana se convierte así en el rito de paso para “ganarse” un lugar en la ENRUVA y literalmente así sucede, puesto que después de la misma, las alumnas que logren resistir son las que se quedan en la institución.

No obstante, el significado de dicha semana adquiere matices específicos a nivel subjetivo; para muchas aspirantes, las actividades realizadas son vividas como experiencias transformadoras. De las pláticas con alumnas y egresadas, identifiqué dos sentidos:

1) La semana de inducción como posibilidad de empatizar y (auto) reconocer a la población rural con la que se trabajará. Para un grupo de alumnas, dicha semana tiene como finalidad “ponerse en los zapatos” de los que serán los alumnos y padres y madres de familia con los que se trabajará como maestra rural, experimentar en carne propia el trabajo arduo de la población campesina y valorar su esfuerzo, así como crear lazos de identificación y reconocimiento de un origen común. Tal como lo explica la maestra Nancy, ya egresada:

por qué tenemos que hacerlo, por qué...o cuál era la finalidad [de la semana de inducción], lo íbamos entendiendo después y sobre todo lo internalizaron más después las chicas que pertenecieron al Comité entonces decían: no pues para apreciar o valorar el trabajo que muchos de los padres de nuestros alumnos o nuestros alumnos hacen, pues nosotras vamos a ser maestras de personas que trabajan así y tenemos que ponernos en el lugar de las personas que lo van a hacer ¿no? porque al final de cuentas vamos a ser maestras rurales pues esa era la cuestión ¿no? (Nancy, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 6 de octubre de 2018).

2) La semana de inducción como espacio de reflexión y de toma de conciencia política. Esta significación alude a la conciencia desarrollada con ciertas actividades de la semana de inducción, que suscitan la reflexión sobre la situación política de las ENR. Elizabeth, alumna de cuarto año, cuenta una actividad que justamente propició este análisis:

pero fue como una actividad no, de en donde ya era de noche hicimos nuestra escuelita, la habíamos hecho bien bonita de actividad reciclaba hecha y así y de repente la destruyeron y era...no sé fue así como un batallón ahí, pero ya lo último comprendimos que era que así como ellas habían destruido nuestra Normal también venía la parte política que mucha ya sean organizaciones o ya sea parte del Estado también querían desaparecer, no solamente a las Normales Rurales sino también escuelas primarias, imagínense que hay comunidades donde no hay una escuela y ustedes van a ser maestras y entonces empezaba esa reflexión y sí entendimos y empezamos a entender esa parte (Elizabeth, alumna cuarto año, entrevista realizada el 20 de enero de 2019).

A la par de estas significaciones, pero también como un contrapeso que matiza y complejiza las formas de otorgar sentido a la semana de inducción, existen interpretaciones disidentes y prácticas de resistencia que cuestionan el sentido y la legitimidad de algunas actividades realizadas en la semana de inducción, más no de la semana misma.

Ese fue el caso de Esther, egresada que narra cómo su brigada, ante el rumor de que les cortarían el cabello y les aventarían desechos de los cerdos y basura, decidió atrincherarse en el dormitorio con palos de escoba como trancas para las puertas y ventanas:

...qué o sea cómo puede venir alguien y cortarme el cabello, noo no tiene ese derecho, no, entonces dije: no, y así estábamos, estábamos en resistencia y todo el grupo estaba en resistencia y eso no sé, me dio coraje porque los otros grupos salieron así a la primera... (Esther, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 8 de noviembre de 2018).

Lorena, egresada también, cuestiona críticamente las transformaciones de la semana de inducción, que a su juicio han caído en prácticas “deshumanizadas” bajo la lógica de “si aguantan todo eso, mereces estar en la Normal.”. Este aspecto deja de lado, según ella, el verdadero sentido de la actividad consistente en “demostrar que se conocen las actividades de campo [ya que] es escuela de campesinos, para acercarse a un padre, que es campesino, se le ayuda a las labores, o enseñar a hacer cosas que las maestras saben y ellos no saben, pero eso se fue perdiendo” (Lorena, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 14 de octubre de 2018).

Por lo tanto, la semana de inducción, además de ser un rito de paso, adquiere relevancia como espacio de introducción de ciertas normas no explícitas: jerarquías, prácticas y reflexiones que serán constitutivas de una identidad particular, configurada en los cuatro años de formación dentro de la ENRUVA. Se presenta como antesala de la formación identitaria dentro del ethos normalista rural. No obstante, en los testimonios también es posible mirar la doble cara y las

contradicciones de dicha práctica, ya que aparece, junto con los puntos comentados, como autoritaria, violenta e incluso violatoria de los derechos humanos.

El segundo momento de transición es el **egreso** de las estudiantes normalistas rurales, con la graduación como principal práctica y evento que lo marca. Durante el trabajo de campo, la graduación se realizó el 15 de julio de 2019, día en que también oficialmente cerré mis actividades en la Normal.

Este evento empieza a ser visible en Tamazulapan desde un par de días antes porque comienza a llegar mucha gente: se trata de los familiares de las egresadas que, en su mayoría, viajan de lugares lejanos para lo que se convierte una gran celebración para las familias, puesto que en muchos casos sus hijas son las primeras en haber cursado una licenciatura.²¹²

La ceremonia se desarrolla en el auditorio de la escuela y ante la presencia de los directivos de la Normal, una representación de la delegación sindical, directores de otras escuelas públicas de Tamazulapan y una representación del Comité Estudiantil. El evento en sí se compone de una parte cívica (con los honores a la bandera, el canto del Himno Nacional, el juramento a la bandera) y una parte cultural, donde participan las alumnas de los talleres como rondalla, danza área, sexteto de música; se cierra con la entrega de los reconocimientos y carta de pasantes de las graduadas.

Esta última es la parte más esperada y la que consume el mayor tiempo de la ceremonia, puesto que se entregan los documentos mencionados a cada una de

²¹² Las familias que cuentan con los recursos, se hospedan en los hoteles de la comunidad un día antes, mientras que otras solicitan apoyo a la Normal para pasar la noche ahí. Este hospedaje solidario de la Normal es algo que se viene haciendo desde hace años y para lo cual el Comité Estudiantil, junto con los directivos, preparan el auditorio y los dormitorios de las estudiantes, así como el comedor para proporcionar alimentación. En otros casos, se deja entrar a la Normal a varios comerciantes de la comunidad para vender comida y ofrecer arreglos florales, globos y demás regalos que serán para las graduadas. La ENRUVA se convierte así en un espacio con mucha actividad y tránsito de personas.

En varios casos llegan familias enteras con las y los abuelos, tías y tíos y hasta sobrinos. En otros, son las mamás y papás los que se presentan, a veces, por primera vez en la escuela que “le dio educación” a su hija. Ese día, por ejemplo, pude platicar con una familia que había llegado de una comunidad de Chiapas, a 13 horas de Tamazulapan. Para la madre de la graduada era la primera vez que pisaba la Normal.

Las familias provenientes del Istmo son las más visibles puesto que portan, la gran mayoría de las veces, el traje de gala de la región para ese tipo de eventos.

las alumnas: a manera de pasarela, se nombra a la graduada y su comunidad de origen, ésta “pasa” a recoger sus documentos, con el aplauso y las porras de sus amigas y familiares. Mi sorpresa fue grande cuando en esta pasarela (con alrededor de 60 alumnas, en total de graduadas) pude escuchar todas las regiones de Oaxaca representadas, e incluso alumnas de Chiapas y Veracruz, lo que confirmó la amplia diversidad existente en el alumnado de la ENRUVA y, por ende, la amplia zona de influencia de la misma.

Otra gran sorpresa del evento, para mí y para las familias de las egresadas, fue el canto de “Venceremos” y el grito de consignas realizado por la representante de la generación y la ex secretaria de COPI, respectivamente. Este hecho se presentó justo al final de la ceremonia, cuando la representante tomó la palabra para dar su discurso de despedida. Después de agradecer a la Normal por acogerla durante cuatro años como su “segundo hogar”, la ex secretaria de COPI anunció que cantarían “Venceremos” y pidió a todas las alumnas presentes en el auditorio que levantaran su puño izquierdo para hacerlo. Así, alumnas de todos los grados, presentes en la ceremonia, comenzaron a entonar el himno. Al final, nuevamente la ex secretaria tomó la palabra y lanzó varias consignas²¹³ a las que todas respondieron con voz fuerte. El canto y las consignas dejaron desconcertados a varios padres y madres de familia, yo incluida entre ellos.

Esta práctica política e ideológica, también se realiza en los eventos político-educativos de la Sección XXII de la CNTE; constituye un ritual político que configura la identidad magisterial de sus agremiados y muestra la imbricación entre la dimensión sindical y la institucional-escolar, característica de la cultura política del magisterio oaxaqueño. En esta cultura, el normalismo juega un papel central ya que las/os egresados de estas escuelas se convertirán en futuras maestras y maestros y, como consecuencia, en agremiados sindicales.

En términos generales, el ingreso y el egreso de las normalistas rurales de la ENRUVA constituyen prácticas y momentos clave, vinculados y simbólicamente

²¹³ Las consignas fueron ¡Vestido de verde olivo, políticamente vivo, no has muerto, no has muerto camarada, tu muerte será vengada! ¡Zapata vive, la lucha sigue! ¡Zapata vive vive, la lucha sigue sigue, sigue! ¡A las normales rurales las quieren desaparecer, nosotros con lucha y sangre las vamos a defender!

denso, de la vida en el internado: el primero porque implica la organización y gestión para mantener la matrícula de nuevo ingreso, la selección de las nuevas aspirantes y su inmersión a la vida del internado, con sus prácticas, ritos, emblemas y rasgos constitutivos de una identidad como normalistas rurales. El segundo proceso, el de egreso, porque refleja las distintas apropiaciones de los emblemas y símbolos que las normalistas han hecho durante sus cuatro años de formación dentro de la ENRUVA (el canto y las consignas, por ejemplo), que fortalecen una identidad histórica del normalismo rural en su sujeta social y política.

En ambas prácticas, sobresale el papel del Comité Estudiantil como figura clave, estratégica para la socialización de las estudiantes dentro del ethos normalista rural. El ingreso y el egreso muestran cómo el Comité se configura como un espacio de aprendizajes organizativos y políticos que refuerzan la autonomía y la autogestión²¹⁴ de las estudiantes. Por otra parte, también visibilizan la importancia del Comité para la supervivencia y autosustento de la propia ENRUVA, asegurando la matrícula necesaria al coordinar la campaña de promoción de la convocatoria y posibilitar el ingreso de los nuevos cuadros de estudiantes.

4.3 La formación política de la FECSM: entre el adoctrinamiento y la praxis política

La formación política dentro de las ENR es un tema que ya ha sido analizado en otras investigaciones (Civera, 2008; Hernández, 2015; García, 2015; Padilla, 2019). Un concepto recurrente en éstos es el de formación dual, acuñado por González y Amann (2009), para hablar de una doble formación dentro de las ENR: una académica, proveniente del currículo académico y el plan de estudios vigente, y otra política, basada en un currículo oculto donde las prácticas y acciones políticas organizadas por el Comité Estudiantil parecen ser los elementos más visibles. Sin embargo, lo que no precisan a detalle dichas investigaciones es el contenido de dicho currículo, cómo, cuándo y quienes lo operan, cuáles son los elementos centrales de la segunda formación y de qué manera se tejen y articulan ambas formaciones.

²¹⁴ Esta configuración del Comité y su protagonismo en la “formación” de las estudiantes volverá a aparecer en el siguiente apartado cuando concentre la atención en la formación política de las normalistas.

En este apartado abordo algunos elementos centrales de la formación política y analizo la estructuración de la sujeta normalista rural en las prácticas políticas realizadas por las estudiantes, a partir de la organización central del Comité Estudiantil. La noción de formación política que utilizo se basa en la de *socialización política* (Duque, et. al., 2016), entendida como un “conjunto de experiencias que forman la identidad social del sujeto, lo que implica una apropiación de normas, valores y comportamientos políticos propios de la comunidad de pertenencia” (139), comunidad en este caso representada por el movimiento normalista rural desde la dirigencia de la FECSM. De igual manera, la socialización política y los procesos organizativos de acción política y social, descritos en este apartado como prácticas de la “formación política” de las normalistas rurales, son el escenario privilegiado para la “formación, transformación, afirmación y expresión de subjetividades políticas” (Duque et.al, 2016: 146) y, por ende, de un tipo de sujeta política particular. El Comité Estudiantil “Alma oaxaqueña” de la ENRUVA está conformado por cinco puestos directivos o centrales: Secretaría general, Secretaría de actas y acuerdos y Secretaría de organización (llamados estos tres Comité Ejecutivo), además de Relaciones Exteriores (Relax) comité que tiene comunicación con el resto de las ENR, y una Delegación estatal, que establece relación con el resto de las escuelas normales en Oaxaca.

Los demás comités o carteras²¹⁵ hacen referencia a distintas actividades, políticas y de formación de cuadros, pero también muchas de ellas relacionadas con la organización general de la vida cotidiana en el internado: Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI), Comité de lucha, Comité de deportes, Honor y Justicia, Comité de acción social, Comité de comunicación y prensa, Comité de higiene, Comité de módulos de producción.

Como sus nombres permiten, en algunos casos más que otros, vaticinar, cada uno de estos Comités cuenta con tareas específicas que cumplir: el Comité de higiene, por ejemplo, es el encargado de revisar la “limpieza” de las estudiantes en la primera clase del día (a las 6:00 am), el Comité de Deportes organiza los equipos

²¹⁵ A los comités se les llama así también en una clara alusión a la estructura sindical de la Sección XXII en Oaxaca.

y torneos de futbol, basquetbol y voleibol en todo el ciclo escolar o el Comité de acción social que planea las distintas actividades culturales, eventos sociales dentro de la Normal o actividades de intervención comunitaria. Por su parte, el Comité de lucha se encarga de la organización, planeación y ejecución de las movilizaciones estudiantiles ya sea en la comunidad, en el estado de Oaxaca o a nivel nacional, o el Comité de Honor y Justicia que supervisa la disciplina y orden dentro de la institución, actuando como un órgano “policial” ya que tiene la facultad de investigar y deliberar en torno a casos de robos y conflictos de todo tipo entre las estudiantes.²¹⁶ En total existen alrededor de 15 comités diferentes y éstos han ido variando a lo largo de los años.

Cada Comité cuenta con una secretaria y varias vocales y la elección de cada puesto, junto con los cinco centrales, se hace mediante asamblea, misma que se lleva a cabo generalmente en el mes de febrero. A decir de Ortiz (2012), la forma de gobierno de las ENR, mediante la FECSM, se basa en el centralismo democrático propuesto por Lenin, donde la preparación y adaptación de las medidas se debe realizar en colectivo. Para el caso de la ENRUVA, la asamblea del Comité constituye un elemento central en la toma de decisiones, aunque las opiniones de las alumnas en puestos directivos o comités centrales siguen siendo determinantes en dichas decisiones.

El Comité Ejecutivo de cada escuela, junto con el COPI, realizan Encuentros Nacionales con el resto de los comités de las 17 ENR del país²¹⁷ y, además, existe una representación nacional de los cinco puestos directivos arriba mencionados, puestos rotativos cada año y ocupados por un representante de alguna Normal Rural del país. Esta representación nacional constituye el Comité Central o mejor conocido entre las estudiantes de la ENRUVA como la Cúpula. Ésta toma las decisiones, junto con los representantes de cada una de las ENR, en asamblea y representa de manera directa a toda la FECSM.

²¹⁶ Se nombra solamente algunas de las actividades que realiza cada comité a manera de ejemplo.

²¹⁷ Estos Encuentros Nacionales son vistos por las estudiantes normalistas rurales de la ENRUVA como espacios claves de encuentro con estudiantes de otras Normales Rurales y como parte de sus experiencias más significativas que les ha permitido “hablar en público” y así “perder el miedo”.

Así, esta complejidad estructural del Comité Estudiantil de la ENRUVA, y de la FECSM, lo que refleja, en primera instancia, es la posibilidad de organización entre las propias alumnas con un “régimen interno autónomo y una importante forma de participación en la administración y regulación de la vida de estas instituciones” (Ortiz, 2012: 111). Es decir, la organización de los Comités responde a cada uno de los rubros, aspectos y actividades de la vida dentro del internado; no sólo a la parte de organización política de las mismas, sino a la convivencia, orden y estadía en la escuela.

Por otra parte, la estructura organizacional también significa un ejercicio de participación política para las estudiantes, ya sea en el puesto o los puestos que desempeñen dentro de su estadía en la Normal o como base dentro de las asambleas donde su voz tiene importancia en las decisiones del autogobierno. Esta experiencia previa de participación política, para muchas estudiantes, llega a ser útil dentro del sindicato ya como maestras rurales. De ahí que no sea casual la fama de las maestras egresadas de la ENRUVA como activas, movilizadas y “combatientes” política y sindicalmente, tal como lo comenta la maestra Sandra, egresada ENRUVA: “ah y siempre dicen, a pues eres de Tama, las aguerridas, así nos dicen, las aguerridas, las luchonas, siempre ¿no?, tenemos esa característica y la normal de Tama tiene una tradición muy fuerte ¿no?, el hecho que te presentes en una comunidad...hay muchas chicas que han dejado huellas importantes ¿no?, pues eso es como una carta de presentación” (Entrevista Sandra, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 18 de septiembre 2016).

Como parte de esta compleja organización existe también una marcada jerarquía entre los puestos del Comité, pero también entre las mismas alumnas, a partir de los años de estudio en la institución. Para muchas alumnas y docentes, esto se debe al carácter “militarizado” de la formación política de las estudiantes.

De entrada, existe una nomenclatura coloquial entre las alumnas que equipara los años cursados en la Normal junto con el crecimiento y experiencia “ganada” dentro de la misma: chivitas (para las de primer año) o pelonas²¹⁸, chivas

²¹⁸ El nombre de pelona está relacionado con la práctica, generalmente en las ENR varoniles, de cortar todo el cabello a los alumnos de nuevo ingreso, a modo de novatada y para dejar en evidencia que son nuevos en la institución. Por lo que tengo entendido, durante mi trabajo de campo, ninguna de las ENR femeniles realizaba

(para las de segundo), cabra (para las de tercero) y cabronas (para las del último año, el cuarto). Es decir, entre más años se tenga en la Normal más habilidades y conocimientos se posee y más “derechos” se ganan dentro de la misma.

Estos derechos se ven reflejados en la clara diferencia que se establece entre las alumnas de primer año y las “cuarteñas” en la repartición de tareas y puestos dentro del Comité Estudiantil y, por ende, en el mantenimiento de la vida cotidiana del internado. Por ejemplo, son las alumnas de primer y segundo año las que realizan el mayor número de actividades dentro del internado debido a que la renovación de cargos en los comités recae en ellas. Como, por ejemplo, ellas son las que realizan la limpieza de los dormitorios de las alumnas y las áreas comunes dentro de la escuela (pasillos, entradas al comedor y los dormitorios, la plaza cívica y la explanada de entrada), bajo la lógica de que deben trabajar arduamente para “ganarse” los servicios que otorga el internado. Por su parte, las alumnas de cuarto año ya no desempeñan ningún cargo en el Comité, pero su papel de autoridad dentro del mismo es central: son consultadas como guías u orientadoras de las decisiones, dado que cuentan con ya cuatro años de experiencia en la escuela.

Esta distribución de tareas se debe a dos motivos: 1) el conocimiento y formación progresiva y paulatina de las alumnas conforme van cursando los años (la formación de los cuadros), por lo que a mayor tiempo en la ENRUVA mayor conocimiento y experiencia se tiene, y 2) la elaboración del documento recepcional²¹⁹ de las alumnas de cuarto año para graduarse, les implica tener menos tiempo disponible para otro tipo de actividades. Además, las cuarteñas casi todo el último año se encuentran realizando prácticas docentes intensivas en las escuelas primarias asignadas, fuera de la Normal, por lo que se les exime de tareas asignadas en el Comité, para que se concentren en su titulación y graduación.

esa práctica, pero sí había amenazas, generalmente de las cuarteñas hacia las alumnas de primer año, de “darles pelo”, o sea, cortarles el cabello.

²¹⁹ Este documento, para el caso de la ENRUVA, consiste en un documento donde se sistematiza su experiencia en la práctica profesional intensiva que se tiene en séptimo y octavo semestre y se proponen algunas estrategias didácticas a partir de la misma. La tesis es defendida ante un jurado y con eso obtienen el grado de Licenciada en Educación Primaria.

Otro aspecto donde se evidencia la marcada jerarquización está en los actos de “indisciplina”²²⁰ y sus correspondientes sanciones. Como parte del control y orden ejercido por el Comité Estudiantil, las alumnas que pertenecen al mismo, especialmente las de cargos directivos como la secretaria general, de actas, de organización o COPI, tienen estrictamente prohibido tener novios, vestirse con faldas cortas o blusas escotadas, maquillarse o realizar alguna actividad que ponga en “entredicho” su “seriedad” para estar en el cargo.²²¹ Dentro de las entrevistas hechas a alumnas y egresadas, fue recurrente escuchar que varias se hicieron acreedoras a una sanción²²² por haber cometido algún acto de “indisciplina” como los mencionados anteriormente. Tal fue el caso de Esther, egresada de la ENRUVA, que, siendo presidente del Comité de lucha, se fue con otras compañeras, también con cargos altos en el Comité, a bailar a Huajuapán. Cuando las demás normalistas se enteraron del evento, decidieron organizar una asamblea para destituir las del cargo ya que habían infringido las reglas (Esther, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 8 de noviembre de 2018).

Ninguna me pudo dar una explicación clara del origen de dichas “reglas”, que parecen ser un acuerdo tácito dentro de la FECSM. Lo que sí es evidente con los testimonios es que los puestos directivos tienen una mayor responsabilidad y deber moral que el resto de la base estudiantil.

Otro punto importante de la formación política es la orientación ideológica específica y contundente de las alumnas, a través del Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI). Dicho Comité tiene como objetivo central armar círculos de estudios para las alumnas de nuevo ingreso. En éstos, se encargan de “adoctrinar” (Ortiz, 2012) a las que conformarán los nuevos cuadros de la Normal, generalmente durante la semana de inducción y todo el primer año de las nuevas estudiantes. En estos círculos se estudia sobre marxismo leninismo, la historia de las ENR y la

²²⁰ O también se habla de “cuidar las formalidades”. Se sabe, según me comentaron las alumnas, que la ENRUVA es una de las Normales Rurales más estrictas en cuanto a formalidades y a sancione para aquellas que no las cumplan.

²²¹ Estas prohibiciones también se aplican cuando una brigada de estudiantes sale a una marcha convocada por la FECSM o por la CENEO, las chicas tienen estrictamente prohibido hablar con algún otro alumno de otra Delegación.

²²² La sanción puede ser económica (pagar una multa), cuidar de los cerdos durante algunos meses o en casos más extremo, ser destituida del cargo.

FECSM como movimiento estudiantil, así como del normalismo rural y su origen posrevolucionario, disciplina revolucionaria y la formación de cuadros. Generalmente el estudio de estos temas se hace desde Antologías diseñadas por el Comité de Orientación Política e Ideológica Nacional (COPIN), donde se presentan resúmenes de cada uno de los temas.²²³

Lo interesante es que dichos círculos, según me narraron varias estudiantes, se realizan en condiciones extremas para las alumnas: a las dos o tres de la madrugada, con carácter de obligatoriedad; después de las jornadas extenuantes, durante la semana de inducción, o después del periodo de clases y talleres, durante el ciclo escolar normal. En ambos casos, se considera también una prueba más de resistencia para ganarse un lugar en la ENRUVA, pero también una manera de ejercer control sobre las estudiantes y mostrar las relaciones de poder y jerarquía entre ellas.

Junto con el COPI se encuentran las activistas, otras figuras relevantes en la orientación ideológica. Esta figura tiene como objetivo impartir la capacitación en la semana de inducción sobre la “parte histórica del socialismo dentro del contexto histórico de la educación en México, la ideología del socialismo, la Revolución Cubana y demás referentes sobre marxismo leninismo” (Nancy, egresada y activista ENRUVA, entrevista realizada el 6 de octubre 2018). Además, cada año participan en un encuentro donde se reúnen todas y todos los activistas de las ENR del país. El fin de estos encuentros es compartir la situación política y social de cada una de las Normales y así poder crear “consciencia” de la situación política actual de sus escuelas frente a un sistema político educativo que las margina (Nancy, egresada y activista ENRUVA, entrevista realizada el 6 de octubre 2018). Las activistas no forman parte del COPI pero su papel es central en el intercambio de información dentro de la FECSM.

De igual modo, las distintas acciones políticas que realizan las estudiantes, coordinadas por el Comité de lucha, pueden ser vistas como espacios pedagógicos

²²³ Durante mi trabajo de campo tuve la oportunidad de mirar una de esas antologías, elaborada por el COPIN que había recaído en la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, en 2014. Era visible que la información había sido confeccionada con fragmentos y resúmenes de otras lecturas, sin embargo, no había fuentes o referentes bibliográficas por lo que me fue difícil rastrear las fuentes originales.

de formación política e ideológica (Alonso, 2019). La elaboración de pliegos petitorios, comunicados y la exigencia de ciertas demandas históricas dentro del normalismo rural, son aspectos que acompañan acciones como la toma de la institución, las marchas o el boteo, y pueden ser considerados como saberes políticos en tanto saberes socialmente productivos (Gómez y Corestein, 2017; Rodríguez, 2011), ya que construyen tejido social y configuran una identidad común, que si bien es históricamente constituida desde la FECSM, se transmite en los “bordes de las instituciones de educación formal” (Rodríguez, 2011), fuera de la escena escolar. Esto permite sustentar la idea de que existen otras prácticas sociales más allá de las escolares, como las prácticas políticas del Comité, con dimensiones pedagógicas y cuyos saberes son reconocidos y legitimados en el ámbito cotidiano porque son adquiridos en la experiencia de vida dentro de la ENRUVA.²²⁴

Finalmente, dentro de la formación política en la ENRUVA, un aspecto central es la estrecha relación y comunicación existente entre las 17 ENR del país, gracias a la FECSM y el alto grado de movilidad de las/os estudiantes normalistas rurales. Viajan constantemente ya sea para celebrar los aniversarios de cada Normal Rural, las reuniones de delegados convocadas por el Comité Central de la Federación, el Encuentro de activistas y la actividad de brigadeo entre escuelas para transmitir información importante de alguna Normal en particular. Este “espíritu de fraternidad y unidad entre Normales Rurales” (Ortiz, 2012) es un aspecto relevante y probablemente único en el nivel de Normales.

La compleja estructura organizacional del Comité Estudiantil y su adscripción a la FECSM, posibilita esta estrecha y bien organizada interrelación entre las ENR del país. La propia Federación contempla ciertas actividades que favorecen las relaciones entre el alumnado (como las mencionadas arriba), en las que también está en juego, sin duda, la construcción de una identidad normalista rural que promueve el reconocimiento y la empatía entre el alumnado de las ENR, aunque provengan de contextos histórico-sociales totalmente diferentes. Esa identidad se

²²⁴ Esto saberes políticos serán mencionados nuevamente en el capítulo cinco para hablar de los referentes desde los cuales las alumnas se construyen subjetivamente como normalistas rurales.

va moldeando en las prácticas de cultura escolar, como las descritas en este capítulo, configuradas históricamente y proveedoras de símbolos, rituales, rasgos y emblemas de identificación.

La movilidad y el intercambio entre las/os estudiantes normalistas rurales, juega un papel central en la formación política; en la medida que posibilita entrar en contacto con estudiantes de todas las ENR del país, lo cual, según sus propios testimonios, significa conocer contextos escolares y políticos diversos donde compartir intereses de lucha e identificar causas y demandas comunes, así como construir y vitalizar una red política nacional que alimenta la ideología del sujeto/a normalista rural y manda un mensaje de fuerza y cohesión al Estado ante sus políticas de precarización y criminalización del normalismo (González Apodaca, 2020, comunicación personal).

La cohesión de esta red política a nivel nacional, se hace evidente en los comunicados de apoyo que cada Normal Rural elabora ante hechos de atropello, violencia o sucesos extraordinarios en otras ENR, cerrando filas y fijando una postura común ante las autoridades (Ver Imagen 16). El apoyo llega a maximizarse cuando, como parte de la FECSM, se llevan a cabo acciones políticas colectivas más visibles, como las movilizaciones, marchas o tomas de casetas.²²⁵

²²⁵ Tal como sucedió después del 26 de septiembre de 2014, con la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa. Todas las ENR del país se movilizaron en sus estados y después se realizaron acciones políticas en la capital del país. Hasta la fecha, a cinco años de ese suceso, se siguen movilizandando en esa fecha para evidenciar las demandas de presentación con vida de sus compañeros que todavía no han sido encontrados.



FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES CAMPESINOS SOCIALISTAS DE MÉXICO
(FECSM)
COMITÉ EJECUTIVO ESTUDIANTIL "ALMA OAXAQUEÑA"
ESCUELA NORMAL RURAL "VANGUARDIA"
VILLA DE TAMAZULÁPAM DEL PROGRESO, TEPOS, OAXACA.



ATENTO COMUNICADO

A las organizaciones sociales.
A los medios de comunicación.
A la opinión pública.
A los padres de familia.
A las normales del país.
Al pueblo en general.

"LA NORMAL NO ES OTRA COSA QUE LA HERENCIA Y LA LUCHA DE NUESTROS CAMARADAS EGRESADOS".

Actualmente se vive en un mundo de corrupción, asesinatos, violencia de todo tipo; se vive en un mundo donde luchar por tus derechos se ha vuelto un crimen, claro es el ejemplo que vive nuestra delegación hermana **Escuela Normal Rural Mactumactzá de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas**, la cual hoy 4 de julio del presente año los estudiantes fueron brutalmente reprimidos por los cuerpos policiacos que envía el gobierno de Rutilo Escandón, puesto que a lo largo de estos meses el gobierno no ha cumplido con sus demandas centrales tales el pago de los trabajadores de la normal, recursos para la misma y reapertura del sistema, siendo esto un claro ejemplo de que no existe la 4ta transformación de la que tanto se hablaba.

Ante esta situación la Escuela Normal Rural de Tamazulápam se une al apoyo total a la delegación hermana y estaremos en espera de cualquier comunicado que nos haga llegar.

"SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE MACTUMACTZÁ".

"ALTO A LA REPRESIÓN A LA BASE ESTUDIANTIL"

¡POR LA LIBERACIÓN DE LA JUVENTUD Y CLASE EXPLOTADA!

¡¡¡VENCEREMOS!!!

Imagen 16: Comunicado del Comité Estudiantil Alma Oaxaqueña (ENRUVA), en apoyo a la Normal Rural de Mactumactzá, Chiapas. Fecha 4 de julio de 2019

Según lo descrito en este apartado, la formación política en la ENRUVA no se circunscribe a la formación de nuevos cuadros, sino que abarca diversos aspectos de la vida cotidiana en el internado, donde el Comité Estudiantil tiene incidencia directa y central. En ese sentido, volviendo a la categoría de formación dual, considero que no existe una división tajante entre ambas formaciones y sus respectivos currículos, sino que se imbrican en prácticas políticas, escolares y extraescolares donde las estudiantes desarrollan saberes políticos y experiencias "formativas", como las redes de movilidad entre las ENR y las actividades de la vida cotidiana dentro del internado. Son estas actividades las que forman parte de una praxis política en la que se constituyen sujetas.

Por otro lado, en el Comité Estudiantil, órgano central de la formación política, sobresale una estructura rígida, dogmática, ideológicamente ortodoxa y militarizada que permea también en dicha formación. Esto ha llevado a varios estudiosos a

hablar de un “adoctrinamiento” (Ortiz, 2012), que reproduce prácticas jerárquicas de desigualdad y control entre las estudiantes. Sin embargo, paradójicamente, para muchas sujetas normalistas estas prácticas son significadas como experiencias formativas y transformadoras de la construcción subjetiva de sí mismas como sujetas normalistas rurales²²⁶. Con ello, afirmo su agencia y su posibilidad de apropiación, rechazo y resistencia, dentro de los límites de dicho “adoctrinamiento”.

Encuentro que en la formación política conviven la obediencia, el acatamiento, pero también la disidencia y la resistencia. Como consecuencia, afirmo que dicha formación configura una sujeta normalista rural con capacidad organizativa, responsabilidad colectiva y autonomía, conocimientos construidos en la praxis política de su paso por los cargos del Comité y la organización del internado, pero que, contradictoriamente, coexisten con las jerarquías, el abuso del poder y las desigualdades de la formación casi militarizada recibida.

Finalmente, señalo que en la formación política también está presente un elemento que ha sido constante en otras prácticas de la cultura escolar de la ENRUVA: la *cultura del esfuerzo* y la lucha contra la adversidad, que sitúa a las estudiantes dentro de un camino recurrente de pruebas, que se repiten a lo largo de los cuatro años de su trayectoria en la Normal y que deben superar para “ganarse un lugar” y aspirar a ser maestras rurales en el futuro. Por ende, prácticas, ritos y acciones implicadas en la formación política, pero también en la vida cotidiana del internado, serán una prueba más en ese camino.

Esta noción, preciso, también refleja el carácter meritocrático de los sistemas educativos, donde la idea del trabajo y los méritos individuales son vistos como valores en sí mismos, garantes potenciales del éxito social y el bienestar económico. Además, la cultura del esfuerzo deriva en la construcción masculinizada de la normalista rural como una mujer “ruda”, resistente, tenaz y fuerte (física, mental y emocionalmente), en consonancia con la descripción de mujeres “aguerridas”, como generalmente se les conoce a las egresadas de la ENRUVA, según me comentó la maestra Sandra.

²²⁶ Sobre este punto se ahondará más en el siguiente capítulo.

4.4 Lo rural y el trabajo campesino: emblema identitario y práctica constituyente de la sujeta normalista rural

Las actividades agropecuarias constituyen otras prácticas analizadas dentro de la cultura escolar de la ENRUVA. Englobadas dentro de lo que las alumnas llaman “módulos de producción”, un eje importante de la formación integral que reciben las estudiantes dentro de las ENR, opera en el discurso como un marcador de identidad ya que se posiciona como un aspecto diferenciador del resto de las Escuelas Normales.

Su origen se remonta a la fundación de las Normales Rurales y los diferentes intentos para conjuntar los dos temas centrales del gobierno posrevolucionario -el campo y la escuela- y las dos metas solicitadas al maestro rural: la enseñanza de las primeras letras y la capacitación agrícola a la población de las escuelas a donde llegaba. De igual forma, la existencia de los módulos de producción, con sus talleres y actividades productivas²²⁷ fue pensada como una estrategia de autosustentabilidad del propio internado, que según Civera (2008), funcionaría mediante la venta de los productos que alumnas y alumnos cosechaban y producían. Fue tanta la importancia de estas actividades en su momento, que incluso pertenecían a la malla curricular dentro del Plan de estudios.²²⁸

Sin embargo, durante el trabajo de campo en la ENRUVA, fue visible la distancia entre el discurso exaltador de los módulos de producción y la puesta en práctica. Lo primero que noté es que la siembra de maíz ya no era una actividad realizada por las estudiantes, quienes sólo practicaban la cría de cerdos. Este punto es interesante, ya que los módulos de producción han sido una de las prácticas más inestables a lo largo de la historia de la ENRUVA, cuya existencia ha dependido del Comité Estudiantil y de su posibilidad (o no) para hacerse cargo de dichas

²²⁷ Cosechas, cuidado de animales, conservas, curtidos de pieles o lechería.

²²⁸ Como el caso del Plan de Estudios de 1935 donde existían materias como Trabajos agropecuarios (avicultura, hortalizas, jardines, apicultura, avicultura, cultivos extensivos, sericultura), Carpintería y Herraría rurales, Agricultura e industrias agrícolas (lechería, cría y explotación de cerdos) e Industrias y oficios de la región (alfarería y cestería), o el Plan de Estudios 1972, en el área de Formación Tecnológica era posible leer en la malla curricular actividad tecnológica y actividad agropecuaria como materias. Planes de Estudio consultados en Cruz López, José Luis (2000) Escuela Normal Rural Vanguardia: 75 años en la formación de docentes, México.

actividades, así como de la intervención de los directores en turno para retomarlas, según los recursos económicos existentes para promoverlas o no.

En la versión de algunos docentes, módulos de producción se llegó a convertir en un castigo usado por el Comité Estudiantil para aquellas estudiantes que desobedecían las reglas impuestas o para las alumnas de nuevo ingreso en su semana de inducción a la institución.

Curricularmente, a partir de la reestructuración al Plan de Estudios de 1975, dichas materias perdieron protagonismo (Hernández, 2015), hasta desaparecer por completo de la malla curricular. Esto no quiere decir que las actividades agropecuarias hayan dejado de realizarse en las ENR, sino que perdieron su formalidad como materias oficiales y, en consecuencia, el reconocimiento por parte de las autoridades educativas federales y estatales.

Hernández (2015) y Padilla (2019) también señalan el poco aprecio que los/as estudiantes de las ENR demuestran por las materias relacionadas con el campo, que no es visto como un espacio de formación, sino como una obligación y castigo. Sus estudios confirman lo dicho más arriba sobre el uso de los módulos de producción como amenaza o castigo del Comité Estudiantil a las alumnas disidentes.

Evidentemente estos cambios en el estatus de las prácticas productivas en las ENR se inscribe en un contexto social y político más amplio, caracterizado por: 1) el progresivo abandono y ahogamiento de estas escuelas, su creciente precarización y la falta de recursos para sustentar áreas formativas que en otro momento fueron centrales para el proyecto pedagógico modernizador nacional y 2) el abandono de las industrias rurales ante la tecnificación y la migración urbana, y con ello, el desprestigio del trabajo campesino y el tránsito de una política nacional que apostaba al campo, a otras que favorecen su abandono y despojo, a favor de intereses multinacionales. En este contexto, las actividades agrícolas se van representando como marginales y se construye una denostación progresiva del trabajo campesino, asociado a estereotipos de atraso y pobreza.

No obstante, en los testimonios de alumnas y egresadas de la ENRUVA, las actividades del campo en su experiencia dentro de la Normal suelen ser

mencionadas como significativas, -particularmente en la semana de inducción- y estructurantes de subjetividades como sujetas normalistas rurales. Ese es el caso de las alumnas Angélica y María Luisa de tercer año, que no sólo posicionan el saber sembrar y cosechar como rasgo diferenciador de otras Normales, sino también como un conocimiento útil en los contextos rurales donde trabajarán como maestras:

[pregunta sobre cuál es el rasgo particular de las ENR]...pues es que es en parte pero...quizá sí resalte lo político, pero yo siento que también resalta módulos de producción, porque a diferencia de las otras Normales nosotras somos rurales, y nos enseñan a trabajar la tierra, a como sembrar, a cosechar, y es como el fin, la finalidad de las que egresan de las normales rurales es que siempre van a ir a comunidades marginadas y ahí es donde ponemos en práctica ese conocimiento, que nos hace diferentes a las otras Normales que es nuestra esencia por ser rurales, el hecho de trabajar todo lo que es la tierra, con las personas, es como no sé, es la esencia esa también (Angélica y María Luisa, alumnas tercer año ENRUVA, entrevista realizada el 13 de marzo de 2019).

En la misma sintonía, Laura y Estela, otras alumnas de tercer año, también se expresan de las actividades agrícolas y los conocimientos del campo, adquiridos en su “hacer” cotidiano con módulos de producción, como una experiencia formativa:

[pregunto ¿qué hace diferente a las ENR del resto de las Normales?] Laura: pues yo creo que el trabajar con el campo no, más que nada no, porque las Normales Experimentales no tienen animales, no tienen terrenos de siembra, y nosotras sí, nosotras vamos al campo, cuidamos a los animales y todo eso

Estela: pues sí, concuerdo con, el trabajo de módulos de producción porque eso no hay en cualquier Normal y yo creo que hasta cierto nosotras que ya estamos en tercero pues a veces sí nos sentimos orgullosas se puede decir de platicar y decir es que a nosotras sí nos tocó ir al campo, ir a echar abono, ir a sembrar, cortar el frijol y pues no es cualquier cosa porque hay que pararse a veces tempranito ir a cortar el frijol o ya ir con tu cubetita, y tenis y camisa manga larga y tu gorra porque pues ya hay que ir al campo

Laura: a veces iban a dejar raciones al campo

Estela: o todas enlodadas o todo

Laura: con frío

Estela: algunas accidentadas, yo una vez me cortó con la hoz, me pusieron cuatro puntos, sí pero sí creo que es más que nada eso no (Estela y Laura, alumnas tercer año, entrevista realizada el 20 de marzo de 2019).

En primer lugar, en los testimonios es posible ver cómo lo rural y la idea de ruralidad se encuentra íntimamente asociada con la tierra y el trabajo productivo, rasgo que se considera representativo y único de las Normales Rurales y, por ende, marcador identitario diferenciador del resto. En la relación con el trabajo productivo, las alumnas destacan los saberes prácticos adquiridos en torno a la siembra y el cuidado de ganado, que sustentan el carácter formativo de dicha actividad. Además,

mencionan con especial atención el esfuerzo y sacrificio que implican dichas actividades, y cómo “sortear” tales dificultades, significa aprobar “una prueba más” de su proceso formativo en el internado.

Sin ser ya una actividad formalizada dentro del Plan de estudios, y ocupando un lugar marginal y denostado, las prácticas de módulos de producción mantienen un sentido pedagógico para las alumnas de la ENRUVA. En tanto experiencias formativas, alimentan la configuración de una sujeta normalista rural fuerte, capaz de resistir la jornada extenuante que implica el trabajo agrícola. Esta construcción acentúa la imagen de fuerza, rudeza y tenacidad de las normalistas rurales de la ENRUVA.

Finalmente, las significaciones del trabajo agrícola y campesino también se construyen desde las propias trayectorias familiares y experiencias campesinas de las alumnas. Es el caso de Nancy, egresada que me platica sobre las actividades agrícolas realizadas en la semana de inducción:

pues sí...la semana de socialización fue una cuestión de trabajo físico un poco extenuante no resultaba extraño de mi porque pues yo provengo de familia campesina, si tengo, por ejemplo mis papás aunque fueron profesores trabajan en el campo, mis abuelos todos son campesinos y en mi pueblo se cultiva café...yo tenía la noción o sea no resultaba extraño para mí la cuestión del campo sino la cuestión fue...eh la sobrecarga de trabajo físico eso sí fue como...recuerdo que el martes de la semana de socialización yo le hablé a mi papá y le dije que no aguantaba, que no aguantaba...y dice mi papá no hija si tú sabes trabajar, aquí es lo que hemos hecho toda la vida... (Nancy, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 6 de octubre de 2018).

El testimonio de Nancy hace evidente cómo es que las normalistas rurales, en tanto sujetas sociales, se construyen desde sus historias y experiencias familiares, como un bagaje para dar sentido al presente. Su familia campesina y los saberes productivos de la siembra de café son un recurso para (re) significar las prácticas agrícolas en la ENRUVA, ya no sólo desde el discurso históricamente configurado del normalismo rural, sino desde su propia historia personal. Esto permite comprender la supervivencia de dichas prácticas como significativas y distintivas del ethos normalista rural.

La asociación de las prácticas agropecuarias con el castigo físico, alude al ejercicio del poder en la estructura institucional de la ENRUVA, protagonizado tanto por las autoridades educativas como por las alumnas con mayor jerarquía y posición

de poder. Sobre estas formas de disciplina y control sobre los cuerpos de las normalistas ahondaré a continuación.

4.5 Jerarquías, disciplina y control social: prácticas e ideologías sexo genéricas en la ENRUVA

En este apartado abordo una serie de prácticas de la cultura escolar, en las que es posible analizar la reproducción de un orden jerárquico, mediante prácticas de disciplinamiento y control del cuerpo de las estudiantes mujeres normalistas. Lo que me interesa evidenciar es cómo este tipo de prácticas imponen ideologías sexo genéricas que implican una muy clara desigualdad y discriminación hacia las normalistas rurales, en tanto jóvenes mujeres, y, por ende, determinan la producción de un tipo de sujeta normalista rural.

En el trabajo de campo realizado con las alumnas de la ENRUVA y los testimonios de sus egresadas y egresados²²⁹ de diferentes generaciones y Normales Rurales, encontré diferencias sustanciales entre las experiencias vividas por las alumnas mujeres y los alumnos hombres en su paso por las ENR. Estas diferencias se traducían en diferentes prácticas de la cultura escolar relacionadas con las normas disciplinarias, los castigos, el ejercicio de la sexualidad y las reglas morales que pesaban de manera más clara y contundente sobre las normalistas mujeres. Para abordar estas diferencias opto por clasificarlas en tres ámbitos:

1.- La entrada y salida de la Normal

Una diferencia evidente reportada en los relatos de egresadas y egresados, tiene que ver con la restricción de las salidas y el estricto resguardo de las alumnas mujeres en las Normales Rurales.

Cuando hablaba en los apartados anteriores sobre la sensación de encierro del internado, me refería a que las alumnas de la ENRUVA sólo pueden salir de la escuela ciertos días y para fines muy específicos, previa notificación al Comité Estudiantil o a la parte directiva, según sea el caso. Incluso la barda de la escuela, en versión de varios ex trabajadores no docentes, se construyó para evitar que las estudiantes salieran sin autorización, así como para evitar que los jóvenes de la

²²⁹ Todos ellos originarios de Tamazulapan y que habían pertenecido a tres ENR varoniles diferentes: Escuela Normal Rural de Ayotzinapa (Guerrero), la Escuela Normal Rural de Mactumatzá (Chiapas) y la Escuela Normal Rural de Tenería (Edomex).

comunidad entraran a verlas. Esta restricción de la movilidad siempre aparece justificada, tanto por docentes como ex directores, como una manera de “resguardar y proteger” a las estudiantes mujeres, desde una visión paternalista y bajo argumentos morales. Se trata de “cuidar la moral y la imagen de las chicas” pero también “cuidar la imagen de la propia escuela”, fue uno de los comentarios recurrentes.²³⁰

Mi sorpresa fue grande cuando en los relatos de los egresados varones, dicha restricción era inexistente, ya que los estudiantes hombres de las tres ENR, podían salir al pueblo los fines de semana, para ir a alguna fiesta, baile o también para tener un trabajo de medio tiempo que les proporcionara un ingreso extra. Las ENR varoniles sí están cercadas y también se restringen las salidas, pero en la generalidad las reglas son más laxas y las autoridades más permisivas en la movilidad de los estudiantes fuera de la EN.

2.- Embarazo como motivo de expulsión

A decir de las integrantes del Comité Estudiantil, y de varias egresadas de la ENRUVA, un requisito no explícito en la convocatoria de nuevo ingreso es la prueba de no gravidez para las estudiantes. La razón principal de esta prueba, argumentan las propias alumnas del Comité, es la seguridad de la estudiante y el cuidado de su salud, debido a que se requiere un arduo trabajo físico dentro de la Normal y no se cuenta con el servicio médico suficiente ante algún problema que se pueda suscitar, en dado caso de embarazo.

No obstante, para los ex directores y ciertos docentes de la Normal, el argumento se fundamenta más bien en una cuestión de imagen social que se tiene que “cuidar” ante la sociedad, sobre todo, aducen, porque las alumnas irán a realizar prácticas docentes en diferentes comunidades rurales y serán “mal vistas” dentro de las mismas.

A veces, me comentaron, los mismos docentes de las primarias criticaban a los maestros normalistas por permitir a las alumnas practicantes embarazadas

²³⁰ Y no hay que olvidar que también en la propia comunidad de Tamazulapan se juzga a las normalistas mujeres bajo argumentos morales y de “buen y correcto” comportamiento de las jóvenes, como expliqué en el capítulo tres. Así, aquéllas que se salían de lo esperado por ciertos sectores de la comunidad, eran calificadas de “libertinas” y “alocadas”.

continuar con sus estudios. Una de las exdirectoras de la ENRUVA, egresada de la misma, me comentaba que esta actitud de rechazo y expulsión de las alumnas embarazadas lo que reflejaba más bien era una discriminación basada en un juicio moral por el ejercicio libre de la sexualidad de las estudiantes y, como “padres avergonzados”, los directivos y docentes reproducían su papel paternal sancionador por dicha “deshonra” (Entrevista Aurora, egresada, ex docente y ex directora ENRUVA, entrevista realizada el 25 de septiembre 2018).

Este hecho contrasta enormemente con las ENR varoniles, donde la permanencia en la Normal no se encuentra condicionada por la vida sexual o paternidad de los estudiantes varones. Incluso varios alumnos, por ejemplo, de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, están casados y cuentan con hijos o hijas (Gibler, 2016).

3.- Las formalidades y disciplina en las prácticas de organización política del Comité Estudiantil

El último punto está relacionado con la rigurosa disciplina comentada antes en relación a los puestos directivos de Comité Estudiantil y lo que las alumnas nombran como las “formalidades”: no usar maquillaje ni ropa escotada o pegada, no tener novio, no hablarle a ningún alumno hombre de otra Normal durante las marchas, encuentros o brigadeo como FECSM (lo que es nombrado como “fraternar”). Estas restricciones no quedan muy claras cuando se trata de los puestos directivos en las ENR varoniles y al menos en los testimonios que pude escuchar nunca fueron mencionadas por los egresados hombres.

Además, cuando alguna alumna infringe ciertas formalidades se vuelve acreedora de un castigo o sanción, que puede ser desde una multa económica hasta ser destituida del puesto o cargo.²³¹ En algunos otros casos, según me confesaron algunas estudiantes, el castigo implica el aislamiento de la persona dentro de los locales del COPI, como una especie de advertencia más severa.

La posibilidad de las sanciones y los castigos se logra por la amplia y compleja estructura del Comité Estudiantil que ya fue explicada en el apartado 4.3,

²³¹ Tal como le pasó a Esther cuando se fue a bailar a Huajuapán siendo secretaria del Comité de lucha. Ver apartado 4.3

donde cada una de las carteras cuenta con objetivos y fines específicos para organizar, pero también controlar la vida cotidiana dentro del internado. Junto con la estructura y organización, las jerarquías también ya referidas, contribuyen a esta vigilancia y, así como me comentaron varias integrantes y exintegrantes del Comité Estudiantil, existe una lógica paternalista que fundamenta los puestos y cargos dentro de dicho Comité: la idea es que las alumnas en esos puestos, con un especial énfasis en la secretaria general, desempeñan el papel de “madres”, cuidadoras, hermanas mayores, modelos y ejemplos para las “hijas” alumnas, en clara consonancia con la idea del internado como una gran familia (Civera, 2006; 2008). Esta idea se gestó desde la fundación de las ENR en los años veinte del siglo pasado, pero el padre era el director de la escuela que, junto a su esposa, fungían como los padres postizos del alumnado-hijos. Por lo tanto, si bien esta lógica paternalista posibilita la solidaridad, los cuidados y el acompañamiento entre las normalistas dentro del internado (las redes colectivas y la hermandad mencionada al inicio del capítulo), también es cierto que el propio Comité Estudiantil es el que se vuelve un ojo vigilante, de control y muchas veces figura autoritaria para las propias alumnas. Su figura se presenta, contradictoria y compleja, con distintos matices.

De esta manera, los castigos y sanciones descritos, en el marco de las prácticas políticas promovidas por el Comité, pueden ser vistos, siguiendo a Foucault (1975), como métodos disciplinarios para controlar el cuerpo de las estudiantes ya que éstos posibilitan “un control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (142). También llamadas “disciplinas”, dicho autor refiere que son históricas pero utilizadas como fórmulas generales de dominación desde el siglo XVII, y cuyo fin central es fabricar cuerpos dóciles. Por lo tanto, las prácticas promovidas por el Comité, en tanto procedimientos disciplinarios lo que permiten es la reproducción de las jerarquías y la sujeción de las normalistas hacia el Comité. No obstante, esta dominación y reproducción no está exenta de múltiples resistencias, resignificaciones y apropiaciones de las normalistas rurales, en tanto sujetas con agencia, que revierten y se contraponen al control y el disciplinamiento,

como se ha visto en otras prácticas y se verá con más detalle en el capítulo siguiente.

Como último punto, es importante resaltar que las diferenciaciones y desigualdades entre internados femeniles y varoniles no es actual. Como ya se comentó en capítulos anteriores, la existencia del currículum sexuado durante las primeras décadas de las ENR hablaba ya de una diferenciación en el tipo de formación de normalistas, asociada al género y a los roles asignados a mujeres y hombres en cada época. No obstante, existen estudios históricos (García, 2019; Vite, 2019) que reportan cómo desde los inicios de estas escuelas, aun dentro del proyecto de la coeducación, existieron marcadas restricciones morales diferenciadas y expectativas de roles genéricos entre estudiantes hombres y mujeres, las cuales tendían a ser más permisivas para los hombres y más estrictas para las mujeres.

De igual modo, los estudios muestran las presiones para las alumnas de las ENR en el cuidado del ejercicio de su sexualidad y cómo era de vital importancia “cuidar el nombre e imagen de la Normal, no poner[lo] en entredicho” (García, 2019: 175) con sus acciones y comportamientos, aspecto ausente en el caso de los estudiantes hombres.

Estas restricciones y diferenciaciones entre internados echaron mano, según Civera (2008), de los posicionamientos patriarcales sobre el manejo de la sexualidad por parte de las mujeres, los cuales se justificaban por una supuesta falta de control de las mujeres sobre su sexualidad, pero, agregaría, también en las desigualdades estructurales existentes entre hombres y mujeres y las ideologías sexogénicas que marcaban (y siguen marcando) ciertos roles para mujeres y hombres.

Así, como ya se explicó en el capítulo dos, las construcciones sociales en torno al cuerpo de las maestras mujeres, en particular de las maestras porfirianas y revolucionarias (López, 2008), se basan en situarlo como un instrumento pedagógico y moral ante la población de las comunidades, caracterizado, en ese sentido, como depositario de pureza y virtud.

En el caso particular de la ENRUVA, lo interesante es que estas construcciones patriarcales en torno al cuerpo de las normalistas mujeres, así como la búsqueda del control del cuerpo de las estudiantes y su vigilancia se presenta, tanto en el discurso como en las distintas prácticas dirigidas por el Comité Estudiantil, como formas de autocontrol, autodisciplinamiento y la vigilancia mutua necesaria entre las mismas alumnas.

4.6 Las prácticas docentes de las normalistas rurales: conciencia social, autonomía y organización colectiva

Las últimas prácticas analizadas dentro de la cultura escolar de la ENRUVA serán las prácticas docentes de las normalistas rurales, puesto que la Normal Rural es un espacio de formación docente donde la dimensión pedagógica juega un papel relevante en la estructuración de subjetividades e identidades de las normalistas rurales. No obstante, la descripción y análisis de las mismas se realizó más desde las voces de las egresadas y alumnas de la ENRUVA que desde la observación etnográfica, debido a las condiciones particulares en las que se suscitó el trabajo de campo.²³²

Las prácticas docentes constituyen uno de los ejes más importantes de la formación docente de las normalistas. En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, en todos los semestres las alumnas tienen diferentes “acercamientos a las escuelas primarias”, lo que implica que a lo largo del semestre tengan que ausentarse ya sea una semana, varias e incluso meses (para aquellas de los últimos semestres, cuando se hacen cargo de un grupo entero por casi seis meses) para trasladarse a sus comunidades de práctica y realizar actividades en las primarias a las que fueron asignadas.

²³² Si bien realicé un acompañamiento a un grupo de cuarto año en sus prácticas docentes de tres comunidades rurales de Nochixtlán, los objetivos de éste se centraron más bien en capacitar a las alumnas en el manejo de software para editar audios y conocimientos generales para elaborar guiones radiofónicos, en el marco del trabajo colaborativo sobre Radio Escolar que emprendí con la maestra Alicia y su grupo. Por lo tanto, las visitas a las practicantes no se centraron en un proceso de observación de sus prácticas docentes, aunque algunos aspectos de éstas pudieron ser reconstruidas desde lo que ellas me compartieron después. Además, la dimensión pedagógica como estructurante de la configuración de la sujeta normalista rural será abordada desde su configuración subjetiva en el capítulo cinco.

Esta actividad es una característica de todas las Escuelas Normales²³³ y una de las más importantes debido a que constituye experiencia frente a grupo, para algunas la primera en su vida, y determinante para afianzar su vocación, crear una o de plano arrepentirse de la misma (Rosas, 2003).

Lo interesante es que en estos acercamientos las alumnas viajan en grupo y se quedan a vivir en las distintas comunidades, lo cual genera un sinfín de experiencias nuevas. Así, las prácticas docentes se configuran como un punto nodal de la formación y configuración de la sujeta normalista rural, centrada en un ser y hacer pedagógico y social dentro de las escuelas primarias, pero también en las comunidades de práctica.

Generalmente cuando se habla de la formación docente en las Normales, se parte del “deber ser” del docente construido desde el espacio educativo que, a decir de Rosas (2003) puede ser descrito como “la forma en que conciben los maestros su función a partir de la imagen que les presenta la escuela Normal” (82). Este “debe ser” docente se va a complementar, confrontar o articular con la praxis pedagógica en las escuelas de práctica, y para el caso analizado, el resto de las prácticas de la cultura escolar de la ENRUVA.

De acuerdo a los testimonios de alumnas y egresadas, uno de los aspectos sobresalientes de las prácticas docentes se fundamenta en el compromiso social de las normalistas con el contexto comunitario de la primaria y su implicación en las distintas prácticas sociales del mismo. En la breve experiencia que tuve con el grupo de cuarto año durante sus prácticas intensivas, pude observar cómo las alumnas practicantes convocaban a padres y madres de familia para distintas actividades (particularmente la realización de un huerto escolar) y la respuesta solidaria conseguida, la negociación con el Comité de padres de familia de la primaria para llevar a cabo recorridos escolares por lugares emblemáticos de la población o el cabildeo con las autoridades municipales para permitir el paso de una camioneta por un camino prohibido a raíz de conflictos territoriales entre dos comunidades. Además, estas experiencias fueron recurrentes en los testimonios de varias

²³³ Las prácticas docentes no siempre estuvieron en los Planes de Estudio de la formación normalista. Éstas se instauraron en el Plan de 1975 por primera vez dentro del séptimo y octavo semestre (Cruz, 2000).

egresadas que me narraron cómo buscaban, ante todo, en las prácticas docentes, colaborar con la comunidad en la resolución de algunos pendientes o conflictos comunitarios que desde las escuelas primarias era posible observar.

Parte de este actuar, sin duda, tiene que leerse en un plano de larga duración donde la figura del maestro rural posrevolucionario, cuyo compromiso social con la comunidad llega a ser más importante, a veces, que su propia función centrada en el aula (Latapí, 1998; De Ibarrola, 1998), ha pervivido como una de las funciones sociales relevantes del/a sujeta normalista rural.

Otro aspecto mencionado como central de dichas prácticas fue la creatividad y esfuerzo de las estudiantes para sortear las dificultades pedagógicas halladas en sus salones de clases. Muchas de las dificultades están asociadas a los contextos precarios y desiguales, social, económica y educativamente, de las comunidades de práctica y de sus alumnos y alumnas, lo cual se refleja en bajos niveles de comprensión lectora y habilidades matemáticas, ausencia de padres y madres de familia debido a los altos índices de migración, ausencia de los propios estudiantes que muchas veces participan como jornaleros agrícolas con sus familias en temporadas de cosechas o la desnutrición de niños y niñas que impiden un mejor desempeño en el salón de clases. De acuerdo a alumnas y egresadas, estos aspectos estructurales se traducen en un bajo desempeño dentro del aula o una falta de apoyo por parte de los padres y madres en las tareas de sus hijos e hijas. No obstante, en los testimonios sobresale la adaptación de los métodos, estrategias y material didáctico de las normalistas a las particularidades contextuales mencionadas, en aras de poder dar una atención sensible y empática.

Junto con este interés y esfuerzo por adaptar y contextualizar la práctica docente, en los testimonios de las practicantes de cuarto año que pude acompañar, también estuvieron presentes los deseos de instaurar disciplina en el aula, o lo que se conoce como “controlar” al grupo, o acabar en tiempo y forma con la planeación de actividades, puntos que generalmente se vuelven exigencias del “deber ser docente” y que entran en tensión y contradicción con la idea de adaptabilidad y sensibilidad a las diversidades de perfiles y contextos hallados en los salones de clases. Esto denota lo complejo de la práctica docente y la búsqueda de equilibrios

entre aspectos estructurales institucionalizados (cumplir con el programa, controlar al alumnado) y la posibilidad de agencia de las normalistas a través de adaptaciones contextuales que pueden ser vistas como resistencias.

Como último aspecto, en las brigadas de alumnas asignadas a una comunidad se vuelve vital la auto-organización, disciplina y autonomía del equipo de alumnas para su subsistencia en las distintas comunidades y escuelas donde realizan su trabajo. Por ejemplo, durante mi acompañamiento pude observar cómo en cada comunidad las normalistas se habían organizado colectivamente en comisiones y turnos para el aseo del espacio y la preparación de la comida, además de que resolvían sus necesidades y problemáticas en las escuelas como colectivo y desde los (a veces pocos) recursos con los que contaban. En una de las brigadas, se contaba con una pequeña cocineta prestada por una de las integrantes y entonces las alumnas tenían un rol de actividades donde cada semana se asignaban los lugares para cocinar, esto con el fin de ahorrar recursos. Otro caso fue la ayuda mutua entre compañeras para realizar sus actividades y materiales didácticos previos a las sesiones. También, como se mencionó antes, el equipo de la brigada se organizó colectivamente para gestionar con la presidencia municipal o el cabildo algún tipo de ayuda para sus actividades con la comunidad o con el comité de padres de familia para llegar a acuerdos que permitieron el trabajo dentro de la escuela o la solución de hospedaje o comida para las estudiantes con alguna persona de la comunidad.

De esta manera, es posible hablar de las prácticas docentes, más allá de lo que ya se ha dicho de ellas como referente central en la construcción sobre el trabajo docente (Hilario, 2011), como espacios formativos para las normalistas en capacidad de autonomía, autosuficiente y organización colectiva, así como el compromiso y la conciencia social como rasgos esenciales de las estudiantes que guían su acción docente. Estos últimos rasgos se verán reflejados con lo que varias estudiantes me comentaron de sus prácticas docentes: que les permitió “mirar la realidad educativa oaxaqueña” y les permitió acercarse “a lo que nos íbamos a enfrentar ya como maestras rurales”. Por lo tanto, las prácticas docentes también se convierten en estructurantes de un tipo particular de sujeta normalista rural, entre

los entramados históricos e institucionalizantes del normalismo rural pero también desde la agencia de las estudiantes en contextos particulares.

Conclusiones

El objetivo del capítulo fue analizar la configuración de la normalista rural desde ciertas prácticas escolares de la cultura escolar de la ENRUVA. Para lo cual se partió de la cultura escolar desde su doble dimensión: un plano estructural, en tanto institución histórica, y un plano de lo cotidiano. Esto me permitió describir la cultura escolar de la ENRUVA estructurada bajo una serie de prácticas propias de una institución disciplinar (Foucault, 1976), donde se mira el internado como una maquinaria de control, con una normatividad rígida que tiene como fin ejercer orden, control y vigilancia sobre los cuerpos y comportamiento de las alumnas, sin eventos inesperados y con una serie de rituales, símbolos y emblemas aparentemente inamovibles en el tiempo. Además, bajo esta lógica fue posible describir la reproducción de representaciones precarizadas y racializadas de las sujetas (las instalaciones precarias, la asociación del trabajo campesino a una actividad marginal o de castigo) al igual que la imposición de ideologías sexo genéricas y normas morales de comportamiento, por parte de las autoridades educativas, pero también del Comité Estudiantil, que lo que hacen es reproducir desigualdades interseccionales en las alumnas.

Sin embargo, dentro del análisis de las prácticas también se encuentran grietas y espacios intersticiales donde es posible mirar procesos de resistencias y apropiaciones (Rockwell, 1996; 2005) de espacios, emblemas, tiempos escolares, ámbitos de autoridad y decisión que son disputados a las autoridades escolares y a la propia organización estudiantil.

De igual modo, el análisis remarca la dimensión subjetiva que las alumnas construyen del tiempo y el espacio a partir de las diversas maneras de estar en un mismo lugar y momento, pero también ayudan a entender cómo es que “la vida cotidiana escolar [está] llena de intersticios, ranuras, resquicios, fisuras, grietas o fallas” (Rockwell, 2011: 239) que permiten “medir” el peso de la cultura dominante de la ENRUVA en el estar y experimentar, así como de la agencia de las estudiantes.

Por otro lado, la incorporación de los tres planos temporales (Rockwell, 2010) dentro del análisis de las prácticas de la cultura escolar ayudó a mostrar que tanto prácticas como discursos del normalismo rural no permanecen inamovibles a lo largo de los 95 años de la historia de la ENRUVA, pero tampoco muestran radicales transformaciones, sino que existen rupturas y continuidades dentro de la cultura escolar, lo cual refrenda su carácter dinámico, cambiante y no homogéneo.

Finalmente, en el análisis de la cultura escolar de la ENRUVA y sus prácticas fue posible observar la configuración, caracterizada por la contradicción y ambivalencia, de la normalista rural como mujeres aguerridas, “rudas”, resistentes a las condiciones precarias y los contextos difíciles, fuertes y creativas ante dichos contextos, autónomas y autosuficientes pero al mismo tiempo conviviendo con la obediencia, la jerarquización y las relaciones de poder que las oprimen y las sitúan en contextos desiguales desde su condición de género, etnia, clase social y generación. No obstante, además de que las alumnas no permanecen pasivas frente a dichas desigualdades, es necesario situar estas construcciones dentro de un campo de disputa hegemónica, donde se contestan intereses y políticas neoliberales que ya no resultan compatibles con el normalismo rural y su sistema de internado, lo cual ha situado a las normalistas rurales, en tanto sujetas sociales y políticas, en la precarización, desprestigio y criminalización y, por ende, las ha obligado a buscar vías de autosuficiencia, supervivencia y defensa del proyecto normalista rural ante los embates del Estado y su política.

Capítulo 5.- ¿Qué significa ser normalista rural? Construcciones desde las subjetividades de las estudiantes normalistas de la ENRUVA

Introducción

En este capítulo la atención se concentra en la última de las dimensiones de análisis propuestas en esta investigación para analizar la configuración de la sujeta normalista rural: desde la construcción subjetiva que hacen de sí mismas como sujetas normalistas rurales, a partir de sus experiencias biográficas y escolares en la Normal Rural, leídas desde el presente como estudiantes y egresadas de la ENRUVA. Es decir, el interés se concentra en cómo desde sus narrativas interiorizan, experimentan y construyen sentidos sobre su ser normalista rural y las características e imágenes que las representan e identifican.

Por lo tanto, el interés de cerrar con un análisis concentrado en las sujetas sociales y en sus narrativas biográficas, conformadas por sus memorias, experiencias, afectos y reflexividades, radica en recuperar la valoración del actor social como “un sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad” (Pujadas, 2000: 127). Así, con las historias de vida de tres normalistas (una de ellas egresada) que presento como eje central del capítulo, quiero dar relevancia a sus experiencias de vida en su acción dentro de la sociedad, con lo cual enfatizo en “la importancia de las vivencias personales en los marcos institucionales y el impacto de las decisiones personales en los procesos de cambio y estructuración social” (Aceves, 2008: 6).

Esto permite presentar a las normalistas rurales como sujetas complejas, productoras de conocimiento social y a la configuración de sus subjetividades como base de su agencia social. Además, el compromiso que adquirí con varias de ellas y las identificaciones y simpatías por su movimiento estudiantil me llevaron a reconocer y hacer visible su protagonismo dentro de la investigación, desde su capacidad de agencia precisamente como jóvenes mujeres en hechos controversiales como la toma de la Normal, en aras de exigir sus derechos educativos y sociales históricamente negados, pero también frente a las estructuras

de clase, género y etnicidad que atraviesan el normalismo rural, como se identificó en los capítulos anteriores, y, por ende, evidenciar la configuración, en clave femenina, de la sujeta normalista rural que se construye desde sus propias voces.

Para llevar a cabo el objetivo de este capítulo, retomo la idea de subjetividad como la serie de instancias y procesos de producción de sentido a partir de los cuales los sujetos, en tanto individuos, pero también colectividades sociales, construyen y actúan sobre la realidad (Torres, 2000). Por ende, la subjetividad estaría conformada por valores, creencias, imaginarios colectivos, representaciones sociales, ideologías, saberes, sentimientos, visiones de futuro...desde los cuales “los sujetos elaboran su sentido experiencial y sus sentidos de vida” (Torres, 2000: 91). De igual modo, siguiendo a Torres (2000), en tanto fuente de sentido, la subjetividad tendría una triple función: ayuda construir la realidad (cognitiva), permite orientar y elaborar la experiencia de los sujetos (práctica) y posibilita a los sujetos a definir su identidad (identitaria).

Un punto importante es el carácter social de la subjetividad ya que al pensarla como procesos que dan sentido a nuestra relación con el mundo, la subjetividad hace referencia al sentido de construcción de sí mismo del sujeto “pero en relación con otros y dentro de determinados espacios sociales” (Aquino, 2013: 271), por lo que se inscribe en lo social ya que la conciencia de sí que haga el sujeto se conforma mediante un proceso social y en relación con los otros (Jimeno, 2007).

Al retomar esa naturaleza social e histórica de la subjetividad, posibilita remarcar su carácter instituido, por estructuras y formaciones sociales y culturales (Ortner, 2006) lo cual garantiza cohesión y orden social, e instituyente, puesto que sustenta procesos de resistencia y genera nuevos órdenes de la realidad (Torres, 2000). Este punto está relacionado con el debate teórico que se precisó en la Introducción en torno a la constitución social del sujeto y su posibilidad de agencia social pero dentro de marcos estructurales específicos.

En ese sentido, Ortner (2006) plantea la subjetividad como la base de la agencia del sujeto social: “cómo actúa la gente en el mundo, aunque se sepan actuados por el mundo” (110). Así, para esta autora, los modos de percepción,

afectos, pensamientos, deseos y miedos que constituyen la subjetividad de los sujetos sociales son los que originan y animan su actuar, pero desde las “formaciones sociales y culturales que delinear, organizan y provocan esos modos de pensamiento, deseos y miedos” (Ortner, 2006: 107).

Entonces, para poder analizar las subjetividades de las alumnas y el papel que juegan en la construcción subjetiva que hacen de sí mismas como sujetas normalistas rurales hago uso de sus historias familiares y escolares que, como narraciones biográficas, se presentan como construcciones donde la experiencia de vida se reviste de sentido (Creus, 2011; Bernasconi, 2011), mediante un proceso reflexivo que otorga significado a lo sucedido y vivido (Bolívar, 2002) y que entonces muestra sesgos subjetivos y personales que evidencian posiciones, sensibilidades y la manera individual que viven los sujetos sus experiencias (Pujadas, 2000).

Por lo tanto, la pertinencia de analizar las historias familiares y escolares de las normalistas rurales radica en su composición narrativa en sí y en el hecho de que dichos relatos se convierten en un vehículo de la construcción intersubjetiva y de la experiencia subjetiva que implica ser una normalista rural, desde lo que vivieron en sus contextos familiares antes de llegar a la ENRUVA, pero también desde los sentidos y significaciones otorgadas a ciertas prácticas, saberes y vivencias en su paso por la ENRUVA. En ese sentido, las narrativas biográficas y escolares de las colaboradoras serán en sí la construcción subjetiva que exprese sus emociones, ideas, creencias, miedos, visiones de mundo, deseos.... desde los cuales se constituyan como sujetas normalistas rurales con ciertas características particulares.

Para lograr el objetivo, el capítulo se encuentra dividido en dos grandes apartados: en el primero, presento las historias familiares y escolares de Daniela, Elizabeth y Nancy²³⁴, dos alumnas de la ENRUVA (segundo y cuarto año) y una egresada con 10 años como maestra rural²³⁵, reconstruidas desde diferentes nudos

²³⁴ A petición de ellas, he modificado los nombres originales.

²³⁵ Elegí a dos estudiantes de dos años distintos de la carrera (segundo y cuarto año) y una egresada con el fin de mirar cómo es que el tiempo de estadía en la Normal modificaba las construcciones subjetivas del ser normalista rural, para el caso de las estudiantes, y cómo es que la distancia temporal y la experiencia como

temáticos²³⁶ a partir de los cuales se entremezclan la voz de las colaboradoras junto con mi propia voz como organizadora de la narración. Dentro de estas historias un papel central será la reconstrucción de su estadía dentro de la ENRUVA y lo que para las colaboradoras constituyeron experiencias significativas y formadoras en su construcción subjetiva como sujetas normalistas rurales. Por su parte, en el segundo apartado, realizo el análisis de las historias a partir de seis dimensiones temáticas desde las cuales es posible mirar desde dónde y cómo se están construyendo subjetivamente como normalistas rurales y qué imágenes y características priorizan en cada una de éstas.

5.1 Las historias familiares y escolares de las colaboradoras

5.1.1 DANIELA (segundo año)

Daniela fue la primera estudiante normalista que conocí en la ENRUVA durante mi trabajo de campo. Llegó al archivo porque la encargada era su amiga y pasó a saludarla. Permaneció un rato platicando y como me encontraba ahí me incluí en la conversación. El tema era el movimiento estudiantil y el papel del Comité Estudiantil. Ella pertenecía a la cartera de COPI y nos comentó lo complicado que habían sido las negociaciones. También comenzó a explicarnos las distintas reglas y formalidades que como integrante de COPI tenía que cumplir y las implicaciones de la formación política en sus dos años como alumna. Varias veces remarcó que, si llegaba a un puesto alto en el Comité el próximo periodo, haría las cosas diferentes en su gestión. Nos dejó en claro que entrar a la Normal había sido una de sus mejores decisiones en la vida, le había enseñado a darse valor para hacer muchas

maestra rural proveía de otros elementos desde los cuales dar sentido a la experiencia en la ENRUVA, para el caso de la egresada.

²³⁶ Hablo de “nudos temáticos” para referirme a un entrecruce de temas alrededor de uno principal, deliberadamente elegido para resaltar ciertos aspectos de la historia escolar y familiar. La metáfora del “nudo” es útil en la medida que me permite remarcar el entrelazamiento de planos que supone el proceso de reconstrucción biográfica, como lo comenta Creus (2011), se trata de una superposición de planos entre “la experiencia vivida y la experiencia reconstruida por aquel que la vivió, semejanza y diferencia entre el antes y el ahora, entre la percepción y el recuerdo...” (65). Esa idea no es nueva, ya que Di Leo y Camarotti (2017), en su estudio sobre trayectorias biográficas y procesos de individualización de jóvenes en Argentina, hablan de nodos biográficos, concepto proveniente de la informática, para referirse a los “puntos nodales en los que confluyen múltiples conexiones entre las dimensiones personales, vinculares y estructurales, constitutivas de los procesos de individuación de las y los jóvenes” (1027). Como dicen los autores, esta idea de nodo es útil para remarcar la heterogeneidad de hechos y significados presentes en los relatos y en las entrevistas.

cosas, como hablar frente a muchas personas en los eventos nacionales de la FECSM, y *si volvería a nacer me gustaría ser* [nuevamente] *normalista*. Entre broma y risas, la encargada le comentó que eso que había dicho era *muy FECSM* y que ya estaba *adoctrinada*. Así, de manera breve y contundente, Daniela nos había resumido su experiencia como normalista rural e integrante del Comité Estudiantil.

La manera tan sociable en que había hecho plática, así como la fluidez de la conversación, aun cuando no me conocía del todo, me dieron la confianza suficiente para pedirle después una entrevista sobre su experiencia como normalista rural. La petición formal de la entrevista se la haría unas semanas después cuando la volví a encontrar en los pasillos de la Normal, intercambiamos números de celulares y comenzamos una conversación por WhatsApp para organizarnos.

La primera entrevista fue el 20 de enero de 2019, después de varias fechas fallidas, ya que sus actividades de cierre de semestre complicaban el encuentro. Fue ahí cuando me di cuenta que la jornada escolar de una normalista rural era extenuante, entre las clases, sus talleres por la tarde y las actividades políticas volvían imposible tener un tiempo libre para platicar de su vida. Por cierto, sólo pudimos encontrar fecha un domingo. Esta primera entrevista abrió la posibilidad de platicar con otras dos alumnas más, Elizabeth, cuarteña y Karina, amiga de Daniela, de su mismo año y grupo y hermana de Elizabeth. La entrevista fue grupal en el dormitorio de Daniela y Karina. Nos tardamos otro día más para terminar todas las preguntas de mi guía y las nuevas que fueron surgiendo. Ese segundo día pudo ser concertado hasta el 15 de febrero, otra vez por la saturación de sus actividades.

Unos meses después, pude formalizar dos sesiones más con Daniela, ahora ya de manera individual, para acercarme a su vida antes de entrar a la ENRUVA: el 1 de mayo, aprovechando el día de asueto y el hecho de que se encontraba en sus prácticas docentes en una comunidad del municipio de Huajuapán y el 15 de julio de 2019, justamente el día de clausura del ciclo escolar 2018-2019. En ambas, Daniela me confió parte de su historia escolar y familiar pero también se atrevió a desahogarse de un par de problemas que la aquejaban en la Normal. Fue sorprendente escucharla en esos dos momentos de su vida, porque fui testigo de su enojo, desilusión y hartazgo en el primero y en una resolución, tranquilidad y

convicción en el segundo (clausura). Se trataba de dos facetas y miradas, propias de un proceso de reflexión, según me comentó más tarde ella. Saberla compleja y cambiante no hizo más que recordarme el flujo dinámico e impredecible que es la vida misma y el grado de responsabilidad ética que tenía en mis manos al querer registrar parte de su vida en tan sólo una historia.

Además, la relación con Daniela no se redujo a las sesiones de trabajo y entrevistas comentadas. A raíz de la primera entrevista y el intercambio de celulares, comenzamos a platicar, de manera “informal”, de muchas otras cosas que nos sucedían, a ella como normalista y a mí como investigadora. Es verdad que el tema del normalismo rural era el punto de encuentro, pero comenzaron a surgir temas emergentes que lo rodeaban y que nos iban descubriendo como hijas, hermanas, novias o cualquier otra identidad que nos perteneciera. En una ocasión la apoyé, a ella y a sus amigas, con hospedaje en Huajuapán al inicio de sus prácticas docentes ya que no contaban con el recurso suficiente para pagar un hotel. En otro momento, también, la invité a un taller que impartí en la Universidad Tecnológica de la Mixteca, en Huajuapán, al cual asistió y donde pudimos convivir en un espacio que no tenía nada que ver con mi investigación.

Estos otros espacios y momentos nos permitieron generar un ambiente más cordial y de confianza en las dos últimas entrevistas que tuvimos. De igual modo, permitió continuar con la comunicación más allá del trabajo de campo y hemos seguido en contacto, ya sea para saludarnos, para saber cómo nos va o para pedir algún consejo y apoyo en situaciones extraordinarias.

Lo que más recuerdo, antes de comenzar a esbozar su historia, es que, en varias ocasiones, cuando le preguntaba si aceptaría compartirme su vida escolar y familiar antes de entrar a la ENRUVA y su experiencia como normalista rural terminaba diciéndome, un poco a manera de advertencia *¿Pero no importa si lloro?* Con este comentario, pienso, me adelantaba de los episodios trágicos y tristes de su historia y el impacto que muchas de sus experiencias todavía tenían en ella. Cuando platicamos nunca lloró, pero comprendí el sentido y motivo del comentario.

Nudo 1: A manera de presentación

En el 2019, Daniela tenía 22 años. Nació en el Estado de México, pero se asume como originaria de Nochixtlán, en la mixteca oaxaqueña (a tan sólo una hora de Tamazulapan) porque de allá es su madre y allí ha vivido gran parte de su vida, aunque desde el 2017 vive en Acatlán de Osorio, en la mixteca poblana. *Ya no sé ni de dónde soy*, me comentó la primera vez que me mencionó su “origen”. Daniela decidió irse a Acatlán porque su hermana menor se había ido a estudiar ahí, en el Tecnológico y no reparó en mudarse con ella.

Daniela es de la generación 2017-2021 de la ENRUVA, así que cuando yo la entrevisté cursaba el segundo año de la carrera. En ese año se encontraba fungiendo como vocal de COPI y cuando terminé mi trabajo de campo le habían dado el cargo de partidas, es decir, tenía como actividad el reparto de los colchones, sábanas y demás complementos que se les da a las chicas de nuevo ingreso y a cualquier invitado que quiera pernoctar en la Normal.

Su madre trabaja en el Estado de México, en una maquila de camisas, y se fue a vivir allá en el 2013, después de haber trabajado varios años en una maquila de Nochixtlán, dedicada a coser pantalones de mezclilla. Daniela tiene dos medios hermanos, uno mayor y una menor.²³⁷ A su padre lo conoció poco pero nunca vivió con él ni entabló ningún tipo de relación cercana.

La ENRUVA fue el tercer intento de Daniela por estudiar la educación superior, de ahí que haya entrado hasta los 22 años. Los dos primeros fueron en escuelas privadas y en una de ellas no pudo continuar más porque pensó que a su madre no le alcanzaba para la colegiatura. Ser maestra fue una elección práctica, ya que su hermana menor entraría al Tecnológico y con ella sería doble gasto para su madre, entonces la beca y el internado en la Normal aminoraban los costos de estudiar una carrera: *...hasta que me decidí pues voy a ser maestra, pues voy a estudiar en Tamazulapan porque también mi hermana iba a entrar a estudiar su carrera y pensé si un día mi mamá no tiene dinero para sustentar las dos carreras pues alguien tiene que dejar de estudiar y pues ya me, sólo le dije a mi mamá que*

²³⁷ En el proceso de revisión conjunta con Daniela de su historia me pidió que su “media” hermana apareciera como hermana, porque eso era para ella, “una hermana”. Así que respetaré esa petición a lo largo de la historia.

iba a sacar mi ficha, saqué mi ficha y después en el examen pues viajé de Nochixtlán hasta acá, venimos a presentar el examen...

Nudo 2: La vida en el albergue escolar

Para no perdernos, Daniela y yo decidimos iniciar la entrevista con su historia de escolarización, empezando desde preescolar hasta su llegada a la Normal. Obviamente nos perdimos porque a esa historia le fueron saliendo más ramas en el desarrollo de la plática, pero de su recuento, hay dos aspectos que rescato porque, considero, fueron significativos en su experiencia con la escuela. El primero fue su paso por el preescolar con sus tías maestras (primas de su mamá). Nunca fue inscrita formalmente a éste, pero recuerda muy bien cómo viajaba junto con sus tías a las comunidades donde se desempeñaban como maestras rurales. Recuerda que llegaban los martes y se iban el viernes, que tenía que caminar un buen tramo, que dormían en las comunidades y que a ella la bañaban en el patio de la escuela. Cursó su preescolar como “oyente” y de manera intermitente ya que viajaba con sus tías una semana para regresar con su mamá otra y volver con ellas nuevamente, así consecutivamente. Con su madre sólo hacía las tareas que sus tías encargaban. Al parecer, su mamá echaba mano de este método para tener quién cuidara de Daniela porque trabajaba todos los días tiempo completo.

El otro aspecto fue su paso por el albergue escolar cuando estudió la primaria. Recuerda muy bien que se trató del albergue 152, ubicado en San Juan Sayultepec, un municipio perteneciente al distrito de Nochixtlán. Los albergues funcionan bajo el sistema de internado, sólo que éste es independiente de la primaria, no como en la ENRUVA donde ambos espacios son el mismo. Por lo tanto, Daniela sólo asistía al albergue de lunes a viernes y los fines de semana podía ir a su casa: *entrábamos a la escuela a las ocho pero el almuerzo era a las 7, al principio no me gustaba porque igual así como en Tama, en el dormitorio dormíamos muchas niñas, de primero a sexto grado, todas, este...nos teníamos que peinar solas, y yo no sabía peinarme pues iba en primero, las de sexto nos peinaban pero luego nos jalaban muy feo [nos reímos] cuando teníamos miedo, nos íbamos a dormir con una de quinto o una de sexto mmm teníamos que hacer el aseo, teníamos un rol de*

aseo, un reglamento, después en cada comida en el almuerzo, en la comida o en la cena teníamos que ser puntuales, si llegábamos tarde teníamos que lavar nuestro plato y...y si no queríamos comer también teníamos que lavar el plato... La hora del baño también era compartida y la maestra de guardia en el albergue se bañaba con las alumnas para enseñarles. Esta maestra era esposa del director. A veces también les llevaba dulces. Se tenía la costumbre de llamar al director y a su esposa, papá y mamá: *papá Elías y mamá Rosa*, en un intento por comparar el albergue con una gran familia (muy parecido a lo que pasó con los internados de las Normales rurales en los años veinte).

Daniela me narra los detalles de su experiencia en el albergue con una mezcla de sentimientos. En el recuento nos reímos ante situaciones que a la distancia mira como graciosas, como el tener piojos porque una niña de sexto se los pasó y ser expuesta ante la clase porque su mamá no había tenido tiempo de quitárselos, pero que en su momento fueron desagradables o tristes.

En tercer año la vida en el albergue se hizo menos pesada con la llegada de su hermana a la primaria. Así las dos se acompañaron. Esta situación sólo duro otros dos años porque cuando Daniela llegó al quinto grado ambas dejaron de asistir al internado. Sólo iban a almorzar, comer y merendar al comedor, pero ya dormían en su casa.

Nudo 3: “Ahí como que comenzó mi mala historia”

Su *mala historia*, como comenta Daniela, comenzó cuando su mamá, después de haberse separado de su primer esposo, decidió volver con él, pero embarazada de Daniela. Así, Daniela nació y creció con un padrastro, un medio hermano mayor que ella y una media hermana menor. Dice que fue “mala historia” porque su padrastro hacía diferencias entre sus hijos y ella y porque *hubo mucha violencia*. En ese entonces vivía en la ciudad de Oaxaca.

Esta situación duró algunos años, hasta que su madre decidió “escapar” con todos sus hijos a Nochixtlán, donde vivía la abuela de Daniela. Suponemos ambas que “escapó” porque sólo recuerda que un día salieron sin hacer mucho ruido y con tan sólo las pocas cosas que pudo cargar. Esta hipótesis se fortalece cuando me

narra que años más tarde, viviendo ya en San Juan Sayula, llegó un día su padrastro y se quedó con ellos nuevamente, sólo que sin el consentimiento de su madre. De esta época recuerda malos momentos también porque el padrastro violentaba a su mamá. Además, recuerda las penurias económicas, porque su mamá, al salirse sin nada de la casa anterior había tenido que comenzar de cero. También en la maquila donde trabajaba en Nochixtlán comenzó a decaer la producción y eso se vio reflejado en su pago. *Éramos muy pobres*, me comentó varias veces Daniela cuando describió esos años.

Su madre logró deshacerse de su padrastro, pero la situación en casa no mejoró, ni en las relaciones ni en lo económico. La consecuencia directa en la escuela fue su apatía por el estudio, y en quinto grado hubo el riesgo de que reprobara el año, pero logró salvarlo y logró mejorar su promedio en el cierre del nivel de primaria.

En 2013 su madre se vio en la necesidad de trasladarse al Estado de México para buscar un mejor trabajo. Lo encontró nuevamente en una maquila, pero a costa de dejar a sus hijas e hijo en Nochixtlán. En ese año, Daniela se encontraba cursando el bachillerato, pero con la partida de su madre, adquirió nuevas responsabilidades puesto que la dejó a cargo de la casa: con el dinero que le enviaba, Daniela tenía que cocinar y cubrir los gastos generales. Se convirtió en la administradora y eso le atrajo problemas con su medio hermano mayor. Hubo conflictos y muchas veces se corrieron mutuamente de casa.

En esta “mala historia” que me narra, la gran ausente²³⁸ siempre termina siendo su madre y lo hace a causa del trabajo: desde el preescolar Daniela tuvo que adaptarse a estar lejos de su madre (y de casa) porque se iba con sus tías, en la primaria de lunes a viernes vivía en el albergue y en el bachillerato nuevamente se aleja de su madre al mudarse ésta al Edomex. Daniela recuerda su vida en el albergue: *no, yo sí lloraba porque me sentí muy sola yo quería que mi mamá estuviera conmigo, y que me dijera: no pues todo va a estar bien o no te preocupes,*

²³⁸ Esta “ausencia” tendría que matizarse, ya que se trató de una ausencia de la vida cotidiana ya que, según el testimonio de Daniela, a pesar de la distancia física, su madre estuvo todo el tiempo sosteniéndola económicamente. En todo caso, el gran ausente es su padre que nunca estuvo presente en su vida cotidiana ni como sostén económico.

pero no...mi mamá se la pasó trabajando, desde muy pequeña le digo siempre hemos estado solas...

Nudo 4: Intentos previos en Educación Superior

En 2015 Daniela egresó del bachillerato y se fue para el Estado de México, donde vivía su mamá. La causa de su traslado fue una riña con su medio hermano mayor. Prácticamente la corrió de la casa. Su madre la recibió y la mandó a estudiar Enfermería en la UNITEC, una universidad privada en Ecatepec. Daniela no se encontraba muy convencida de la carrera, y de seguir estudiando, pero aceptó. Sólo duró seis meses porque, aunque me narra que le fue bien, tenía amigos y conoció varios lugares de ese estado, siempre pensaba en su hermana que se había quedado en Nochixtlán, en los costos de la escuela que tenía que pagar su mamá y en las largas distancias que tenía que recorrer de su casa a la escuela.

En diciembre de 2015 decidió dejar de estudiar: *[pensé en no regresar] porque es muy cara y mi mamá no puede pagarla y ella dice que sí pero realmente no creo, ya no regresé, mi mamá fue por mis papeles, ya no, ya de ahí ya no hice nada.* Pero por un conocido que estudiaba en la Universidad Tecnológica del Papaloapan, en Tuxtepec, decide trasladarse hasta allá: *ya de ahí me fui a Tuxtepec porque ya era el nuevo ciclo escolar, entonces yo dije me voy a ir a Tuxtepec a estudiar, ingeniera en Zootecnia que ni siquiera sabía qué onda* pero como su conocido iba a ayudarla aceptó y se fue a Tuxtepec a presentar el examen de admisión. Sin embargo, tuvo un desencuentro con dicho conocido y de esta manera su segunda posibilidad de ingresar a la Educación Superior se vio interrumpida. Este desencuentro, junto con otros elementos, derivaron en una depresión severa que la dejó inmovilizada: *lloraba mucho, no comía...*

Pero un buen día, como ella me lo explica, decidió hablar consigo misma y cerrar su ciclo de duelo, además que ya le estaba preocupando su hermana menor que se encontraba triste por ella. En esta decisión también influyó la “iglesia”, ya que una tía suya le había recomendado *acercarse a Dios para encontrar paz*, y así lo hizo. Su religiosidad, más no su fe, será un aspecto que cuestionará como normalista rural, después de haber leído a varios autores en su formación política,

así que en algún momento se cuestionó *¿pero por qué creer en algo que no existe? entonces como que yo o sea, por dentro de mi digo, sí sí creo pero ya no como antes, ya no como antes ya he visto y yo misma he sentido que las cosas salen por sí mismas, es bueno tener fe no lo niego, pero pues cuando uno se propone algo lo logramos o cuando queremos salir de un problema pues trabajamos mucho*

Lo primero que pensó fue ponerse a trabajar, y encontró una vacante en una farmacia de Nochixtlán. Por eso, estudiar en la ENRUVA sería su tercer intento en ingresar a Educación Superior.

Nudo 5: Desalojo en Nochixtlán (2016)

El inicio de su trabajo, en una farmacia en el centro de Nochixtlán, se vería atravesado por uno de los acontecimientos más violentos ocurridos en el 2016 en Oaxaca: el desalojo violento, el 19 de junio de ese año, por parte de la Gendarmería y la policía estatal, del bloqueo de la autopista Oaxaca-Cuacnopalan, a la altura del entronque con Nochixtlán, que sostenían docentes y miembros de la sociedad civil. Desalojo que implicó la muerte de seis personas, 53 civiles lesionados, 21 detenidos y 41 policías federales heridos.²³⁹

A Daniela le tocó estar en ese evento porque su tía la llamó para que la auxiliara a separar y clasificar los medicamentos que iba a entregar a uno de los tantos puntos de reunión que se organizaron para auxiliar a los heridos. Daniela se fue con su hermana. Ambas llegaron al punto de reunión y ahí, sin pensarlo mucho, se unieron a las brigadas de ayuda: *...y pues ya nos encontramos a nuestros maestros de la prepa y nos dijeron no pues ayúdennos a llevar agua al hospital porque ahí hay más gente y pues ya nos llevamos las aguas los refrescos y todo pero yaaa anteriormente veíamos cómo entraban los cuerpos desangrándose y algunos ya estaban muertos y ya nos fuimos dejamos las aguas y justo entrando al hospital pues no sabíamos que el hospital estaba tomado por los federales, y le digo a mi hermana vamos...y ya fuimos y abrieron la puerta y dejamos las aguas y vimos*

²³⁹ Fuente: *Animal político*, 20 de junio de 2016. Consultado el 18 de septiembre de 2020. En: <https://www.animalpolitico.com/2016/06/los-enfrentamientos-en-nochixtlan-oaxaca-narrados-con-fotografias-y-videos/>

que ahí estaban las enfermeras y había muchos federales cuando en eso empezaron a disparar y nosotros nos recargamos ahí en las jardineras, ¿es en serio? Le dije a mi hermana me dice sí, están disparando...

Cuando me narra esto Daniela, me confiesa que la adrenalina la invadió y se movió entre el miedo y el interés en ayudar. Un evento la fue llevando a otro y terminó repartiendo cubrebocas, cortando tela para improvisar otros más y también para las bombas molotov que se prepararon. *Ya desde ahí empezaba*, me dijo en tono bromista refiriéndose a las acciones políticas de protesta que ha realizado, pero ya como normalista rural. Le tocó observar cómo un helicóptero pasó disparando y por eso le dio coraje cuando en las noticias negaron, en una primera versión, que la policía hubiera llevado armas de fuego.

El ambiente era tenso y ya se rumoraba que la presidencia municipal estaba siendo quemada, así que decidieron, ella y su hermana, retirarse a su casa, pero cuidándose de los helicópteros y de la policía, *porque decían que los policías andaban matando*. Me describió que, en efecto, pudo observar cómo había muchos policías en motos, solo que vestidos de civiles y con la cara cubierta. También recuerda cómo llegaron ella y su hermana a su casa y se atrincheraron, en parte por lo que habían presenciado, pero en parte también porque se rumoraba del supuesto toque de queda esa noche.

Este hecho, no me lo dice directamente en ese momento, sentó un precedente en la manera de mirar las movilizaciones y manifestaciones sociales, así como los atropellos de la policía. Eso que en otra sesión de entrevista llamará como *ser una persona más consciente de todo lo que está pasando, la realidad, lo que estamos viviendo*, será resultado de su paso por la ENRUVA y su formación política pero también de esta experiencia previa. Es decir, va a darle sentido a esta experiencia en Nochixtlán al asociarla a la consciencia social y su constitución como sujeta social.

Por otro lado, el trabajar en la farmacia también le permitió cierta independencia económica y entonces comenzó a apoyar a su hermana menor, sobre todo en su decisión de irse a estudiar a Acatlán y su graduación de bachillerato. Recuerda Daniela que ella compró todo para ese evento y estuvo muy

satisfecha de ver contenta y feliz a su hermana. Esta independencia también le permitió a Daniela ir a sacar ficha a la Normal, después de haber decidido seguir estudiando, y mudarse a Acatlán junto con su hermana.

Nudo 6: “Ya tenía otra mentalidad [después de la semana de inducción]”

Daniela me cuenta en primera instancia lo que vivió en su semana de inducción como experiencia significativa en su corta estadía de la Normal.²⁴⁰ Para ella, la semana fue acontecimiento duro y triste al mismo tiempo porque nunca se imaginó que tendría que trabajar arduamente y con un grado de severidad y seriedad por parte de las alumnas del Comité. Incluso pensó en regresarse a su casa muchas veces porque *ya no aguantaba el cansancio: ...la verdad cuando agarraba el machete así [me muestra] y así me ponía a llorar porque yo ya no aguantaba las manos y ya estaba llorando agachada y yo decía que me quería ir, pero me acordaba de lo que, por qué me vine aquí y dije no no, no me puedo ir, y así todos los días, no me puedo ir, no me voy a ir, no me voy a ir, pero ya era como jueves y dije ay no yaaa no ya no...*

Sin embargo, además de su propia convicción y necesidad de estudio como motivante en esa difícil semana, Daniela se convenció de su estadía y logró sortear las pruebas gracias a las mismas chicas del Comité y los procesos reflexivos que fueron detonando en las aspirantes con las actividades planeadas. Una de las ayudas que recibió fue por parte precisamente de Elizabeth, secretaria general de ese entonces y que se encontraba supervisando el chaponeo de las aspirantes. Daniela nos cuenta que en algún momento Elizabeth se acercó a ella y le cambió su machete por uno más afilado, con el que pudo terminar a tiempo. Pero lo interesante de su narración no es el hecho de la ayuda en sí, sino cómo es que para Daniela la presencia misma y el gesto de Elizabeth se convirtió en un aliciente, ante tanto “maltrato” recibido por las normalistas y su posible desertión: *estábamos cortando yerba cuando...una sombra se me acercó y me dio un machete así, con filo, porque con los machetes que chaponeábamos no tenían filo y era horrible y*

²⁴⁰ Como entrevisté a Daniela en su segundo año en la Normal, había pasado sólo un año de su semana de inducción.

cuando yo lo agarré y no, no sé, yo tenía tanto miedo y me caían muy mal las del Comité porque sentía que nos maltrataban mucho, y sólo agarré el machete y le di el mío y era ella pero yo no sabía, yo no sabía quién era ella y yo pues me la quedé viendo ¡¡qué qué mujerón!! [todas reímos] y yo dije qué pasó por qué a mí yo pensé que les iban a dar machetes a las demás con filo, pero no, y pues ya me puse a trabajar bien rápido... Incluso hay admiración por Elizabeth y el mujerón que es, a decir de Daniela. La construcción del mujerón me parece muy acorde al perfil de la secretaria general del Comité, pienso yo.

El otro factor que jugó a favor de Daniela fueron los incentivos que siempre les plantearon, desde la importancia del trabajo y la capacidad que ellas, las aspirantes, tenían para lograrlo, aunque no lo supieran todavía o dudaran de sí: *porque las compañeras nos decían cómo se van a ir, como que nos hacían reflexionar no, y yo dije sí cómo voy a llegar a mi casa y decir que no pude agarrar una escoba, no sí sí, le voy a echar ganas...*

El cierre fue lo que convenció a Daniela de permanecer en la ENRUVA porque cuando terminaron todas las actividades, las chicas del Comité las felicitaron y, desde otra actitud, les hicieron saber que habían sorteado el ritual de paso de las ENR: *... el último día pues ya nos dieron la bienvenida, y yo sí me emocioné mucho porque muchas chavas que nos miraban así muy serias y así, llegaron a felicitarnos y yo dije pero ¿qué no eras mala? [risas] y ya nos abrazaron y todo y así como que sentí bien me dieron muchas ganas de regresar...*

En su breve explicación Daniela no da más detalles, pero asegura y afirma que después de su semana *ya tenía otra mentalidad, ya no era la misma*, la semana había sido un cambio radical para ella. Estas afirmaciones me quedarán más claras cuando me siga narrando sus vivencias significativas en la ENRUVA, pero parece que la semana fue un parteaguas que marcó dicha transformación. Incluso durante su narración me dijo que todavía reflexiona mucho en esa semana y lo que vivió y en cómo modificó su vida para siempre.

Nudo 7: “A mí lo que me marcó fue entrar a la Normal”

Daniela es contundente cuando le pregunto por sus experiencias más significativas dentro de la ENRUVA: *a mí lo que marcó fue entrar a la Normal [porque] he hecho muchas cosas*. Esta aseveración fue sostenida en dos momentos diferentes. La primera cuando la entrevisté después del paro estudiantil en enero de 2019 y la segunda vez en julio de ese año, precisamente el día de la clausura del Ciclo Escolar 2018-2019. En ambas enfatiza en lo altamente significativo y formativo de lo experimentado, sentido y hecho en la ENRUVA pero sus dos relatos muestran claras diferencias en su construcción, los elementos destacados y el grado de interpretación de lo vivido, derivado de un proceso reflexivo constante. Considero importante mencionar esto ya que el caso de Daniela es un recordatorio de que las experiencias narradas por las sujetas normalistas rurales (y en general de las sujetas sociales), en tanto vivencias con sentido (Bernasconi, 2011), forman parte de un continuo proceso de reflexión y de resignificación subjetiva, dinámico, cambiante e histórico.

Así que para Daniela entrar y estar en la Normal significó *perder el miedo, tener un poco más de seguridad, de mi persona*, así como desarrollar la capacidad de hablar con las personas desconocidas y dejar de ser tímida. Y esto lo logró, entre muchas otras cosas, viajando de raid. Me cuenta un par de experiencias donde tuvo que moverse, hablar y solucionar los imprevistos del viaje. Además del miedo, o quizá como consecuencia de haberlo perdido, Daniela también se hizo más fuerte. *Me hicieron fuerte mis amigas*, me comenta, y me narra la muerte de una de sus compañeras como una experiencia donde la fortaleza se volvió obligatoria para todas, pero desde una colectividad que las unió a raíz de dicho acontecimiento.

Estas primeras ideas se van a complejizar cuando vuelva a platicar con ella en la clausura y entonces será más clara en los cambios y sentidos otorgados a su estadía en la Normal. En este otro relato me explica que experimentó cambios emocionales, físicos, ideológico-políticos, en su actitud y sobre su forma de pensar lo económico y las relaciones entre mujeres. De los emocionales rescata las experiencias tristes, como el hostigamiento de una cuarteña, su depresión y la

muerte de su compañera, mismas que la hicieron más fuerte. Del cambio de actitud me confió en que en su semana de inducción [pero yo anexaría la vida en el internado en sí]... *le permitió reflexionar sobre todo lo que tenemos y no valoramos en nuestra casa...no valoramos a nuestra familia lo más cerca que la tenemos, pues solamente ignoramos...aquí sí vi que los extraño demasiado...* En lo económico asegura que se dio cuenta que *el dinero no tiene valor y que siempre son las relaciones humanas* lo más vital e importante. En cuanto a lo ideológico-político, comprendió que lo político es inherente a la vida social y que cualquier decisión y acción tomada tiene un componente político: *querramos o no siempre va a estar presente, siempre, si tenemos que tomar una decisión tenemos que ver la parte política.* Además de que la Normal la hizo una persona más consciente de la realidad, de lo que pasa y se vive como sociedad. Y finalmente la vida en el dormitorio y la convivencia con otras mujeres le permitió aprender a *valorarnos como mujeres, respetarnos.* Y con esto se refiere a que se dio cuenta que como colectivo se tenían que acompañar, cuidar y ayudar entre compañeras, a pesar de las diferencias y los conflictos porque...*una se siente triste y tener que apoyarnos entre todas porque finalmente sabemos que somos un grupo y vamos a estar durante cuatro años aquí y tenemos que aprender a llevarnos bien porque si no lo hacemos nosotras quién lo va a hacer...*

Nudo 8: “Estamos diseñados, orientados, capacitados y hemos tenido vivencias...”

Para Daniela, ser una estudiante normalista rural está relacionado con la figura del maestro misionero y líder comunitario del periodo posrevolucionario e incluso cardenista. No me lo dice de esa manera, pero cada una de las características que me menciona aluden a esa construcción: personas que dejan todo para apoyar y trabajar en lugares marginados y lejanos, políticamente comprometidas y conscientes con las realidades sociales de dichos lugares, empáticas con los movimientos sociales. Esta construcción se sostiene desde lo que Daniela nombra como *diseño, orientación y capacitación* que la ENRUVA les ha proporcionado, pero a través de *vivencias y experiencias* más que a un programa de estudio o currículo

particular: *no le vamos a tener miedo [al trabajo en comunidades rurales] porque ya sabemos, porque ya conocemos...*

Cuando Daniela ahonda en este punto me comparte que cada una de las normalistas tiene sus *propias vivencias* en la Normal pero que, *llegamos a la misma conclusión cuando llegamos a segundo o tercer año*. No obstante, Karina²⁴¹ interviene ante esta aseveración y precisa algo central: *...es que todo lo vas adquiriendo según a lo que has vivido por ejemplo yo conocí cosas de mí porque salía, salía y conocí y estuve presente, lo vi por eso, igual ella porque en ciertas ocasiones estuvo ahí, lo vio, estuvo participando y es más que nada por la práctica, por la experiencia, pero hay chavas que no, pues no me gusta, pues no...* Por lo tanto, a decir de Karina y de Daniela, vivir y experimentar ciertas cosas en la ENRUVA es lo que configura su ser normalista rural, porque se “estuvo ahí”, se conoció y participó de manera directa pero también siempre y cuando “le hagan sentido” esas experiencias a la estudiante.

Tal es el caso de Daniela y su visión del movimiento magisterial en Oaxaca: siempre estuvo en desacuerdo y le molestaba mucho que tomaran las calles, que *afectaran a terceras personas*, pero justamente cuando ella estuvo ya dentro del movimiento estudiantil normalista, fue cuando, a través de un proceso reflexivo, pudo mirar la realidad desde esa misma perspectiva y encontró ecos y empatía: *...pero ahora que yo me encuentro en esa situación digo por qué no, me puse a reflexionar, no fui empática con los maestros y sí vemos el contexto de la realidad social...* Esta posibilidad de empatizar con los movimientos sociales también se construirá desde su recuerdo del desalojo de Nochixtlán y el sentido de conciencia social otorgado a dicha experiencia.

Dentro de este *diseño, orientación y capacitación* que otorga la Normal Rural, conformada por distintas actividades que son vividas como experiencias significativas para las normalistas, un actor central será el Comité Estudiantil porque a decir de Daniela *el Comité nos hizo fuertes para llegar a una comunidad rural, nos hizo fuertes para que no nos doliera desprendernos de nuestras familias, a trabajar*

²⁴¹ Recordar que la entrevista fue grupal y junto con Daniela se encontraba Elizabeth y Karina.

como se debe y teniendo esa disciplina que nos inculcaron desde nuestra llegada aquí... Cuando me comparte estas afirmaciones entiendo el sentido transformativo que tuvo para ella la semana de inducción y por qué sostiene que la “cambió” por completo.

Nudo 9: La nostalgia después de la clausura del ciclo escolar

La última entrevista que le hago a Daniela fue después de la clausura del ciclo escolar 2018-2019, justo el día en que también cierro formalmente mi trabajo de campo. Platicamos de su nostalgia y sus sentimientos encontrados por haber presenciado dicho evento ya que las graduadas fueron parte del Comité que la recibió en la Normal, las que organizaron su semana de inducción y la chica que gritó las consignas en la ceremonia²⁴² fue su presidenta de COPI, cuando ella estuvo de vocal en ese comité.

La nostalgia viene porque recordó su llegada a la Normal y el papel central que tuvieron esas chicas en su recibimiento, acogida y acompañamiento en el internado, además de que se le hizo presente que en dos años más tarde *yo algún día estaré ahí*. Fue como verse en un espejo: *entonces sí sentí muy feo porque estas muchachas nos recibieron, nos vieron crecer aquí, nos trataron bien o mal pero ahí estuvieron, ...ellas fueron las que nos apoyaron cuando falleció mi compañera, entonces pues...vi como en un momento también nosotras estaremos ahí donde están ellas que ya no falta mucho...*

Además, el evento le hizo recordar también una frase que les fue dicha a las pelonas durante su primer mitin “bienvenidos a lo que tiene inicio, bienvenidos a lo que no tiene fin”. Esta frase ya la había escuchado en eventos de otras ENR, por lo que parece ser una consigna general dentro del normalismo rural y se refiere, así como lo había pensado pero también como lo interpretó la propia Daniela, a la fuerte identidad construida dentro de las ENR y con la que será “marcadas”, casi de por vida, las normalistas rurales una vez que egresen: *me llegó [la frase] porque ciertamente tiene razón su frase porque llegamos a lo que tiene inicio y tampoco fin*

²⁴² Para recordar lo que pasó en la Clausura de la ENRUVA, revisar el capítulo cuatro.

porque desde que empezamos o ponemos un paso aquí en la Normal ese va a ser nuestro futuro, o sea, terminamos nuestra preparación pero a esto nos vamos a dedicar, toda nuestra vida...

También la clausura le permite darse cuenta, a partir del discurso de despedida de las egresadas, de la fugacidad de su presencia en la ENRUVA y la necesidad, casi obligatoria, de la adaptación al cambio, puesto que la vida misma es transitoria y porque así como llegó a la Normal, algún día tendrá que irse por lo que *no somos dueñas ni de esta cama, ni de este piso, simplemente estamos aquí de paso, y así, por 75 años, generaciones han pasado por aquí, y pues creo que no nos debe de doler porque pues la vida es así, es continua...y pues tenemos que...acostumbrarnos y adaptarnos a los cambios donde sea que estemos con quien estemos, tenemos que tener la idea de que siempre vamos a estar apoyando a los que más necesitan, eso es lo que nos enseñaron ellas...* Caso curioso, porque sus palabras también me hacen eco y sentido y me veo reflejada en su nostalgia, al final de cuentas, también estoy cerrando mi trabajo de campo, también algunas graduadas fueron mis colaboradoras y me acompañaron en el año que pasé en la Normal, también yo me voy con un compromiso ético y político con las normalistas rurales de la ENRUVA y el normalismo rural.

A reserva del análisis pormenorizado de las tres historias que se realizará en el apartado 5.2, baste decir que la historia de Daniela muestra cómo es que las desigualdades se intersectan dentro de su trayectoria (familiar, escolar, personal): determinaron que su vida escolar la viviera en albergues, lejos de su casa, ante la ausencia de familiares que cuidaran de ella, fueron vitales en su “elección” por la docencia, debido a la falta de recursos económicos de su madre para sostener otros estudios, enmarcan el contexto de violencias familiares en el que creció y cómo su condición de hija mujer la obligaron a convertirse en “administradora” de la casa. Sin embargo, en esta misma historia sobresale la agencia de Daniela y cómo va desarrollando a la par estrategias de resistencia que le han permitido “superar” las adversidades, muchas de ellas originadas en su propio contexto y que se articulan

con las generadas dentro de su estadía en la ENRUVA, con la red colectiva de apoyo y cuidados entre sus compañeras y amigas y desde las experiencias significativas y transgresoras vivenciadas.

5.1.2 ELIZABETH (cuarto año)

Conocí a Elizabeth a través de Daniela, en la entrevista grupal que tuve con ellas, la primera en la ENRUVA y con las alumnas actuales. El día de la entrevista llegué sin saber que Daniela había invitado a dos amigas suyas: Karina y Elizabeth, ambas hermanas. Karina era también de segundo año, como Daniela, pero Elizabeth era una cuarteña y según Daniela *ella me podía dar más información*. Debo admitir que mi primera impresión fue de miedo, por lo que hasta ese momento sabía de las cuarteñas y su carácter fuerte, confianza y “poder” dentro de la Normal. Ese miedo se acrecentó cuando me enteré que había sido secretaria general hace dos años, el cargo político más alto en el Comité Estudiantil. Sin embargo, el hecho de que la primera entrevista haya sido grupal ayudó a que el ambiente fuera cordial y que la conversación fluyera. Y que a mí se me pasara el miedo.

Volvería a hablar con Elizabeth, ya de manera individual, en febrero, también en la Normal. Ella no pudo estar en la segunda sesión de la entrevista grupal porque se encontraba preparando material didáctico para sus prácticas docentes intensivas, que iniciaron un par de días después. Estas mismas prácticas serían las causantes de que tardara casi tres meses más para volver a conversar con ella, debido a que una vez iniciadas me fue casi imposible organizar algún horario.

El trabajo intensivo que implicaron las prácticas²⁴³, además de los preparativos para la graduación y el examen profesional hicieron que en un primer momento pensara como imposible esta tercera sesión con Elizabeth, exclusivamente para hablar de su historia de escolarización antes de llegar a la ENRUVA. También comprendí, con esta experiencia, lo que varias alumnas ya me

²⁴³ Esto se debe a que en las prácticas intensivas las alumnas de cuarto año se hacen cargo de todas las materias de un grupo en primaria, alrededor de seis meses, con periodos de tres semanas de práctica viviendo en la comunidad de la escuela, seguidas de una semana de organización, preparación y evaluación en la Normal, para volver nuevamente otras tres semanas a practicar. Así sucesivamente hasta terminar el semestre. Durante ese tiempo, a la par, las cuarteñas deben comenzar a realizar su propuesta didáctica o documento recepcional para graduarse que, en el caso de la ENRUVA, se trata de una tesis.

habían comentado sobre por qué las cuarteñas no debían ocupar puestos en el Comité: la falta de tiempo era evidente ante tantas actividades.

Este hecho condicionó la posibilidad de tener un mayor acercamiento con ella, como sí lo tuve con Daniela. Esto se vuelve evidente en el grado de detalles sobre su vida personal y familiar y en la confianza y empatía generada en nuestros encuentros. Ya que, si bien Elizabeth fue amigable y estuvo dispuesta a platicar conmigo en todo momento, la fluidez que había sentido con Daniela y la comunicación por teléfono de vez en cuando o whatsapp para preguntarnos cómo nos iba, no sucedió con ella.

Nudo 1: A manera de presentación

Elizabeth es originaria de San Pedro Pochutla, municipio de la costa oaxaqueña. Al momento de la entrevista tenía 21 años y se encontraba en el cuarto año de la carrera, o sea, era “cuarteña”. Su hermana Karina, amiga de Daniela, también se encontraba estudiando en la ENRUVA, sólo que había entrado dos años después que ella. Su segunda hermana, la más chica, se encontraba estudiando todavía el bachillerato en su comunidad. Elizabeth considera a su madre como madre soltera, porque ella sola se ha hecho cargo de ellas, pero en realidad es viuda, aunque sus padres se divorciaron cuando tenía 11 años. Su padre murió en octubre de 2018. Su madre es trabajadora de una tienda departamental pero también vende productos por catálogo para completar su sueldo.

Elizabeth es de la generación 2015-2019 en la ENRUVA. Como lo mencioné al inicio, fue secretaria general. Pero antes de este cargo, transitó por muchos más: en primer y segundo año fue subjefa de grupo, tesorera, jefa de grupo y tuvo temporalmente un cargo en la cartera de Higiene. Después transitó a otro cargo temporal en la cartera de Honor y Justicia. Estuvo como apoyo de la Delegada Nacional. También se desempeñó en la cartera de Relaciones Exteriores (RELEX), y fungió como encargada de la Secretaría de Actas y de Organización durante las prácticas docentes de las presidentas de ambas carteras, es decir, cubrió dichos cargos temporalmente. Con todos estos cargos previos, que constituyen una carrera política paralela a la académica, es como Elizabeth llega a la secretaria general.

La primera opción de estudio para Elizabeth no fue la Normal. Ella quería Turismo o Gastronomía, pero por problemas familiares y falta de apoyo económico no pudo seguir ese camino...y *yo pensaba tomarme un año sabático, como tal, estudiar, trabajar, ver qué iba a hacer, hasta que me presentó una amiga la Normal, su papá era trabajador creo que era PAE de ahí de la zona, y a él le platicaron de la Normal, ya fue ella la que me invitó a, a venir a la Normal...y ya ella me platicó a mí, más o menos lo que a ella le habían dicho que era un internado de mujeres, que con pasar el examen pues existen bueno diferentes becas, la de alimentación, la de hospedaje, habían diferentes clubs iban a diferentes partes a practicar, incluso que la práctica era parte del servicio y dice pues si quieres vamos, fueron dos días antes de que ella viniera entonces yo a la mera hora como que busqué mis papeles...*

Nudo 2: Hacerse cargo de la casa

La etapa de secundaria de Elizabeth también se verá marcada por la separación de sus padres. No me narra los detalles del hecho, pero me comparte que ante tal situación su madre se preocupó por la posible reacción *rebelde* que pudiera tener, dado que se encontraba en plena adolescencia. Ella lo tomó *normal* y lo *asimiló luego*. Pero mucha de esta serenidad y “madurez” se debió, me acota, porque desde la primaria ella tuvo que hacerse cargo de sus hermanas: *ajá entonces yo llegaba a veces de la primaria, y de la primaria, de la secundaria y yo les cocinaba a esa edad yo ya cocinaba, lavaba ropa, esperaba a mi mamá que llegara del trabajo a veces a las 12 de la noche, y yo hacía el quehacer, prácticamente era como la segunda mamá de mis hermanas.*

Hacerse cargo de la casa y sus hermanas a temprana edad fue necesario porque su abuelita, quien cuidaba de ellas en la ausencia de sus padres que trabajaban, falleció (la mamá de su mamá) y como no hubo quién cuidara de sus hermanas, contrataron a una “niñera”. La niñera no duró más que un año y después decidieron que Elizabeth podría fungir como cuidadora: *sí tenía sus ventajas y sus desventajas, pero pues me privaba de ciertas cosas, ya no podía salir tanto a la calle y así, y se acostumbra mucho en mi pueblo a ir a la casa de la cultura en las*

tardes, o ajá, dentro de la casa de la cultura los deportes... Fue así que Elizabeth tuvo que madurar precipitadamente.

Nudo 3: Querer estudiar en Puebla

En el bachillerato, nuevamente su mamá la envió a la opción que implicara más disciplina y esa fue el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), ubicado en Puerto Ángel, muy cerca de Pochutla. Elizabeth me dice que además de tener fama de ser el más estricto de las demás ofertas, en esa escuela una gran mayoría de sus familiares, de apellido Domínguez (cercanos y lejanos), trabajaban como maestros ahí. Doble vigilancia, comentamos las dos.

En esta etapa Elizabeth me comenta muchos recuerdos sobre su vida como estudiante, el gran número de talleres existentes, su elección por el Turismo como especialidad tecnológica, la posibilidad de hacer deporte, las aventuras con sus amigas y amigos, *éramos uno de los grupos más tremendos* [risas]. También en esa etapa le fue muy bien en sus calificaciones. Esto fue motivo para que varias personas pidieran su asesoría en la regularización de sus hijas e hijos, así que una o dos veces por semana pasaba a visitarlos para explicarles aquello que no hubieran entendido en la escuela o guiar sus tareas. Este hecho más tarde se convertiría en un argumento para que se convenciera de que posiblemente la docencia no era una elección tan mala al final de cuentas.

Las buenas calificaciones también le permitían exentar de los exámenes finales semestrales por lo que al final del ciclo escolar contaba con más semanas de vacaciones. Esto le permitió viajar a Puebla cada año en las vacaciones, para regularizar a la hija de su padrino, becada como futbolista juvenil en la secundaria, pero con un bajo desempeño académico.

Llegado el momento el padrino de Elizabeth le ofreció acompañar a su hija en Puebla de manera permanente y así Elizabeth podía estudiar una carrera en la BUAP. Para ella significó una gran oportunidad y su plan era sacar ficha para estudiar Turismo allí. Con la ayuda de hospedaje de su padrino vio una oportunidad. Pero *pues mi papá se opuso en quererme apoyar*, y así se vinieron abajo sus planes.

Las razones del rechazo de su padre nunca le quedaron claras, pero Elizabeth piensa que se debió al machismo: *pues nunca supe la razón de por qué no, porque también eran la familia de mi papá es un poco más machista de que...como que apoyaba un poco más a la gente que a su propia familia, o a nosotras por ser mujeres y sus familiares de él pensaban que pues la mujer nada más para la casa y así debería de ser, entonces como que se dejó llevar por esa idea...*

Esta decisión le costaría a Elizabeth un enojo y distanciamiento con su padre de casi un año entero. Ya después le volvería a hablar cuando se enteró que estaba enfermo. De cómo terminó su relación con su padre o cuál es el recuerdo que guarda de ella, Elizabeth no abundó y yo no pregunté.

La falta de apoyo se combinó con que la familia de su padrino tuvo que moverse a Pochutla nuevamente por una enfermedad que Elizabeth no me explicó. De esta manera, su sueño de poder estudiar en Puebla se terminó por completo. Esto fue la antesala para que viera a la docencia como una posible opción de estudio. Al final de cuentas, como su padrino le dijo después, también *tenía perfil de maestra*.

Nudo 4: El legado familiar: las Margaritas y el abuelito Quintín

Cuando Elizabeth me contó todos los cargos que había pasado antes de llegar a secretaria general del Comité estudiantil, quedé sorprendida de su amplia carrera política como normalista rural, aspecto que nos dio pie para hablar de la formación política dentro de la ENRUVA. Algo parecido le dijo su abuelo materno cuando se despidió de ella la primera vez que partió para la Normal, que la docencia tenía mucho de política y que, aunque no le gustara terminaría irremediablemente dentro de ella. Al año, su abuelo le preguntó si sus pronósticos habían sido ciertos y ella le dio la razón.

El abuelo Quintín fue el más acertado en hacer ese comentario debido a su amplia trayectoria política en la región. Elizabeth me narra que su familia Domínguez es muy famosa en Pochutla debido a que fueron una de las familias fundadoras del municipio. Su abuelo, pero también otros integrantes de esa familia, ha sobresalido

por su carrera política: de 1975 a 1977 ocupó la presidencia municipal de Pochutla y desde ahí logró fundar distintos espacios como el mercado municipal, la cárcel, el bachillerato CBTA, implementar el sistema de agua potable. Lo loable, me comenta Elizabeth, es que fundó todos esos espacios donando sus propios terrenos, que eran muchos ya que antes el presupuesto que llegaba a los municipios era escaso.

De igual forma, mediante una foto que logró ver Elizabeth alguna vez, supo que durante su gestión su abuelo conoció a Víctor Bravo Ahuja, Secretario de Educación Pública durante el gobierno echeverrista y que probablemente tuvo mucho que ver con las distintas acciones que emprendió en el municipio en materia educativa. No me lo dice directamente, pero con esta información le pregunto si su abuelo hizo su carrera política dentro del PRI, y en efecto, lo hizo desde ese partido.

De esta historia Elizabeth destaca cómo su abuelo fue fiel a sus convicciones, lo que le ocasionó desacuerdos con el partido y finalmente su renuncia: *hubo un tiempo en que se quería volver a lanzar pero ya era como que sistematizado una que tenías que tener palanca que ya había le dijeron que ya había alguien más que iban a poner, del partido, entonces él dijo que no, pues porque la ideología que él tenía anteriormente como que no era la que se combinada y desde ahí dejó como tal un partido, seguir un partido, ya no, se alejó de la política...*

Este legado político y altruista se verá también reflejado en sus tías de la familia Domínguez Gómez, ya que con una de ellas Elizabeth colaboró en la Organización No Gubernamental llamada “Jalemos parejo”, creada para ayudar a los damnificados del Huracán Carlota en el 2012 o a los enfermos de cáncer, por mencionar dos acciones concretas. Esta fue una de las primeras experiencias de Elizabeth en el trabajo con Organizaciones de la Sociedad Civil.

Además del abuelo Quintín, Elizabeth me cuenta con orgullo de su bisabuela Margarita Gómez, y de cómo junto con otras señoras del barrio lo fundaron y lo hicieron famoso a tal grado de que su calle fuera conocida como “Las Margaritas” porque varias se llamaban así. La característica de estas señoras era que...*no se les conocen sus maridos, fueron como mujeres independientes en ese entonces.* Descendencia de esas mujeres son sus tías que, junto con su mamá, conocidas

como Las Gómez, por su apellido, son mujeres fuertes que *no se aguantan con los hombres*, además de ser *bravas* y de carácter fuerte. Irremediablemente pienso en las “tamas” cuando Elizabeth me habla de las García, en los aguerridas que son y en las características que debe tener una chica que llega al puesto de secretaria general del Comité Estudiantil, como lo fue Elizabeth.

Nudo 5: Las “estrictas pruebas” de la semana de inducción

Las actividades que realizó durante su semana de inducción fueron de las primeras experiencias que me narró Elizabeth sobre su estadía en la ENRUVA. El carácter estricto de las mismas y su calidad de “pruebas”, y *no sacrificios o sufrimiento*, fue algo reiterativo en su descripción. *Sí, mi semana fue realmente una de las más duras que existieron ¿quiere que le cuente? [risas]* Fue la pregunta, y advertencia, con la que inició. A decir de ella, su generación (2015-2019) fue de las últimas en que se implementó la semana de inducción como una “prueba de supervivencia” para poder elegir a las alumnas definitivas, de entre casi 300 aspirantes, pero también para evitar que se perdiera “la esencia” del normalismo rural²⁴⁴, por eso el actuar de las chicas del Comité fue estricto y las actividades solicitadas extenuantes: servicios comunitarios durante toda la mañana en el cerro de las chivitas²⁴⁵ como plantar árboles o chaponear, en el panteón o en otras comunidades cercanas a Tamazulapan, limpieza dentro de la Normal durante las tardes, organización de eventos culturales para presentar frente a todas las brigadas, ejercicios físicos como correr, salta obstáculos, subir una cuerda o pruebas de equilibrio. Estas actividades se acompañaban con periodos de cinco minutos para comer lo más básico: lentejas, frijoles, arroz, huevo duro y ensalada compuesta de tomate, cebolla y chile.

De entre todas estas actividades hay dos donde ella pudo comprender el sentido de la semana de inducción. La primera consistió en la elaboración de una escuela a partir de materiales reciclados. Según Elizabeth, cada brigada había

²⁴⁴ Entre el discurso de las alumnas del Comité Estudiantil, sustentado por la FECSM, se habla de la esencia del normalismo rural conformado por cinco ejes centrales: académico, político, cultural, deportivo y módulos de producción.

²⁴⁵ Se trata de un cerro ubicado en la comunidad de Tamazulapan, detrás de uno de los principales ojos de agua. Su denominación alude a las alumnas de nuevo ingreso, las chivitas o pelonas, y el hecho de que son ellas las que se encargan de realizar las actividades antes mencionadas. En la comunidad dicho cerro tiene otro nombre.

construido su escuela como un ejercicio de imaginar su futuro centro de trabajo, pero las encargadas de la actividad, simulando un batallón del ejército, comenzaron a destruirlas una por una. El desconcierto fue lo primero que ella sintió pero después la explicación del ejercicio de las chicas fue clara *y así como ellas habían destruido nuestra Normal también venía la parte política...ya sean organizaciones o ya sea parte del Estado también querían desaparecer, no solamente a las Normales Rurales sino también escuelas primarias imagínense que hay comunidades donde no hay una escuela y ustedes van a ser maestras y entonces empezaba esa reflexión y sí entendimos y empezamos a entender esa parte...*

La otra actividad fue el cierre de la semana de inducción que consistió en un circuito de ejercicio físicos que todas las aspirantes tuvieron que pasar. Al final, su brigada completó la actividad con éxito y le tocó ver llorar a su coordinadora de la prueba: lloraba de emoción al ver el empeño que le habían puesto a la tarea y cómo habían podido cumplir con sus “pequeñas pruebas”. Elizabeth comprendió que las pruebas eran una analogía que lo que en un momento después o *antes hemos padecido realmente de eso y era tal vez una pequeña lección en la que podíamos reflexionar...* Es decir, pruebas vividas antes de entrar a la ENRUVA o que vivirían precisamente durante su estadía en la misma, o quizá después, ya como maestras rurales.

Nudo 6: “Aprender a agarrar un carácter” desde las prácticas docentes

Cuando le pregunto directamente por los momentos más significativos vividos en la ENRUVA, Elizabeth es clara: *tengo momentos significativos de todos los ámbitos.* Sin embargo, comienza hablando de sus prácticas docentes en sexto semestre en una primaria bidocente, ubicada en una ranchería de Valles Centrales, pero colindando ya con la Sierra Sur. Lo significativo de su experiencia fueron las condiciones precarias a las que se enfrentó tanto afuera como adentro del salón de clases: sin señal de teléfono, con pocas fuentes de electricidad, poco transporte y necesidad de caminar un tramo grande para llegar, problemas de aprendizaje en las y los niños. Esta situación fue contrastante con el cálido recibimiento que tuvieron por parte de la comunidad y las familias que *les abrieron sus casas, que*

[nos] permitieran estar con sus niños. Ante dicho panorama, Elizabeth se sintió trastocada emocionalmente e identificada con el alumnado y sus condiciones, a tal grado de despertar un compromiso, un objetivo desde su papel como practicante/docente: revisar sus libretas de ellos y ver que tenía problemas, sentías que te, sentías que tú eras ese niño y que necesitabas ayuda, solamente llegué con mi compañera nos pusimos a llorar a contarle lo que yo sentí realmente el querer apoyar ese niño para mí se volvió un objetivo, un reto ¿no?, un objetivo...

Esta situación la volvió a vivir en otra práctica docente, en un contexto *un poco más urbanizado* pero con casi los mismos problemas y dificultades en las y los alumnos. Ante esto, Elizabeth enfatiza en que su tarea, entonces, se convierte en *investigar completamente qué era lo que pasaba, por qué eran así, ver que no solamente percibía o llenaba o factores en ellos la parte de los maestros sino la parte de su familia, el contexto*. Este afán de mirar más allá del aula y buscar explicaciones complejas la concibe como una estrategia aprendida de sus maestros de la ENRUVA, dentro de las clases en la Normal pero también como parte de la convivencia con ellos, es decir, desde lo teórico junto con la misma praxis educativa de esos maestros.

Estas vivencias *en la parte académica*, como las llama ella misma, junto con las otras experimentadas en los demás ámbitos, van a *cambiar* a Elizabeth, ya que antes de ingresar a la ENRUVA era *un poquito más tímida o más gentil*, pero con lo que me cuenta, asegura, *aprendió a agarrar un carácter aquí*. Precisamente la organización política en la que participó, como parte del Comité Estudiantil, y su cargo como secretaria general, el máximo cargo del mismo, será otro ámbito central que mencione como significativo en su paso por la Normal Rural y definitorio de su “carácter”.

Nudo 7: La organización política y el cargo de secretaria general del Comité Estudiantil

Como comenté anteriormente Elizabeth fue secretaria general del Comité Estudiantil “Alma oaxaqueña”, de la ENRUVA. Por la importancia jerárquica y simbólica de dicho cargo, pero también por el trabajo y responsabilidad que implica,

sin duda esta experiencia le permitió a Elizabeth conocer la ENRUVA y a sus alumnas desde otra perspectiva y experimentar la organización política estudiantil y su formación de manera más cercana. Por lo tanto, cuando me narra sus momentos más significativos en la Normal inevitablemente me cuenta, y aparte le pregunto expresamente, sobre lo que vivió dentro de la organización estudiantil, en general, y como “general”²⁴⁶ en particular.

De la organización lo primero que me resalta Elizabeth es la posibilidad de *conocer mucha gente* y estrechar lazos académicos, políticos y culturales en las demás ENR del país: ya sea con alumnos y alumnas, docentes o choferes²⁴⁷ incluso. Gente que al final se convierten en *muy grandes compañeros* y que al igual que sucede con los lazos fraternales construidos con sus compañeras de dormitorio, trasciende a veces los cuatro años de su formación docente en la Normal.

Esta posibilidad de conocer gente está relacionada con la intensa movilidad que tuvo en sus primeros dos años en la ENRUVA²⁴⁸, como consecuencia de los distintos cargos que desempeñó en su “carrera política” ya mencionada. Por lo tanto, cuando le pregunto por el número de ENR del país que conoce, me quedo sorprendida de lo tanto que ha viajado con tan sólo 21 años: *conozco...a ver de Norte a Sur, El Quinto [Sonora], Saucillo [Chihuahua], Aguilera [Durango], Atequiza [Jalisco], me falta conocer el Cedral [San Luis Potosí], Cañada Honda [Aguascalientes], San Marcos Zacatecas, el Cherán Michoacán, Tiripetóo Michoacán, Tenería [Edomex], Panotla [Tlaxcala], me falta conocer El Mexe [Hidalgo] mmm Amilcingo [Morelos], Ayotzi [Guerrero], Tama, Mactu [Chiapas], me falta conocer Hecelchacan [Campeche] y conozco ruinas de Salaices [Chihuahua]...*

Lo relevante de su intensa movilidad, además de conocer gente y lugares, es el trayecto mismo del viaje y todas las vivencias que ha tenido con “viajar de raid”, el medio más usado entre las y los normalistas rurales para trasladarse a las ENR

²⁴⁶ Dentro del argot del normalismo rural, a las secretarías generales se les llama también “generales”.

²⁴⁷ Que entrarían en los trabajadores no docentes.

²⁴⁸ Recordar que justamente son los primeros dos años cuando las normalistas en la ENRUVA cuando pasan por distintos cargos del Comité, justamente porque tienen que colaborar con la organización y así formarse en la praxis política pero también porque en los siguientes dos años su tiempo se verá absorbido por las prácticas docentes intensivas que tendrán (formación académica). Ver capítulo cuatro.

y que en sí constituye una actividad profundamente significativa y formativa para casi todas ellas. De esta manera, Elizabeth me cuenta una experiencia que la *marcó* en una gasolinera, durante uno de sus trayectos: *estaba lloviendo y había dos niñitos tenían como una edad de siete años se veía que no iban a la escuela, ni habían comido, estaban muy muy sucios entonces la gente que llegaba ahí compraban y los niños se les acercaban para pedir un taco, entonces habíamos comprado también tacos ese día y se nos acercaron los niños y pues fue angustiante verlos en esas circunstancias no, se nos hizo prácticamente acercarnos a ellos y ahí pudimos aplicar ahí ciertas estrategias de docentes, vimos que ellos no sabían ni leer ni las vocales y empezamos, mientras duró la lluvia, a enseñarles las vocales y todo eso, eso fue lo que a mí me ha gustado más de las vivencias que he tenido...*

Junto con esta *vivencia* me comparte otras relacionadas con lo aprendido de los chóferes que les dan raid. Para Elizabeth, el contacto con ellos y sus *anécdotas de vida* que les comparten ha sido uno de los grandes aprendizajes de viajar de raid porque *te regañan de por qué andas ahí pero siempre te dejan algo, a veces no cometes el mismo error que yo, o fíjate, toma muy bien tus decisiones, siempre nos dicen eso, y si vas a hacer maestra pues tienes un compromiso muy grande, siempre nos recuerdan eso*. Así, en ambas experiencias, Elizabeth recupera su papel como futura maestra y, ante lo angustiante de las circunstancias de los niños en la gasolinera, intenta al menos enseñarles a leer como una herramienta o, en el caso de los choferes, tiene presente los consejos de vida que le comparten y el compromiso que le recuerdan que tiene.

En lo particular, me cuenta, lo más difícil de ser secretaria general fue su adaptación al cargo. Después de salir mucho, llegar a la secretaría general significó estar en la ENRUVA *las 24 horas para tu Normal y para tus compañeras*, además de *medir* su tiempo y su disciplina para sacar todo el trabajo pendiente y *aprender a hablar con las personas, tener diferentes relaciones con diferentes cargos, dentro*

de la Sección²⁴⁹, dentro del Instituto²⁵⁰, a nivel nacional, conocer instancias también, aprender a gestionar por el bienestar de la escuela. La exigencia era tanta que durante un año que duró su cargo no pudo visitar a su familia, ni en vacaciones de verano, ni en Semana Santa o en alguna otra fecha festiva.

Para Elizabeth, cumplir con su cargo de generala fue un acto de dedicación, responsabilidad y entrega, y lo entiendo así cuando me equipara su tarea con el cuidado maternal: *ya no las veías como tus compañeras sino como tus hijas.* Irremediablemente cuando la escucho, recuerdo su papel de cuidadora en su familia, cuando sus padres se separan y tiene que hacerse cargo, a temprana edad, de sus hermanas. Este rol también ha sido construido históricamente desde el Estado en torno a la maestra mujer, tal como se comentó en el capítulo dos.

Como ejemplo me explica que hubo casos en que alguna compañera enfermaba y ante la falta de personal médico las 24 horas en la institución o apoyo de los docentes, se veían en la necesidad de *armarse de valor* y llevar a la compañera a un doctor en la comunidad, fuera de la ENRUVA. No obstante, de sus ejemplos, el más fuerte y que le recordó la enorme responsabilidad que tenía, fue la muerte de una estudiante de primer año, porque cuando sucedió ella se encontraba practicando en la Cañada, junto con su equipo de trabajo del Comité, incomunicada y sin posibilidad de intervenir directamente.

No me cuenta los detalles del evento, pero sí me explica que, ante la enfermedad grave de la chica, los directivos hicieron caso omiso y no le permitieron la salida y traslado a un hospital. Cuando ella se enteró de la gravedad del asunto, decidió suspender sus prácticas y moverse para la ENRUVA pero a su llegada se encontró con un *caos* [porque] *ya la compañera [su cuerpo] pues ya se la habían llevada iba hacia su estado, era de Chiapas, y las compañeras se encontraban en una actividad tomando un autobús del Sur para dar una rueda de prensa sobre la situación de Tamazulapan, el Comité como tal no estaba entonces desde ahí fue que como que se rompió la comunicación con los directores.* Durante su narración,

²⁴⁹ Se refiere a la Sección XXII del Sindicato.

²⁵⁰ El Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, instancia estatal de la educación del estado.

Elizabeth sanciona y reprueba el actuar de los directivos y su falta de sensibilidad y ética porque no supieron “cuidar” a las alumnas, además se implicó personalmente en el evento porque su hermana se encontraba también en ese grupo y *entonces comparabas a veces no, de que imagínate que hubiera sido tu hermana o que hubiera sido un familiar tuyo ¿tú qué harías?*

El movimiento estudiantil que detonó este hecho, donde se pidió la destitución del director y se solicitó personal médico las 24 horas, demanda que incluso durante mi trabajo de campo seguía vigente en el pliego petitorio que describí en el capítulo uno, fue también otra experiencia que definió los últimos meses del cargo de Elizabeth.

Nudo 8: “Ser normalista rural es un gran compromiso”

Una pregunta directa que le formulo a Elizabeth, casi al final de nuestra charla y en la última sesión, es qué significa ser normalista rural. Su respuesta condensa varias de las experiencias, saberes y reflexiones que me ha comentado previamente. Por ende, me explica que la posibilidad de conocer distintas *facetas y circunstancias* de la Normal (económicas, culturales y políticas), la llevan a definirse, en tanto normalista rural, desde el compromiso: 1) hacia la sociedad porque *como parte de la vía política intentamos hacer o se dice que intentamos hacer conciencia al pueblo y de qué manera lo vamos a hacer, siempre estamos en esa, como que en ese cosquilleo de qué manera vamos a hacer conciencia,* 2) con los contextos empobrecidos y educativamente adversos por lo que siempre busca soluciones ante éstos, *no nos quedamos en el intento,* y gracias a que *conoce la carencia,* la normalista rural es capaz de identificarse con dichos contextos. Esta identificación, me explica, se debe a que ellas han conocido dichos contextos gracias a las prácticas docente realizadas en ese tipo de comunidades alejadas y sin servicios básicos, pero también porque su perfil e historias de vida de muchas remiten a dicha precarización ya que *tal vez no somos como tal hijos de campesinos no, hijos de agricultores pero sí somos hijos de personas que día a día se ganan el pan, ya sea pescando, yendo a vender ciertos otro tipo de productos...* como el caso de ella

misma y su familia, cuya madre tiene un trabajo precario y lo complementa con venta de productos para el hogar.

Finalmente, para ella ser normalista rural es tener una mirada amplia y compleja de la realidad. Haber viajado tanto, visitar otras ENR y conocer sus contextos y conflictos le “abrió el campo” ya que...*no es lo mismo en lo que llegas ahorita a escuchar en la radio, en la televisión, sino que es otra la realidad y eso al menos eso es lo que a mí me gusta, cuando salgo porque te enteres de muchas cosas que a veces tú pensabas que estaba bien pero realmente no lo es.* Conocer la “realidad” directamente desde lo que ella puede ver, escuchar y experimentar en sus salidas es más significativo y esclarecedor para ella porque se entera de una realidad alterna a la de los medios de comunicación oficiales, una *realidad que no está bien.*

Nudo 9: “Si yo lo pude hacer, tú también lo puedes hacer”: ser mujer normalista rural

...Híjole, ay Dios, qué complicada fue lo primero que dijo Elizabeth cuando le pregunté cómo la Normal la había cambiado como mujer, aunque después maticé mi pregunta y simplemente le dije si algo había cambiado de ella en tanto mujer o no.

Para Elizabeth la convivencia con muchas mujeres siempre fue un reto²⁵¹, sobre todo por la diversidad de opiniones, perspectivas y modos de ver y vivir la vida. *Había muuuuuuchas discusiones*, es algo que enfatiza de dicha convivencia, pero precisamente la diversidad se vuelve el mayor detonante para la reflexión y la posibilidad de espejarse desde las otras distintas: *...y llega un momento en donde te comparas con otra mujer, y sí, sí sí llega a pasar en todas, porque dices cómo es que esa chava puede hacerlo, o se atreve o es fuerte o cómo es que ella es más tímida porque ella es respetuosa empiezas a hacer una crítica y una autocrítica ante ti misma, y eso es lo bueno, de que somos mujeres...y en ciertos momentos nos*

²⁵¹ De Elizabeth es la comparación del dormitorio con el gallinero que comenté capítulos anteriores.

hemos apoyado y decir si yo lo pude hacer tú también lo puedes hacer ¿por qué no lo intentas?

Junto con este espejeo también la diversidad de mujeres le permitió a Elizabeth abrirse a *diferentes cuestiones, diferentes perspectivas*, como el lesbianismo entre algunas compañeras. Aceptar que había mujeres que tenían preferencias sexuales diferentes a la suya fue un cambio de mirada que tuvo.

Además, su estancia en la Normal Rural y todas las actividades que realizó, así como las diferentes experiencias que acumuló le han permitido cuestionar la idea de la mujer como el “sexo débil”. Para ella, las mujeres son capaces de lograr muchas metas, *aunque a veces nos critiquen, e intentar las cosas y no quedarnos solamente con lo que nos dicen* [que podemos hacer]. Cuando me explica esto, cuestiona la idea de la mujer situada solamente *detrás un comal y cocinando* y como ejemplos de otras posibilidades y agencias de las mujeres, a pesar de dichos imaginarios, roles y estereotipos genéricos, saca a relucir a sus maestras de la ENRUVA y a su propia madre: *...lo hemos visto también con nuestras maestras o sea, cómo es que ellas que ahorita que ya tienen hijos y que algunas ya son doctoras maestras y [son asesoras] de nuestra práctica profesional incluso...[o como] mi mamá cómo es posible que una señora teniendo tres hijas y madre soltera pues pueda salir adelante...*

En la historia de Elizabeth sobresale su genealogía política familiar (el legado político de su abuelo) como un aspecto central en la constitución de su liderazgo estudiantil dentro de la Normal Rural y la manera en que jugó el género (las Margaritas como referentes femeninos autónomos) y la clase (escolarización privada) dentro de su proceso de politización, mismo que se consolidará a través de su amplia “carrera política” dentro de la ENRUVA. La historia de Elizabeth también da cuenta de la importancia de las trayectorias familiares previas a la Normal en la constitución de la sujeta normalista rural, particularmente de una sujeta política, y cómo éstas sirven de “anclaje” a los distintos sentidos otorgados a lo vivido y experimentado dentro de la ENRUVA. Por otra parte, las historias de Daniela y

Elizabeth confluyen en el papel que las desigualdades determinan y delinear sus contextos: Elizabeth también se convierte en “cuidadora” de sus hermanas a temprana edad, ante la necesidad laboral de su madre, y la docencia se configura como opción segura ante la falta de apoyo económico de su papá, negado por ser mujer, y los recursos insuficientes económicos de su madre para costearle la carrera de Gastronomía. De igual modo, en la historia de Elizabeth están presentes las estrategias de resistencia gestadas desde sus vínculos familiares, pero también desde las redes colectivas construidas en la Normal. En esta última, sobresale el proceso de politización que experimenta desde diferentes ámbitos: la formación política y los cargos del comité, las prácticas docentes y la vida cotidiana dentro de la escuela.

5.1.3 NANCY (egresada ENRUVA)

La última historia familiar y escolar es la de la maestra Nancy, una egresada de la ENRUVA, generación 2004-2008, por lo que en el momento de la entrevista tenía 10 años de servicio como maestra rural. A la maestra Nancy la contacté por mi pareja ya que ambos se habían conocido años antes en un programa de Maestría en Educación, en la ciudad de Oaxaca. Lo más probable es que este elemento haya influido en la buena disposición de Nancy para hablar conmigo y aceptar inmediatamente la entrevista.

Tuvimos tres sesiones para platicar sobre su experiencia en la ENRUVA: una que consistió en una entrevista semidirigida²⁵² y dos más²⁵³ donde realizamos un ejercicio de evocación de experiencias significativas en la Normal Rural utilizando fotos que ella misma me compartió y dejó que escaneara. Todas las sesiones fueron hechas en un café de la ciudad de Oaxaca.

Nudo 1: A manera de presentación

Cuando entrevisté a Nancy tenía 32 años, estaba soltera y contaba con 10 años de servicio como maestra rural. En ese entonces se encontraba trabajando en una comunidad del municipio de Ejutla de Crespo, en la región de Valles Centrales.

²⁵² Octubre de 2018.

²⁵³ Noviembre de 2018 y enero de 2019.

Antes de dicha comunidad, laboró en una localidad de la Sierra de Miahuatlán. Después de egresar de la ENRUVA decidió estudiar la especialidad en Historia en la Escuela Normal Superior de Oaxaca, y después una Maestría en Educación, con especialidad en formación docente, en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Su idea era integrarse al nivel de formación inicial y, por lo tanto, trabajar en Normales, pero *por cuestiones personales ya no se pudo*, me contó.

Nancy es originaria de San Marcos Zacatepec, una comunidad de Santa Catarina Juquila, municipio chatino, pero en las sesiones ella no se presenta como chatina, sólo un par de veces se asume como costeña, puesto que San Macos se ubica en la región Costa. Su padre y madre son hablantes de chatino, pero como en muchos pueblos indígenas de Oaxaca, no le enseñaron el chatino a Nancy por temor a que fuera discriminada en la escuela. Recuerda que su abuela fue una de las que opuso férreamente a que Nancy aprendiera el chatino porque *cuando tú vayas a la escuela se van a burlar de ti*. A pesar de esto, puede comprender un poco pero no hablarlo y junto con una de sus primas, que estudió Antropología, han decidido recuperar su lengua porque piensan *no vamos a ser cómplices de asesinar nuestra lengua, la vamos a aprender*. Para eso su mamá le ha estado enseñando chatino. Nancy es la hermana mayor de cuatro hijos, todos hombres.

Su mamá es maestra de educación bilingüe y su papá es maestro jubilado, del sistema general y egresado del Centro Regional de Educación Normal de Río Grande (CREN), en Oaxaca. Por lo tanto, Nancy es hija de profesores. Este hecho marcó la infancia de Nancy porque como sus padres trabajaron en comunidades diferentes y con difícil acceso de transporte, tuvieron que encargarse a Nancy con la abuela, lo que significó vivir con largas ausencias de su papá y mamá. Sin embargo, también tener padres profesores va a ser un punto vital de referencia en su elección por la docencia, aunque ella me comente que el gusto por la docencia fue algo independiente del trabajo de sus padres. Además de profesores, sus padres son campesinos y se dedican al cultivo del café: *yo provengo de familia campesina, si tengo, por ejemplo, mis papás, aunque fueron profesores trabajan en el campo, mis abuelos todos son campesinos y en mi pueblo se cultiva café...*

De su vida escolar antes de entrar a la ENRUVA me cuenta poco, aunque tampoco yo indago mucho, sobre todo porque las horas se nos va en platicar de la Normal y lo que vivió en ella y una vez como egresada. Pero lo que sí me cuenta es que para el bachillerato tuvo que trasladarse a la ciudad de Puerto Escondido, aspecto que le ayudó a *desapegarse* de la familia y salir de su comunidad. Estos dos aspectos serán cruciales, me cuenta, en su adaptación a la vida del internado.

Nudo 2: Las reuniones de egresadas como espacio de reflexión colectiva

A lo largo de todas las sesiones de entrevista, Nancy se refiere constantemente a la reunión de egresadas que tuvo recientemente con sus compañeras de generación, y lo hace desde las remembranzas, anécdotas y reflexiones que se detonaron en dicho espacio. Esas reuniones son organizadas por las propias egresadas y generalmente se hace cada cinco o diez años. En su caso, la reunión se celebró por los diez años de egreso. Dichas reuniones consisten en una visita a la ENRUVA donde se congregan las egresadas. No todas llegan, pero la ausencia se debe a motivos de disposición de tiempo más que a un rechazo. Generalmente el encargado del archivo histórico es el que recibe a la generación y prepara algunas actividades donde el diálogo colectivo y las reflexiones constantes sobre los años de estudio en la ENRUVA son posibles. En algunos casos las egresadas son acompañadas por sus hijos o hijas y sus esposos, cuando los tienen, aunque éstos no hacen el recorrido y sólo las esperan afuera de la escuela.

Estas reuniones son importantes en el mantenimiento de los lazos sociales y afectivos entre las egresadas, una vez que se gradúan, aunque no son los únicos medios que tienen para seguir comunicadas. No obstante, sí son espacios cruciales para generar procesos de reflexión y cuestionamiento colectivo que les permite mirar su pasado, en tanto normalistas rurales, desde su presente como maestras rurales y reinterpretar y resignificar sus vivencias dentro de la Normal Rural, desde la pluralidad y diversidad de miradas del grupo. En muchos casos, estas reflexiones suscitadas sirven a las egresadas para (re)posicionarse como ex normalistas rurales y la construcción subjetiva que hicieron (o han hecho) de sí mismas, en tanto sujetas sociales, políticas y pedagógicas.

Una de las reflexiones en la reunión de Nancy, por ejemplo, fue en torno a la posibilidad de estudiar una carrera gracias a la ENRUVA pero también en los peligros y riesgos que implicó dicha elección: *...por ejemplo una compañera dijo, por ejemplo a mí, que yo no tenía papás profesionistas...yo no hubiera podido ser otra cosa que no hubiera sido venir a la Normal y algunas pues que teníamos algo de recurso aun así pues sí hubiéramos venido, una fue que dijo, nooo pues nos arriesgamos tanto para que ahorita con lo que ha pasado, pudimos haber sido nosotras dice [en referencia a los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa], imagínate, dice, cómo nos hubiera ido, yo digo que si tuviera la oportunidad a lo mejor no, yo sería maestra pero no creo que desde la Normal y dice, nos da risa, recién egresada o dentro de la escuela no lo dirías no, nooo [responde]...*

Nudo 3: La elección de la docencia y de la ENRUVA

Y no pues le digo es que a mí me gusta la docencia y no es porque tú seas docente ni nada pero a mí me agrada, entonces ya dice y por qué no vamos a Tama...El papá de Nancy fue el que le recomendó a entrar a la ENRUVA en cuanto le confió que quería dedicarse a la docencia. Nancy no conocía la escuela ni todo el proceso de ingreso y las implicaciones del mismo pero su padre, por ser egresado normalista, parece ser que sí porque fue él quien la guio.

El apoyo incondicional de su padre se debió, reflexiona Nancy mientras me comparte su relato, a qué él tenía una cercanía con el normalismo rural desde su experiencia como egresado del CREN por lo que conocía los procedimientos además de la “buena fama” que tenía la ENRUVA. Sin embargo, Nancy me confía que quizá la razón más importante fue su admiración a las ENR y a la posibilidad que su hija pudiera formarse en una de esas escuelas: *...o sea mi papá tiene una idea de la Normal Rural que yo sentía que eso era lo que le llamaba la atención ¿no? que yo fuera normalista rural entonces él decía nooo, recuerdo mucho que él me regaló un libro que se llama “Lucio Cabañas, un guerrillero sin esperanza”, me lo regaló qué será...cuando yo tenía como 15 años, antes de que yo saliera del CBTIS, y me lo regaló y me dice ay es que este fue un maestro que estudió allá y*

le digo, ¿a ti te hubiera gustado estudiar ahí verdad? Le digo, y me dice pues yo creo que sí dice hubiera sido una muy buena experiencia, dice...

Por lo tanto, este apoyo que le dio su padre de inicio se convirtió después en una complicidad porque su padre se volvió su confidente cuando tenía que viajar de raid a otros estados y realizar distintas acciones políticas como parte de su formación política, algo que no pudo compartir con su madre. A decir de Nancy, eso fue posible porque su padre vivió cosas parecidas cuando fue normalista y por la ya mencionada admiración y respeto hacia el normalismo rural.

Pero su madre no sólo no fue su confidente los primeros años en la Normal Rural, sino que se opuse férreamente a que Nancy se convirtiera en maestra: *es que a mí no me gusta que tú seas maestra me dice, pero le digo ¿por qué si tú fuiste maestra? pues sí dice es que mi situación fue así, ella lo asume de que la carrera docente es una carrera muy sufrida y en la que hay muy poca retribución social decía mira hija al final muy poca gente te lo agradece, muy poca gente.* Esta visión negativa se complementaba, me cuenta Nancy, con el “gusto” y satisfacción que implicaba trabajar con niños y que su madre le compartía cada vez que narraba sus experiencias, como el enseñar español a los niños monolingües en chatino, y en la confianza construida con ellos, desde la responsabilidad y compromiso con las comunidades. No obstante, cuando Nancy ingresó a la ENRUVA su madre aceptó y respetó la decisión de su hija y la apoyó los cuatro años que duró la carrera. Cuando escucho esta parte del relato de Nancy, no puedo evitar pensar en las redes magisteriales familiares, no desde la “tradicición” de ser maestro/a y la mera herencia de plazas, sino desde las sensibilidades, emotividades y afectos construidos alrededor de la práctica docente, los aprendizajes y experiencias “agradables” desde el seno familiar que van delineando una vocación.

Nudo 4: El sentido de la semana de inducción

Al igual que Elizabeth y Daniela, Nancy me describe lo difícil y la *sobrecarga de trabajo físico* que implicó su semana de inducción en la ENRUVA. No me narra a detalle las actividades que realizó, pero si me confiesa que al tercer día *le hablé por teléfono a mi papá y le dije que no aguantaba...y recuerdo que fue por él que todavía*

resistí porque ese martes se fueron dos chicas en la mañana. Al escuchar sus dudas y el trato que recibía, su madre le aconsejó que se regresara a casa, pero fueron las palabras de motivación de su padre que, como dice, la ayudó a resistir el resto de la semana: ...y dice mi papá no hija si tú sabes trabajar, aquí es lo que hemos hecho toda la vida yo no puedo creer... lo que ya le empezó a preocupar fue lo de la alimentación que era muy limitada...

En ese momento, la mayor duda de Nancy era saber si eso que estaba experimentando en la semana de inducción sería su vida en la Normal los cuatro años, y se lo preguntaba con mucha angustia y preocupación puesto que no *aguantaría* ese ritmo. También en su momento, junto con sus compañeras de generación, intentaron buscarle alguna relación a lo que hicieron en esa semana y su papel como futuras maestras, pero no lo lograron. Sin embargo, las organizadoras dejaban en claro que la explicación y el sentido *iba a llegar más tarde...* y en efecto llegó después, dentro de la ENRUVA y conforme fueron “formándose” en la praxis cotidiana: *...lo íbamos entendiendo después y sobre todo lo internalizaron más después las chicas que pertenecieron al Comité entonces decían: no pues para apreciar o valorar el trabajo que muchos de los padres de nuestros alumnos o nuestros alumnos hacen pues nosotras vamos a ser maestras de personas que trabajan así y tenemos que ponernos en el lugar de las personas que lo van a hacer...* La formación política recibida por el Comité pero también las otras actividades que se realizaban en la Normal posibilitaron que Nancy diera sentido a lo vivido la semana de inducción, aunque a sus diez años de egreso vuelva a resignificar el evento y desde una mirada crítica cuestiona el *esfuerzo físico casi sobrehumano* exigido por el Comité, pero no la necesidad de empatizar con alumnos y familias a través de experimentar en carne propia las condiciones difíciles y adversas de sus contextos.

Nudo 5: “La Normal se vuelve tu casa...y las normalistas tu familia”. La vida en el internado

Nancy afirma que su idea del internado como un espacio *pesado* y con mucho trabajo resultó no ser tan cierta con la realidad experimentada. Es verdad que había ciertas reglas y códigos a seguir, *pero no era nada fuera de lo normal, nada de*

extraordinario que no se siguiera en una institución. Pero lo que sí precisa, quizá de manera contradictoria, es que esa forma de vida tiene rasgos diferenciadores y particularidades que impactan en la vida de las normalistas y que necesita un proceso de integración y adaptación. Como ella misma una vez me dijo esa forma de vida no, pues no se olvida tan pronto.

En dicho proceso de integración, dos elementos eran importantes: la *cuestión emocional* y el aprender a convivir con muchas mujeres. Para Nancy, la *cuestión emocional* hace referencia a la tristeza que sienten muchas estudiantes al extrañar a sus familias por estar lejos de casa. Para muchas, estar en el internado fue la primera vez que se ausentaron por largos periodos de su casa. Nancy recuerda mucho el caso de una chica que extrañaba mucho su familia, pero sobre todo se preocupaba por su *mamá no hablaba español y que ella [la estudiante] como hablaba español era el contacto con la mamá con lo demás para vender cosas y todo y creo que ella no pudo, esa cuestión emocional de no, mi mamá me necesita y se regresó...* Como comenté más arriba, a diferencia de la chica, Nancy pudo adaptarse en *esta cuestión emocional* porque ya había salido de casa durante el bachillerato, pudo *desapegarse* de su familia más fácilmente, aunque eso no implicó que no los extrañara.

Por su parte, aprender a convivir con muchas mujeres fue posible gracias a la organización necesaria y vital para la estancia dentro de internado donde conviven juntas 24 horas al día, como hacer el aseo, realizar las actividades del Comité, preparar materiales didácticos o eventos socioculturales. Para Nancy el hecho *de vivir juntas* y no sólo tomar clases juntas fue central ya que posibilitaba *otro tipo de organización* que, no lo dice, pero interpreto que se trataba de una organización para la supervivencia dentro del internado. Esa *otra organización*, profundiza Nancy, no implicaba necesariamente una cuestión de *tipo afectiva que todos nos sintiéramos amigas y hermanas, pero sí nos identificábamos, si sentíamos cierta identificación entre las compañeras*, y entonces se apoyaban entre todas a pesar de las diferencias y diversidades del perfil de las normalistas que ya he mencionado en otros apartados.

Este punto de la convivencia sale a relucir en el relato de Nancy porque en una ocasión un profesor de su zona de trabajo un día le preguntó *cómo podías vivir dice, con tantas mujeres al mismo tiempo, o sea cómo era ¿no se peleaban? me decía es que en mi escuela hay 18 maestras y somos 4 profesores si vieras cómo discuten, cómo pelean y me acordaba de ti.* Nancy le explicó, me cuenta, que sí había discusiones y desacuerdos, pero aprendían a convivir gracias a esa organización, por lo tanto, reflexiona y me comparte, *al menos ahí adentro sí se rompía ese mito de que mujeres juntas son problemáticas y todo ese tipo de cosas.*

Además, a la distancia Nancy considera que esa organización le ha ayudado a forjarse como docente puesto que en la actualidad es capaz de resolver los problemas que se le presenten en su vida de maestra, sin miedo y de manera colectiva: *ahí no éramos conscientes de eso pero en lo personal...le digo a mí me ayudó a perder el miedo, porque eso de aventurarte a ir, resolver problemas, luego nos decían no es que van a hacer tal material y esto y cómo lo conseguimos, no pues yo conozco un maestro pero vive lejos, vámonos a traerlo y cuestiones así ese tipo de cosas, a lo mejor no es propósito directo de la Normal pero sí [lo] ha permitido...*

Finalmente, cuando revisamos las fotos que me compartió, Nancy encuentra una donde se celebra el cumpleaños de su amiga Rebeca y entonces reflexiona sobre la estancia en el internado y cómo es que al final todas las fechas importantes y celebraciones personales se vivían en la ENRUVA: *yo me acuerdo que ahí cumplí 18 años y pues ya al principio de decir ay mi familia extraño, pero ya después pues era esto, esta era nuestra vida, nuestra familia...*

Si las normalistas eran su familia, la Normal se convertía en su casa y eso lo comprendió cuando una vez, estando en la ciudad de Oaxaca haciendo trámites relacionados con su plaza, se trasladó a la ENRUVA para pernoctar, ya que no contaba con mucho dinero y se hacía muy tarde para poder regresar a su lugar de trabajo. Me comentó que no lo pensó muchas veces y ante las circunstancias, se fue a Tamazulapan de raid y solicitó a las chicas del Comité un espacio, porque... *sabes que vas a estar abierto y como siempre hay chicas aquí nunca vas a estar*

complemente sola, siempre hay grupos de guardia entonces durante los cuatro años... o sea es tu casa, se vuelve tu casa... ahí realmente porque estás absorbiendo dos cosas, tu formación social, tu formación profesional entonces son cosas como muy fuertes yo creo, entonces muchas asumíamos que si no tenemos donde ir ahí estaba la Normal, sí ahí estaba la Normal cuando nosotros necesitáramos. Y como menciona Nancy, en tanto casa, en la ENRUVA las normalistas absorben una formación social junto con una profesional. Lo que aprendió en esas formaciones será el tema del siguiente nudo temático.



Imagen 17: Fiesta de cumpleaños de Rebeca, amiga de Nancy, en la ENRUVA (2005)

Nudo 6: “Todo lo que nos aportó la Normal como persona...”

En la reunión de egresadas a la que recientemente Nancy asistió, de las tantas preguntas que comentaron y compartieron fue la siguiente: *¿y a ti en qué te ayudó la Normal?* Nancy trajo a colación esta pregunta para explicarme todo lo que la Normal *le había aportado como persona* y cómo es que la formación docente *está salpicada de esas experiencias que al final ayudan a formar un carácter.*

Nancy comenta que ella pudo *perder el miedo a muchas cuestiones* con las actividades que realizó como parte de la organización política estudiantil, como

viajar de raid: el desconocimiento de las rutas, el no haber salido nunca de su comunidad, la ignorancia sobre la manera de “llevar”²⁵⁴ el raid eran aspectos que provocan mucho miedo en ella y sus compañeras de nuevo ingreso, incluso *algunas lloraban de miedo, cómo vamos a ir a la carretera o cómo vamos a estar ahí*. Realizar estas actividades con éxito, a pesar del miedo, y, por lo tanto, vencer los distintos obstáculos presentados ayudaba a ganar confianza en la capacidad de las normalistas, y no sólo como personas sino particularmente como mujeres: *...realmente pierdes el miedo y te das cuenta que como mujeres que éramos algunas incluso muy chiquitas entraban de edad muy chicas este pues sí te da como más valor pues sí pudimos hacer esto y sí podemos hacer esto...*

Esta seguridad y autoconfianza ganadas como mujer, o como Nancy lo nombra “autonomía como mujer”, las interpreta y les da sentido desde su presente y desde lo que ella comprende como feminismo. Es decir, para Nancy ese autodescubrimiento de la capacidad propia para realizar actividades asociadas a lo masculino o exclusivas de hombres y no de mujeres, aunque habría que precisar mujeres jóvenes y de origen campesino, fue *hacer feminismo: ...esto es ser feminismo esto es hacer feminismo esto es hacer que ustedes se den su lugar y se den cuenta que las maestras también lo pueden hacer ¿no? nadie no, nunca nos dijeron pero ahora que lo vemos así haciendo una retrospectiva lo vemos nos damos cuenta que sí...como mujeres sí nos sirvió bastante mucho eso...*

Junto con esta primera explicación, Nancy también me comparte que desde la Normal y su organización y prácticas se perfiló ya un tipo de normalista rural particular y diferente al resto de las y los normalistas del estado de Oaxaca, caracterizada por:

1) Una forma de enseñar y el tipo de estrategias didácticas y materiales utilizados. Esto lo pudo comprobar ya como maestra rural cuando entre sus compañeros de

²⁵⁴ Llevarse el raid hace referencia a la manera en que deben hacer conversación las normalistas con los conductores con tal de hacer ameno el viaje, pero también prevenir alguna actitud de sospecha. Como generalmente van más de dos estudiantes, una chica es la designada para hacer esa conversación y estar al pendiente de la situación, y alertar en caso de que hubiera algún problema.

trabajos aluden a lo que “las de Tama” hacen en sus clases como las actividades de papiroflexia y la Escuela para Padres.²⁵⁵

2) Una formación política clara. Para Nancy, esta construcción mediática de las ENR como semilleros de guerrilleros es algo que adquiere sentido dentro del magisterio oaxaqueño. Muchas veces le decían de la disciplina férrea que observaban en todas las Tamas. Nancy no niega que, en efecto, un gran número de estudiantes políticamente activas en el Comité siguieron una carrera política dentro del Sindicato magisterial: *sí ahí se forman, no es mentira que ahí se forman los líderes ¿eh? Sí yo me atrevo a pensar que no es mentira porque muchas chicas que allá ya se perfilaban como posibles líderes están ahorita implicadas sí en las organizaciones del sindicato.*

3) Una formación para los contextos adversos y difíciles. Para Nancy esta es una de las “construcciones sociales” más comunes de las normalistas rurales y de las egresadas de la ENRUVA entre el magisterio oaxaqueño. Me compartió varias experiencias ya como maestra donde sus compañeros de trabajo asumían que las egresadas de Tamazulapan *éramos así como muy rudas, estábamos acostumbradas pues a sufrir y así, cuestiones, así como de mucho desgaste... que estamos como preparadas para enfrentar pues los retos sociales de la docencia, incluso de viajar a comunidades lejanas...* Según Nancy la idea que se tenía es que ella *aguantaba* muchas cosas por estar *predispuesta o preparada* para esos contextos.

4) Una hermandad y lazos colectivos y afectivos más allá de la Normal. El compañerismo y empatía colectiva que “aprendió” Nancy en el internado lo mira como una característica que incluso trasciende generaciones, ya que encontró esta identificación y apoyo con egresadas de muchas generaciones anteriores, ya como maestras, en los distintos lugares a los que ha llegado a trabajar. Para Nancy

²⁵⁵ Parece ser que durante varios años el taller de papiroflexia y el uso de está como estrategia didáctica fue una constante dentro del proceso de formación docente de la ENRUVA. Por su parte, Escuela para Padres fue un proyecto que implementaron un colectivo de docentes de la ENRUVA para ser aplicado durante las prácticas docentes intensivas de las estudiantes de cuarto año. El objetivo de dicho proyecto era realizar una serie de actividades con las madres y padres de familia del grupo que se atendería para generar una consciencia de su papel vital dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

es como sentir que *venimos de la misma familia, como estar en la misma sintonía* y precisamente, analiza, se construye este “compañerismo” desde el conocimiento de que la otra pasó por lo mismo, vivió lo mismo, experimentó lo mismo que ella: *en donde nos identificamos ay como tú ya pasaste lo que yo pasé tú sabes de la Normal, tú sabes de esto...* Así, la hermandad, además de ser un rasgo de identificación, también es un apoyo y soporte emocional y material concreto ya que en muchos casos Nancy fue apoyada con casa, orientación y consejos de las egresadas pero a su vez ella comenzó a apoyar a las nuevas maestras que llegaban a su zona de trabajo: *tú no te preocupes, sí en Tama vivimos así, aquí podemos...aquí podemos aguantar y no tengas miedo*, fueron palabras de consuelo y aliento que Nancy dijo a una recién egresada que llegó a su misma zona escolar.

Nudo 7: El cargo de activista dentro del Comité

Nancy no tuvo cargos “altos” en el Comité Estudiantil pero sí participó como activista en su segundo año. Para ella este puesto fue una participación no directa en el Comité, pero sí constituyó *una gran experiencia porque hasta yo tomé conciencia de la dimensión de la cuestión política...*

Como lo expliqué en el capítulo cuatro, la función de las activistas es capacitar ideológicamente a las nuevas estudiantes en la semana de inducción, mediante los círculos de estudio. Y para eso las activistas se “forman” en un Encuentro anual donde participan todas las ENR del país para intercambiar información sobre la situación actual del normalismo rural. Lo que no dije en ese apartado es en qué consistía esa formación de activista y cómo se “despertaba” la conciencia social. Para Nancy, esa formación y consciencia se fundamentó, más que en las mesas de trabajo y pláticas sobre lo que cada ENR vivía, en la experiencia del propio viaje, la organización del mismo y el encuentro con las y los otros normalistas del país: el traslado de Tamazulapan hacia Tuxtla Gutiérrez de raid, el viaje extra de 10 horas hasta Frontera Comalapa (municipio frontera con Guatemala), la subida del cerro donde sería la sede, de las diez de la noche hasta las dos de la madrugada, cargando la cobija y demás pertenencias, la organización colectiva para preparar la comida de todos y el conocer la experiencia de vida de

las y los normalistas en sus escuelas pero también desde la convivencia cotidiana de tres días que duró el evento.

Muy parecido a la semana de inducción y el sentido formativo y reflexivo que se buscaba con ella, todas las actividades planeadas en el Encuentro de activistas buscan desarrollar una valoración y sensibilidad desde la experiencia en carne propia: *yo decía bueno, pero por qué venimos tan lejos y nos dijeron esto es para que valoren lo que tienen en su Normal casi lo mismo que nos dijeron al ingreso*. De esta manera Nancy rescata también el entusiasmo que vivió en el Encuentro y la manera en que llegó a pensar en que *la juventud de veras está haciendo algo por luchar*. Por último, me comparte que gracias al Encuentro pudo conocer distintas perspectivas del normalismo rural desde otros estados, distintas prácticas y referentes convergiendo en el mismo espacio, la Normal Rural, gracias a lo cual pudo *apreciar la vida de los normalistas porque al final de cuentas el normalismo rural se vive diferente dependiendo del contexto en que estamos...*



Imagen 18: Encuentro de activista en Frontera Comalapa, Chiapas (2005)

Nudo 8: La diversidad sexual y el lesbianismo dentro de la ENRUVA

El tema de la diversidad sexual es uno que le pregunto directamente a Nancy, y lo hago precisamente por la confianza que me genera y porque después de varias entrevistas con egresadas y alumnas es un tema ausente, lo cual me genera suspicacias.

El silencio en torno al mismo se vuelve evidente cuando Nancy me explica que ese tema, una vez fuera de la ENRUVA como egresada, *despierta muchos tipos de interpretaciones... sí genera mucha expectativa y mucha curiosidad pero al mismo tiempo también burla y bromas desatinadas: [me dicen] tú cuando estuviste en la Normal quién fue tu novia me dicen, les digo no tuve novia, pero ¿qué no dicen que en la Normal de Tama todas tienen novia y todas son lesbianas? y realmente en lo personal no me siento ofendida porque no lo considero una falta grave a mí en la cuestión de las diversidades...*

A la par de estas construcciones estigmatizantes externas, me cuenta Nancy que dentro de la ENRUVA también existe rechazo y poca *tolerancia* hacia las parejas de normalistas y hacia sus expresiones afectivas visibles. El rechazo provenía de ciertas estudiantes a las que les costaba mucho asimilarlo y entenderlo, pero también como parte de un reglamento tácito, *no físico o impreso, pero había una parte que estaba sancionado el exhibicionismo, lo mencionaban, pero nunca lo vi.*

Para Nancy la experiencia de conocer, ver y convivir con mujeres lesbianas sí le implicó un proceso de *asimilación*, aceptación y *entendimiento* de ese tipo de *convivencia*, pero no fue un problema ni le costó tanto porque, gracias que su papá *es una persona de mucha apertura y como que no tenemos problemas con ese tipo de cosas incluso desde cuando se decía que era malo o que era muy feo entonces no tenemos ese tipo de problemas...* Por eso cuando le hacen los comentarios y burlas antes mencionados, ha optado siempre por explicar y describir su experiencia sobre el tema y no *negar* que existen parejas homosexuales y una amplia diversidad sexual.

Además, Nancy reflexiona sobre el tema y considera que la ENRUVA posibilitó dos cosas en cuanto a diversidad sexual, tanto para las normalistas que conocieron y convivieron por primera vez con ésta y como para las que se asumieron como lesbianas, también por primera vez: [para las normalistas] *que no tenían esa apertura creo que les enseñó a tenerlas y para las personas que se asumieron como tal, creo que fue el lugar indicado para asumirse y descubrirse ellas mismas...*

Nudo 9: “Ser detenida por la policía [es] como muy inherente de ser normalista”

En el capítulo dos incorporé cinco testimonios de egresados y egresadas de ENR donde narran las detenciones arbitrarias, el asalto a internados y demás vejaciones que sufrieron por parte de la policía o el ejército durante sus años como normalistas rurales. Nancy es una de esas egresadas. El hecho que narra sucedió en el 2005 como parte del movimiento normalista que intentó impedir el cierre de la Normal Rural de El Mexe, en Hidalgo. El camión donde viajaba fue detenido arbitrariamente por la policía federal y fue cateada y amenazada indirectamente por querer ir a apoyar a sus compañeros de Hidalgo. Lo que me gustaría comentar en este nudo temático no es el hecho en sí²⁵⁶ sino lo que significó y detonó en Nancy.

Cuando me comparto el hecho, a la par va haciendo una reflexión desde su presente y también desde lo que pudo platicar colectivamente en su reunión de egresadas. Lo primero que sobresale es que parece ser que ese tipo de experiencias de violencia, ataque y acoso violento de la policía es una constante para los y las normalistas rurales, *algo como muy inherente*, según sus palabras. No obstante, después del 2014, con la desaparición de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, este trágico suceso se convierte en un referente con el cual comparan sus experiencias y toman consciencia de lo riesgoso que fueron sus actividades como normalistas rurales pero también de la fortaleza que les brindó el haber sorteado esos retos: *ahorita con todo lo que ha pasado, dicen las chicas ¿no? es que pudimos haber sido nosotros, con lo de los 43, decían ¿por qué no* [nos

²⁵⁶ El cual puede revisarse a detalle en el capítulo dos, Análisis dos.

cuidamos] y le digo es que siendo jóvenes el riesgo es lo que menos se mide, es que creo que eso es lo que nos hacía, que nos sentíamos fuertes todos lo que estábamos ahí, te daba fortaleza..

Esta fortaleza se conjunta con la posibilidad de “darse cuenta”, a través de las acciones políticas realizadas, que la colectividad y unión entre normalistas rurales moviliza acciones, que la protesta social se construye desde esa conciencia colectiva y el compartir intereses y motivaciones o como dice Nancy, *estar en sintonía todos: ...bueno lo que sí es que tomas conciencia eso es algo muy innegable, que tomas conciencia de que unidos, o sea, de que tiene que haber una unidad para lograr cosas, es, creo que fue la primera vez que uno, que yo, al menos yo tomé conciencia de que si cuando, si tú no protestas, si tú no haces algo, si lo haces solo, no vas a lograr, tienes que estar con los demás...*

Nudo 10: Las prácticas docentes como acercamiento a la realidad educativa...desde la emotividad

Nancy comparte la idea, ya ampliamente estudiada, de la importancia de las prácticas docentes en la construcción del trabajo docente para las y los normalistas rurales, sin embargo, enfatiza que más allá de la *parte teórica formativa*, las prácticas ayudan a visualizar el escenario posible de trabajo, los obstáculos que se tendrán que vencer y los elementos que podrían ser útiles para trabajar en las comunidades: *por lo menos te da una idea, no es que esto va a pasar, esta condición a lo mejor la podemos repetir después o nos va a pasar donde lleguemos a trabajar...*

Pero las prácticas docentes se vuelven de las experiencias más significativas como normalista rural para Nancy, no sólo por ser un espacio formativo más allá de lo áulico y acercamiento al contexto, sino porque dicho espacio y acercamiento está cargado de emotividad y *mucha sensibilidad*, elementos que se convierten en transformativos de la sujeta y movilizadores de su acción. Nancy lo deja entrever cuando me narra su práctica docente en una comunidad mixteca del municipio de Tepelmeme, en una primaria unitaria: [el maestro les dijo] *pues aquí qué pueden*

aprender, no es gran cosa, aquí los niños vienen sin almorzar pregúnteles dice, si almorzaron, ninguno almuerza, y éste camina dos horas y era un lugar súper árido así como en general unos lugares de la mixteca, súper árido, la cancha de básquetbol un lugar así como de película muy abandonado, muy abandonado me acuerdo mucho, no almorzamos, no hubo qué almorzar...[los niños] vivían en condiciones muy precarias, económicamente de alimentación...cómo me acuerdo mucho de esa carita, yo siempre le digo la carita mixteca quemada por el frío, esa carita, cómo me acuerdo de esa carita quemada por el frío de los niños y platicábamos y yo me acuerdo que esa vez regresamos como muy tristes y dice una compañera ay es que a mí me dio mucha tristeza dice, y como que te empiezan a dar como [ideas] ¿y si juntamos ropa?, nosotros lo que no creíamos es que nos faltaba demasiado por ver, demasiado por aceptar... [cuando] regresábamos a los salones...pues haz de cuenta que fue una parte, de mucha sensibilidad, decíamos no pues híjole si nos tocan niños así qué vamos a hacer...

En el relato de Nancy sus recuerdos están anclados en las emociones que detonó dicha experiencia y en lo que a partir de éstas comenzaron a pensar, reflexionar y actuar sobre lo que harían como practicantes, pero también a visualizar lo que vivirían y harían después como maestras. *Lo que no creíamos es que nos faltaba demasiado por ver, demasiado por aceptar...*es una frase donde Nancy sintetiza todo el recorrido experiencial y emocional por el que ha transitado, como normalista pero también como maestra rural, en la complejidad, precarización y empobrecimiento de los contextos educativos oaxaqueños.

Caigo en cuenta de esta parte emotiva de las experiencias narradas por Nancy cuando en la última sesión que nos vemos me comenta que platicó con una amiga, otra egresada de la ENRUVA, y le contó que estaba siendo entrevistada para una investigación: *¿no lloraste?* [le preguntó a Nancy] *no, creo que me falta un poquito, ay no yo sí hubiera llorado* [le volvió a decir su amiga]. En el relato de Elizabeth, las emociones también juegan un papel central en su relato de las prácticas docentes y en cómo posibilitaron empatizar con las y los niños y actuar para modificar la realidad de la que era testigo.



Imagen 18: Primera práctica docente de Nancy en la comunidad de Puerto mixteco. Escuela unitaria (2004)

Finalmente, con la historia de Nancy se ponen a discusión varios puntos. Como el hecho de atribuir sólo a la desigualdad económica y precarización, la elección por la docencia. En su caso, la vocación, construida desde su hogar y redes familiares, fue un factor determinante para ingresar a la Normal. Del mismo modo, su historia describe, de manera clara y contundente, lo que ya Daniela y Elizabeth comentan: el fuerte vínculo establecido entre las normalistas dentro de su vida cotidiana en la Normal y cómo es que este vínculo colectivo, nombrado y reconocido como hermandad, constituye en sí una estrategia de cuidado y sororidad entre las jóvenes, ante las adversidades experimentadas en la Normal pero también en su vida fuera de la institución, ya como egresadas. Del mismo modo, en la historia de Nancy, como en la de Daniela y Elizabeth, su reconfiguración como jóvenes mujeres normalistas se narra desde la crítica y transgresión a los mandatos social y comunitariamente aceptados del ser mujer. Un punto que ampliaré en el siguiente apartado, además de lo ya comentado, será el papel que tienen las emociones en las tres historias presentadas, en tanto articuladoras de la experiencia como sujetas sociales pero también movilizadoras de sus acciones como futuras docentes.

5.2 Lo que dicen las historias: construcción subjetiva del ser normalista rural

De las historias presentadas es posible realizar distintas lecturas y análisis. Sin embargo, concentraré la atención en cómo desde sus narrativas, las colaboradoras se configuran a sí mismas como sujetas normalistas rurales y las características que se atribuyen a través de sus historias familiares y escolares antes de ingresar a la ENRUVA y las experiencias significativas (vivencias con sentido) durante su estadía en la ENRUVA. Es decir, después de conocer las historias de Daniela, Elizabeth y Nancy, en este apartado resaltaré desde dónde y qué es lo que recuperan para construir sus relatos, cómo interiorizan sus experiencias dentro de la Normal Rural y qué sentidos subjetivos le otorgan a las mismas para poder construirse como sujetas normalistas rurales y con qué características.

Dentro de esta construcción subjetiva del ser normalista rural, un aspecto central será visibilizar cómo es que la producción de sentidos de las colaboradoras se ve enmarcada en estructuras sociales, económicas, históricas, genéricas...que la delimitan y determinan en ciertos aspectos.

A continuación, para realizar el análisis he decidido presentar seis dimensiones temáticas desde las cuales las colaboradoras se construyen como sujetas normalistas rurales y los elementos que entran en juego en dicha construcción. En cada una de éstas se relevan los elementos, las experiencias, los saberes y las prácticas que fueron centrales en su configuración como normalistas rurales, así como las características e imágenes que sustentan dicha configuración. Por cuestiones analíticas he realizado esta división puesto que permite mirar cuáles son los ejes estructurantes de la sujeta normalista rural desde diversos campos temáticos, sin embargo, es importante resaltar su artificialidad en la construcción subjetiva misma donde los temas están entretnejidos y superpuestos.

5.2.1 En torno a la docencia: La elección por la docencia y la construcción de la vocación docente

Los relatos muestran cómo el normalismo y la docencia se convierten en una alternativa para mujeres ante las estructuras de desigualdades superpuestas e interseccionadas (Viveros, 2016) en sus trayectorias biográficas, pero también evidencian cómo las elecciones escolares se construyen subjetivamente desde las

trayectorias familiares y los sentidos que las estudiantes otorgan a sus experiencias en los procesos formativos y de socialización en la Normal, como las prácticas docentes, lo cual les permite apropiarse de una vocación e identidad docente normalista rural.

Así, en la historia de Daniela y Elizabeth, estudiar en la ENRUVA se presentó como una opción de emergencia o segunda opción ante las circunstancias adversas: una falta de apoyo de su padre y enfermedad en la familia de su padrino en el relato de Elizabeth y una necesidad de escolarizarse, pero compartiendo gastos con su hermana para el caso de Daniela. Es decir, la falta de recursos económicos se muestra como el motivo principal de su decisión, como se suele remarcar en el discurso en torno a las ENR como la única opción de los sectores empobrecidos para escolarizarse, aunque en sus relatos aparece esta desigualdad económica entrecruzada con otras, como la desigualdad de género, con la falta de apoyo del padre de Elizabeth por ser mujer. Sin embargo, el relato de Nancy complejiza el panorama ya que su elección fue por interés y gusto por la docencia, aunque eso no niegue el factor económico implicado. Por lo tanto, dentro de las elecciones se entrecruzan desigualdades, pero también deseos, sentimientos y visiones de futuro subjetivas (Torres, 2000) que dan sentido a la elección y que, como consecuencia, permite cuestionar la idea de elecciones escolares monofactoriales en las normalistas rurales.

En estas intersecciones de desigualdades, la violencia patriarcal es parte de sus historias, como queda claro con Elizabeth, a la cual su padre le niega el apoyo económico para su estudio por el hecho de ser mujer, o el caso de Daniela y la violencia familiar vivida a causa de su padrastro, o por el hecho de que ambas se vuelven cuidadoras de sus hermanas y administradoras del hogar desde muy chicas.

Las historias también evidencian, a pesar de estas circunstancias contextuales, cómo es que las normalistas van construyendo subjetivamente su elección por la docencia como posibilidad de vida y vocación docente a lo largo de su estancia en la Normal, particularmente desde las prácticas docentes. Para las

tres colaboradoras conocer las comunidades de práctica, los contextos de precariedad educativa y social, los problemas de aprendizaje de las y los alumnos se convierten en experiencias significativas desde las cuales otorgan sentido a su elección y configuran un deber ser docente normalista rural desde el compromiso social y educativo con dicha realidad. Este deber ser docente normalista rural será una característica central de la construcción como sujeta normalista rural que hagan de sí las colaboradoras.

Además, en los relatos de Elizabeth y Nancy es posible ver cómo sus experiencias previas de docencia y lo familiar biográfico, respectivamente, jugarán también un papel central en la construcción subjetiva que hagan de su elección y de su ser normalista rural. Para el caso de Elizabeth, su inclinación al servicio y ayuda académica para la regularización de niños y niñas desde sus habilidades y buenas notas en el bachillerato será fundamental para dar sentido a su elección por la carrera normalista, ya que, según ella, tenía “perfil de maestra”. Mientras que con Nancy los referentes de sentido de su elección se fundamentan en su seno familiar magisterial, con su padre y madre profesores y los conocimientos, enseñanzas, afectos y valores subjetivos asociados al ser docente, contruidos desde las anécdotas y recuerdos que su padre y madre le compartían en casa.

5.2.2 En torno a la colectividad: Aprender a vivir en colectivo

Una segunda dimensión temática tiene que ver con la vida dentro del internado y el encuentro/confrontación con una diversidad de personas, ideas, visiones de mundo, percepciones, creencias... En los relatos de las tres, ambos acontecimientos serán experiencias significativas y vivencias formativas puesto que les permitirá desarrollar empatía y construir los lazos afectivos y colectivos entre las estudiantes, ambas características concebidas como centrales de la sujeta normalista rural.

De esta manera, en los relatos las colaboradoras describen el internado como una institución total (Goffman, 1970), es decir, como su lugar de residencia, junto con un amplio número de estudiantes, donde comparten, en su encierro, una rutina diaria y en donde prevalece una función socializante y normalizante. Como Nancy lo comenta, la vida en el internado es una forma de vida *difícil de olvidar* y que

implica una integración y *adaptación*, emocional, sobre todo. De igual modo, en los relatos de Elizabeth y Daniela, lo que reiteran es el reto y la dificultad que implicó la convivencia, en el encierro, con estudiantes diversas en todos los aspectos.

Sin embargo, en los relatos, el internado también se construye subjetivamente como un espacio de posibilidad para generar “otro tipo de organización” y un acercamiento, respeto e identificación con las otras. Es decir, en las narraciones, el vivir juntas (encierro) permitirá una organización más allá de lo áulico y abarcadora de la vida cotidiana en todos sus aspectos y un (re) conocimiento de las diferencias, pero también de las similitudes e identificaciones entre las estudiantes. Estas identificaciones posibilitarán un compañerismo desde una identidad normalista rural que, como se vio en el capítulo cuatro, se sustenta en una socialización particular mediante ciertas prácticas escolares, pero que se articula también en la reflexión de que se ha vivido y experimentado lo mismo, *estar en la misma sintonía* como dice Nancy, y en las redes colectivas de afecto. Este hacer colectivo desde redes afectivas y de apoyo es considerado como un elemento constitutivo de la sujeta normalista rural, que construyen de sí Daniela, Elizabeth y Nancy.

Por otro lado, además de las dos experiencias significativas mencionadas, las narraciones muestran cómo es que las colaboradoras retoman aspectos de sus trayectorias personales previas a la ENRUVA o como egresadas para significar subjetivamente al internado como familia y hogar y la importancia del cuidado y ayuda colectiva entre compañeras. Por ejemplo, en el relato de Daniela, explica que comprendió la importancia del cuidado y ayuda colectiva entre compañeras gracias a la convivencia diaria pero también a su experiencia desafortunada en el albergue escolar de la primaria, caracterizada por la soledad y la añoranza de su madre. O, en el caso de Nancy donde en su relato describe cómo es que el internado no sólo se construye subjetivamente como hogar, sino desde el apoyo concreto y material para las egresadas, al darle alojamiento una noche a ella y sus amigas cuando no tenía donde quedarse a dormir en la ciudad de Oaxaca.

Finalmente, la construcción del internado como familia extensa, hay que decir, no es algo nuevo. Como se mencionó en el capítulo dos, esta idea fue una propuesta de las autoridades educativas para mediar entre los actores educativos y sociales que se opusieron a los internados mixtos de las ENR y el interés del Estado mexicano en implementar “una organización en estas escuelas que educara a los jóvenes en un ambiente de libertad, un espacio democrático de cooperación que se rigiera con reglamentación mínima” (Civera, 2008: 63). Por lo tanto, el director y su esposa fungirían como padres amorosos y guías para sus hijos e hijas normalistas.

Sin embargo, ante el abandono y ahogamiento del normalismo rural como proyecto político pedagógico de Estado en la actualidad, el internado como familia y la organización interna colectiva y afectiva que lo sustenta puede ser leído más bien como una estrategia política de resistencia y supervivencia de las normalistas rurales, frente a un horizonte de criminalización y precarización de las ENR y sus sujetas.

5.2.3 En torno a lo político: “perder el miedo” y “agarrar un carácter” desde la formación política

La tercera dimensión temática está relacionada con la formación política de las estudiantes y cómo desde ésta construyen su ser normalista rural, desde el valor, la fortaleza, la seguridad y la firmeza para posicionarse como sujetas políticas.

Así, en los relatos de las tres colaboradoras aparece reiteradamente “perder el miedo”²⁵⁷ y “agarrar o forjar un carácter” como categorías para describir el sentido otorgado a ciertas experiencias dentro de la ENRUVA, muchas de éstas inscritas en su proceso de formación política, como la semana de inducción, el viajar de raid, los cargos en el Comité Estudiantil o las acciones políticas durante los movimientos estudiantiles, como el caso de Nancy y su detención policial tras apoyar a los normalistas de El Mexe Hidalgo en su intento por evitar el cierre de su ENR.

Como se comentó en el capítulo cuatro, la formación política de las normalistas rurales puede ser vista como parte de una socialización política donde

²⁵⁷ “Perder el miedo” aparece referido a perder el miedo a viajar sola, perder el miedo a hablar públicamente, perder el miedo a exigir sus derechos o denunciar injusticias

se plantean “diferentes escenarios y experiencias formadoras de la subjetividad política”²⁵⁸ (Duque et. al., 2016: 146), a través de la circulación de actitudes, emociones, valores, creencias, conocimientos y capacidades relativas a la vida política, entendido lo político para el contexto de la ENRUVA y el normalismo rural, desde una visión ampliada, como proceso presente en la vida cotidiana (Arendt, 1997). Por lo tanto, en primer lugar, las acciones políticas mencionadas se van a convertir en productoras de sentido de la sujeta normalista rural ya que, para las tres, los cargos políticos que llevaron dentro del Comité Estudiantil, por ejemplo, les permitieron “tomar conciencia de la dimensión política del ser normalista rural” como lo relata Nancy o saber de la presencia constante de “la parte política” al tomar cualquier decisión como estudiantes, maestras e incluso como sujeta social en general, como lo refirió Daniela.

De la misma forma, los valores de fuerza y resistencia y la capacidad de acción, organización y firmeza en las decisiones aparecen como constitutivas de la subjetividad política generada en su formación política y desde donde las tres dan sentido a sus vivencias como viajar de raid, la semana de inducción o ser detenida por la policía federal. Estas experiencias son significativas porque les permite interiorizar una imagen de valor, fortaleza y seguridad de sí misma desde donde se posicionan como sujetas políticas con capacidad de decisión y organización: “me hizo fuerte el Comité”, fue una frase que Daniela utilizó en su relato para explicar su experiencia como parte del Comité Estudiantil.

Sin embargo, como también ya se ha comentado en el capítulo cuatro, esta cultura y formación política dentro de la ENRUVA se caracteriza por ser masculinizada y patriarcal, al utilizar precisamente el sufrimiento, esfuerzo, control y violencia como medios para “formar” a las normalistas. Si bien, las significaciones que las estudiantes otorgan a estas prácticas no evidencian dicha violencia

²⁵⁸ De acuerdo a estos mismos autores, la subjetividad política es una potencia creadora de la novedad instituyente de lo social (Duque et. al., 2016), es decir, está asociada a la generación de sentidos y prácticas orientadas a la emancipación donde el sujeto político intentará una transformación de las formas dominantes que sustentan el funcionamiento de la sociedad. Estos sentidos emancipatorios y transformativos de la realidad estarán presentes en las subjetividades políticas de las normalistas rurales configuradas desde su formación política.

patriarcal, se vuelve necesario explicitar la naturaleza contradictoria de la formación política y el papel del Comité Estudiantil en las ENR.

A la par de la formación política, o en articulación con ésta, en el relato de Elizabeth, su cargo de secretaria general en la ENRUVA y su amplia “carrera política” van a ser experiencias con sentido desde donde signifique la dimensión política del ser normalista rural y, por ende, el componente político de lo educativo. Sin embargo, en su relato también emerge lo intergeneracional en su construcción subjetiva como normalista rural, a través de la figura de su abuelo con influencia y liderazgo político y sus tías y abuelas como mujeres independientes, altruistas y fuertes. Es decir, la constitución de Elizabeth como sujeta política normalista rural no sólo se interpretará desde su formación política en la ENRUVA sino desde su genealogía familiar y su legado político, en forma de experiencias y saberes políticos, con sus referentes masculinos con poder e influencia política y los femeninos encarnados en las mujeres “bravas”, independientes y fuertes en las cuales se mira a sí misma. Este último referente será central también en el sentido que otorgue a su construcción actual como mujer normalista rural, como se verá en la siguiente dimensión.

5.2.4 En torno al género: ser mujer normalista rural²⁵⁹

Esta cuarta dimensión aborda la construcción que hacen las estudiantes de sí mismas como mujeres normalistas rurales, es decir, el énfasis en esa reconstrucción subjetiva que realizan estará en su condición sexo genérica y las implicaciones de ésta en su manera de configurarse como sujetas sociales.

Por lo tanto, en las narrativas de las tres colaboradoras aparecen dos referentes desde los cuales realizan su construcción subjetiva del ser mujer normalista rural: desde lo que les permitió la ENRUVA como mujeres, traducido en experiencias significativas y transgresoras de las ideologías y mandatos sexo

²⁵⁹ Si bien en cada uno de los seis ámbitos debería analizarse interseccionalmente las violencias y desigualdades presentadas en las tres historias (como he intentado a lo largo de toda la tesis) me pareció útil, sólo para fines ilustrativos y descriptivos, reflexionar en un ámbito específico, las significaciones y sentidos que las normalistas otorgan a su configuración como jóvenes mujeres en su paso por la ENRUVA.

genéricos (Rubin, 2013; Gómez Suárez, 2009), socialmente impuestos en sus comunidades, y desde ciertos referentes familiares femeninos o experiencias de desigualdad genérica en sus contextos familiares. En el caso de las experiencias significativas y transgresoras, éstas se sitúan en convivencia con otras experiencias reproductoras de roles y estereotipos genéricos que evidencian el carácter contradictorio y tenso de las subjetividades (así como de los espacios generadores de las mismas, como la ENRUVA) y los procesos de constitución de la sujeta social.

Así, un primer grupo de experiencias en la ENRUVA, a decir de Daniela, Elizabeth y Nancy les permitió formarse y construirse como mujeres autónomas y seguras de sí mismas: viajar de raid solas o resolver dificultades dentro del cargo político, pero también sus prácticas docentes y la organización de la vida cotidiana dentro del internado son actividades desde las cuales, mencionan en sus narrativas, reflexionan sobre sus roles genéricos en tanto jóvenes mujeres y cuestionan su destinos genéricos socialmente aceptados en sus comunidades. Por ejemplo, Nancy refiere en su relato que su primer viaje de raid fue develador porque se dio cuenta, junto con sus compañeras, que, aunque eran “muy chiquitas” podían realizar ese tipo de actividades y les dio valor para hacer otras, o el caso de Elizabeth que refiere que en la ENRUVA aprendió a no quedarse con lo que tenía permitido hacer como mujer, como estar “detrás de un comal y cocinando”.

La seguridad en sí mismas y (auto) confianza también se configura en sus relatos desde el encuentro con las otras mujeres, diversas y complejas. En el relato de Elizabeth esto es central porque afirma que convivir con otras mujeres le generó procesos autorreflexivos y autocríticos sobre lo que puede o no hacer una mujer. No obstante, en esta configuración el ejemplo de otras mujeres transgrediendo ciertos roles genéricos, como sus maestras (trabajadoras, madres, esposas y sobreescolarizadas), su propia madre (madre criando sola a sus hijas desde la independencia económica y sentimental), sus tías y abuela (Las Gómez y las Margaritas) e incluso ella misma, al seguir estudiando, a pesar de no contar con el apoyo de su padre justamente por ser mujer, se van a convertir en referentes

biográficos femeninos de autonomía, libertad e independencia desde los cuales se configure como mujer normalista rural.

Junto con estas construcciones de autonomía, seguridad e independencia como mujeres normalistas, conviven otras apegadas al rol materno y de cuidadoras socialmente asignado a las mujeres, pero también históricamente asignado a las maestras mujeres (López, 2001; López y Hernández, 2019). Como en el relato de Elizabeth que le otorga sentido a su cargo como secretaria general del Comité Estudiantil desde su papel de “madre” y cuidadora de las estudiantes-hijas, haciendo referencia a su propia historia biográfica donde el abandono de su padre y las condiciones materiales de su familia la obligan a asumir el cuidado de sus hermanas menores mientras su madre trabaja.

Un segundo grupo de experiencias mencionadas en la ENRUVA están relacionadas con la diversidad sexual entre las normalistas, particularmente con las relaciones lésbicas, en tanto ejercicio libre de su sexualidad. En ninguno de los relatos las colaboradoras se construyen a sí mismas como sujetas no heterosexuales pero sí mencionan cómo es que la diversidad sexual dentro de la ENRUVA y su configuración como espacio permisivo para “descubrirse” lesbianas o experimentar relaciones sexoafectivas con otras mujeres fue central para un gran número de normalistas en su configuración como sujetas sociales.

Hago mención de este elemento porque la experiencia con esta diversidad sexual sí se convierte en pauta de sentido desde, al menos dos colaboradoras, se construyen como mujeres empáticas hacia otras mujeres diversas y cómo otras normalistas se construyeron a sí mismas como mujeres libres y en pleno derecho del ejercicio de su sexualidad. Este punto es interesante porque contrasta con el control del cuerpo y la sexualidad de las normalistas, la normatividad y sanciones impuestas por el Comité, las prácticas de vigilancia y encierro dentro de la cultura escolar del internado²⁶⁰ y los estigmas morales sobre los normalistas construidos desde la comunidad de Tamazulapan, donde el lesbianismo aparece como estigma

²⁶⁰ Características que sustenté como exclusivas del internado femenino, y, por ende, contrastantes y menos evidentes en los internados varoniles.

y connotación peyorativa de las normalistas rurales de la ENRUVA. Incluso en el testimonio de Nancy esta doble cara de permisión-prohibición y la estigmatización del internado en torno al lesbianismo aparece descrito.²⁶¹ Sin embargo, parece que la ENRUVA se convierte en este espacio contradictorio de imposición, disciplinamiento y control de los cuerpos (Foucault, 1976) y sus sexualidades, pero con resquicios y quiebres experimentados subjetivamente como espacios de transgresión. De esta manera, la experiencia en la ENRUVA se vuelve contradictoria, ya que por un lado modifica destinos de género, pero por otro ejerce una violencia que impone ideologías sexo-genéricas.

Finalmente, en esta construcción subjetiva de las normalistas desde su condición de mujeres y la imagen transgresora de roles y estereotipos genéricos que se configura, sobresale lo que desde el relato de Nancy describe como “hacer y ser feminismo”. Para Nancy, muchas de las experiencias significativas desde donde ella y sus compañeras construyeron su imagen de mujeres seguras de sí mismas, independientes y libres se ven como acciones y prácticas con alto potencial político en clave femenina y, por ende, altamente emancipadoras, aunque no sean nombradas así mismas como prácticas feministas. Esta lectura de las experiencias justamente se pone en tensión con las restricciones, actividades y discursos reproductores de los roles de género propios de la cultura escolar de la ENRUVA y del Comité Estudiantil, así como del fuerte sentido masculinizado de varias prácticas y procesos formativos dentro del internado.

Hallé esta tensión en los relatos de otras egresadas de la ENRUVA, como la maestra Aurora, para las cuales, a diferencia de Nancy, las experiencias significativas y de posible transgresión de roles y estereotipos genéricos no logran un “empoderamiento como mujeres” ni emancipación, sino que sólo la ENRUVA se

²⁶¹ La estigmatización y señalamiento hacia las relaciones homosexuales dentro de los internados de las ENR es un tema escasamente analizado en los estudios sobre normalismo rural. El trabajo de Flores (2019) se concentra en el caso de la Escuela Normal Rural de Tamatán, en San Luis Potosí, y su conversión, en 1943, en internado exclusivamente varonil. La autora analiza la construcción de identidades masculinas y el tipo de relaciones establecidas entre los hombres del internado. Dentro de sus hallazgos se encuentra la eliminación de casos de homosexualidad, mediante expulsión cuando era comprobado por testigos, o su silenciamiento en aras de presentar y sostener las masculinidades hegemónicas.

convierte en una “isla donde nos permitimos cosas”, un espacio de libertad momentánea para las alumnas lejos de la autoridad paternal pero donde finalmente se siguen perpetuando la reproducción de roles, estereotipos y diferentes tipos de violencias en contra de las mujeres. Aquí el testimonio de la maestra Aurora en torno al tema:

bueno...esa pregunta me he hecho, si realmente la Normal transforma las condiciones y la perspectiva...que posibilite empoderarnos como mujeres y empoderarnos como profesionistas mujeres...y yo creo que la Normal no lo hace, o sea para mí, cambia algunas visiones, nos permite conocer otras cosas que efectivamente viviendo con nuestra familia, viviendo en nuestros pueblos, viviendo en la clase social que uno vive...no miraría...o sea sí conoce otras, otras aristas de la vida, pero de ahí a que las transforma yo tengo serias dudas...yo diría que no, por qué, así como dicen que, que estos machismos tan fuertes violentos y demás se han transformado en micromachismos, creo que también la violencia...en el caso de las mujeres es algo que no se logra desterrar... (Aurora, egresada ENRUVA, entrevista el 16 de octubre de 2018).

Las reflexiones de la maestra Aurora pueden situarse, a mi parecer, en el debate suscitado sobre la clasificación de los intereses de género²⁶² de las mujeres propuesta por Molyneux (1985), en el marco de los movimientos y luchas feministas. Para esta autora, dichos intereses pueden clasificarse en estratégicos y prácticos. Los primeros serían los provenientes de un análisis de la subordinación femenina y, por ende, de la búsqueda de una alternativa a las circunstancias actuales como la abolición de la división sexual del trabajo o la renovación de las formas institucionalizadas de la discriminación. A decir de Molyneux estos intereses serían los más “reales” para las mujeres. Por su parte, los intereses prácticos de género, aluden a condiciones concretas de las mujeres, responden a necesidades inmediatas y no “tienen que ver con una estrategia como la emancipación de la mujer o su igualdad genérica” (Molyneux, 1985: 233, *traducción mía*). Según la autora, sería necesario politizar los intereses prácticos para transformarlos en estratégicos y así ser motivo de identificación para las mujeres y eje constitutivo de la práctica política feminista.

Justamente una crítica a la tipología de Molyneux, retomando a Aída Hernández (2008), radica en la jerarquización que la autora hace de dichos

²⁶² Según Molyneux (1985), los intereses de género serían aquellos que tanto hombres como mujeres pueden desarrollar en relación a su posición social a través de sus atributos genéricos. La autora los clasifica en estratégicos o prácticos y cada uno de ellos tienen implicaciones distintas en la subjetividad femenina.

intereses y su consecuente mayor o menor potencial emancipador, además de la lectura “evolucionista” de las demandas y cómo es que, por eso, los intereses estratégicos serían los verdaderamente emancipatorios para las mujeres puesto que cuestionan a profundidad las relaciones y desigualdades genéricas. La analogía tiene lugar cuando en las críticas de la maestra Aurora, donde sólo describe a la ENRUVA como una “isla donde se permiten cosas”, se anula por completo el carácter transgresor de ciertas prácticas o cuestionador de las desigualdades de género dentro de las experiencias de las colaboradoras, y, por ende, el sentido emancipador que le atribuyen y desde el cual se construyen como mujeres normalistas rurales. Para Aurora, el “conocer otras aristas de la vida” pierde todo carácter emancipatorio porque no “transforma” o destierra la violencia contra la mujer. Esta visión clasificatoria y jerarquizante de las experiencias en relación a su verdadera o no función emancipatoria, no permite mostrar cómo es que las normalistas rurales, en tanto sujetas sociales, generan sus propias estrategias de transformación de sus contextos desiguales, pero también resignifican sus propias experiencias desde procesos reflexivos, autocríticos y cuestionadores de su propia realidad, atravesada por la desigualdad social, étnica, racial y de género.

5.2.5 En torno a las emociones: dar sentido a la experiencia y a la acción

La quinta dimensión propuesta es la dimensión emocional y cómo es que desde los afectos y emociones se articula la experiencia de los sujetos sociales (Macón, 2013), en este caso, de las normalistas rurales. El punto de partida teórico está en el reconocimiento de que en la constitución de los sentidos subjetivos están inseparablemente procesos simbólicos y afectivos (Duque et. al., 2016). Como explica Jimeno (2007), en los relatos de la experiencia subjetiva, como las historias familiares y escolares de las normalistas rurales, “convergen las emociones y las cogniciones que impregnan y le dan sentido a la experiencia” (181).

Por lo tanto, a lo largo de las tres historias es posible localizar la presencia de emociones, como la tristeza, la nostalgia, la angustia o la añoranza, desde las cuales las colaboradoras reconstruyen sus experiencias dentro de la ENRUVA y le otorgan ciertos sentidos. Como el caso de Daniela, que reconstruye su experiencia

de la clausura y graduación de sus compañeras cuarteñas desde la nostalgia y cómo ésta le permite reflexionar, a manera de espejo (“yo algún día estaré ahí”), y así dar sentido a su estadía propia en la Normal, la fugacidad de su presencia en la misma y la fuerte identidad normalista rural configurada en el internado, caracterizada por el apoyo constante a los sectores más precarizados: “la idea de que siempre vamos a estar apoyando a los que más necesitan”. O el ejemplo de Nancy, en cuyo relato la “adaptación emocional” en el internado, bajo la idea de no extrañar a la familia, se convierte en un elemento central del “hacerse fuertes emocionalmente” construido como característica estructurante del ser normalista rural.

Por otra parte, en los relatos también aparece el llanto y la “sensibilidad” como expresiones de la tristeza y angustia desde las cuales construyen ciertas experiencias fuertemente significativas en la ENRUVA: la semana de inducción (Daniela) y el contacto con alumnas y alumnos de contextos precarizados y empobrecidos durante sus prácticas docentes (Elizabeth y Nancy). Sin embargo, en los relatos estas emociones no sólo fungen como creadoras de sentidos subjetivos, sino que también como movilizadoras de acciones concretas o de su agencia social (Ortner, 2006), generadoras de conocimiento (Cornejo, 2016) y reposicionamiento de las normalistas rurales para decidir asumirse como sujetas sociales y pedagógicas comprometidas social y comunitariamente frente a las realidades de desigualdad en que se sitúan sus alumnos y alumnas (Duque et. al., 2016).

Esta perspectiva teórica se inscribe en el giro afectivo o emocional (Macón, 2013; Cornejo, 2016; Lara y Guiazú, 2013), con auge en la última década en las Ciencias Sociales, que plantea, de forma general, las emociones como construcciones sociales, y no solo como estados psicológicos, y su estudio y papel dentro de la vida pública, y en cómo permiten “conocer y entender diversas realidades y partir de ahí para generar conocimiento” (Cornejo, 2016: 92). Este giro también posibilitó resignificar la acción colectiva ya que, al pensar las emociones como actos performativos fueron vistas como capaces de alterar la esfera pública pero también como potencializadoras del empoderamiento y no sólo paralizantes o

victimizantes, en el caso de emociones “negativas” como la vergüenza. (Macón, 2013).

Por lo tanto, en la historia de Nancy y Elizabeth la tristeza, angustia y sensibilidad experimentadas en sus prácticas docentes se convierten en motivadores desde los cuales deciden realizar algunos ejercicios para alfabetizar a unos niños en la gasolinera (Elizabeth), recolectar ropa para las y los niños de la mixteca (Nancy), o no abandonar la ENRUVA durante la semana de inducción y así pasar la “prueba” de ingreso (Daniela). Además, dichas emociones y su “impacto”, como lo mencioné, configuran subjetivamente a las colaboradoras como sujetas conocedoras de los contextos desiguales, pero también posicionadas socialmente a favor de la justicia educativa y social, característica asociada al compromiso social y educativo de las sujetas normalistas rurales: “querer apoyar ese niño para mí se volvió un objetivo, un reto ¿no? un objetivo...”, como lo cuenta Elizabeth.

5.2.6 Formarse en la ENRUVA: la formación rural normalista desde las subjetividades de las estudiantes

Esta última dimensión no está relacionada necesariamente con algún campo temático desde el cual se construya subjetivamente a la normalista rural, como el resto de las dimensiones, sino que se centra en el sentido formativo de muchas de las experiencias construidas como significativas por parte de las alumnas y en la manera en que este tipo de experiencias constituyen sujetas sociales, políticas y pedagógicas. Se parte de la idea de la educación como experiencia formadora de sujetos y sujetas sociales y en reconocer otras vivencias, actividades y espacios de socialización del conocimiento (Rockwell, 2012), formales e informales, escolares y no escolares, desde donde se forman sujetos sociales. Para el caso de la ENRUVA, en los relatos es posible mirar esos otros espacios, vivencias y actividades dentro del internado y su vida cotidiana, significadas como experiencias con un alto sentido formativo y que trascienden la formación dual mencionada como central en las ENR (González y Amann, 2009; Civera, 2008, Hernández, 2015).

Ya en el capítulo cuatro adelantaba sobre la manera en que ciertos espacios del internado, dentro de la cultura material de la escuela, se convertían en

panópticos invertidos al ser apropiados y resignificados subjetivamente por las normalistas rurales, revirtiendo y cuestionado así sus usos y funciones disciplinarias, como el caso de los dormitorios, el comedor o los murales. También aludía al sentido formativo adjudicado a la semana de inducción que, a pesar de ser parte de las prácticas escolares socializantes y normalizantes en el *ethos* normalista rural, era una vivencia significativa para las normalistas debido a su carácter formativo.

En los relatos de Daniela, Elizabeth y Nancy el sentido formativo de ciertas experiencias dentro de la ENRUVA aparece nombrado como una “capacitación”, “diseño”, “adaptación” o “predisposición” particular constituida a lo largo de su estadía en la ENRUVA y que las caracteriza e identifica como normalistas rurales. En el relato de Nancy, ella describe y explica cuáles son los rasgos y características que configuran dicha capacitación y que se convierten en elementos centrales de la identificación externa, pero también interna, de las normalistas rurales de Tamazulapan: el uso de estrategias didácticas y materiales particulares, derivados de sus talleres en la ENRUVA, una formación política clara y en el liderazgo, una formación para contextos sociales y educativos adversos y difíciles y una formación en el compañerismo y la colectividad.

A ese proceso formativo conformado por ciertas experiencias que permite a las normalistas conocer, reflexionar, tomar conciencia, sensibilizarse y desarrollar una mirada crítica sobre su contexto y papel como normalistas rurales es lo que llamo como *formación rural normalista*. Esta formación, además, se vuelve generadora de ciertas subjetividades que delinear las formas de interiorizar la realidad para las normalistas, formas mediadas por la cultura e historia, como ya se ha visto en las demás dimensiones, y que contribuye a configurarse como sujetas sociales, políticas y pedagógicas.

Además, lo relevante de esta formación es que sucede más allá de la formación docente y la política (formación dual), reiteradamente mencionadas como centrales en las ENR pero que dejan fuera otros espacios, actividades y prácticas, generalmente dentro de la vida cotidiana en el internado como: 1) la convivencia entre las estudiantes al interior de los dormitorios, 2) las prácticas docentes no sólo

como acercamientos a los procesos de enseñanza sino también a las “realidades” escolares marcadas por la desigualdad social, económica y educativa, 3) los viajes de raid como trayectos de autoconocimiento y conocimiento de otras realidades encarnadas en los choferes, 4) las visitas a otras ENR del país y el conocimiento de otros contextos normalistas y la posibilidad de tejer redes de apoyo y compañerismo más allá de la propia Normal e incluso 5) las reuniones de egresadas como espacios fuera de la ENRUVA y situadas en otra temporalidad (con egresadas) que, desde una mirada retrospectiva y autocrítica, las ex normalistas rurales se reconfiguran y resignifican como sujetas normalistas rurales desde sus nuevos referentes como maestras rurales, por lo que pueden verse también como espacio formativo. De esta manera, la formación rural normalista cuestiona la visión dicotómica que la formación dual sostiene, al evidenciar cómo es que las experiencias formativas de las normalistas rurales se construyen no sólo desde la formación docente o la formación política sino desde muchos esos otros espacios cotidianos que construyen la experiencia total que significa ingresar y estudiar en una Escuela Normal Rural.

La breve descripción que hace Nancy de la formación rural normalista es clara: “la formación docente está salpicada de esas [otras] experiencias”, igualmente formativas y constitutivas de la normalista rural como sujeta social.

Conclusiones

En este último capítulo se analizó la construcción de la sujeta normalista rural desde las subjetividades de las alumnas de la ENRUVA, la última de las dimensiones analíticas propuestas en la investigación. Para lograr esto, me basé en las historias familiares y escolares de dos estudiantes normalistas y una egresada para mirar cómo es que, desde éstas, en tanto narrativas, se construyen subjetivamente a sí mismas como sujetas normalistas rurales con una serie de características e imágenes que las representan e identifican.

La reconstrucción de sus historias se centra en dos puntos: sus experiencias familiares y escolares antes de ingresar a la ENRUVA y las experiencias significativas (vivencias con sentido) durante su estadía en la ENRUVA. Es precisamente desde estas experiencias con sentido desde donde construyen subjetivamente su ser normalista rural. Aunque para el caso de la maestra Nancy, egresada ya de la Normal Rural, su reconstrucción echará mano también de sus experiencias como maestra rural. Además, haber elegido a normalistas de diferentes años (segundo y cuarto año), junto con una egresada (Nancy) mostró cómo es que la distancia temporal entre las vivencias y sus reconstrucciones genera procesos reflexivos desde los cuales se otorgan sentido a lo vivido desde un abanico más amplio de referentes.

Para analizar esta construcción subjetiva del ser normalista rural y sus características, propuse seis dimensiones temáticas desde las cuales abordar los elementos que se ponen en juego, los elementos desde donde se da sentido a sus experiencias y las imágenes que se sostienen en dicha construcción: lo docente, lo colectivo, lo político, el género, las emociones y la formación rural normalista. En cada una de estas dimensiones se analiza los sentidos subjetivos de las experiencias y la configuración subjetiva de la sujeta normalista rural pero enmarcada en contextos estructurales, caracterizados por la desigualdad social, económica, de género, educativa y política, pero también por la histórica y sistemática campaña de agresión y violencia hacia el normalismo rural, por parte del Estado mexicano, y la consecuente criminalización de las normalistas rurales.

De esta manera, se encontró el deber ser docente comprometido social y educativamente con el contexto como una de las primeras características de las normalistas rurales (la vocación), construcción que realizan las sujetas normalistas como una manera de resignificar su elección por la docencia, ya que para muchas ésta se convierte en una alternativa (más no la única como generalmente se ha dicho) ante las estructuras de desigualdad interseccionadas (Viveros, 2016) que caracterizan sus trayectorias biográficas.

Un segundo elemento es su apuesta por la colectividad, desde el tejido de redes afectivas y de apoyo entre las estudiantes. Para muchas esta característica se piensa como una habilidad de vivir en colectivo y entre la diversidad y, por ende, con empatía generada para hacerlo y una capacidad organizativa clara. Sin embargo, ante la política de ahogamiento y precarización creciente del normalismo rural como proyecto político pedagógico y de las ENR, estas redes de apoyo y organización colectiva dentro del internado se vuelven también una estrategia de resistencia y supervivencia desde la agencia de las normalistas rurales.

Una tercera característica es el valor de la fuerza, resistencia, capacidad de acción, organización y firmeza como parte de su formación política. En esta dimensión política es donde más se alude a la “rudeza” de las normalistas rurales y lo “aguerrido” de su actuar en el ámbito político. Y estas construcciones tienen sentido, ya que las realidades sociopolíticas y educativas, caracterizadas por la violencia y agresión hacia las ENR y hacia las acciones políticas de la FECSM, en las que participan, ya sea directamente o indirectamente, determina un tipo de formación y socialización política (Duque et. al., 2016), sustentada en la capacidad reactiva de las sujetas políticas desde la organización y resistencia, muchas veces desde una construcción bastante masculinizada.

La cuarta característica se centra en la configuración particular que realizan las colaboradoras como mujeres normalistas rurales. Se miran a sí mismas como mujeres autónomas, seguras de sí mismas e independientes, a partir de las vivencias experimentadas como transgresoras de los roles y destinos genéricos socialmente impuestos. No obstante, estas configuraciones conviven en tensión con otras experiencias reproductoras de estereotipos y roles genéricos desde donde

también las colaboradoras se configuran como sujetas normalistas, lo cual remarca lo contradictorio, contextual e histórico de las configuraciones subjetivas. Sin embargo, la lectura feminista de dichas experiencias significativas y de la propia configuración de la mujer normalista rural que hace una de las colaboradoras, refrenda el carácter emancipador y transgresor de las construcciones subjetivas frente a las desigualdades sociales, raciales, étnicas y de género que atraviesan las trayectorias personales de las normalistas rurales, esto sin necesariamente adscribirse a una lucha feminista explícita.

La quinta característica está relacionada con la importancia de las emociones dentro del ser normalista rural, no sólo como creadoras de sentidos subjetivos (Macón, 2013; Jimeno, 2007) sino también como movilizadoras y potencializadoras de la agencia de las normalistas rurales y su reposicionamiento como sujetas sociales y pedagógicas comprometidas con una misión social, comunitaria y educativa frente a los contextos sociales y educativos desiguales a los que se enfrentarán.

Finalmente, sostengo que a lo largo del análisis de la construcción subjetiva del ser normalista rural sobresalen una serie de vivencias experimentadas por las normalistas como profundamente formativas y que rebasan la formación dual, presentada como central y particular de las ENR (González y Amann, 2009). Esas otras experiencias formativas las he englobado dentro del término de “formación rural normalista” y su importancia radica en que permite visibilizar otros espacios, actividades y prácticas igualmente formativas que la formación docente o la política, precisamente donde las estudiantes “se hacen sujetas”. Esto complejiza la visión dicotómica que sostiene la formación dual y destaca la importancia y vigencia de las ENR en tanto espacios de configuración de sujetas sociales, políticas y pedagógicas particulares. Justamente el enunciado “Yo sólo quería ser maestra”, que forma parte del título de la investigación, remite a esas otras experiencias dentro de la ENRUVA, fuera del currículo oficial, que acompañan la formación docente durante los cuatro años de la carrera y que van más allá, paradójicamente, del formarse para maestra.

REFLEXIONES FINALES

El 8 de agosto de 2021 *La Jornada* publicó una nota titulada “Retroceso, suplir internados y comedores por becas en normales rurales: expertos”²⁶³; en ella, la periodista explica las intenciones del gobierno federal en entregar “becas de manutención” a cada estudiante de las ENR del país, para pagar alimentos y vivienda y, si bien no lo dice directamente la nota y quizá tampoco el gobierno federal, eliminar así los internados de estas escuelas.

Retomando la voz de especialistas en el tema, pero también de normalistas rurales, la nota califica este hecho, como un “gran retroceso y golpe al normalismo rural”, debido a que dichos internados no sólo son lugares físicos, sino “espacios de construcción colectiva” y ligados a la búsqueda de la justicia social.

Dicha construcción es explicada por una normalista como la posibilidad del “encuentro” con otros/as estudiantes, diversos/as en muchos aspectos, con los cuales se comparte conocimiento e ideas, se aprende mutuamente y en colaboración. “Es como otra escuela” es una de las frases que utiliza para describir la importancia y el valor de estos espacios.

La noticia es preocupante en varios sentidos, sobre todo viniendo de un gobierno que, al menos en su discurso, está a favor del “pueblo” y los sectores más empobrecidos, ya que eliminar los internados de las ENR implicaría atentar en contra de estas escuelas y el normalismo rural. La retomo como una ilustración y detonante del papel que tienen las ENR en la actualidad, sus construcciones locales y sociales, histórica y contextualmente situadas, y la manera en que se configura a las sujetas normalistas rurales desde varias aristas, objetivo central de esta investigación.

Como primer punto, suplir los internados de las ENR por becas de manutención se inscribe en la lógica neoliberal educativa del *bonus educativo*, como uno de los expertos consultados refiere, consistente en transferir al estudiante una

²⁶³ Para leer la nota completa: <https://www.jornada.com.mx/2021/08/08/politica/004n1pol>

suma equivalente a lo que el Estado hubiera gastado en él dentro del sistema educativo público, aspecto que lo desliga, de entrada, de su responsabilidad social.²⁶⁴ Sin embargo, esta medida aplicada a las ENR, en caso de ser instaurada, tendría que leerse desde la historia del normalismo rural como política educativa oficial y su paulatino abandono y ahogamiento por parte del Estado.

En esta historia, como fue posible analizar en el capítulo dos, se hace evidente cómo es que los/as sujetos/as normalistas rurales pasaron de ser protagonistas del nuevo proyecto educativo nacional y la transformación social, en la época posrevolucionaria, a sujetos/as desprestigiados y criminalizados durante los tiempos neoliberales en educación, a raíz del cambio de proyecto educativo en curso y el tipo de Estado que sostiene cada proyecto.

Como se argumentó en dicho capítulo, el viraje en la representación y construcción de las/os normalistas ha sido paulatino, con cambios y continuidades a lo largo de la historia de las ENR, pero inscrito en una histórica agresión hacia estas escuelas y al normalismo rural como proyecto político pedagógico (Hernández Navarro, 2013), incluso en los primeros años de las ENR, con su protagonismo dentro de las políticas educativas posrevolucionarias y sus negociaciones y articulaciones estrechas con las autoridades federales. Esta agresión se ha construido desde una guerra de “alta intensidad”, con un componente más agresivo en los últimos años (Hernández, 2013) y la desaparición de los 43 estudiantes normalistas rurales de Ayotzinapa como el ejemplo cúspide de la misma, y una “guerra de baja intensidad” que alude a la precarización de las ENR junto con las políticas anticampesinistas de abandono del campo. El proceso de precarización quedó evidenciado de manera más directa, aunque no única, en las demandas, casi todas históricas, del movimiento estudiantil que presencié al inicio del trabajo de campo y en las instalaciones y servicios dentro del internado, como parte de la materialidad de la cultura escolar de la ENRUVA. Estas características me permitieron sostener a lo largo del capítulo dos que más que un abandono del

²⁶⁴ Para más información de las escuelas charter y el bono educativo, revisar Fernández Lozano, José Antonio (2012) La escuela charter y el bono educativo en la escuela de educación básica. *Visión Educativa IUNAES*, 5 (12): 44-50.

proyecto político pedagógico del normalismo rural, como otros estudios han descrito (Civera, 2015; Bertely, 2015; Padilla, 2009), tendría que hablarse de una estrategia de “ahogamiento” y debilitamiento intencional y deliberado de estas escuelas.

Un segundo aspecto de preocupación, ante la posibilidad de eliminar los internados de las ENR, como se anuncia en la nota periodística citada, es el importante lugar que ocupan estas escuelas en los distintos contextos comunitarios, desde su profunda imbricación en las relaciones sociales comunitarias y sus correlaciones de fuerzas, todos estos elementos analizados en el capítulo tres. En éste, se reportó que la configuración local del normalismo rural, materializado en la ENRUVA, se sustenta en pugnas históricas y luchas por el poder entre facciones políticas y religiosas existentes en Tamazulapan del Progreso, así como en las estrechas relaciones que establece cierto sector con la Normal Rural y sus recursos materiales y simbólicos.

El capítulo tres alude a las relaciones e imbricaciones escuela-comunidad y cómo es que en este contexto las facciones político-religiosas en pugna se apropian del normalismo rural y la ENRUVA, como un recurso material y simbólico para obtener ventajas, bienes económicos y ganar influencia comunitaria. Entre los hallazgos más relevantes se encuentra la imposición de representaciones e imágenes estereotipadas de las normalistas rurales, basadas en el sistema sexo-género, que ambos grupos utilizan a beneficio propio. Así, el grupo liberal-masón, para trasladar a la Normal, apela al discurso iluminista y progresista de la escolarización que “sacaría” a la mujer mixteca de la pobreza, ignorancia y atraso, donde incluso recurre a “lo indígena”, como parte de una construcción profundamente racista, clasista y sexista. Este grupo logra fortalecer la masonería liberal local a partir de la apropiación de la Escuela Normal, lo cual desplaza la influencia y poder del grupo católico conservador. Por su parte, este segundo grupo resiste y reacciona con una campaña de ataque al normalismo rural, sustentada en ideologías propias del sistema sexo-género que impone a las estudiantes normalistas. Con esto, se evidencia que la desigualdad sexo genérica, el control y disciplinamiento de las mujeres y el racismo estructural no se circunscriben a un

grupo conservador, sino que sostienen el tejido mismo de las relaciones sociales y políticas comunitarias, sus disputas por el control y la hegemonía, así como las apropiaciones y usos político-faccionales de la escolarización normalista rural.

Además, en este tejido comunitario, el análisis reveló la existencia de un tercer sector social (las/os trabajadores no docentes) que, junto con las dos facciones, obtiene ventajas de la ENRUVA como botín político y sus apropiaciones y control comunitario ejercido sobre la misma. Esto se convirtió en uno de los hallazgos inesperados puesto que las/os trabajadores docentes, además de ser un grupo casi inadvertido en los estudios existentes del normalismo rural, se posicionaron como actores bisagra entre la escuela y la comunidad y, como consecuencia, su papel central en las relaciones comunitarias establecidas entre la Normal y las poblaciones circundantes.

En tercer lugar, el atentado en contra de las ENR y el normalismo rural no sólo radica en la desaparición de los espacios de construcción colectiva que significan los internados, como acertadamente sostienen las especialistas entrevistadas, sino en la eliminación de espacios de constitución de sujetas y sujetos sociales, políticos y pedagógicos específicos que edifican y “hacen” al normalismo rural, como lo sostuve a lo largo de la investigación, particularmente en los capítulos cuatro y quinto.

Y es que, como lo mostré en el capítulo cuatro, el análisis de ciertas prácticas de la cultura escolar de la ENRUVA me permitió caracterizar a la Normal Rural, y la vida cotidiana dentro del internado, como una institución disciplinar (Foucault, 1976) pero con procesos de resistencia y apropiación de espacios, prácticas y emblemas de la cultura escolar por parte de las normalistas. Estas grietas y ranuras de la cultura escolar son hallazgos relevantes que presentan a las normalistas como sujetas sociales con agencia, capaces de cuestionar y subvertir el control, el orden y la vigilancia tanto de las autoridades educativas de la escuela como del propio Comité Estudiantil. Además, muestran las acciones que realizan para posicionarse frente a las desigualdades estructurales de las políticas neoliberales, al generar estrategias de supervivencia, organización y defensa del internado, las ENR y el

proyecto normalista rural como bien público. Es en este marco institucional escolar que se presenta otro de los hallazgos relevantes del cuarto capítulo: la construcción compleja, tensa y contradictoria de la sujeta normalista rural, como mujer aguerrida, “ruda”, fuerte, autónoma y resistente a las condiciones precarias, en convivencia con la obediencia, jerarquización y las relaciones de poder dentro de la ENRUVA.

De igual manera, en este mismo capítulo se puso en evidencia el papel del Comité Estudiantil no sólo en el rubro de la formación política sino dentro de la organización general del internado y su vida cotidiana. Con este hallazgo, mi interés es reivindicar la figura de esta instancia organizativa estudiantil dentro de las ENR ya que, a pesar de sus claroscuros y contradicciones internas, como fue posible describir, considero que se necesita reconocer el importante lugar que ha tenido en el sostenimiento material y organizativo de los internados, en las estrategias de defensa del normalismo rural y el interés en conservar la experiencia formativa, política pero no sólo, de las estudiantes durante su paso por las ENR. Este reconocimiento se vuelve necesario para contrarrestar las construcciones peyorativas y el desprestigio alrededor de esta figura, minimizada, simplificada y reducida a un grupo de jóvenes “revoltosas” y “violentas” en la gran mayoría de los medios de comunicación.

En cuarto y último lugar, en el testimonio recabado en la nota periodística, la alumna entrevistada deja entrever los sentidos y significados subjetivos que otorga a su experiencia dentro de la Normal Rural y cómo es que desde ahí resalta el papel central de los internados, puesto que se convierte en un espacio de encuentro con la diversidad, intercambio de conocimientos y saberes y aprendizaje mutuo, en sus palabras, el internado es “otra escuela”, paralela a la formación académica que le permite constituirse como normalista rural.

Este testimonio se inscribe en los principales resultados del capítulo quinto, que me permiten sustentar la importancia de los internados dentro de las ENR, en tanto espacios de construcción subjetiva donde las normalistas rurales se “forman” como tales y se hacen sujetas. En estas construcciones, resultado del análisis de sus historias familiares y escolares, un hallazgo imprevisto fue la relevancia de las

emociones como catalizador de procesos reflexivos, de prácticas con sentido y potencializadoras de su agencia, en las que se construyen sujetas. Esto fue más evidente, mas no únicamente, en el terreno de las prácticas docentes lo que permite comprender cómo es que, desde estas vivencias, se reposicionan como sujetas sociales comprometidas con los contextos comunitarios, caracterizados por la desigualdad social y educativa, y orientan su práctica docente, pero también social y política, hacia la búsqueda de la justicia social.

Considero este resultado como revelador ya que amplía la perspectiva sobre los elementos implicados en el “surgimiento de la conciencia social” de las/os normalistas rurales y su compromiso con las causas sociales, muchos de los cuales se asociación casi exclusivamente a la formación política en las ENR, las experiencias de violencia y persecución, las acciones políticas o el origen social compartido. De esta manera, elementos subjetivos como los afectos, sentimientos y pasiones adquieren un valor preponderante para explicar aspectos sociales, posturas políticas, acciones y determinaciones concretas, además de que se revisten, como fue posible mirar en el capítulo cinco, de un carácter político transformador. Este hallazgo vuelve a confirmar la pertinencia de situar a la sujeta social como foco de las investigaciones sociales, junto con los análisis macro y estructurales, y otorgar a las historias de vida escolares y familiares de las normalistas rurales un papel central en el tipo de construcciones subjetivas que hagan de sí mismas, más allá de su paso por la Normal Rural. Es decir, las normalistas rurales se hacen sujetas sociales dentro del internado y en su experiencia en la ENRUVA, pero son elementos de su historia de vida previa los que explican, complementan, complejizan y articulan las experiencias transformativas y formativas en la escuela.

Otro de los hallazgos de este quinto capítulo se concentra en la reconstitución y reposicionamiento de las estudiantes como mujeres autónomas, seguras de sí mismas y trasgresoras de los roles y destinos de género socialmente impuestos, construcción que matiza y contrapuntea la configuración masculinizada de la normalista rural que se evidenció en el análisis de las prácticas sociales de la

formación política (capítulo cuatro). Es decir, ambas construcciones conviven y se entrelazan en la estructuración de las normalistas como sujetas sociales, aunque quizá más que una configuración masculinizada se podría sustentar la idea de la reconfiguración de la normalista desde otra visión de mujer, capaz de hacer frente a las desigualdades sociales, raciales, étnicas y de género, presentes en sus historias.

Un último resultado sobresaliente de este capítulo radica en lo que llamé “formación rural normalista”, término para englobar las distintas experiencias significativas de las normalistas rurales, durante su estadía en la ENRUVA, por su carácter profundamente formativo, que abarcan otros aspectos de la vida cotidiana del internado, más allá de la famosa formación dual (González y Amann, 2009), donde se promueve la organización colectiva, el compromiso social y la autonomía. La relevancia de esta formación, además de cuestionar la visión dicotómica entre solamente una formación académica y política en las ENR, está en mostrar otros espacios, actividades y prácticas pedagógicamente significativas, que constituyen esa “otra escuela” donde las normalistas también “se hacen sujetas” sociales, políticas y pedagógicas particulares. De esta manera se amplía la visión de las ENR como espacios formativos y el tipo de experiencia que tienen las alumnas dentro de la misma, sin reducir por eso los procesos y configuraciones suscitadas a la mera presencia de las jóvenes en la Normal. En esto radica la importancia de los internados para las ENR y el proyecto político educativo del normalismo rural y el riesgo que implicaría su desaparición.

Sobre la constitución de la sujeta normalista rural

Como se mencionó, uno de los puntos de partida fue que la sujeta normalista rural es configurada históricamente, como parte de un proyecto político pedagógico del Estado mexicano, una cultura escolar particular situada en un contexto comunitario específico, en articulación con la construcción subjetiva que hacen las y los actores sociales particulares de la ENRUVA (docentes, directores, trabajadores no docentes y las propias alumnas). Estos elementos fueron englobados en las cuatro dimensiones de análisis que propuse como centrales para desentrañar cómo se

está pensando, describiendo y caracterizando a la normalista rural, desde las particularidades de la ENRUVA, ubicada en la comunidad de Villa de Tamazulapan del Progreso, en Oaxaca.

Esta propuesta mostró su riqueza y pertinencia al evidenciar, por una parte, aspectos estructurales y actorales en la configuración de la sujeta normalista rural, pero, por otra, logró articular la mirada etnográfica del presente de la ENRUVA y el proceso de construcción de la normalista rural, junto con una perspectiva histórica y procesual que diera cuenta del carácter temporal del objeto de investigación. Así, las cuatro dimensiones de análisis expusieron el carácter construido, situado y dinámico de la configuración de la sujeta normalista rural, además de enfatizar en la capacidad de agencia de las normalistas, en tanto sujetas sociales, pero también los marcos estructurales y las desigualdades que delimitan y delinean dicha agencia y su propia constitución social, política y pedagógica. Dentro de dichos marcos estructurales, sobresalió en cada una de las dimensiones, el género como condición social de doble o triple desventaja, articulada e intersectada con otras condiciones (clase, etnia o racialización) que lo que hicieron fue resaltar procesos de desigualdad y opresión en la constitución de las normalistas rurales como sujetas sociales.

Finalmente, los hallazgos de la investigación me permitieron presentar a las normalistas rurales de la ENRUVA en toda su complejidad, con sus contradicciones y tensiones: no sólo como víctimas pasivas frente a las políticas estructurales de agresión y criminalización hacia ellas o frente a las estructuras institucionales escolares, pero tampoco como actoras siempre en resistencia frontal y automática ante dichas estructuras y opresiones.

Sobre las aportaciones teóricas-metodológicas a los estudios del normalismo rural

Uno de los mayores aportes de la investigación se fundamenta en el enfoque etnográfico que la sustenta. Como referí al inicio del documento, los estudios del normalismo rural en el presente son escasos y particularmente los etnográficos aún más. Por lo tanto, el estudio aporta datos interesantes sobre la historia más

contemporánea de las ENR, su configuración como proyecto educativo y político en el presente, las construcciones locales y comunitarias del normalismo rural, y la manera en que se configuran las normalistas rurales actualmente desde las distintas dimensiones analizadas. En ese sentido, el aporte principal está en complementar y enriquecer el campo de estudios sobre el normalismo rural desde la mirada del presente, al centrarse en la vida cotidiana y la perspectiva actoral y sus significaciones, aspectos relevantes del enfoque etnográfico.

En la misma lógica, otro de los aportes radica en los asideros teóricos-metodológicos. El enfoque etnográfico de la investigación se complementa con la mirada histórica y procesual del objeto/sujeto de estudio, por lo que el normalismo rural y las ENR se miran desde el presente, pero sin olvidar que son productos históricos con un origen posrevolucionario. Por lo tanto, otra contribución de la investigación se relaciona con el tipo de reconstrucción hecha de los datos, la diversidad de fuentes utilizadas y, por ende, la complejidad y riqueza de los mismos: una combinación de métodos etnográficos e históricos y de fuentes orales con fuentes escritas. Es decir, a la par de la observación etnográfica y la entrevista, realicé trabajo de archivo y recopilación de historia oral sobre eventos y acontecimientos históricos sobre el devenir de la ENRUVA y su relación con la comunidad de Tamazulapan. Esto permitió analizar la configuración de la sujeta normalista en el presente, enmarcada en un continuum histórico, con cambios y continuidades y desde una multiplicidad de miradas.

De igual forma, incorporar la mirada histórica dentro del análisis y el contexto comunitario de la ENRUVA ofrece datos relevantes para acercarse a la historia regional del normalismo rural, las particularidades que adoptó el proyecto político pedagógico del normalismo rural en cada una de las ENR y sus contextos de asentamiento y las especificaciones históricas y comunitarias del normalismo rural en la historia de la educación oaxaqueña.

Una tercera aportación se centra en la relevancia y utilidad del enfoque biográfico y autoetnográfico en los estudios sociales. En el primer caso, como ya se ha comentado, la incorporación de las historias de vida de las normalistas rurales,

busca enfatizar el papel del sujeto social (en este caso sujeta), con sus experiencias y vivencias personales, dentro de los procesos de estructuración social, cambio y transformación de la realidad. Si bien los marcos y la mirada estructural se encuentran presentes en el análisis de la agencia social, considero que situar la experiencia de vida de las normalistas rurales y sus construcciones subjetivas como eje esencial en su constitución como sujetas sociales, les otorga un protagonismo muchas veces negado u opacado desde las estructuras sociales, incluido el campo académico. Por otro lado, el enfoque autoetnográfico me permitió exponer la relevancia de las tramas biográficas de la investigadora como puntos de partida de la investigación, explicitación de posicionamientos éticos-políticos, pero sobre todo como categorías heurísticas donde se construye también conocimiento. Saberme personalmente implicada en el tema de investigación se tradujo en un posicionamiento potente desde la cual retroalimentar mi proceso analítico e interpretativo, pero también significó, en términos concretos, una fuente privilegiada de conocimiento desde “dentro” del normalismo en Oaxaca.

Una cuarta aportación radica en la relevancia del enfoque interseccional para entender la formación de subjetividades políticas de las normalistas rurales (analizadas de manera detallada en el capítulo cinco) y, en general, la configuración de la sujeta normalista rural desde las cuatro dimensiones propuestas. Si bien dicho enfoque se presenta como un eje transversal en toda la investigación que complementa, enriquece y se articula con el análisis de cada una de las dimensiones, como mencioné en la Introducción, su importancia se hace evidente al momento de explicar los contextos de desigualdad en que se inscriben las historias de vida de las normalistas rurales, pero también la manera en que desde el Estado, la cultura comunitaria y regional oaxaqueña (Tamazulapan) y la cultura escolar se configuran como sujetas sociales. Esto sin desdibujar, dentro de dichos contextos, las múltiples estrategias de resistencia que las estudiantes generan y construyen colectivamente tanto fuera como dentro de la ENRUVA.

Finalmente, el trabajo colaborativo realizado con las estudiantes de cuarto año, en el marco de la investigación doctoral pero también más allá de la misma,

muestra la importancia de las investigaciones colaborativas como ventanas a realidades que no sólo se estudian, sino que contribuyen a fortalecer las luchas y prácticas de las sujetas sociales con las cuales se trabaja. En esa misma sintonía se inscribe el trabajo previo con el colectivo de docentes de la ENRUVA que sirvió para familiarizarme con el contexto y comenzar a tejer redes de apoyo, pero también me permitió colaborar activamente en la construcción de otras prácticas posibles para la docencia normalista.

Posibles caminos de investigación

Como punto final me gustaría cerrar este escrito con las vetas de investigación futuras que abre este estudio. Una primera se relaciona con la cultura escolar del presente de las ENR y los procesos de reproducción, apropiación, resistencia y negociación que se suscitan dentro de las mismas. En el capítulo cuatro realicé un análisis de ciertas prácticas de la cultura escolar de la ENRUVA que consideré y elegí como relevantes en la construcción de una sujeta normalista rural particular de las ENR. Sin embargo, describir y desentrañar las particularidades de la cultura escolar de las ENR, así como los distintos procesos que acontecen en su interior implicaría un estudio más exhaustivo, tan necesario y relevante para caracterizar a estas instituciones y fundamentar la importancia de su existencia actual, como escuelas social, política y pedagógicamente significativas.

Una segunda veta se desprende del capítulo tres, donde se analizaron las interrelaciones entre la ENRUVA y la población de Tamazulapan. En este capítulo sobresalieron las/os trabajadoras no docentes de la Normal como un sector social importante desde el cual se establecen redes estrechas comunitarias con la institución. En los estudios del normalismo rural, estos actores son los menos descritos y analizados. No obstante, como se mira en los hallazgos de la investigación, el arraigo y legitimidad comunitaria de las ENR y sus funciones locales se fundamentan en gran parte en estos actores educativos que juegan una doble función: como actores escolares, pero también como actores comunitarios locales. Sin duda, seguir explorando sobre estos sujetos dará cuenta de las interrelaciones comunitarias de las ENR y los procesos suscitados en los distintos contextos.

La última veta que vislumbro se enfoca en el papel de la masonería dentro del normalismo rural. Este tema, que surgió de manera “sorpresiva” a raíz del afortunado acceso que tuve a ciertos documentos personales masones, se convirtió en esencial para comprender el proceso de traslado de la ENRUVA a Tamazulapan, así como su edificación y defensa del proyecto educativo dentro de la comunidad. No obstante, se vuelve necesario ahondar en dicha temática puesto que, después de haber realizado una somera revisión sobre el tema, los estudios son escasos y, como se adelantó en la investigación, todavía queda pendiente explicar en que se fundamentó la incursión de la masonería dentro del sistema educativo del normalismo rural, la particularidad que adquirió esta relación en el contexto oaxaqueño, y las imbricaciones político-educativas de las logias masónicas con las Normales Rurales y los contextos comunitarios de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVES LOZANO, JORGE E

2008 "Un enfoque metodológico de las historias de vida", en *Proposiciones*, Vol. 29, edición SUR, Santiago de Chile, pp. 1-7.

ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, JUAN

2011 "Notas sobre la construcción de la escuela rural latinoamericana durante la primera mitad del siglo XX", en Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, Siglos XIX y XX*, MA. Porrúa, El Colegio Mexiquense: México, pp. 505-529.

ALONSO ESPINOZA, PASTOR AURELIO

2019 *Acciones colectivas y procesos de formación política en las normales de Oaxaca: el caso del Comité Estudiantil en la Escuela Normal Experimental de Huajuapán*, tesis de maestría, ICEUABJO, Oaxaca.

AQUINO MORESCHI, ALEJANDRA

2013 "La subjetividad a debate", en *Sociológica*, vol. 28, núm. 80, pp. 259-278.

ARENDRT, HANNAH

1997 *¿Qué es la política?*, Paidós, Barcelona.

BARONNET, BRUNO

2010 "De cara al currículum nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México", en Velasco Cruz, Saúl y Aleksandra Jablonska Zaborowska (coords.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, UPN Ajusco México, pp. 245-272.

BAUTISTA GARCÍA, CECILIA ADRIANA

2005 "Maestros y masones: la contienda por la reforma educativa en México, 1930-1940, en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol.26, núm.104, pp. 220-276.

BERNASCONI RAMÍREZ, ORIANA

2011 "Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo", en *Acta Sociológica*, 56, pp. 9-36.

BERTELY BUSQUETS, MARÍA

2015 “Breve historia de las Escuelas Normales Rurales en la conformación de subjetividades estudiantiles de base campesina. ¿Una manera de aparecer a los desaparecidos de Ayotzinapa?”, en *Revista Ichan Tecolotl*, 25 (293) CIESAS: México, pp. 14-17.

2005 “Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928- 1940)”, en *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación, vol. 1, núm. 1, Ediciones Pomares, México y Barcelona. pp. 39-50.

2008 “La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya Yala- CIESAS-IIUP, Quito-México-Iquitos, pp. 33-56.

2000 *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós: México.

1998 *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteca migrante*, Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.

BERTELY BUSQUETS, MARÍA Y JUAN ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS

2008 “Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, COMIE, pp. 981-997.

BERRY, MAYA J. ET AL.

2017 “Towards a Fugitive Anthropology: Gender, Race and Violence in the Field”, en *Cultural Anthropology*, vol.37, núm. 4, pp. 537-56.

BOURDIEU, PIERRE

1997 *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México

1999 “Comprender”, en *La miseria del mundo*, FCE, México.

CALVO PONTÓN, BEATRIZ

2006 “El aula, espacio de rituales”, en *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, núm. 2, ISCEEM: Toluca.

CARR, BARRY

1994 "The fate of the vanguard under a revolutionary state: marxim's contribution to the construction of the Great Arch", en Gilbert Joseph and Daniel Nugent (eds.) *Everyday forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Duke University Press, Durham, pp. 326-353.

CARRO NAVA, ABELARDO

2020 "El presupuesto 2021 para las escuelas normales: ¿crónica de un desmantelamiento anunciado?", en *Faro Educativo, Apunte de política*, no. 20, INIDE de la UIA, México, pp. 1-5.

CASTILLO, ISIDRO

1965 *México y su revolución educativa*, Pax, México.

CIVERA CERECEDO, ALICIA

2001 "La trayectoria de las escuelas normales rurales en México; algunas huellas para estudiar", en *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*, Universidad de los Andes: Barquisimeto, Venezuela. En: [http://www.tach.ula.ve/heuris/2o semestre 2001/9 mexico.htm](http://www.tach.ula.ve/heuris/2o_semestre_2001/9_mexico.htm). Consultado el 20 de mayo de 2018.

2004 "La legitimación de las escuelas normales rurales", en *Colección Documentos de investigación*, El Colegio mexiquense: Edomex, pp. 4-14.

2006 "El internado como familia: las escuelas normales de la década de 1920", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXVI, no. 3-4, Centro de Estudios Educativos, México, pp. 53-73.

2008 *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense: Estado de México.

2010 "Mujeres, escuela y opción de vida: las estudiantes normalistas en México en los años cincuenta", en *Revista Electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, núm. 4, pp. 1-13. En <http://revistas.um.es/navegamerica>

2015a "Normales rurales. Historia mínima del olvido", en *Nexos* 1 de marzo 2015, En: <http://www.nexos.com.mx/?p=24304>, consultado el 30 de junio de 2016. Consultado el 3 de abril de 2018.

2015b "Notas sobre la historia de las escuelas normales rurales. De su fundación hasta nuestros días", ponencia, *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Chihuahua.

- CLEMENTE, ANABEL
2019 "A la baja, presupuesto para las escuelas normales; PEF 2020, plantea reducción", *El Financiero*. Recuperado: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/a-la-baja-presupuesto-para-escuelas-normales-pef-2020-plantea-reduccion/>.
- CLIFFORD, JAMES
1995 "Sobre la autoridad etnográfica", en *Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Gidesa: Barcelona, pp. 39-77.
- COLL, TATIANA
2015 "Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia", En *El Cotidiano*, no. 189, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapozalco, México, pp. 83-94.
- COMPOSTO, CLAUDIA Y MINA LORENA NAVARRO (COMP.)
2014 *Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina*, Bajo Tierra Ediciones, México.
- CONWAY, JILL, SUSAN BOURQUE Y JOAN SCOTT
2013 "El concepto de género", en Martha Lamas (ed.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, UNAM-Porrúa, México, pp. 21-33.
- CORNEJO HERNÁNDEZ, AMARANTA
2016 "Una relectura feminista de algunas propuestas teóricas del estudio social de las emociones", en *Interdisciplina*, vol. 4, núm. 8, pp. 89-103.
- CORTINA REGINA
2003 "Las mujeres como líderes en la educación", en Regina Cortina (comp.) *Líderes y construcción de poder. Las maestras y el SNTE*, Santillana: México, pp.21-46.
- CREUS, AMALIA SUSANA
2011 "Narrar experiencias, construir historias: (Re) visitando Lara", en Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas (coords.) *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto*, Esbrina-Recerca-Universidad de Barcelona, Barcelona, pp. 57-67.
- CRUZ LÓPEZ, JOSÉ LUIS
2000 *Escuela Normal Rural Vanguardia: 75 años en la formación docente*, edición personal, México.

Cruz Reyes, Miriam Patricia

2017 *Formar maestros en Oaxaca durante el Porfiriato. La Escuela Normal Moderna de Profesores de Oaxaca, 1883-1890*, Tesis de maestría, CIESAS Pacífico Sur, Oaxaca.

CURIEL, ORCHY

2007 "Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista", en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, no. 26, pp. 92-101.

DAS, VEENA Y DEBORAH POOLE

2008 "El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas", en *Cuadernos de Antropología Social*, año 27, pp.19-52.

DEL CASTILLO, GLORIA Y GIOVANA VALENTI NIGRINI (COORDS.)

2014 *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa*, FLACSO, México.

DELGADILLO SANTOS, FRANCISCA ELIA

2006 *Relaciones de poder: armando estirpe entre profesores*, tesis de doctorado, UPN, México.

DE IBARROLA, MARÍA

1998 "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en Latapí, Pablo, (coord). *Un siglo de educación en México*, FCE-CONACULTA, México, pp. 230-275.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (DGESPE)

2012, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012.

DI LEO, FRANCISCO Y ANA CLARA CAMAROTTI

2017 "Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 15, núm. 2, pp.1021-1034.

DIONICIO GARCÍA, ESMERALDA

2019 *Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación*, tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV, México.

DUCOING WATTY, PATRICIA

2003 (coorda.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, Vol. 8, COMIE, México.

2013 (coorda.) *La escuela Normal. Una mira desde el otro*, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISSUE), México.

DUQUE, L., PATIÑO, C., MUÑOZ, D., E VILLA Y JJ. CARDONA

2016 “La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta”, en *Revista CES Psicología*, vol. 9, núm. 2, pp. 128-151.

ELLIS, CAROLYN, TONY E. ADAMS Y ARTHUR P. BOCHNER

2019 “Autoetnografía: un panorama”, en Silvia M. Bénard Calva (selección) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*, Universidad Autónoma de Aguascalientes-COLSAN: Aguascalientes, San Luis Potosí, pp. 18-41.

ELORTEGUI URIARTE, MAIDER

2017 “Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales en México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa”, en *Estudios Latinoamericanos Nueva Época*, núm. 40, pp. 157-178.

ESCALANTE FERNÁNDEZ, CARLOS

2010 “Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el Estado de México de las décadas de 1920 y 1930”, *Cuadernos Interculturales*, núm. 8, pp. 21-33.

FERRÁNDIZ, FRANCISCO

2011 *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*, UAM, México.

FICHA 228, BANCO NACIONAL DE CRÉDITO EJIDAL

Informes acerca de los ingenios Kalkana y Central Ejidal de Tekax; estadística agraria ejidal de Yucatán y Quintana Roo, En [archivos.gob.mx/guíageneral](https://archivos.gob.mx/guiaGeneral), <https://archivos.gob.mx/GuiaGeneral/pdf/003/228-Banco-Nacional-de-Credito-Ejidal.pdf>, Consultado el 23 de junio de 2020.

FIGUEROA ROMERO, DOLORES Y ARACELI BURGUETE CAL Y MAYOR

2017 “Etnizando metodologías de investigación social: formación para el fortalecimiento del liderazgo de mujeres indígenas”, en *Revista de Investigación Educativa*, no. 25, UV, pp. 1-33.

FLORES MÉNDEZ YESSENIA

2018 *“Nosotros tenemos identidad de maestros y corazón de labriegos”:* *Identidad y resistencia en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, 1930-1969*, tesis de doctorado, El Colegio de San Luis, México.

2019 “Relaciones de género en la Regional Campesina y Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas”, en Oresta López Pérez y Marcelo Hernández Santos (coords.) *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, pp. 261-288.

FOUCAULT, MICHEL

1976 *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, México.

GALVÁN LAFARGA, LUZ ELENA Y ORESTA LÓPEZ PÉREZ

2008 *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*, CIESAS-El Colegio de San Luis, México.

GARCÍA AGUIRRE, ALEIDA

2015 *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*, Kódice Gráfica, México.

GARCÍA CASTRO, ROSA HILDA

2019 “La construcción sociocultural del ser mujer y el ser hombre en las escuelas normales rurales del estado de Chihuahua: Escuela Normal Rural Abraham González y Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón”, en Oresta López Pérez y Marcelo Hernández Santos (coords.) *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, pp. 159-182.

GARCÍA JIMÉNEZ, PLUTARCO EMILIO

14 de noviembre de 2009) CNPA otra vez el plan de Ayala de *La jornada del campo*. <https://www.jornada.com.mx/2009/11/14/cnpa.html>.

GEERTZ, CLIFFORD

1973 “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en Clifford Geertz, *La Interpretación de las Culturas*, Gedisa Editorial, Barcelona, pp. 19-59.

GIBLER, JOHN

2016 *Una historia oral de la infamia. Los ataques contra los normalistas de Ayotzinapa*, Grijalbo-Surplus, México.

GIL ANTÓN, MANUEL

2018 “La reforma educativa. Fracturas estructurales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 76, COMIE, México, pp. 303-321.

GIROUX, HENRY

1992 *Teoría y resistencia en la educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI-UNAM, México.

GLEDHILL, JOHN

1999 *El poder y sus disfraces. Perspectivas Antropológicas de la Política*. Ediciones Bellaterra, Barcelona.

GOFFMAN, ERVING

1970 *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu Ediciones, Buenos Aires.

GÓMEZ SOLLANO, MARCELA Y CORENSTEIN ZASLAV, MARTHA

2017 “Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías de análisis”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.) *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*, Newton. Edición y Tecnología Educativa-UNAM, México, pp. 21- 40.

GÓMEZ SUÁREZ, AGUEDA

2009 “El sistema sexo género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, núm. 4, pp. 675-713.

GONZALEZ APODACA, ERIKA

2008 *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, UAM-I, México.

2016 “La Reforma educativa y sus impactos en Oaxaca”, en *El Topil*, Núm. 28, pp. 12-16.

GONZÁLEZ, RIVERA Y GUERRA

30 de agosto 2017, "Adiós a la plaza. Cambiar a los maestros o cambiar de maestros", *Insurgencia Magisterial*. <https://insurgenciamagisterial.com/adios-a-la-plaza-cambiar-a-los-maestros-o-cambiar-de-maestros/>.

22 de agosto 2018), "Materiales para cancelar la Reforma Educativa. El monstruo al que nos enfrentamos", en *Insurgencia magisterial*. Disponible en: <http://insurgenciamagisterial.com/adios-a-la-plaza-cambiar-a-los-maestros-o-cambiar-de-maestros>.

GONZÁLEZ VILLAREAL, ROBERTO Y RICARDO AMANN ESCOBAR

2009 "Amilcingo: los desafíos de la tradición", en María Adelina Arredondo (ed.) *Historias de normales: Memorias de maestros*, Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos -Universidad Pedagógica Nacional Morelos, Cuernavaca, pp. 63-109.

GREAVES, CECILIA

2011 "La búsqueda de la modernidad", en Dorothy Tank de Estrada, *Historia mínima. La educación en México*, COLMEX, México, pp. 188-216.

GUERRERO QUIROZ, PEDRO

1996 *Monografía de la Villa de Tamazulapan del Progreso, Oaxaca*.

GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, CECILIA ERNA

2014 *Escolarización y etnicidad en la región triqui alta: la escuela primaria Emiliano Zapata, una experiencia de apropiación étnica escolar*, tesis de maestría, CIESAS Pacífico Sur, Oaxaca.

GUBER, ROSANA

2004 *El salvaje metropolitano*, Paidós: Buenos Aires.

HALE, CHARLIE

2005 "Neoliberal multiculturalism: the remaking of cultural rights and racial dominance in Central American", *POLAR*, Vol. 28, núm. 1, pp. 10-28.

Hale, Charles (2014) "Entre lo decolonial y la formación racial: luchas afroindígenas por el territorio y (¿o en contra de?) un nuevo lenguaje contencioso", en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 40, pp. 9-37.

2015 "Ente el mapeo participativo y la geopiratería: las contradicciones (a veces constructivas) de la antropología comprometida", en Xóchitl Leyva et. al. (coords.), *Prácticas otras de conocimientos*, Tomo II, Cooperativa Editorial Retos, México, pp. 299-330.

HARAWAY, DONNA

1995 *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reivención de la naturaleza*, Cátedra: Madrid.

HERNÁNDEZ, ANABEL

2018 *La verdadera noche de Iguala. La historia que el gobierno trató de ocultar*, Proceso-Grijalbo, México.

HERNÁNDEZ CASTILLO, ROSALVA AÍDA

2008 "Descentrando el feminismo. Lecciones aprendidas en las luchas de las mujeres indígenas en América Latina", en Aída Hernández (ed.) *Etnografías e historias de resistencia. Mujeres indígenas, procesos organizativos y nuevas identidades políticas*, CIESAS, México, pp. 15-44.

2015 "Violencia y militarización en Guerrero", en *Revista Ichan Tecolotl*, vol. 25, núm. 293 CIESAS, México, pp. 11-13.

2019 "Racialized geographies and the 'War and Drugs': gender violence, militarization, and criminalization of indigenous people", en *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, vol. 0, núm. 0, pp. 1-18.

HERNÁNDEZ NAVARRO, LUIS

2013 *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*, Fundación Rosa Luxemburgo, México.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, ÚRSULA HORTENCIA

2014 *Vivir la mina: El conflicto minero en San José del Progreso y sus efectos cotidianos en la vida individual y la existencia colectiva*, tesis de maestría, CIESAS Pacífico Sur, Oaxaca.

HERNÁNDEZ SANTOS, MARCELO

2015 *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas.

2017 "El perfil de ingreso para la mujer en las Escuelas Regionales Campesinas", en Oresta López Pérez (coord.) *Simposio: Historia y género: huellas, voces, rostros y lucha de mujeres normalistas y maestras rurales mexicanas*, ponencia, Congreso COMIE, San Luis Potosí.

2019 “El ingreso de las mujeres a las Escuelas Regionales Campesinas”, En Oresta López Pérez y Marcelo Hernández Santos (coords.) *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, pp. 71-92.

INAFED

1988 Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México: Oaxaca, versión digital, Consultada el 27 de diciembre de 2020, <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/municipios/20176a.html>

JIMÉNEZ CASTRO, ZAIRA DONAJÍ

2015 *La escuela normal de profesoras de Oaxaca 1890-1916*, tesis de maestría, CIESAS Peninsular, Yucatán.

JIMENO, MYRIAM

2007 “Lenguaje, subjetividad y experiencias de violencia”, en *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 5, pp. 169 – 190.

JIMENO, MYRIAM, SANDRA LILIANA MURILLO Y MARCO JULIÁN MARTÍNEZ

2012 (edits.) *Etnografías contemporáneas trabajo de campo*, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

JIMENO, MIRYAM DANIEL VARELA Y ÁNGELA CASTILLO

2015 *Después de la masacre: emociones y política en el Cauca Indio*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 23-42 y 283-300.

LARA, ALI Y GIAZÚ ENCISO DOMINGUEZ

2013 “Giro afectivo”, en *Athenea Digital*, vol. 13, núm. 3, pp. 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>.

LATAPÍ, PABLO (COORD.)

1998 *Un siglo de educación en México*, FCE-CONACULTA, México.

2008 “Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana”, en *Anuario. Historia de la educación*, No. 9, Prometeo Libros, Argentina, pp. 147-167.

PROCESO

La OCEZ, tres décadas de lucha campesina en Chiapas. *Proceso*.
<https://www.proceso.com.mx/250166/la-ocez-tres-decadas-de-lucha-campesina-en-chiapas>.

LEÑERO LLACA, MARTHA ISABEL

2019 “Entre la escucha y la des-escucha: el análisis de género en las escuelas normales rurales de la primera mitad del siglo XX”, en López Pérez, Oresta y Marcelo Hernández Santos (coords.) *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, pp. 13-34.

LEVINSON, BRADLEY Y MICA POLLOCK

2011 *A companion to the Anthropology of Education*, Wiley-Blackwell, Nueva Jersey

LEWELLEN, TED. C.

2003 *Introducción a la antropología política*, Ediciones Bellaterra, Barcelona.

LÓPEZ MACEDONIO, MÓNICA NAYMICH

2016 *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado Mexicano del siglo XX (1935-1969)*, tesis de doctorado, COLMEX.

2018 Ayotzinapa. Un episodio para reflexionar acerca de lo que fue la relación institucional de los estudiantes normalistas rurales y el Estado mexicano, documento interno para el *Seminario Interinstitucional de Historia de la Educación y de la Investigación Científica. Saberes y prácticas*, DIE CINVESTAV, México.

LÓPEZ PÉREZ, ORESTA

2001 *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, CIESAS-Consejo Estatal para la Cultura y las Artes, México-Hidalgo.

2008a “Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana”, en *Anuario. Historia de la educación*, No. 9, Prometeo Libros: Argentina, pp. 147-167.

2008b “Porfirianas y revolucionarios: dos estudios de caso de maestras mexicanas”, En Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coord.)

Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras, CIESAS-El Colegio de San Luis, México, pp. 257-305.

2017 (coord.) "Simposio: Historia y género: huellas, voces, rostros y lucha de mujeres normalistas y maestras rurales mexicanas", Congreso COMIE, San Luis Potosí.

LÓPEZ PÉREZ, ORESTA Y MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS (COORD.)

2019 *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí.

LOYO, ENGRACIA

2011 "La educación de un pueblo", en Dorothy Tank de Estrada, *Historia mínima. La educación en México*, COLMEX, México, pp. 154-187.

MACÓN, CECILIA

2013 "Género, afectos y política: Lauren Berlant y la irrupción de un dilema", En *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, 2(16), pp. 163-186.

MALDONADO, BENJAMÍN

2011 *La nueva educación comunitaria y su contexto*, Cseio-Cedelio-CEEESCI, Oaxaca.

MALDONADO RAMÍREZ, CARLOS LUIS

2017 *La configuración de la cultura escolar en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC. Procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario en contexto de conflicto*, tesis de maestría, CIESAS Pacífico Sur, Oaxaca.

MANDUJANO, ISAÍN

10 de marzo 2017 Fallece el exgobernador Absalón Castellanos; fue enjuiciado por el EZLN. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/477663/muere-exgobernador-absalon-castellanos-fue-enjuiciado-ezln>.

MEJÍA CAZAPA, RAÚL

1998 *El normalismo estudiantil rural: Una recuperación de lo vivido cotidianamente*, tesis de maestría, UNAM, México.

MÉNDEZ REYES, JESÚS

2017 *Financiamiento rural y el Banco Nacional de Crédito Agrícola*, en <https://www.amabpac.org.mx/wp/financiamiento-rural-y-el-banco-nacional-de-credito-agricola/>. Consultado el 22 de junio de 2020.

MOLYNEUX, MAXINE

1985 "Mobilization without emancipation ? Women's interests, the State, and revolution in Nicaragua", en *Feminist Studies*, vol. 11, No. 2, pp. 227-254.

MORA, MARIANA

2013 "La criminalización de la pobreza y los efectos estatales de seguridad neoliberal: reflexiones desde la Montaña, Guerrero", en *Revista de Estudios y Pesquisas sobre las Américas*, vol. 7, núm. 2, pp. 174-208.

2015 "Ayotzinapa, violencia y sentido el agravio colectivo: reflexiones para el trabajo antropológico", en *Revista Ichan Tecolotl*, vol. 25, núm. 293 CIESAS, México, pp. 8-10.

2017 "Racismo y criminalización en México", en Santiago Bastos y María Teresa Sierra (coord.) *Pueblos indígenas y Estado en México. La disputa por la justicia y los derechos*, CIESAS, México, pp. 270-295.

MORA, MARIANA Y JAIME GARCÍA LEYVA

2020 "Racist criminalization, anti-racist pedagogies, and indigenous teacher dissidence in the Montaña of Guerrero, Mexico", en Hooker Juliet (edit.) *Black and Indigenous resistance in the Americas from multiculturalism to racist backlash*, Lexington books, Kentucky, pp. 217-248.

MUZOPAPPA, EVA Y CARLA VILLALTA

2011 Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de antropología*, Volumen 47, núm. 1, pp. 13-42.

NAVARRETE CAZALES, ZAIRA

2015 "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX", en *Revista de la Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, vol. 17, núm. 25, pp. 17-34.

NAVARRO CÉSAR

27 de diciembre 2011 Tierra y educación, fundamento de las escuelas rurales, *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2011/12/27/opinion/014a2pol>.

NICHOLAS, W. RALPH

1965 "Factions: An comparative analysis", en Michael Banton (Ed.), *Political Systems and the Distribution of Power*, Tavistock Publications, Nueva York.

ORTIZ BRIANO, SERGIO

2012 *Entra la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas.

ORTNER, SHERRY

2000 "Resistance and the Problem of Ethnographic Refusal", en *Comparative Studies in Society and History*, núm. 37, año 1, pp. 173-193.

2006 *Anthropology and social theory. Culture, power and the acting subject*, Duke University Press, Duham y Londres.

PADILLA, TANALÍS

2009 "Las normales rurales: historia y proyecto de nación", en *El cotidiano*, Núm. 154, UAM-Azcapotzalco, México, pp. 85-93.

2014 "Rural Education, political radicalism, and normalista identity in Mexico after 1940", en Paul Gillingham and Benjamin T. Smith (Eds.) *Dictablanda. Politics, Work and culture in Mexico, 1938-1968*, Duke University Press, Pensilvania, pp. 341-359.

2019a "Un foco de agitación latente. Los normalistas rurales y la lucha agraria en Chihuahua durante la década de 1960", en *El Cotidiano*, núm. 214, UAM-A, pp. 134-144.

2019b "Surgimiento de la FECSM y origen del 'espíritu revolucionario' en el normalismo rural", en *Debates por la Historia*, vol. 7, núm. 2, pp. 47- 84.

25 de mayo de 2019) El Mexe: historia, agravios y resistencias", *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/05/25/opinion/015a2pol>.

13 de junio 2020 "El normalismo rural en tiempos de covid19", *La Jornada*, <https://www.jornada.com.mx/2020/06/13/opinion/020a2pol>.

PALACIOS, GUILLERMO

1999 *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*, COLMEX-CIDE, México.

PARDO BRÜGMANN, MARÍA TERESA Y MARÍA LUISA ACEVEDO CONDE

2013 *La dinámica sociolingüística en Oaxaca: los procesos de mantenimiento o desplazamiento de las lenguas indígenas del estado*, CIESAS, México.

PINEDA PINEDA, IGNACIO

2007 "De las prácticas pedagógicas al análisis institucional en las Escuelas Normales del Estado de México", ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.

PINTO DÍAZ, IVÁN ALEXIS

2013 *Los formadores en la Escuela Normal Rural de Mactumatzá, Chiapas. La configuración de un "hacer escuela"*, tesis de doctorado, UPN, México.

PUJADAS, JOAN

2000 "El método biográfico y los géneros de la memoria", en *Revista de Antropología Social*, núm. 9, pp. 127-158.

PUIGGRÓS, ADRIANA

1996 "Educación neoliberal y quiebre educativo.", en *Nueva Sociedad*, núm.146, pp. 90-101.

RAMBO RONAI, CAROL

2019 "Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: un argumento para una narración en capas", en Silvia M. Bénard Calva (selección) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*, Universidad Autónoma de Aguascalientes-COLSAN, Aguascalientes, San Luis Potosí, pp. 123-151.

RAMÍREZ ROSALES, VICTORIA

2008 *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana "Lic. Emilio Sánchez Piedra" y la Normal Rural "Lic. Benito Juárez"*, tesis de doctorado, UAM-Iztapalapa, México.

RAMOS GONCALVES, MARISA

2016 "As artes de rua em Timor-Leste: entre o passado o e futuro", en Rui Graca Feijó (coord.) *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonizacao, Lusutopia, Afrontamento*, Porto, pp. 447-499.

RAPPAPORT, JOANE

2007 "Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración", en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, pp. 197-229.

2008 *Utopías interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*, Universidad del Rosario-Universidad del Cauca, Bogotá.

REYES GÓMEZ, FÉLIX A.

2009 *Historia de Villa de Tamazulapan del Progreso Oaxaca*, Tercera edición, Oaxaca.

ROBLES DE LA ROSA, LETICIA

22 de marzo de 2016 Cualquiera podrá dar clases: SEP; abre concurso a universitarios. *Excelsior*.

<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/22/1082282>.

ROCKWELL, ELSIE

1996 "Keys of appropriation: Rural schooling in Mexico", en Bradley Levinson, *The cultural production of the educated person*, State University of New York, Nueva York, pp. 301-324.

1997 "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez, A. (Ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, pp. 21-38.

2005 "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Pomares, Barcelona, pp. 28-38.

2007a "Metáforas para encontrar historias inesperadas", en Nepomuceno, M. de A. y Tiballi, E. F. A. (Eds.) *A Educação e seus sujeitos na história* (Belo Horizonte, MG: Argumentum), conferencia, Reunión de la Sociedade Brasileira de História da Educação. Goiania.

2007b *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, CIESAS-CINVESTAV-COLMICH, México-Zamora.

2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós: Buenos Aires.

2010 "Tres planos para el estudio de las culturas escolares", en Elichiry, N. E. (Coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, Manantial, Buenos Aires, pp. 25-40.

2011 “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?” en Batallán, G.; Neufeld, M. R. (coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos. pp. 27-51.

2012 “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar”, en *Educação e Sociedade CEDES*, Campinas 33, Brasil, pp. 827-844.

2017 “¿Por qué se impone a la fuerza una Reforma educativa en México?”, *Megafón*, 12, pp. 845-850.

ROCKWELL, ELSIE Y ERIKA GONZÁLEZ APOCADA

2012 “Anthropological research on educational processes in Mexico” en Anderson-Levitt, Kathryn M. (edit.) *Anthropologies of education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Berghab, Nueva York.

RODRÍGUEZ, LIDIA MERCEDES

2011 “Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos”, en *Decisio*, pp.55-60

ROLDÁN, NAYELI

2020 “En 2021 castigarán a maestros: recortan 95% de presupuestos a normales y 49% a capacitación. Animal Político”. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2020/09/2021-castigaran-maestros-recortan-a-normales-capacitacion/>.

ROSAS CARRASCO, LESVIA OLIVIA

2003 *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, CEE-Fundación para la Cultura del Maestro SNTE, México.

ROSEBERRY, WILLIAM

1994 “Hegemonía y el lenguaje de la contienda”, en Gilbert Joseph y Daniel Nugent (Eds.) *Everyday forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University Press, Durham.

RUBIN, GAYLE

2013 "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo", en Martha Lamas (Ed.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, UNAM-Porrúa, México, pp. 35-96.

RUIZ RUIZ, NELLY

s/f *La vida en el interior de la Escuela Normal Rural Vanguardia. Descripción socio antropológica*, Documento del Doctorado en Educación, IME, Oaxaca.

SANTIAGO ROJAS, ELIZABETH

2012 *Ñuu Ma'ó, nuestro pueblo. Fiestas y tradiciones en Tamazulapan del Progreso, Oaxaca*, CONACULTA-Dirección General de Culturas Populares-Secretaría de las Culturas y las Artes de Oaxaca: Oaxaca.

SCOTT JOAN

2013 "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Martha Lamas *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, UNAM-Porrúa, México, pp. 265-302.

SERVÍN, ELISA

2011 "A golpes de autoritarismo: la Unión de Federaciones Campesinas de México, un intento fallido de organización rural independiente", en *Historia y Gráfica*, Universidad Iberoamericana, vol. 19, núm. 37, pp. 17-43.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)

2018 *Escuelas Normales. Estrategias de Fortalecimiento y transformación*, SEP, México.

SILVA, ANGÉLICA

2007 "La maestra rural en la posrevolución", en *Spring and Fall*, vol. 7.1, núm. 72, pp. 47-60.

STEPHEN, LYNN

2016 *Somos la cara de Oaxaca. Testimonios y movimientos sociales*. CIESAS: México.

STREET, SUSAN

2008 "El género como categoría para pensar el sujeto popular", en Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López Pérez, *Entre imaginarios y utopías:*

Historias de maestras, CIESAS-El Colegio de San Luis, México, pp. 395-420.

2019 “¿Historizar para visibilizar o visibilizar para historizar? Las mujeres ausentes y silenciadas requieren de esta dialógica natural del oficio del historiador(a) para estar presentes y ser contadas”, en Oresta López Pérez y Marcelo Hernández Santos (coord.) *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, pp. 35-40.

TORRES CARRILLO, ALFONSO

2000 “Sujetos y subjetividad en la educación popular”, en *Pedagogía y saberes*, núm. 15, 5-14

2006 “Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, pp. 86-103.

TORRES CORONA, VELIA

2010 *Logros y contradicciones de la Educación Intercultural Bilingüe en una escuela primaria indígena bilingüe del municipio de Ocoyucan, Puebla. Un análisis sociolingüístico*, tesis de licenciatura, BUAP, Puebla.

2013 *Imaginar la primaria bilingüe en San Bernardino Chalchihuapan Puebla. Un estudio desde las elecciones escolares de los padres de familia*, tesis de maestría, CIESAS Pacífico Sur: Oaxaca.

2014 *Carta programática del Taller Antropología educativa, interculturalidad y comunalidad* (documento interno).

TORRES CORONA, VELIA Y ERICA GONZÁLEZ APODACA

2017 “Primeras aproximaciones al campo de la formación docente indígena e intercultural en México: una revisión de 2003 a 2015”, ponencia, *Encuentro Internacional de experiencias docentes, bilingües e interculturales y sus desafíos*, Tlacoahuaya, Oaxaca.

TORRES MAZUERA, GABRIELA

2012 *La ruralidad urbanizada en el centro de México. Reflexiones sobre la reconfiguración local del espacio rural en un contexto neoliberal*, UNAM, México.

TURNER, VÍCTOR

1988 *El proceso ritual*, Taurus: Madrid.

URIAS HORCASITAS, BEATRIZ

2004 “De moral y regeneración: el programa de reingeniería social posrevolucionario visto a través de las revistas masónicas mexicanas”, en *Cuicuilco*, vol. 11, núm. 32, pp. 87-119.

VALDIVIA RAMÍREZ, FÁTIMA DEL ROCÍO

2013 *Las Barrancas del Cobre en la Sierra Tarahumara. Contradicciones del reconocimiento de la diversidad cultural en un contexto neoliberal*, tesis de maestría, CIESAS Pacífico Sur, Oaxaca.

VALLADARES DE LA CRUZ, LAURA

2008 “La política de la multiculturalidad en México y sus impactos en la movilización indígena: avances y desafíos en el nuevo milenio”, en Fernando García (coord.) *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina*, FLACSO Ecuador, Ecuador, pp. 289-308.

VAUGHAN, MARY KAY

1990 “Women School Teachers in the Mexican Revolution: The Story of Reyna's Braids”, en *Journal of Women's History*, vol. 2, núm. 1, pp. 143-168.

2000 *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, FCE, México.

VÁZQUEZ MANTECÓN, MARÍA DEL CARMEN

2006 “La masonería en México en el siglo de Juárez”, en *Muerte y Vida eterna de Benito Juárez. El deceso, sus rituales y su memoria*, UNAM-IIH, pp. 73-78.

VÁZQUEZ SEMADENI, MARÍA EUGENIA

2010 “Historiografía sobre la masonería en México. Breve revisión”, en *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, vol. 2, núm.1, pp.19-26.

VELASCO HERNÁNDEZ, FRANCISCO ANTONIO

2011 *Rostros, retos y rastros identitarios de la escuela normal rural Mactumactza: trazos metodológicos desde la perspectiva biográfica-narrativa*, Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, pp. 1-9.

VIÑAO, ANTONIO

2002 *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Morata, Madrid.

VITE VARGAS, MARISOL

2010 *La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" de El Mexe, Hidalgo*, tesis de doctorado, UPN: México.

2019 "La reconfiguración de la cultura institucional de la Normal Rural Luis Villarreal de El Mexe, Hidalgo, a partir de la reinserción de las mujeres", en Oresta López Pérez y Marcelo Hernández Santos (coord.) *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, pp. 129-158.

VIVEROS VIGOYA, MARA

2016 "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación", en *Debate feminista*, núm. 52, pp.1-17.

WILLIS, PAUL

1988 *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.

ZEMELMAN, HUGO

1992 "Educación como construcción de sujetos sociales", en *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, vol. 5, núm. 2, 12-18.

2010 "Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible", en *Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 9, núm. 27, pp. 355-366.

Archivo

Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Vanguardia, AHENRUVA

Archivo Personal de Pedro Guerrero Quiroz, APPGQ

Cartas de petición de beca y constancias, documento digital, Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Vanguardia (AHENRUVA)

Fondo Fondo Incorporado Manuel Quiroz Martínez, de la Universidad de Sonora, FIMQM

Prefichas de aspirantes ENRUVA, 1980-1990, AHENRUVA (Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Vanguardia Varios documentos, Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Vanguardia (AHENRUVA).

Volante del Buró Político del Partido Obrero Revolucionario (trotskista), VolantArchivo General de la Nación. Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales. Caja: 1576-B Exp. 2. En <http://movimientosarmados.colmex.mx/items/show/875>. Consultado el 27 de junio de 2020.

ANEXO 1

Cartas de petición de beca y constancias para ingresar a la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA), de 1933 a 1980

Elaboración propia

No	Año	Destinatario	Remitente	Asunto de carta	Argumentos	Alumno	Lugar de origen	Adscripción étnica
1	1933	Director de la ENR de Cuilapan de Guerrero	Padre de alumnas – Isaac Trujillo	No puede pagar becas	“de la última revolución por la que atravesó esta región quede muy pobre; es cierto que poseo más terrenitos y una casitas, pero los tenemos no cubren ni el pago a la Hacienda pública y la casitas me sirve de habitación”	Hijas Celia	Ixtlan de Juárez, Oaxaca	--
2	1934	Director de Educación Federal Prof. Fernando Ximello (Oaxaca)	Alumno Sebastián Ventura López	Beca para estudiar en la Normal de Cuilapan	“para poder ser mas tarde un hombre útil a mi familia, a mi pueblo y a mi patria...Estudiaba en el internado indígena de Chalcatongo y mi separación de él se debió en que mi papá se encontraba grabe mente enfermo y para el caso pedí permiso por tiempo indefinido” Refiere que envió carta a la ENR y no hubo respuesta	Sebastián ventura	Yutanino, Sola de Vega, Oaxaca	--

3	1934	Director de Educación Federal en Oaxaca	Alumna Clara Ramírez	Beca para ingresar a la ENR de Cuilapam	Carta a máquina	Alumna Clara Ramírez	Tlacolula	---
4	1935	Director de la ENR de Cuilapan de Guerrero	Padre de alumno, Felix Olivares	Beca para ingresar	Su hijo "desea continuar sus estudios para poder abrirse para en la lucha por la vida y servir con más eficiencia a nuestra querida Patria." Con el estudio "comprendo que solamente por el estudio llegará a ser un buen ciudadano...y servir más dignamente a la colectividad" Se presenta como pequeño propietario agrícola. El hijo estudió Instrucción Primaria Superior	Alumno Antonio Olivares	San Agustín de las Juntas, ex distrito del centro, Oaxaca	---
5	1934	Director de Educación Federal en Oaxaca	Alumno Manuel G. Martínez	Beca para ingresar a la ENR de Cuilapam	"Sus padres se encuentran en penuria" quiere "continuar mis estudios para ser más útil a mi familia y a mi patria"	Alumno	Santo Domingo NaXaá, Nochixtlán Oaxaca	----
6	1934	Director de ENR Cuilapan	Alumno Manuel G. Martínez **mismos datos anterior carta (cambia destinatario)	"	"	"	"	-----
7	1935	Director de ENR Cuilapan	Alumno G. Pérez	Beca para Normal	No cuenta con los recursos necesarios y "desde 1932 a la fecha,	Alumno	San Juan Yací del Distrito de Villa Alta, Oaxaca	----

					he venido prestando mis servicios maestro municipal de la Escuela Rural de mi tierra natal”			
8	“	“	Presidente municipal del municipio San Juan Yaci	Beca para Normal, era maestro en la comunidad	“las garantías que nos concede el Gobierno Federal actual, a los campesinos y obreros, y esperamos buenos frutos en lo futuro de la Escuela Socialista, por lo que virlinemos gracia y favor.”	Alumno		
9	1935	Director de ENR Cuilapan	Hermano del alumno	Beca para ingresar a la Normal	Padre difunto, tiene Educación Primaria Superior	Alumno Félix Espinoza	Chazumba, Oaxaca	-----
10	1938	Director de la Escuela Regional campesina Vanguardia	Padre de alumno Agustín Díaz	Lugar para Escuela internado, Escuela Elemental Agrícola	Escuelas para personas pobres, “situación económica y por su raza de origen netamente indígena”. Terminó el cuarto año de primaria	Hijo Agustín Díaz	Parian Oaxaca	----
11	1938	Director de Mactumatzá	Mamá de alumna	Beca para ingresar a la Normal	“concediéndole la beca que el Gobierno da para los campesinos pobres, que[Sic] carecen de los recursos indispensables para poder educar a sus hijos”	Alumna	Chiapa de Corzo, Chiapas	---
12	1938	Director de Mactumatzá	Inspección de Educación Federal	Beca para ingresar a la Normal	“	“	Tuxtla Gutierrez, Chiapas	-----
13	1939	ENR de San Antonio de la Cal	Fernando Ramos, alumno	Ingresar Escuela Elemental Agrícola	Escuela “para el campesino que desea instruirse”		Marcos Pérez Teposcolula Oaxaca	-----

14	1939		Fernando Ramos	Ingresar a la Escuela Regional Campesina	Solicitar ingresar a los internados de la Normal		Marcos Pérez Teposcolula Oaxaca	---
15	1941	Director Normal	Fernando Ramos	Permanecer en vacaciones	Porque sus padres carecen de dinero "por lo que considero injusto sacrificarlos al solicitar la ayuda se pecuniaria indispensable para trasladarme hasta mi pueblo. Así mismo debo expresarle con toda sinceridad que también mi intención es aprovechar ésta época para estudiar"	"	Marcos Pérez Teposcolula Oaxaca	---
16	1939	Director de la Escuela Regional Campesina	Padre del alumno (formato)	Beca para ingreso a la Regional	Por tener "malísimas condiciones económicas"	Alumno Daniel García Mérida	Villa de Teposcolula Oaxaca	----
17	1939	A quien corresponda	Presidente municipal de San Andrés Lagunas, Teposcolula	Certificado de hijo de campesino	"Hijo de humilde campesino", originario de San Andrés Teposcolula, "pobreza de sus padres", "calidad de indígena mixteco" y "fuerte inteligencia"	Alumno Daniel García Mérida	San Andrés Lagunas, Teposcolula, Oaxaca	"indígena mixteco"
18	1941	Director de la Escuela Regional Campesina de San Antonio de la Cal	Alumno	Solicitud de beca durante vacaciones	Por estar su comunidad incomunicada y no estar rápido el transcurso de la correspondencia	Alumno Daniel García Mérida		
19	1939	Director de la Escuela Regional Campesina de	Padre de alumna	Solicitud de plaza en alguna de las escuelas	"...soy un humilde campesino, que no teniendo que heredarle a mi mencionada hija otra	Alumna	Ranchería Morelos, Teposcolula Oaxaca	----

		San Antonio de la Cal		elementales agrícolas	cosa más que este patrimonio, e4stoy dispuesto seguir luchando en la vida para continuar sosteniéndola en el estudio, aunque sea con grandes sacrificios”			
20	1939	Director de la Escuela Regional Campesina de San Antonio de la Cal	Alumna Candelaria Cruz	Solicitud beca para ingresar al internado de la Escuela Agrícola Elemental de Soledad Etla	Lleva vida peregrina por su padre que es peón de campo, tiene “vivos deseos de seguir estudiando”	Alumna	Ranchería Morelos, Teposcolula Oaxaca	----
21	1941	Director de la Escuela Regional Campesina de San Antonio de la Cal	Alumno Ismael Carmona López	Solicitud beca para estudiar en la Regional	“...no quiero ir a servir a los de mi clase con la sencilla preparación de la Escuela Primaria Superior. Que mis padres son sumamente pobres y no pueden costear mis estudios en alguna Escuela Normal”. Anexa constancia de que sus padres son pobres	Alumna	Cacahuatepec, Oaxaca	-----
22	1941 (enero)	Director de la Escuela Regional Campesina de San Antonio de la Cal	Alumno Ismael Carmona López	Solicitud de vacante en la Regional	Explica que en los documentos enviados hacía falta el acta de nacimiento (la cual envía) y menciona que sabe que hay una vacante	Alumno	Cacahuatepec, Oaxaca	-----
23	1941 (febrero)	Sr. Profr. Saturnino Monterrosa	Israel Segura y F	Solicitud de espacio para Ismael Carmona (su	Pregunta si es posible eso y cuánto sería la mensualidad.	“		

		(director de la Normal?)		padre está dispuesto a pagar la mensualidad entre que una vacante se desocupe)	Al parecer es un conocido del director que interceda por el alumno			
24	1941	Director de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal	Alumna Estefani Montes Hernández	Solicita una beca para la Normal	“por ser pobre no he podido conseguir en otra Escuela y también porque soy huérfana de padre” Terminó su Primaria Rural. Había mandado oficio al Director de Educación Federal de Oaxaca	Alumna	Yatachio el Bajo Oaxaca	-----
25	1943	Director de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal	Alumna Estefani Montes Hernández	Misma solicitud	Menciona que el año pasado solicitó pero no pude llegar a la escuela por enfermedad.	“	“	Manda dos cartas más para solicitar la beca
26	1942	Director de la Escuela Regional Campesina de San Antonio de la Cal	Director de la Escuela Vocacional de Agricultura para Indígenas en Chalcatongo, Oax (Venacio Valadez Tovar) Departamento de Asuntos indígenas	Solicitud de 4 becas para estudiantes indígenas de su escuela y envió de solicitudes	“Tomando consideración su atento oficio girado a esta Escuela, por el que nos ofrecía concedernos algunas becas para los alumnos indígenas que hubieran concluido su Instrucción Primaria Elemental...ya que se trata de beneficiar a jóvenes indígenas que tienen aspiraciones de elevar su nivel cultural y social”.	4 alumnos	Xicotencatl, Chalcatongo, Oaxaca	Carta a máquina

27	1942	Director de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal	BANCO NACIONAL DE CRÉDITO EJIDAL S.A. Jefatura de zona centro Oax.	Solicitud de becas para los hijos de ejidatarios	“por el apreciable conducto del señor Doctor Alberto Franco de la Torre, gestionar algunas becas para hijos de ejidatarios que están dispuestos a tener una mejor preparación”. Menciona a dos ejidatarios que llevarán a los alumnos interesados	Alumnos	Santa Martha Etla	-----
28	1942	Director de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal	Alumno Héctor Pinacho Mendoza	Solicitud de beca para ingresar a la Normal	“pués[Sic] siendo completamente pobre quiero tener esa oportunidad que nuestro Gobierno no ha brindado”	Alumno	Miahuatlán, Oaxaca Se menciona que es originario de Tamazulapan	----
29	1943	Director de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal	Alumna Ines Emilia Sánchez Aragón	Solicitud de beca para ingresar a la Normal	“por mi situación económica permite ingresar a otra Superior; y teniendo en cuenta esa Escuela de su alto netamente para hijos campesinos y sosten nuestros actuales gobernantes son de ideal del Revolucionario; y que tiene miramiento fijo, el progreso adelante de todos los pueblos forman el Estado, y el general”.	Alumna	Ciudad de Oaxaca	----
30	1943	Director de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal	Alumna Elpidia Méndez Noyola	Solicitud para ingresar y para una beca	Certificado de ser hija de campesino (entre otros requisitos)	Alumna	Ocotlán de Morelos, Oaxaca	-----

31	1943	Director de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal	Alumna Victoria Villegas	Solicitud para ingresar y con beca	“quiero aprovecharme para adquirir una preparación sólida y duradera que me permita regresar más tarde a mi tierra para servir con más utilidad y mejor.” Manda copia de su solicitud al Director de Educación Federal	Alumna	Totontepec, Mixes, Oaxaca	-----
32	1944	Director de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal	Padre de alumna Engracia Manzano Flores	Beca para terminar instrucción primaria y luego en la carrera de maestra rural	“Que soy campesino con una escasa fraccion[Sic] de tierra y que, por lo mismo, no me produce lo suficiente para el sostenimiento de mi familia y menos puedo sostener a mis hijos en sus estudios”. Certificado de ser hija de campesino	Alumna	Jaltianguis Ixtlan de Juarez Oaxaca	----
33	1944	Director de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal	Madre de alumna Carmen Manzano Flores (hermana de Engracia)	Beca para terminar instrucción primaria y luego en la carrera de maestra rural	Mismos argumentos que arriba	Alumna	Jaltianguis Ixtlan de Juarez Oaxaca	---
34	1944	Jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos. Secretaría de Educación	Alumna Elsa Victoria Gordillo Solís	Beca en una de las Normales Rurales para Señoritas	Espacio en “...una de las Escuela Normales Rurales para señoritas pero no siendo posible a mis padres sostenerme en el estudio, ruego[Sic] a Ud. me conceda una Beca”	Alumna	Comitán, Chiapas	----

35	1944	Srita. Directora Profsra. PIEDAD BANUET Escuela Normal Rural de Tamazulápam	Padre de alumna Agripina Camilo Collado	Solicitud de una beca	“Que como humilde ejidatario con domicilio social anotado al margen e imposibilitado económicamente para poder proporcionar una mejor EDUCACIÓN a mi hija”	Alumna	Olleras de Bustamante, Chazumba Huajuapán, Oaxaca	-----
36	1944	Director de la Escuela Normal Rural de Tamazulapan	COMITÉ DIRECTIVO DE LA SOCIEDAD DE PADRES DE FAMILIA de la Escuela Federal Demostración	Solicitud de 5 becas para 5 exestudiantes de la primaria que terminaron el II grado del II ciclo	“sus padres se encuentran en la lamentable situación económica; estos señores se dedican a los trabajos del campo con recursos muy limitados, que[Sic] los productos, no les basta para sus necesidades más indispensable”	Alumnas	Santa Catarina Tayata, Tlaxiaco, Oaxaca	----
37	1945	Director de la Escuela Normal Rural de Señoritas Tamazulapan Teposc	Alumna Sara Cruz Ramos	Solicitud de beca para estudiar en la Normal	“...Que habiendo terminado su Educación Primaria Superior en la Escuela de esta población, como lo comprueba el certificado que adjunto, y no teniendo sus padres recursos económicos para costearme una carrera”.	Alumna	Yanhuitlan Cochix Oaxaca Habla de que la alumna es originaria de la ciudad de Puebla	----
38	1945	José Dolores Ponce Rodríguez. Director de la Escuela Normal Rural	Félix Ortiz Ferra. Maestro Rural Artículo 123 Padre adoptivo de la alumna	Beca para estudiar en la Normal	“quien quedó bajo mi cuidado y responsabilidad desde su nacencia, pues su padre, del que no se sabe más que vive, radica en la ciudad de México y que si ella lleva	Alumna	Huixtla Chiapas	----

					<p>su apellido es porque la ley así lo manda. De manera que esta niña nos pertenece: a mi hermana Clara, y a nuestra anciana madre y a mí por ella nos hemos desvivido”</p> <p>Viajará con una alumna ya del plantel (REDES DE PAISANAJE)</p>			
39	1945	Director de la Escuela Normal Rural de Tamazulapan	Padre de alumna	Solicitud de ingreso	<p>“...manifestarle que no habiendo Escuelas Normales Rurales en esta Entidad por haber pasado a cer[Sic] escuela practicas[Sic] de agricultura no pueden ingresar a ella niñas con deseos de estudiar... que este año termino su cuarto año en la Escuela Primaria Anexa a esa Normal Soy sumamente pobre y en cambio tengo una familia muy grande a quien tengo que proporcionar Educación, sin recursos económicos que puedo hacer? Absolutamente nada, mas que acojerme[Sic] a las Escuelas que el Gobierno ha creado para las necesidades”</p>	Alumna	Huixtla Chiapas	---

40	1945	Prof. Salvador Varela R., Director de Educación Federal.	Alumna Eloísa Nivon Fuentes, con Vo.bo. de su padre	Beca para ingresar a Normal	"...desea seguir sus estudios superiores, pero careciendo de recursos económicos para ello" Anexa constancia de ser hija de campesinos y constancia de pobreza	Alumna	Firma de Oaxaca, Oax. Pero refiere que estudio en la Escuela de Ixthuatán, Juch., Oax.	----
41	1945	Director de Educación Federal CCP director Normal	Alumna Carmen Rosalía Martínez Cortés	Beca para ingresar a la Normal	"hija del Maestro Rural Federal Marcelo de J. Martínez Jarquín...me conceda una beca de interna en la Normal de referencia, ya que la situación económica impide hacerlo en otra forma. Comprendiendo que su espíritu progresista y de estímulo para quienes desean mejorar su preparación con el objeto de servir mejor a las comunidades y a la Patria" Constancia de ser hija de maestro rural	Alumna	Miahuatlán Oaxaca	----
42	1945	Director de la Escuela Normal Rural Tamazulápam	Sociedad de Padres de familia de la población	Solicita beca para 9 egresadas de la primaria (diferentes grados terminados) *Otra carta más con		Alumnas	Santa Catarina Tayata, Tlaxiaco, Oaxaca	

				petición de tres becas				
43	1945	Director de la Escuela Normal Rural Tamazulápam	Madre (viuda) de alumna	Solicita beca para ingreso de su hija	“pidiendo este beneficio basada en la cricustancia[Sic] de que soy viuda, con muchos hijos y mujer pobre...Mi hija tiene trece años de edad; ha cursado el cuarto año de instrucción primaria y es hija de ejidatario...”	Alumna	Huixtla Chiapas	---
44	1945	Director de la Escuela Normal Rural Para Señoritas. Tamazulapa, Oax	Padre de las dos alumnas	Solicita beca para sus dos hijas	“...no podría sufragar en total, a pesar de cualquier sacrificio, debido a mi situación de demasiada pobreza...Estos datos, así como también la buena conducta y la buena salud de ellas y mi condición de campesino dedicado al cultivo de la tierra, serán comprobados oportunamente ante usted, mediante la presentación de los documentos respectivos, de ser resuelta favorablemente la presente solicitud” *1945 entregaron oficios y documentación comprobatoria	Alumnas	Tecomatlán Puebla	---

45	1946	Director de la Escuela Normal Rural Tamazulápam	Maestro Rural Federal plaza Número 13493 que pide por su hija Luz Méndez Pérez	Solicitud de beca para ingresar a la Normal	<p>“...cursó el segundo año en la Escuela Normal Federalizada de esta ciudad y en el presente año debe estudiar el Tercer año,pero[Sic] que la presente época de crisis y mi raquíitico sueldo no me permite de seguirla teniendo en dicha Escuela y me obliga a pedir a usted una subscripción en esa Escuela de su digno y atinado dirección.”</p> <p>*** Nueva carta dirigida por el Director de Educación Federal de Oaxaca para solicitar esa beca, dirigida al director de la ENRUVA</p>	Alumna	Ciudad de Oaxaca Oaxaca	----
46	1946	Director de la Escuela Normal Rural de esta Villa	Madre de alumna “Por si, y por mi esposo Fidel Hernández que no sabe escribir, lo hago yo”	Solicita beca para su hija	“curse su Complementaria en esa noble institución y pueda emprender la carrera magisterial ya que para ello tiene vocación.Somos[Sic] pobres y estamos atenidos a nuestros escasos recursos que el campo nos prodiga”	Alumna	Villa de Tamazulapan del Progreso	----
47	1945	Director de la Escuela Normal Rural de Tamazulapan	Padre de hija Martha Félix Ramos	Solicitud de beca para su hija	“acabó de estudiar el quinto año, y ba[Sic] a cursar el cesto[Sic] año, y como acá se atraviesa con la dificultad de que	Alumna	Pueblo Nuevo Comaltitlan, Chiapas	----

					<p>no hay 6^{to} año y como yo soy pobre, muy pobre con una numerosa familia y ya que su digno plantel que Ud. dirige, está renombrado hasta en estos rincones humildes del Estado de Chiapas, aprovecho[Sic] la ocasión, que talvez[Sic] no me sea negada mi petición, y si es que me concede, le ruego me conteste pronto, para aprovechar la ocasión de que se baya[Sic] cuando se baya[Sic] la Señorita Carmen Lara que ya estudió el año pasado en ese colegio y pueda llevar adjunto los documentos que Ud. me ordene que yo mande, que creo tenerlos todos los requisitos, y ya sabe que el corazón agradecido[Sic] de una humilde madre, le agradecerá heternamente”.</p> <p>**Redes de paisanaje</p>			
48	1946	Director de la Escuela Normal Rural de Tamazulapan	Madre de alumna	Solicitud de beca para estudiar	“y en virtud de que ella tiene deseos de seguir adquiriendo mayores conocimientos,y[Sic] devido[Sic] a mi	Alumna	Pueblo Nuevo Comaltitlan, Chiapas	-----

					<p>situación económica[Sic] me es Imposible poderla sostener debido[Sic] a que sóy[Sic] mujer sola por tal motivo Señor Director, mucho le agradecería[Sic] su baliosa[Sic] ayuda en éste caso, manifestandole[Sic] que nosotros dependemos de la clace[Sic] campesina ejidatarios de éste lugar”</p> <p>Anexa constancia de ser ejidataria</p>			
49	1946	Director de la Escuela Normal Rural Para Señoritas. Tamazulapa, Oax	Padre de alumna	Solicitud de beca para ingresar a normal	<p>“mi hija continúe sus estudios para ser mas útil y deseando disfrutar de los bienes que el Gobierno da en los Internados”</p> <p>Entrega certificado de pobreza “y justificante de que somos campesinos”</p>	Alumna	Cuicatlán Oaxaca	
50	1946	Srita. Piedad Banuet Quero Directora Escuela Normal Rural Tamazulápam, Teposc. Oax	DIRECTOR FEDERAL DE EDUCACIÓN. PROF.AURELIO C. MERINO	Atender petición de beca de la maestra Teodora Martínez Pérez para sus dos hijas que entran a normal	“Ruego a usted, muy atentamente, se sirva prestar especial atención a gestiones como la presente ya que se trata de trabajadores al s ervicio[Sic] de la Secretaria del Ramo con bajo sueldo y con servicios en zonas apartadas del Estado.	Alumnas	Ciudad de Oaxaca	---

					Me permito suplicar a usted comunique directamente a la interesada el resultado[Sic] de la gestión” Anexa certificado de insolvencia.			
51	1947	Directora de la Escuela Normal	Alumna Feliciano López R.	Solicitud de beca para ingresar	“para ingresar al 1 ^{er} año de secundaria manifestando que mis padres son campesinos y carecen de los medios económicos necesarios para mis estudios”.	Alumna	Tamazulapan Oaxaca	---
51	1947	Director de la Escuela Normal Rural, Tamazulapam	Alumna Celia Cuevas Martínez	Solicitud para estar como interna en la Normal	“no pudiendo continuar mis estudios por causas económicas de mi madre, recurro[Sic] a Usted, teniendo[Sic] en cuenta las franquicias que la Secretaría de Educación Pública brinda a la clase campesina para alcanzar[Sic] un grado más en nuestros estudios” *Anexa documentación, nada de constancia de pobreza o hija de campesinos	Alumna	Zimatlán de Álvarez, Oaxaca	
52	1953	Director de la Normal Rural	Alumna Leonor Paez Temazatzi	Solicitud de beca		Alumna	Zacuelpan Tlaxcala	---

			<p>Otra carta del padre de la alumna</p> <p>Carta del presidente municipal (originarios de la comunidad)</p> <p>Carta de director de primaria</p>					
53	1966	Director Escuela Normal Rural Vanguardia Tamazulapan, Oax.	Profr. Maximiliano Palma Cristóbal (PAIM-281115) INI, mixteca alta, Tlaxiaco, Oax.	Notificación de Profr. Leovigildo Jiménez Guzmán, supervisor de Educación en este Centro como encargado de llevar a las aspirantes a la Normal	“Las aspirantes que me refiero entregaron con oportunidad sus documentos, por lo que deberán presentar las pruebas de admisión que se efectuará en esa misma el 31 del presente para ser incluidas en el 33% de las becas que corresponden a las jóvenes indígenas.”	Alumnas	Tlaxiaco Oaxaca	“jóvenes indígenas”
54	1968	Director de la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapan	Liga de Comunidades agrarias y sindicatos campesinos del Estado de Oaxaca, y miembros de la Confederación Nacional Campesina	Constancia de ser hija de campesinos	Se menciona que los padres tienen “incapacidad económica” para costear los estudios de la hija, se le denomina como “ascendía auténticamente campesina” “Confiamos en que por su reconocida identificación en favor de nuestro sector	Alumna	Ciudad de Oaxaca (en otro documento, la alumna es originaria de Yahuiche, Ixtlán)	

			Dip. Dióforo Carrasco Palacios, como secretario general de la Liga		campesino” se le conceda la beca **Constancia escaneada			
55	1966	Director de la Escuela Normal Rural Vanguardia	Comité Regional Campesino del Distrito de Huajuapán, miembro de la liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Estado de Oaxaca en Huajuapán para la aspirante Flora Blanca Pérez Luna	Constancia de procedencia campesina				
56	1963	Director de la Escuela Normal Rural Vanguardia	Presidente municipal constitucional Carlos Escobar Cruz de Tehuantepec de Antelma Carrasco Valdivieso	Constancia de pobreza	“Hace constar...es hija de padres humildes...y sin recursos económicos para proporcionarse a sí misma cualquier comodidad”.	Alumna	Tehuantepec Oaxaca	---
57	1980	Director de la Escuela Normal Rural Vanguardia	Agente municipal Modesto López Cervantes, en pro de la alumna BEATRIZ RAMIREZ CHAVEZ	Constancia de pobreza y de venir de familia campesina	“, depende de la familia..honesta y campesina de esta población”. “...es de escasos recursos económicos,	Alumna	Reforma Ecatepec Yautepec Oaxaca	

					obteniendo un salario de 100, cien pesos diarios ganándolos en hacer tortillas planchado y lavado de ropa".			
58	1980	Director de la Escuela Normal Rural Vanguardia	Comité Regional Campesino (CNC), en Miahuatlán Secretario del Comité Regional Campesino Martín Sanches Aragón a favor de Ma. Columba Reyes López	Constancia de origen campesino Constancia de residencia	"familia con escasos recursos" "de origen campesino"			